

Entwurf einer relationistischen Theorie der Sozialisation.

**Über das Mitgliedwerden in mediatisierten Gesellschaften aus
wissenssoziologischer Perspektive.**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Dr. phil.,

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von M.A. Florian Kiefer

geb. am 23.03.1983 in Berlin-Pankow

Gutachter: Prof. Dr. Johannes Fromme

Gutachter: Prof. Dr. Stefan Iske

Eingereicht am 13.11.2019

Verteidigung der Dissertation am: 20.03.2020

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Einleitung.....	6
Problemstellung	7
Aufbau der Arbeit	9
1 Mediatisierung und Sozialisation	11
1.1 Mediatisierung.....	11
1.1.1 Digitale Medialität	12
1.1.2 Tiefgreifende Mediatisierung	15
1.1.3 (Digitale) Mediatisierung.....	18
1.1.4 Zusammenfassung und Ergänzungen: Mediatisierung	20
1.2 Sozialisation	24
1.2.1 Sozialisation in Bildungs- und Sozialwissenschaft	25
1.2.2 Das Modell des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts und (sein Beitrag für) die umfassende Sozialisationstheorie	27
1.2.3 Sozialisation zwischen postmodernem Konstruktivismus und strukturlosen Subjektzentrismus.....	31
1.2.4 Umfassende Sozialisation aktuell	47
1.2.5 Rolle von Medien in der Bildungswissenschaft	49
1.2.6 Zusammenfassung: Sozialisation ist immer Selbstsozialisation!	52
1.3 Selbstsozialisation in medienpädagogischer Perspektive	55
1.3.1 Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive	56
1.3.2 Konvergenzbezogene Medienaneignung.....	59
1.3.3 Kritische Mediensozialisation und mediale Selbstsozialisation	62
1.3.4 Zusammenfassung und kritische Einschätzung	64
1.4 Zwischenfazit: Selbstsozialisation und digitale Mediatisierung	66
1.5 Sozialisation und Bildung	69
1.5.1 Vorüberlegungen: Wieso ist die Reflexion dieses Verhältnisses relevant für die Arbeit?.....	70
1.5.2 Bildung als Transformation von Lebensorientierungen und Strukturele Medienbildung	71
1.5.3 Sozialisation und transformatorische Bildung.....	82
1.5.4 Gegenüberstellung und Zusammenfassung	91
1.6 Zusammenfassung: Sozialisation ist immer digitale Selbstsozialisation	93
2 Karl Mannheims Wissenssoziologie	101
2.1 Biographie Karl Mannheim.....	102
2.2 Audiovisuelles Beispiel.....	107
2.3 Zur Weltanschauungs- bzw. Dokumentarischen Interpretation.....	108
2.3.1 Zur Geisteswissenschaft Wilhelm Diltheys und Mannheims Kritik	108
2.3.2 Weltanschauungsuntersuchung: Grundlagentheorie und Methodologie	110
2.3.3 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“.....	118
2.4 Über das kommunikative und konjunktive Erkennen/Wissen/Erfahren	123
2.4.1 Erkennen im Modus von Verstehen und Interpretation.....	124
2.4.2 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“.....	130
2.5 Gesellschaftliche Dynamik, Generationsentelechie und Erlebnisschichtung	133
2.5.1 Zur Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation	139
2.5.2 Generationslagerung, -zusammenhang, -einheit und -entelechie	145
2.5.3 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“.....	160
2.6 Mannheim und die Konkurrenz: der Sechste Soziologentag in Zürich (1928)..	162

2.6.1	Der Vortrag „Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“ ..	163
2.6.2	Vier Stufen der gesellschaftlichen Entwicklung.....	167
2.6.3	Über die drei Idealtypen der Polarisierung	172
2.6.4	Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“	176
2.7	Der <i>homo politicus</i> und dynamischer Relationismus – Ideologie und Utopie ...	178
2.7.1	Ideologie und Utopie	179
2.7.2	Wissenssoziologie als Theorie, Methode und Praxis.....	184
2.7.3	Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“	195
2.8	Wissenssoziologie: Zusammenfassung und Bezug zur digitalen Selbstsozialisation	197
2.8.1	Wissenssoziologie: Gewinnbringende Zusammenfassung	197
2.8.2	Wissenssoziologie und digitale Selbstsozialisation	203
2.8.3	Zusammenfassung: Wissenssoziologie und digitale Selbstsozialisation....	211
2.9	Überleitende Bemerkungen	213
2.9.1	Vorüberlegungen	214
2.9.2	Vergleich wissenssoziologische Sozialisationstheorie und Strukturele Medienbildung	215
3	Relationistische Theorie der Sozialisation am Beispiel von Computerspielsozialisation	222
3.1	Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode	226
3.2	Gegenstandstheorie	228
3.2.1	Bildschirmspiele aus Sicht der Digital Games Studies.....	233
3.2.2	Die Begegnungen der Medienpädagogik mit Bildschirmspielen	246
3.2.3	Gegenüberstellung erziehungswissenschaftlicher Studien über Bildschirmspiele	255
3.3	Grundlagentheorie	257
3.3.1	Relationistische Theorie der Sozialisation und Game Studies	259
3.3.2	Der Beitrag der Wissenssoziologie für die relationistische Theorie der Sozialisation.....	261
3.3.3	Der Beitrag der Strukturalen Medienbildung für die relationistische Theorie der Sozialisation.....	267
3.3.4	Dimensionen relationistischer Sozialisation	273
3.4	Methodologie	277
3.4.1	Die Dokumentarische Methode der Interpretation als Methodologie	280
3.4.2	Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode	282
3.5	Methode.....	285
3.5.1	Gruppendiskussionsverfahren als methodisches Verfahren für die Analyse der sozialen Konstruktionen	289
3.5.2	Interview als methodisches Verfahren für die Analyse der individuellen Konstruktionen.....	291
3.5.3	Strukturbeschreibungsmodell als methodisches Verfahren für die Analyse der in Computerspielen artikulierten Konstruktionen.....	294
3.5.4	Bilanzierung zur Computerspiel-Interpretation in relationistischer Perspektive.....	300
4	Fazit und Ausblick.....	306
4.1	Fazit.....	306
4.2	Ausblick	311
5	Quellenverzeichnis	314
5.1	Abbildungsverzeichnis	314

5.2	Tabellenverzeichnis.....	314
5.3	Filmographie	314
5.4	Gamographie	315
5.5	Literaturverzeichnis.....	316
6	Ehrenerklärung	343

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die an dieser Arbeit mehr oder weniger direkt beteiligt waren. Zu sehr großem Dank bin ich meinem Doktorvater, Prof. Johannes Fromme, verpflichtet. Er hat mich mit unzähligen wichtigen Impulsen und langem Atem unterstützt. Ebenso möchte ich meinen Dank an Prof. Stefan Iske aussprechen, der sich kurzfristig dazu bereit erklärt hat, die Rolle des Zweitgutachters zu übernehmen. Ebenso bedanken möchte ich mich bei meinen Kollegen¹; insbesondere bei Dr. Ralf Biermann, Dr. Jens Holze und nicht zu vergessen Steffi Rehfeld sowie bei Dr. Sandra Tiefel und Dr. Heike Brand. Eure Ideen und Anmerkungen haben in vielen meiner Gedanken Einzug gehalten. Vielen Dank auch den Teilnehmenden des von Prof. Johannes Fromme geleiteten Forschungskolloquiums. Gemeinsam haben sie mich bei meiner „wissenssoziologischen Periode“ begleitet. Schließlich möchte ich auch Heike Schröder und Michaela Graf Dank sagen, bei denen ich mir sicher sein konnte, ein offenes Ohr und Kaffee zu finden.

Natürlich geht mein Dank auch an diejenigen, die mir wertvolle Einblicke in die Welt der Computerspiele² gegeben haben und mich mit ihrem Wissen informiert und inspiriert haben. Von daher möchte ich mich bei Agorix, Sammy und getdumpsteredkid sowie ebenso bei m✘nky und SMOne bedanken.

Meinen Eltern, allen voran meiner Mutter Susanne und Andreas-Martin Zander, möchte ich dafür danken, dass sie mich in meinem Studium immerwährend und großzügig unterstützt haben. Ihr habt mir den Weg in diesen wichtigen beruflichen Abschnitt geebnet. Last but not least möchte ich mich bei den Dreien bedanken, die mir mit Gesprächen über Ninjago, unsicheren Schritten und einfühlsamen Umarmungen Kraft gegeben haben. Sie haben mir immer wieder ins Gedächtnis gerufen, dass Entelechie nur ein Wort aus einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft ist, das auf Autofahrten, Spielplätzen und in Kinderzimmern keinen Wert hat. Diese Arbeit widme ich Tillmann, Hedi und Katharina. Es ist gut zu wissen, dass ich euch habe.

¹ Der besseren Lesbarkeit halber verwende ich in diesem Beitrag vornehmlich das generische Maskulinum. Solange nicht ein Geschlecht explizit gemeint ist, bezieht sich die Bezeichnung auf beide.

² Für eine verbesserte Lesbarkeit werden abwechselnd die Bezeichnungen Bildschirmspiele, Computerspiele und Games verwendet. Sie fungieren als Sammelbegriff für Computer- bzw. Konsolenspiele, Handhelds, Spielautomaten, Handys und andere Gerätevarianten verstanden werden. Mit den Adjektiven „elektronisch“ bzw. „digital“ soll die dahinterstehende Technologie bezeichnet werden und dabei helfen, deren zeitlichen Rahmen einschätzen zu können. Eine einheitliche Verwendung erscheint schwierig, weil einerseits das gesamte Geschehen auf einem Bildschirm aber auch über eine vom Computer gesteuerte Rechenleistung ausgegeben wird.

Einleitung

Die Medienpädagogik ist eine bildungswissenschaftliche Teildisziplin. Für die Konzeption ihrer Gegenstandsbereiche greift sie insbesondere (aber nicht nur) auf die in der Bildungswissenschaft reflektierten Diskurse zurück, die sich gemeinhin als Erziehung, Lernen, Bildung und Sozialisation verschlagworten lassen.³ Als Grundsignatur des Pädagogischen lässt sich bspw. die Auseinandersetzung (des Subjektes) mit Welt (vgl. Meder 1999, S. 440), die Reflexion von Wissen (Mittelstraß 2002) alles zugunsten der Entwicklung zu einem mündigen, emanzipierten, und reflexiven Subjekt festhalten (vgl. Schell 2010, S. 11), das in der Lage ist, den pluralen Anforderungen einer dynamischen Alltagswelt Rechnung zu tragen. Die Entwicklung der Medienpädagogik kann

„als Antwort auf den Umstand angesehen werden, dass pädagogisch relevante Prozesse wie Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation heute in bzw. vor dem Hintergrund einer zunehmend durch technische Medien geprägten Lebenswelt stattfinden. Die Medienpädagogik geht davon aus, dass dieser Wandel pädagogisch zu reflektieren und bei der Entwicklung von Bildungs- und Handlungskonzepten zu berücksichtigen ist“ (Fromme 2015b, S. 284).

Für die Bearbeitung dieser Diagnose tritt sie einmal als Reflexions- und einmal als Handlungswissenschaft in Erscheinung. Als Reflexionswissenschaft strebt diese erziehungswissenschaftliche Teildisziplin danach, diesen Wandel theoretisch wie empirisch zu erfassen. Als Handlungswissenschaft entwickelt sie auf der Grundlage der dadurch gewonnenen Erkenntnisse Handlungskonzepte. In diesem Kontext nimmt (die Reflexion von) Sozialisation eine herausragende Stellung ein. Sie gewährt einen Einblick in die Lebenswelt der Akteure und die jeweiligen Modi ihrer alltäglichen Mediennutzung. Damit ist Sozialisation das Kernthema für die Medienpädagogik.

In der pädagogischen Debatte um Sozialisation finden sich überwiegend Bezüge zu dem Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983) sowie dem Paradigma Selbstsozialisation (Zinnecker 2000). Auf der Folie postmoderner Gesellschaftsdiagnosen (vgl. u.a. Beck 1986) wird Sozialisation als Prozess verstanden, worin sich die Persönlichkeit des Menschen in wechselseitiger Auseinandersetzung mit einer inneren und äußeren Realität entwickelt. Der Begriff Selbstsozialisation wurde eingeführt, um den Umstand zu betonen, dass sich Sozialisation immer auf das handelnde Subjekt bezieht und dass dieser Prozess nur über die sich bedingenden aber unabhängig voneinander verlaufenden individuellen und sozialen Konstruktionen erfasst werden kann. Als Bild bzw. Zielvorstellung wird ein Subjekt

³ Ferner bedient sie sich in unterschiedlicher Weise seiner benachbarten Disziplinen und bringt die dort verhandelten Themen in Verbindung mit den eben genannten Begriffen. Dazu gehören u.a. die Medien- sowie Kommunikationswissenschaft, Soziologie, Psychologie und Informatik.

ausgegeben, das eine sozial verträgliche als auch autonome *und* gesellschaftliche Verantwortung tragende Persönlichkeit entfaltet und sich aktiv an der gesellschaftlichen Öffentlichkeit und Gestaltung beteiligt. In diesem Verständnis ist Sozialisation also immer Selbstsozialisation.

Problemstellung

Unter medienpädagogischen Gesichtspunkten werden diese Annahmen um den Beitrag technischer Medien zugespitzter untersucht. Es wird ein medialer Wandel, und zwar ein Übergang von einer mechanischen zu einer elektronischen Welt, identifiziert. Gemäß dieser Diagnose haben Massenmedien, indem sie die gesamte Lebenswelt durchdringen, den Modus zu denken und zu handeln bzw. das Verhältnis des Menschen zu sich und zur Welt gravierend verändert. Folglich haben sich die Medienstrukturen und -architekturen (Medialität) in die Wissensstrukturen des Subjektes eingeschrieben. Indem Fernseher und Radio ein mittelbares Bild von der Wirklichkeit geben, konstruieren Massenmedien Realität (Luhmann 2004). Um den Umstand zu betonen, dass Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive nur unter Berücksichtigung dieses Metaprozesses angemessen zu erfassen sei, wird Sozialisation immer als mediale Selbstsozialisation (Niesyto 2009) begriffen. Gegenwärtig wird dieser, von einem monodirektionalen Wirkungsverständnis ausgehende Metaprozess durch das Aufkommen digitaler Medien infrage gestellt. Es wird eine tiefe Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) oder digitale Medialität (Jörissen 2014) diagnostiziert: Soziale Netzwerksysteme wie Facebook oder interaktive Medien wie digitale Bildschirmspiele stellen die technologischen Möglichkeiten zur Verfügung, sich über die Beteiligung in virtuellen Räumen aktiv in die Medien- bzw. Alltagswelt einzubringen. Dadurch konstruieren und – das ist das „Neue“ an digitalen Medien – konstituieren sie Wirklichkeit. Jeder kann Sender und Empfänger zugleich sein kann und sich in virtuellen Welten begegnen. In diesen medialen Arenen bzw. medialen Interaktionszusammenhängen entstehen allen voran im Zusammenhang mit Jugendkulturen neue Identitäten bzw. posttraditionale Vergemeinschaftungsformen (Hitzler 2008). Sie finden vornehmlich in virtuellen Gemeinschaften (Thiedeke 2008) bzw. in Exklusionsräumen statt (Thiedeke 2012).

Dieser digitale Wandel wird in der Medienpädagogik zur Kenntnis genommen, aber weder theoretisch noch empirisch hinreichend erfasst. Die Kritik entzündet sich einerseits daran, das gegenwärtige Ansätze entweder die Struktur der bzw. die Wirkungsrichtungen von digitalen Medien von vornherein kaum vollumfänglich beachten, noch gestehen sie virtuellen Welten

eine eigene Dignität für die Subjektgenese zu bzw. generieren vornehmlich empirische Aussagen über individuelle Facetten von Sozialisation. Aufgrund der unterschiedlichen Grundlagentheorien, die den jeweiligen Sozialisationsverständnissen zugrunde liegen, gelingt es ferner, die jeweiligen empirischen Erkenntnisse nur eklektisch aufeinander zu beziehen. Ein theoretischer wie empirischer Zugang, der die Eigenart digitaler Medien sowie die Dignität virtueller Welten von vornherein unter dem Dach derselben Grundlagentheorie berücksichtigt, existiert in der Medienpädagogik derzeit nicht. Ebenso wenig vorhanden ist ein methodologisch-methodisches Forschungsdesign, um seine konstitutiven Teilaspekte erst einmal separat und anschließend in Bezug zueinander empirisch zu erfassen. Diese Arbeit unterbreitet einen Vorschlag für die theoretische wie empirische Untersuchung von mediatisierter Selbstsozialisation. Die zugrunde gelegte und forschungsleitende Fragestellung lautet:

Wie ist das Hineinwachsen in Gemeinschaften und Gesellschaften im Spannungsfeld von Selbstsozialisation und digitaler Mediatisierung zu modellieren? Welche Aspekte gilt es dabei zu berücksichtigen, wenn Sozialisation als wechselseitig aufeinander bezogene und unabhängig voneinander verlaufende individuelle, soziale sowie in und durch mediale Umgebungen artikulierte Konstruktionsprozesse begriffen und empirisch erfasst werden soll?

Folglich ist es das Ziel, eine *relationistische Theorie der Sozialisation* zu entwickeln. Dieser neue Blick auf Sozialisation möchte bei der Reflexion des Heranwachsens von vornherein sowohl die Formbeschaffenheit von Medien (Medialität) als auch die in den virtuellen Räumen agierenden Gemeinschaften als neue Form der Vergemeinschaftung berücksichtigen. Dafür wird auf die radikale Wissenssoziologie Karl Mannheims mit den darin eingeschriebenen Annahmen über die Interpretation geistiger Gebilde zurückgegriffen. Die der Arbeit zugrunde liegenden Thesen sind, dass Mannheims Annahme einer soziohistorischen Bewusstseinsstruktur und eines dynamischen Relationismus sozialisationstheoretisch und seine Annahme, der Habitus könne über die Medialität (von Kunstwerken) herausgearbeitet werden, mediatisierungstheoretisch anschlussfähig ist. Weil jedoch in dieser Wissenssoziologie das Subjekt *nur* als Mitglied einer Gruppe (d.h. als Kollektivsubjekt) verstanden wird und sich Fragen gesellschaftlicher Verantwortung nur für die Gruppe und nicht für das einzelne Individuum stellen, klafft eine konzeptionelle Lücke, die unter Hinzunahme der subjekttheoretischen Perspektive der Strukturalen Medienbildung (nach Jörissen und Marotzki)

geschlossen werden soll. Diese *relationistische Theorie von Sozialisation* soll exemplarisch auf die Beantwortung der Frage bezogen werden, welche Bedeutung digitale Bildschirmspiele für den Prozess des Heranwachsens haben (können).

Aufbau der Arbeit

In dem ersten Kapitel wird der Gegenstandsbereich dieser Arbeit skizziert. Dieser setzt sich im Kern aus dem Metaprozess der digitalen Mediatisierung und Sozialisation zusammen. In einem ersten Schritt werden unterschiedliche Konzeptionen einer digitalen Mediatisierungsdiagnose vorgestellt und diskutiert. In einem zweiten Schritt wird der Sozialisationsdiskurs mit dem Ziel rekonstruiert, erst einmal klassische Theorien und Begriffe vorzustellen, folgend die Grenzen und Reichweiten ausgewählter medienpädagogischer Ansätze zu skizzieren und eine Forschungslücke zu identifizieren. Bevor eine Arbeitsdefinition vorgelegt wird, wird Sozialisation dem transformatorischen Bildungsverständnis gegenübergestellt.

In dem zweiten Kapitel wird die Wissenssoziologie in der Weise, wie sie von Karl Mannheim ausgearbeitet worden ist, entfaltet. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich an der Reihenfolge der Veröffentlichungen (1921 bis 1931). Sie ist deswegen chronologisch geordnet, um einerseits einen Einblick in die Entwicklung der Wissenssoziologie zu gewährleisten. Es wird festzustellen sein, dass die Beiträge mit zunehmendem Verlauf um die Frage kreisen, wie gesellschaftliche Pluralität sowohl in theoretischer als auch empirischer Hinsicht beschrieben werden kann. Der Fokus der Darstellungen liegt auf der theoretischen Perspektive. Andererseits soll es darum gehen, Schlüsselwörter dieser Wissenssoziologie zu identifizieren. Deswegen werden in diesem Kapitel die zentralen Begriffe Weltanschauung, Gemeinschaft, Generationen, Konkurrenz und Ideologie vorgestellt. Besondere Aufmerksamkeit erhält das Prinzip des dynamischen Relationierens. Zu Illustrationszwecken werden die Teilkapitel auf ein Serienbeispiel bezogen. Nachdem die Wissenssoziologie vorgestellt worden ist, soll der Frage nachgegangen werden, in welcher Weise sie auf das digitale Verständnis von Selbstsozialisation bezogen werden kann. Die Zusammenführung wird zeigen, dass dies größtenteils gelingt. Sie zeigt indes auch die Grenzen eines allein auf wissenssoziologischen Säulen fußenden Sozialisationskonzeptes auf. Um diese Lücke zu schließen, wird auf die Strukturelle Medienbildungstheorie, den dort etablierten Transformationsbegriff und die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung zurückgegriffen.

In dem dritten Kapitel werden die vorangegangenen, allgemein formulierten Überlegungen nun konkretisiert und exemplarisch auf ein vonseiten der Medienpädagogik spärlich bedachtem Medienphänomen bezogen. Das ausgearbeitete Verständnis von Sozialisation als digitale Selbstsozialisation wird im Zuge einer grundlagentheoretischen Triangulation bestehend aus Wissenssoziologie und Medienbildungsbegriff zu einer relationistischen Theorie von Sozialisation weiterentwickelt. Um diesen Ansatz in seiner Reichweite exemplarisch zu erproben, wird er auf den Gegenstand „Computerspiel-Sozialisation“ übertragen. Weil sich Computerspiele seit ihrem Erscheinen ausdifferenziert haben, werden die konzeptionellen Überlegungen über die Frage, wie in und durch Bildschirmspiele Heranwachsende sozialisiert werden können, dezidiert auf das Genre von Gewalt und Aggression inszenierenden Bildschirmspielen übertragen. Folgend wird angenommen, dass in und durch Bildschirmspiele dieses Genres wesentliche Sozialisation- bzw. Transformationsprozesse induziert werden können, die essenziell für das Heranwachsen, die Lebensbewältigung und -gestaltung sind. Um die Vielseitigkeit der Sozialisationspotenziale und -prozesse aufzeigen zu können, wird in Anschluss an die Gütekriterien (qualitativer) Forschung (Dörner und Schäffer 2012) ein Untersuchungsdesign ausgearbeitet, um die individuellen, sozialen und sowie in Bildschirmspiele artikulierten Konstruktionen sowohl separat als auch im wechselseitigen Bezug empirisch und möglichst verlustfrei erfassen zu können. Folgend werden Überlegungen für die Erforschung einer Computerspiel-Sozialisation entwickelt, die einerseits das Verhältnis zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode reflektieren.

In dem letzten Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse dieser Arbeit gewinnbringend zusammengefasst. Ebenso wird ein Ausblick gegeben, in welcher Weise die gewonnenen Erkenntnisse fruchtbar für die erziehungswissenschaftliche Medienforschung gemacht werden können.

1 Mediatisierung und Sozialisation

In diesem Kapitel soll der für diese Arbeit zentrale Gegenstandsbereich skizziert werden. Diese Arbeit möchte einen Entwurf für die Modellierung einer Grundlagentheorie (vgl. Dörner und Schäfer 2012) entwerfen, um das Mitgliedwerden in gegenwärtige Gesellschaften (erst einmal) theoretisch fassen zu können. Mathematisch ausgedrückt soll das Produkt dieser Untersuchung – Mitgliedwerden in gegenwärtige Gesellschaften – gegenstandstheoretisch konstituiert werden. Es wird dafür vorgeschlagen, dieses Produkt in zwei Faktoren aufzugliedern, so dass der Faktor „Mitgliedwerden in“ unter Hinzunahme einer (medienpädagogischen) Sozialisationstheorie und der Faktor „gegenwärtige Gesellschaften“ unter Hinzunahme einer Mediatisierungstheorie zu beleuchten ist. Folglich sollen in einem ersten Teil verschiedene Mediatisierungsdiagnosen vorgestellt und miteinander verglichen werden. Im zweiten Teil werden verschiedene medienpädagogische Sozialisationstheorien referiert und einander gegenübergestellt. Weil sich der medienpädagogische Diskurs um Sozialisation größtenteils auf Erkenntnisse der (non-medialen) Soziologie, Psychologie und Bildungswissenschaft stützt, werden diese mit dem Aufkommen des realitätsverarbeitenden Subjektes überblicksartig referiert. Das Ziel ist es einerseits eine Forschungslücke zu identifizieren und andererseits am Ende eine Arbeitsdefinition von Sozialisation als digitale Selbstsozialisation vorzulegen.

1.1 Mediatisierung

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Ansätze referiert, die davon ausgehen, dass sowohl sozialer und kultureller Wandel als auch in der Konsequenz menschliches Denken und Handeln aufs Engste mit Informations- und Unterhaltungsmedien verwoben sind. Die damit gemeinten Prozesse werden unter dem Begriff bzw. Metaprozess der Mediatisierung diskutiert⁴ (Krotz 2001). Mediatisierung schließt an die Gesellschaftsdiagnose der Postmoderne an, spitzt den Aspekt der Pluralität von Wissenslagerungen durch die Allgegenwärtigkeit von Medien zu. Durch das Aufkommen digitaler Medien erweisen sich die vormals auf elektronische Massenmedien bezogenen Konzepte als überholt. Sie lösen bekanntermaßen das monokausale

⁴ Andernorts, d.h. in der Soziologie und Kommunikationswissenschaft, ist anstelle von Mediatisierung auch die Rede von Medialisierung (vgl. Schäfer 2008; Meyen 2009). Ungeachtet der unterschiedlichen Begriffe überschneidet sich das damit Gemeinte inhaltlich: So sind „unter Medialisierung solche Reaktionen in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zu verstehen, die sich entweder auf den Strukturwandel des Mediensystems beziehen oder auf den generellen Bedeutungsgewinn von *Massenmedienkommunikation* [Hervorheb. FK] (Meyen 2009, S. 23). Auch bei Schäfer scheint mir ein Medienverständnis vorzuliegen, dass (zur Vervielfältigung wissenschaftlicher Themen) erst einmal nur Massenmedien berücksichtige (vgl. 2008, S. 206).

Wirkungsverständnis auf und eröffnen neue Freiräume und konstituieren virtuelle Begegnungsräume. In der Konsequenz seien Mediatisierungsansätze zu aktualisieren. Im Folgenden sollen solche Ansätze vorgestellt werden, die diese Diagnose bearbeiten, weshalb zum ersten der Ansatz der digitalen Medialität (Jörissen 2014), zum zweiten der Ansatz der tiefgreifenden Mediatisierung (Hasebrink und Hepp 2017 Hepp und Hasebrink 2017) und letztlich der Ansatz der digitalen Mediatisierung (Krotz 2017) referiert und anschließend diskutiert werden. Nachdem diese referiert worden sind, sollen sie hinsichtlich der Fragen untersucht werden, erstens welche Konsequenzen bzw. wie tiefgreifend diese Konsequenzen für das menschliche Denken und Handeln skizziert werden. Zweitens soll gezeigt werden, welches Medienverständnis den jeweiligen Ansätzen zugrunde liegt.

1.1.1 Digitale Medialität

Mit einem pädagogisch-anthropologischen Ansatz soll ein erstes Mediatisierungskonzept vorgestellt werden (Jörissen 2014). Es begreift insbesondere digitale Medien als konstitutiven und unsichtbaren Gegenstand, der grundlegend für die Entwicklung und Transformationen von Orientierungen in heutigen mediatisierten Gesellschaften ist. Es wird eine Mediumtheorie entworfen, „die, sowohl von einzelnen Medienerscheinungen als auch von bestimmten Medientypen abstrahierend, auf übergreifende Form- und Strukturaspekte fokussiert (und von dort aus bspw. mediale Architekturen vergleichend differenzieren kann)“ (ebd., S. 503).

Der anthropologisch-pädagogische Ansatz stützt sich auf drei Säulen. Zum ersten bedient er sich der phänomenologischen Leitdifferenz von „Genesis“ und „Geltung“ (Wiesing 2008). Sie entspricht im Grunde genommen bspw. der in der Kunstgeschichte und Filmwissenschaften etablierten Trennung zwischen Form und Inhalt. Die Differenz von Genesis und Geltung ließe sich daran veranschaulichen, dass ein Buch materiell altern würde, jedoch der Text nicht. Medialität gilt in dieser Perspektive als Möglichkeitsbedingung für die Konstitution symbolischer Welten, wobei das Medium darin allerdings selbst nicht zum Vorschein käme (vgl. Jörissen 2014, S. 504). Der Begriff „Text“ fungiert hier als Platzhalter, um damit die Vielzahl an Artikulationsmöglichkeiten visueller, audiovisueller, interaktiver oder hypertextueller Medien zu versammeln. Die Verbindung zwischen Medialität und Artikulation wird in der zweiten Säule des Ansatzes berücksichtigt. Artikulation wird als konkrete Formgebung begriffen, worin die Trennung zwischen individuellen und sozio-kulturellen Perspektiven aufgehoben wird. Das Ereignis der Trennung von Genesis und Geltung geht jeweils mit konkreten medialen Artikulationen einher, weshalb Medialität wiederum an eine

Verbindung von Erfahrung und Sozialität im Rahmen von Kultur und kulturellen Formen gekoppelt ist. Somit ist Medialität zugleich Strukturbedingung kultureller (Ausdrucks-)Formen, so dass jedwede Artikulation auf die mediale Formbeschaffenheit des zugrunde liegenden Mediums verweist (McLuhan 1992). Zum dritten stützt sich diese Auffassung auf die, bereits unter zweitens identifizierte Medialität-Artikulation-Beziehung und überträgt es auf ein transformatorisches Bildungskonzept (Jörissen und Marotzki 2009). Es wird unterstellt, dass komplexe mediale Formate wie bspw. Filme oder interaktive Medien ein hohes reflexives Potenzial beinhalten, indem sie in erster Linie Negativitätserfahrungen inszenieren, nachvollziehbar und reflektierbar machen (vgl. ebd., S. 30), und auf diese Weise können sie grundlegende Orientierungen transformieren (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, S. 109).⁵

Diese Medialitätskonzept verbindet zweierlei: Zum einen steht es für ein Gesellschaftskonzept, das gesellschaftliche Transformationsprozesse in unmittelbarem Zusammenhang mit der technischen Entwicklung von Medien rückt und den Alltag als von diesen Medien durchdrungen begreift. Zum anderen steht es für ein Medienverständnis, das auf übergreifende Form- und Strukturaspekte *und* mediale Architekturen fokussiert. Das Zusammenlaufen der drei eben beschriebenen Säulen wird in Anschluss an die negative Medientheorie (Mersch 2002; 2006) als „Mediatisierung“ (Jörissen 2014, S. 505) begriffen. Für analoge Medien gilt, dass die Artikulation ihres Inhalts an dessen Material gebunden ist. So ist das Buch an *ein* Material gebunden. Dagegen können digitale Medien beinahe unendlich viele Formen annehmen: So kann „derselbe“ Text über den Bildschirm eines Tablets visualisiert, das Umblättern durch ein Wischen auf der Glasscheibe bzw. das Annotieren über eine Applikation mit Schreibwerkzeug simuliert werden. Weil Digitalität das materielle Moment von Mediatisierungsprozessen de- und recodiert, wird Medialität verdoppelt. „Insofern bedeutet Digitalität eine ‚Mediatisierung von Mediatisierungen‘“ (Mersch 2002, S. 69 zit. n. Jörissen 2014, S. 505f.). Die den materiellen Medien zugrunde liegende starre Bindung an dessen Materialität wird (wenn auch letztlich nicht gänzlich) aufgehoben.⁶ Weil durch Digitalität die Form schier unendlich gestaltet werden kann, potenzieren sich damit die Grade an Freiheit und

⁵ Ein solches Verständnis richtet den Blick in erster Linie auf die Analyse von Medien, konkreter auf deren Formbestimmtheiten. Der „Bildungswert“ eines Mediums – so die These – kann nur in Abhängigkeit der medialen Verfasstheit des Mediums eingeschätzt werden. Deshalb mündet eine Medienanalyse in diesem Sinne in eine Analyse der strukturalen Bedingungen von Reflexivierungsprozessen (vgl. Marotzki und Jörissen 2010, S. 29).

⁶ So ist die Konservierung von „Content“ auf digitalen Speichersystemen nach wie vor an physikalische Bedingungen geknüpft und begrenzt, die auch durch den neuen Moment der Digitalität nicht umgangen werden können.

Kreativität. Es ermöglicht auf technischer Ebene, bereits existierenden „Content“ in mannigfaltiger Weise zu bearbeiten.⁷ Diese Prozesse und Errungenschaften sind eingebettet in globalen physischen (Internet), diversen logischen Netzwerken (usenet, www) und eine Infrastruktur, die innerhalb dieses Gewebes unterschiedliche Geräte, Anwendungen, Soziale Netzwerk-Plattformen und Architekturen) miteinander verbindet (vgl. Jörissen 2014, S. 507). Diese technischen Möglichkeiten laden zur Kommunikation, Kooperation, aber auch zur Manipulation bzw. zum Remix ein. Daraus ergeben sich wiederum Konsequenzen für sowohl individuelle als auch kulturelle politische und ökonomische Gestaltungsprozesse. Aus pädagogisch-anthropologischer Sicht werden Veränderungen von Zeit und Raum bzw. Gemeinschaft und Identität wahrnehmbar. Durch die digitale Medialität wird einerseits die seither kulturell gepflegte Trennung zwischen Privatheit und Öffentlichkeit ausgehebelt. Menschen tragen ihre (persönlichen) Annahmen über Politik, kulinarische Vorlieben und anderen Freizeitbeschäftigungen medial gestützt in die Öffentlichkeit. Die mediale Struktur dieser Medien lädt zum Feedback ein. Der kommunikative Austausch kann unmittelbar oder mit großem zeitlichen Abstand auf das Entstehungsdatum erfolgen. Oder er kann zeitlich unterbrochen oder gänzlich abgebrochen werden. Die Kommunikation kann ferner über unterschiedliche Anwendungen zeit- und raumunabhängig stattfinden. Die Kombination von Interaktivität und Persistenz, die ebenfalls charakteristisch für die digitale Medialität ist, erlaubt es, die durch analoge Medien habitualisierten Zeitverläufe zu beschleunigen oder zu verlangsamen bzw. durch „analoge“ Medien habitualisierte Raumverständnisse zu erweitern oder zu begrenzen. Digitale Medialität generiert ein neues Verständnis des Ort-Zeit-Erlebens und vergrößert die Welt, die bisher in ihrer dinglichen, realen Verfasstheit zur Auseinandersetzung mit dem Subjekt aufgefordert hat. Größten Beitrag hierfür leistet das Netzwerk, das auf der technologischen Basis des Internets fußt. Menschliches Denken und Handeln wird darin nicht als eine parallel zur realen Wirklichkeit existierende, sondern dadurch gänzlich durchdrungene Entität verstanden. Diese neue, durchdrungene Realität schaffe neue Identitäten bzw. Formen der Vergemeinschaftung. Subjekte würden sich übergreifend auf Profilseiten von sozialen Online-Netzwerken verbinden und seien in eigenen Imaginations- und Anerkennungsgefüge eingebettet (vgl. ebd., S. 510).

⁷ Ein treffendes Beispiel zeigt sich im Bereich der Game Studies am Phänomen des RetroGamings bzw. konkreter Retro Remake (Felzmann 2010; 2012). Dort werden unter dem Deckmantel digitaler Mittel veralteter und durch die zur Überbietung zwingende technische Entwicklung „analoge“ Spielmechaniken reanimiert und reproduziert.

Die Verbindung von Medialität und Digitalität ist also dem Umstand zuzuschreiben, dass keiner der Begriffe für sich genommen die Komplexität „neuer“ Medien für den Beitrag der Persönlichkeitsentwicklung angemessen erfasst. Das besondere Moment *digitaler* Medialität wird darin gesehen, dass die vormals geltende Bindung an technisch-historische (und physikalische) Bedingungen vergleichsweise gelockert wird, ohne sie aufzuheben. *Historizität* bleibt als grundlegende Eigenschaft von Medialität erhalten. Daran sind einerseits die technisch zur Verfügung stehenden Mittel von Medialität gebunden. Andererseits „[generiert; FK] jede Veränderung im Feld der Kultur, der Technik oder der Praktiken [...] das Gesamtgefüge, wodurch neue, emergente Perspektiven und Optionen entstehen“ (ebd., S. 511). Diese Prozesse werden einerseits selbstständig durch die Subjekte oder innerhalb von Gemeinschaften bearbeitet. Zugespitzt könnte man formulieren, dass der Mediatisierung nicht zu entkommen ist! Die pädagogische Anthropologie digitaler Medialität ist an dem Erfassen der Praktiken, Erfahrungsräume und Selbstverständnissen interessiert, die erst durch Digitalität geschaffen worden sind.⁸ Hierbei steht die empirische Reflexion dieser Prozesse noch am Anfang.⁹

1.1.2 Tiefgreifende Mediatisierung

Der kommunikationswissenschaftliche Ansatz der tiefgreifenden Mediatisierung (Hasebrink und Hepp 2017; Hepp und Hasebrink 2017) reagiert ebenso auf die Evidenz digitaler Medien. Er unterzieht das bisherige Verständnis von Mediatisierung einer Revision. Es wird angenommen, dass digitale Medien neue Herausforderungen für die Reflexion der kommunikativen Konstruktion von Wirklichkeit stellen. Um den (noch auszuführenden) Besonderheiten digitaler Medien Rechnung zu tragen, wird zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse das Konzept der „*kommunikativen Figurationen*“ entwickelt, *mithilfe dessen sich die Konstruktion sozialer Wirklichkeit auf der Meso-Ebene theoretisch und empirisch rekonstruieren lässt* [H.i.O.]“ (Hepp und Hasebrink 2017, S. 330).

Wie von der Annahme, dass digitale Medien die kommunikative Konstruktion von Wirklichkeit verändert haben, abgeleitet werden kann, basiert die zugrunde gelegte Vorstellung von gesellschaftlichem (Denken und) Handeln auf dem sozialkonstruktivistischen Verständnis der phänomenologischen Wissenssoziologie (Berger und Luckmann 1969). Mit dem Wechsel

⁸ Diese soll uns für den Moment nicht weiter beschäftigen und erst wieder im Abschnitt über die methodologischen und methodischen Konsequenzen der empirischen Untersuchung einer Computerspielsozialisation aufgegriffen werden (Kapitel 3.4 sowie 3.5).

⁹ Es wird als dringlich angesehen, Methodologien und Methoden für die Beobachtung der durch die digitale Medialität geschaffenen zukünftigen Dynamiken zu entwickeln (vgl. Jörissen 2014, S. 512).

des vorangestellten Adjektivs (von „sozial“ zu „kommunikativ“) wird postuliert, dass sich „die medialen Bedingungen für die Konstruktion sozialer Wirklichkeit gravierend verändert [haben]“ (Hepp und Hasebrink 2017, S. 331). Den Autoren zufolge lassen sich fünf aktuelle Trends der Medienumgebung identifizieren: Erstens habe in den letzten Jahrzehnten eine *Differenzierung* in den technisch basierten Kommunikationsmedien stattgefunden, so dass die zur Verfügung gestellten Mediengeräte und -dienste und der mithilfe von Medien erfüllbaren Funktionen deutlich zugenommen hätten; zweitens habe die Möglichkeit, sich über verschiedene Medien mit Menschen überall auf der Welt in Verbindung zu treten, die *Konnektivität* erhöht; drittens seien Medien, weil sie dem Denken und Handeln grundsätzlich zugrunde liegen, *omnipräsent* und, indem sie die Erwartung zeitnah zu re-agieren nähren, hätten sie soziale Prozesse *beschleunigt*; viertens seien in immer kürzeren Abständen grundlegende *Medieninnovationen* zu verzeichnen, die einen permanenten *Anpassungsdruck* erzeugen würden; fünftens sei die *Datafizierung*, also die zunehmende Rolle computerisierter Daten für Repräsentationen sozialer Zusammenhänge und der Überwachung durch staatliche sowie privat(-wirtschaftlich)e Akteure (vgl. ebd., S. 335ff.). Diese fünf Tendenzen sind aus Sicht der Autoren derart essentiell für die Reflexion kommunikativer Konstruktion, so dass sie in der Folge von einem tiefgreifenden Wandel bzw. von einer „tiefgreifenden Mediatisierung“ (ebd., S. 341) sprechen.

In diesem Lichte schälen sich nunmehr zwei Merkmale kommunikativer Konstruktion sozialer Wirklichkeit heraus: Nämlich erstens, dass die Konstruktionsprozesse nicht mehr über einzelne Medien, sondern gerade das Zusammenspiel verschiedener Medien in Medienrepertoires und Medienensembles und damit *medienübergreifend* erfolge (vgl. ebd., S. 332). Zum zweiten seien die neuerlichen Alltagspraktiken durch eine fortschreitende *Datafizierung* und eine zunehmende *Verschränkung mit Technologien* geprägt (vgl. ebd.):

„Als Software werden sie gleichzeitig auch zu einem Mittel der Generierung von Daten, die dann verarbeitet und damit Teil weitergehender Konstruktionsprozesse werden. Hierüber entstehen soziale Konstruktionen, die zwar an menschliches Handeln rückgebunden sind, gleichzeitig aber in einer solchen Komplexität von Software und intelligenten Systemen vollzogen werden, dass letztere eine gewisse Eigenmächtigkeit entfalten“ (ebd.).

Das medienübergreifende und von der Datafizierung gekennzeichnete Geflecht wird konzeptionell als in einem Wechselwirkungsprozess zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt begriffen. Aus Sicht dieses medien- bzw. kommunikationswissenschaftlichen Konzeptes wird Mediatisierung als domänenspezifischer Prozess aufgefasst. Dabei fungiert die „soziale Domäne“ als weiter Oberbegriff, um damit verschiedene soziale Zusammenhänge für sinnhafte Bereiche der Gesellschaft mit unterschiedlicher Reichweite und Skalierung (Familie, Beruf,

eSport-Verein) zu bezeichnen (vgl. ebd., S. 333). Mit dem Hinweis auf die Domänenspezifität der Mediatisierung soll deutlich gemacht werden, dass dieser kein „über verschiedene gesellschaftliche Sinnbereiche hinweg homogener Prozess ist, der mit einheitlichen medienbezogenen Veränderungen kommunikativer Konstruktionsprozesse verbunden ist“ (ebd.). Weil Mediatisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen auf sehr unterschiedliche Weise verläuft, ist Mediatisierung ein domänenspezifisches Phänomen, das es empirisch zu untersuchen gilt (Hasebrink und Hepp 2017).

Um dieser Spezifik einen angemessenen konzeptionellen Rahmen zu geben, wird das Konzept der „kommunikativen Figurationen“ entwickelt (ebd.). Dieses Modell basiert im Wesentlichen auf dem wissenssoziologischen Figurationen-Ansatz (Elias 1993), der damit Interdependenzen zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft in wechselseitiger Interaktion bezeichnet hat. In der medien- bzw. kommunikationswissenschaftlichen Weiterentwicklung wird angenommen, dass Individuen prinzipiell in soziale Zusammenhänge (soziale Domänen) und dabei in mehrere und unterschiedliche kommunikative Figurationen eingebettet sind. Dieses Wechselspiel zeichne sich einerseits dadurch aus, dass die sozialen Domänen implizit die Zusammenstellung des Medienrepertoires leiten und dass andererseits das Medienensemble von sozialen Domänen durch die Medienpraktiken und dem verwendeten Medienrepertoire konstituiert wird. Kommunikative Figurationen sind durch drei Merkmale gekennzeichnet: Kommunikative Figurationen zeichnen sich erstens aus durch eine „Akteurskonstellation“, „ein Netzwerk von Akteuren, die sich durch eine Machtbalance und aufeinander bezogener kommunikativer Praxis wechselseitig miteinander verbunden sind“ (Hasebrink und Hepp 2017, S. 165). Zweitens sind für die Praktiken ihrer Akteure und deren wechselseitige Ausrichtung dominante „Relevanzrahmen“ (ebd.) leitend. Sie bestimmen die „Sinnorientierung“ (ebd.) folgend, wie ein „Thema“ von der kommunikativen Figuration bearbeitet wird. Soziale Domänen haben „konstitutive kommunikative Praktiken, die verwoben sind mit weiteren sozialen Praktiken. Diese Praktiken stützen sich typischerweise auf ein Medienensemble“ (ebd.).

Für die empirische Untersuchung medienübergreifender Praktiken scheint das Konzept der kommunikativen Figuration prädestiniert, weil es Mediennutzung bzw. -aneignung im wechselseitigen Spannungsfeld von Medien(-repertoire), dem Individuum und sozialer Domäne(n) aufspannt. Indem es die implizit zugrunde liegenden kommunikativen Konstruktionen bzw. kommunikative Figurationen rekonstruieren möchte, hilft es der erwähnten Kluft zwischen den Perspektiven des Individuums und der sozialen Domänen zu

überwinden (vgl. ebd.). Auf das umfassend ausgearbeitete Untersuchungsdesign und die Frage, unter Zuhilfenahme welcher Methoden dieser Ansatz das Medienrepertoire der Individuen untersucht, kann hier nicht näher eingegangen werden (vgl. hierfür Hasebrink und Hepp 2017, S. 166ff.).

1.1.3 (Digitale) Mediatisierung

Der folgend vorzustellende Ansatz ist deswegen von Bedeutung, weil er, wie später noch zu zeigen sein wird, den Sozialisationsbegriff in der Medienpädagogik nach einer ca. zehnjährigen Abstinenz wieder auf die Agenda dieser erziehungswissenschaftlichen Disziplin gehievt hat.¹⁰ Auch dieser Ansatz erkennt die Bedeutung digitaler Medien an und entwickelt aufbauend auf einem vormaligen Konzept, worin Mediatisierung in Auseinandersetzung mit elektronischen (Massen-)Medien ausgearbeitet wurde (Krotz 2001), eine überarbeitete Version.

Dieser Auffassung folgend wird Mediatisierung erst einmal als ein Metaprozess des sozialen Wandels begriffen, der neben Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung einen weiteren historischen und kulturübergreifenden Langzeitprozess darstellt. Der Konturierung des Mediatisierungsbegriffes wegen wird dieser Begriff dem Begriff der Mediensozialisation¹¹ gegenübergestellt (Krotz 2017). In der Verbindung beider Begriffe wird das Aufwachsen als ein Prozess der aktiven Aneignung sozialer Welten definiert, wovon „immer mehr als mediatisiert angesehen werden müssen“ (ebd., S. 35). Es geht darum, Mediensozialisation aus der Perspektive des Mediatisierungsansatzes zu untersuchen, um allen voran Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Ansätze zu sichten. Der Ausgangspunkt ist, dass durch digitale Medien ein neuerlicher Wandel entfacht wurde. Medien werden „in eine allgemeine computerkontrollierte digitale Infrastruktur integriert, die sich derzeit vor allem im Rahmen technischer und kommerzieller Ziele entwickelt“ (ebd., S. 21). Durch die identifizierte enge Verwobenheit zwischen computergesteuerter digitaler Infrastruktur und dem kommunikativen Anteil im menschlichen Denken und Handeln würden Medien umfassend die Konstruktion und das Erleben sozialer Wirklichkeit ändern. Dies betrifft neben den Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen der Menschen gleichermaßen auch ihre sozialen Beziehungen, ihre Selbstreflexion, ihre Gewohnheiten und ihr Verständnis von der Welt in

¹⁰ Als Grundlage dient mir der in der zweiten Auflage erschienene Sammelband „Mediensozialisationstheorien Modelle und Ansätze in der Diskussion (Hoffmann und Mikos 2010) und der Sammelband „Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken“ (Hoffmann/Krotz/Reißmann 2017).

¹¹ In der folgenden Darstellung des von Krotz entwickelten Ansatzes geht es mir lediglich um das von ihm ausgearbeitete Mediatisierungsverständnis.

Gänze (vgl. ebd., S. 34). Die Diagnose der Transformation von vordigitalen Einzelmedien zu einer computergesteuerten digitalen Infrastruktur (ebd., S. 29) ist als konsequente Weiterentwicklung der von McLuhan (1992) begonnenen Untersuchung vom Übergang mechanischen zu einer elektronischen und nun digitalen Welt der Medien zu verstehen (vgl. Krotz 2017, S. 27).

Es wird angenommen, dass Wahrnehmung und Erleben einerseits Schlüsselaspekte von Denken und Kommunikation und andererseits nicht naturgegeben, sondern *auch* von medienbezogenen Erfahrungen beeinflusst seien (ebd., S. 33). Dieser Wandel habe nicht nur tiefgreifende Konsequenzen für die Konstitution von Wahrnehmung und Erleben des Einzelnen sondern auch „für die Konstruktion und das Erleben der *sozialen Wirklichkeit* [H.i.O.]“ (ebd., S. 34). Der Wandel ist derart einschneidend, dass diese „nicht nur die sozialen Beziehungen und Bindungen, Habitus und Persönlichkeitsstruktur, sondern vermutlich auch das jeweilige Verhältnis zur realen Welt und des Menschen zu sich selbst“ verändern (ebd., S. 35). Mediatisierung tangiert damit nicht nur den Modus der Kommunikation, sondern reicht bis in die Sphären des Habitus hinein. Durch den auf Medien bezogenen Wandel sieht Krotz tiefgreifende Umgestaltungen in Bezug auf das menschliche Handeln einerseits (vgl. ebd., S. 34) und die Bedeutung von Medien für Vergemeinschaftungs-, Vergesellschaftungs- und Integrationsprozesse andererseits (vgl. ebd., S. 30). Folglich würden sich neue Habitus und Gemeinschaften konstituieren. Darüber hinaus würden im Zuge der Digitalisierung neue soziale Beziehungen, Bindungen, neue Prozesse der Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung entstehen (vgl. bspw. Twitch¹²).

Krotz bringt hier einen sehr weit gefassten Medien-Begriff ins Spiel, der auch in dem Verständnis der digitalen, computergesteuerten Infrastruktur sichtbar wird. Ähnlich wie McLuhan am Beispiel des Autos die Infrastruktur bestehend aus dem Auto selbst (McLuhan 1992, S. 252ff.), den dafür angefertigten Autobahnen, die Autoindustrie sowie der Werkstätten u.v.m. charakterisiert, sind digitale Medien nicht nur eingespannt in eine digitale Infrastruktur (wie Software, Streaming-Dienste). Die Infrastruktur berücksichtigt (die Abhängigkeit) von der Entwicklung der Halbleiter-Technik oder durch den Finanzmarkt. Für die empirische Beschreibung des Verhältnisses zwischen der digitalen und computergesteuerten Infrastruktur

¹² Bei Twitch (<https://www.twitch.tv/>) handelt es sich um eine Internetapplikation, die sich auf das Streamen insbesondere von Bildschirmspielen spezialisiert hat. Die Struktur dieser Plattform verbindet einerseits das Betrachten von digitalen Bildschirmspielen bei gleichzeitiger Beteiligung an dieser Community per Chatfunktion. Auf diesem Wege entstehen diverse Gemeinschaften, die nur aufgrund ihrer Affinität gegenüber einem Spiel und dem Streamer entstanden sind.

einerseits und dem kommunikativen Anteil im menschlichen Denken und Handeln andererseits wird sich von der Vorstellung verabschiedet, dass Medien solitär verwendet werden. Vielmehr ist die Annahme leitend, dass sich bspw. die bisher etablierte orale Kommunikation per Festnetztelefon über diverse neue Formen wie WhatsApp, Skype etc. weiter ausgeweitet habe (vgl. Krotz 2017, S. 22). Deswegen rückt die Auseinandersetzung mit den medialen Architekturen in den (empirischen) Fokus. Es soll rekonstruiert werden, wie ein Ausgangsinhalt in einem weitaus größeren Medienverbund eingebettet ist. Methodologisch wird auf den Ansatz von Medienkonvergenz (vgl. Schuegraf 2008; Wagner 2017) verwiesen. Das bedeutet, dass Medienphänomene auf Basis ihres Netzwerkes, worin sie eingebettet sind, untersucht werden.

Grundlagentheoretisch fußt der diesem Verständnis von Mediatisierung zugrunde liegende Handlungs- und Kommunikationsbegriff auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1969; 1973 sowie Strauss 1984). Die Grundannahme dieser Theorieschule ist, dass Menschen die Bedeutung von Dingen¹³ in einem wechselseitigen Aushandlungsprozess produzieren, um darüber ihr alltägliches soziales Handeln gestalten. Das von Mead formulierte Kommunikationsverständnis erlaubt es ebenso wie den nach außen auch den nach innen gerichteten Dialog als einen die Wahrnehmung verarbeitenden und wechselseitigen Vorgang abzubilden, der in Auseinandersetzung des Subjektes mit sich und seiner sozialen Umwelt stattfindet. Ebenso wird sich dem interaktionistischen Verständnis „sozialer Welten“ bedient. Soziale Welten verweisen auf ein „set of common or joint activities or concerns together by a network of communication“ (Strauss 1984, S. 123 zit. n. Krotz 2017, S. 34), „[which are; FK] not bounded by geography or formal membership, but by the limits of effective communication“ (Shibutani 1955, S. 566 zit. n. Krotz 2017, S. 34). Damit wird Kommunikation als reflexiver Prozess modelliert, der sich grundsätzlich in einer sozialen Gemeinschaft vollzieht. Ferner wird auch ein methodologischer Rahmen eröffnet, der es erlaubt, Kommunikation auch empirisch zu erfassen.

1.1.4 Zusammenfassung und Ergänzungen: Mediatisierung

In diesem Teilabschnitt sollen die bisher referierten Mediatisierungskonzepte (Jörissen 2014; Hepp und Hasebrink 2017; Krotz 2017) gegenübergestellt werden. Es soll

¹³ Unter „Dingen“ fasst der Symbolische Interaktionismus „was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen“ (Blumer 1973, S. 81).

herausgearbeitet werden, wie darin sowohl die Konsequenzen des digitalen Wandels skizziert werden als auch welches Medienverständnis diesen Beiträgen zugrunde liegt.

Die Ansätze zeichnen sich in erster Linie durch die Annahme aus, dass digitale Medien die Art und Weise des Gewohnten (Wahrnehmung, Mediennutzung, Identität, Vergemeinschaftung, Habitus) transformiert haben und untersuchen seine (möglichen) Konsequenzen für einen gesellschaftlichen Wandel. Erst über eine Reflexion ließe sich die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit fassen. Es wird gemeinhin ein Übergang von einer auf Einzelmedien gerichteten zu einer sich auf eine Medienarchitektur (vgl. Jörissen 2014, S. 507) bzw. computergesteuerten digitalen Infrastruktur (vgl. Krotz 2017, S. 29) erstreckende Mediennutzung festgestellt. Darüber hinaus entgrenzen digitale Medien die raumzeitliche Nutzung. Deshalb erscheint auch die Analyse dieser auf Einzelmedien ausgerichtete Nutzung noch in einem „vordigitalen Alltag“ (ebd., S. 28) denkbar; in einem digitalen Alltag jedoch keinesfalls. Ein Grund hierfür ist, dass in und durch digitale Medien einerseits neue Identitäten bzw. Formen der Vergemeinschaftung hervorgebracht würden (vgl. Jörissen 2014, S. 510f.; Krotz 2017, S. 30). Der Wandel von monozentrischen Gemeinschaften hin zu fluiden und zeitweiligen Gruppenverbindungen wird ebenso in der Soziologie wahrgenommen und als posttraditionale Gemeinschaft diagnostiziert (vgl. Hitzler 2008). Fromme und Hartig übertragen dieses Gemeinschaftsverständnis auf Medienkulturen, die sich um das Phänomen Let's Plays¹⁴ entwickelt haben (2019).



Abbildung 1 Twitch Emote „MonkaS“



Abbildung 2 Twitch Emote „Kappa“

Im Zusammenhang mit virtuellen Welten können solche posttraditionalen Gemeinschaften auch als virtuelle Gemeinschaften bezeichnet werden, die sich in Exklusionsräumen zusammenfinden (Thiedeke 2012). Darunter sind Bereiche zu verstehen, die zur (bewussten) Abgrenzung von alltagsweltlichen Anforderungen frequentiert werden (vgl. ebd., S. 129). Sie eröffnen buchstäblich Spiel-Räume und konstituieren eigene Welten, die auch dazu führen können, gänzlich aus der „eigenen“ Welt herauszufallen (vgl. ebd., S. 128). Darin werden eigene Umgangsformen entwickelt, deren „virtuelles“ Merkmalset erst erlernt bzw. beherrscht werden muss. Als ein Beispiel kann hier etwa an die meist von Abkürzungen und Anglizismen geprägte Sprache in Online-

¹⁴ „Dabei handelt es sich um Videos, in denen Computerspiele vorgeführt werden. Jemand zeichnet das eigene Spielen auf, kommentiert das Spielgeschehen und vermittelt so Einblicke nicht nur in das jeweilige Spiel, sondern auch in persönliche Spielerlebnisse und Spielwahrnehmungen“ (Fromme und Hartig 2019, S. 213).

Multiplayer-Titeln herangezogen werden (vgl. Abbildung 1 sowie Abbildung 2).¹⁵ Solche Exklusionsräume grenzen sich von der Realwelt ab und existieren dennoch unter gesellschaftlich moderierten Bedingungen (vgl. ebd., S. 131). Sie unterliegen wie jede Kommunikationsform im virtuellen Raum einer Netiquette, die für einen angemessenen und achtsamen Umgang und steht.

Durch die Zusammenschau lassen sich auch (feine und grobe) Unterschiede erkennen. So liegen erst einmal die grundlagentheoretischen Differenzen auf der Hand. Während das Konzept der digitalen Medialität (vgl. Jörissen 2014) im Zeichen bildungstheoretischer und medienphilosophischer sowie –anthropologischer Überlegungen entwickelt wurde, wird das erste kommunikationswissenschaftliche Modell (vgl. Hepp und Hasebrink 2017) unter Rückgriff auf eine wissenssoziologische Vorstellung von Figurationen (vgl. Elias 1978) und das zweite kommunikationswissenschaftliche Modell (vgl. Krotz 2017) wird unter Rückgriff auf die Annahmen des Symbolischer Interaktionismus (vgl. Mead 1969 sowie Shibutani 1955) entwickelt. Im Folgenden sollen die bisher referierten Verständnisse gegenübergestellt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Ein triftiger Unterschied zwischen den Ansätzen besteht in den Konsequenzen, die dem digitalen Wandel für das menschliche Denken und Handeln zugeschrieben werden. Während Krotz zwar solche Veränderungen der Orientierungen erkennt und diese als vielmehr einmaligen Prozess beschreibt (vgl. ebd., S. 35), wird in der bildungstheoretisch informierten Vorstellung Medien das Potenzial zugeschrieben, die Orientierung der Subjekte immer wieder aufs Neue lebenslang transformieren zu können (vgl. Jörissen 2014, S. 505). Dass Medien dieses Potenzial innewohnen kann, wird der Medialität zugeschrieben. Medialität meint in diesem Verständnis, dass sich Wissensstrukturen in den Medienstrukturen und -architekturen

¹⁵ Exklusionsräume erschöpfen sich im Gegensatz zu virtuellen Arbeitsgemeinschaften nicht nur in der (bloßen) Reproduktion bzw. der Überführung beruflicher Denk- und Handlungsweisen in die virtuelle Welt. M.E. besteht das Besondere dieser Gemeinschaften darin, dass dort bspw. auf eine gemeinsame Sprache zurückgegriffen wird, die neben seinen Anglizismen und Neologismen auch von einer neuen Symbolhaftigkeit gekennzeichnet ist: So wird bspw. durch „re“ (engl. für „return“) in einem (Sprach-)Chat darauf verwiesen, dass der das sagende Spieler nach einer Abstinenz wieder zur Verfügung steht, woraufhin ihn die Community mit einem „wb“ (engl. für „welcome back“) begrüßt. Weil die Kommunikation gerade beim Online-Spielen unweigerlich durch Medien gestützt ist, können wie bspw. nach einem (realen und) agonalen Fußballspiel keine Hände geschüttelt werden (als Ausdruck von Fairness und Respekt). Um dies im virtuellen Spiel zu bekunden, hat sich die Äußerung „gg“ (engl. für „good game“ oder „great game“), das am Ende des Spielens (nicht des Spiels) ausgesprochen wird, durchgesetzt. Während es sich hierbei um Abkürzungen aus der alltäglichen Sprache handelt, lassen sich auch Neologismen finden, wie „Kappa“ als Ausdruck für Ironie, Sarkasmus oder „MonkaS“ als teilweise ironisch gemeinter Kommentar über angsteinflößende, stressige, intensive Situationen. Beide (und diverse andere) Begriffe kommentieren eine Spielsituation. Neben dem sprachlich fixierten können diese Formulierungen auch bildhaft in Form von Emotes artikuliert werden. Es existiert ebenso ein Emote für „MonkaS“ (vgl. Abbildung 1) wie für „Kappa“ (vgl. Abbildung 2).

eingeschrieben haben (vgl. ebd., S. 503). Dagegen fokussieren die Blicke der medien- bzw. kommunikationswissenschaftlichen Ansätze lediglich das Medienrepertoire und sind verkürzt gesagt danach interessiert, in welchem übergeordneten Ensemble das einzelne Medium eingebettet ist (vgl. Hepp und Hasebrink 2017, S. 332; Krotz 2017, S. 22). Über das bisher Gesagte hinaus wird das „Neue“ digitaler Medien ferner darin gesehen, dass sie mithilfe digitaler Technik, von der Eigenschaft abgesehen, selbst Material zu sein, jede (un-)mögliche Materialeigenschaft darstellen können (vgl. Jörissen 2014, S. 506). Dadurch würden digitale Medien eine Vielzahl an Inszenierungsmöglichkeiten eröffnen, die kreative Nutzungsweisen bedeuten. Ohne Jörissen eine Romantisierung oder Verklärung digitaler Medien vorwerfen zu wollen, werden in der kommunikations- bzw. medienwissenschaftlichen Auseinandersetzung *auch* Aspekte herausgestellt, die als vergleichsweise herausfordernder für die Mediennutzung bzw. für die Entwicklung des Subjektes zu bewerten sein dürften (Erwartungs- und Innovationsdruck und Datafizierung, vgl. Hepp und Hasebrink 2017, S. 335.). Eine weitere Differenz ist in der Reichweite der Mediatisierung für das alltägliche Denken und Handeln auszumachen: Während in der medienanthropologischen Vorstellung eine radikale Auffassung vertreten wird, wonach grundlegende Figurationen des Selbst- und Weltverhältnisses grundsätzlich in und durch Medien transformiert werden würden, werden die Konsequenzen des medialen Wandels für das menschliche Denken und Handeln vonseiten der kommunikations- bzw. medienwissenschaftlichen Ansätzen vergleichsweise gemäßiger formuliert: Die Konsequenzen des Wandels werden als Vermutung und damit relativ vager aufgestellt (vgl. Hasebrink und Hepp 2017, S. 165 sowie Krotz 2017, S. 35). Letztlich unterscheiden die angelegten Medienverständnisse. Die kommunikations- und medienwissenschaftlichen Beiträge orientieren sich am Forschungsprogramm des Medienkonvergenzansatzes und untersuchen demnach, in welcher (digitalen sowie computergestützten) Infrastruktur diese eingebettet sind (vgl. Krotz 2017, S. 22). Darüber hinaus erweitert der medienanthropologische Zugang diesen Forschungsblick, indem er sowohl an der Rekonstruktion von Medienarchitekturen *und* Medienstrukturen interessiert ist (vgl. Jörissen 2014, S. 505). Es soll damit auch der Annahme Rechnung getragen werden, dass Transformationsprozesse ausschließlich im Horizont der (digitalen) Medialität beschrieben werden können.

Nach Sichtung der referierten Konzepte digitaler Mediatisierung zeichnet sich dieser Metaprozess durch folgende Merkmale aus. Mediennutzung wird eingebettet in eine von Wechselseitigkeit gekennzeichnete Beziehung zwischen Individuum, seinen sozialen

Umwelten und Medien. Die in diesem o.g. Spannungsfeld stattfindenden Medienpraxen sind kein einheitlicher Prozess. Sie vollziehen sich (im Sinne der kommunikativen Figuration) in unterschiedlicher Weise. Die sozialen Domänen setzen einen impliziten (Relevanz-)Rahmen, der „das ‚Thema‘ und entsprechend die Sinnorientierung [leitet; FK]“ (Hasebrink und Hepp 2017, S. 165). Die Digitalisierung der Medien(-landschaft) hat zu einer gravierenden bzw. „tiefgreifenden“ Veränderung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit beigetragen, so dass alltägliches Handeln nur noch unter Berücksichtigung von Medien in diesem radikalen Verständnis reflektiert werden kann. Sie führt u.a. dazu, dass sich die Art und Weise des menschlichen Denkens und Handelns gravierend gewandelt haben und dass u.a. neue Identitäten und Vergemeinschaftungsformen hervorgebracht wurden. Das „Neue“ ist u.a. darin zu sehen, dass sie aufgrund ihrer Fähigkeit, verschiedene Materialeigenschaften abzubilden Kreativitäts- bzw. Freisetzungspotenziale eröffnen und dadurch lebenslange Prozesse der Transformation von Alltagswahrnehmung induzieren können. Dagegen sind digitale Medien auch von neuen Herausforderungen für die alltägliche Mediennutzung begleitet, die mit Erwartungs- und Anpassungsdruck sowie Datafizierung benannt worden sind. Eben weil der gesellschaftliche Alltag sowie die darin stattfindenden Prozesse prinzipiell von digitalen Medien durchdrungen sind, haben sich Wissensstrukturen in Medienstrukturen und -architekturen eingeschrieben. Dies erfordert die Beschreibung von Medien hinsichtlich ihrer Formbeschaffenheit und dem Medienrepertoire.

Nachdem verschiedene Auffassungen digitaler Mediatisierung referiert worden sind und daraus das für diese Arbeit zugrunde gelegte Verständnis abgeleitet worden ist, soll in dem folgenden Kapitel Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive reflektiert werden. Die Herausforderung besteht darin, dass (so es überhaupt eine einheitliche medienpädagogische Auffassung von Sozialisation gibt) dafür auf Entwürfe unterschiedlicher Disziplinen zurückgegriffen werden kann. Der folgende Abschnitt soll zeigen, auf welche Basiskonzepte die medienpädagogischen Ansätze weitgehend verweisen.

1.2 Sozialisation

Das Ziel dieses Abschnittes ist es, den zweiten Baustein dieser Arbeit vorzustellen und kritisch zu reflektieren. Die leitenden Fragen dieses Abschnittes sind, erstens welche Anforderungen an einen Sozialisationsbegriff in Zeiten digitaler Mediatisierung gestellt werden können und zweitens welche Bedeutung der Fähigkeit beigemessen wird, dass das Subjekt trotz der durch Medien angetriebenen Beschleunigung weiterhin denk- und handlungsfähig bleibt.

Deshalb soll in einem ersten Schritt die historische Entwicklung von Sozialisation knapp skizziert werden. In einem zweiten Schritt sollen zwei ausgesuchte Sozialisationskonzepte vorgestellt werden, auf die immer wieder im medienpädagogischen Sozialisationsdiskurs verwiesen wird. Darauf aufbauend werden in einem dritten Schritt zwei medienpädagogische Ansätze referiert. Es soll daran gezeigt werden, inwieweit sie den Merkmalen digitaler Mediatisierung (Kapitel 1.1.4) Rechnung tragen können. In einem vierten Schritt wird das bisher nachgezeichnete Sozialisationsverständnis dem transformatorischen Bildungsbegriff gegenübergestellt. Letztlich sollen die Erkenntnisse zusammengetragen und eine Arbeitsdefinition vorgelegt werden.

1.2.1 Sozialisation in Bildungs- und Sozialwissenschaft

Sozialisation kann in einer ersten Annäherung als Versuch verstanden werden, „den Prozess des ‚Mitgliedwerdens‘ in einer Gesellschaft bzw. einer sozialen Gruppe zu erfassen“ (Koller 2008, S. 343). Zentraler Gegenstand dieses Hineinwachsens ist die Übergabe und Übernahme von Wert- und Normenvorstellungen. Dieser Prozess ist deswegen elementar, weil er den Fortbestand einer Gruppe bzw. Gesellschaft gewährleisten soll. In seinem derzeitigen Verständnis umfasst dieser Prozess *immer* zwei Seiten zugleich – nämlich die

„Herausbildung einer besonderen Persönlichkeit, die Identitätsentwicklung oder *Individuation* [H.i.O.] auf der einen Seite und auf der anderen Seite die *Vergesellschaftung* [H.i.O.], d.h. Ausstattung dieser Persönlichkeit mit solchen Handlungsorientierungen, Deutungsmustern, Fertigkeiten und Kenntnissen, wie sie für die Bewältigung der gesellschaftlichen Anforderungen und sozialen Erwartungen erforderlich sind“ (Leu 1990, S. 28),

Dass gegenwärtig disziplinübergreifend Konsens über diese Definition besteht, ist im Wesentlichen auf zwei nacheinander folgenden Entwicklungen zurückzuführen, die aus deutscher Perspektive mit den Geschehnissen während und nach dem Nationalsozialismus im Zusammenhang stehen. Während Sozialisation zu Beginn seiner wissenschaftlichen Auseinandersetzung synonym mit Vergesellschaftung gebraucht worden ist und damit auf das Internalisieren oder das Erfüllen sozialer Erwartungen beschränkt wurde (vgl. Durkheim 1972), spiegelt sich die Aufarbeitung des Nationalsozialismus in dem nun neu eingeführten Teilaspekt Individuation wider. Mit Individuation ist der Teil im Sozialisationsprozess gemeint, der einerseits auf die Entwicklung von bspw. Autonomie und Kritikfähigkeit in der Persönlichkeitsentwicklung abzielt *und* andererseits die Entwicklung und Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung meint. Wesentlich für die Einführung dieses Gegenstücks von Vergesellschaftung waren die Beiträge der kritischen Rollentheorie (vgl. Habermas 1973; Krappmann 1976). Dort wird anfänglich Individuation Vergesellschaftung als monolithischer

Block gegenübergestellt. Erst später und zwar in dem Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes wird das Verhältnis zwischen diesen Teilqualitäten als wechselseitig begriffen (vgl. Hurrelmann 1983). Von diesem Vorstoß unberührt bleibt das Ziel, weiterhin gemeinschaftlich und gesellschaftlich etablierte Denk- und Handlungsmuster anzunehmen, um Mitglied zu werden und zu bleiben (Vergesellschaftung). Allerdings wird nun ein Menschenbild modelliert, wonach das Subjekt den Prozessen der Ökonomisierung, Individualisierung, Globalisierung und Mediatisierung in kritischer Manier gegenüber auftreten soll. Notfalls muss es zivilen Ungehorsam leisten, wenn die deliberativen Strukturen demokratischer Gesellschaften Gefahr laufen, durch totalitäre Strömungen aufgeweicht oder gestürzt zu werden. Dadurch, dass die Entwicklung des Subjektes unter Berücksichtigung seiner sozialen Rollen zu einer autonomen und besonderen Identität zum obersten Ziel der Persönlichkeitsentwicklung erhoben wird, unterscheiden sich in Deutschland entwickelte Sozialisationsverständnisse von anderen.¹⁶ Seit der Einsicht, dass in dem Prozess der Sozialisation dem Subjekt eine größere Bedeutung zugeschrieben werden muss, wird diesem Theoriekonstrukt mit erhöhter Aufmerksamkeit begegnet. Es wurde disziplinübergreifend reflektiert. Zusätzlich zu den bereits aufgezählten kritischen sowie realitätsverarbeitenden Ansätzen lassen sich überblicksartig u.a. anpassungskritische (Wurzbacher 1963), sozialökologische (Bronfenbrenner 1981), strukturgenetische (Piaget 1972), sozialkonstruktivistische (Berger und Luckmann 1969), habitustheoretische (Bourdieu 1982), systemtheoretisch-funktionalistische (Schulze und Künzler 1991), genderspezifische (Bilden 1991), konstruktivistische (Grundmann 1999b), selbstsozialisierende (Zinnecker 2000), realitätserzeugende (Beer 2002) Ansätze u.v.m. unterscheiden. Es handelt es sich um einen „bunten Mix“, aus solchen Ansätzen, die originär als Sozialisationstheorie (bspw. Parsons und Krappmann) konzipiert worden sind, und solchen, die das grundlagentheoretische Fundament beigesteuert haben und als Sozialisationstheorie reformuliert wurden (Piaget). Und hierbei handelt es sich lediglich um Theorien aus dem Bereich der Humanwissenschaft. Weil Persönlichkeitsentwicklung grundsätzlich in Verbindung mit allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten steht, rücken auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse und Ansätze in den Kreis des Sozialisationsdiskurses (Becker 2015). Es verwundert also kaum, dass Autoren den Leser vor der Annahme „bewahren“

¹⁶ So sieht sich bspw. die US-Amerikanische Gesellschaft seit dem Beginn des vergangenen Jahrhunderts einsetzenden massiven Migrationsschübe mit der Herausforderung konfrontiert, unterschiedliche Ethnien, Religionen und Kulturen innerhalb eines bereits etablierten Werte- und Normenkanons zusammenzubringen. Es wird vorgeschlagen, die Gesellschaftsmitglieder dafür zu motivieren und diese normativ zu integrieren (vgl. Parsons 1972).

wollen, „dass es einen einheitlichen Begriff oder eine einheitliche Theorie von dem ‚Sozialisation‘ genannten Geschehen [gibt]“ (Fröhlich und Wellek 1972, S. 661).

Innerhalb der medienpädagogischen Auseinandersetzung mit Sozialisation wird besonders auf zwei Ansätze verwiesen. Hierbei handelt es sich zum einen um das Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983) und zum anderen um das Konzept Selbstsozialisation, wie es allen voran Jürgen Zinnecker (2000) auf die Agenda des deutschsprachigen Sozialisationsdiskurses gesetzt hat. Diese beiden Ansätze sollen folgend skizziert werden. Dabei soll es nicht darum gehen, die historische Entwicklung vollumfänglich nachzuzeichnen (vgl. hierfür Veith 2015). Es geht mir darum, anhand der zwei ausgesuchten Ansätze exemplarisch die gegenwärtige Modellierung des Subjektes, der Gemeinschaft und Gesellschaft abzubilden. Meine These ist, dass die theoretische Modellierung von Sozialisation, und zwar als Vergesellschaftung und Individuation, vornehmlich zwischen zwei Polen aufgespannt wird. Indem der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zwischen Mikro- und Makroebene bearbeitet wird, bleibt die Ebene der Gruppen und Gemeinschaften unberücksichtigt. Dabei werden auf die gesellschaftlichen bzw. hochschulpolitischen Debatten, die (das Paradigma) Sozialisation immer wieder entfacht hat, nicht eingegangen.

1.2.2 Das Modell des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts und (sein Beitrag für) die umfassende Sozialisationstheorie

Der von Geburt an mit Kompetenzen ausgestattete Mensch wird zum zentralen Ausgangspunkt dieses Ansatzes. Er sieht sich in den unzähligen Alltagssituationen damit konfrontiert, an Entscheidungsstellen des Lebenslaufes problemlösend zu denken und zu handeln. Das Modell ist als Gegenentwurf zu einem Verständnis zu sehen, der die Sozialisation insbesondere über die strukturgenetische Entwicklung des Subjektes zu erklären versucht (Piaget 1972). Generell wird die universalistische Tauglichkeit dieses strukturgenetischen Ansatzes als Sozialisationskonzept infrage gestellt. Die Hauptkritikpunkte gegen das strukturgenetische Modell richten sich auf die als inaktiv konzipierte Umwelt, die vernachlässigte Interaktion zwischen (mehreren) Person und der Umwelt und letztlich die isoliert von der sozialen Lebenswelt stattfindende Subjektgenese (vgl. Hurrelmann 1983, S. 94). Auf der anderen Seite reagiert das realitätsverarbeitende Modell implizit auf die seiner Zeit vorherrschenden Tendenzen, die Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft aufzuspannen und Sozialisation aus einer makrosoziologischen Perspektive zu beschreiben.

Dagegen entwickelt Hurrelmann einen Sozialisationsansatz, wonach das Subjekt seine Persönlichkeit in wechselseitiger Auseinandersetzung mit sich und seiner (sozialen und materiellen) Umwelt entwickelt. Leitend ist das mehr oder weniger vom Symbolischen Interaktionismus importierte Verständnis wechselseitig-interpretativer Aushandlungsprozesse (ebd., S. 96), und die Annahme, dass Gesellschaft erst durch das Handeln der Subjekte hervorgebracht wird.¹⁷ Sozialisation wird gemäß dieser interaktionistischen Theorieschule handlungstheoretisch gefasst. In der Folge wird der Mensch als ein seine Realität verarbeitendes Wesen modelliert (vgl. ebd., S. 93). Die Realitätsverarbeitung wird einerseits als konsequentes, lebenslanges Wechselspiel zwischen *inneren* Anlagen (wie genetische Veranlagung, Grundstruktur der Persönlichkeit, Intelligenz, Temperament) und *äußeren* Gegebenheiten (Gesellschaft, Freunde, Medien) definiert. Andererseits umfasst (bzw. vereint) es drei idealtypische Modi der Erfahrungsverarbeitung, wonach sich das Subjekt

„gegenüber der Realität teils aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch nur passiv hinnehmend [verhält]. Als Folge dieser Tätigkeit verändert sich zunächst die reale Situation des Subjekts, wobei anzunehmen ist, daß die sich real herstellende neue Situation nicht vollständig und genau der antizipierten Situation entspricht. Als Folge der Tätigkeit verändert sich außerdem das Subjekt selber; dies ist seine Sozialisation“ (Geulen 1981, S. 553).

Die handlungstheoretische Fundierung des realitätsverarbeitenden Modells erlaubt es, makrosoziologische und strukturgenetische Erklärungsversuche von Sozialisation zu überwinden. Darüber hinaus wird vonseiten dieses Modells infrage gestellt, ob die gesellschaftliche Totalität die angemessene Dimension ist, die dem Subjekt im Zuge seiner Entwicklung gegenübergestellt wird. Passender erscheint es dagegen, dass sich Sozialisation nur über „Zwischeninstanzen“ (Hurrelmann 1983, S. 99) wie Schule, Arbeit, Freundeskreis etc. vollzieht. Der Hinweis, dass sich Sozialisation vielmehr zwischen dem Subjekt und – wie es in der tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) benannt wird – sozialen Domänen vollzieht, geht allerdings durch die Begriffsverwendung „äußere Realität“ verloren.

Sozialisation wird in der Vorstellung dieses Modells ausgehend von dem die Realitäten aktiv verarbeitenden Subjekts beschrieben. Die zugrunde liegende erkenntnisleitende Unterscheidung zwischen einer äußeren, objektiven und inneren, subjektiven Realität gestattet es im Gegensatz zu Makromodellen, die „Feinprozesse der Persönlichkeitsentwicklung zu analysieren und einen belegbaren Erfahrungsbezug herzustellen“ (Hurrelmann 1983, S. 99). Er,

¹⁷ Hurrelmann verweist explizit auf die Bedeutung des Symbolischen Interaktionismus für dieses Modell (vgl. Hurrelmann 1983, S. 97). Jedoch kommen bei genauerer Betrachtung Zweifel darüber auf, ob es sich hierbei um ein rein symbolisch-interaktionistisches (Mead; Blumer) oder nicht doch eher um sozialkonstruktivistisches Grundgerüst (Berger und Luckmann 1969) handelt.

der neue Blick, verlangt nach (neuen) methodischen Verfahren, die Realitätsverarbeitung „von innen heraus“ also aus der Sicht der Subjekte, zu beschreiben und erklären gestatten (ebd., S. 101). Methodologisch werden Folgerungen und Forderungen artikuliert, die nun ein anderes empirisches Untersuchungsdesign erfordern. Das Subjekt könne nur dann verstanden werden, wenn der Forscher sich in den jeweiligen sozialen Kontext hineindenke und herausarbeite, „welchen Gestaltungsspielraum für subjektive Deutungen, Handlungen und Entwicklungen es objektiv hat und welchen es ausschöpft [H.i.O.]“ (ebd., S. 101f.). Es interessieren nun die

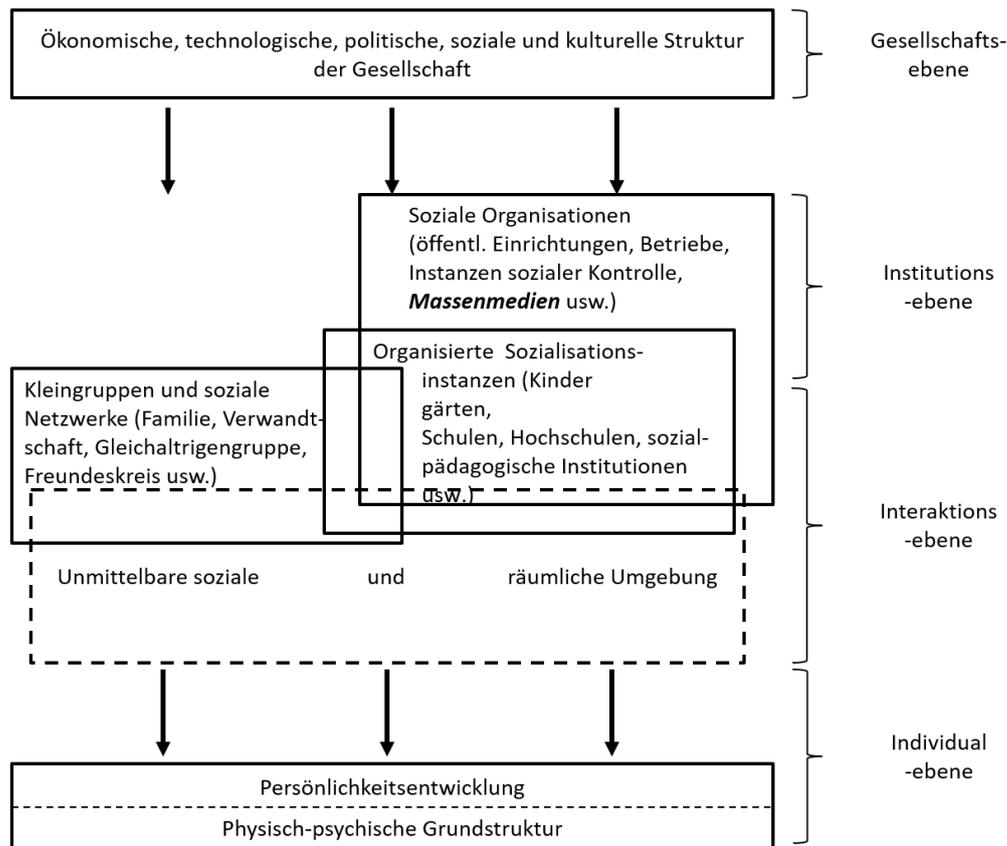


Abbildung 3 Komponenten und Ebenen eines Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen (Geulen und Hurrelmann 1980, S. 65; Hervorheb. FK)

implizit handlungsleitenden Strategien gelungener und gescheiterter Problemlösungsversuche.¹⁸ Für eine solche empirische Untersuchung wird eine Methodentriangulation vorgeschlagen, deren Umsetzung Hurrelmann zumindest zu diesem

¹⁸ Angesichts der Zeit, in der „qualitative“ Methodologien und Verfahren sich gerade zu gründen begannen bzw. zu etablieren scheinen und teilweise mit heftigen Widerständen auch im Kontext der Sozialisationsforschung zu kämpfen hatten, ist dies eine mutige Forderung und fortschrittliche Folgerung. Die nun eröffnete Zuwendung zu den Methodologien und Methoden der „qualitativen“ Forschung ist sicherlich auf den Umstand zurückzuführen, dass Hurrelmann in unmittelbarer Nähe zur Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (1973; 1976) tätig war und sicherlich wertvolle Impulse für die methodologische Fundierung dieses Modell erhielt.

Zeitpunkt noch nicht skizzieren oder abschätzen kann. Besonders vielversprechend erscheinen ihm dafür die Lebenslauf- bzw. Biographieforschung (Kohli 1980; Bertram 1981).¹⁹

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des realitätsverarbeitenden Konzeptes (1983) existierte bereits seit drei Jahren das „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (Hurrelmann und Ulich 1980). Es bietet einen umfangreichen Einblick in den Sozialisationsdiskurs und markiert den Moment der „Reszientifizierung der Sozialisations-thematik“ (Geulen 1980, S. 46f.) in der bundesrepublikanischen Sozialisationsforschung. Darin enthalten ist eine „umfassende Programmatik zur Sozialisations-theorie (vgl. Geulen und Hurrelmann 1980), die dem Modell des realitätsverarbeitenden Modell bspw. hinsichtlich der konzeptionell unterstellten Wechselseitigkeit und der Subjektzentrierung ähnelt. Ohne en detail auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede eingehen zu wollen, kann Hurrelmann der Verdienst zugeschrieben werden, im Wesentlichen einen Paradigmenwechsel initiiert zu haben. Über seine beinahe eine Dekade andauernde Popularität hinaus (vgl. Zinnecker 2000, S. 274) liegt das Modell des produktiv die Realität verarbeitenden Subjektes im Kern der umfassenden Programmatik und damit sämtlichen Handbüchern der Sozialisationsforschung (Hurrelmann und Ulich 1980 bis einschließlich Hurrelmann/Bauer/Grundmann et al. 2015) zugrunde. Eine schemenhafte Darstellung des 1980 entwickelten umfassenden Verständnisses (Geulen und Hurrelmann 1980) soll Abbildung 3 illustrieren.

Das von Hurrelmann entwickelte Modell prägte das Bild von Sozialisation mindestens über zehn Jahre. Beinahe schon mit kanonischer Geltung lieferte es mit seiner konsensfähigen Formel eine erkenntnis- und forschungsleitende Prämisse, worauf erziehungswissenschaftliche, soziologische, psychologische (Hurrelmann 1986; Hurrelmann und Bauer 2015) und medienpädagogische Sozialisationsansätze immer wieder verweisen (Schorb/Mohn/Theunert 1980; Vollbrecht und Wegener 2010b). Sozialisation wird nunmehr als Prozess verstanden, der durch das Denken und Handeln des Subjektes selbst hergestellt wird. Die Leistung dieses Modells liegt zweifelsohne darin, den Blick auf die Vermittlungs- und Konstruktionsprozesse gerichtet zu haben bzw. danach zu suchen, worüber sich das Individuum die Bedeutung der umgebenden Welt erschließt. Indem Sozialisation nun stärker auf den Akteur und dessen Handlung ausgerichtet wird, ergeben sich neue und andere Möglichkeiten der empirischen Erforschung von Sozialisation, die nun an der Erfahrungsverarbeitung ansetzen. Dagegen wird

¹⁹ Eventuell ist es der Faszination der durch die Lebenslaufforschung generierten Ergebnisse zuzuschreiben, dass Hurrelmann trotz der Vorgabe eines (noch zu klärenden) Methodenpluralismus für die Erfassung der Sozialisation, die ja das Verhältnis des Subjektes zu sich selbst, der sozialen Gruppe und Gesellschaft reflektieren soll, letztlich den Einzelfall, der seinen erkenntnisleitenden Ausgangspunkt erst einmal bei der Analyse des Subjektes beginnt.

moniert, dass das sich-bildende Individuum zu einem Objekt im Sozialisationsprozess degradiert werden würde (vgl. Bilden 1991, S. 279). Der rein formalen Struktur wegen würde das Modell keine Ansatzpunkte kennen, „um Spannungen im Verhältnis von Individuation und Vergesellschaftung auch systematisch zu beachten und nicht nur als Ausdruck mißlungener Sozialisation zu verstehen“ (Leu 1996, S. 185). Und, in der Tat: Kommt es dem Modell zufolge zu Spannungen, werden diese der erfolgreichen Bearbeitung wegen an das Erziehungssystem delegiert (vgl. Hurrelmann 1986, S. 207). Erfolgreiche Sozialisation ist zwar in der Vorstellung des realitätsverarbeitenden Ansatzes das Produkt einer stabilen Persönlichkeit. Jedoch wird infrage gestellt, zu welchen Lasten diese Stabilität geht. Die Kritik entzündet sich daran, dass „Autonomie des Individuums und Konformität mit herrschenden Normen zugleich nur wollen kann, wer diese Welt für die bestmögliche hält“ (Nunner-Winkler 1988, S. 583) und dem Aufrechterhalten der Stabilität wegen seine eigenen Bedarfe zurückstellt. Andererseits wird entgegengebracht, dass das von Hurrelmann entwickelte Modell ein Menschenbild nähren würde, wonach das Subjekt seine Sozialisation grundlegend selbst bestimmen bzw. steuern kann. Gesellschaftliche, ökonomische und andere Bedingtheiten, die außerhalb des Subjektes zu finden sind und es in seiner Entwicklung begleiten, verliere es aus dem Blick (vgl. Abels 2015, S. 68). Gerade die Kritik an der Objektivierung des sich sozialisierenden Subjektes und an der unzureichenden Berücksichtigung äußerer Parameter wird vor allem aus den Reihen der pädagogischen und psychologischen Kindheitsforschung vorgetragen. Die Beiträge aus Systemtheorie und Geschlechterforschung unterstützen diese Kritik entschieden und tragen dazu bei, das immanente Normverständnis von Sozialisation zu hinterfragen. Diese Tendenzen zwingen zu einer Revision.

In welcher Weise Sozialisation nun konstruktivistisch dekonstruiert wird und welche Konsequenzen dies für den Begriff Selbstsozialisation im Sozialisationsdiskurs haben wird, soll folgend dargestellt und diskutiert werden.

1.2.3 Sozialisation zwischen postmodernem Konstruktivismus und strukturlosen Subjektzentrismus

Die Diskussion um Sozialisation beim Übergang von den 1980er zu den 1990er wird getragen von drei Säulen. Erstens steht die Diskussion im Zeichen mit den sich andeutenden globalpolitischen und gesellschaftlichen Konsequenzen, die im Zusammenhang mit dem

„Berliner Mauerfall“ stehen. Zweitens ist eine Revolution im Medienbereich zu verzeichnen.²⁰ Die Privatisierung des Fernsehens ist durchsetzt mit kontroversen Annahmen über die mögliche Verrohung der Jugend. Es wird drittens eine „Krisendiskussion“ (Faulstich-Wieland 2001, S. 276) diagnostiziert. Sozialisierungstheorien gelten als nicht mehr weiter entwickelbar. In eben diesem Zeitraum fällt die Veröffentlichung der vierten Auflage des nun „*Neuen Handbuch für Sozialforschung*“ (Hurrelmann und Ulich 1991b). Wie das Adjektiv im Titel und der Blick auf die Angaben zur Auflage verraten, handelt es sich um eine „völlig neubearbeitete Auflage“.

Dass diese aus der Sicht einzelner Vertreter dringend notwendig erschien, ist wiederum auf drei Strömungen zurückzuführen. Zum ersten wird gegen Ende der 1980er von der bereits auf Minoritäten sensibilisierte Soziologie die Gruppe von Frauen und Kinder als ein weiterer Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung entdeckt und erschlossen. Es wurde kritisiert, dass beide Gruppen nicht als eigenständige Akteure ihrer sozialen Umwelt, sondern – verkürzt gesagt – als *noch* nicht erwachsen bzw. nicht männlich begriffen wurden. Zum zweiten sind es die sog. Modernisierungstheorien (Beck; Giddens oder auch Bourdieu), die die Sozialisationsforschung ein weiteres Mal zu einer grundlegenden Erneuerung zwingt. Für den deutschen Sprachraum ist es v.a. das Individualisierungstheorem (Beck 1986), das Anlass zur Revision gibt. Die programmatische Forderung, dass „der einzelne entsprechend bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen [muß], sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (ebd., S. 217), hält gegenstands- und disziplinübergreifend Einzug. Es wird die Dringlichkeit betont, dass das Subjekt bei der „erfolgreichen“ Gestaltung des Lebenslaufs nicht mehr auf das tradierte soziale Umfeld zählen kann, sondern auf sich allein zurückgeworfen wird. Somit wird die noch von Hurrelmann in Aussicht gestellte optimistische Perspektive auf Sozialisation beträchtlich getrübt. Aus Sicht der Sozialisationsforschung stellt sich die Frage, wie gesellschaftlich geteilte Objektivierungen vermittelt werden können, wenn alles, was zur Aushandlung bzw. Etablierung beigetragen hat, nun selbst einer unvorhersehbaren Dynamik unterworfen ist. Diese gesellschaftskritische Figur, wonach das Subjekt die erste, letzte und einzige Instanz bei der Bearbeitung gesellschaftlicher

²⁰ Am 01.01.1984 nimmt das erst einmal auf zwei Jahre begrenzte Ludwigshafener Kabelpilotprojekt seinen Betrieb auf und das Privatfernsehen in der Bundesrepublik Deutschland hält Einzug. Es starten die Programmgesellschaft Kabel- und Satellitenrundfunk (PKS), woraus später Sat.1 hervorgehen wird sowie das Programm von Radio Télévision Luxembourg (RTL Plus). Kraft des Staatsvertrages über den Dualen Rundfunk (1987) konnte der privatrechtliche Rundfunk mehr auf Unterhaltung setzen. Es wurde befürchtet, dass das öffentlich-rechtliche vom privatrechtlichen Fernsehen verdrängt würde und dass das Ausbleiben der kulturellen Grundversorgung negative Folgen für die Entwicklung Heranwachsender hätte (vgl. Hickethier 2010, S. 91).

Problemlagen ist, deckt sich – zum zweiten – mit den Beiträgen aus der systemtheoretischen Sozialisationsforschung (Gilgenmann 1986; Luhmann 1987b; Schulze und Künzler 1991). Dort wird Sozialisation primär auf das psychische System des Subjektes bezogen und der Blick auf seine kognitiven Verarbeitungsprozesse verlagert. Die intergenerative Vermittlung von Wert- und Normenvorstellungen wird auf Grundlage des radikalen, operativen Konstruktivismus (Luhmann 1990b; 1991, S. 68) entwickelt und unter der für die Systemtheorie charakteristischen System-Umwelt-Beziehung betrachtet. Das Mitgliedwerden wird darin nicht als Akt eines bloßen Imports, als „Übertragung“ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern als qualitatives Eindringen in das selbstreferenzielle (psychische) System des Menschen verstanden (vgl. Luhmann 1987a, S. 327). Weil dieser Aspekt bisher unberücksichtigt bleibt, bedarf es Luhmann zufolge eines andersartig fundierten Ansatzes (vgl. 1987b, S. 174)²¹, wonach „Sozialisation [...] immer Selbstsozialisation [ist]“ (ebd., S. 177).^{22,23} Schulze und Künzler konstatieren, dass Luhmanns Aufschlag „gravierende Konsequenzen“ (1991, S. 135) für die Sozialisationstheorie hat und vermerken, dass diese

„[s]trikt genommen [...] mit ihrem Konzept der Selbstsozialisation zur Anti-Sozialisationstheorie wird, die alles abschneidet, was je mit dem Begriff gemeint war. Indem sie mit den ‚soziozentrischen Aporien (sic) [...] der Theorietradition [...] seit Durkheim aufräumt‘ (Gilgenmann 1986, S. 86; FN 5), scheint sie sich von der Soziologie verabschieden zu wollen“ (Schulze und Künzler 1991, S. 135).

Zugegebenermaßen handelt es sich hierbei um eine krasse systemtheoretische Auslegung von Selbstsozialisation. Dieser Entwurf fällt in eine Zeit, worin sich gerade die Auffassung einer von Wechselseitigkeit gekennzeichneten und erst durch das Handeln der Menschen hergestellte Sozialisation zu etablieren begann (vgl. Bilden 1991, S. 280 und Grundmann 1994, S. 165). In der Folge entstehen gemäßigte Ableitungen. Sie konzipieren Selbstsozialisation weiterhin unter systemtheoretischen Gesichtspunkten. Allerdings entwickeln sie einen Zugang, der das aktiv handelnde Subjekt in wechselseitiger Auseinandersetzung mit seiner sozialen Umwelt begreift (vgl. Grundmann 1999a; Sutter 1999a): Sozialisation wird ungebrochen als selbstreferentielle Reproduktion von psychischen Systemen betrachtet, wobei die Reproduktion „allerdings konstitutiv auf soziale Kommunikation und Interaktion angewiesen ist“ (Sutter

²¹ Luhmann geht in seinen Gedanken auch auf den Unterschied zwischen Sozialisation und Erziehung ein. Erziehung wird darin als Instrument verstanden, um zielgerichtet Inhalte zu vermitteln (vgl. Luhmann 1987b, S. 177f.).

²² Im Sozialisationsprozess lernt man „die für das Überleben hier notwendigen Verhaltensweisen, und es ist ganz offen, ob und wie weit sich Sozialisationsresultate dieser Art auf andere soziale Systeme übertragen lassen und mit welchen Folgen“ (Luhmann 1987b, S. 180).

²³ Mit Blick auf den noch zu referierenden Essay „Selbstsozialisation“ (Zinnecker 2000), möchte ich darauf hinweisen, dass es Zinnecker ist, der früh auf die neuen, bedrohlichen Herausforderungen von Selbstsozialisation und hier insbesondere auf die Individualisierungstendenzen aufmerksam gemacht hat (vgl. Zinnecker 1996, S. 42).

1999a, S. 126). Selbstsozialisation, so soll an dieser Stelle gewinnbringend festgehalten werden, postuliert ein neues Verständnis von Persönlichkeitsentwicklung. Hiernach müsse sich das Subjekt einerseits aufgrund der Erosion tradiertter Werte und andererseits der Absicherung seiner Existenz, selbst sozialisieren. Damit wird die Entwicklung von Autonomie und Kritikfähigkeit, die mit dem Teilaspekt der Individuation Einzug in den Sozialisationsdiskurs hielten, um einen weiteren Zielwert erweitert.

Der systemtheoretische Impuls hat zwei Entwicklungen begünstigt. Zum einen wird durch die Fokussierung auf das psychische System die Eigenleistung des Subjektes betont. Weil Sozialisation nun ausgehend von den Konstruktionsleistungen des Subjektes begriffen wird, gelingt es, das Aufwachsen ausnahmslos, d.h. geschlechts-²⁴, generations- und Sozialraum übergreifend zu erfassen. Weil es in der System-Umwelt-Differenz keine privilegierte Beobachterposition gibt, kündigt die Systemtheorie die bisher geltende Unterscheidung zwischen „gelungenen“ und „misslungenen“ Sozialisationsverläufe auf (vgl. Sutter 2009, S. 96).²⁵ Die zunehmende Fokussierung auf die Konstruktionsleistungen des Subjektes hält nun als erkenntnisleitende Heuristik Einzug. In der Folge können Prozesse der Selbstsozialisation nur über den Konstruktionsbegriff „beobachtet“ werden. Es werden sich an die zwischenzeitlich in Vergessenheit geratenen und radikal- wie sozialkonstruktivistische Ansätze erinnert. Die Arbeiten von Maturana und Varela bzw. Glasersfeld einerseits sowie von Schütz, Berger und Luckmann andererseits erhalten (wieder) Zuspruch und werden streckenweise trotz (oder gerade wegen) ihrer Gegensätzlichkeit miteinander kombiniert.²⁶

In diesem zeitlichen Horizont ist die Entstehung des Begriffes „Selbstsozialisation“ einzuordnen. Es fällt in vielen Arbeitsfeldern der Sozialisationsforschung auf fruchtbaren Boden. Bei dem Versuch, das systemtheoretische Konzept und die durch das Individualisierungstheorem identifizierten Freisetzungprozesse auf verschiedene Gegenstandsbereiche der Sozialisationsforschung anzuwenden, melden sich v.a. Vertreter aus den Reihen der Geschlechter- und Kindheitsforschung zu Wort. Die Kritik entzündet sich an

²⁴ Geschlecht verstehe ich durchgehend im Sinne von Gender „als eine Kategorie *sozialer Struktur* bzw. als *ein duales System von Symbolisierungen* [H.i.O.]“ (Bilden 1991, S. 280), die nicht auf biologische Begründungsmuster zurückzuführen sind, sondern erst durch soziale Praktiken hervorgebracht werden.

²⁵ Noch bei Hurrelmanns Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes wird von gelungenen bzw. gescheiterten Problemlösungsversuchen gesprochen, die im Zuge der empirischen Analyse nachgezeichnet werden sollen (vgl. 1983, S. 102).

²⁶ Disziplinübergreifend ist seit Mitte der 1980er ein vermehrtes Interesse daran zu verzeichnen, Sozialisation grundlagentheoretisch mit zwei Theorien zu entwickeln. Das gilt u.a. für die Versuche die Phänomenologie Alfred Schütz' mit Parsons' Strukturfunctionalismus (Leu 1985), Meads Rollentheorie mit Bourdieus Habitustheorie (Wittpoth 1994), das strukturgenetische Programm einerseits mit der Sozialphänomenologie von Berger und Luckmann (Grundmann 1999b) und andererseits mit der Tätigkeitstheorie Vygotskys zu kreuzen (Sutter 1999b).

dem bis einschließlich der dritten Auflage des Handbuchs für Sozialforschung zugrunde liegenden (umfassenden) Sozialisationsverständnis, das den Prozess des Hineinwachsens aus einer erwachsenen, männlichen und bürgerlichen Perspektive heraus zu bearbeiten versucht. Indem die Einsicht an Bedeutung gewinnt, Sozialisation könne nur noch ausgehend von den Konstruktionsleistungen und unabhängig seiner soziologischen Determinanten wie Geschlecht, Sozialraum und Generation angemessen theoretisch wie empirisch erfasst werden, wird Sozialisation konstruktivistisch dekonstruiert (vgl. Zinnecker 1996, S. 40).

Die Forderung, wonach der Einzelne bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung aufgefordert sei, selbst zum Planungsbüro zu werden (vgl. Beck 1986, S. 217), verlangt einen neuen und eigenständigen Modus der Sozialisation.²⁷ Davon sind gemäß der gesellschaftsdiagnostischen Figur Becks auch Heranwachsende nicht ausgenommen (du Bois-Reymond/Büchner/Krüger et al. 1994; Zeiher und Zeiher 1994; Kelle und Breidenstein 1996). Gemäß des Mottos „Neue Kinder und neue Kindheiten erfordern auch neue Theorien und Forschungsdesigns“ (Zinnecker 1996, S. 50) hat die Kindheitsforschung Konjunktur. Es beginnt eine eigenständige Untersuchung der Kinder, ihrer Lebensphase, ihrer Kultur. Diese Forschung reagiert so gesehen auch auf den enormen Markt und dessen Produkte, die eigens für Heranwachsende produziert worden sind und sie deswegen als eigenständige Verbraucher anspricht. Es entsteht eine Kultur *für* Kinder. Indem Kinder bspw. Medien als eigenständige Konsumenten innerhalb ihres Freundeskreises verwenden, sammeln und tauschen, etabliert sich gleichzeitig eine Kultur *der* Kinder. Damit wird betont, dass Kinder neben der Kultur der Erwachsenen auch innerhalb einer eigenen Kultur eingespannt sind. Kinderkultur wird ebenso und gleichberechtigt zu der der Erwachsenen als etwas auch durch das mediale Handeln Hergestelltes betrachtet. In dieser Konsequenz wird in Anlehnung an den Erkenntnissen der Kindheitsforschung und den Methodologien und Methoden der qualitativen Sozialforschung folgend die juvenile Mediennutzung aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen erfasst. Es stellen sich Fragen, wie Kinderkultur gegenüber einer Erwachsenenkultur unterschieden und wie diese durch (erwachsene) Forscher theoretisch abgesichert untersucht werden kann (Lenzen 1989). Es werden neue Forschungsdesigns entwickelt, die ausgehend von der Lebenswelt und der Konstruktionsleistung des Heranwachsenden dem „doing children“ (Kelle und Breidenstein 1996, S. 64) als Ausgangspunkt für die Analyse von Kinder-Kultur folgen. Es setzt eine

²⁷ Die Darstellung konzentriert sich ausschließlich auf die Konsequenzen des Individualisierungstheorems für die Kindheitsforschung. Davon ausgenommen ist der ebenso wesentliche Beitrag aus der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung (Bilden 1991) Darauf kann aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden.

Überarbeitung etablierter Methoden der Sozialforschung ein, die nicht mehr nur an der Sprachkompetenz, sondern an der Performanz der Praxis ansetzen (Nentwig-Gesemann 2006).

Die auf diese Weise generierten Befunde festigen das Bild des Heranwachsenden als Akteur einer und als Teilnehmer einer eigenständigen von den Erwachsenen zu unterscheidenden Kinderkultur. Die Untersuchungen zeigen, dass es eine eigenständige Kinderkultur auch in Schulklassen parallel zur Schule gibt (Krappmann und Oswald 1995) und dass Heranwachsende gegenüber Erwachsenen vermehrt zukunftsweisende Kompetenzen wie bspw. im elektronischen Bereich, bei Medien oder in Umweltfragen haben (vgl. Zinnecker 1996, S. 45). Becks arbeitssoziologisches Theorem erlaubt es in Verbindung mit den konstruktivistischen Theorien, die Kinderpraktiken in ihrer Eigenständigkeit (aber noch nicht in diesem Sinne als Selbstsozialisation) zu untersuchen. Die bereits von den Kindern und Jugendlichen entwickelten Kompetenzen werden in der Folge als Ausdruck eigenständiger Konstruktionsleistungen und einer eigenständigen Kinderkultur begriffen. Damit existiert schon einmal das Fundament, worauf später das Paradigma Selbstsozialisation fußen wird.

Diese Entwicklungen markieren den Beginn einer nun einsetzenden Kontroverse um das Paradigma Selbstsozialisation. Sie steht im mittelbaren Zusammenhang mit der vonseiten der systemtheoretischen und geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung im Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung²⁸ sowie vonseiten der Kindheitsforschung formulierten Vorwürfe. Für eine über diesen Diskurs deutlich hinausragende Aufmerksamkeit sorgt indes ein Essay, das mit dem Anspruch angefertigt worden ist, die um den Begriff Selbstsozialisation einsetzende Konjunktur und seine selbstverständliche sowie unreflektierte Verwendung kritisch zu hinterfragen.

Das Essay über Selbstsozialisation

Interdisziplinär bekannt wird die Diskussion also nicht erst durch Luhmanns Aufschlag (vgl. Luhmann 1987a, S. 327) oder seiner nachträglich einsetzenden Angleichungen (vgl. Schulze und Künzler 1991). Das nicht mehr als weiter entwickelbare Thema Sozialisation (vgl. Faulstich-Wieland 2001, S. 276) wird schlagartig durch einen Beitrag reanimiert, den Jürgen Zinnecker in der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), dem Sprachrohr der deutschsprachigen Sozialisationsforschung veröffentlicht hat (2000). Darin werden gängige Begriffsverständnisse von Selbstsozialisation zusammengetragen. Es handelt

²⁸ Obwohl mit dem funktionalistischen und systemtheoretischen Beitrag von Schulze und Künzler (1991) erstmalig ein solcher entschärfter Entwurf vorliegt, fehlt dem Neuen Handbuch – wie dem Stichwortverzeichnis zu entnehmen ist – jedweder Hinweis auf den soeben vorgestellten Begriff Selbstsozialisation.

sich also um kein eigenständiges Konzept. Sondern um eine Zusammenstellung verschiedener Verwendungsweisen, die mit dem Auftrag verbunden sind, ihre selbstverständliche und unproblematisierte Nutzungsweise herauszustellen (vgl. Zinnecker 2002, S. 146). In dieser Form wird Selbstsozialisation nun aus seinem systemtheoretisch-soziologischen Kern herausgelöst²⁹ und insbesondere in Verbindung mit den Erkenntnissen der Kindheitsforschung, postmoderner Gesellschaftstheorie, konstruktivistischer Erfahrungstheorien gebracht und angesichts des dem Autoren zugeschriebenen Forschungsinteresses exemplarisch unter jugendsoziologischen Gesichtspunkten diskutiert.

Zinnecker diagnostiziert sowohl ein wachsendes Interesse am Begriff Selbstsozialisation (vgl. ebd., S. 272), als auch dass sich das Forschungsfeld zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer paradoxen Situation befände: Die ausdifferenzierte und lebendige empirische Praxis stoße auf eine unzeitgemäße Theorie (vgl. ebd., S. 272f.).³⁰ Um „Klarheit“ in das *neue* Verständnis zu bringen (vgl. Zinnecker 2002, S. 146), ist es das Ziel dieses Essays:

„den mehrschichtigen semantischen Bedeutungshof dieser programmatisch vorgetragenen Version von Sozialisation aufzuzeigen und nach dem Potential einer solchen Begrifflichkeit für die Erneuerung von Sozialisationsforschung zu fragen. Das soll in Form eines erkundenden Essays und aus der Position des Beobachters geschehen“ (Zinnecker 2000, S. 274).

Exemplarisch werden die Vorsilben „selbst“ und „fremd“ gegenübergestellt, um daran die Verständnisse von Sozialisation – im Sinne von Selbstsozialisation und Fremdsozialisation – auszuloten. Als Fremdsozialisation werden jene Akteure identifiziert, die *sich* bisher dafür verantwortlich gezeichnet haben, die Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung zu organisieren, zu steuern und zu verantworten. Dabei handelt es sich primär um pädagogische Institutionen (Familie, Schulen). Demgegenüber fordert Selbstsozialisation Eigenaktivität (das gilt für Heranwachsende und Erwachsene gleichermaßen), sich selbst ein Bild von sich und der Welt machen zu müssen. Es wird damit der „Eigenanteil“ in dem Prozess des Hineinwachsens hervorgehoben, „den eine Person zu ihrer Sozialisation leistet“ (ebd., S. 281). Diese „Leistung“, also die Frage, was Kinder eigentlich „tun“, wenn sie sich selbst sozialisieren wird in Anschluss mit handlungstheoretischen, d.h. vornehmlich symbolisch-interaktionistischen Verständnissen

²⁹ Dabei wird die „Anti-Sozialisationstheorie“, wie Schulze und Künzler (1991, S. 135) das (systemtheoretische) Selbstsozialisationskonzept zu nennen pflegen, von Zinnecker übrigens nicht zum ersten Mal auf ein akademisches Feld bezogen, das primär die Entwicklung bzw. Sozialisation von Heranwachsenden untersucht (1996).

³⁰ Das Essay geht auf einen Vortrag zurück, der im Zusammenhang mit einer im Februar 1997 stattfindenden Tagung zum Thema „Armut und soziale Ungleichheit im Kindes- und Jugendalter“ steht. Auf der vom Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung ausgerichteten Tagung wurde Zinnecker als Keynotespeaker eingeladen. Der (wahrscheinlich leicht veränderte) Essay wurde jedoch nicht in dem Sammelband dieser Bielefelder Tagung (Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999), sondern in der besagten Zeitschrift, dessen Mitbegründer Zinnecker war, publiziert.

untersetzt. In der Auffassung von Mansel/Fromme/Kommer et al. (1999) sozialisieren sich Kinder übrigens im Zusammenhang in und durch Medien selbst, indem sie Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben, eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen und eigene Ziele für ihr Handeln formulieren (vgl. Zinnecker 2000, S. 279). Was ebenso durch das Essay herausgearbeitet wird, sind die Doppeldeutigkeiten des Begriffes Selbstsozialisation. Es wird einmal die Verwendung von Selbstsozialisation als Eigen-Sozialisation des Subjektes von der Sozialisation eines Selbst unterschieden (vgl. 2000, S. 281). Aus meiner Sicht zentraler für die weitere Diskussion ist die zweite Doppelbedeutung: Selbstsozialisation wird noch einmal zwischen einer Eigenaktivität des Einzelnen von den der Gruppenaktivitäten unterschieden (vgl. ebd., S. 282ff.). Diese letzte Form von Selbstsozialisation bezieht sich auf

„den Tatbestand, daß Kinder und Jugendliche sich gegenseitig selbst sozialisieren, auch ohne Beihilfe der älteren Generation. [...] Die Entgegensetzung, die hier konstituiert wird, ist die zwischen einer Sozialisation innerhalb und einer Sozialisation über die verschiedenen Generationen einer Gesellschaft hinweg“ (ebd., S. 282).

Die zusammengetragenen Fakten zeichnen ein Bild von Subjektwerdung, wonach sich dieselbe vornehmlich außerhalb von pädagogischen Institutionen vollzieht. Prinzipiell ist das handelnde Subjekt dazu aufgefordert, im Zuge seiner Sozialisation einen höheren Eigenanteil einzubringen (vgl. ebd., S. 281). Bei der Darstellung der theoretischen Ergebnisse stützt sich Zinnecker auf die Erkenntnisse der einsetzenden Kindheitsforschung. Die Akzentuierung auf Selbstsozialisation treibe – so die Konsequenz – die Entpädagogisierung des Diskurses um Sozialisation weiter voran (ebd., S. 276).³¹ Selbstsozialisation wird damit zu einem ernst zu nehmenden „Partner“ pädagogischer Praxis.

Die Akzentuierung von Sozialisation auf das handelnde (heranwachsende) Subjekt löst, wie gesagt, eine Kontroverse im deutschsprachigen Sozialisationsdiskurs aus. Mit dem von Zinnecker vorgelegten *Essay*, der der programmatisch vorgetragenen Verwendung eine kritische gegenüberstellen und dabei die Zusammenhänge seiner Entwicklung erkunden möchte (vgl. ebd., S. 274), wächst das Interesse an diesem Begriff. Es gibt kaum einen aus den Reihen der renommierten Vertreter des Sozialisationsdiskurses, der nicht auf das *Essay* reagiert.³² Die Bandbreite der Reaktionen reicht von sympathisierenden und kritischen Kommentaren

³¹ Als Beweis für diese These führt dieser den stark wachsenden Markt an Ratgeberliteratur an, der in Erziehungsfragen Unterstützung (aber vielmehr Verunsicherung) stiftet (vgl. Zinnecker 2000, S. 287).

³² Die Diskussion hat einen solchen Stellenwert eingenommen, dass die Verantwortlichen der ZSE (darunter auch Zinnecker) sich dazu entschlossen haben, die Reaktionen verschiedener Akteure des Feldes zu sammeln und mit einem Abstand von beinahe mehr als zwei Jahren zu veröffentlichen. 2002 folgten (allein in der ZSE) sieben direkte Beiträge (Heft 3: Bauer 2002; Zinnecker 2002; Hurrelmann 2002; Veith 2002; Krappmann 2002; Geulen 2002 und Heft 4: Beer 2002).

(Hurrelmann 2002) bis hin zu Warnungen, die ausgesprochen werden (vgl. Krappmann 2002). Was Geulen dazu veranlasst, einen versöhnlichen Ton anzuschlagen (2002), ist hauptsächlich auf den Beitrag von Ullrich Bauer und seiner „Entgegnung“ (2002) zurückzuführen. Dieser wirft Zinnecker einen strukturlosen Subjektzentrismus (ebd.) vor. Er entfaltet die These, dass unter den skizzierten Gesichtspunkten das grundlegende wechselseitige Verhältnis zwischen Subjekt und Struktur aufgekündigt und die Bedeutung sozialer und materieller Bedingtheiten vernachlässigt werden würden. M.a.W. Selbstsozialisation ist nun zu einer Anti-Sozialisationstheorie verkommen. Von der Art und Weise einmal abgesehen, wie Bauer seine Kritikpunkte inhaltlich begründet, wird seine „Entgegnung“ fast schon reflexartig im selben Atemzug genannt, wenn das Essay bzw. das Konzept Selbstsozialisation vorgestellt und kritisch eingeschätzt wird (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015; Veith 2015; Abels und König 2016, S. 223ff.). Dabei hat die Debatte um Selbstsozialisation vor allem aus pädagogischer Sicht Reaktionen hervorgebracht, die die Diskussion in eine andere Richtung lenken. Deswegen möchte ich es bei der knappen Zusammenfassung der grundlegenden Kritik Bauers bewenden und andere Reaktionen zu Wort kommen lassen, die Sozialisation im Zusammenhang mit pädagogisch relevanten Schlüsselbegriffen zu erklären versuchen. Deswegen werden zwei Beiträge vorgestellt, die in unterschiedlicher Weise die Reichweite des Begriffes infrage stellen und den Vorschlag unterbreiten einerseits Selbstsozialisation durch Selbstorganisation zu ersetzen (vgl. Hurrelmann 2002) und andererseits den reflexiven Moment in dem Vergesellschaftungsprozess zu stärken (vgl. Veith 2002).

Als ersten Beitrag möchte ich auf die kritische Reaktion von Hurrelmann (2002) zu sprechen kommen, der bereits mit dem Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983) in Erscheinung getreten ist. Sozialisation ist der Auffassung Hurrelmanns zufolge ein altersübergreifender Prozess, worin Fertig- und Fähigkeiten im gesamten Lebenslauf entwickelt und modifiziert werden (vgl. Hurrelmann 2002, S. 155). Grundsätzlich wird der Gedanke getragen, dass „[s]chon das kleine Kind [...] ebenso wie der Jugendliche, der Erwachsene und der alte Mensch ein produktiver Verarbeiter der äußeren und der inneren Realität und ein Gestalter der eigenen Persönlichkeit [ist]“ (ebd., S. 162). Die von Zinnecker identifizierte und auch für Heranwachsende geltende eigenständige Verarbeitung des im Lebenslauf Erlebten erweist sich daher als plausibel. Als vergleichsweise weniger plausibel erweist sich die von dem Jugendsoziologen Zinnecker vorgenommene Fokussierung auf eine Lebensphase. Die an das Subjekt gegenwärtig gestellten Anforderungen dürften nämlich nicht nur auf die Jugendphase bezogen werden (vgl. ebd., S. 163). Die Fähigkeit sich in dynamischen

Gesellschaften zurechtzufinden und sich autoritären Mustern (bspw. in der Erziehung und Politik) durch eine autonome Persönlichkeit zur Wehr zu setzen, verlangt eine *reflexive* Selbstkontrolle, die freilich für das Jugendalter aber auch darüber hinaus zu entwickeln sei (vgl. ebd., S. 156). Dass Selbstsozialisation im Besonderen nur für Heranwachsende gelten würde und dies zur Grundlage seiner Legitimation werden ließe, erweise sich aus Hurrelmanns Perspektive als ebenso wenig einleuchtend. Kinder und Jugendliche würden sich seit jeher die Umwelt kognitiv und affektiv aneignen, reflexiv verarbeiten und handelnd verändern (vgl. ebd., S. 158). Diese skizzierten Herausforderungen gelten somit grundsätzlich für das „moderne Individuum“ (ebd., S. 159). Es

„benötigt eine hohe Flexibilität und ausgeprägte Kapazität der Selbststeuerung mit der Fähigkeit, das eigene Handeln auch selbstwirksam zu beeinflussen. Ein ‚innerer Kompass‘ ist notwendig, um die Vielfältigkeiten von Handlungsanforderungen und Aktionsalternativen sinnvoll zu bewältigen. Zur Bezeichnung dieser Fähigkeit eignet sich der Begriff ‚Selbstorganisation‘“ (ebd.)

Hurrelmann konstatiert, dass Zinnecker „das analytische Potential des Begriffes ‚Sozialisation‘ falsch eingeschätzt hat“ (ebd., S. 165), weil Sozialisation seit der paradigmatischen Wende in den 1980er-Jahren in der Lage ist, das Verhältnis von Fremd- und Selbstsozialisation abzubilden.

Ungeachtet des konkret dafür eingesetzten Begriffes verweist Hurrelmann auf die Anforderungen, die an ein modernes Individuum in schnelllebigen Gesellschaften gestellt werden (müssen). Diese Fähigkeit wird als *reflexiv* bezeichnet. Damit wird ein eigentlich aus der (transformatorischen) Bildungstheorie (vgl. bspw. Marotzki 1990a) stammendes Verständnis in den Sozialisationsdiskurs eingeführt. Damit wird dem Subjekt wie bisher nicht nur die Fähigkeit zugeschrieben, sich kritisch mit Erlebtem auseinanderzusetzen, um dadurch seine Autonomie zu bewahren. Entscheidend für den Bildungsgedanken ist, dass der Mensch zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt ein vielfältiges und dadurch reflektiertes Verhältnis entwickelt. In ähnlicher Weise nimmt auch der Erziehungswissenschaftler Veith die Debatte zum Anlass und bringt den Reflexivitätsbegriff in Verbindung mit Sozialisation (2002).

Veith (2002) nimmt die wahrgenommene Zentrierung auf das Subjekt zum Anlass, (Selbst-)Sozialisation einer Revision zu unterziehen. Er diagnostiziert vor dem Hintergrund der sich vollziehenden Individualisierungsprozesse, dass „*die aus sozialisationstheoretischer Sicht elementaren Zusammenhänge zwischen den Formen der gesellschaftlichen Ordnung, der sozialen Handlungspraxis und der biographischen Entwicklung aus dem Blick [geraten]*“

[H.i.O.]“ (ebd., S. 167). Es werden traditionelle Ansätze von Sozialisation (Durkheim, Mead)³³ gegenwärtige empirische Befunde unterschiedlicher disziplinärer Kontexte gegenübergestellt. Klassische Verständnisse von Sozialisation würden sich dadurch auszeichnen, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung zwar in dynamischen Kontexten aber innerhalb von festgezogenen Grenzen zwischen Gesellschaft und Kultur vollzieht. Unter Berücksichtigung der Befunde aus den Bereichen Kindheitsforschung, Entwicklungspsychologie, Erwachsenen- und Sexualpädagogik wird geschlussfolgert, dass das „sozial handlungsfähige, autonome Subjekt [...] durch das eigenständige, seine Biographie unter Risikobedingungen konstruierende Selbst ersetzt [wird]“ (Veith 2002, S. 173). Indem die Lebensgestaltung nun ausschließlich bei den Akteuren zu liegen scheint, scheint der Sozialisationsprozess kaum mehr aus der Perspektive der Vergesellschaftung erfasst werden zu können. Das Selbstsozialisationskonzept würde diese Annahme stützen, da das Selbst in seiner Umwelt nun noch als Subjekt in eigener Sache sichtbar wäre. „Die Verbindung zwischen den *individuellen Selbstsozialisationspraktiken* [H.i.O.], den veränderten *Formen der sozialen Handlungskoordination* [H.i.O.] und dem systemisch und lebensweltlich differenzierten *gesellschaftlichen Gesamtkontext* [H.i.O.] hingegen bleibt im Dunkeln“ (ebd.). Umgekehrt erweisen sich auch die traditionellen Sozialisationsmodelle als unzureichend, weil das Bild einer sich in monozentrischen Konturen verlaufenden Sozialisation durch die globalen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen allmählich aufgehoben wird. Um die Autonomie der Person bewahren zu können, sind neben der schrittweisen Verinnerlichung übernommener Muster auch „höherstufige Reflexionsprozesse“ (ebd., S. 174) notwendig. Um einen konzeptionellen Ausweg aus diesem Dilemma zu unterbreiten, wird vorgeschlagen, Sozialisation als „reflexive Vergesellschaftung“ (ebd.) zu verstehen. Dieser Ansatz verbindet die Notwendigkeit sein Leben in Eigenregie gestalten zu müssen, mit der Herausforderung fortwährend sozial kompatible Handlungsmuster zu entwickeln, um in dynamischen Kontexten handlungsfähig zu bleiben. Die Dezentrierung der sozialen Domänen geht einher mit der Zentrierung von Reflexivität als neuen Angelpunkt einer Vergesellschaftung. Somit impliziert und proklamiert der Prozess des Hineinwachsens nicht mehr nur, die Entwicklung eines autonomen Subjektes, der sich kritisch mit den globalen, wirtschaftlichen und medialen Entwicklungen auseinandersetzen muss. Es wird damit ein reflexives Subjektverständnis in den Sozialisationsdiskurs eingeführt.

³³ Weil auf die Grundstruktur dieser Debatte bereits eingegangen worden ist, wird auf die Darstellung der inhaltlichen Positionen verzichtet.

Diese (und andere) Begegnungen in der ZSE veranlassen Zinnecker zu einer „Gegenrede“ (2002), die, wie der Untertitel verrät, sich insbesondere auf die Kritik von Bauer (2002) richtet. Zinnecker nimmt erst einmal die Möglichkeit wahr, an die Beweggründe dieses Essays zu erinnern – Es sollten einerseits die verschiedenen Verwendungsweisen von Selbstsozialisation aufgedeckt und die Eckpfeiler von Selbstsozialisation umrissen werden (vgl. Zinnecker 2002, S. 146). Es wird sichergestellt, dass Sozialisation keinesfalls die Wechselseitigkeit aufkündigt, noch dass es nur auf eine Lebensphase begrenzt sei (vgl. ebd., S. 153). Er begegnet der Kritik, die Subjektzentrierung blende eine größere Gruppe von Akteuren im Sozialisationsprozess mit dem Hinweis auf die Doppeldeutigkeit von Selbstsozialisation, die sowohl als Eigenaktivität des Einzelnen als auch als Gruppenaktivitäten aufmerksam gemacht hat, aus (vgl. 2000, S. 282). Ebenso nutzt Zinnecker die Gelegenheit, die als „Eigenanteil“ (ebd., S. 281) deklarierte Leistung der Person zu operationalisieren und auf zwei Teilaspekte aufzuteilen – „Eigensinn und [...] Eigenaktivität“ (Zinnecker 2002, S. 145). Ohne dass diese Begriffe definiert werden, unterstelle ich, aufbauend auf die im Essay referierten Argumente folgende naheliegende Bedeutungszuschreibungen: Eigenaktivität meint den an die Person herangetragenen Appell, sich mit den Herausforderungen des Alltags *aktiv* befassen zu müssen. Dagegen verweist die Kategorie Eigensinn auf die Notwendigkeit, Erlebnissen *sinnhaft* mit Bedeutungen aufzuladen, die sich nicht zwangsläufig aus den Zuschreibungen des sozialen Umfelds ergeben bzw. damit in Deckung befinden müssen. Den alltagsweltlichen Herausforderungen also mit Eigenaktivität zu begegnen *und* diesen Eigensinn zu verleihen, deckt sich mit den Beiträgen aus der Kindheitsforschung. Dort werden Kinder und Jugendliche als eigenständige Akteure in einer eigenständigen Lebensphase begriffen, die sich selbst sozialisieren (müssen). Wenn bisher Zinnecker nicht der Vorwurf gemacht werden konnte, er habe ein eigenes Selbst-Sozialisationskonzept entwickelt, dann schimmert m.E. in dieser Gegenrede ein latentes eigenes Verständnis durch. Bei den von Zinnecker nachträglich ausdifferenzierten Teilaspekten handelt es sich um zentrale Kategorien von Sozialisation als Selbstsozialisation. Beide Kategorien sollen bei der Einschätzung, ob bzw. inwieweit die noch vorzustellende Wissenssoziologie als Sozialisationstheorie taugt, zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden.

Die durch Zinnecker (2000) ausgelöste Debatte verdeckt andere, ebenso wichtige Ansätze. Zu ihnen ist der Beitrag aus der konstruktivistischen Sozialisationsforschung (Grundmann 1999a) hinzuzuzählen, der sich u.a. dadurch hervortut, zwei als gegensätzlich deklarierte Ansätze über ein gemeinsames Drittes miteinander zu verbinden.

Dimensionen konstruktivistischer Sozialisationsforschung

Für eine konstruktivistische Sozialisationsforschung wird ein Entwurf vorgelegt (Grundmann 1997; 1999a; 2000), der mit einem universalistischen Anspruch versehen ist und Sozialisation über den Konstruktionsprozess zu erklären versucht.³⁴ Der Prozess des Mitgliedwerdens wird unter postmodernen Aspekten betrachtet. Hiernach sei es die lebenslange Aufgabe des Subjektes, die unterschiedlichen Denk- und Handlungsmuster auf die eigene Sozialisation zu beziehen. Der Ansatz geht von zwei Annahmen aus: Zum einen „ist der Sozialisationsprozeß durch das Wechselspiel sozialer und individueller (sowie biologischer) Konstruktionsprozesse geprägt, die sich parallel zueinander und relativ selbständig voneinander entwickeln und sich dennoch gegenseitig beeinflussen“ (Grundmann 1999c, S. 11). Zum anderen wird Reziprozität als zentrales Moment für die quantitative Erweiterung und qualitative Veränderung von etablierten Denk- und Handlungsmustern verstanden (vgl. Grundmann 1999a, S. 23). Die Absicht besteht darin, zum einen diese Dualität zwischen den eigenen und den sozialen Anforderungen konzeptionell unter Rückgriff auf radikal- und sozialkonstruktivistische Erfahrungstheorien zu vereinigen. Zum anderen wird der Erfahrung von Reziprozität für die Persönlichkeitsentwicklung eine besondere Bedeutung zugeschrieben.

Hierfür wird grundlagentheoretisch eine Synthese zweier Ansätze entwickelt, die sich aus zwei unabhängig voneinander entwickelten konstruktivistischen Strömungen hervorgegangen sind. Der sozialkonstruktivistische Ansatz von Berger und Luckmanns (1969) wird mit dem nun als radikalkonstruktivistisch erscheinenden strukturalistischen Ansatz (Piaget 1972; 1976) zusammengebracht. Die Gemeinsamkeit beider Ansätze besteht weniger in ihrem empirischen Zugang zur Analyse von Sozialisationsprozessen als eher darin, dass „diese Reziprozitätserfahrungen als konstitutives Moment von Sozialisationsprozessen definiert [werden]“ (Grundmann 1999a, S. 23f.). Sie bestimmen nicht nur maßgeblich die Bedeutungen, die wir eigenen und fremden Handlungen und sozialen Strukturen zuschreiben, sondern können als essenziell für soziale und individuelle Prozesse der Wissens- und Handlungsstrukturierung angesehen werden. Denn, erst über basale Reziprozitätserfahrungen sozialer und individueller Handlungsperspektiven können sich Handlungs- und Wissensstrukturen so verfestigen, daß sie intersubjektive, historische und soziale Gültigkeit erlangen. Auf der einen Seite eigne sich der konstruktivistische Ansatz Piagets für die Reflexion der Ontogenese bzw. der Eigenleistung des

³⁴ In meiner knappen Darstellung beziehe ich mich ausschließlich auf Grundmann (1999a). Allen drei Beiträgen ist gemein, dass sie eine Vermittlung zwischen radikal- und sozialkonstruktivistischen Ansätzen anstreben, um sie fruchtbar für eine Grundlagentheorie von Sozialisation zu machen.

Subjektes. Allerdings betrachte dieser die Welt als inaktiv; die Interaktion zwischen Person und Umwelt bleibt ebenso ungenügend reflektiert wie die Interaktion zwischen Person und anderen Personen (vgl. Riegel 1980, S. 149f.). Auf der anderen Seite erlaube der sozialkonstruktivistische Ansatz Sozialisation in historischer und gesellschaftlicher Perspektive zu erfassen. Allerdings vernachlässige diese Perspektive die individuellen Entwicklungsprozesse (vgl. Grundmann 1999a, S. 21). Sozialisation über zwei theoretische Perspektiven zu triangulieren, ist notwendig geworden, um die jeweiligen „blinden Flecke“ der Ansätze zu überbrücken.

Als Vertreter der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung (Grundmann 1994) richtet sich Grundmanns Blick auf die Entwicklung der Persönlichkeitsstrukturen und die Bedeutung von sozialen Ungleichheitsstrukturen (vgl. ebd., S. 163).³⁵ Sozialisation ist hiernach durch die Verortung des Individuums in der Gesellschaft gekennzeichnet und in einem nicht unerheblichen Maß durch die vorgefundenen Ungleichheits- und Opportunitätsstrukturen der sozialen Herkunft bedingt.³⁶ Deshalb wird danach gefragt, inwiefern bestimmte Denk- und Handlungsweisen von Individuen unterschiedlich ausgelegt werden (Grundmann 1999a, S. 27). Die konstruktivistische Sozialisationsforschung ist also daran interessiert, Formen sozialbedingter Ungleichheit zu rekonstruieren (Bertram 1976; Grundmann 1994).

Das Grundmann'sche Forschungsprogramm berücksichtigt bei der Reflexion von Erfahrungsregulierung und -gestaltung die *Konstruktion* gesellschaftlicher Zwänge bzw. lebensweltlichen Bedingungen. Weil Zwänge und Bedingungen auch als Produkte einer postmodernen Gesellschaft zu begreifen sind, sind sie in dynamischer Perspektive zu erfassen (vgl. ebd., S. 30). Der empirische Blick richtet sich erstens auf die makrosoziologische Ebene und die Frage, welche Phänomene werden durch Gesellschaft hervorgebracht; zweitens wie diese Phänomene individuell und im historischen Längsschnitt vom Subjekt (ggf. unterschiedlicher Weise) bearbeitet werden; drittens welche verschiedenen Bereiche der

³⁵ Auf die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung (Bertram 1981) wurde ebenso wenig eingegangen, wie das auf sie aufbauende schichtspezifische (Neidhardt 1968; Rolf 1972) und sozioökologische (Walter 1980; Bronfenbrenner 1981) Paradigma. Mit unterschiedlicher Gewichtung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Struktur ausgestattet, ist ihnen das Erkenntnisprogramm gemein, danach zu suchen, auf welche Weise soziale Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung relevant werden (vgl. Grundmann 1994, S. 163). Ihr Gegenstandsbereich ist die Analyse des Subjektes im Verhältnis zu seinem sozialräumlichen Milieu (insbesondere Familie).

³⁶ Für die empirische Analyse der Persönlichkeitsentwicklung und die Relevanz, die die Sozialisationsbedingungen dafür haben, erfordert dies eine längsschnittliche, empirische Rekonstruktion der (von Kindern) eingenommenen sozialen Perspektive (vgl. Grundmann 1994, S. 180). Von daher verwundert es kaum, wenn dieses nach der sozialen Herkunft fragende Erkenntnisprogramm *und* eine rekonstruktiv angelegte Methodologie in der konstruktivistischen Sozialisationsforschung durchschimmern.

Lebenswelt das Subjekt im Zuge seiner Genese (immer wieder) zu durchlaufen hat. Mit dem Eintreten in diverse soziale Räume des Alltags (Schule, Verein, Freundeskreis, Ausbildung, Arbeit, Medien etc.) kommt das Subjekt mit ausdifferenzierten Sichtweisen in Berührung.³⁷ Jeder Bereich hält qualitative differenzierte Sozialisationserfahrungen bereit. Sie unterscheiden sich darin, dass sie dem Subjekt in Bezug auf dasselbe Phänomen unterschiedliche Ansichten offerieren, die es annehmen oder verwerfen kann. Es kommt darin mit Einstellungen, Haltungen usw. in Kontakt, die bereits vor dem Eintreten des Subjektes in diesen Kreis existieren. Und, es gilt mehr als wahrscheinlich, dass durch dieses Konstruktionskonglomerat widersprüchliche Handlungsanforderungen produziert werden. Die Aufgabe des Subjektes ist es, diese zum Teil unvereinbaren Haltungen unterschiedlicher Kontexte aufeinander zu beziehen und zu bearbeiten. Das Ergebnis dieser lebenslangen Auseinandersetzung macht der Auffassung dieses konstruktivistischen Paradigmas folgend das Mitgliedwerden aus. Dabei werden Reziprozitätserfahrungen zum essenziellen Moment der Persönlichkeitsentwicklung. Das dafür notwendige Wissen ist soziohistorisch eingerahmt. Das bedeutet, dass das Wissen, das durch das Subjekt im Sozialisationsprozess hervorgebracht wird, einerseits bereits existiert, bevor es daran partizipiert und darauf zurückgreift. Es existieren in Bezug auf denselben Gegenstand unterschiedliche Haltungen, weshalb das dem Denken und Handeln zugrunde liegende Wissen zugleich sozial eingefärbt ist. Andererseits finden gleichzeitig die individuellen Erfahrungsverarbeitungsprozesse Berücksichtigung. Über die Rekonstruktion des Lebensverlaufes wäre dann herauszuarbeiten, an welchen qualitativ differenzierten sozialisatorischen Erfahrungen das Subjekt partizipiert hat. Weil das Zusammenspiel von individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen sich darüber hinaus ebenfalls im alltäglichen Handlungsvollzug dokumentiert, erfordert die Reflexion der wechselseitigen Durchdringung ein angemessenes Forschungsparadigma, die als konstruktivistische Sozialisationsforschung betitelt wird. Eben diese Durchdringung ist es, die nun den Fokus auf die Analyse von Lernprozessen richtet. Diese sind dem Diktum der systemtheoretischen Interpenetration folgend längst nicht mehr als bloße Übernahme vermittelten Wissens zu begreifen. Die konstruktivistische Sozialisationsforschung widmet sich

„der Analyse von Konstitutionsprozessen, über die (a) der konstruktive Anteil des Individuums an der (Re-)Strukturierung der vorgefundenen, institutionellen Sinnstrukturen und (b) die Phänomene der sozial strukturierten Mitwelt, die für die Entwicklung des einzelnen auf besondere Art und Weise relevant werden, in den Blick genommen werden können“ (ebd.).

³⁷ Gerade dieser Punkt wird von der sozialökologischen Sozialisationsforschung stark gemacht (Bronfenbrenner 1981).

Grundmann trägt mit der konstruktivistischen Sozialisationstheorie – übrigens wie Zinnecker (2000) – der Wechselseitigkeit zwischen Individuation und Vergesellschaftung Rechnung. Sein Vorschlag, die Erklärungseinheit Individuum und die Erklärungseinheit Gesellschaft jeweils grundlagentheoretisch unter Hinzunahme zweier konstruktivistischer Ansätze zu würdigen, ist keinesfalls neu (Leu 1985; Wittpoth 1994; Sutter 1999b). Diese jedoch über die Erfahrung von Reziprozität miteinander zu verbinden, ist innovativ. Es impliziert, dass für die Sozialisation in dynamischen Gesellschaften nicht nur Eigenaktivität (vgl. Zinnecker 2002, S. 145) ein zentraler Moment für die Orientierung ist, sondern dass sowohl Orientierung als auch Sozialisation unweigerlich von der Erfahrung des Unbekannten und *Neuen* abhängig sind. Weil das Subjekt selbst ins Zentrum von Sozialisation gebracht wird, korreliert diese Qualität mit der anderen Kategorie von Selbstsozialisation – Eigensinn (vgl. ebd.). Denn gerade dadurch zeichnen sich Komplexgesellschaften aus – durch soziokulturelle Pluralität, die aufgrund der Pluralisierung von Wissenslagerungen zur Erosion tradierter Orientierungssysteme und damit zur Individualisierung führt.

In der sozialkonstruktivistischen Auslegung (Berger und Luckmann 1969) wird Gesellschaft als soziales Konstrukt verstanden, das auf interpretativen Aushandlungsprozessen beruht und von den Teilnehmenden durch ihr Handeln erst hergestellt wird. Im Zuge dieser Praxis konstituiert sich, gemäß dieser Theorie, *ein* Grundbestand eines gesamtgesellschaftlich gleichverteilten Alltagswissens, das in seinen basalen Elementen als Wörterbucheinträge in die Umgangssprache der Gesellschaft hineinragt. Dieser Common-Sense-Gedanke liefert die Grundlage für gesellschaftliches Denken und Handeln. Allerdings erweist sich der Versuch, diese Sozialität auf (post-)moderne Komplexgesellschaften zu übertragen als brüchig, weil „die elementaren selbstverständlichen, mühelosen gleichverteilten Alltagswissensbestände [...] immer mehr ergänzt, überformt, fokussiert [...] und durch besondere soziale Welten spezialisiert [werden]“ (vgl. Schütze 2002, S. 60). Die Annahme, es gäbe nur ein *gesellschaftlich* geteiltes Wissen, erschwert die Überführung auf die Debatte um die „Postmoderne“, wo ja gerade von der Pluralisierung von Wissensbeständen und damit vom Gegenteil ausgegangen wird (vgl. Beck 1986). Damit erweist sich der sozialkonstruktivistische Ansatz als wertvoll, um die Erfahrung von Gegensätzlichkeit systematisch auf den Sozialisationsprozess zu beziehen. Die Annahme einer ausdifferenzierten und damit reich an unterschiedlichen Orientierungen ausgestatteten Gesellschaft wird von dem sozialkonstruktivistischen Ansatz jedoch nicht vollumfänglich getragen.

Als letzte Entwicklungsstation von Sozialisation soll das aktuelle Verständnis der umfassenden Sozialisationstheorie (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015) skizziert werden. Es ähnelt im Kern dem Modell des realitätsverarbeitenden Subjekts (Hurrelmann 1983), d.h. Hurrelmanns Konzept wurde aus der Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie (Geulen und Hurrelmann 1980) „sozialisationstheoretisch in bemerkenswerter Weise erweitert“ (Abels 2015, S. 66). Es liegt seither diesem Verständnis zugrunde (Hurrelmann und Ulich 1991a; Hurrelmann und Bauer 2015). Prinzipiell entspricht es der aktuellen bildungswissenschaftlichen Auffassung von Sozialisation. Weil dieses bereits vorgestellt und diskutiert wurde, wird auf eine erneute Darstellung verzichtet. Vielmehr soll gezeigt werden, welche Perspektive diese Sozialisationstheorie auf Medien einnimmt und – folgt man den Vertretern – in welche „gewünschte“ Richtung sich diese Theorie entwickeln soll.

1.2.4 Umfassende Sozialisation aktuell

Die erkenntnisleitende Unterscheidung zwischen einer inneren und äußeren Realität (Hurrelmann 1983) bleibt erhalten und wird in einem ausdifferenzierten System von Sozialisationsinstanzen eingebettet (vgl. Abbildung 4). In seiner aktuellen Auslegung wird Sozialisation bezeichnet als:

„die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt

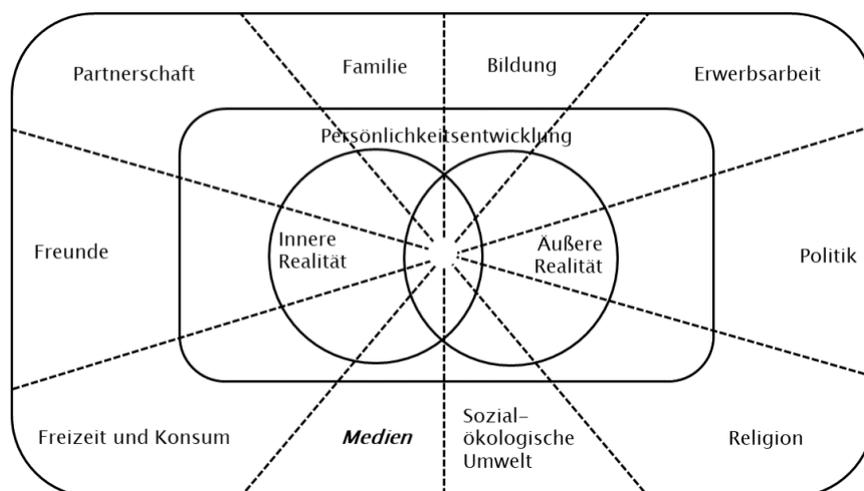


Abbildung 4 Das Spektrum der für die Sozialisation relevanten Systeme (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 181; Hervorheb. FK)

oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern“ (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 97).

Die Entwicklung der Ich-Identität würde von drei idealtypischen Sozialisationsinstanzen beeinflusst, die allesamt qualitativ differenzierte Sozialisationserfahrungen ermöglichen (vgl. Abbildung 4). Familien sind demnach die „primären Sozialisationsinstanzen“. Sie prägen und unterstützen den Aufbau der Muster für die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität. Öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind „sekundäre Sozialisationsinstanzen“, weil sie den Menschen auf das gesellschaftliche und berufliche Leben vorbereiten. „Tertiäre Sozialisationsinstanzen“ umfassen den Einfluss der Partnerschaft, Erwerbsarbeit, Freundesgruppe, Medien, Religion u.v.m. (vgl. ebd., S. 182ff.). Sie sind eng mit den beiden vorangegangenen Instanzen verbunden:

„Zum Beispiel wirkt die berufliche Erwerbsarbeit von Eltern ebenso wie die gemeinsame Nutzung der Massenmedien in Familien direkt und indirekt auf die Sozialisation und stellt für diese einen gesellschaftlichen Kontext dar. Die Sozialisationseinflüsse sind deshalb auch im Einzelnen oft gar nicht voneinander zu unterscheiden“ (ebd., S. 180).

Radio, Fernsehen und Internet werden als wichtige Bestandteile des Alltags begriffen. So würden v.a. „Internetmedien“ (ebd., S. 185) eine hohe Kompetenz der Nutzung voraussetzen. Medien erhalten in diesem Modell einen eigenständigen Platz. Allerdings zeigt sich nicht nur in der Verwendung des Begriffes „Massenmedien“, dass darin ein unzeitgemäßes Bild von Medien dargestellt wird. Der aktuellen 11., vollständig überarbeiteten Auflage liegt nach wie vor ein Medienverständnis zugrunde, dass aufgrund der Auflösung eines monodirektionalen Sender-Empfänger-Modells als überholt angesehen wird. Es drängt sich der Eindruck auf, dass dem „umfassenden“ Modell ein Interesse an aktuellen medientechnischen Innovationen fehlt. Im Angesicht der Digitalisierung und durch die Mitmach-Optionen des Web 2.0 eröffneten Möglichkeiten wird in der Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie Medienpädagogik bekanntermaßen eher dann von „Neuen“ Medien gesprochen, wenn sie sich durch ihr Digitalität, Partizipation bzw. Interaktivität auszeichnen (vgl. Kapitel 1). Dem Modell scheint es darauf nicht anzukommen, weil es – so meine These – auf der Basis einer postmodernen Gesellschaftsdiagnose entworfen worden ist. Medien würden dieser Diagnose folgend maximal als antreibender Katalysator der Pluralisierung und damit Individualisierung von Lebenslagen angesehen werden. Wesentlich schwerwiegender als die zugrunde gelegte Gesellschaftsdiagnose erscheint mir der von den Autoren vorgenommene Verweis zu sein, um die Bedeutung von Medien für den Sozialisationsprozess herauszustellen. Mit der am Ende des

Abschnitts vorgenommenen Referenz auf den Beitrag von Helmut Lukesch ziehen sie einen psychologischen Zugang heran, der sich als unzeitgemäß entpuppt. Und das ist nicht nur darauf zurückzuführen, dass dem aus der Mode gekommenen Begriffsverbund „Sozialisation durch Massenmedien“ (2008) operiert. Darin werden Medien zwar als „bedeutsame Sozialisationsfaktoren“ (ebd., S. 386) anerkannt, aber die für das Handbuch und für das Sozialisationsparadigma per se geltende Auffassung eines aktiven Nutzers, der seine innere und äußere Realität verarbeiten kann wird als „schmeichelhaft“ (ebd., S. 389) bezeichnet und unter Rückgriff anderslautender Forschungsergebnisse (aus der Neurobiologie und Psychologie) zurückgewiesen. Auch das grundlegend unterstellte interaktionale Verhältnis zwischen Subjekt und Umwelt wird bei der Sozialisation durch Massenmedien partiell ausgesetzt. Lediglich bei der politischen Sozialisation erkennt Lukesch die Prämisse der Wechselseitigkeit an. Wieso nur dort und nicht in Bezug auf Medien oder per se, bleibt unbeantwortet (vgl. 2008, S. 392).

Aktuell öffnet sich die umfassende Sozialisationstheorie verstärkt neurobiologischen Theorien (Hurrelmann und Bauer 2015). Das Ziel ist es, Theorien der Erklärungseinheit „Gesellschaft“ mit der Erklärungseinheit „Individuum“ stärker als bisher über die kognitiven Prozesse miteinander zu verbinden (vgl. ebd., S. 90). Es scheint so, als würden aus Sicht der umfassenden Sozialisationstheorie ausschließlich psychologische Ansätze gesetzt, wenn es um die Modellierung der inneren Erfahrungsverarbeitungsprozesse geht. Ein solcher Rückbezug liegt nah, weil einerseits v.a. die Psychologie (im Gegensatz zur Pädagogik) dazu beigetragen hat, Lernen empirisch zu untersuchen und sichtbar zu machen (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 391). Nicht selten wird auch von Erziehungswissenschaftlern auf psychologische Lerntheorien verwiesen (vgl. bspw. Tillmann 2010, S. 39), obwohl die Pädagogik durchaus über einen eigenen und respektablen Lernbegriff verfügt (Göhlich/Wulf/Zirfas 2014a).

1.2.5 Rolle von Medien in der Bildungswissenschaft

Es wurde gezeigt, dass Medien im Sinne der umfassenden Sozialisationstheorie als tertiäre Sozialisationsinstanz begriffen werden. Es wird davon ausgegangen, dass diese im Zuge der Persönlichkeitsentwicklung als Instanz durchschritten werden. Es wurde ein (mehr als) zweifelhaftes Bild über die Rolle von Medien im Sozialisationsprozess hinterlassen (vgl. Lukesch 2008). Aber es ist nicht nur dieser zuletzt genannte Hinweis, der Anlass dazu gibt, eine intensivere Suche anzustreben und danach Ausschau zu halten, welche Argumente vonseiten der Bildungswissenschaft in Bezug auf Bildschirmmedien vorgetragen werden. Zum Anlass wird auch der Vorwurf verschiedener Medienpädagogen genommen, die dem

erziehungswissenschaftlichen Denken hinsichtlich der Medien(-wirklichkeit) mit Verdruss (vgl. Lange und Zerle 2010, S. 64f.) oder gar mit „Ignoranz“ (Aufenanger 2000, S. 13) begegnen. Diesem Vorwurf soll nachgegangen und untersucht werden, worauf sich diese Verlautbarungen stützen. Dass sich nun explizit Bildschirmmedien bzw. Bildschirmspielen zugewendet wird, ist dem Ziel dieser Arbeit zuzuschreiben – eine Computerspiel-Sozialisationstheorie zu entwickeln (vgl. Kapitel 3).

Mit Dieter Geulen wird ein Pionier des pädagogischen Sozialisationsdiskurses aufs Feld geführt, der in etwa zeitgleich wie Hurrelmann Sozialisation interaktionistisch fundiert hat (vgl. Geulen 1981). Es kann ihm zugeschrieben werden, Sozialisation als einen wechselseitigen Prozess zwischen dem Subjekt und seiner Realität modelliert und ein Subjektverständnis eingeführt zu haben, wonach sich der Mensch der Realität „teils aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch nur passiv hinnehmend [verhält]“ (ebd., S. 553). Dieser konzeptionelle Grundsatz besitzt nach wie vor einen hohen Stellenwert und eine ungebrochene Gültigkeit für das aktuelle Verständnis einer umfassenden Sozialisationstheorie (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, S. 96). Dieses (aufgeschlossene) Verständnis wird zu Zeiten einer sich allmählich verbreitenden Entwicklung der Datentechnologie ins Spiel gebracht, um Konsequenzen für das menschliche Denken und Handeln abzuschätzen (Geulen 1985; 1987). Geulen prognostiziert, „daß unter den hypothetischen Bedingungen einer in allen Lebensbereichen computerisierten Gesellschaft [...] langfristig eine Reduktion menschlicher Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit, insbesondere [...] in der Moralität eintreten wird“ (1985, S. 255) und rechnet mit einem „*Defizit menschlicher Interaktionsfähigkeiten* [H.i.O.] mit noch unabsehbaren Folgen für die politische Entwicklung dieser Gesellschaft“ (ebd., S. 264). Folglich lässt er es als geraten erscheinen, „neuen Technologien mit Skepsis entgegenzutreten und auch daran unsere weitere Forschung auszurichten“ (Geulen 1987, S. 582). Mit ähnlichem Argwohn gegenüber dem Vorrücken elektronischer Computer-Medien wird die Notwendigkeit einer handlungsorientierten Didaktik begründet (Gudjons 2008). Gudjons identifiziert eine Verschiebung von der einstigen handelnd-tätigen zu der nun von Medien vorangetriebenen ikonischen Aneignung (vgl. ebd., S. 67). Diesem Trend möchte er entgegenwirken und führt zur Legitimation seiner Zielsetzung neben der anthropologisch-lernpsychologischen und didaktisch-methodischen eine explizit sozialisationstheoretische Begründung an (vgl. ebd., S. 67ff.). Mit einem Verweis auf das realitätsverarbeitende Modell (Hurrelmann 1983) wird gemutmaßt, dass „[s]tatt produktiv-realitätsverarbeitender Subjekte [...] im Extremfall Heranwachsende heute z. B. zu ‚Computerkids‘ [werden], die morgen mit

kindlich zurückgebliebenen Sozial- und Wirklichkeitserfahrungen an den Schaltpulsten von Bürokratie, Industrie und Rüstung sitzen“ (Gudjons 2008, S. 67). Letztlich gibt es auch solche Darstellungen, die die neuen Spielarten der Ästhetik im Zeitalter der Massenmedien zum Anlass der Kritik nehmen. In einem Gespräch zwischen dem Pädagogen Karl-Heinz Braun und der für die Bildungstheorie nicht unbekanntem Wolfgang Klafki (Klafki und Braun 2007) entspinnt sich ein Dialog über die Bedeutung „Ästhetischer Bildung“. Ziel dieser Bildung sei die Sensibilisierung manipulativer Verwendungsmöglichkeiten ästhetischer Mittel (vgl. ebd., S. 173)³⁸ und die durch Medien optisch, sprachlich, szenisch oder musikalisch vermittelten Elemente bspw. in der Werbung kritisch einschätzen zu können. Klafki sieht die Auseinandersetzung mit Comics, Videospiele und Filmen als „[h]öchst dringlich“ an, weil sie über ihre reißerische Ästhetik, die Verherrlichung von Gewalt offen zu Schau stellen würde (vgl. ebd.). Aus Klafkis Sicht „spricht viel dafür, dass die Faszination solcher Produkte einer der mitwirkenden Faktoren jenes furchtbaren Verbrechens des Erfurter Gymnasiasten Robert Steinhäuser im April 2002 gewesen ist, dem sechzehn seiner Mitschüler zum Opfer fielen“ (ebd., S. 173f.).

Den drei aufgeführten Haltungen ist gemein, dass sie den Eindruck erwecken, als würde die bloße Anwesenheit von Medien die etablierten Vertreter aus dem Bereich der Sozialisationstheorie, Didaktik und (kategorialen) Bildungstheorie quasi „auf Schlag“ dazu zu veranlassen, sich von dem Bild eines aktiv handelnden Subjektes, der als Gestalter seiner Umwelt auftritt, zu verabschieden. Es verwundert, weshalb der von Geulen formulierte konzeptionelle Grundsatz, worauf sowohl im realitätsverarbeitenden (vgl. Hurrelmann 1983, S. 93) als auch im gegenwärtigen umfassenden Verständnis (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, S. 96) explizit Bezug genommen wird, nun aufgekündigt wird. Aus meiner Sicht erschreckender ist die Argumentation, die monokausalen Wirkungsverständnissen und einer Pauschalisierung Tür und Tor öffnet, weil von der Ästhetik auf eine Nutzungsweise geschlussfolgert wird. Geulen und die anderen werden als Pädagogen sicherlich die Annahme teilen, dass die Auseinandersetzung mit Welt das zentrale Thema der Pädagogik ist (vgl. Meder 1999, S. 440). Die Frage ist, wieso qualitative Unterschiede zwischen realen und medialen Welten eingeführt werden müssen, wenn das Subjekt ohnehin mit einer Vielzahl von Traum- und Phantasie- bzw. Kunst- und Spielwelten in seiner Lebenswelt konfrontiert wird. Gerade die Phänomenologie (Schütz 1971b; Schütz und Luckmann 1975) hat den Gedanken stark gemacht, dass sich der

³⁸ Für einen „kritischen“ Manipulationsbegriff (vgl. Enzensberger 2008).

Einzelne grundsätzlich einem Zusammenspiel von Wirklichkeiten jenseits der Alltagswelt ausgesetzt sieht (vgl. Schütz 1971b, S. 266). Und gerade der mannigfaltige Umgang mit den vorherrschenden Erkenntnisstilen³⁹ wird als unhintergebarer Beleg in Stellung gebracht, dass es sich beim Menschen um ein sinnverstehendes Wesen handelt (Schütz 1932; 1971a), das nicht mit naturwissenschaftlichen Zugängen „verstanden“ werden kann.⁴⁰

1.2.6 Zusammenfassung: Sozialisation ist immer Selbstsozialisation!

Als zentrales Ergebnis dieses Abschnittes lässt sich festhalten, dass Sozialisation als Mitgliedwerden in sozialen Gruppen und demokratischen Gesellschaften definiert wird. Das Hineinwachsen wird als lebenslanger Prozess begriffen, worin das Subjekt einerseits sozial etablierte und andererseits autonome Denk- und Handlungsmuster entwickeln soll. Diesem grundlegenden Verständnis folgend ist das in Aussicht gestellte Ziel dieser Entwicklung sowohl sich selbst, der Gemeinschaft und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. In einer von Pluralität und Komplexitätsschüben gekennzeichneten Gesellschaft verlagern sich bzw. weichen die Orte der Sozialisation auf, so dass der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung mehr als bisher von dem Subjekt übernommen werden muss. In diesem Sinne ist Sozialisation immer Selbst-Sozialisation (Luhmann 1987b, S. 177). Nach Sichtung verschiedener Begriffsverständnisse und -reichweiten identifiziert Zinnecker Selbstsozialisation als „den Eigenanteil [...], den eine Person zu ihrer Sozialisation leistet“ (2000, S. 281). Er weist nunmehr ebenso darauf hin, dass Selbstsozialisation sowohl auf das Subjekt als auch auf Gruppen bezogen werden kann (vgl. ebd., S. 281ff.). Die Kategorie „Eigenanteil“ wird noch einmal in die Teilkategorien „Eigensinn“ und „Eigenaktivität“ zergliedert (vgl. Zinnecker 2002, S. 145). Während Eigenaktivität die Notwendigkeit meint, die Lebensplanung selbst gestalten zu müssen, verweist Eigensinn auf die dringlich gewordene Entwicklung sozial kompatibler aber im Notfall autonomer Denk- und Handlungsmuster. Anhand zwei ausgesuchter Reaktionen auf das Essay wurde gezeigt, dass letztlich Zinneckers Schlussfolgerung zugestimmt wird, dass das Zentrum der Lebensgestaltung das Subjekt ist. Unisono verlagern die angeführten Autoren einerseits den Fokus von der Konstruktion zur Erfahrungsverarbeitung und andererseits das vor dem Begriff der Erfahrungsverarbeitung gesetzte Adjektiv. Der

³⁹ Schütz unterscheidet zwischen dem Grad der Bewusstseinsspannung, Art der vorherrschenden „Epoché“, Form der Spontaneität, Form der Selbsterfahrung, Form der Sozialität sowie der Art der Zeitperspektive (vgl. Schütz 1971b, S. 265).

⁴⁰ Dass das Subjekt verschiedenen Wirklichkeiten ausgesetzt ist und zwischen den immanenten Erkenntnisstilen der Wirklichkeiten unterscheiden kann, hat Fritz mit Blick auf die Reflexion von Bildschirmspielen in Anschluss an die Phänomenologie von Alfred Schütz als Rahmungskompetenz bezeichnet (2003).

vonseiten der kritischen Rollentheorie eingeführte und bisher im Sozialisationsdiskurs etablierte Kritik-Begriff (vgl. Krappmann 1976) steht für die Fähigkeit/Entwicklung einer autonomen Persönlichkeit, die gesellschaftliche Verantwortung übernehmen soll (Individuation). Aus Sicht von Veith erweist sich das Zusammenspiel aus Individuation und Kritikfähigkeit als unzeitgemäß. Möchten die nur vom Subjekt zu bearbeiteten Anforderungen des gesellschaftlichen Alltags adäquat ausgedrückt werden, bedarf es Komplexitätssteigerung, die mehr als nur die Fähigkeit der *kritischen* Auseinandersetzung einfordern, um nach Autonomie zu streben bzw. diese zu erreichen. Veith plädiert dafür, den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung als reflexive Vergesellschaftung zu bezeichnen (vgl. 2002) und führt damit den (eigentlich in der transformatorischen Bildungstheorie gebräuchlichen) Reflexivitätsbegriff im Selbstsozialisationsdiskurs ein. Wie allerdings noch zu zeigen sein wird, ist die Zusammenführung von Sozialisation und Reflexion mit Herausforderungen konfrontiert, die gerade die Zusammenführung infrage stellen.⁴¹ Weil, wie herausgearbeitet worden ist, Sozialisation als (reflexiver) Prozess verstanden wird, der *theoretisch* von der Fähigkeit des Subjektes ausgeht, Eigenaktivität und Eigensinn in den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung aufzubringen bzw. aufbringen zu müssen, werde ich an der Verwendung u.a. der Begriffe wie „Hineinwachsen“ und „Mitgliedwerden“ festhalten. In meinem Verständnis wächst der Einzelne in eine soziale Gemeinschaft und Gesellschaft hinein und wird im sozialen Sinn immer wieder Mit-Glied verschiedener Gemeinschaften und Gesellschaften. Ich beziehe mich damit auf eine Vorstellung von Mitgliedwerden, wonach soziale Beziehungen durch den einzelnen mitgetragen und mitgestaltet werden *können* (vgl. Rüstow 1957, S. 690f.). Durch seine partiell-funktionale und individuell mitbestimmte Zugehörigkeit kann das Subjekt seine Mitgliedschaft bzw. den Prozess des Hineinwachsens und Mitgliedwerdens *theoretisch* selbst bestimmen.

Ferner wurde mit den Dimensionen konstruktivistischer Sozialisation ein Ansatz vorgestellt, der Sozialisation als ein Wechselspiel individueller und sozialer Konstruktionsprozesse modelliert (Grundmann 1999c, S. 11). Reziprozitätserfahrungen erhalten darin einen wichtigen Stellenwert. Im Unterschied zu den vorangegangenen Modellen werden die Teilqualitäten von Sozialisation jeweils einzeln grundlagentheoretisch gewürdigt. Darüber hinaus richtet dieser Ansatz den Blick auf die soziokulturellen Unterschiede und welchen Beitrag sie für die Denk- und Handlungsmuster des Subjektes haben. Auf die umfassende Sozialisationstheorie wurde aus zwei Gründen eingegangen: Zum einen ging es der

⁴¹ Diese werden in Kapitel 1.5.2 aufgearbeitet.

Vollständigkeit halber darum, das aktuelle Verständnis von Sozialisation vorzustellen, um auch den gegenwärtigen Trend herauszustellen, sich der Neurowissenschaft zu öffnen. Zum anderen sollte die Rolle von Medien aufgezeigt werden. Dort dominiert die Annahme, dass (Massen-)Medien eine zu passierende Sozialisationsinstanz seien. Weil der Eindruck entstand, Medien würden eher skeptisch-pessimistisch rezipiert werden, wurde der Frage nachgegangen, wie (renommierte) Protagonisten der Erziehungswissenschaft insbesondere Bildschirmmedien gegenüberstehen. Der erweckte Eindruck wurde erst einmal bestätigt.

Folgend sollen medienpädagogische Sozialisationsansätze vorgestellt und diskutiert werden, die sich basal auf die o.g. Sozialisationsverständnisse beziehen und diesen mit dem Metaprozess der Mediatisierung zusammenbringen. Es wird u.a. zu zeigen sein, welche Bedeutung Selbstsozialisation und in welcher Weise die von Zinnecker zusammengetragenen Verständnisse (Selbstsozialisation des Selbst oder der Gruppe) darin rezipiert werden.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch eine letzte Anmerkung vorwegschicken. Es mag eventuell verwundern, wenn ich trotz des Wechsels zur Medienpädagogik, deren zentraler Gegenstand ja nun Medien (freilich unter pädagogischen Aspekten) sind, nicht den Begriff Mediensozialisation verwende, sondern bei Sozialisation verbleibe. Das ist auf verschiedene Entwicklungen zurückzuführen. Zum einen erscheint mir, von einer „medienpädagogischen Mediensozialisation“ zu sprechen, redundant. Wie in Kapitel 1.1.4 argumentiert wird, wird der gesamte Alltag als von Medien durchdrungen begriffen. In der von mir radikal vorgetragenen Weise tangiert dies nicht nur einen Ausschnitt von, sondern die gesamte Sozialisation. Eine andersartige Verwendung lehne ich also ab, weil sie eine unnötige Dopplung impliziert und dem, wofür der Metaprozess Mediatisierung meiner Auffassung nach steht, nicht Rechnung tragen könnte. Ferner erhoffe ich mir, indem ich (lediglich) von Sozialisation spreche, darauf hinzuweisen, dass Medien sämtliche Lebensbereiche durchdrungen haben, weshalb Sozialisation unhintergebar medial erfolgt. Deswegen stellt sich aus meiner Sicht nicht die Frage, ob es eine Sozialisation mit oder ohne Medien stattfinden kann. Wie die Beispiele in Kapitel 1.2.5 gezeigt haben, scheint eine weitere Trennung vorzuliegen. Durch die Beiträge von Geulen (1985), Klafki und Braun (2007) sowie Gudjons (2008) wurde der Eindruck erweckt, dass die Entwicklung von Individuation und den damit verbundenen Fähigkeiten wie Kritikfähigkeit und Autonomie nur dann gelingen kann, wenn diese weitgehend unter Ausschluss von Medien stattfindet. In dem Moment, in dem Medien Einzug in diesen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung halten, werden etablierte und verdienstvolle konzeptionelle

Grundgerüste von Sozialisation über Bord geworfen. In der Hoffnung, diese implizite Trennung, wonach nur eine non-mediale Sozialisation zu einer „gelungenen“ Sozialisation führen könne, bewusst machen bzw. bestenfalls abstellen zu können, wird auf die Verwendung von „Mediensozialisation“ verzichtet. Unter Umständen gelingt es dadurch, die Hysterie um Medien eindämmen und darauf hinweisen zu können, dass gut daran getan wird, komplexe Subjektvorstellungen auch in der pädagogischen Auseinandersetzung mit Comics, Filmen und Computerspielen zuzulassen.

1.3 Selbstsozialisation in medienpädagogischer Perspektive

Wie die Rekonstruktion von Selbstsozialisation gezeigt hat, handelt es sich dabei um ein aus der Systemtheorie hervorgegangenes Konzept, das trotz anfänglicher Skepsis (vgl. Schulze und Künzler 1991, S. 135) über Umwege Einzug in die (Medien-)Pädagogik hielt. Es soll den Umstand betonen, dass das Aufwachsen und die während des Aufwachsens stattfindenden Prozesse nicht als bloße Adaption begriffen werden können. Der Selbstsozialisationsbegriff stellt das Subjekt ins Zentrum seiner Genese und reagiert damit auf die sich verändernden gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Einerseits wegen seiner Subjektzentrierung und der grundsätzlich unterstellten Konstruktionsleistung erfährt der Begriff große Resonanz (aber nicht immer Zuspruch). Es gestattet Sozialisation bspw. alters- und geschlechtsunabhängig ganz basal als Wechselspiel verschiedener Konstruktionsprozesse zu fassen. Nicht zuletzt deswegen fällt der Begriff neben der (sozialisatorischen) Geschlechts- und Kindheitsforschung auch in der Medienpädagogik auf fruchtbaren Boden.

Der Begriff ist also/zwär keine medienpädagogische Erfindung. Indem Selbstsozialisation aber in Verbindung mit einer Tagung aufs Tableau gebracht wird, die diesen Begriff mit Kinderkultur und Mediennutzung in einen Zusammenhang bringt (vgl. Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999), ist der Rahmen seiner Auseinandersetzung in dieser Disziplin angedeutet. Um den Eigenanteil bzw. die eigenen Aktivitäten in der Lebensgestaltung in dem o.g. Kontext untersuchen zu können, beziehen sich die Autoren auf die Annahmen des realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983). Es erlaubt, auch die Mediennutzung Heranwachsender als eigenständige Informationen verarbeitende Leistung zu würdigen und deskriptiv zu beschreiben.⁴² Weil Medien überwiegend im Freizeitbereich genutzt werden, richtet sich das Interesse vornehmlich auf die freizeitliche Mediennutzung und die Frage, wie

⁴² Darauf hatte Baacke bereits mit seinem Kompetenzbegriff aufmerksam gemacht (vgl. 1973).

diese im Alltag integriert werden bzw. welche Bedeutung Medien für die Gestaltung der Lebensführung von Heranwachsenden haben. Auch wenn das Individuum konzeptionell als selbst maßgeblich und in aktiver Weise an seinem Prozess der Entwicklung beteiligt begriffen wird, stellen die Herausgeber einleitend fest, dass Selbstsozialisation dann „an Grenzen stoßen kann, [...] wenn die theoretische Ebene verlassen und der praktische Lebensalltag näher in den Blick genommen wird“ (Mansel/Fromme/Kommer et al. 1999, S. 12).

Diese Annahmen liegen mit unterschiedlicher Gewichtung den in diesem Band veröffentlichten Sozialisationsverständnissen zugrunde. Sie können als integrale Bestandteile moderner sozialisationstheoretischer Ansätze begriffen werden und stellen – meiner Wahrnehmung nach – einen minimalen Grundkonsens in der medienpädagogischen Auseinandersetzung um Sozialisation dar. Um zu zeigen, wie das Konzept Selbstsozialisation aufgenommen worden ist, sollen ausgewählte Beiträge referiert werden. Deswegen soll der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation (vgl. Vollbrecht 2007; Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017), der Ansatz der konvergenzbezogenen Medienaneignung (Wagner und Theunert 2007; Theunert und Schorb 2010) und letztlich die kritische Mediensozialisationstheorie bzw. das Verständnis einer medialen Selbstsozialisation (Niesyto 2007; 2009) referiert werden. Den ersten beiden Ansätzen ist gemein, dass sie in Bezug auf (elektronische) Massenmedien zu einem Ansatz von Mediensozialisation entwickelt wurden (für den Ansatz der Medienaneignung vgl. Theunert und Best 1993 und für den sozialökologischen Ansatz vgl. Baacke 1980). Gegenwärtig werden sie einer Revision unterzogen. Anlass dazu gibt der Metaprozess der (digitalen) Mediatisierung (Krotz 2017). Der zuletzt genannte Beitrag zeichnet sich eher durch eine kritische Einschätzung von Selbstsozialisation aus. Weil er die medienpädagogische Reaktion auf den Begriff Selbstsozialisation bilanziert, soll er vorgestellt und besprochen werden.

Weil zwei der drei zu referierenden Ansätze in zwei Versionen vorliegen, werden die betreffenden Ansätze erst einmal hinsichtlich ihrer ursprünglichen Verfasstheit und dann in ihrem aktuellen Verständnis vorgestellt. Auf die Darstellung methodologischer Implikationen wird verzichtet. Zentrale Ergebnisse der empirischen Untersuchungen werden nur angedeutet.

1.3.1 Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive

Der medienökologische Ansatz wurde zu Beginn der 1980er Jahre von Baacke (1980) als eine auf Medien bezogene Weiterentwicklung der sozialökologischen Sozialisationsforschung (Bronfenbrenner 1981) ausgearbeitet. Der Ansatz geht von „Wechselbeziehungen zwischen

sozialer Umwelt und sozialem Verhalten des Menschen [aus]. Sozialisation wird dabei verstanden als Folge aktiver Prozesse der Auseinandersetzung mit der symbolischen, sozialen und materiellen Umwelt sowie sich selbst“ (Vollbrecht 2007, S. 93). Der Ansatz ist das Ergebnis der Zusammenführung von drei Theoriesträngen – Theorien der Umwelt, einer Handlungs- und Entwicklungsdimension. Indem Sozialisation als soziales Konstrukt begriffen wird, erweist sich der Ansatz für sozialkonstruktivistische Theorien anschlussfähig. In seiner originären Fassung geht es darum, „den Handlungs- und Erfahrungszusammenhang Heranwachsender [...] zu ordnen nach vier expandierenden Zonen, die der Heranwachsende in bestimmter Reihenfolge betritt und die ihn ihrem räumlich-sozialisatorischen Potential aussetzen“ (Baacke 1980, S. 498f.). Hiernach lassen sich das ökologische Zentrum (Familie), der ökologische Nahraum (Peers), ökologische Ausschnitte (Schule) und die ökologische Peripherie (Zone gelegentlicher Kontakte wie Wohnungen von Verwandten, zentralgelegenes Kaufhaus) unterscheiden (vgl. ebd., S. 499). Unterstellt wird, dass jede Zone qualitativ differenzierte Sozialisationserfahrungen bereithalte und dass sich diese in der Mediennutzung von elektronischen Massenmedien wie Fernsehen, Schallplatten und vereinzelt Walkman ausdrückt. Ein besonderer Fokus wird auf die Medienwelten und Medienumgebungen geworfen und wie Medien darin genutzt werden (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990; 1991). In diesen frühen Untersuchungen wird ein Ineinandergreifen vieler unterschiedlicher Medien innerhalb konkreter Lebenszusammenhänge und insbesondere im bzw. zwischen Zentrum und Nahraum rekonstruiert.

Im Zuge der zunehmend mobiler werdenden Kommunikation und dem Aufkommen virtueller Welten wird der Ansatz in einem ersten Versuch auf diese Medieninnovationen bezogen. In diesem Zusammenhang wurde auch untersucht, ob bzw. inwieweit virtuelle Räume als Gegenstand dieses sozialökologischen Ansatzes in Betracht kommen können (Vollbrecht 2007). Weil sie „keine realen, sozialgeschichtlich beschreibbaren Räume dar[stellen], sondern es [...] sich um Vorstellungsbilder [handelt], die nur in den Köpfen derer bestehen, die diese Vorstellungen haben“ (ebd., S. 106), bleiben Chatrooms, Foren und sonstige Internetrepräsentanzen kategorisch außen vor.

Durch den Metaprozess der Mediatisierung (Krotz 2017) wird zu einem neuerlichen, zweiten Versuch ausgeholt, das sozialökologische Modell auf seine Aktualität hin zu prüfen (Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017). Vor dem Hintergrund des in Kapitel 1.1.3 beschriebenen medialen Wandels und den daraus resultierenden neuen Nutzungsformen (mobile Mediennutzung) kommt das Autorenteam zu der Einsicht, dass eine Aktualität nur

durch eine „Neujustierung“ (ebd., S. 197) bzw. eine „Theorieanpassung“ (ebd., S. 198) möglich ist. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die jugendliche Mediennutzung und hier allen voran zwischen dem sozialökologischen Zentrum (Familie) und sozialökologischen Nahraum (Peers) gelegt. Dort wird nach (möglichen) Veränderungen in der Kommunikation und Interaktion gesucht. In der neuerlichen Auflage wird das Medienverständnis aktualisiert. Weil die durch digitale Medien eröffneten Nutzungsweisen zu „einer Entgrenzung der sozialökologischen Zonen [führt; FK]“ (ebd., S. 205), werden Medien nun als quer zu den Zonen liegend verstanden.

Als neuer Gegenstand für die Erforschung von Mediennutzung in sozialökologischer Perspektive dient das Multi-Screening, also die gleichzeitige, parallel zueinander stattfindende Nutzung verschiedener internetfähiger Bildschirmmedien (Wegener 2014). Es wird unterstellt, dass die neuen Formen online-basierter Kommunikation die etablierten Nutzungsweisen ins „Netz“ verlängert bzw. verlagert und dass sich die etablierten Mechanismen des auf Raum und Zeit basierenden Zusammenschlusses entgrenzen. Online-basierte und mobile Medien schaffen damit Unabhängigkeit von lokalen, räumlichen und zeitlichen Bedingungen der Mediennutzung. Basierend auf einem qualitativen Untersuchungsdesign werden Gruppendiskussionen mit Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen (15-25 Jahre) geführt und ausgewertet. Es wird herausgearbeitet, dass es einerseits „um den Austausch mit anderen, [...] sich als Mitglied einer Gemeinschaft zu definieren und als solches auch wahrgenommen zu werden“ (ebd., S. 208). In diesem Sinne betrachtet bietet das räumlich voneinander getrennte aber gleichzeitig stattfindende Nachgehen derselben (Freizeit-)Beschäftigung einen Rahmen, um sich kommunikativ darüber auszutauschen. Andererseits sind solche Entgrenzungsprozesse nicht zuletzt auch von Spannungen im alltäglichen Umgang begleitet. Hier ist es vor allem die angeprangerte Differenz zwischen sozialer Präsenz und kommunikativer Abstinenz anzuführen (vgl. ebd., S. 209). Ein solches soziales Dilemma liegt bspw. dann vor, wenn die auf virtuelle Medien fixierte Kommunikation die in der Realwelt stattfindende Kommunikation bzw. Interaktion erschwert oder gar unterbindet.

Diese beiden exemplarisch gewählten Beispiele sollen zumindest die Pole verdeutlichen, worin die Nutzung online-basierter Medien aufgespannt werden kann. Sie verdeutlichen aber auch, dass virtuelle Räume in ihrer konstitutiven Eigenheit für die Nutzung (und damit für Subjektgenese) kaum Berücksichtigung finden. Die identifizierte Differenz zwischen sozialer Präsenz und kommunikativer Abstinenz bleiben auf Praxen im realen Raum bezogen, so dass schließlich die identifizierten neuen Vergemeinschaftungsprozesse in virtuellen Räumen (vgl.

Jörissen 2014, S. 510f.; Krotz 2017, S. 35) nur in Rückbezug auf den realen Raum reflektiert werden.

1.3.2 Konvergenzbezogene Medienaneignung

Bei dem Ansatz der konvergenzbezogenen Medienaneignung (Theunert und Schorb 2004; 2010 sowie Wagner und Theunert 2007) handelt es sich um einen weitestgehend selbstständig entwickelten medienpädagogischen Sozialisationsansatz. Dieser folgt der Annahme, dass Sozialisation durch Medien nur erklärbar in einem historisch-gesellschaftlichen Kontext ist. Sozialisation wird darin nicht als einseitiger Akt der Beeinflussung verstanden, sondern als „*ein Prozess, in dem eine gesellschaftlich-produzierte Umwelt die Individuen sowohl formt als auch von diesen geformt wird* [H.i.O.]“ (Schorb/Mohn/Theunert 1980, S. 603). Der zentrale Begriff wird unter explizitem Bezug auf die psychologische Aneignungstheorie (Leontjew 1964; 1982) entwickelt (vgl. Schorb 2007, S. 253) und für die medienpädagogische Forschung fruchtbar gemacht. In dieser originären psychologischen Fassung wird davon ausgegangen, dass das (naturwüchsige) Subjekt prinzipiell in eine bereits mit sozialen Erwartungen, Regeln und Rollen ausgedeutete Gemeinschaft hineinwächst. Bedeutungen seien in den Objekten (Spaten, Löffel) vergegenständlicht. Charakteristisch für das Aneignungsmodell ist die Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt. Nur indem sich das Subjekt die in den Objekten eingeschriebenen Kulturtechniken aneignet, kann es ein wertvolles, weil arbeitsfähiges Mitglied der Gesellschaft bleiben. Kreative Aneignungsformen, die das Ziel des arbeitsfähigen Subjektes und den Rahmen des gesellschaftlich Erwarteten verlassen, bleiben in dieser Sozialisationstheorie ebenso unberücksichtigt wie die Form und Strukturen der Objekte.⁴³ Auch wenn sich Leontjew keineswegs der Rolle von technischen Medien im Aneignungsprozess zugewendet hat, wird die darin entwickelte Handlungstheorie auf die Reflexion von Mediennutzung übertragen. Die Frage, welche Objektivierungen, Kulturtechniken etc. über das Mensch-Medien-Verhältnis vermittelt werden, bleiben bei Leontjew unbeantwortet. Die konvergenzbezogene Medienaneignung unterbreitet, wenn sie als Weiterentwicklung dieses sozialpsychologischen Ansatzes begriffen wird, dafür einen Vorschlag.

⁴³ In dieser Vorstellung gelten Tätigkeit und Arbeit als höchste Form menschlicher Praxis. Um die Arbeitsfähigkeit sicherzustellen, betrachtet Leontjew die Erziehung als Instrument zur Vorbereitung. Darin sollen sowohl die Handlungsbereitschaft als auch die notwendigen praktischen Fertigkeiten vermittelt werden. Die der Arbeit vorgelagerten Tätigkeitsformen und als zentrale Entwicklungsstadien sind Hantieren, Spielen und Lernen. Die Tätigkeitstheorie unterscheidet zwischen einer mit einem Motiv unternetzten Tätigkeit, einer zielgerichteten Handlung und der konkreten Operation.

Medienaneignung bezeichnet dabei „den komplexen, subjektiv variierenden und variierten Prozess der Integration der Medien in den alltäglichen Lebens- und Erfahrungskontext“ (Theunert 2005, S. 115). Es wird ein interaktionales Verhältnis zwischen dem aktiv handelnden Subjekt und dem Medium unterstellt, das in Anschluss an den Begriff Selbstsozialisation konzipiert wird. Zu dem von Zinnecker zusammengetragenen Verständnis (2000) wird jedoch auf Distanz gegangen. Als Grund wird die für aktuelle Sozialisationstheorien unzureichende bzw. fehlende Beachtung der so elementaren Wechselseitigkeit und des gesellschaftlichen Kontextes kritisiert, die für die Reflexion von Medienofferten und Mediennutzung von zentraler Bedeutung seien (vgl. Theunert und Schorb 2004, S. 208). Folglich wird dieser „Ansatz“ nicht zu den nützlichen Pointierungen eines interaktionistischen Sozialisationsbegriffs hinzugezählt (vgl. ebd., S. 204).⁴⁴

Anfänglich wurde der Ansatz Medienaneignung für die empirische Analyse von Cartoons (Theunert und Best 1993) bzw. TV (Schorb 2003) und später den „Web 2.0-Anwendungen“ (Wagner und Theunert 2006) Heranwachsender angewendet. Die Studien über die Medienaneignung von Comics zeigen, dass die eher für ihre überspitzten Inszenierungen von Gewalt und Aggression bekannten Cartoons den Kindern erlauben, Fremdes (Charaktere, Verhaltens- und Handlungsweisen) zu studieren und die darin inszenierten Erfahrungen mit ihren eigenen zu vergleichen (vgl. Schorb und Theunert 1993, S. 139). Für die Rekonstruktion der „qualitativen“ Medienaneignung wird in expliziter Anlehnung an Leontjew⁴⁵ eine vier Stufen umfassende Konzeption des Aneignungsprozesses abgeleitet. In der (hier wiedergegebenen) Weise besteht dieser Prozess aus den Teilaspekten Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung (Schorb und Theunert 2000).⁴⁶ „Nutzung“ beschreibt den „äußerlichen und konstatierbaren Akt der Medienauswahl, den Umfang und die Dauer der Medienrezeption sowie die Akzeptanz und Präferenz bestimmter Medien. *Wahrnehmung* wird darin als mentaler Akt der Realisierung von inhaltlichen und formalen Botschaften sowie von Handlungsoptionen medialer Angebote verstanden. Im Sinne einer subjektiven Gewichtung und Bedeutungszuschreibung findet folgend eine *Bewertung* gegenüber den medialen Botschaften und Handlungsoptionen statt. Eine Abwägung findet sowohl im Hinblick

⁴⁴ Stattdessen wird auf ein Verständnis von Selbstsozialisation zurückgegriffen, das in exponierterer Weise auf den Annahmen des Symbolischen Interaktionismus fußt (vgl. Geulen 2002). Dass der Vorwurf, Zinnecker hätte erstens ein eigenes Konzept und zweitens die Wechselseitigkeit ausgespart, zurückgewiesen werden kann, sollte mittlerweile deutlich geworden sein.

⁴⁵ Weil es mir um die Auseinandersetzung mit dem „qualitativen“ Design geht, wird der Aspekt der „quantitativen“ Forschung vernachlässigt (Lauber/Wagner/Theunert 2007).

⁴⁶ In etwa zeitgleich veröffentlichten Arbeiten wird auf die Dimension „Nutzung“ verzichtet (vgl. Theunert 2005).

auf die eigene Person und Perspektive als auch im Hinblick auf die Verortung im sozialen und gesellschaftlichen Umfeld statt. Letztlich folgt die *Verarbeitung*. Sie wird gefasst als komplexes Wechselspiel zwischen der subjektiven Interpretation der medialen Offerten und der eigenen Realität, worin sich die mentalen Prüfungs- und Passungsprozesse vollziehen und der Mehrwert der medialen Angebote abgeschätzt werden (vgl. Theunert 2005, S. 115f.). Dieses Konzept kann deswegen als Sozialisationsansatz hinzugezählt werden, weil es empirisch gestützt die Aneignungsprozesse sichtbar werden lässt und zeigt, dass Heranwachsende die in Comics und Cartoons inszenierten Bilder auf ihr individuelles und soziales Handeln beziehen können. Medien stellen grundsätzlich lebenslang ein solches Orientierungsangebot bereit und können deswegen nicht als einmalig zu durchlaufende Instanz (wie Schule) gelten (Theunert und Schorb 2010, S. 244).

Im Zuge der technischen Revolution wurde der bisher auf analoge Massenmedien bezogene Ansatz auch auf digitale und partizipative Medientechnologien übertragen und überarbeitet. Indem es mit „konvergenzbezogen“ präzisiert wird, steht seine Weiterentwicklung in direktem Zusammenhang mit der Digitalisierung und dem damit verbundenen Möglichkeiten Daten effizienter (bspw. in Echtzeit) zu verteilen. Der Ansatz der Medienaneignung würdigt die besondere Rolle von Medien bzw. den Platz von Medien in der (medialen) Umwelt. Medienaneignung wird damit auf den Ansatz der Medienkonvergenz bezogen (Theunert 2005; Schuegraf 2008; Wagner 2017). Damit wird der Schwerpunkt in der Betrachtung von Sozialisation auf die Analyse des Medienrepertoires gesetzt. Die Strukturbeschaffenheit der Medien spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Die Synthese von Medienkonvergenz und Medienaneignung – konvergenzbezogene Medienaneignung – wird definiert als „die Nutzung, Wahrnehmung, Bewertung und Verarbeitung von Medieninhalten [...] über das Medienensemble hinweg“ (Wagner und Theunert 2007, S. 2). Als Kernergebnis der *konvergenzbezogenen* Medienaneignung wurden fünf Typen identifiziert (vgl. ebd., S. 12ff.)⁴⁷. Konvergenzbezogene Medienaneignung wird im Anschluss an das medienpädagogische Leitkonzept „Medienkompetenz“⁴⁸ (Theunert 1999) entwickelt. Dabei bezeichnet

⁴⁷ Es wurden solche Typen herausgearbeitet, die Medien als Konsumraum („Die Aussengeleiteten“), die Medien als Spezialisierungsraum („Die Integrierenden“), die Medien als Lebensraum („Die Expandierenden“), die Medien als Präsentationsraum („Die Missionierenden“) und schließlich Medien als Gestaltungsraum („Die Kreativen“) nutzen bzw. aneignen (vgl. Wagner und Theunert 2007, S. 12ff.).

⁴⁸ Bei der Nennung des medienpädagogischen Leitkonzeptes Medienkompetenz geht es mir nicht darum, ein Grundsatzdiskussion zwischen diesem und anderen Zielwertbestimmungen auszulösen. Es geht mir lediglich darum, darauf aufmerksam zu machen, dass dieses Verständnis nur auf einen Ausschnitt menschlicher Kompetenzen abzielt – nämlich die Fähigkeit zu kommunizieren. In dem o.g. Verständnis erfasst der Begriff allerdings nicht die gesamte Persönlichkeit.

Medienkompetenz „die Fähigkeit, die Medien und Techniken der gesellschaftlichen Kommunikation zu begreifen, sie selbstbestimmt zu nutzen und verantwortungsvoll damit umzugehen“ (Theunert und Schorb 2004, S. 210 oder Schorb 2009, S. 52). In dieser Auslegung eignen sich Jugendliche bspw. über die Smartphone-Nutzung die Werte und Normen der Gesellschaft an. Indem sie darüber telefonieren, chatten, Filme erstellen, würden sie Fähig- und Fertigkeiten entwickeln, Medien „kompetent“ zu nutzen und sich an der gesellschaftlichen Kommunikation beteiligen können. Dieses Konzept muss als bedeutender Sozialisationsansatz gezählt werden, weil er empirisch gestützt das Hineinwachsen als komplexen, subjektiv variierenden und variierten Prozesse wahrnehmbar macht und zeigt, dass Medien für die Identitätsentwicklung und die in den Alltag eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Wagner und Theunert 2007, S. 2).

1.3.3 Kritische Mediensozialisation und mediale Selbstsozialisation

Die Mediennutzung Heranwachsender im Sinne von Selbstsozialisation zu begreifen, zielt darauf ab, ihr Medienhandeln konzeptionell als autonomes, kritisches und selbstbestimmtes Handeln bzw. als Ausdruck reflektierter Orientierung zu begreifen. Leitend ist die Annahme, dass Sozialisation nur aus den Wechselwirkungen zwischen dem Subjekt, seiner sozialen Umgebung und der Medien heraus bearbeitet werden kann. Die medienpädagogische Forschung (Mikos und Wegener 2017) erlaubt es, Sozialisation aus jeder der drei benannten Perspektiven zu untersuchen. Auf der Suche, ob bzw. inwiefern dieses Potenzial in Verbindung mit Selbstsozialisation ausgeschöpft wird, unterzieht Niesyto die medienpädagogische Sozialisationsforschung einer kritischen Bilanzierung.

Es werden drei zentrale Punkte herausgestellt. Zum einen wird der medienpädagogischen Forschung attestiert, sie wende sich überwiegend der individuellen Mediennutzung zu und strapaziere dabei den Begriff Selbstsozialisation über. Es wird konstatiert, dass das

„Postulat des ‚autonomen Subjekts‘ und die damit verbundenen Attribute (Selbststeuerung, Selbstverortung, Wahlfreiheit etc.) [...] im Sinne eines auf Emanzipation orientierten Persönlichkeits- und Gesellschaftsverständnisses als anthropologisch-normative Orientierung wichtig [sind] – sie sollten aber nicht mit der empirischen Wirklichkeit verwechselt werden“ (2007, S. 57).

Niesyto macht mit diesem Hinweis auf die Unterscheidung zwischen einer normativen und deskriptiven Dimension von Sozialisation aufmerksam und weist auf die (größer werdende) Lücke zwischen den konzeptionellen Annahmen von Selbstsozialisation und den sich Alltag vollziehenden Praktiken der Heranwachsenden hin. Aus Sicht der kritischen Mediensozialisationstheorie ist diese Fokussierung folgeschwer. Indem mit großer Euphorie

der Frage nachgegangen wurde, was die Menschen bzw. vielmehr der einzelne Mensch mit den Medien macht, rückte die Frage, welchen Beitrag Medien für das Mitglied werden einnehmen, zunehmender in den Hintergrund. Ohne in techniddeterministische Positionen zurückfallen zu wollen, wird daher einerseits eingefordert, sich in der Sozialisationsforschung verstärkt dem Medienangebot zu widmen, um über die Analyse inhaltlicher und ästhetischer Strukturmuster das Sozialisationspotenzial abschätzen zu können (vgl. ebd., S. 49). Letztlich werden Studien herangezogen, die ein Bild über soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung geben. Es wird herausgearbeitet, dass soziokulturelle Unterschiede in der Mediennutzung zunächst auf andere medien- und sozial-ästhetische Muster und Präferenzen hinweisen sowie dass Familie und soziale Anregermilieus eine wichtige Rolle dafür spielen würden (vgl. ebd., S. 57). Diese Punkte werden zu (den Kernpunkten) der kritischen Theorie⁴⁹ der Mediensozialisation verdichtet: Notwendig erscheint dabei einerseits die Weiterentwicklung handlungstheoretischer Grundannahmen. Diese seien aus einem triangulierenden Forschungsdesigns zu generieren, wozu „Analysen zu medienvermittelten Themen und Weltbildern in Verbindung mit medienästhetischen Präsentationsformen und deren subjektiver Aneignung [gehören]“ (ebd., S. 62). Weil für die Mediensozialisation die gemeinschaftlichen Kontexte wesentlich für die Nutzungsweisen sind, habe die Forschung andererseits zukünftig stärker die soziokulturellen Voraussetzungen der Nutzenden in den Blick zu nehmen. Das Ziel ist es, „genauere Aussagen über zielgruppenspezifische Inhalte, Formen und Stile der Medienaneignung treffen zu können“ (ebd.).

Diese abgeleiteten Kernpunkte liegen auch dem Konzept der medialen Selbstsozialisation⁵⁰ zugrunde (Niesyto 2009). Dieses Verständnis knüpft Niesyto zufolge u.a. an allgemeine Theorien zur Selbstsozialisation (Zinnecker 2000), Theorien des Symbolischen Interaktionismus (Mead 1973) und den Cultural Studies (Winter und Mikos 2001) an. Die zentralen Merkmale bleiben erhalten, weshalb diese Theorie nach wie vor das Verhältnis von Erfahrungen, medialen Texten und sozialen Kontexten erfasst. Besondere Aufmerksamkeit kommt der Analyse lebenslagenbezogener Ressourcen bei, die in Milieus unterschiedlich verteilt seien (vgl. Niesyto 2009, S. 940). Die Erhebung und Auswertung der soziokulturellen

⁴⁹ Zur Begründung, wieso diese Theorie der Mediensozialisation als „kritisch“ bezeichnet wird: „In Anlehnung an die ‚Kritische Theorie‘ wird dabei der Anspruch der Aufklärung im Sinne von humaner Emanzipation nicht preisgegeben. Dieser Anspruch war stets gekoppelt mit der Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen, die Ungleichheit produzieren“ (Niesyto 2007, S. 61).

⁵⁰ Dass Niesyto (2009) den Begriff Selbstsozialisation wieder verwendet, ist nicht selbverständlich. Dieser wurde in einem früheren Aufsatz mit dem Hinweis abgelehnt, er würde eher verwischen als klären, weshalb er empfiehlt, diesen Begriff nicht zu nutzen, sondern von einem „(medien)kulturtheoretischen‘ Sozialisationsmodell zu sprechen“ (Niesyto 2004, S. 12).

Unterschiede sind überdies von Bedeutung, weil sie mit der Herausforderung verbunden ist, das in und durch Medien Artikulierte kritisch bewerten zu können. Unter Rückgriff auf die strukturanalytische Rezeptionsforschung (Charlton und Neumann 1986) wird die unerlässlich gewordene Fähigkeit zu *reflexiver Distanz* in der Mediennutzung hervorgehoben. Das Subjekt soll dazu befähigt werden, mediale Texte kritisch einordnen zu können. Es geht „um das Gewinnen *neuer* [H.i.O.] Perspektiven für eigene Lebenssituationen und soziale Deutungsmuster, um Prozesse des reflexiven Vergleichens und Neu-Interpretierens von Erfahrungsbeständen“ (Niesyto 2009, S. 940f.).

1.3.4 Zusammenfassung und kritische Einschätzung

Bei der kritischen Einschätzung dieser Ansätze konzentriere ich mich auf die grundlagentheoretische Fundierung. Ferner interessiert mich bei den referierten Ansätzen, in welcher Weise es den durch die Mediatisierung formulierten Prämissen (menschliches Denken und Handeln sei aufs Engste mit Mediensystemen und -architekturen verwoben) und prognostizierten Konsequenzen (Entstehen neuer Identitäten und Vergemeinschaftungen) Rechnung trägt. Weil der zuletzt genannte Fragebereich auch das medienpädagogische Leitkonzept tangiert, soll – soweit genannt – auch dieses Leitkonzept für die kritische Einschätzung einbezogen werden und ferner danach gefragt werden, welche Rolle Medienkompetenz in diesem Ansatz spielt und wie es die Prämissen der Mediatisierung aufnimmt.

Grundsätzlich haben die referierten Ansätze gemein, dass sie Sozialisation als wechselseitigen lebenslangen Prozess modellieren, worin das Subjekt in Auseinandersetzung zu sich selbst, seiner Umwelt und Medien im Spannungsfeld aufwächst. Um diese Wechselseitigkeit modellieren zu können, wird vornehmlich auf die Annahmen des Symbolischen Interaktionismus (vgl. Mead 1973) referiert.

Der sozialökologische Ansatz (vgl. Baacke 1980; Vollbrecht 2007) begreift Sozialisation als ein Durchschreiten verschiedener Zonen. Es wird angenommen, dass das Subjekt in Abhängigkeit der Zonen qualitativ andersartige (Medien-)Erfahrungen aufschichtet. In der neuerlichen Weiterentwicklung (vgl. Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017) wird von dem einst konstitutiven starren Medienverständnis abgewichen, so dass die Mediennutzung zonenübergreifend untersucht wird. Von dem sozialökologischen Forschungsansatz werden neue Vergemeinschaftungsformen identifiziert. Diese sind jedoch weniger in den virtuellen Räumen zu verorten. Die herausgearbeitete Differenz zwischen sozialer Präsenz und

kommunikativer Abstinenz wird vielmehr auf Praxen im realen Raum bezogen, weshalb virtuelle Vergemeinschaftungsformen in ihrer konstitutiven Eigenheit für die Subjektgenese kaum Berücksichtigung finden.

Der Ansatz der konvergenzbezogenen Medienaneignung (vgl. Wagner und Theunert 2007) zeichnet sich durch eine elaborierte Auffassung von Mediennutzung aus. Er werden konzeptionell zwischen den Phasen Nutzung, Wahrnehmung, Verarbeitung und Bewertung unterschieden. Es baut auf der Annahme auf, wonach sich das Subjekt über viele Objekte die darin eingeschriebenen unterschiedlichen Objektivationen der Welt aneignet (vgl. Leontjew 1964). Dieser Transfer auf digitale Welten kann nicht vollumfänglich überzeugen. Soziale Netzwerksysteme und interaktive Medien zeichnen sich gerade durch eine Verschmelzung in derselben Handlungssituation aus. Grundlegender erscheint mir die ungenügende Reichweite, die den Medien für die Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben wird. M.E. erweist sich der Rückgriff auf den Zielwert Medienkompetenz als unzureichend, wenn sich, wie bisher herausgearbeitet worden ist, Sozialisation auf die Entwicklung der *gesamten* Persönlichkeit beziehen soll. Die Annahme, dass Medien die Herausbildung grundlegender menschlicher Haltungen tangieren und verändern würden, wird von dem Ansatz der Medienkompetenz nicht ausreichend genug getragen. Jugendliche eignen sich die vergegenständlichten Kulturtechniken wie „das Internet“ oder „das Computerspiel“ oder den Chipsatz eines Einplatinencomputers (Raspberry Pi oder Orange Pi) *nicht* als Objekte an, sondern die im Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Objekt generierten Bedeutungen. Weil Medien den Alltag vollständig durchdringen, bleiben sie dem handelnden Subjekt also nicht äußerlich, sie sind unhintergebar mit den Denk- und Handlungsmustern verbunden.

Das erkenntnis- und forschungsleitende Credo der kritischen Theorie der Mediensozialisation ist (vgl. Niesyto 2004; 2009), dass Sozialisation sowohl eine normative als auch deskriptive Dimension habe. Der Zielwert – mediale Selbstsozialisation – dürfe nicht mit den sich tatsächlich vollziehenden Prozessen verwechselt werden (vgl. Niesyto 2009, S. 940). Ferner müsse neben der Beschreibung der individuellen auch die gemeinschaftlich-soziokulturellen Nutzungsweisen sowie der struktursensiblen Beschreibung der Medien einen eigenständigen Platz innerhalb der Erforschung medialer Selbstsozialisation eingeräumt werden. Im Gegensatz zu den anderen Ansätzen verbleibt sie auf einer konzeptionellen Ebene, weshalb es schwerfällt zu sagen, inwieweit sie die Kernmerkmale der Mediatisierung beachtet. Jedoch erscheint sie mir als Sozialisationskonzept dahingehend plausibel, um den Prozess des Mitgliedwerdens in mediatisierten Gesellschaften auch empirisch in diesen einzelnen, o.g. Perspektiven

untersuchen zu können. Eine solche methodologische Prämisse deckt sich im Kern mit den (methodologischen) den Annahmen, die im Zusammenhang der digitalen Mediatisierung postuliert wurden (vgl. Kapitel 1.1).⁵¹ Eine solche Forschung ist erstens an den individuellen Nutzungsweisen sowie an den soziokulturell unterschiedlichen Nutzungsweisen interessiert, die durch die neuen Gemeinschaftsformen hervorgebracht worden sind. Sie steht außerdem für eine struktur- und netzwerksensible Analyse allen voran digitaler Medienangebote. Eine Erforschung des Hineinwachsens, die Sozialisation im Horizont von Medialität zu bestimmen versucht, entspricht der Forderung Aufenangers, der, indem er die Frage aufwirft, ob es hinsichtlich der recht unterschiedlichen Struktur von Medien „eine allgemeine Theorie der Mediensozialisation überhaupt geben kann“ (2008, S. 90) eben dafür sensitivieren möchte.

1.4 Zwischenfazit: Selbstsozialisation und digitale Mediatisierung

Aus dem bisher Gesammelten leite ich ab, dass auf das von Zinnecker in einem Essay zusammengetragene Verständnis von Selbstsozialisation (vgl. Zinnecker 2000; 2002) in der Medienpädagogik vereinzelt zurückgegriffen wird. Im Kern bleiben zentrale Merkmale wie die Annahme erhalten, dass der Eigenanteil, der für die Sozialisation aufgebracht werden muss, in gegenwärtigen Gesellschaften steigt (vgl. Mansel/Fromme/Kommer et al. 1999, S. 9). Ferner erhalten bleibt die Vorstellung, dass Selbst-Sozialisation (nur) als Wechselspiel zwischen Subjekt, seiner sozialen Umwelt und Medien konzeptionell aufgespannt und empirisch untersucht wird/werden kann. Darüber hinaus bleibt Selbstsozialisation an die Lebensgestaltung gebunden, die mit Eigenaktivität und Eigensinn bezeichnet wird. In der medienpädagogischen Begegnung wird der einzelnen Akteursleistung mehr Aufmerksamkeit geschenkt als der Analyse lebenslagenbezogener Ressourcen und des Medienangebots. Deshalb fordert Niesyto, dass sich gerade den marginal bearbeiteten Medienanalysen und soziokulturellen Nutzungsweisen verstärkter zugewendet werden soll. Einerseits wird für die Analyse lebenslagenbezogener Ressourcen eine für soziokulturelle Nuancen sensibilisierte Erforschung gemeinschaftlicher Nutzungspraxen verlangt. Aus medienpädagogischer Perspektive ist die Analyse lebenslagenbezogener Ressourcen essenziell, weil sie zum einen in den Milieus unterschiedlich verteilt sind. Zum anderen ist sie essenziell, um herauszuarbeiten, wie Mediennutzer in den unterschiedlichen Feldern eine soziokulturell eingefärbte reflexive

⁵¹ Hiernach ist die Vorstellung leitend, dass sich gesellschaftliche Transformationsprozesse durch mediale Innovationsschübe angeleitet werden würden und dass menschliches Denken und Handeln eng mit der digitalen, computergestützten Infrastruktur unauflösbar miteinander verbunden seien (vgl. Jörissen 2014; Hepp und Hasebrink 2017; Krotz 2017).

Distanz entwickeln. Der Hinweis ist deswegen von Belang, weil Medien nicht mehr nur einer Kritikfähigkeit bedürfen, sondern auch die Perspektiven auf andere und für eigene Lebenssituationen bzw. Deutungsmuster ermöglichen können (vgl. Niesyto 2009, S. 940f.). Andererseits wird eine an der Formbeschaffenheit des Mediums ansetzende Analyse nötig. Das ist zum einen darauf zurückzuführen, weil davon ausgegangen wird, dass Medien prinzipiell sämtliche Lebensbereiche durchdrungen und sich Medialität in alle Sozialisationsprozesse eingeschrieben hätten (vgl. Fromme/Iske/Marotzki 2011, S. 7). In der Konsequenz bedarf es eines vorgelagerten Medialitätsverständnisses, um Sozialisationsprozesse verstehen zu können. Dass Medien nun struktursensibel untersucht werden müssen, ist auch auf die Pluralität sowie Ausdifferenzierung des Medienensembles zurückzuführen. Angesichts der Vielzahl und der Diversität, wie darin bzw. dadurch Inhalte artikuliert werden, bedarf es daher auch einer Untersuchung auf Basis der Strukturmuster (vgl. Aufenanger 2008, S. 90). Im Sinne einer Sozialisationsforschung, die in Verbindung den methodologischen Prämissen der digitalen Mediatisierung Rechnung tragen möchte, ist – und das ist meine Schlussfolgerung – digitale Medialität (vgl. u.a. Jörissen 2014) zum Ausgangspunkt des Forschungsprogramms zu machen. Das von Niesyto eingeforderte Vorgehen, wonach Sozialisation erst nach Sichtung der individuellen und sozialen Nutzung sowie nach Sichtung des Medienangebotes angemessen beschrieben werden könne, verlangt auf empirischer Ebene eine Methodentriangulation (vgl. Kelle 2008). Diese erkenntnis- und forschungsleitende Vorgabe lässt ebenso auf die Annahme der konstruktivistischen Sozialisationsforschung übertragen (vgl. Grundmann 1999c, S. 11). Dieser Ansatz hatte Medien keinen eigenständigen Platz zugewiesen. Jedoch sind, wie hier vorgetragen wird, die Prämissen des Metaprozesses der digitalen Mediatisierung leitend. Da sowohl der konstruktivistische Forschungsansatz als auch die mediatisierte Gesellschaftsdiagnose der Konstruktionsleistung einen zentralen Stellenwert zuschreiben, können beide Annahmen miteinander in Verbindung gebracht werden. In dieser Verbindung entsteht ein Verständnis von Sozialisation, wonach dieser Prozess durch das Wechselspiel sozialer, individueller sowie in und durch Medien artikulierter Konstruktionsprozesse geprägt, die sich parallel zueinander und relativ selbständig voneinander entwickeln und sich dennoch gegenseitig beeinflussen. Auch aus einem zweiten Grund erweist sich die konstruktivistische Sozialisationsforschung als eine geeignete Basis für ein Forschungsprogramm von Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive. Es andererseits räumt konzeptionell der Erfahrung von Reziprozität eine relevante Stellung für die Persönlichkeitsentwicklung ein. Es wird davon ausgegangen, dass erst die Erfahrung von Andersartigkeit grundlegend für die

quantitative Erweiterung und qualitativer Veränderung der eigenen Persönlichkeit ist. Damit ergeben sich weitere Schnittmengen zur konstruktivistischen Sozialisationsforschung. Dieses Forschungsprogramm wird nun durch den Beitrag in und durch Medien artikulierten Konstruktionen erweitert. Folglich ist Medienanalyse eine struktur- und netzwerksensible. Sie setzt an der Formbeschaffenheit an und untersucht das Netzwerk bzw. Repertoire, worin Medien durch die Subjekte eingebettet werden.

Auffallend ist, dass Wechselseitigkeit sowohl in der Mediatisierungstheorie (Krotz 2017) als auch in der Konzeption von (Selbst-)Sozialisation (vgl. Hurrelmann 1983; Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999; Theunert und Schorb 2004; 2010) mit Vorliebe über die Annahmen des Symbolischen Interaktionismus hergeleitet wird. Dies verführt zu einer synonymen Verwendung von „interaktionistisch“ und „wechselseitig“. Dass auch andere Konzeptionen dem Anspruch der Wechselseitigkeit Rechnung tragen können, wird u.a. durch den Ansatz der tiefgreifenden Mediatisierung bzw. kommunikativen Figurationen (vgl. Hasebrink und Hepp 2017; Hepp und Hasebrink 2017) oder den der sozialökologischen Mediensozialisation (Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017) deutlich. Weil die synonyme Verwendung andere Konzeptionen von Wechselseitigkeit droht verdeckt zu werden, findet vereinzelt das Adjektiv „interaktional“ (vgl. Steinhoff und Wernberger 2013, S. 121; Krotz 2017, S. 27) Verwendung.

In diesem Zwischenfazit möchte jedoch noch auf etwas anderes hinaus: Wie insbesondere die Rekonstruktion von Selbstsozialisation (vgl. Grundmann 1999a sowie Zinnecker 2000) sowie seiner medienpädagogischen Nuancierung (vgl. u.a. Niesyto 2009) gezeigt worden ist, fordert die Persönlichkeitsentwicklung bzw. Mediennutzung Kernfähigkeiten ein, die über eine kritische Einschätzung und damit zu kommunizieren hinausgehen. Sie stellen einen Rahmen für die Erweiterung und Neu-Interpretation von Erfahrungen bereit. Diese Fähigkeiten wurden in dem Begriff der reflexiven Distanz gebündelt (vgl. ebd., S. 940). Das damit Gemeinte verlässt den Rahmen dessen, was vonseiten der konvergenzbezogenen Medienaneignung mit Medienkompetenz abgedeckt wird. Dass das gegenwärtige Hineinwachsen mehr verlangt als nur Kritikfähigkeit, deckt sich mit den Befunden des non-medialen Selbstsozialisationsdiskurses (vgl. Hurrelmann 2002; Veith 2002). Hurrelmann hatte dem „modernen Individuum“ (als realitätsverarbeitenden Subjekt) diese reflexive Kompetenz als Anforderung zugewiesen, um flexibel auf die Anforderungen dynamischer Gesellschaften reagieren zu können (vgl. Hurrelmann 2002, S. 159). Dagegen bringt Veith den Begriff „Reflexivität“ als zentralen und als notwendig gewordenen Pendant zur Vergesellschaftung ein,

um zu betonen, dass das sozial handlungsfähige, autonome Subjekt eigenständig seine Biographie unter Risikobedingungen selbst zu gestalten und zu verantworten habe (vgl. Veith 2002, S. 173). Es wird deutlich, dass nicht mehr an dem Kritikbegriff festgehalten wird. Diese Tendenz möchte ich so auslegen: Die Anforderungen, die an das Subjekt im Sinne von Selbstsozialisation gestellt werden, können nicht mehr als nur Kritikfähigkeit bzw. Medienkompetenz begriffen werden. Diese Anforderungen haben sich durch die Digitalisierung verschärft: In dieser Perspektive würden neue Identitäten und Gemeinschaften entstehen, die die gewohnten Formen erweitern. Darüber hinaus würden Medien einen Erwartungs- (schnell zu re-agieren) und Anpassungsdruck (mit dem Medientrend mitzugehen) erzeugen. Während diese beiden Punkte in irgendeiner Weise noch vom Subjekt verantwortet werden können (man kann sich diesem Druck bewusst entziehen), scheint mir der Punkt der Datafizierung von tiefgreifender Natur zu sein. Es stellt sich damit generell die Frage, ob der Begriff *mediale* Selbstsozialisation überhaupt noch angemessen erscheint, um damit die Herausforderungen angemessen beschreiben zu können, die durch die Digitalisierung an die Sozialisation gestellt werden.

Indem die o.g. Anforderungen nicht mehr nur eine kritische, sondern eine reflexive Auseinandersetzung bedürfen, tangiert die Sozialisationstheorie einen Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik, der der (transformatorischen) Bildungstheorie zuzuschreiben ist (Marotzki 1990a; Fromme 1997). Wie zu zeigen sein wird, stößt dieser Griff nicht ausnahmslos auf Zustimmung. Mir erscheint die Klärung dieses Verhältnisses zwischen Sozialisation und Bildung in diesem Sinne als notwendig, wenn es darum geht, eine medienpädagogische Sozialisationstheorie zu entwickeln. Deswegen soll folgend an einem konkreten, auf Medien bezogenen transformatorischen Bildungsverständnis aufgezeigt werden, welche Positionen in Bezug zu einer möglichen Zusammenführung in der (Medien-)Pädagogik existieren.

1.5 Sozialisation und Bildung

In diesem Abschnitt soll das Verhältnis zwischen dem bis hierher referierten Verständnis von Sozialisation als digitale Selbstsozialisation in Verbindung mit dem einer bestimmten Auffassung von Bildung als Transformation von Lebensorientierungen gebracht werden.

1.5.1 Vorüberlegungen: Wieso ist die Reflexion dieses Verhältnisses relevant für die Arbeit?

Dass die Medienpädagogik zur Modellierung von Medien in der Sozialisation nicht umstandslos auf die Beiträge der Erziehungswissenschaft zurückgreift, sondern hierfür auf andere Nachbardisziplinen (bspw. Kommunikations- und Medienwissenschaft) ausweicht, ist aus den oben beschriebenen Gründen naheliegend (Kapitel 1.2.4). Dass Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive sich jedoch zur Erziehungswissenschaft bekennen sollte, ist durch eine sich gegenwärtig vollziehende Tendenz notwendig geworden. In der Einführung in die Sozialisationstheorie (Hurrelmann und Bauer 2015) plädieren die Autoren dafür, sich dem jüngst erschlossenen neurowissenschaftlichen Arm der Sozialisationsforschung (Becker 2015) zuzuwenden. Den Autoren zufolge eröffne sich dadurch eine analytische Doppelperspektive, um freilich die innerliche Realitätsverarbeitung unter neurowissenschaftlichen Gesichtspunkten zu modellieren (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015, S. 90). Unter Zuhilfenahme bildgebender Verfahren ließe sich das sozialisatorische Lernen darstellen. Sicherlich mag gerade für die Sozialisationstheorie, die seit ihrem Entstehen von der Interdisziplinarität profitiert hat, eine Öffnung zu anderen (natur-)wissenschaftlichen Disziplinen nicht abträglich sein. Eine potenzielle Gefahr, die sich m.E. dadurch eröffnen kann, ist, dass die Verarbeitung lebenslagenbezogener Ressourcen lediglich auf die Darstellung der sichtbar gemachten Ströme von Gehirnen reduziert wird. Von explizit pädagogischer Seite wird moniert, dass gerade ein psychologisches bzw. neurowissenschaftliches Verständnis zu kurz greift, weil es in der Realitäts- bzw. Erfahrungsverarbeitung „um das Werden des Wissenden und nicht um Verhaltensänderungen auf der Grundlage von Erfahrungen [geht]“ (Meyer-Drawe 2008, S. 399). Lernen, wie es hier genannt wird, „beruht auf Gründen und folgt nicht irgendwelchen Ursachen, [...] fußt auf Anschauungen“ (ebd.).

Die bisherigen Argumente haben für die derzeitige Auseinandersetzung um den Lernbegriff zwischen Pädagogik und Psychologie bzw. Neurowissenschaft sensibilisiert (vgl. auch Göhlich/Wulf/Zirfas 2014b). Indem sich unter dem Dach des Sozialisationsdiskurses diverse Wissenschaftsverständnisse und -zweige sammeln und begegnen, sind Auseinandersetzungen um Besitzansprüche und Auslegungen – wie an dem Lernbegriff exemplarisch gezeigt wurde – eingebettet und getragen vom Macht- und Geltungsantrieb bestimmter Gruppen, die ihre Auslegung zur Öffentlichen machen wollen (vgl. Mannheim 1964d, S. 573). In ähnlicher Weise wird immer wieder in der (Medien-)Pädagogik eine Debatte über das Verhältnis von Sozialisation und Bildung angestoßen (Fromme und Meder 2003; Tulodziecki 2013). Dabei

können die in Bezug auf Lernen formulierten Unterschiede weitestgehend auf Bildung übertragen werden. Gegenwärtig wird an dem Sozialisationsbegriff (selbst in der Variante des Konzepts der Selbstsozialisation) Kritik geübt. Es wird daran gezweifelt, ob er „das Verhältnis zwischen Subjekt und Medien noch adäquat (bzw. in seiner Gänze) erfassen kann“ (Fromme 2015b, S. 300). Dies wird darauf zurückgeführt, dass in der Erziehungswissenschaft seit Mitte des vergangenen Jahrzehnts Konzepte des informellen Lernens (Dohmen 2001) oder der informellen (Medien-)Bildung (Fromme und Meder 2003) auf ein wachsendes Interesse stoßen.

Dass sich der Verhältnisbestimmung von Sozialisation und Bildung in dieser Arbeit gewidmet wird, ist insbesondere auf zwei Gründe zurückzuführen. Zum einen taucht in den vorangegangenen Abschnitten immer wieder, wie Niesyto es formuliert, die Fähigkeit zu „reflexiver Distanz“ (2009, S. 940) auf. Es wurde unterstellt, dass Medien mehr als nur Kritikfähigkeit bzw. Medienkompetent einführen. Mit dem Hinweis, dass diese Begriffsverwendung einen Ursprung in der humanistischen Bildungsphilosophie seit Humboldt hat, verwenden die Autoren also einen bildungstheoretischen Begriff, der deswegen einer Klärung bedarf. Auf der anderen Seite wird der Begriff „Bildung“ an zentraler Stelle auch in der Wissenssoziologie von Karl Mannheim genannt. Dort steht er einerseits für ein bestimmtes Ziel der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung und andererseits definiert es einen Personenkreis, der „Gesellschaft“ gestalten und verantworten soll. Weil diese Überlegungen überdies in der Vorstellung eingebettet sind, dass nur ein aufgeklärtes Subjekt sich in dynamischen und pluralen Umgebung denk- und handlungsfähig bleiben kann, wird damit ein Verständnis tangiert, was in der Pädagogik als transformatorische Bildung begriffen wird. Deswegen ist eine Verhältnisbestimmung unumgänglich. Um die zustimmenden und kritischen Reaktionen nachvollziehen zu können, wird, bevor zu den einzelnen Positionen vorgestoßen wird, eine konkrete Bildungstheorie vorgestellt. Hierbei handelt es sich um die Strukturelle Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009).

1.5.2 Bildung als Transformation von Lebensorientierungen und Strukturelle Medienbildung

Mit „Bildung“ wird nach dem eben angerissenen pädagogischen Lernbegriff (und Sozialisation) nun ein weiterer pädagogischer Schlüsselbegriff eingeführt. Er unterbreitet wie pädagogisches Lernen ein Angebot zur Reflexion der Erfahrungsverarbeitung unter Berücksichtigung von Existenz und Weltanschauung und des Beziehungsverhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Bildung gehört (wie Erziehung) zu den grundlegenden pädagogischen Grundbegriffen und ist unmittelbar der Tradition pädagogischer Diskurse

zuzuschreiben. Diesen Stellenwert hat der humanistische Bildungsbegriff im Zuge der (akademischen) Aufarbeitung des Nationalsozialismus verloren. Das darin modellierte Bild eines aufgeklärten, mündigen, emanzipierten und verantwortungsbereiten Subjekt hatte auf der ganzen Strecke versagt.⁵² Die Erziehung nach Auschwitz (Adorno 1971a) warf Fragen auf, die der bisherige Bildungsbegriff aufgrund seiner inhaltlichen und fehlenden gesellschaftsstrukturellen Konturierung nicht beantworten konnte. Deshalb fiel der Begriff Bildung in Ungnade und galt nicht mehr als „en vogue“. Er wird wegen seiner Untauglichkeit gemieden und hinterlässt im pädagogischen Repertoire eine Lücke, die durch vormals pädagogisch unbekannte Begriffe wie Wissenschaftsorientierung, Qualifikation, Kompetenz, Identität und eben Sozialisation versucht wurde zu schließen.⁵³

Das Erstarken theoretischer Äquivalente fällt nicht zufällig in eben diese Zeit. Trotz seiner Kritik wird ab Mitte der 1970er Bildung wieder auf das pädagogische Tapet gebracht (Schriewer 1975; Heydorn 1980; Klafki 1985), „weil eine ‚zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür‘ unbedingt notwendig sei, um auch in Gegenwart und Zukunft pädagogische Bemühungen mit Hilfe zentrierender und übergeordneter Orientierungs- und Beurteilungskriterien begründbar und verantwortbar gestalten zu können“ (Klafki 1985, S. 13 zit. n. Tulodziecki 2013, S. 264). Im Zuge seiner Rehabilitation entwickeln sich um Bildung drei Verwendungsweisen bzw. -kontexte. Um herauszuarbeiten, auf welche davon diese Arbeit zurückgreift, sollen diese einführend erwähnt und knapp charakterisiert werden. Eine Auflistung der verschiedenen Verständnisse ist deswegen geboten, weil Bildung als Begriff in der Sozialisationsforschung in unterschiedlicher Weise Verwendung findet (u.a. in der Bildungssoziologie Brüsemeister 2008; Grundmann 2011 und auch in der umfassenden Sozialisationstheorie Hurrelmann und Bauer 2015, S. 144). Nach Jörissen (2011, S. 213) lassen sich folgende drei Diskurszusammenhänge unterscheiden. In diesen Verwendungsweisen gilt „Bildung“ als

1. ...standardisier- und evaluierbarer *Output* des Bildungswesens (BMBF 2009). Bildung wird bspw. über Noten bzw. Zertifikate zum Ausdruck gebracht.
2. ...erzielbares *Ergebnis* vorangegangener individueller Lernprozesse zugunsten einer Allgemeinbildung oder Qualifikation verstanden (Schwanitz 1999)
3. ...qualitativ-empirisch rekonstruierbarer *Prozess* der Transformation von Lebensorientierungen (Marotzki 1990a; Koller 1999; Nohl 2006).

⁵² Denn, wie konnten (beinahe) alle Architekten des Holocausts in humanistischen Schulen oder Gymnasien ausgebildet werden und dennoch zu diesen Gräueltaten fähig sein (vgl. Heydorn 1980)?

⁵³ Dass sich Baacke für den Kompetenz-Begriff entschieden hat, ist auf diese Situation zurückzuführen (1973).

Transformatorische Lesarten unterscheiden sich von materiellen bzw. inhaltlichen Begriffsbestimmungen, indem sie Prozessqualitäten in den Mittelpunkt von Orientierung stellen. Wenn es im weiteren Verlauf darum geht, diesen transformatorischen Bildungsbegriff mit dem der wissenssoziologischen Sozialisation in Verbindung zu bringen, dann meine ich immer Bildung als Transformation von Lebensorientierungen.

Bildung als Transformation von Lebensorientierungen

Der hier verwendete Begriff geht auf ein Verständnis zurück, dass im bildungstheoretischen Diskurs seit Wilhelm von Humboldt die Idee einer möglichst umfassenden Entfaltung der menschlichen Kräfte ins Zentrum stellt. Entscheidend für den Bildungsgedanken ist, dass der Mensch dabei zu sich selbst, zu anderen und zur Welt insgesamt ein vielfältiges und reflektiertes Verhältnis entwickelt.⁵⁴ Bildung wird als transformatorischer Prozess begriffen, worin die Akteure aktiv ihre Orientierungsmuster erweitern und verändern. In seiner neuzeitlichen Rezeption bezieht er seine Wurzeln aus der Bildungsphilosophie (Kokemohr 2007) In dieser Tradition referiert Bildung auf die Herausbildung grundlegender Haltungen bzw. Weltanschauungen des Menschen, die als Denkkategorien implizit das Selbst- und Weltbild leiten. Für die Reflexion der Erfahrungsverarbeitung wird eine erkenntnisleitende Differenz zwischen Lernen und Bildung unterstellt. Lernen wird von Bildung unterschieden, indem erstes als kontinuierliche sowie kumulative Verarbeitung von Erfahrungen innerhalb bereits bestehender Kategorien und zweites als überraschende und diskontinuierliche Erfahrungsverarbeitungsprozesse definiert werden, die die Kategorien grundlegend erneuern (vgl. Tippelt 2001, S. 5). Bildung ist Transformation und „als *emergenter* [H.i.O.] Prozeß aufzufassen, d.h. als Vorgang, bei dem die neuen Kategorien des Welt- und Selbstbezugs aus den alten nicht deduzierbar sind“ (Kokemohr und Koller 1995, S. 91).

Dass transformatorische Bildung seit Mitte der 1980er wieder „salonfähig“ wurde, geht darauf zurück, dass auf eine gänzlich inhaltliche Begriffsbestimmung verzichtet wurde und Bildung nun in Zusammenhang mit ökonomischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen gerückt wurde (vgl. Menze 1983, S. 350f.). Einen besonderen

⁵⁴ Das dem transformatorischen Bildungskonzept zugrunde liegende Subjektmodell ist als ein reflexives anzusehen. Das Konzept reflektiert das Verhältnis des Menschen zu sich und seiner sozialen und materiellen Welt. Gelegentlich wird das Verhältnis zwischen dem Subjekt und seiner Welt (Marotzki 1990a) wiederum etwas ausdifferenzierter in der o.g. Unterteilung begriffen (Koller 1999). Wenn also Marotzki nur zwischen einem Selbst- und Weltbild unterscheidet, dann kündigt er das „Verhältnis zu anderen“ nicht auf. Aus grundlagentheoretischen Beweggründen (Bateson 1985a) kommt es lediglich nicht separat zur Sprache.

Stellenwert nimmt hier die Gesellschaftsdiagnose der Risikogesellschaft (Beck 1986) ein, weil sie erlaubt, die Prozesse der Individualisierung (individuelle, flexible und eigenverantwortliche Lebensplanung) mit Bildung (als Transformation) zusammenzubringen. Es wurde sich von der ursprünglichen Auffassung abgewendet, dass das Subjekt ausschließlich für sich allein verantwortlich sei. Das Bild eines selbstreferenziellen autonomen Subjekts wurde durch das Bild eines sozialreferenziellen autonomen Subjekt erweitert, um zumindest den (niemals gänzlich zu) vergesellschaftenden Menschen konzeptionell mitzudenken (vgl. Kokemohr 2007, S. 22). Es herrscht weitgehend Einsicht, dass seit den Erfahrungen des Nationalsozialismus gesellschaftliche Verantwortung keinesfalls und nie mehr an eine Gruppe delegiert werden darf. Gemeinschaftliche und *gesellschaftliche* Verantwortung müssen von jedem *Subjekt* getragen werden (Weniger 1958).

Durch die Innovationen im Bereich der qualitativen Sozialforschung kann Bildung in Anschluss an die Methodologien und Methoden dieses Forschungsparadigmas untersucht werden (vgl. v.a. Schütze 1981; 1983). Im Anschluss an die soziologische Lebenslauf- (Matthes/Pfeifenberger/Stosberg 1981) bzw. in Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (Krüger und Marotzki 1995) wird Bildung als individuelle Bearbeitung der Lebensgeschichte untersuchbar. Das enge Bündnis zwischen der qualitativen Erforschung von Biographie und der Diagnose von einer postmodernen Gesellschaft (Beck 1986) trägt erheblich dazu bei, den Biographie-Begriff (Dilthey) sowie die methodologischen Annahmen der Geisteswissenschaft (Erklären vs. Verstehen) mit der aus der Bildungsphilosophie stammenden Differenz zwischen Lernen und Bildung (Kokemohr) miteinander zu verbinden. Die identifizierten Prozesse der Kontingenz und Emergenz stellen in der Auffassung zentrale Herausforderungen für das Subjekt und seine Orientierung und Lebensgestaltung dar (vgl. Kokemohr und Koller 1995, S. 91). Indem die Biographieträger in Interviews Einblicke in der Gestaltung und Bearbeitung ihres Lebens gewähren und diese Darstellung theoretisch abgesichert rekonstruiert werden kann, gelingt es, Bildung (endlich empirisch) sichtbar werden zu lassen. Die qualitative Biographie- und Bildungsforschung wirft einen besonderen Blick bei der Rekonstruktion der Lebensführung. Sie

„akzeptiert, dass die Biographie des Einzelnen immer auch als soziales Konstrukt zu begreifen ist, aber eben nicht nur. Der Schwerpunkt ihrer Betrachtung verlagert sich darauf, individuelle Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher und milieuspezifischer Erfahrung zu studieren. Individuelle Formen können natürlich solche sein, die den Individuen sozialisatorisch angetragen werden und die sie übernehmen. Aber es muss sich nicht in jedem Fall um eine Übernahme handeln. Die individuelle Variation oder gar die Erzeugung neuer Strukturen der Erfahrungsverarbeitung ist als emergenter und teilweise auch kontingenter Prozess gerade nicht aus gesellschaftlichen Vorgaben ableitbar. Individualität und die Probleme von Emergenz und Kontingenz hängen zusammen“ (Marotzki 2009, S. 176).

Die durch das Individualisierungstheorem artikulierte Forderung, sich selbst als Planungsbüro begreifen zu sollen, wird bildungstheoretisch reformuliert. Es wird argumentiert, dass eine Erfahrungsverarbeitung im Modus von „Lernen“ für die Anforderungen postmoderner Gesellschaften nicht mehr ausreichend ist, weil die „Erzeugung neuer Strukturen“ notwendig für die Orientierung im gesellschaftlichen Alltag geworden ist. Damit ist die Fähigkeit, sich zu bilden, zu einer Schlüsselkompetenz der Persönlichkeitsentwicklung avanciert. Damit ist nicht mehr Lernen sondern Bildung das gesellschaftliche Problem (Meder 2002). Mit der Biographieforschung als neuer Gegenstandsbereich beginnt die Phase, worin sich in konzeptioneller wie empirischer Hinsicht Bildung als Transformation von Lebensorientierungen ausdifferenzieren beginnt. Dementsprechend lassen sich in der Bildungswissenschaft drei Konzeptualisierungen von Bildung als Transformation unterscheiden. Nohl (2006, S. 13ff.) identifiziert ein reflexionstheoretisches (Marotzki 1990a), ein sprachtheoretisches (Fromme 1997; Koller 1999) und ein handlungstheoretisches Verständnis (Nohl 2006). Weil es folgend darum gehen wird, den Ansatz der Strukturalen Medienbildung vorzustellen, der im Wesentlichen auf der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990) aufbaut, soll dieser non-mediale Bildungsansatz vorgestellt werden.

Strukturale Bildungstheorie

Die Strukturale Bildungstheorie (Marotzki 1990a) stützt sich auf eine postmoderne Gesellschaftsdiagnose (Beck 1986) und reformuliert diese unter bildungsphilosophischen Gesichtspunkten. Hiernach sind westliche Komplexgesellschaften gekennzeichnet durch Kontingenz und Emergenz. Sie nötigen das Subjekt dazu, „auf dauerhafte, ein ganzes Leben umfassende Planungen und Festlegungen zu verzichten und ein gesteigertes Maß an Unbestimmtheit ins Kalkül einzubeziehen“ (Marotzki 1990a, S. 24). Wesentlich für die Lebensorientierung in westlichen Komplexgesellschaften ist auch hier das Moment „Unbestimmtheit“. Es ist die erste Teilqualität dieses Bildungsverständnisses und referiert auf Negativitätserfahrungen. Das Pendant dazu ist Bestimmtheit, also jener Rahmen, worin das Unbekannte (wenn möglich) erst einmal bewertet wird. Marotzki bringt dieses Verhältnis als bildungstheoretischen Kern zusammen, und versteht unter Bildung die Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit (1988). Bildung kann nur in der Veränderung des eben genannten Verhältnisses durch die Analyse der individuellen Biographie rekonstruiert werden. In der Folge habe sich das Subjekt flexibel und reflexiv und ein Leben

lang mit dem stetig einfallenden Neuen und Fremden zu befassen.⁵⁵ Bildung meint dabei nicht, das Unbekannte unter bereits bekannten Muster zu subsumieren, sondern das Fremde in seiner Eigenart verstehen und den Einzelfall als Grundlage seines Selbst- und Weltbildes machen zu wollen (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, S. 19). Aufgrund seines konstitutiven Wechselverhältnisses zwischen Subjekt und (sozialer wie materieller) Umwelt und der besonderen Bedeutung von Negativität im Erfahrungsverarbeitungsprozess korrespondiert auch dieser „Entwurf“ wie sämtliche Konzeptionen eines transformatorischen Bildungsbegriffes stark an den o.g. pädagogischen Lernbegriff. Bildung wird in einem gesellschaftlichen Wechselbezug gesehen, weshalb Gesellschaftsfragen grundsätzlich Bildungsfragen und vice versa sind (vgl. Klafki 1994). Damit ist auch akzentuiert, wo und wie Lernen und damit auch Bildung stattfindet: „immer in (sozialen) Kontexten“ (Marotzki 1990a, S. 35) und „prinzipiell interaktionsgebunden“ (ebd., S. 52).

Grundlagentheoretisch wird Bildung entlang eines psychologischen Lernebenenmodell entwickelt, das fünf Lernstufen unterscheidet (Bateson 1985b). Batesons erste vier Stufen (0-III) werden bildungstheoretisch reformuliert und auf die erkenntnisleitende Differenz zwischen Lernen (Lernen 0-I) und Bildung (Lernen II-III) übertragen (vgl. Marotzki 1990a, S. 35ff.)⁵⁶. Es wird argumentiert, dass sich Lernprozesse innerhalb gegebener Rahmen bedeutungsmäßiger und sinnhafter Gehalte vollziehen, während von Bildung dann zu sprechen ist, wenn Prozesse „diesen Rahmen transformieren“ (ebd., S. 52) und worin es zur „Emergenz und Produktivität von Subjektivität“ kommt (ebd., S. 53). Der Ansatz ist deswegen als ein formaler zu verstehen, weil es Transformation als *strukturelle* Veränderung von Mustern des Selbst- und Weltverhältnisses fasst. Dabei gilt, dass nicht auf das einst erreichte Komplexitätsniveau zurückgefallen werden kann. Bildungsprozesse werden damit als komplexe Lernprozesse (vgl. Marotzki 1990a, S. 52) bzw. als ein „Reflexivwerden von Lernprozessen“ (vgl. Marotzki 1990b, S. 134) begriffen. Indem der Subjektivierungsprozess als Zusammenspiel von Lern- und

⁵⁵ Die Verabschiedung von inhaltlichen und der Aufschwung inhaltsneutraler bzw. formaler Begriffsdefinitionen ist in der Geschichte der Pädagogik keine Seltenheit und kann gerade in Zeiten gesellschaftlicher Krisen oder Umbrüche beobachtet werden. Langewand führt die Entwicklungen darauf zurück, dass es Ärger und die Anstrengung des Begriffs erspare (vgl. 2000, S. 83).

⁵⁶ Genau genommen unterteilt Marotzki die von Bateson entwickelten fünf Lernebenen in Lernen I und II sowie Bildung I und II. Die Lernebene Null bleibt in der strukturalen Bildungstheorie unberücksichtigt, weil „auf der [Ebene] eigentlich kein Lernen im Sinne einer Verhaltensänderung vorliege. Reiz und Reaktion seien starr gekoppelt, d.h. auf einen bestimmten Reiz erfolgen genau eine bestimmte Reaktion und keine andere. Man kann dabei an reflexartiges Verhalten denken“ (Marotzki 1990a, S. 35).

Bildungsprozessen verstanden wird, wird Bildung *formal*, und zwar im Unterschied zu Lernen, definiert.⁵⁷

Marotzkis „Entwurf“ lässt sich als Extremform formaler Bildungstheorie betrachten. Es modelliert Bildung radikal als Subjektivierung. Die maßgebliche Leistung der strukturalen Bildungstheorie besteht darin, Bildung nicht mehr inhaltlich sondern in Anschluss an eine gesellschaftsdiagnostische Figur (Individualisierungstheorem Beck 1986) bestimmt zu haben und die bisher lediglich bildungsphilosophisch hergeleitete Trennung zwischen Lernen und Bildung sowie die geisteswissenschaftliche Vorstellung von Biographie (Dilthey) unter Hinzunahme sozialwissenschaftlicher Verfahren rekonstruiert zu haben. Bildungsprozesse sind fortan empirisch greifbar. Dies hat unbestritten zur Rehabilitation des Bildungsbegriffes in der Erziehungswissenschaft sowie zur Wahrnehmung in anderen Disziplinen bzw. Theoriekonzeptionen geführt (vgl. für Sozialisation Ahmed/Müller/Schwanenflügel 2013; Steinhoff und Wernberger 2013). Weil es überdies die gesellschaftliche Bedingtheit von Welt- und Selbstverhältnissen durch das Nadelöhr des Subjektes erfasst, wird diesem Ansatz seine „Weltvergessenheit“ (Koller 2014, S. 220) zum Vorwurf gemacht. Gegenüber der Gleichsetzung von Transformation und Bildung wurde eingewandt, dass darin normative Implikationen des Bildungsbegriffes vernachlässigt würde (vgl. Koller 2016, S. 150). Ein solches Begriffsverständnis liefere Gefahr, auch solche Prozesse als Bildung zu bezeichnen, die gerade die derzeitige deliberative Verfasstheit und gesellschaftliche Offenheit und Freiheit zum Anlass von Transformation wenden wollen.

Strukturelle Medienbildung

In der Medienpädagogik firmieren unter dem Begriff „Medienbildung“ ebenso Verständnisse, die weitgehend auf einer humanistischen bzw. transformatorischen Auffassung basieren. Es können eher allgemein programmatische Überlegungen (Aufenanger 2000), kulturwissenschaftliche (Moser 2003) und neu-humanistische Konzept(ideen) (Bachmair 2009) sowie mit einem grundlagentheoretischen Fundament samt methodologisch-methodischen Framework ausgestatteten Studien- und Forschungsprogramm (Jörissen und Marotzki 2009) unterschieden werden.⁵⁸ Ihr Erscheinen um die Jahrtausendwende steht in Verbindung mit der Kritik am Begriff „Medienkompetenz“ (v.a. Baacke 1973) und seiner unzureichenden

⁵⁷ Im Angesicht des weiter oben entfalteten pädagogischen Lernbegriffs, der durch seine Komplexität auffiel, fällt diese (psychologisch inspirierte) Auffassung von Lernen davon deutlich ab.

⁵⁸ Davon ausgenommen sind solche Verständnisse, die Medienbildung in Schule und Unterricht und damit „formell“ (und nicht formal) begreifen (Tulodziecki/Herzig/Grafe 2010).

pädagogischen Spezifität, die Baacke selbst einräumt (vgl. 2007, S. 99). In diesem Zusammenhang dürfte das „Magdeburger Verständnis“ einer Strukturalen Medienbildung als am elaboriertesten ausgearbeitet gelten. Auch weil es unmittelbar in Anschluss an die Strukturale Bildungstheorie entwickelt worden ist, soll sich mit diesem vergleichsweise am breitesten aufgestellten Konzept näher befasst werden.

Die Strukturale Medienbildung übernimmt weitgehend die Merkmale der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990a) – wie bspw. den sozialhistorischen Horizont, konstitutive Unbestimmtheit und das reflexive, grundlagentheoretische Theoriedesign. Allerdings werden diese unter Berücksichtigung einer radikal mediatisierten Gesellschaftsdiagnose präzisiert und weiterentwickelt. Die subjektkonstitutive Kraft von Negativität bzw. Unbestimmtheit für transformatorische Bildungsprozesse bleiben erhalten; ebenso die Annahme einer dynamischen Gesellschaft. Während bei Marotzki (1990a) noch Bildung unter Rückbezug auf eine gesellschaftliche Totalität betrachtet worden ist, wird nun der Bezugsrahmen von der Makroebene kleinteiliger. Er wird für sozial- und kulturtheoretische Horizonte sensitiviert (vgl. Jörissen 2011, S. 220f.).

„Das Konzept einer Strukturalen Medienbildung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt“ (Jörissen und Marotzki 2009, S. 7). Damit ist das Konzept nicht mit einer postmodernen Gesellschaftsdiagnose (Beck 1986) sondern mit einem anthropologisch reformulierten Metakzept der (digitalen) Mediatisierung untersetzt (Jörissen 2014). Folglich ist für diese Medienbildung maßgebend, dass „*Artikulationen* [H.i.O.] von *Medialität* [H.i.O.] nicht zu trennen sind“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 103) und „dass Bildungs- und Subjektivierungsprozesse sich grundsätzlich in medial geprägten kulturellen Lebenswelten und in medialen Interaktionszusammenhängen ereignen“ (Marotzki und Jörissen 2010, S. 19). Weil (im Besonderen digitale) Medien – wie gesagt – einen wesentlichen aber nicht alleinigen Platz in Jugendkulturen bzw. jugendlichen Medienkulturen einnehmen (vgl. KIM- und JIM-Studien), erlaubt die Strukturale Medienbildung die sich dort vollziehenden Prozesse als subjektkonstitutive zu begreifen (vgl. auch Fromme und Meder 2003, S. 206). Mediennutzung wird als Ausdruck des Bedarfs gewertet, die Kontingenz und Komplexität von Optionen der Lebensgestaltung in komplexen Gesellschaften für das Jugendalter, was ohnehin von Zukunftsunsicherheiten, Brüchen und Krisen gekennzeichnet ist, zu reduzieren und hierüber Lebensentwürfe iterativ und tentativ zu erfahren (vgl. Jörissen und Marotzki 2014, S. 319f.). Auch die heranwachsenden Mediennutzer werden als aktiv handelnde Subjekte begriffen, die

sich bei weitgehender Abwesenheit pädagogischer Arrangements oder elterlicher Erziehung mit Medien auseinandersetzen.

Diese bis hierher vorgetragenen Entwicklungen fließen in die Definition der Strukturalen Medienbildung ein. Hiernach wird unter Medienbildung „die in und durch Medien induzierte strukturelle Veränderung von Mustern des Welt- und Selbstbezugs [verstanden]“ (Marotzki und Jörissen 2008, S. 109). Das damit gemeinte Bildungsverständnis wird noch einmal in die vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung ausdifferenziert (Jörissen und Marotzki 2009, S. 31):

1. „Der Wissensbezug als Rahmung und kritische Reflexion auf Bedingungen und Grenzen des Wissens;
2. der Handlungsbezug als Frage nach ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster;
3. der Transzendenz- und Grenzbezug als Verhältnis zu dem, was von der Rationalität nicht erfasst werden kann; sowie schließlich
4. die Frage nach dem Menschen (Biographiebezug) als Reflexion auf das Subjekt und die Frage nach der eigenen Identität und ihren biographischen Bedingungen“.

Ferner lassen sich drei Arbeitsbereiche für dieses medienaffine Bildungskonzept unterscheiden: Neben der Analyse von *Bildungspotenzialen*, die aufbauend auf Analysen medialer Arrangements folgen, wird ebenso die Mediennutzung samt ihrer (kinetischen) Medienbildungsprozesse zum zentralen Gegenstand dieser Perspektive gemacht (vgl. Bettinger 2012). Versteht man Medienpädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft (vgl. Fromme/Biermann/Kiefer 2015, S. 434) macht dies eine handlungsorientierte Ebene notwendig, worin Settings arrangiert werden, um strukturelle Prozesse in einer medienpädagogischen Projektarbeit anzuleiten (vgl. Fütterer und Jonas 2012). Diese Konzepte folgen dann den Prämissen der handlungsorientierten Medienpädagogik (Schorb 2008), Aktiven Medienarbeit (Schell 2010) und wurden von Fütterer und Jonas mit den Überlegungen des Konstruktivismus (Papert 1994) verbunden. Weil es mir vornehmlich um die empirische Erforschung von Medienbildung, also um die ersten beiden Arbeitsbereichen geht, möchte ich lediglich diese skizzieren.

Die empirische Erforschung der nun mediatisierten Bildungstheorie orientiert sich weiterhin an einer „qualitativen“ Methodologie. Nunmehr wird der forschungsleitende Blick auf Bildung geändert bzw. erweitert. Während in der strukturalen Bildungstheorie (vgl. Marotzki 1990a) noch *Bildungsprozesse* über (autobiographisch) narrative Interviews rekonstruiert worden sind, gilt es nun, „die reflexiven Potenziale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits im Hinblick auf die genannten

Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen“ (Marotzki und Jörissen 2010, S. 28f.).

Neben der Analyse der Nutzungsweisen (Bildungsprozesse) werden Medien hinsichtlich ihrer *Bildungspotenziale* untersucht. Für die Bewertung des Orientierungspotenzials wird auf die methodologischen Annahmen des Neoformalismus zurückgegriffen (Thompson 1995; Bordwell und Thompson 2010). Hierbei handelt es sich um einen medienwissenschaftlichen Ansatz, der Kunstwerke der Populärkultur untersucht und auf die Analyse von Filmen überträgt. Dort wird Verfremdung als zentrales Stilmittel von Kunstwerken unterstellt.⁵⁹ Es wird argumentiert, dass

„Kunst [...] die gewohnte Wahrnehmung der Alltagswelt, der Ideologie (...), anderer Kunstwerke usw. [verfremdet], indem Material aus diesen Quellen entnommen und transformiert wird. Die Transformation geschieht dergestalt, dass Material in einen neuen Kontext gestellt und dadurch in ungewohnte formale Muster eingebunden wird“ (Thompson 1995, S. 31).

Für die Medienanalyse wird der Fokus methodologisch auf dessen „Machart“ und den Moment der Verfremdung gelenkt. Verfremdung sei jedem Kunstwerk eigen. Jedoch sind sowohl die dazu eingesetzten Mittel als auch der Grad der Verfremdung höchst variabel. Sie sind in erster Linie an historische Bedingungen und die Gewohnheiten des Zuschauers gebunden (ebd., S. 32). Der Neoformalismus denkt das Subjekt als hypothetisch unterstellten Nutzer sowie als konstituierende Instanz mit. Es ist in der Lage zwischen der medialen Welt (bspw. des Films) und der „realen“ Wirklichkeit zu unterscheiden: „Gerät etwa der Held oder die Heldin auf der Leinwand in Gefahr, so werden wir nicht etwa von unserem Platz aufspringen und uns als Retter anbieten“ (ebd., S. 28). Bildungstheoretisch gewendet werden die seitens des Neoformalismus charakteristischen Verfremdungen als *Bildungspotenziale* ausgelegt, die je nach „Vorerfahrungen und Kenntnissen des Subjektes in diesem Sinne verarbeitet, aber eben auch ignoriert oder abgewehrt werden [können]“ (Fromme und Könitz 2014, S. 247). Weil Medienbildung in seiner originären Fassung (Jörissen und Marotzki 2009) erst einmal Medien und weder die Nutzungsweisen noch die *Bildungsprozesse* des Subjektes in das Zentrum stellt, scheint für ein Konzept, das wie dargestellt seine Wurzeln in der empirischen Biographieforschung hat, auf den ersten Blick zu irritieren. In dieser Verschiebung der

⁵⁹ Der Neoformalismus geht größtenteils auf die literaturwissenschaftliche Schule des russischen Formalismus zurück (Erich 1973). Den Anlass zur Reanimation des russischen Ansatzes und seiner Übertragung auf die Filmtheorie gab die Kritik an der Dominanz insbesondere psychoanalytischer Ansätze, die jeden Film als ödipales Drama auslegen und dem Film letztlich nicht Neues, Verstecktes oder Interessantes entlocken konnten (vgl. Thompson 1995, S. 24). Deswegen wurde er explizit als Methodologie entworfen, der alle Filme „gleich“ betrachtet und für zur Erklärung des Gegenstandes den Fokus auf die Ästhetik des Films richtet (und diese nicht analog zum Diskurs eines Patienten der Psychoanalyse versteht vgl. Thompson 1995, S. 46f.)

bildungstheoretischen Analyse dokumentiert sich die Haltung der Medienbildung gegenüber Medien. Eben weil die Computer gestützte Infrastruktur als unhintergebar mit dem menschlichen Denken und Handeln angesehen wird und damit auch „Sozialisationsprozesse [...] zutiefst verbunden mit und durchdrungen von medialen Strukturen [sind]“ (ebd., S. 239) bedarf es der Auseinandersetzung mit den Medienstrukturen und -architekturen. Das Adjektiv „struktural“ erhält eine doppelte Bedeutung: Während es sich zum einen auf die formale Veränderung von Selbst- und Weltbild bezieht, wird damit gleichzeitig das Verständnis auf Medien charakterisiert, wonach das Medium entsprechend seiner je spezifischen formalen Merkmale und Eingebundenheit in eine Medienarchitektur analysiert wird.

Das Konzept der Strukturalen Medienbildung offeriert ein umfangreiches Angebot, die in und durch Medien induzierten Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses aus verschiedenartig zu bearbeiten. Neben der Analyse von individuellen Nutzungsweisen, die Hinweise auf Bildungsprozesse geben können, enthält es ebenso ein methodologisches Programm Bildungspotenziale im Horizont von Medialität zu erfassen. Indem sie auch im Rahmen handlungswissenschaftlicher Aspekte Überlegungen für eine zeitgemäße medienpädagogische Projektarbeit bereithält, tritt die Strukturale Medienbildung als Reflexions- und Handlungswissenschaft auf. Ungeachtet dieser Breite wird diesem Ansatz v.a. wegen seiner Subjektzentrierung gegenüber eingewendet, dass es dadurch schwierig sei, sozialstrukturelle Praktiken in ihrer Differenz sowie die situationsübergreifende Entfaltung von Kräften auf angemessene Weise zu berücksichtigen (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). Aus Sicht von Rieger-Ladich und Grabau (2015) würde es sich für die Erforschung von Transformationsprozessen sowie der Persistenz von Ungleichheitsstrukturen als hilfreich erweisen, „wenn sich Sozialisationsforschung und erziehungswissenschaftliche Forschung nicht nur gegenseitig beobachten, sondern auch wechselseitig stimulieren“ (ebd., S. 124).

Folgend soll das Verhältnis zwischen transformatorischer Bildung und Sozialisation als Selbstsozialisation bestimmt werden. Dass sich hier nicht explizit auf ein mediales Verständnis von Sozialisation beschränkt wird, hat damit zu tun, dass die Auslotung sowohl in den klassischen als auch medienaffinen Teildisziplinen der Soziologie und Pädagogik geführt wird. Auf eine Einschätzung der Beziehung zwischen (informellen) Lernen und Sozialisation wird hier nicht eingegangen (vgl. hierfür bspw. Bauer 2016; Nieke 2016).

1.5.3 Sozialisation und transformatorische Bildung

Wer das Theoriekonstrukt Sozialisation verwendet, der unterstellt in erster Linie, dass sich das Subjekt v.a. aufgrund soziokultureller Pluralität des gesamten Alltags zu einem emanzipierten und mündigen Menschen entwickeln kann. Das bis zur realistischen Wende (vgl. Roth 1964) dominierende geisteswissenschaftliche Wissen über die Bedingungen menschlicher Entwicklung wird durch seine Einführung in den pädagogischen Diskurs erweitert. Fortan bleibt der pädagogische Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr nur auf die Beiträge von pädagogischen Institutionen beschränkt. Relevante Prozesse der Subjektgenese können auch neben oder außerhalb pädagogischer Wirkmächtigkeiten stattfinden (vgl. Zinnecker 1975). Damit rückt nicht mehr allein das Verhältnis zwischen dem Subjekt und (s)einer Erziehungs-Wirklichkeit und den darin stattfindenden pädagogischen Prozessen in den Mittelpunkt. Der neue, dem Subjekt gegenübergestellte Referenzpunkt ist nun der gesamtgesellschaftliche Alltag. Pädagogisch relevant wird Sozialisation, weil es „ein Angebot zur Fremdbeobachtung pädagogischer Prozesse“ (Honig 2009, S. 789) bereithält.

Die Einführung von Sozialisation in die wissenschaftliche Pädagogik ist begleitet von Widerständen und Befürchtungen. So drängt sich der Verdacht auf, dass der pädagogische Schlüsselbegriff Bildung durch andere Begriffe wie u.a. Sozialisation verdrängt werden könnte (vgl. Hansmann 1988; Meder 2014). Allerdings ist nicht zu verkennen, dass das Sozialisationskonzept der traditionellen, geisteswissenschaftlichen Pädagogik dazu verhilft, sich erstens von den Fixierungen auf intentionale, geplante und organisierte Erziehungsbemühungen zu lösen (vgl. Hansmann 1988, S. 34), weshalb es zweitens zu einer Revision der zugrunde gelegten Annahmen und Konzepte über die Persönlichkeitsentwicklung zwingt. In der Folge wird der Erziehungsbegriff überarbeitet – und zwar in Gegenüberstellung zu Sozialisation (vgl. Fend 1969).⁶⁰ Im Zuge der Auseinandersetzung mit strukturfunktionalistischen (oder marxistischen) Ansätzen hat sich mit Beginn der 1980er Jahre ein Grundkonsens darüber ausgebildet, dass Sozialisationsprozesse als Wechselwirkung sozialer und personaler Faktoren aufzufassen sind (Hurrelmann 1983). Subjekte werden nicht nur sozial integriert (Vergesellschaftung), sie bilden zugleich ein Repertoire an individuellen

⁶⁰ Demnach meint Erziehung „Sozialmachung“ und Sozialisation „Sozialwerden“ (Fend 1969, S. 34f.). Von welchen Begleiterscheinungen die Einführung eines aus der angloamerikanischen Soziologie stammenden Begriffs in die deutschsprachige akademische Pädagogik begleitet sein kann, lässt sich aus der Einleitung von Fends ableiten, die er seinen Kollegen als Geleitwort vorausschickt: „Schließlich ist noch zu erwähnen, daß das Wort ‚Sozialisierung‘ hier nicht in der Bedeutung verwendet wird, die es in der Wirtschaftspolitik hat: ‚Übernahme der Produktionsmittel eines Wirtschaftszweiges in das staatliche Eigentum zwecks monopolistischer Ausübung der Geschäftstätigkeit in diesem Wirtschaftszweig‘“ (Fend 1969, S. 12).

Kompetenzen aus, das sie zu eigenständigem, autonomem Handeln befähigt (Individuation). Die anfänglich entgegnetretende Skepsis weicht zugunsten einer Etablierung des Sozialisationsparadigmas. Sein interdisziplinäres Programm eröffnet neue Zugänge, die zunächst einmal zögerlich aber in einem zunehmend stärker werdenden Maße aufgegriffen werden. Aus dem Joint-Venture von Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie entstehen neue Bündnisse (vgl. Hurrelmann und Ulich 1980).

In diesem Teilabschnitt sollen anhand ausgewählter Beiträge verschiedene Verhältnisbestimmungen von Sozialisation und Bildung (als Transformation von Lebensorientierungen) vorgestellt werden. Diese Beiträge habe ich in drei Typen unterteilt, die aus meiner Sicht die wesentlichen Positionen widerspiegeln. Ich unterscheide zwischen einem abgrenzenden, kooperierenden und integrierenden Modus.

Bildung aber nicht Sozialisation: Der abgrenzende Modus

Ein erster Vorschlag zur Verhältnisbestimmung wird von Vertretern der neukantianischen Pädagogik bzw. Freizeitpädagogik⁶¹ vorgebracht. Die Autoren fragen danach, wie eine Persönlichkeitsentwicklung zu Zeiten einer postmodernen (Meder 2002; 2014) bzw. mediatisierten (Fromme und Meder 2003) Gesellschaft angemessen beschrieben werden kann, wenn gesellschaftskritische Diagnosen grundlegend die notwendig gewordene Eigenaktivität des Subjektes hervorheben. Es wird danach gefragt, wie das Subjekt zu dem geworden ist, *wer* es ist, und welchen Beitrag es selbst für das Erreichen dieses Platzes in der Gesellschaft geleistet hat. Diese Frage wird unter Zuhilfenahme der drei pädagogischen Grundbegriffe Erziehung, Sozialisation und Bildung (in dem hier gefassten Sinn als Transformation) bearbeitet. Indem sich die Sozialisationstheorie (allen voran von Hurrelmann oder auch Baacke vorangetrieben) allmählich an die Bildungstheorie angepasst hat, ergeben sich Schnittpunkte, die es nun aus pädagogischer Sicht zu reflektieren gilt. Es wird vorgeschlagen, Persönlichkeitsentwicklung zwischen den Polen Sozialisation und Erziehung einzubetten. In einem klassischen

⁶¹ In meinen folgenden Überlegungen beziehe ich mich genau genommen auf drei Aufsätze (Meder 2002; Fromme und Meder 2003; Meder 2014). Wenn ich diese Verhältnisbestimmung von Sozialisation und Bildung der neukantianischen Bildungstheorie zuschiebe, dann beziehe ich das vornehmlich auf Norbert Meder als exponierter Vertreter des Neukantianismus (vgl. Meder 1999, S. 440; Meder 2003) und weniger auf den aus der Freizeitpädagogik „stammenden“ (Fromme 1985) und als Medienpädagoge wirkenden Johannes Fromme (2015a; 2015b). Die drei Beiträge sind in Bezug auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche angefertigt worden – eine eher allgemeine bildungstheoretische (Meder 2002), eine eher bildungspolitische (Meder 2014) sowie medienpädagogische Darstellung (Fromme und Meder 2003). Im Grunde wird in diesen Beiträgen die gleiche Forderung postuliert – nämlich die Stärkung von Bildung für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben. Dafür wird einerseits der informelle Charakter von Bildung hervorgehoben (Meder 2002; Fromme und Meder 2003), zweitens Bildung von Lernen (Meder 2002) bzw. drittens Bildung von Erziehung und Sozialisation unterschieden (Meder 2002; Fromme und Meder 2003; Meder 2014).

pädagogischen Verständnis werden als Sozialisation zufällige und funktionale (Erziehung-) Prozesse und als Erziehung intendierte Prozesse begriffen (vgl. Aufteilung nach Fend 1969). Diese Darstellung erscheint unzureichend, weil damit die Eigenaktivität des Subjektes unberücksichtigt bleibt (vgl. Fromme und Meder 2003, S. 206). Persönlichkeit wäre – verkürzt gesagt – lediglich ein Produkt von zufälligen (Sozialisation) und intendierten (Erziehung) Prozessen. Die Frage, welchen Beitrag das Subjekt in diesem Spannungsfeld hat, wird über dieses Zusammenspiel nicht abgebildet. Folglich bedarf es einer Revision des Verhältnisses von Erziehung und Sozialisation, der Bildung einen wichtigen Stellenwert zuweist.

Wider den gesellschaftspolitischen Forderungen⁶² wird als das zentrale (gesellschaftliche) Problem nicht informelles Lernen sondern informelle Bildung angesehen (vgl. v.a. Meder 2002). Vielmehr wird an das Bildungskonzept als politischen Kampfbegriff (2014) und seinem anarchistischen Moment sowie an die Gegensätzlichkeit zwischen Erziehung und insbesondere von Bildung und Sozialisation (Meder 2002) erinnert. Während Sozialisation das „Zufällige“ der Subjektgenese thematisiert, steht – und das droht aus dem pädagogischen Blick zu geraten – Bildung gerade für den reflexiven Eigenanteil des Subjektes. Deshalb schiebt sich zwischen beiden Polen Sozialisation und Erziehung „ein diffuser Bereich von Bildungsprozessen [...], den man als den *sozialen Raum informeller Bildung* [H.i.O.]“ (ebd., S. 14) bzw. in Bezug auf Mediennutzung als „informelle Medienbildung“ (Fromme und Meder 2003, S. 208) bezeichnen kann. Es wird trotz der Kenntnisnahme des bildungspolitischen Diskurses über das informelle Lernen deswegen von informeller (Medien-)Bildung gesprochen, um die Auswahlprozesse als freien Wahlakt und Dokument einer reflexiven Auseinandersetzung des Subjektes zu sich und der (sozialen wie materiellen) Umwelt zu begreifen (vgl. ebd., S. 206). Die Möglichkeit zwischen diversen Angeboten wählen zu können, kann aus Sicht von Fromme und Meder nicht allein mit dem Sozialisations- und Erziehungsbegriff gefasst werden (vgl. ebd.).⁶³ Weil also beide Begriffe unzureichend für eine angemessene Beschreibung der Mediennutzung sind, muss deshalb informelle Bildung mit seinem dreifachen Verhältnis eingeführt werden. Auf diese Weise gelingt es nicht nur das alltägliche Handeln, sondern auch die Nutzung von Medien unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten einzuholen und als Ausdruck des Verhältnisses

⁶² Mit Blick auf die zeitgleich in der Pädagogik geführten Debatte erscheint auch der Zeitpunkt günstig, die weitestgehend in der Freizeit stattfindenden Auswahlprozesse im Zusammenhang mit dem informellen Lernen zu diskutieren (Dohmen 2001; 2002).

⁶³ Die Autoren positionieren sich auch gegenüber dem Medienkompetenzbegriff. Für den Erwerb dieser Kompetenz bedarf es struktureller bzw. grammatischer Lernprozesse. Hierüber können beiläufig die Regeln von Computerprogrammen oder Bildschirmspielen angeeignet werden. Jedoch würden solche Aneignungsprozesse „noch nicht selbstverständlich zu einem reflexiven und distanzierten Bewusstsein darüber [führen; FK], was man tut“ (Fromme und Meder 2003, S. 211).

des Subjektes zu sich, zu anderen und zur Welt zu begreifen. Es wird also deutlich, dass Sozialisation als zufällige Erziehung und Bildung als ein reflexive Sich-Bilden nicht dasselbe meinen können, weshalb die Schlussfolgerung lautet, dass man „nicht den Gegensatz von Bildung und Sozialisation aufgeben [kann]“ (Meder 2014, S. 233). Deshalb soll auch der Schritt „weg von einer bloßen Mediensozialisation und hin zur informellen medialen Bildung [vollzogen werden; FK]“ (Fromme und Meder 2003, S. 203). Die Nivellierung von Sozialisation mit Bildung droht die von Pädagogen seit der Einführung von Sozialisation kultivierten Differenz von funktionaler und intentionaler Erziehung aufzugeben (vgl. Meder 2014, S. 233).

Der Grund, weshalb Bildung Bildung bleiben muss und Bildung keinesfalls durch Sozialisation ersetzt werden darf, ist damit zu begründen, dass es dabei „in erster Linie um das niemals ganz zu vergesellschaftende je vereinzelte Menschsein, und erst in zweiter Linie um die Besetzung gesellschaftlicher Funktionen und Positionen [geht]“ (ebd., S. 235). Bildung habe – auch mit Blick auf die pädagogische Arbeit – grundsätzlich einen anarchistischen Zug, „der sich nicht gegen Ordnung überhaupt, aber gegen Herrschaft richtet“ (ebd.). Wenn sich Bildung in diesem Sinne *überhaupt* „gegen Herrschaft richtet“, dann greift diese Darstellung aus zweierlei Gründen zu kurz. Zum ersten aus sozialisationstheoretischer Sicht: Die Auseinandersetzung mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus hat dazu beigetragen, das Subjekt als soziales und nun *personales* Wesen zu modellieren (Wurzbacher 1963), das sich grundsätzlich als Mit-Glied⁶⁴ versteht. In dieser Hinsicht ist auch der Begriff Individuation zu verstehen, der ja gerade für die Entwicklung von Autonomie gegenüber gesellschaftlicher Herrschaft eingeführt worden ist, um die lediglich auf Vergesellschaftung verkürzte Sozialisation umfassend zu erweitern. Meders Versuch ist es also, die pädagogische „Note“ von Sozialisation dadurch zu stärken, dass Bildung als zentrales Element – und zwar zwischen Sozialisation und Erziehung – der Persönlichkeitsentwicklung in Stellung gebracht wird. Allerdings überrascht der vergleichsweise antiquierte Sozialisationsbegriff für die Erklärung postmoderner Subjektgenese. In der Art und Weise wie Fromme und Meder (2003) das Verhältnis zwischen Sozialisation, Bildung und Erziehung modellieren wird suggeriert, dass der von dem Subjekt eingenommene Platz auf Zufall (Sozialisation) und den Beitrag

⁶⁴ In einem der ersten Bände, worin der Versuch gemacht worden ist, ein disziplinübergreifendes Vokabular für die Humanwissenschaften zu entwickeln (Wurzbacher 1963) wird die soziale Bedeutung des sozialen Begriffs „Mit-Glied“ definiert: Es „ist nicht mit dem biologischen des ‚Gliedes‘ gleichzusetzen: er beinhaltet immer nur eine partiell-funktionale und individuell mitbestimmte Zugehörigkeit. Hinter ihm steht die Vorstellung, daß die sozialen Beziehungen, aus denen sich Gruppe und Gesellschaft aufbauen, durch den einzelnen mitgetragen und mitgestaltet werden“ (Wurzbacher 1963, S. 21).

intendierter Prozesse (Erziehung) beruht. Zum zweiten scheint mir die Argumentation aus bildungstheoretischer Sicht verkürzt: So sehr darin auch der Moment der Autonomie zum Ausdruck kommt, erscheint mir Bildung, die nur das Ziel kennt, sich gegen Herrschaft zu richten, seinen grundlegenden Impetus und Zielwert – sich möglichst vielseitig zu entwickeln, an Kontur zu verlieren. Wenn sich Persönlichkeitsentwicklung nur gegen Herrschaft richten soll, wird dem Subjekt die Möglichkeit genommen, sich nach eigenen Vorstellungen zu entwickeln.⁶⁵

Bildung nimmt in dieser Vorstellung einen eigenständigen Platz ein. Es setzt sich nicht nur von einer intendierten Erziehung und funktionalen Sozialisation, sondern auch vom informellen Lernen ab. Der autonome Status von Bildung zwischen Erziehung und Sozialisation ergibt sich dadurch, dass grundsätzlich jedes, auch das im Zusammenhang mit Medien stehende Handeln als Ausdruck eines reflexiven Verhältnisses des Subjektes zu sich und seiner (sozialen wie materiellen) Umwelt betrachtet wird.

Bildung oder Sozialisation: Der kooperierende Modus

Angesicht der Bedeutung von Sozialisation und Bildung in einem von technischen Medien gekennzeichneten Alltag erscheint es lohnend, die Beziehung beider Begriffe für die theoretische wie empirische Untersuchung zu bestimmen. Mit der Absicht, Klärungen zu wechselseitigen Bezügen und Hinweise zu wichtigen Forschungsfragen zu erhalten (vgl. Tulodziecki 2013, S. 259), stellt Tulodziecki Mediensozialisation und Medienbildung gegenüber. Beide Begriffe werden als eigenständige Theoriekonstrukte hergeleitet und anschließend gegenübergestellt. Es geht mir im weiteren Verlauf darum, die abgeleiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mediensozialisation und Medienbildung vorzustellen (vgl. Tulodziecki 2013, S. 267ff.). Von besonderem Interesse sind die Intentionalität betreffenden Verhältnisbestimmungen.

Bezogen auf Mediensozialisation sind zwei verschiedene Auffassungen dominant. Auf der einen Seite dient dieser als umfassender Begriff, worunter Bildung und Erziehung untergeordnet werden. Als Beleg wird u.a. der einführende Beitrag aus dem Handbuch Mediensozialisation (Vollbrecht und Wegener 2010b) angeführt, worin die Herausgeber Sozialisation als einen „umfassendere[n] Begriff als Erziehung [verstehen, der; FK] die Gesamtheit aller sozial vermittelten Lernprozesse [meint], in denen Individuen [...] sozial

⁶⁵ Dass das bloße Austauschen von feindlich gesonnenen Herrschaftsbildern unter keinen Umständen mit Bildung als Veränderung von Selbst- und Weltbild verwechselt werden darf, darauf hat bereits Koller (2016, S. 153) hingewiesen.

handlungsfähig werden“ (Vollbrecht und Wegener 2010a, S. 9). Es werden weitere Belege angeführt, die Sozialisation und Bildung vornehmlich in diesem hierarchischen Beziehungsgefälle einbringen wollen (vgl. auch Kübler 2010, S. 25; Hurrelmann und Bauer 2015, S. 15f.). Dagegen lassen sich auf der anderen Seite solche Positionen finden, die Sozialisation nur auf nicht-intentionale Prozesse beziehen (vgl. Tulodziecki 2013, S. 271). In Bezug auf Bildung können weit weniger Positionen ausgemacht werden. Weil es sich bei Bildung sowohl um solche vom Subjekt wissentlich als auch unbewusst herbeigeführte Prozesse handeln kann, beschreibe Bildung im Gegensatz zu Sozialisation sowohl intentionale als auch nicht-intentionale Prozesse (vgl. ebd.). Resümierend wird konstatiert, dass sich solche Versuche als irreführend erweisen, die Bildung als intentionale und nicht-intentionale Prozesse fassen. Dagegen erscheine es angemessener, beide Begriffe weiterhin als unterschiedliche wissenschaftliche Konstrukte auf medienbezogene Prozesse zu begreifen (vgl. ebd.). Beide Begriffe werden somit in einer Differenzlogik gegenübergestellt. Deswegen wird sowohl für die Mediensozialisations- als auch für die Medienbildungstheorie gefordert, ihre „Subjektorientierung“ sowie die „interaktionistische Grundeinstellung“ zu erhalten. Jedoch gilt es stärker als bisher

„empirisch zu prüfen, welche Möglichkeiten vom Subjekt in medialen Räumen tatsächlich wahrgenommen werden, wie dabei die Medienumwelt auf die subjektiven Konstruktionen zurückwirkt, welche Entfaltungsmöglichkeiten befördert werden und welche Beschränkungen möglicherweise entstehen und welche Rolle das Subjekt in der von Medien mitgestalteten Welt letztlich einnimmt“ (ebd., S. 274).

Mit ihrem impliziten Anspruch die Mediennutzung ganzheitlich zu erfassen, erinnert diese Forderung an die der kritischen Mediensozialisationstheorie (vgl. Niesyto 2007). Aus meiner Sichtweise zentraler sind die folgenden abschließenden Bemerkungen, die sich nun auf das Verhältnis von Sozialisation und Bildung beziehen:

„Hier ergibt sich vor allem die Forderung, bei der Forschung das jeweilig unterlegte Medienverständnis und Leitbild von *Sozialisation* [H.i.O.] oder *Bildung* [H.i.O.] bewusst zu halten, unter Umständen sich dieses auch erst einmal bewusst zu machen und in seiner Rückwirkung auf den Forschungsprozess zu reflektieren. Gleichzeitig sollte eine abwägende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leitideen für Sozialisation und Bildung als Anregung für die eigene Positionierung dienen – mit der Einstellung, dass nicht nur Medien und Sozialisationsinstanzen oder Bildungseinrichtungen, sondern auch unterschiedliche Leitideen in einem produktiven Spannungsverhältnis stehen können. Eine entsprechende Abwägung böte zudem die Chance, die Mediensozialisations- und die Medienbildungsperspektive nachvollziehbar voneinander abzugrenzen *und* [Hervorheb. FK] zugleich in ihren wechselseitigen Bezügen zu verdeutlichen“ (Tulodziecki 2013, S. 274)

Tulodziecki plädiert damit im Grunde genommen weniger für eine Hierarchisierung von Sozialisation und Bildung (als Über- bzw. Unterbegriff).⁶⁶ Es geht ihm auch nicht um eine Nivellierung beider Begriffe wie sie bspw. von Meder (2014) befürchtet wird. Tulodziecki betont, dass es für beide Begriffe verschiedene Leitideen gibt. Auf diese Weise gelänge es, zum einen sich die eigene Forschungsperspektive auf den Gegenstand bewusst zu machen und – zum anderen – die wechselseitigen Bezüge von Mediensozialisation und Medienbildung konzeptionell wahrnehmbar zu machen.

Wenn man so möchte, handelt es sich bei diesem, von mir als „kooperierenden“ Typus um einen Sonderfall des vorangegangenen „abgrenzenden“ Modus. Ihnen ist gemein, dass sie auf einer Abgrenzung zwischen Bildung und Sozialisation bestehen. Allerdings verlangt der zuletzt genannte, trotz (oder wegen) der existierenden theoretischen Abgrenzungen, beide Konstrukte in empirischer Hinsicht systematisch aufeinander zu beziehen. Dies geschieht mit der Absicht, um einen umfassenderen Blick auf Mediennutzung zu erhalten.

Bildung gleich Sozialisation. Der integrierende Modus

Im Gegensatz zu den beiden identifizierten Modi existieren Zugänge, die letztlich dazu geführt haben, den humanistischen Bildungsbegriff in den Sozialwissenschaften bzw. der Psychologie zu verwenden (Steinhoff und Wernberger 2013; Ahmed/Müller/Schwanenflügel 2013; Rieger-Ladich und Grabau 2015).

In diesem Sinne entwerfen Steinhoff und Wernberger ein heuristisches Modell von Bildung als sozialisatorisches Geschehen (2013). Es wird angenommen, dass die Subjektgenese ein Prozess ist, der über Sozialisation und Bildung adäquat gefasst werden kann. Ähnlich wie die Vorredner werden erst einmal der grundlagentheoretische Unterschied zwischen Sozialisation und Bildung identifiziert. Beide „akzentuieren je für sich die Untersuchung spezifischer Aspekte des sozialen Lebens. Dabei sind sie jedoch untrennbar miteinander verwoben“ (ebd., S. 120). Mit dem Begriff Sozialisation gelingt es, die sozialen Interaktionen zwischen zwei oder mehreren Akteure und die daraus hervorgehenden Formen sozialer Beziehungen einerseits und die daraus resultierenden individuellen Erfahrungsverarbeitungsstrategien andererseits in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 121f.). Die Autorinnen definieren Bildung als

„jene personalen Transformationsprozesse [...], wenn sie, oder ihre Manifestationen, zur Grundlage sozial anerkannten Handelns werden. Bildung als Handlungsbefähigung verweist somit auf ein reproduktives Moment, denn soziale Anerkennung setzt ein gewisses Maß an

⁶⁶ In ähnlicher Weise äußert sich auch Hansmann bei der Verhältnisbestimmung von Sozialisation und Bildung (vgl. 1988).

Konformität mit normierten Handlungsbezügen voraus. [...] Bildung zeigt sich also auch in der Erweiterung der Befähigung zum Handeln in ‚neuen‘ sozialen Kontexten“ (ebd., S. 123).

Dass die Autorinnen das Transformationsverständnis in Anschluss an das Bildungskonzept von Marotzki (1990a; 2006) entwickeln, wird in dem Moment deutlich, worin sie Bildung „als spezielle Form sozialer Erfahrungen“ auslegen, die „dadurch gekennzeichnet [sind], dass sie die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen generieren“ (Steinhoff und Wernberger 2013, S. 125).

Die Zusammenführung von Bildung und Sozialisation wird so modelliert. Sozialisation wird als grundlegender Prozess des menschlichen Miteinanders. Bildung ist die „kontextspezifische, soziale Teilhabe ermöglichende und gleichsam daraus erwachsende Handlungsbefähigung“ (ebd., S. 124) stiftende Dimension. In dieser Verhältnisbestimmung werden beide Theoriekonstrukte systematisch in Verbindung gebracht. Transformatorische Bildung wird damit als individueller und besonderer Prozess der Erfahrungsverarbeitung deklariert, der sich im Vollzug sozialer Praxis (Sozialisation) verfertigt (ebd.). So gesehen sind diesem Modell folgend beide Begriffe aufeinander angewiesen. Der Vorschlag über Bildung die individuellen Handlungspraktiken und Erfahrungsräume systematisch vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftsstrukturellen Rahmung und (sub-)kulturellen Begründungen zu untersuchen, erlaubt es, danach Ausschau zu halten, wieso bestimmte Denk- und Handlungsstrukturen von Individuen unterschiedlich bewertet werden (vgl. Grundmann 1999a, S. 27). Die wechselseitige Durchdringung von Prozessen der Sozialisation und Bildung veranlasst die Autorinnen dazu, diese Persönlichkeitsentwicklung als „sozialisatorische Bildung“ (Steinhoff und Wernberger 2013, S. 125) zu bezeichnen. In der Konsequenz eröffnet dieses Modell

„den Blick für einander wechselseitig anregende Prozesse auf den Ebenen des Individuums und des Kollektivs, deren Bindeglied die konkrete soziale Interaktion darstellt. Wenn es gilt, Bildungsgeschehen als sozialen Vollzug zu erforschen, sind dementsprechend die beschriebenen individuellen und kollektiven Merkmale und Vorgänge zu erfassen und systematisch aufeinander zu beziehen – bestenfalls auf der Grundlage entsprechend umfassender empirischer Materialien, zumindest aber interpretativ, indem Veränderungen auf der einen Ebene stets als Ausdruck oder Bedingung von Abläufen auf der anderen Ebene gedeutet werden“ (ebd., S. 127).

Im Gegensatz zu dem konkurrierenden und kooperierenden Modus plädiert dieser Ansatz für eine Integration beider Theoriekonstrukte. In ähnlicher Weise wird das Verhältnis zwischen Sozialisation und Bildung vonseiten der machttheoretisch informierten Bildungstheorie vorgebracht. In einem Handbuchartikel über den Beitrag der Erziehungswissenschaft für Sozialisation (Rieger-Ladich und Grabau 2015) erörtern die Autoren das Verhältnis von Selbstsozialisation und selbstreguliertem Lernen. Beide Diskurse hätten die Frage nach dem Subjekt und den Techniken der Subjektivierung (Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013) neu

aufgeworfen (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). In der Folge wird das Subjekt reformuliert und auf den Bereich von Sozialisation übertragen. Es, das Subjekt, wird „dabei keine empirische Entität, sondern verweist auf eine bestimmte Form, ‚Welt-, Anderen- und Selbstverhältnisse‘ (Ricken 2013, S. 47) [bezeichnet]“ (Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). Damit stoßen Rieger-Ladich und Grabau sowie auch Steinhoff und Wernberger (2013) die Tür zu einer Verhältnisbestimmung sehr weit auf, wonach das bildungstheoretische Subjektverständnis mit Selbstsozialisation zusammengebracht werden kann. Folgend sollen weitere Verhältnisbestimmungen aus der (Medien-)Bildungstheorie und (Medien-)Soziologie vorgetragen werden, die den transformatorischen Bildungsbegriff in ähnlicher Weise in Verbindung mit dem Begriff der Selbstsozialisation bringen.

Aus (medien-)soziologischer Sicht werden Selbstsozialisation und Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) vor dem Hintergrund der gemeinsam unterstellten mediatisierten Gesellschaftsdiagnose zusammengebracht (Sutter 1999a; 1999b; 2014). Das von Sutter (2014) modellierte Selbstsozialisationskonzept wird in Anschluss an die konstruktivistische Sozialisationsforschung (Grundmann 1999b) entwickelt und von daher aus systemtheoretischer Sicht reflektiert.⁶⁷ Es wird angenommen, dass die gesteigerte Bedeutung von Selbstsozialisation für die Medienbildung folgenreich sei. Zum einen weil Web-2.0-Applikationen oder das „social web“ neue Formen der Persönlichkeitsentwicklung zulassen und deswegen besondere Herausforderungen an die reflexive Auseinandersetzung stellen würden (vgl. Sutter 2014, S. 85). Zum anderen stehen Erziehende und Schule nicht mehr als kompetente Begleiter zur Verfügung. Deshalb seien Heranwachsende auf sich selbst zurückgeworfen und müssen neue Medien in Eigenregie erkunden (vgl. ebd., S. 76f.). Die Notwendigkeit, sich in und durch Medien selbst orientieren zu müssen, wird grundlagentheoretisch als Problem der Strukturalen Medienbildung (Marotzki und Jörissen 2010; Jörissen 2011) reformuliert. Es können gleichzeitig die selbstreferentiellen, eigenlogischen und gesellschaftlichen und die insbesondere durch neue, digitale computergestützte Medien ausgelösten Transformationsprozesse in den Blick genommen werden. Auf diese Weise eröffnet das Konzept der (systemtheoretischen) Selbstsozialisation

⁶⁷ Sutter (2014) bettet seine Überlegungen, systemtheoretische Selbstsozialisation *als* Strukturele Medienbildung zu reformulierten, innerhalb der Diskussion um das andere medienpädagogische Leitkonzept Medienkompetenz ein. Diese Debatte, die ihren Höhepunkt sicherlich durch die Positionierungen renommierter Vertreter der Medienpädagogik in der „Zeitschrift für Medien und Erziehung“ (Merz) gefunden haben dürfte (Schorb 2009; Spanhel 2010; Tulodziecki 2010; Fromme und Jörissen 2010), soll hier nicht wiedergegeben werden. Es soll lediglich darauf hingewiesen werden, dass Sutter sich der Kritik an dem (Medien-)Kompetenzbegriff anschließt und nach anderen Zielwertbestimmungen Ausschau hält (vgl. 2014, S. 73).

„nicht nur eine innovative, sondern auch umfassende Perspektive [...], weil sich der Gedanke selbstgesteuerter subjektiver Bildungsprozesse in vielen Entwicklungs- und Sozialisationstheorien finden“ (Sutter 2014, S. 80). Damit liegt eine vonseiten der Sozialisationstheorie vorgeschlagene Synthese von Selbstsozialisation und (Strukturaler Medien-)Bildung vor. Auch vonseiten der strukturalen Bildungstheorie wird ein solches Entgegenkommen vorgebracht. Ähnlich wie auch Sutter stellen für Marotzki (2001) neue Medien eine Herausforderung für das Hineinwachsen in die Welt dar. Sie würden, indem sie größtenteils außerhalb pädagogischer Reichweite genutzt werden, sich einerseits pädagogischer Wirkmächtigkeit entziehen und andererseits würden sie einen höheren Eigenanteil in der Auseinandersetzung erfordern. Es wird davon ausgegangen, dass neue Medien das Hineinwachsen in die Welt und damit das Verhältnis des Subjektes zu sich und der Welt verändern (Marotzki 1990a). Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten wird also nach dem Beitrag neuer Medien für die Subjektgenese bzw. für die Entwicklung grundlegender Haltungen des Menschen gesucht. Die Funktionen neuer Medien seien (im Vergleich zu Medienkompetenzkonzepten) wesentlich umfangreicher gelagert, weil sie klassische Fragen der Bildung nach dem, was einerseits Zugehörigkeit, Gemeinschaft, gesellschaftliche Partizipation und was andererseits Wahrheit, Realität, Zeit, Raum oder Biographie bedeuten in neuer Weise aufwerfen. Marotzki plädiert dafür, die Fragen unter einer traditionellen Sichtweise der Erziehungswissenschaft zu begreifen, die diese Änderungen als Transformation von Selbst- und Weltverständnissen, also als Bildungsprozess bezeichnet (vgl. ebd., S. 302). Inmitten der unterschiedlichen Positionierungen, die gesammelt worden sind, platziert auch Marotzki eine Position zum Verhältnis von Selbstsozialisation und Bildung, er konstatiert:

„Wenn Selbstsozialisation jenen Prozess meint, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Aktivität des Subjektes bei weitgehender Absenz pädagogischer Arrangements betont wird, dann kann mit dem gleichen Recht von Bildung gesprochen werden“ (ebd., S. 301).

Der letzte Typus ist durch den Versuch gekennzeichnet, Bildung und Sozialisation miteinander in Verbindung zu bringen, so dass Bildung einen systematischen Platz erhält – nämlich als Ausdruck höherstufiger Lernprozesse (vgl. Marotzki 1990a, S. 52).

1.5.4 Gegenüberstellung und Zusammenfassung

In diesem Teilabschnitt ging es mir darum, einerseits ein für die Pädagogik zentrales Bildungsverständnis vorzustellen und anhand eines konkreten und gegenwärtig in der Medienpädagogik viel beachteten konkreten Ansatzes vorzustellen (Jörissen und Marotzki 2009). Dieses Konzept zeichnet sich zum einen dadurch aus, dass es als Studien- aber vielmehr

noch als Forschungsprogramm auftritt, um die Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses einmal ausgehend von den individuellen Nutzungsweisen und dem Angebot des Mediums zu erfassen. Ferner ist es praktisch anschlussfähig, um damit Konzepte für die medienpädagogische Praxis zu entwerfen. Das Konzept begreift Mediennutzung als soziales Konstrukt, ist aber an den individuellen Nutzungsweisen, Variationen und Erzeugungen neuer Muster interessiert. Dadurch wird es erschwert, soziokulturelle Aspekte in angemessener Weise zu erfassen. Andererseits wurden verschiedene Verhältnisbestimmungen zwischen Bildung und Selbst-Sozialisation abgebildet. Es konnten sowohl für die Bildungswissenschaft als auch für die Medienpädagogik drei unterschiedliche Bestimmungen identifiziert werden. Während der konkurrierende Modus Sozialisation von Bildung (sowie Erziehung und Lernen) abgrenzt, nimmt der kooperierende Modus zwar eine ebenso grundlagentheoretische Differenz wahr. Allerdings plädiert dieser dafür, beide theoretischen Konstrukte innerhalb eines Forschungsdesigns miteinander in Verbindung zu bringen, die in der hier vorgetragenen Weise unterschiedlich umgesetzt worden sind. Tulodziecki erwägt beide theoretischen Konstrukte innerhalb eines kontrastierenden Designs gegenüberzustellen, um die von den theoretischen Konstrukten eingenommenen Perspektiven miteinander zu kombinieren und so die Gemeinsamkeiten und Differenzen stärker konturieren zu können. Haben sämtliche bis hierher vorgetragenen Modi gemein, dass sie das Verhältnis zwischen Sozialisation und Bildung gerade aus ihrer Differenz herleiten, zeichnet sich der letzte, integrierende Modus dadurch aus, dass die von Bildung und Sozialisation eingenommenen Perspektiven als kongruent betrachtet werden. M.E. ist das unmittelbar darauf zurückzuführen, dass das (medien-)pädagogisch reformulierte Konzept Selbstsozialisation und die Betonung bzw. Forderung nach Eigenregie (Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999; Zinnecker 2000) hierfür die notwendigen Voraussetzungen geschaffen hat. Das zeigt sich nicht zuletzt darin, dass Selbstsozialisation und Bildung inhaltlich beinahe synonym verwendet werden können.

Die Integration von Sozialisation und Bildung erweist sich trotz anderslautender Bestimmungen als belastbares Joint-Venture. Von daher scheint einer Verbindung im integrierenden Modus nichts im Wege zu stehen. Dies ermöglicht es nicht nur, Bildungsprozesse in der Sozialisation abzubilden. Ferner ergeben sich über die von Tulodziecki (2013) hinaus identifizierten Gemeinsamkeiten weitere. Zum einen korreliert die Annahme der Strukturalen Medienbildung, dass die Inszenierung von Verfremdung Transformationsprozesse auslösen kann, mit der Annahme der konstruktivistischen Sozialisationsforschung, die der Reziprozitätserfahrung einen zentralen Stellenwert in der Sozialisation zuschreibt. Auf der

anderen Seite gelingt es über den Bildungsbegriff bspw. die Notwendigkeit von Reflexivität (im Gegensatz zur Medienkritikfähigkeit) im Vergesellschaftungs- bzw. Selbst-Sozialisationsprozess stärker zu betonen. In gewisser Weise war das das Ziel der reflexiven Vergesellschaftung (Veith 2002).

Das Ableiten dieser drei Modi hat überdies zweierlei deutlich werden lassen. Zum einen gelingt es über den Bildungsbegriff die sozialisatorischen Reflexionsprozesse nun nicht mehr nur unter Zuhilfenahme entwicklungspsychologischer oder neurobiologischer Ansätze, aber im Anschluss an das konstruktivistische Paradigma im Sozialisationsdiskurs zu untersuchen (Hurrelmann 1983; Zinnecker 1996; Grundmann 1999b; Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999; Zinnecker 2000). Unter Zuhilfenahme von Bildungstheorien (Marotzki 1990, Koller 1999, Nohl 2006) kann Sozialisation pädagogisch konturiert und anschlussfähig gemacht werden. Um entscheidender zum Ausdruck zu bringen, dass auch das Medienhandeln Heranwachsender – und das stellen Fromme und Meder mit Blick auf die medienpädagogische Diskussion um Selbstsozialisation pointiert heraus – als Positionierung des Subjektes zu sich selbst sowie der (materiellen und sozialen) Umwelt begriffen werden kann, wird von daher von informeller Bildung bzw. Medienbildung gesprochen. Somit wird (Denken und) Handeln als Ausdruck eines reflektierten Sich-Bildens definiert. Zum anderen kann durch die von der Bildungstheorie eingeführte erkenntnisleitende Unterscheidung zwischen Lernen und Bildung auch für die Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht werden.

Damit wird ein zentraler Beitrag zur Aufwertung bzw. vielmehr Emanzipation der Mediennutzung Heranwachsender geleistet. Bildung bietet sich also an, die individuellen Erfahrungsverarbeitungsprozesse im Sozialisationsprozess theoretisch wie empirisch zu erfassen. Indem die Welt durch das „Nadelöhr des Subjektes“ erfasst wird, ergeben sich methodologisch weitreichende Konsequenzen für die Untersuchung von Mediennutzung, die sich – wie diese Arbeit unterstellt – grundsätzlich im Spannungsverhältnis zwischen Subjekt, Gemeinschaft und Medium vollzieht.

1.6 Zusammenfassung: Sozialisation ist immer digitale Selbstsozialisation

Das Ziel dieses gesamten Abschnittes war es, das Verhältnis zwischen digitaler Mediatisierung und Sozialisation zu untersuchen. Es sollte aufgezeigt werden, dass die gegenwärtigen medienpädagogischen Sozialisationskonzepte die Besonderheiten digitaler Medien nicht hinreichend erfassen. Deswegen wurden in einem ersten Schritt verschiedene, d.h. medien- bzw. kommunikationswissenschaftliche und anthropologische

Mediatisierungsansätze vorgestellt. In der Summe entstand das Bild, wonach digitale Medien aufgrund ihrer bidirektionalen Wirkungsrichtung tiefgreifende Veränderungen des menschlichen Denkens hervorbringen bzw. neue Kommunikations- bzw. Exklusionsräume schaffen. Darin würden sich einerseits neue Identitäten und Vergemeinschaftungsformen entwickeln. Andererseits würden neben neuen Zwängen auch Prozesse begünstigt, die der Mensch im Zuge seiner Mediennutzung nicht mehr selbst verantworten kann (Datafizierung). In den anschließenden Kapiteln wurde sich dezidiert Sozialisationstheorien gewidmet. Die Rekonstruktion sah vor, zuerst etablierte Ansätze von Sozialisation bzw. Selbstsozialisation und danach medienpädagogische Theorien zu referieren. Dies erfolgte deswegen in dieser zweistufigen Weise, weil sich in der medienpädagogischen Debatte um Sozialisation häufig Bezüge zum Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983) und insbesondere dem Begriff Selbstsozialisation (Zinnecker 2000) finden lassen. Diesem klassischen Verständnis folgend ist Sozialisation immer Selbstsozialisation und verweist auf den Umstand, dass das Hineinwachsen in (demokratische) Gesellschaften Eigensinn und Eigenleistung des Subjektes einfordert (vgl. Zinnecker 2002, S. 145) und nur über das Wechselspiel individueller und sozialer Konstruktionen (theoretisch wie empirisch) erfasst werden kann (vgl. Grundmann 1999c, S. 11). Ferner haben die kritischen Begegnungen auf das Konzept Selbstsozialisation den Eindruck erweckt, dass Sozialisation eine Fähigkeit verlangt, die über die Kritikfähigkeit hinausgeht. Veith stellt mit dem Ansatz der reflexiven Vergesellschaftung (2002) heraus, dass sich die Herausforderungen des Aufwachsens verändert, die es notwendig machen, sich seiner Lebensgestaltung bewusst zu machen (Reflexivität). Anschließend wurden zwei medienpädagogische Sozialisationskonzepte referiert, die ihre originären Annahmen auf den Metaprozess der digitalen Mediatisierung übertragen haben. Es konnte gezeigt werden, dass diese Ansätze entweder die Struktur von digitalen Medien von vornherein kaum hinreichend erfasst haben (Theunert und Schorb 2010), noch dass sie virtuellen Welten eine eigene Dignität für die Subjektgenese zugestehen (Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017). Im Lichte der kritischen Theorie von Mediensozialisation wurde aufgedeckt, dass unter dem Einfluss von Selbstsozialisation vornehmlich empirische Aussagen über individuelle Facetten von Sozialisation generiert, aber Beiträge für das Medienangebot und soziale Medienpraxen weitgehend vernachlässigt worden sind. In dem Verständnis von Sozialisation als mediale Selbstsozialisation (Niesyto 2009) wird das Hineinwachsen als Wechselspiel individueller, sozialer und durch Medien artikulierter Konstruktionsprozesse begriffen. Es wurde die Frage gestellt, inwieweit die Anforderungen,

die an das Subjekt im Zuge der Digitalisierung gestellt werden, noch als mediale Selbstsozialisation bezeichnet werden können. Angesichts gegenwärtiger Entwicklungen, die versuchen, die menschlichen Konstruktionsprozesse unter Zuhilfenahme (entwicklungs-) psychologischer bzw. neurobiologischer Lerntheorien bearbeiten zu wollen, wurde sich bewusst einem pädagogischen Verständnis von Erfahrungsverarbeitung zugewendet. Auch weil in der noch später zu besprechenden Wissenssoziologie das Verhältnis zwischen gesellschaftlicher Verantwortung und Entwicklung im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff gebracht wird, erschien es sinnvoll sich primär diesem Begriff als Transformation von Lebensorientierungen zuzuwenden. Da es sich hier um eine Arbeit handelt, die der medienpädagogischen Disziplin zuzuschreiben ist, fiel die Wahl auf die Strukturelle Medienbildungstheorie (Jörissen und Marotzki 2009), weil sie in Bezug auf Medien ebenso das Verhältnis von gesellschaftlicher Gestaltung und Verantwortung bearbeitet. Dieser Ansatz zeichnet sich durch eine umfassende Konzeption aus, das allerdings zum Vorwurf gemacht wird, dass es durch die Subjektzentrierung andere wesentliche Aspekte außerhalb des Subjektes vernachlässige (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). Ferner wurden verschiedene ausgesuchte Verhältnisbestimmungen von Selbst-Sozialisation und transformatorischer Bildung gegenübergestellt. Hierbei zeichnet sich der integrierende Modus dadurch aus, dass er im Gegensatz zu den beiden vorangegangenen Bildung und Selbstsozialisation zusammenbringt, um einerseits Transformationsprozesse während des Hineinwachsens zu analysieren und dabei dem Subjekt äußerliche Konstruktionen mit in den Blick zu nehmen.

Aus dem Zusammengetragenen möchte ich Folgendes ableiten. Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive ist grundlegend als Zusammenspiel unabhängig voneinander aber einander bedingender individueller, sozialer sowie in und durch Medien artikulierter Konstruktionsprozesse zu begreifen. Die exemplarisch ausgewählten medienpädagogischen Ansätze zeigen, dass sie erstens diese, die Annahmen der (digitalen) Mediatisierung weitgehend auf ihre Konzepte beziehen. Jedoch können sie, indem sie diesem Wechselverhältnis vornehmlich unter Berücksichtigung der individuellen Nutzungsweisen untersuchen, nur begrenzt Aussagen über Selbstsozialisationsprozesse generieren. Es zeigt sich zweitens, dass sich die Herausforderungen des Aufwachsens durch digitale Medien grundlegend verändert haben. Deshalb erweist sich Medienkritik als unzureichende Kompetenz, die in und durch die Mediennutzung verlangt wird. Es zeigt sich drittens, dass die Medienpädagogik das Potenzial von Selbstsozialisation in empirischer Perspektive nicht hinreichend ausschöpft. Vor dem Hintergrund dieser angeführten Kritikpunkte ist es notwendig, ein medienpädagogisches

Verständnis von Sozialisation zu entwickeln, das in der Lage ist, diese Aspekte von vornherein zu berücksichtigen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, hierfür ein Angebot zu unterbreiten: Sozialisation soll mit den Herausforderungen der digitalen Mediatisierung in Verbindung gebracht werden, um auf diese Weise einerseits das Medienangebot und die neuen, virtuellen Vergemeinschaftungsformen untersuchen zu können. Andererseits möchte es einen Beitrag für die Integration von Sozialisation und Bildung leisten. Diese Arbeit unterbreitet einen Vorschlag für die theoretische wie empirische Untersuchung von digitaler Selbstsozialisation.

Die zugrunde gelegte und forschungsleitende Fragestellung lautet:

Wie ist das Hineinwachsen in Gemeinschaften und Gesellschaften im Spannungsfeld von Selbstsozialisation und digitaler Mediatisierung zu modellieren? Welche Aspekte gilt es dabei zu berücksichtigen, wenn Sozialisation als wechselseitig aufeinander bezogene und unabhängig voneinander verlaufende individuelle, soziale sowie in und durch mediale Umgebungen artikulierte Konstruktionsprozesse theoretisch und empirisch erfasst werden soll?

Es wird konstatiert, dass die etablierten Sozialisationskonzepte die Konsequenzen des digitalen Wandels nicht hinreichend erfassen. Folglich wird vorgeschlagen, ein neues Sozialisationskonzept zu entwickeln. M.E. ist es dafür notwendig, auch ein neues Verständnis von Sozialisation einzuführen, das unter Berücksichtigung des Zusammengetragenen folgende Kernmerkmale zu berücksichtigen hat. Sozialisation:

- wird als Mitgliedwerden in soziale Gruppen und demokratische Gesellschaften begriffen;
- ist immer *digitale* Selbstsozialisation und erfolgt in Auseinandersetzung mit der dynamischen, soziokulturell heterogenen und mediatisierten Alltagswelt;
- ist das Produkt der subjektiven Erfahrungsverarbeitung aus dem Wechselspiel von individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen, die in und durch Medien artikuliert werden;
- bezieht sich grundsätzlich auf die gesamte Persönlichkeit und vollzieht sich auf individueller (Sozialisation des Subjektes) und gemeinschaftlicher Ebene (v.a. Peerssozialisation);
- ist der lebenslange, generations-, geschlechts- und sozialraumübergreifende Prozess, worin das Subjekt von der Struktur gestaltet wird bzw. diese selbst durch Mediennutzung gestalten kann;
- fordert einen höheren Eigenanteil, d.h. Eigensinn und Eigenaktivität ein;

- gibt als Zielwert die Entwicklung eines personalen und sozialen und letztlich reflexiven Subjektes aus
- bedarf Reziprozitätserfahrungen. Hierüber kann das Subjekt die Pluralität und Diversität dynamischer Gesellschaft erfahren und zu Bildungsprozessen angeregt werden;
- meint die Bereitschaft, gesellschaftliche Entwicklung und Verantwortung für sich selbst und gegenüber anderen zu übernehmen; sie ist von allen zu tragen;
- erfolgt unhintergebar medial und kann nur im Horizont von Medialität bestimmt werden, weshalb seine Reflexion die deskriptive Analyse von individuellen und sozialen sowie die über Medialität vermittelten Konstruktionen verlangt (Struktur und Architektur des Mediums);
- findet in ausdifferenzierten virtuellen Gemeinschaften bzw. Exklusionsräumen statt, deren Reflexion für soziokulturelle Differenzen sensibel sein muss;

Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation (Kapitel 1)		Wissenssoziologische Sozialisationstheorie (Kapitel 2)	Relationistische Theorie der Sozialisation (Kapitel 3)
Gesellschaft	dynamisch		
	heterogen		
	mediatisiert		
Subjekt	Aktiv handelnd		
	konstruiert Wirklichkeit		
	Erfahrungen leiten Habitus		
	Reflexivität		
Medien	Personales und soziales Wesen		
	Medienstruktur		
Individuum-Gesellschaft- Medien-Beziehung	Medienarchitektur		
	interaktional		
Subjektgenese	lebenslang		
	soziales Konstrukt		
	soziokulturell „eingefärbt“		
	Vollzieht sich in allen Sphären des Alltags		
	Vollzieht sich in und durch Medien		
	Vollzieht sich in/durch virtuelle Communities		

	Reziprozität		
	qualitative Veränderung/ Erweiterung des Habitus		
Gesellschaftliche Verantwortung/ Entwicklung	vom Subjekt getragen		
	alle sind Träger		

Tabelle 1 Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation

Ich habe versucht die Komplexität dieser Merkmale zu reduzieren und die stichpunktartig zusammengefassten Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation noch einmal in einer Tabelle aufgeführt (vgl. Tabelle 1). Sie beinhaltet aus meiner Sicht die zentralen Eckpunkte eines gegenwärtigen Sozialisationsverständnisses. Eine aktuelle Sozialisationsstheorie, die in Auseinandersetzung mit dem Metaprozess digitaler Mediatisierung entwickelt werden soll, hat die darin aufgeführten Punkte zu berücksichtigen. Diese sollen später an die noch auszuarbeitende relationistische Theorie von Sozialisation angelegt werden. Der teilweise in grau gehaltene Tabellenkopf soll die noch folgenden Schritte markieren. In dem nächsten Kapitel wird die Wissenssoziologie Karl Mannheims entfaltet und die darauf extrahierten Befunde werden in Verbindung mit dem Verständnis digitaler Selbstsozialisation gebracht (Kapitel 2). Um es vorwegzunehmen: Weil sich herausstellen wird, dass viele, aber längst nicht alle der dort aufgeführten Punkte durch die Wissenssoziologie abgedeckt werden können, wird ein zweiter Anlauf genommen (Kapitel 3).

Dass ich ein neues Verständnis von Sozialisation (als digitale Selbstsozialisation) einführe, ist auf die aktuellen Entwicklungen zurückzuführen, die digitale Medien im Sozialisationsprozess auferlegen. Der Ansatz der tiefgreifenden Mediatisierung sensibilisiert für die Trends bzw. Konsequenzen dieser Neuen Medien. Diese wurden mit Differenzierung, Konnektivität sowie mit Omnipräsenz, Innovationsdichte und Datafizierung identifiziert (vgl. Hepp und Hasebrink 2017, S. 335). Unter dem Gesichtspunkt der medialen Selbstsozialisation (Niesyto 2007; 2009), die allgemein das Hineinwachsen in Gesellschaften reflektiert, scheinen sich die an das Subjekt gestellten Anforderungen durch digitale Medien potenziert zu haben: Ohne in bewahrpädagogische Positionen verfallen zu wollen, ist davon auszugehen, dass die von Hepp und Hasebrink (2017, S. 335) erkannten Trends aus pädagogischer Perspektive von besonderem Interesse sind. Auf der einen Seite ermöglichen digitale Medien eine Erweiterung und Differenzierung des Medienensembles und tragen somit zu der von Zeit und Raum losgelösten und Vervielfältigung der Möglichkeiten der Kommunikation und Interaktion bei. Allerdings wurde mit den drei zuletzt genannten Trends solche identifiziert, die als besonders

herausforderungsvoll für das alltägliche Denken und Handeln zu sein scheinen. In dieser Perspektive würden Medien einen Erwartungsdruck (schnell zu re-agieren) und einen Anpassungsdruck (mit dem Medientrend mitzugehen) erzeugen. Während diese beiden Punkte in irgendeiner Weise noch vom Subjekt verantwortet werden können (man kann sich diesem Druck bewusst entziehen) scheint mir der Punkt der Datafizierung von tiefgreifender Natur zu sein. Die Frage, in welcher Weise Daten gesammelt und verarbeitet werden, obliegt nämlich nicht nur der reflexiven Haltung des Subjektes.⁶⁸ Diese Entwicklungen machen darauf aufmerksam, dass sich durch digitale Medien die Anforderungen sich selbst zu sozialisieren in sämtliche Richtungen verschoben haben. Sie stellen das Subjekt mehr denn je vor die Aufgabe, sein Handeln im Prozess des Hineinwachsens zu reflektieren und sich zu diesen Entwicklungen reflexiv ins Verhältnis zu setzen. Das Subjekt kann sich dabei noch weniger auf etablierte Orientierungssysteme verlassen. Insbesondere die Prozesse der Datafizierung fordern noch mehr Eigenaktivität und Eigensinn ein. Deshalb haben sich – so meine Schlussfolgerung – die Anforderungen an Sozialisation verändert, so dass sie nicht mehr nur als mediale Selbstsozialisation begriffen werden können. Um diese Entwicklungen adäquat zum Ausdruck zu bringen, wird dafür plädiert, folgend von einer *digitalen* Selbstsozialisation zu sprechen. Als digitale Selbstsozialisation sollen jene Formen des Aufwachsens gefasst werden, die im Zusammenhang mit digitalen Medien und ihre neuen und anderen Nutzungsweisen stehen. Mit der Akzentuierung, dass Selbstsozialisation nun als „digital“ zu verstehen ist, geht es mir nicht darum, ein reißerisches Verständnis von Sozialisation in Stellung zu bringen. Ich stütze mich, indem ich diese Bezeichnung wähle, auf aktuelle Trends in der Scientific Community, die durch das Aufkommen digitaler Medien grundlegende Bausteine wissenschaftlicher Theoriebildung (wie Wissen oder Habitus) einer als notwendig erachteten Revision unterziehen.⁶⁹

Aus diesen zusammengetragenen Parametern möchte ich die dieser Arbeit zugrunde liegenden Definition von Sozialisation ableiten. Sozialisation ist immer digitale Selbstsozialisation und bezeichnet:

die lebenslange Persönlichkeitsentwicklung in einer von technischen und insbesondere digitalen Medien durchdrungenen dynamischen und alltagsweltlichen Struktur. Sozialisation ist der Prozess der individuellen Erfahrungsverarbeitung und findet in wechselseitiger

⁶⁸ Sie sind insbesondere privatwirtschaftlicher Interessen unterworfen.

⁶⁹ In diesem Zusammenhang möchte ich einerseits auf die lesenswerte Dissertation von Jens Holze, der unter Hinzunahme der Medientheorie Marshall McLuhan als Digitales Wissen deklariert hat (2017). Andererseits sind auch Tagungen zu nennen. Unter dem Titel „Digitaler Habitus – Zur Veränderung literaler Praktiken und Bildungskonzepte“ wird zwischen dem 14. Und 15. November 2019 der Frage nachgegangen, wie sich Digitalisierung und Habituskonzept von Bourdieu (neu) konturieren ließe (https://www.uni-giessen.de/fbz/zmi-verbundprojekt/digitaler_habitus). In der Freizeitpädagogik wird ebenso von einer Digitalen Freizeit 4.0 gesprochen (vgl. Freericks und Brinkmann 2019).

Auseinandersetzung des Subjektes mit den individuellen, sozialen sowie den in medialen Umgebungen artikulierten Konstruktionen statt. Sie bezieht sich grundsätzlich auf die gesamte Persönlichkeit. Digitale Selbstsozialisation postuliert als Diagnose die Notwendigkeit, die Entwicklung der Persönlichkeit zunehmend selbst gestalten zu müssen. Ihre leitenden Teilaspekte sind Eigensinn und Eigenaktivität. Als Zieldimension gibt sie die Entwicklung zu einer sozialen und personalen Identität (Individuation) aus, die sich kritisch-reflexiv mit bereits ausgedeuteten und sich grundsätzlich transformierenden gemeinschaftlichen (Vergemeinschaftung) und gesellschaftlichen (Vergesellschaftung) Erwartungen vollzieht. Weil Sozialisation unhintergebar medial induziert ist, bedarf es eines vorgelagerten Medialitätsverständnisses, das die Medienanalyse auf Basis ihrer formalen Beschaffenheit *und* Infrastruktur einfordert.

Fasst man die eben noch einmal kondensiert angeführten Punkte zusammen, bedarf es für die zeitgemäße Modellierung von Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive einerseits einer grundlagentheoretischen Vorstellung von menschlichem Denken und Handeln, die u.a. die Form- und Strukturbeschaffenheit digitaler Medien von vornherein berücksichtigt und andererseits einer Auffassung von Sozialisation Rechnung trägt, wonach sozialisatorische Mediennutzung zu einer ganzheitlichen reflexiven Persönlichkeitsentwicklung führen kann, die im Idealfall nicht nur zwischen Subjekt und Gesellschaft aufgespannt wird, sondern dabei auch noch der Ebene der Gemeinschaft eine besondere Rolle zuschreibt.

2 Karl Mannheims Wissenssoziologie

In diesem Abschnitt soll die Wissenssoziologie von Karl Mannheim vorgestellt werden. Um es vorwegzunehmen: Diese Wissenssoziologie⁷⁰ lässt sich auf die Formel bringen, dass Denken bzw. Wissen nur dann angemessen verstanden werden kann, wenn man es in seinen *soziohistorischen* Kontext rückt. Das bedeutet, dass einerseits die historische Entwicklung und andererseits der soziale Kontext einer Aussage Berücksichtigung finden müssen, wenn ihr Gehalt angemessen verstanden werden möchte. Nach einem kurzen Exkurs wird folgend die Wissenssoziologie anhand fünf ausgesuchter Beiträge referiert. Die in Mannheims Wissenssoziologie bearbeiteten Theoreme wie (Kollektiv-)Subjekt, Verstehen und Interpretation sowie Erkenntnis und Wissen werden mit dem Wissen zugrunde liegenden sozialen Prozessen wie Generation, Konkurrenz verhandelt. Diese Theoreme lassen sich – so meine These – als Bausteine einer Theorie der Sozialisation als digitale Selbstsozialisation zusammenbringen. Hierfür werden ausschließlich jene Arbeiten herangezogen – möchte man diese Phase lokal oder zeitlich begrenzen – die in Deutschland entwickelt wurden. Diese Darstellung wird schwerpunktmäßig entlang dreier Blöcke vollzogen. Zum einen wird jene Lektüre besprochen, die maßgeblich zur Begründung der rekonstruktiven Sozialforschung bzw. praxeologischen Methodologie der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010b) beigetragen haben. Darunter fallen die noch eher philosophisch untersetzten Aufsätze über die Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), dem konjunktiven Erfahrungsraum (Mannheim 1980a) und den Aufsatz über das Problem der Generationen (Mannheim 1964c). Ferner werden die Mannheim zur Berühmtheit verhelfenden Arbeiten über die „Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“ (Mannheim 1964d) und „Ideologie und Utopie“ (vornehmlich Mannheim 1985e) referiert. Um diese fünf Beiträge gewinnbringender veranschaulichen zu können, greife ich zu Illustrationszwecken auf ein Medienbeispiel zurück. Nachdem diese Beiträge vorgestellt und anhand des Medienbeispiels veranschaulicht wurden, wird in einem weiteren Schritt untersucht, inwieweit das dadurch Extrahierte den Ansprüchen von digitaler Selbstsozialisation Rechnung tragen kann.

⁷⁰ Solange das erkenntnistheoretische Problem nicht übergangen wird, und unterstellt wird, dass das menschliche Denken und Handeln durch historische und soziale Entwicklungen implizit gerahmt ist, gebraucht Mannheim in der Anfangsphase die Begriffe Wissenssoziologie synonym mit Denksoziologie und Erkenntnissoziologie (vgl. Mannheim 1984a, S. 227). Diese Begriffe werden vereinzelt verwendet.

2.1 Biographie Karl Mannheim

Karl Mannheim kommt 1893 als Sohn eines jüdisch-ungarischen Textilhändlers und einer jüdisch-deutschen Hausfrau in Budapest zur Welt. Er wird in eine historische Umbruchsphase hineingeboren, wo das Alte keine Gültigkeit mehr hat und das Neue noch nicht herauskristallisiert hat.

Mannheim gilt Zeit seines Lebens als kränklich (vgl. Matthiesen 1990, S. 74), weshalb die Mutter sehr viel Zeit in die geistige Ausbildung des jungen Mannheims investierte. Dies geschah auch mit der Intention, ihren Sohn mit der Kultur (Sprache, Gepflogenheiten etc.) der aus Deutschland stammenden Mutter und der dort lebenden Familie vertraut zu machen. Er übersetzte und veröffentlichte Mannheim schon mit 19 Jahren zwei Abhandlungen von Hegel in der philosophischen Zeitschrift „A Szellem“ (dt.: „Der Geist“). Nicht zuletzt dadurch wurde er schon früh Mitglied eines renommierten Zirkels: Dem sog. (Budapester) Sonntagskreis schloss sich eine Vielzahl Intellektueller wie Oszkár Jászi, Béla Balázs, Karl und Michael Polanyi sowie seine spätere Frau, die Psychologin Julia Lang an. Darunter war auch der in Deutschland bekannte Georg Lukács, von dem Mannheim in den theoretischen Marxismus und die marxistische Textanalyse eingeführt worden ist. Bei dem Sonntagskreis handelt es sich um einen linksliberalen Zirkel, der sich u.a. mit Fragen der gesellschaftlichen Neugestaltung befasste. Denn diese schien für das damalige Königreich Österreich-Ungarn notwendig zu sein. Dieser Zirkel bestand aus zwei Lagern. Auf der einen Seite sollte der Prozess der Modernisierung nach französisch-englischem Vorbild verfolgt werden; dessen Anführer war Jászi. Auf der anderen Seite stand Lukács, der eine radikale kulturelle und geistige Erneuerung nach russisch-deutschen Vorbildern anstrebte. In der ideologischen Gegensätzlichkeit sieht Mannheim weder zu diesem noch zu einem späteren Zeitpunkt jemals einen Widerspruch, sondern die Grundsignatur einer neuen Gesellschaftsform bzw. gelebter Demokratie. Gerade weil diese Errungenschaft der Zivilisation von der „Krise der Moderne“ heimgesucht worden ist, sieht Mannheim in der Identifikation und Vermittlung zwischen verschiedenen Weltanschauungen die Aufgabe der Soziologie. Einen Ausweg aus dieser Krise zu unterbreiten, ohne sich dabei von einer deliberativen Gesellschaft verabschieden zu müssen, ist das leitende Motiv der Mannheimschen Wissenssoziologie. Er ist davon überzeugt, dass eine demokratische Gesellschaft durch die in ihr lebenden Menschen selbst weiterentwickelt werden kann und dass der Transformationsprozess keines expliziten Anstoßes oder Kontrolle bedürfe. Der Aufgabe, die verschiedenen Weltanschauungen zu rekonstruieren, um letztlich zwischen ihnen zu vermitteln, nimmt er sich zeitlebens an. Von der Annahme, dies könne die Gesellschaft aus

ihrer Mitte heraus verrichten, geht er lediglich bis zur Machtergreifung der Nationalsozialisten aus.

Der in Kunst, Mystik und Philosophie interessierte Karl Mannheim entschied sich nach langem Ringen für ein Studium der Philosophie, das er an der Budapester Universität aufnahm. Er unternahm ausgedehnte Studienreisen, die ihn u.a. an den Vorlesungen von Wilhelm Dilthey und Georg Simmel (Berlin) sowie Edmund Husserl und Martin Heidegger (Freiburg) teilnehmen ließen. Die kultursoziologischen Arbeiten Simmels sowie die Geisteswissenschaft von Dilthey besitzen neben der marxistischen Strömung enormen Einfluss auf Mannheim und hinterlassen deutliche Abdrücke in der noch zu entwickelnden Wissenssoziologie. Bereits 1918, also mit 25 Jahren macht Mannheim seinen philosophischen Doktor zum Thema „Strukturanalyse der Erkenntnistheorie“ (Mannheim 1964e). Die Machtergreifung des Horthy-Regimes veranlassten Mannheim und seine Lebensgefährtin Julia Lang sowie weitere Mitglieder des Budapester Sonntagskreises dazu, Ungarn zu verlassen.

Über verschiedene Stationen kommen Karl Mannheim und Julia Lang nach Deutschland, in die Weimarer Republik. Sie lassen sich in Heidelberg nieder. Privat ändert sich mit der Ankunft einiges zwischen den beiden: Sie heiraten noch im Jahr ihrer Ankunft. Akademisch greift er seine in Budapest begonnene Arbeit auf und widmet sich mit besonderer Hingabe dem Problem der Interpretation geistiger Gebilde. Die jüngst eingeführte Republik und Demokratie drohen an den darin keimenden und diametral gegenüberliegenden Ideologien zu scheitern. Die „Krise der Moderne“ liefert den forschungsleitenden Rahmen der Wissenssoziologie. Die Analyse des Geisteslebens soll ein erster, notwendiger Schritt sein, um einen erkenntnistheoretischen Zugang zu den implizit, d.h. *atheoretischen* und handlungsleitenden pluralen Weltanschauungen zu entwickeln. Wenn die darin zugrunde liegenden Absichten nicht herausgearbeitet und nicht zwischen diesen Absichten vermittelt würde, dann droht die junge Demokratie der Weimarer Republik daran zu zerbrechen. Mannheim, der wie gesagt, an ideologischer Gegensätzlichkeit nichts auszusetzen und sie als Eckpfeiler einer deliberativen Gesellschaft begreift, will das nicht zulassen. Die folgenden Arbeiten setzen sich dezidiert diesem Thema auseinander. Auf Empfehlung von Lukács erhält er Zugang zum „Geistertee“; einer von Marianne Weber, die Witwe des zu diesem Zeitpunkt bereits verstorbenen Max Webers, weitergeführten und unregelmäßig unterhaltenden elitären Runde (vgl. Käsler 1978, S. 171). Dort lernt er u.a. den Bruder von Max Weber, Alfred Weber, und Emil Lederer kennen. Sie werden beide die späteren Gutachter seiner Habilitation, einer empirisch angelegten Studie über die verschiedenen Denkweisen des Konservatismus, sein (Mannheim 1984b). Aus dem

einstigen Philosophen wird unter den Eindrücken des Heidelberger Intellektuellenkreises zunehmend ein Soziologe. Von Lederer, einer Lichtgestalt der damaligen Soziologie, übernimmt er den zwar von Marx eingeführten, aber von Lederer großzügig angelegten Begriff der Produktivkräfte, der nicht mehr nur ökonomische, sondern gesamtgesellschaftliche, rechtliche und politische Aspekte einschloss. Von A. Weber wird das Konzept der sozial freischwebenden Intelligenz übernommen. Hierbei handelt es sich um eine, in der gesellschaftlichen Mitte situierte Schicht, die sich aus Intellektuellen zusammensetzt. Ihnen wird Mannheim später die Aufgabe zuweisen, eine (besondere) Verantwortung für die Entwicklung der Gesellschaft zu übernehmen.

Nachdem sich Mannheim in Heidelberg als Akademiker etablieren konnte, wächst das Interesse an ihm. Dass Mannheim den Status eines Stars bzw. Klassikers der Soziologie erhält, liegt in erster Linie an zwei Arbeiten. Genau genommen hat die jeweilige Rezeption dazu beigetragen, die zusammengenommen den Streit um die Wissenssoziologie auslöste (Meja und Stehr 1982a; 1982b): Hierfür kann als erstes das „Züricher Referat“ zum Thema „Über die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“ (Mannheim 1964d) genannt werden, welches Mannheim auf dem sechsten Deutschen Soziologentag vortrug. Im Zentrum dieses Referats steht „Seinsverbundenheit“. Diese Kategorie wird von Mannheim eingeführt, um einen Ausweg aus der soziologischen Reflexion der Krise der Moderne zu unterbreiten. Wie kontrovers seinem Entwurf begegnet worden ist und wie sehr diese Disziplin dadurch entzweit wurde, lässt sich an den Gutachtern von Mannheims Habilitation verdeutlichen. Zuallererst löst dieser Vortrag heftige Kritik aus. Diese wird vorgetragen von Alfred Weber. Er attestiert Mannheim bis auf die Verwendung eines anderen Vokabulars keine Lösung des bisherigen Problems hervorgebracht zu haben. Dagegen vernimmt das Protokoll lebhaften Beifall (vgl. Käsler 1981, S. 230). Unter den Zuhörenden ist u.a. Emil Lederer. In seinen (und anderen) Augen avanciert Mannheim zum „Star“ dieser Tagung (vgl. ebd., S. 228), weil er die Soziologie vom Marxismus-Verdacht befreien könnte und deswegen (nach Marx) „zum neuen intellektuellen und sozialen ‚Führer‘ einer sozialwissenschaftlich orientierten Soziologie“ (ebd., S. 230) aufsteigen kann. Wenn auch mit zeitlichem Abstand, wird dieser Beitrag als jener in Erinnerung bleiben, der den „vielleicht deutlichste[n] Versuch zur Destruktion des deutschen Idealismus [formulierte]“ (Lepsius 1981, S. 462).

Zum zweiten ist der von Karl Mannheim veröffentlichte Sammelband „Ideologie und Utopie“ zu nennen (1929b). Es gilt als das Hauptwerk und Vermächtnis der Wissenssoziologie. Aber auch dieses Werk löst eine ungewohnte Kontroverse in der deutschen Soziologie aus. Sie

setzt im Grunde genommen an der bereits auf das Züricher Referat folgende Kritikpunkten an. An dieser Diskussion nehmen führende Intellektuelle wie Theodor W. Adorno, Hannah Arendt, Paul Tillich u.v.m. teil. Beide Veröffentlichungen haben dazu geführt, dass Mannheim 1930 auf den zu diesem Zeitpunkt ersten und einzigen ordentlichen Lehrstuhl für Soziologie (und Nationalökonomie) berufen wird. Maßgeblich zu diesem Coup hat Kurt Riezler beigetragen, der die junge Stiftungsuniversität zu einem Zentrum der deutschen Universitätskultur ausbauen wollte. Mit dem Umzug Mannheims nach Frankfurt und den Einzug in das (Frankfurter) Institut für Sozialforschung wechselt das Zentrum der Soziologie. Dort entwickelt er seine Soziologie nun mit humanistischen Anleihen weiter. Und auch in Frankfurt erlangt Mannheim wieder Zugang zu einem renommierten Zirkel. Dieses Mal handelt es sich um eine christlich-sozialistische Gesprächsrunde, die sowohl von Riezler als auch dem protestantischen Religionsphilosophen Paul Tillich „geleitet“ wird. Mitglieder dieses sogenannten „Kränzchens“ (Löwe 2004, S. 94) sind u.a. a. Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Adolph Löwe, Friedrich Pollock u.v.m.. Trotz der möglichen fruchtbaren Zusammenarbeit zwischen Mannheim und den Vertretern der „Frankfurter Schule“ blieb die Beziehung zwischen beiden Parteien angespannt und distanziert (vgl. Elias und Lepenies 1977, S. 11) bzw. übertrug sich auch auf die Juniorpartner – Theodor W. Adorno und Norbert Elias (vgl. ebd., S. 38). Angesichts dieses Ausbleibens von Gesprächen wird nicht selten von verpassten Chancen gesprochen (Barboza 2007; 2010). Mannheim wird von Leopold von Wiese, seines Zeichens Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, mit der Aufgabe betraut, den Ausbau der Soziologie als Fachdisziplin in den deutschen Universitäten weiter voranzutreiben und einen Entwurf zu unterbreiten, der die gegensätzlichen soziologischen Strömungen zu vereinen versucht. Er erarbeitet ein Papier mit dem Titel „Gegenwartsaufgaben der Soziologie: ihre Lehrgestalt“ (Mannheim 1932). Der Entwurf steht ganz im Zeichen seiner Gegensätze miteinander zu vereinbarenden Wissenssoziologie und wird dem Reichsministerium vorgelegt (und angenommen). Letztlich bezeugt dieser Auftrag Mannheims Stellung in der deutschen Soziologie. Aber nach nur drei sehr erfolgreichen Jahren wird Mannheim mit der Machtergreifung der Nationalsozialisten und dem Inkrafttreten der „Gesetze zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ zwangspensioniert. Das Berufsverbot zwingt ihn und seine Frau abermals zum Exil. Über Amsterdam und Paris finden beide aufgrund eines britischen Förderprogrammes Unterschlupf in London. Mannheim erhält dort abermals Zugang zu einem renommierten Zirkel, der sog. christlichen „Moot“. Dazu verhalten ihm seine einstigen Frankfurter Kollegen – Tillich und Löwe. In Anbetracht der Bedrohung totalitärer

Systeme und der Bedrohung der Demokratie weiß sich Mannheim nicht anders als in England und innerhalb dieses Zirkels dadurch zu behaupten, indem er sich immer stärker pädagogischen Fragestellungen zuwendet. Mannheims Beiträge werden nicht nur wohlwollend zur Kenntnis genommen. Sie fließen unmittelbar in den 1944 verabschiedeten „Education Act“ ein (vgl. Ziffus 1988, S. 220f.). Aufgrund der hingebungsvollen und emsigen Beteiligung im Moot-Kreis und dem wachsenden Interesse an pädagogischen Fragen erhielt er Anstellungen an den Londoner Hochschulen. Zuerst lehrte er an der London School of Economics und wurde später ordentlicher Professor der Soziologie und Erziehung an der Londoner Universität. Die gesellschaftlichen Umstände zwingen Mannheim dazu, einen anderen Blick auf die heterogene Gesellschaft einzunehmen. Angesichts der zunehmenden Bedrohung durch die faschistischen und kommunistischen Diktaturen auf dem europäischen Festland sowie der wachsenden Einsicht, dass das Bildungsbürgertum aus sich heraus die Krise der Moderne nicht abwenden kann, muss das Ziel, die demokratische Freiheit zu sichern, über einen anderen Zugang gewährleistet werden. Deswegen wird eine „Idee“ entwickelt, die den Prozess der Demokratisierung nunmehr unter gesellschaftspolitischer Kontrolle bzw. Planung stellt (Mannheim 1970). Diese abrupte Verschiebung seiner Vorstellungen wirft bei seinen früheren deutschen Kollegen Fragen auf. Nicht nur sein blindes Vertrauen in die Erziehung und Religion wird kritisiert. Es wird hinterfragt, wie experimentelles Leben geplant werden soll bzw. „who plans the planners“ (Wolff 1976, S. 197). Sie kann streckenweise von einigen Kritikern nicht anders erklärt werden, als dass diese „intellektuelle Degenerierung Mannheims unter dem Einfluß des Exils [steht; FK]“ (Loader 1996, S. 171). Bis zuletzt engagiert sich Mannheim bei den Moot, der Londoner Universität und bringt sich aktiv in die gesellschaftliche Entwicklung von Großbritannien ein. Nach dem Zweiten Weltkrieg und im Zuge des Wiederaufbaus der Soziologie lädt v. Wiese zum 1946 stattfindenden Soziologentag ein. Er wählt für den Tagungsort symbolisch die Frankfurter Universität und hofft auf Mannheims Erscheinen an seiner einstigen erfolgreichen Wirkungsstätte. Mannheim bleibt der Tagung fern. Nach kurzer und heftiger Erkrankung stirbt Mannheim im Januar 1947. Sein Tod wird international mit Trauer zur Kenntnis genommen wie die global erscheinenden Nachrufe verdeutlichen (vgl. u.a. Salomon 1947; Wiese 1948/1949; Wirth 1947). Der Star des Züricher Soziologentages, dem mit seiner These von der Seinsverbundenheit des Wissens zugetraut worden ist, einerseits die sozialwissenschaftliche Soziologie vom Marxismus-Verdacht zu befreien und gleichzeitig die marxistischen und idealistischen Gruppen als neuer „Führer“ miteinander vereinen zu können (vgl. Käsler 1981, S. 230), hinterlässt eine große Leere.

2.2 Audiovisuelles Beispiel

- Holmes: Sehen sie nur Watson: Eine Generation dem Narzissmus verfallen. Eine breite Masse, die glaubt, dass eine Erfahrung keinen Wert hat, wenn sie nicht hochgeladen und oft genug angeklickt wird. Für die der Gipfel des Erfolges es ist, wenn der Moment, an dem man sich die Genitalien an einem Metallgitter quetscht, tatsächlich Meme-Status erreicht. (...) Und doch könnte ihre Ich-Bezogenheit uns in diesem Fall nützlich sein!
- Watson: [zustimmendes Lachen]
(Quelle: Elementary – s02e11; [17:19-17:39])

Die hier zitierte Passage stammt aus der US-amerikanischen Krimiserie „Elementary“. Diese Serie basiert grundlegend auf der von Sir Arthur Conan Doyle entworfenen Romanfigur Sherlock Holmes. Im Unterschied zum „Original“ wurden für diese Serie sowohl der Ort als auch die Figuren geändert: Der nach wie vor in Großbritannien geborene Sherlock Holmes lebt nun in New York und stellt seine Dienste nicht mehr nur der Londoner Polizei oder dem Scotland Yard, sondern dem hiesigen New Yorker Police Department (NYPD) beratend zur Verfügung. Die Serie hinterlässt den Eindruck, dass Sherlock in einem elitären bzw. englisch-konservativen Haushalt unter strenger Ägide seines Vaters aufgewachsen ist. An seiner Seite ermittelt nun die US-Amerikanische Ärztin *Joan Watson*. Der Serie zufolge wuchs sie in einer chinesisch stämmigen Familie auf. Sie wurde insbesondere unter der Strenge ihrer Mutter zu einem pflichtbewussten, strebsamen und demütigen Wesen erzogen. Auch hier wird suggeriert, dass sie nach „chinesischem“ Vorbild in einer konservativen Familie aufgezogen wurde. Im Zusammenhang mit einem Mord sind Sherlock Holmes und die Ärztin Joan Watson in einem New Yorker Park. Auf der Suche nach ersten Hinweisen richtet sich ihr suchender Blick auf zwei Jugendliche. Einer von ihnen fährt auf dem Skateboard, der andere filmt diese Bewegungen mit einem Smartphone. Über die Aufnahmen der Jugendlichen erhoffen sich die polizeilichen Berater eine erste Spur aufnehmen zu können, um die Aufklärung des Mordes voranzutreiben.⁷¹

⁷¹ Indem ich versuche, die Wissenssoziologie mittels einer inszenierten Situation einer Serie zu exemplifizieren, schöpfe ich das Potenzial der Wissenssoziologie als Forschungsprogramm nicht vollends aus. Denn bei konsequenter Durchführung müsste nicht, wie von mir intendiert, das implizit handlungsleitende Wissen der Kunstfiguren Sherlock Holmes und Dr. Joan Watson, sondern das implizit handlungsleitende Wissen der real existierenden Produzenten und Regisseure dieser Serie rekonstruiert werden. Weshalb ich mich dennoch dazu entschlossen habe und so tue, als würde die Wissenssoziologie bei der Rekonstruktion von Kunstfiguren aufhören, ist auf zwei Beweggründe zurückzuführen. Ich habe ein Serienbeispiel ausgewählt, weil dies jeder Person zu jeder Zeit ermöglicht, die darin inszenierte alltägliche Situation einsehen zu können. Meine „seinsverbundene“ Interpretation bleibt damit intersubjektiv überprüfbar. Ferner erschien mir das Serienbeispiel prädestiniert, weil es unterschiedliche Perspektiven auf die Mediennutzung Jugendlicher inszeniert.

2.3 Zur Weltanschauungs- bzw. Dokumentarischen Interpretation

Hatten wir weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass sich Mannheim gerade in der deutschen Phase mit besonderer Hingabe dem Problem der Interpretation geistiger Gebilde gewidmet hat, so gilt dies besonders für die 1923 in der Reihe „Kunstgeschichtliche Einzeldarstellungen“ veröffentlichten „Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation“ (Mannheim 1964a). Bei einer seiner „tiefstgehenden Abhandlungen [...] handelt es sich um nichts Geringeres als den Versuch, eine Methode zur Erfassung des Geistes (einer Zeit) zu finden“ (Wolff 1978, S. 291). Dafür werden für die noch zu entwickelnde Wissenssoziologie kernprägnanten Begriffe wie immanenter und Dokumentsinn und die im Titel enthaltenen Weltanschauung sowie Interpretation herausgearbeitet.

Mannheim entwickelt in den Beiträgen der Weltanschauungs-Interpretation in intensiver, wengleich kritischer Auseinandersetzung mit der Geisteswissenschaft von Wilhelm Dilthey eine Geschichtsphilosophie. Es soll dazu beitragen, die Vielseitigkeit des alltäglichen Geisteslebens untersuchen zu können.

2.3.1 Zur Geisteswissenschaft Wilhelm Diltheys und Mannheims Kritik

Der in der Philosophie bereits promovierte Karl Mannheim nähert sich der Analyse des Zeitgeistes aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive. Hierfür übernimmt er den Begriff „Weltanschauung“ von Wilhelm Dilthey, dessen Vorlesungen er über die Geisteswissenschaft und Lebensphilosophie während seiner Studienreise nach Berlin gehört hatte. Dilthey geht davon aus, dass das Alltagsleben Ausdruck sinnstiftenden Handelns ist. Weltanschauung ist als Theoriekonstrukt zu verstehen, das das implizit handlungsleitende Wissen zu fassen versucht.⁷² Die Erforschung der Weltanschauung setzt also an dem menschlichen Sinn-Verstehen an und zielt auf die im Geistesleben zum Ausdruck kommende Vielseitigkeit ab. Seinen methodologischen Ausgangspunkt nimmt diese Untersuchung bei dem durch den Menschen hervorgebrachten *Sinn* und wie Sinn durch Begriffe, d.h. *theoretisch* hervorgebracht wird. Um hervorzuheben, dass Alltag durch die Verarbeitung in den innerseelischen Prozessen des Geistes geschaffen wird, nennt er diese Wissenschaft Geisteswissenschaft bzw. das Leben Geistesleben (Dilthey 1894a). Das Ziel dieser philosophischen Disziplin ist es letztlich, den Geist nicht zu erklären, sondern zu *verstehen* (vgl. Dilthey 1894b, S. 144). Dilthey entwirft

⁷² „Weltanschauung“ firmiert zu diesem Zeitpunkt in etwa gleichbedeutend neben den Begriffen wie das „Kunstwollen“ Alois Riegls, der „Geist“ Max Webers bzw. die „Wirtschaftsgesinnung“ Werner Sombarts oder (mehr oder weniger) aktuell der „Habitus“ Pierre Bourdieus.

damit eine Perspektive auf Gesellschaft, die als expliziter Gegenentwurf zu einem naturwissenschaftlichen Blick entwickelt worden ist.

Dieser Lebensphilosophie liegt eine Auffassung vom Seelenleben zugrunde, das Subjektwerdung des Menschen nicht auf gesellschaftliche Einflüsse zurückführbar sei (vgl. Tillmann 2010, S. 19). Im Zusammenhang mit der Abgrenzung von Sozialisation zu idealistischen Verständnissen der Persönlichkeitsentwicklung wurde einleitend auf den Vorwurf des „idealistischen Individualismus“ (Geulen 1989, S. 11) hingewiesen. Mannheim, der von seinem Lehrmeister Lukács intensiv in die soziologische Literaturanalyse vom marxistischen Standpunkt eingeführt worden ist, setzt an diesem Punkt an und beginnt den Weltanschauungsbegriff vom Idealismus abzulösen. Die an den individuell-psychologischen Denkprozessen interessierte Philosophie wird um die Bedingtheiten, die außerhalb des Subjektes zu finden sind, erweitert. Denn das Sinnverstehen sei unweigerlich an den Zeitgeist geknüpft, dessen Interpretation selbst von der Epoche und dem zeitlichen Verlauf geformt wird. Sinn wird als etwas Dynamisches verstanden, das im Zuge seiner überdauernden Epochen unterschiedlich ausgelegt werden kann.⁷³ Deshalb sei es nötig, Sinn unter Hinzunahme einer historischen Komponente zu betrachten: „Geist kann nur aus Geist verstanden werden, die eine Substanz nur aus der anderen heraus“ (Mannheim 1964a, S. 126). Ferner werden von Dilthey nicht alle Formen des Geisteslebens berücksichtigt. So fehlt darin u.a. die von Mannheim geschätzte bildende Kunst, die bisher als unzugänglich und irrelevant für die Erforschung der Weltanschauung befunden wurde (vgl. ebd., S. 98). Generell fehle es der Geisteswissenschaft an der Reflexion alltäglicher Praktiken und anderer Kulturgebilde wie der Musik, Trachten, Sitten, Gebräuche, Kulte, Lebenstempo, Gebärden, Sprache. Denn nur hierüber ließe sich der Zeitgeist einer Epoche herausarbeiten (vgl. ebd.). Kultur und das Geistesleben existieren *bevor* die wissenschaftliche Kontemplation einsetzt, sie vollziehen sich im *lebendigem Leben* (ebd., S. 105) und treten als (bisher unbedachte) Sinngebilde einer Kultur entgegen (vgl. ebd., S. 102). Während Diltheys Analyse an dem Verbegrifflichten also *Theoretischen* ansetzt und das anerkennt, was erst im Lichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung hervortritt, setzt Mannheims Analyse einen Punkt früher an. Er geht davon aus, dass im Alltagsleben innerliche Prozesse wirken, die den Subjekten selbst nicht zugänglich sind. Um zu betonen, dass diese Dynamiken vor dem theoretischen Begriff existieren, wählt er zur Deklaration den Begriff des *Atheoretischen*. Es korreliert mit dem impliziten denk- und handlungsleitenden Wissen. Über

⁷³ Dies wird u.a. an dem „Sinneswandel“ von Blinden, Lahmen oder (sogar) dem Held Don Quichotte aufgezeigt, denen nun etwas „komisches“ anhaftet (vgl. Mannheim 1964a, S. 111).

die Untersuchung dieser Kulturgebilde verspricht sich Mannheim, den „Geist“ erst einmal *einer* Epoche herausarbeiten zu können.

Indem nun auch die Kunst⁷⁴ weitere Formen des Geisteslebens für die Untersuchung der Weltanschauung hinzugezogen werden, wird das bisher von Dilthey definierte theoretische Sampling erweitert. Um deutlich werden zu lassen, dass potenziell *alles* für die Analyse der Weltanschauung relevant ist, wird diese zu einer „Weltanschauungstotalität“ gestreckt. Mit der ins Zentrum gerückten *Totalität* soll ebenso das Wissenschaftsverständnis samt seines Gegenstandsbereiches und Methodologie innoviert werden. Die Philosophie als Disziplin soll neben den weiter oben angeführten Disziplinen wie Soziologie, Geschichte etc. den Status einer Spezialwissenschaft innerhalb der Kulturwissenschaften einnehmen. Der Auftrag dieser neu auftretenden *Geschichtsphilosophie* wäre dann die „Spezialergebnisse“ anderer kulturwissenschaftlicher Disziplinen aufeinander zu beziehen, um hierüber die Totalität des Zeitgeistes nachzeichnen zu können. Der Vorstoß, einen Gegenentwurf zur derzeit naturwissenschaftlichen Forschung zu entwerfen, findet in etwa zeitgleich zu denen aus den Reihen der Chicagoer Schule statt (Park 1928; Blumer 1973).

Nachdem ein knapper Exkurs in die Hintergründe der Weltanschauungs-Interpretation getätigt worden ist, soll nun Mannheims Beitrag selbst vorgestellt werden.

2.3.2 Weltanschauungsuntersuchung: Grundlagentheorie und Methodologie

Deshalb wird zum ersten das zugrunde gelegte Philosophieverständnis um eine die historische Begriffsgenese reflektierende Komponente erweitert. Folglich wird sich in diesem Beitrag mit der Frage befasst,

„was für eine Aufgabe [...] dahinter[steckt], wenn der kulturwissenschaftliche *Geschichtsforscher* [H.i.O.] (Kunstgeschichtler, Religionsgeschichtler oder auch der Soziologe usw.) sich das Problem stellt, die Weltanschauung eines Zeitalters zu bestimmen oder partielle Erscheinungen seines Gebietes aus dieser Totalität zu erklären“ (Mannheim 1964a, S. 91).

Weil Mannheim den Begriff Totalität ins Zentrum seiner Untersuchung stellt, fordert dieser zur Klärung (seines Zustandekommens) auf, weshalb danach gefragt wird, ob

⁷⁴ Wie wir später in „Ideologie und Utopie“ (Mannheim 1985c) und hier insbesondere im Aufsatz, ob Politik als Wissenschaft möglich (und wie sie lehrbar) ist (Mannheim 1985e), sehen werden, bleibt die Kritik an geisteswissenschaftlichen Annahmen Diltheys bestehen, der nur das als Geistesleben betrachtet, was erst durch die Brille der *Geisteswissenschaft* zum Vorschein gelangt. Die Suche nach Wissensarten bzw. Weltanschauungen darf nicht dort aufhören, wo das Feld der Wissenschaft mit jenen Wissenschaften in der Theorie nicht fertig geworden ist und die Disziplinen, die irgendwie auf die Praxis – es werden explizit die Politik und Pädagogik genannt – ausgerichtet sind, als „Kunst“ oder „intuitive Fertigkeit“ abtut (vgl. Mannheim 1985e, S. 143f.).

„uns diese Totalität (die der Weltanschauungsbegriff meint) überhaupt gegeben [ist], und, wenn sie es ist: *wie* [H.i.O.] ist sie uns gegeben, wie verhält sich ihre Gegebenheitsweise zu den Gegebenheitsweisen anderer möglicher kulturhistorischer Gegenstände“ (ebd.)?

Indem Mannheim den Sinn als das „wahre intersubjektive Medium“ (ebd., S. 117; FN 13) charakterisiert und seine Untersuchung zwischen den Referenzpunkten Sinn und Welt aufspannt, tritt sowohl der klare Hinweis auf Diltheys Lebensphilosophie⁷⁵ hervor. Mit dem Bekenntnis zu Dilthey werden also die Weichen für eine Kulturanalyse und der im Geistesleben hervorgebrachten Kulturobjektivierungen in Richtung einer Sinn-*verstehenden* Methodologie gestellt. Das Problem der neuen Weltanschauungsforschung stellt sich, weil Menschen „zugleich Bürger mehrerer Welten [sind]“ (ebd., S. 99). Sie haben – so führt Mannheim fort – „jenen an und für sich unbestimmbaren Stoff [...] auf mehrere Weisen: in ästhetischer, religiöser, ethischer Weise und andererseits im theoretischen Erfasstsein“ (ebd.). Um den unbestimmten Stoff, also das Atheoretische einer Zeitepoche freizulegen, erweitert er die bisher *theoretische* Weltanschauung unter Rückgriff auf die moderne Kunstgeschichte. Dort wird zu Zwecken der ästhetisch-theoretischen Analyse von Kunstgebilden eine Abstraktion vollzogen, die seine Betrachtung in formale und inhaltliche Elemente zerlegt (vgl. ebd., S. 109). Bei der Analyse von Kunstwerken tritt das Formale in doppelter Weise hervor: „a) der Bildinhalt (das Sujet) und dessen bildmäßige Formung, b) das Inhaltliche am Darstellungsmedium, den Stoff (Marmor der Statue, Flächen und Farben im Bilde usw.) und dessen Formung“ (ebd., S. 110). Es wird davon ausgegangen, dass über das Zusammenspiel von Form und Inhalt⁷⁶ ein gemeinschaftlich bedingter Stil zum Vorschein gelangen würde. Das Forschungsdesign zieht neben dem Künstler nun auch die Kunstwerke ein. Ihr gemeinsames Drittes ist der *Stil*, worüber der Sinn transportiert wird. Sinn ist das Medium, wodurch die Weltanschauung des Künstlers hervortritt, weshalb die Untersuchung auf das hinter dem Kunstgebilde stehende Subjekt gerichtet ist. Das Ziel der Mannheimschen Untersuchung ist es also, von den Strukturen der Kunstwerke auf die Weltanschauung des Künstlers zu schließen.

Die Kategorie „Stil“ erhält eine besondere Bedeutung in der Weltanschauungsforschung, weil es darüber gelingt, das Zusammenspiel von theoretischen und atheoretischen Sinnverstehen zu erfassen und auf das Historische hinzuweisen. Einerseits ist es möglich, das

⁷⁵ An unterschiedlichen Stellen dieses Textes tritt diese Differenzierung zutage – entweder wenn es um das naturwissenschaftliche Deuten geht, wo „es bloß ein Erklären [gibt]“ (Mannheim 1964a, S. 95) oder wenn es um die Differenz zwischen Irrationalem und Atheoretischem geht (vgl. ebd., S. 133).

⁷⁶ Die aus der Kunstgeschichte übernommene Trennung zwischen Form und Inhalt findet auch Anwendung in der 1926 akzeptierten Habilitation von Karl Mannheim (1984b, S. 60)

Charakteristische des Kunstwerkes sprachlich zu fixieren bzw. zu theoretisieren. Zugleich findet Stil außerhalb der wissenschaftlichen Kontemplation „statt“ und existiert in vielseitiger Weise. Dass es zu dieser Diversität von Stilen kommt, wird auf den Verlust des Geistes- und Machtmonopols der Kirche seit dem Mittelalter zurückgeführt (vgl. 1964a, S. 111 oder auch Mannheim 1985b, S. 12).⁷⁷ Um diese Vitalität und Pluralität greifbar zu machen, bedarf es eines weiter gefassten Verständnisses von Weltanschauung, das, um die Totalität begreifen zu können, seinen Blick auf das *Atheoretische* des Geisteslebens richtet und die Tatsache anerkennt, dass das Sinn-Verstehen von Gebilden einem epochenspezifischen Wandel unterworfen ist und von jeder Ära anders ausgelegt wird (vgl. Mannheim 1964a, S. 111). In diesem Zusammenhang besinnt sich Mannheim auf sein Interesse an den bildenden Künsten und überführt die o.g. Kategorien – Stil, Form, Inhalt – auf die Weiterentwicklung der Sinn-verstehenden Weltanschauungsforschung, um damit die Pluralität des lebendigen Geisteslebens rekonstruieren zu können. Mannheim führt diesen Punkt aus und stellt die besondere Beziehung zwischen Kunstwerk, Stil und Künstler heraus. Einerseits ist „Stil“ erst durch die Kontemplation der Kunstwerke selbst erfassbar, weshalb dies die Auseinandersetzung mit den Kunstwerken erfordert. Andererseits ist das Kunstwerk ein Produkt des „Schöpfers“. Durch sein „Tun“ kommt der Stil erst in das Kunstgebilde. In Bezug auf die eingeführte Trennung zwischen Theoretischem und Atheoretischem lässt sich das Sinnverstehen anhand der Auseinandersetzung mit Kunstwerken wie folgt verstehen: Zum einen übertrage ein jedes Werk eine vom Künstler beabsichtigte „Message“. Das Theoretische wird damit zu dem willentlich vom Künstler Ausgedrückten. Und dennoch enthalten Gemälde, Musikstücke oder Statuen wesentlich mehr bereit als das willentlich Gemeinte. Ein jedes Kunstgebilde beziehe eine weitere Sinnebene ein, die etwas implizit, nicht bzw. unwillentlich und nicht bzw. unwissentlich Einzug darin. Dieses Ebene gebe unmittelbar Rückschlüsse auf den hinter dem Werk stehenden Künstler und erlaubt Rückschlüsse auf dessen Weltanschauung. Dieses Unwissentliche, Unwillentliche oder „Atheoretische“ liege dort nämlich in „originärer Einstellung“ vor und ließe erst einmal auf Basis des jeweiligen Künstlers auf seine und unter Hinzunahme einer Vielzahl seiner Werke auf die Totalität einer Epoche schließen (vgl. ebd., S. 94). Durch die aus der Kunstgeschichte übernommene Trennung zwischen Form und Inhalt wird

„ein Doppeltes an Möglichkeiten und Arbeitsfeldern [gewonnen werden; FK]. Wir erlangen erstens die Möglichkeit *sämtliche* [H.i.O.] Gebiete der Kultur der synthetischen Forschung

⁷⁷ In „Ideologie und Utopie“ werden wir sehen, dass diese Freisetzung der Interpretationshoheit zentral für die nun entstandene Konkurrenz innerhalb einer dynamischen Gesellschaft ist (vgl. Mannheim 1985b, S. 12).

zugänglich zu machen [...] [und; FK] zweitens auch ein Eindringen in den Gegenstand nach einer neuen Richtung hin. *Nicht nur auf das Inhaltliche hin, sondern vorzüglich der Form* [Hervorheb. FK] nach werden wir jene Kulturgebiete von nun an vergleichen können und dadurch das Gefühl haben, daß wir in die wesentliche ungewollte spontane Einheit auf diesem Wege viel tiefer eingehen, als wenn wir sie nur in jener Gebrochenheit erfassen können, die der rein theoretischen Bewußtheit des Inhaltlichen zumeist zu eigen ist“ (ebd., S. 98).

Das Interesse richtet sich damit nicht nur auf die inhaltlichen, sondern formalen Merkmale des Verstehens. Weil Verstehen sowohl auf der theoretischen Ebene der Wissenschaft aber vielmehr noch auf der „atheoretischen“ Ebene bspw. der Sprache und Riten des Alltags anzusiedeln sind, wird ein Zugang entwickelt, der zwischen drei Sinnschichten unterscheidet. Das maximale Verstehen erfordert die Reflexion 1) des objektiven Sinns, 2) des immanenten Ausdruckssinns und 3) des Dokumentsinns (vgl. ebd., S. 106ff.). Diese setzen zum einen an dem Kontinuum zwischen theoretischem und atheoretischem Verstehen und zum anderen an der Differenz zwischen Form und Inhalt eines Kunstgebildes an (vgl. ebd., S. 109f.). Für die Illustration dieser Sinntypen werden im Verlaufe der Weltanschauungs-Beiträge verschiedene Beispiele gewählt, die ihren Ursprung vornehmlich in der bildenden Kunst oder Musik haben. Am bekanntesten sollte jedoch das Beispiel sein, das bewusst aufgrund seiner Trivialität ausgesucht worden ist – das Beispiel, worin Mannheim mit einem Freund auf der Straße geht und letzterer einem Bettler ein Almosen gibt (ebd., S. 105). Die Sinnebenen kommen in diesem Beispiel wie folgt zum Ausdruck: Über die Geste der Geldübergabe wird der objektive Sinn transportiert. In der von Mannheim gewendeten Weise handelt es sich *theoretisch* um eine (soziale) Hilfe, die dementsprechend erst den Freund zum Hilfeleistenden, das Metallstück in seiner Hand zum Almosen und dem Gegenüber zum Bettler werden lässt. Der objektive Sinn ist dadurch charakterisiert, dass er unabhängig des Erlebnisstromes (Existenz, Biographie, Sozialisation) des Freundes erkennbar ist und unvermittelt gegeben ist. Über den intendierten Ausdruckssinn übertrage sich nicht mehr und nicht weniger als das explizit vom Freund Gemeinte. In diesem Fall handle es sich um die Intention Barmherzigkeit auszudrücken. War der objektive Dokumentsinn noch unvermittelt bzw. beziehungslos vom Subjekt gegeben, verweist der Ausdruckssinn auf den „Innenweltbezug“ (ebd., S. 107) des Freundes. Dieser „völlig individualisierte[...] Sinn“ (ebd.) erfordert eine Einstellung, die den Ausdruckssinn grundsätzlich in der vom ausdrückenden Subjekt intendierten Weise einfordere und mache es notwendig, die historisch bedingten Erfahrungen (Erlebnisstrom) des Freundes in den Blick zu nehmen (vgl. ebd.). Objektiver Sinn und Ausdruckssinn haben gemein, dass – wie ich es behelfsmäßig nennen möchte – die „Verstehensrichtung“ auf etwas außerhalb des Freundes zeigt. Die „Situation mit dem Bettler“ referiert gleichzeitig auf etwas nach Außen *und* nach

Innen Gerichtetes: „Äußerlich“ ist dem objektiven Sinn, dass er zunächst auf der Basis seiner Situation übertragen wird. „Innerlich“ ist dem Ausdruckssinn, dass es anschließend auf die Intention des handelnden Subjektes gerichtet ist. Beide verweisen deswegen auf etwas, das „weg“ vom Freund zeigt. Mit der letzten Sinnebene existiert nunmehr eine weitere, die unbeabsichtigt durch die Tat transportiert wird und auf etwas abzielt, was Aufschluss über die Weltanschauung des Freundes aufweise. Denn, indem seine Gabe als ein Aufweis (s)einer Heuchelei erfasst werden würde, dokumentiert sich etwas über den Freund, das über das Intendierte hinausragt. Der Dokumentsinn gilt „als Beleg für sein substantielles Wesen, das ich in ethisch-theoretischer Reflexion als heuchlerisch bezeichne“ (ebd., S. 108) und bezieht sich längst nicht nur auf einen ethischen, religiösen oder wie auch immer gearteten Charakter, sondern verweist auf „seinen gesamtgeistigen ‚Habitus‘“ (ebd., S. 108f.). Der Dokumentsinn entspricht jener Verstehens Ebene, worauf die Weltanschauung anzusiedeln ist, weshalb der Dokumentsinn synonym mit „Weltanschauungssinn“ (ebd., S. 132) verwendet wird.

Mit dem objektiven Sinn, Ausdruckssinn und Dokumentsinn wurden jene Sinnebenen benannt und charakterisiert, die notwendig für die Erfassung einer Weltanschauungstotalität sind. Sie wurden als analytische Trennung eingeführt und werden erst über eine geschichtsphilosophische Auseinandersetzung sichtbar werden. Mit dem Anspruch, das Verstehen (einer Epoche) zugänglich zu machen, wird eine Ausdifferenzierung der Sinnschichten vorgenommen. Damit soll der Annahme Rechnung getragen werden, wonach der Sinn etwas Vermittelndes ist, dass erstens zwischen einem theoretischen und atheoretischen Kontinuum aufgespannt ist und deswegen die Analyse von drei Sinnebenen einfordert, zweitens seinen Ursprung schon im Atheoretischen, im lebendigen Leben besitzt und drittens der Sinn sowohl in seiner Entstehung als auch Interpretation dynamisch ist. Um Sinn vollumfänglich empirisch erfassen zu können, wird seine Analyse auf die in der bildenden Kunst entlehnte forschungsleitende Abgrenzung zwischen Form und Inhalt in die Geschichtsphilosophie eingeführt bzw. auf das Projekt der Weltanschauungsuntersuchung übertragen.

Schon mit Beginn der Betrachtung des Bildinhaltes, dem Sujet, wird deutlich, dass die Aufspaltung zwischen Form und Inhalt „völlig flüssig“ ist. Ein jedes Kunstgebilde enthält von jeher gewisse Setzungen, respektive Auslassungen. Am Beispiel eines Gemäldes illustriert Mannheim dies u.a. anhand der Wahl der Darstellungsphase. Sie ist lediglich ein Teil innerhalb eines weitaus größer zu fassenden epischen Gesamtverlaufes. Neben dieser zeitlichen Komponente konzentriert sich die Analyse auf die im Gemälde vorgenommene Anordnung von

Objekten und ihre Ausgestaltung als Formungen des Bildinhaltes. Weil diese atheoretisch durch den Schöpfer einfließen, erlauben die vorgenommenen Pointierungen und Aussparungen wiederum Rückschlüsse auf das von ihm Gemeinte. Sowohl das Sujet als auch das Inhaltliche am Darstellungsmedium entsprechen dem objektiven Sinn, „weil sie aus dem Bilde heraus, ohne unbedingten Rekurs auf den Schöpfer und dessen Innenwelt erfaßbar sind“ (ebd., S. 111). Dem Sujet wohnt etwas vom Schöpfer Gemeintes inne, das auf der Ebene des Ausdruckssinns transportiert wird und erfasst werden kann. Dieser Ausdruckssinn könne ausschließlich unter Bezugnahme des Erlebnisstroms bzw. der Innenwelt des Künstlers gewonnen werden. Indem das vom Künstler Intendierte durch den Betrachtenden erkannt und in dem vom Schöpfer gemeinten Sinn verstanden wird, zeigt sich auch, dass das Verstehen grundsätzlich historisch ist. Deswegen erfordert eine solche empirische Analyse, dass sich der Forschende „stark in die Sinnggebung jenes Zeitalters und des besonderen schöpferischen Subjektes hineingearbeitet haben muß, um das Werk in seinem Ausdruckscharakter nicht mißzudeuten“ (ebd., S. 111f.). An dieser Stelle tritt die aus Mannheims Sicht notwendig gewordene Überarbeitung von Diltheys individuell-geistiger Weltanschauung zutage, weil sie bisher die *historische* Struktur des Bewusstseins unberücksichtigt lässt. Denn erst das über mehrere Epochen entwickelte, verworfene bzw. aktualisierte und das diese unterschiedlichen Epochen in sich aufnehmende Vorwissen gewährleistet die Übertragung des objektiven Sinns und vom Künstler intendierten Sinns (vgl. ebd., S. 118). Vorwissen wird ferner zum Garanten der Sinnvermittlung, weil das Kunstwerk innerhalb einer und für eine Gemeinschaft geschaffen worden ist (vgl. ebd.), sich der Kunstschaffende dieses Umstandes (mehr oder weniger) bewusst sei und dies in seinem Werk berücksichtigt, damit das (sofern etwas Bestimmtes vom Schöpfer intendiert wird) von ihm Gemeinte sicher übermittelt werden kann. Hinsichtlich des historischen Verstehens unterscheiden sich objektiver Sinn und intendierter Ausdruckssinn. Ohne ein Interesse an dem eigentlichen Kunstgebilde entwickeln zu müssen, tritt durch die objektive Interpretation jener gleichnamige Sinn hervor, der über das Sujet wie den Darstellungsstoff übertragen wird. Dahingegen generiert die „intendierte“ Interpretation jenen Sinn, der einen Rückgriff auf den völlig individualisierten Sinn des Kunstschaffenden erlaubt (vgl. ebd., S. 107). Durch diesen Analyseschritt nehmen wir erstmalig Abstand von dem Kunstwerk und nähern uns in einem ersten Schritt dem dahinterstehenden Subjekt samt seinen historisch bedingten Erfahrungen (Erlebnisstrom). Die Innenwelt tritt in der Verfasstheit, wie sie einmal zum Zeitpunkt des Schaffensprozesses existierte, auf, und der Ausdruckssinn erlaubt einen Einblick in den Querschnitt des Erlebnisstromes (vgl. ebd., S. 119). Dabei ist dieser individuelle Erlebnisstrom

im Vergleich zum Objektsinn wesentlich tiefer epochal bedingt, so dass diesem nur über eine historische Tatsachenforschung nahegekommen werden kann. Jedoch kann hierüber noch nicht die Weltanschauung freigelegt werden. Diese lässt sich erst über den letzten Analyseschritt gewinnen. Bei dem Dokument- bzw. Weltanschauungssinn handelt es sich „nicht um eine in der Zeit ausgebreitete Aktualisierung eines seelischen Lebens, sondern um die Gestalt, um den Charakter, um das substantielle Wesen dieses schöpferischen Subjektes, das im Werke nur in Erscheinung tritt“ (ebd.). Das Dokumentarische lässt sich ebenso wie die beiden vorangegangenen Sinnebenen über die Wahl des Sujets, seiner bildmäßigen Formung sowie der Formung des Darstellungstoffes ableiten. Allgemein formuliert kommen die drei Sinnebenen für eine Totalitätsuntersuchung in der Weise zusammen, dass „[n]icht das ‚Was‘ eines objektiven Sinnes [interessiert; FK], sondern das ‚Daß‘ und das ‚Wie‘ wird von dominierender Wichtigkeit“ (ebd., S. 134). Das Zusammenspiel aller drei Sinnebenen illustriert Mannheim anhand des Beispiels mit seinem Freund:

„Wenn ich den Ausdrucks- oder den Dokumentsinn der Rede meines Freundes verstehen will, so achte ich nicht so sehr auf den theoretischen Inhalt dessen, was er sagt, auf das ‚Was‘, sondern von Bedeutung wird mir zunächst, *daß* [H.i.O.] er gerade dies sagt (und nicht etwa einen anderen theoretischen Gehalt) und *wie* [H.i.O.] er es sagt“ (ebd.).

Für eine Weltanschauungsuntersuchung des lebendigen Geisteslebens zieht Mannheim, wie eben gezeigt wurde, gewöhnliche Kommunikationssituationen des gesellschaftlichen Alltages heran: Für das Erfassen des objektiven Gehalts eines Gespräches interessieren bspw. das das Gespräch begleitende Gesten- und Mienenspiel, das Tempo, der Aufbau des Dialogs und in welchem Verhältnis Frage und Antwort zueinander stehen (vgl. ebd.).⁷⁸ Rückt für die Analyse des Zusammenspiels von objektivem Sinn und Ausdruckssinn der gesamte Dialog in den Fokus, bedarf es für die Rekonstruktion des Dokumentsinnes vergleichsweise weniger. Das Charakteristische des Dokumentsinnes erscheint jedoch nicht über die Auseinandersetzung des gesamten Werkes, sondern

„kann vielmehr auch an einem Bruchstücke des Werkes in Erscheinung treten, z. B. an einer charakteristischen Linienführung, an einer eigentümlichen Gliederung des Raumes oder Farbenbehandlung, mit einem Wort: auch an unselbständigen Teilen des Werkes“ (ebd., S. 120).

Wurde der „Geist“ der Dokumentsinn bzw. die Weltanschauung erst einmal erfasst, fordert dies auf, andere Werke desselben Künstlers auf Basis der gewonnenen Sinnebene zu betrachten. So ließe sich über einige, wenige „Dokumente“ ein vollständiges Bild von der Weltanschauung

⁷⁸ Ebenso von Interesse sind, ob und wie das Gespräch bspw. parallel und damit aneinander vorbei verläuft oder ob Erwidern des Gesprächspartners überwiegen (vgl. Mannheim 1964a, S. 134).

des Künstlers zeichnen. Wie der Verweis auf das „Bettler-Beispiel“ zeigt, lässt sich dies freilich auf das alltägliche menschliche Handeln beziehen. Die Rekonstruktion der Weltanschauung gestaltet sich derart, dass der Habitus sich als *mosaikartiges* Gebilde begreifen ließe. Auch hier stellt sich die Aufgabe, eine Interpretationshypothese an verschiedene „Dokumente“ anzulegen, abzugleichen, diese zu aktualisieren, sie gegebenenfalls zu verwerfen und diese letztlich zusammenzulegen. Am Ende sollte der Habitus des Freundes bzw. des Künstlers hervortreten. Und noch eines setzt den Dokumentsinn von den anderen Sinnebenen ab: Während der Kunstschaffende im Zuge des Schöpfungsprozesses auf das Gestalten des objektiven Sinnes und den Ausdruckssinn abzielt, geht ihm der Dokumentsinn „ab“. Er ist ihm weder gegeben noch gemeint. Er fließt „triebartig“ in das Werk ein und, ist „nur vom Rezeptiven aus erfaßbar“ (ebd., S. 118f.). Gerade dieser Punkt, dass der Dokumentsinn erst über die Betrachtung eines Dritten erfasst werden kann, ist grundlegend für die eingenommene Forscherhaltung der Dokumentarischen Methode⁷⁹: Denn auch die „sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en [...] gehen also nicht davon aus, dass sie *mehr* [H.i.O.] wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 11). Mannheims These von der historischen Struktur des Bewusstseins schlägt sich ferner in der Dokumentarischen Interpretation nieder: Sie sei in jedem Zeitalter immer wieder aufs Neue anzufertigen, da sie eng verflochten mit jenem geistigen *historischen* Standort sei, vom dem aus sich der verflossenen Epoche genähert wird (vgl. Mannheim 1964a, S. 126). Um den Beispielbereich, der bisher in Rekurs auf Mannheims Freund oder der Betrachtung eines Kunstwerkes vollzogen worden ist, zu verlassen, soll das Zusammenspiel der Sinnebenen in Verbindung mit der Differenz zwischen Form und Inhalt anhand eines Musikstückes illustriert werden:

„Töne und Intervalle in einem Musikstück sind mit einem Schlage ästhetisch gegliedert (d. h. sie fügen sich zu Melodie und Harmonie zusammen, obj. Sinn), sind zugleich ‚stimmungbeladen‘ (Ausdruckssinn) und verraten insgesamt die eigenartige ‚Musikalität, Geistigkeit‘ (Dokumentsinn) des Tondichters“ (ebd., S. 130).

⁷⁹ Wir werden sehen, dass innerhalb der für diese Untersuchung ausgewählten Arbeiten Mannheims Interesse an einer kunsthistorischen Analyse unter philosophischen Vorzeichen abnehmen wird. Zwar tauchen vereinzelt Verweise über den Zusammenhang von Weltanschauung und Kunstwerken auf, jedoch wird der Objektsinn letztmalig in dem Kapitel über „Das utopische Bewusstsein“ (Mannheim 1985a) in Bezug auf die liberal-humanistische Utopie herausgearbeitet. Unter Hinzunahme von Pinder (1928, S. 67ff.) sieht Mannheim Mangel an Tiefraum und Farbenfülle als *Dokument* der liberal-humanitären Idee: „Dem Fehlen der Farbenfülle entspricht die Inhaltsentleertheit aller damaligen Ideale: Bildung, Freiheit, Persönlichkeit sind nur Rahmenformen für einen – man möchte meinen – absichtlich unbestimmt gelassenen Gehalt“ (Mannheim 1985a, S. 193).

Mannheims Analyse hört bei dem bloßen Erfassen des „Geistes“ nicht auf. Sie geht einen Schritt weiter und trachtet auch nach einer „theoretisch-konfessionsmäßig[en]“ (ebd., S. 122) Einteilung der Weltanschauungstotalität. Die vonseiten der Kulturobjektivationen her konstituierten und rekonstruierten Totalitäten würden dann als Korrelat einem Subjekt zugeordnet werden können, „das unter Umständen nach einem auch real existierenden Subjekte (der Goethe’sche, der deutsche, der klassische Geist) benannt wird“ (ebd., S. 123). Dieses vergleichsweise allgemeinere Vorgehen zielt darauf ab, die ggf. sich wiederholenden Weltanschauungen einzelner Künstler entsprechend (nicht näher spezifizierter Merkmale) in übergeordnete Idealtypen aufzuteilen. An dieser Stelle wird deutlich, dass Mannheim zum einen an den zugeordneten Sinngebilden und nicht an einer bloßen deduktiven Zuordnung der Totalität über Dimensionen wie Rasse oder Klasse⁸⁰ interessiert ist (vgl. ebd., S. 124f.). Mit der Typisierung von Weltanschauungen deutet sich schon jenes an, was Mannheim u.a. im Aufsatz über „Die Bedeutung der Konkurrenz auf dem Gebiete des Geistigen“ (Mannheim 1964d) herausarbeiten wird – nämlich die Typisierung der unterschiedlichen Weltanschauungen entsprechend einer politischen Haltung. Hier ist noch nicht der Ort, dies zu tun. Es reicht erst einmal zur Kenntnis genommen zu haben, dass Mannheim nicht nur bei der Analyse der Weltanschauung ansetzt, sondern anstrebt, die Pluralität von Weltanschauungen entlang tiefergehender Dimensionen (bspw. entlang konfessioneller oder politischer Einstellungen) zu typisieren. Ohne zu viel vorwegnehmen zu wollen, kündigt sich – zum anderen – das Produkt der kritischen Auseinandersetzung mit jenen Arbeiten an, die der Wissenssoziologie vorausgegangen sind bzw. darin eingeflossen und diese maßgeblich beeinflusst haben. Dazu ist selbstverständlich der Einfluss von Max Weber und Emil Lederer auf Mannheim hinzuzuzählen, die die bis dato dominierende enge dogmatische Lukács'sche Auffassung von der ökonomistischen Geschichtsauffassung relativiert und in Richtung eines allgemeineren (sozialen) Historismus erweitert haben.

2.3.3 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“

Nun habe ich es mir nicht nur zur Aufgabe gemacht, die Wissenssoziologie Karl Mannheims in seiner konzeptionellen Verfasstheit zu reflektieren. Die Annahmen der Wissenssoziologie sollen nun unter Hinzunahme eines alltäglichen Phänomens illustriert

⁸⁰ Eine Reduktion auf die Klasse würde eine Degradierung lediglich auf die ökonomischen und eine (Reduktion) auf die Rasse würde eine Degradierung auf die biologischen Faktoren nach sich ziehen (vgl. Mannheim 1964a, S. 125).

werden. Als Vorlage dient hierfür die Serie „Elementary“ und zwar in Gestalt des Wortwechsels zwischen den beiden Ermittelnden in Bezug auf die Gruppe von den jugendlichen Skateboardern. Ich möchte nun diesen Transfer insbesondere in Bezug auf den Begriff Weltanschauung vornehmen.

Weltanschauung wurde innerhalb dieses Aufsatzes über die Weltanschauungs-Interpretation als Begriff eingeführt, um die Totalität verschiedener Epoche zu erfassen. Weltanschauung korreliert dabei mit dem Dokumentsinn, der „nicht nur seinen ethischen Charakter, sondern seinen gesamtgeistigen ‚Habitus‘ ins Auge zu fassen imstande ist“ (Mannheim 1964a, S. 109). Möchten wir diesen zentralen Begriff auf das Serienbeispiel übertragen, so stellen wir fest, dass hier wenigstens zwei Weltanschauungen aufeinandertreffen. Auf der einen Seite haben wir die der Beratenden des New Yorker Police Departments und auf der anderen Seite haben wir die der Skateboard fahrenden Jugendlichen. Folglich weisen beide Parteien in Bezug auf dasselbe Phänomen, das als „sinnvolle Freizeitgestaltung“ oder „richtige Mediennutzung“ in einen theoretischen Begriff gepackt werden kann, zwei unterschiedliche *atheoretische* Bedeutungen bzw. konjunktive Denk- und Handlungsweisen auf.

In Anbetracht des Umstandes, dass mit Weltanschauung also ein implizit handlungsleitendes Wissen gemeint ist, das den Subjekten nicht theoretisch zur Verfügung steht, sondern „nur vom Rezeptiven aus erfaßbar [ist]“ (ebd., S. 118f.), könnten wir versuchen, die Sinnebenen und insbesondere den Dokumentsinn anhand Sherlocks Aussage (und Watsons zustimmenden Lächelns) zu rekonstruieren: Die theoretische Fixierung, der „objektiven Sinn“ (ebd., S. 107) in Bezug auf unser Serienbeispiel könnte „Charakterisierung einer Jugendkultur“ lauten. Der „informelle“ Austausch über die jugendlichen Skater entspricht dem objektiven Sinn. Der „intendierte Ausdruckssinn“ (ebd.) dagegen ist nicht ohne weiteres losgelöst von dem viel tiefer bedingten historischen Erlebnisstrom von Sherlock zu erfassen und verweist auf den „Innenweltbezug“. Weil diese Handlung einen „völlig individualisierten Sinn“ enthält, geht es methodologisch gewendet darum, diesen „in derselben Weise zu erfassen, wie er von dem ihn ausdrückenden Subjekt *gemeint* [H.i.O.], im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (ebd.). Somit ändert sich der Objektsinn zu einem „Lästern“. Das bedeutet, die schmähende Geste bei Sherlock wird zum Sinnträger (völligem) Unverständnisses über diese Verwendung digitaler Medien innerhalb der Freizeitkultur. Damit ist jedoch der Pool an Interpretationsmöglichkeiten aus Sicht der Wissenssoziologie noch nicht erschöpft. Der Dokumentsinn ist auf den hinter dem Werk bzw. hinter der Handlung stehenden „Schöpfer“ und seinen Weltanschauungssinn gerichtet. In dem von Mannheim gewählten Beispiel wird der

Unterschied zwischen Ausdrucks- und Dokumentsinn treffend über die Verstellung des Freundes illustriert. Bei Sherlock kann eine derartige Verstellung nicht entdeckt werden. Sein Habitus ließe sich bspw. in Anlehnung an Diltheys Unterscheidung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft (Dilthey 1894b, S. 144)⁸¹ als ein naturwissenschaftlich verklärtes „Erklären“ charakterisieren, das seinen Ausdruck grundsätzlich in der normativen und rationalen Reflexion und abschätzigem Reaktion auf die Vielseitigkeit des auch „irrationalen“ Geistes- bzw. Seelenlebens findet. Um diese These zu stützen, müsste sich auf die Suche nach weiteren Hinweisen begeben und mosaikartig zusammengesetzt werden. Wenn Sherlocks abschätziges Auftreten bspw. ausschließlich gegenüber Jugendlichen, Skatern, mobilen Mediennutzung in Erscheinung tritt, hilft dies sicherlich die Arroganz auf eine Lebensphase zu konkretisieren.

Wie wir von der Unterteilung der drei Sinnebenen ableiten können, widmet sich Mannheim dezidiert dem Sinn. Als das „wahre intersubjektive Medium“ (Mannheim 1964a, S. 117; FN 13) lagert es sich in unterschiedlicher Weise in die Erfahrungen des Subjektes ab. Damit sind mit Sinn und Erfahrung zwei zentrale erkenntnisleitende Kategorien der wissenssoziologischen Weltanschauungs-Untersuchung genannt. Sie können im Zuge einer theoretischen, d.h. wissenschaftlichen Reflexion über drei Ebenen rekonstruiert werden. Es stellt sich die Frage, ob dieses hierarchisch abgestufte Vorgehen notwendig für die Analyse von Haltungen ist: Zuerst wird die Beschreibung der Sinnebenen auf einer vorwissenschaftlichen, atheoretischen Sinnebene angesiedelt, um sie anschließend nur über eine (akademische) Expertise von der Alltagskultur herauszulösen. Wäre es nicht auch denkbar, dass – um einen weiteren Bezug auf das Serienbeispiel zu wagen –, dass die Jugendlichen den Habitus von Sherlock selbst entdecken können?

Ich möchte nochmal auf den Sinn als erkenntnisleitende Kategorie der Wissenssoziologie zu sprechen kommen. Im Gegensatz zur originären geisteswissenschaftlichen Auslegung wird Sinn nicht nur als etwas radikal Individuelles, sondern in Verbindung mit seiner historischen Genese verstanden. Dieser Aspekt wird in Mannheims späteren Arbeiten zu einer historisch-sozialen Qualität von Wissen ausgearbeitet. Aber auch die historische Qualität von Wissen spielt für die Übertragung der Wissenssoziologie auf das Serienbeispiel eine Rolle. Ebenso relevant erscheint mir die Fokussierung auf den Sinn in Bezug auf eine mögliche

⁸¹ Ich spiele auf folgendes Zitat an: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1894b, S. 144).

wissenssoziologische Reflexion einer aktuellen, mediengestützten Freizeitkultur skatender Jugendliche zu sein.

Um den Zeitgeist einer gesamten Epoche zu erfassen, strebt Mannheim eine „totale“ Analyse an und unterscheidet folglich drei Sinnebenen (vgl. ebd., S. 98). Auf Basis eines Gemäldes, einer Skulptur etc. soll schließlich der übertragene Dokumentsinn bzw. auf die Weltanschauung des hinter dem Kunstwerk stehenden Schaffenden geschlossen werden. Damit wird der Augenblick des Werkes symbolisch übersteigert, weil es als Ausdruck einer gesamten Geisteshaltung einer Epoche ausgelegt wird (vgl. Fuhs 2006, S. 209). Weshalb ist es nicht auch denkbar, dass sich in dem Stil des Künstlers auch solche Denk- und Handlungsweisen rekonstruieren lassen, die sich explizit entweder nicht über den Zeitgeist einer Epoche erklären lassen, sondern Ausdruck einer (rebellischen oder renitenten) künstlerischen Freiheit sind, oder sich als bewusstes Spielen mit Stilen, Konventionen und Erwartungen auslegen lassen (vgl. Bordwell und Thompson 2010).

Mit dem Interesse an dem atheoretischen Wissen verlässt Mannheim den Standpunkt, das alltagsweltliche Geistesleben ausschließlich über ein bereits theoretisiertes, wissenschaftliches Denken zu betrachten. Er verlagert den Schwerpunkt seiner Analyse auf das alltagsweltliche Geistesleben und den dort in originärer Weise vorliegenden *modus operandi* der am Alltagsleben Beteiligten. Sinn wird zwar als wertneutral charakterisiert. Weil es aber einem historischen Entwicklungsprozess unterworfen ist, muss die Ebene der Zeit bei der Rekonstruktion des Sinnes Berücksichtigung finden.⁸² Für die Weltanschauungs-Untersuchung zählt einzig und allein, dass der Träger eines Sinnes der Träger eines Sinnes ist und geschlechts-, generationsspezifische und sozialräumliche Merkmale irrelevant für die Rekonstruktion des Sinnes ist. Er wäre wahrscheinlich in dem Moment relevant, wenn es um eine mögliche Ausdifferenzierung der Epoche ginge.⁸³ So wird der Künstler grundsätzlich als Mitglied einer historisch gewachsenen Gemeinschaft betrachtet und (wie jedes Mitglied einer Zeitepoche) als „Kollektivsubjekt“ (Mannheim 1964a, S. 125).⁸⁴ Möchte er sich mitteilen und verstanden wissen, muss er dies mitdenken und berücksichtigen. Folglich „denken“ sich die jugendlichen Filmschaffenden beim gesamten Produktionsprozess „etwas“. Der Clip (das Meme) muss in einer Weise konzipiert werden, dass der darin zum Ausdruck kommende Sinn auch verstanden

⁸² Nicht umsonst ist Mannheim an der epochenspezifischen Deutung interessiert.

⁸³ Und wie wir sehen werden, wird die Wissenssoziologie auch in dieser Richtung verlängert, d.h. spezifiziert.

⁸⁴ Mannheim geht davon aus, dass der Künstler nie auf ein dahinter stehendes Kollektiv reduziert werden kann: „[S]ieht man aber näher zu, [und sucht nach dem hinter den Werken stehenden Kollektivsubjekten] so findet man, daß man ein jedes Mal etwas anderes darunter notwendigerweise verstehen muß“ (Mannheim 1964a, S. 125).

werden kann. Folglich wird wissenssoziologisch unterstellt, dass jedem Handeln ein Sinn zugrunde liegt. Der Schaffende ist sich der Konventionen der historischen Epochen mehr oder weniger bewusst und versucht diese Bedingung im Ausdruck zu berücksichtigen, so dass der Sinn in der von ihm intendierten Weise übertragen wird. Zum Dritten unterzieht Mannheim die in einer Epoche entstandenen Kunstwerke eine Medienanalyse, die auf der Formbeschaffenheit aufbaut. Aus der Kunstgeschichte wird die forschungsleitende Unterscheidung zwischen inhaltlichen und formalen Mitteln übernommen und für die Weltanschauungs-Interpretation fruchtbar gemacht. Die Reflexion der Strukturelemente zieht sich über die drei Sinnebenen hinweg. Es wird zum Vierten ein Zusammenhang zwischen den drei Sinntypen und insbesondere den Intentionen und dem Habitus des Künstlers unterstellt. Es wird ferner nicht nur davon ausgegangen, dass sich über eine Analyse der immanenten Sinnebene (objektiver Sinn und intendierter Ausdruckssinn) das theoretische und über den Dokumentsinn das atheoretische Wissen des Kunstschaffenden erfassen ließe. Sondern es wird wesentlich konkreter eine unmittelbare Beziehung dazwischen in Stellung gebracht. Die impliziten Annahmen über eine Epoche und dem eigenen Habitus seien dem Künstler in der Vorstellung der Wissenssoziologie selbst nicht reflexiv zugänglich, sondern nur über die Analyse eines Ausstehenden möglich (vgl. ebd., S. 118f.). Verkürzt wird gesagt, dass die Denkstrukturen explizit und implizit über die Inhalte und Strukturen des Kunstwerkes an die Oberfläche gelangen. Mir geht es um den von Mannheim hergestellten Zusammenhang zwischen Kunstwerk und Schöpfenden.

Es wurde gesagt, dass für die Weltanschauungsuntersuchung der „Sinträger“ irrelevant ist. D.h. eine empirische Analyse nähert sich dem Gegenstand deskriptiv. In Bezug auf die unzähligen Beispiele, die Mannheim vornehmlich unter Rückgriff auf die bildenden Künste wählt, um die Sinnebenen zu illustrieren, entsteht durchaus der Eindruck, die Weltanschauungs-Interpretation ziele von daher auf Kulturobjektivierung aus dem Bereich der Hochkultur und die Wissenssoziologie würde den Zeitgeist einer geistigen Epoche ausschließlich über solche Werke erfassen wollen, die lediglich einem bestimmten Kreis der Gesellschaft zugänglich sind. Dabei darf jedoch aus den Augen verloren werden, dass diese Sinnebenen auch auf alltägliche Beispiele Anwendung finden. Als Beispiel dient hierfür der dem Bettler ein Almosen gebende Freund. Mannheim bezieht sich in seiner Untersuchung also nicht ausschließlich auf Kunstwerke, sondern auch auf die alltäglichen Gepflogenheiten einer Epoche. Von daher eröffnet die Weltanschauungs-Untersuchung eine Breite für das infrage kommende Datenmaterial, um Vergegenständlichtes aus dem Gesamtbereich des gesellschaftlichen

Geisteslebens zu untersuchen. Das schließt neben der Interpretation alltäglicher Gesten und Kunstwerken aus der Hochkultur auch Beiträge aus der Popkultur und damit auch das audiovisuelle Beispiel ein. M.a.W. die Weltanschauungs-Interpretation kann auch auf die Analyse der Serie „Elementary“ übertragen werden. Dort haben wir es, wie gesagt, genau genommen mit zwei Weltanschauungen innerhalb einer „Epoche“ zu tun. Beide Weltanschauungen lassen – so meine Überlegung – über Sherlocks „Geste“ der abfälligen Bemerkung einerseits und durch den möglicherweise abgedrehten Filmclip sowie dem Meme ableiten. Sowohl Meme als auch Clip müssten nicht nur vor dem Hintergrund ihrer Strukturmerkmale analysiert werden. Um die Weltanschauung der Skatenden in ihrer Totalität zu erfassen und so der Weltanschauungstotalität ein Stück näher zu kommen, wäre die Analyse beider Textsorten unumgebar.

Unter Zuhilfenahme dieses letzten Begriffes soll es möglich sein, einerseits das Zusammenspiel atheoretischer und theoretischer Begriffsbildung herauszuarbeiten. Dies lässt sich einerseits als Beitrag verstehen, hierüber dem Verhältnis zwischen Atheoretischem und Theoretischem beizukommen. Es wird unterstellt, dass die im Forschungsprozess eingesetzten Begriffe Produkte einer Weltanschauung sind, deren implizit bzw. atheoretisch zugrunde gelegten Normativität einer Reflexion und Demaskierung zugeführt werden müssen. Ebenso ist dieser Aufsatz auch als Beitrag zu verstehen, der ein methodologisches Fundament für die Erforschung von Sinn und Erfahrung zwischen Kunstwerk und Schöpfer anbietet.

2.4 Über das kommunikative und konjunktive Erkennen/Wissen/Erfahren

Folgend soll ein weiterer Baustein der Wissenssoziologie vorgestellt werden. In dem Beitrag über „Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit“ (Mannheim 1980a) wird auf eine Vielzahl bereits erwähnter Kategorien verwiesen, die im Zuge der Weltanschauungs-Interpretation entwickelt wurden: das Kollektivsubjekt, die Differenzierung zwischen Theoretischen und Atheoretischen sowie eine historisch aufgeladene Weltanschauung (Totalität). In dieser Abhandlung baut Mannheim den Aspekt des Gemeinschaftlichen und seine Relevanz für das Erkennen⁸⁵ der Subjekte aus. Hierfür wird die (für die praxeologische Methodologie der Dokumentarischen Methode) so essenzielle Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen eingeführt. Dieser und

85 Zu Beginn der Wissenssoziologie gebraucht Mannheim die Begriffe Erkennen, Denken und Wissen synonym. Dass wir wie selbstverständlich von der *Wissenssoziologie* sprechen ist auf den Untertitel von Mannheims Habilitation zurückzuführen. Mit „Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens“ (Mannheim 1984b) wird Mannheim fortan akademisch eingeordnet.

der gleichzeitig 1980 posthum veröffentlichte Aufsatz „Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis“ (Mannheim 1980b) können als Beleg einer Metamorphose begriffen werden, die Mannheim gerade von einem marxistisch informierten Geschichtsphilosophen (vgl. Mannheim 1964a, S. 96) zu einem geisteswissenschaftlich interessierten Soziologen vollzieht; ohne sie zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen zu haben. Nach wie vor ist Mannheim an der Erfassung eines im Zeichen der Weltanschauungstotalität stehenden Sinnverstehens interessiert. Allerdings wechseln die Referenzkategorien dieser Untersuchung. Waren es eben noch Sinn und Welt, wird die letzte mit der kultursoziologischen Kategorie Gemeinschaft (Simmel) ersetzt.

2.4.1 Erkennen im Modus von Verstehen und Interpretation

Die Auseinandersetzung mit der Interpretation geistiger Gebilde geht in die „zweite Runde“. Es wird erneut Rekurs auf das geisteswissenschaftliche „Verstehen“ und die Abgrenzung zur naturwissenschaftlichen Forschung nach Dilthey (1894b, S. 144) genommen. Denn der Typus der Quantifizierung setze direkt am Erkennen an und würde direkt über den *Begriff* hergeleitet werden. Weil der Modus der menschlichen Kommunikation ein dynamischer, lebendiger sei, stehe Naturalismus für Entpersönlichung und Entmenschlichung⁸⁶ des menschlichen Erkennens (vgl. Mannheim 1980a, S. 205). Folglich – so seine Forderung – bedarf es eines wesentlich weiteren Begriffs, der jene Prozesse in den Blick bekommt, der bereits vor der Verbegrifflichung ansetze. Methodologisch plädiert Mannheim dafür, dass „Geist [...] nur aus Geist verstanden werden [kann]“ (Mannheim 1964a, S. 126). Das Sinn-Verstehen wird nun in Verbindung mit „Interpretation“ gebracht. Gerade die Gegenüberstellung der beiden „Typen des Erkennens“ – „Verstehen“ und „Interpretation“ – wird im Zusammenhang mit dem konjunktiven und kommunikativen Wissen entwickelt.

Über das Erkennen möchte Mannheim – wie gesagt – an die Weltanschauungstotalität einer Kultur, seiner Träger, also die implizit zugrunde liegenden Haltungen bzw. Orientierungen der Zeitepochen gelangen (Mannheim 1964a). Er geht weiterhin davon aus, dass „Erkennen [...] nicht bei der Verbegrifflichung [beginnt]; diese ist nur eine späte, zumeist analytische Phase einem Zustand gegenüber, wo man das ‚zu Erkennende‘ bereits *hat* [H.i.O.]“ (Mannheim 1980a, S. 207). Dass durch das Subjekt hervorgebrachte (begriffliche) Erkennen versteht er

⁸⁶ Ein Angebot zur Entmenschlichung des allgemeinen menschlichen Denkens markiert die Phase des an der Forschung interessierten Mannheim (vgl. bspw. 1980a oder 1985c, S. 3ff.). Das Thema Entmenschlichung wird wieder entfacht und gewinnt im zweiten Exil, also dieses Mal in England während des Zweiten Weltkrieges wieder an Relevanz. Für Mannheim stellt sich der Faschismus als Entmenschlichung, als soziale Erkrankung dar (vgl. Mannheim 1951c, S. 45).

einerseits als Produkt „geistiger Realitäten“ und andererseits als Dokument seiner Weltanschauung, die wiederum auf einen existenziellen Hintergrund verweist (vgl. ebd., S. 271). Die Art und Weise, wie Subjekte sich selbst und die Welt *erkennen*, ist für Mannheim unmittelbar mit der sozialen Existenz (ebd., S. 213) und den Gemeinschaften verbunden, denen es im Zuge eines Lebens begegnet (vgl. ebd., S. 277f.). Die Bedeutung der Gemeinschaften ist für das Denken und Wissen relevant, weil sie das Erkennen gruppenspezifisch einfärben.

Aus Sicht der Wissenssoziologie war „*de facto* [H.i.O.] die Gruppe früher [...] als das Individuum“ (ebd., S. 228). Das bedeutet, dass das Subjekt grundsätzlich eine Welt betritt, die durch die Bedeutungszuschreibungen einer sozialen Gruppe ausgedeutet worden ist. Deswegen wird das Subjekt als „Gruppenindividuum“ (ebd., S. 232) bzw. „Kollektivsubjekt“ (ebd., S. 243) deklariert. Es verweist auf die vorgenommene Gewichtung zwischen Subjekt und Milieu. Wenn auch nicht in dieser deutlichen Weise begegnete uns bereits das (gemeinschaftliche) Kollektivsubjekt in dem Aufsatz über die Weltanschauungs-Interpretation – und zwar als es um die Notwendigkeit des Künstlers ging, die Message seines Werkes innerhalb historischer und gemeinschaftlicher Konventionen zu formulieren (vgl. Mannheim 1964a, S. 118). Es wird auch eine „Einzelseele“ (Mannheim 1980a, S. 192) erkannt. Es soll herausstellen, dass einerseits die (kollektive) Sinnggebung über das Seelische des Einzelnen hinausragt. Andererseits könne die geistige Realität nur darüber verarbeitet werden (vgl. ebd., S. 232). Dieser Annahme von der kollektiven Eingebundenheit des Einzelnen werden sämtliche Erfahrungsprozesse radikal untergeordnet, weil, „alle Erfahrungen ihre, wenn auch stereotypisierte Perspektivität besitzen und die Wortbedeutungen von dem gemeinschaftlich erarbeiteten konjunktiven Erfahrungsraum aus ihre besondere Prägung erhalten“ (ebd., S. 229). Um die Bedeutung der Perspektive für das Erkennen, Denken bzw. Wissen herauszustellen, zieht Mannheim einen Vergleich heran. Die Perspektive, die wir auf die Welt einnehmen, wird mit dem Einnehmen einer Perspektive innerhalb einer Landschaft bzw. Landschaftsbildes verglichen (vgl. ebd., S. 231f.). Denn der Blickwinkel, der bei der optischen Betrachtung einer Landschaft eingenommen wird, generiert einen jeweils anderen Blick auf seine Gegenstände. Man erhält von jedem Punkte innerhalb des Raumes ein anderes Bild“ (ebd., S. 212). Der konjunktive Erfahrungsraum „leitet“ implizit die eingenommene Perspektive (von vielen anderen). Es kann grundsätzlich nur ein beschränkter Blick auf die gesamte Landschaft bzw. Welt eingenommen werden. Die eingenommene Perspektive bedingt das Sichtfeld. Es „beschränkt“ die Art des Denkens (Erkennen von „Problemen“), Sprechens (Redewendungen, Dialekte) und Handelns (Gesten, Riten). Allerdings verfügen die Subjekte über dieses Wissen nicht reflexiv (vgl. ebd.,

S. 222f.). Diese Wissbarkeiten seien vorreflexiv, oder wie Mannheim sagen würde: das Subjekt könne nicht unmittelbar auf diese Wissenslagerungen zurückgreifen, weil sie ihnen *atheoretisch*⁸⁷, also noch vor dem Begrifflichen vorliege. Die nächste, zu klärende Frage ist nun, wie es Mannheim zufolge zu dieser atheoretischen Verbegrifflichung kommt. Mannheim, der die Annahme eines idealistischen Apriori und einer geschichtslosen Philosophie kritisiert, führt diese „Verstehens-Leistung“ auf die Notwendigkeit einer jeden Erfahrungsgemeinschaft⁸⁸ zurück, die an der Absicherung ihrer Existenz interessiert ist: Sie muss über den Einsatz mehr oder weniger intendierter Verfahren sicherstellen können, dass das in ihr lebendige Wissen in irgendeiner Weise übermittelt und über die Begrenztheit des irdischen Lebens sichergestellt und weitergetragen werden kann.

Ein solches Erklärungsmodell liegt der Wissenssoziologie mit dem Begriff „Kontagion“ (ebd., S. 208) zugrunde. Am Beispiel eines Steines wird dieser Prozess illustriert (vgl. ebd., S. 207), der durch Verwendung vermeintlich lebloser Gegenstände geistige Einstellungen transportiert werden können, ohne sie theoretisieren bzw. verbegrifflichen zu müssen. Die atheoretische Weltanschauung geht durch den Handlungsvollzug in das eigene Bewusstsein über. Es beschreibt die Erweiterung des konjunktiven Erfahrungsraumes um einen Dritten („Er“), der nun in die existenzielle Beziehung („Wir“) aufgenommen und somit zu einem „Du“ wird (vgl. ebd., S. 215f.). Es geht hier also um die Aufnahme von Existenz in Existenz, die die Basis eines gemeinsamen Lebens und Erlebens zeitübergreifend sichern soll. Der vormals Fremde wird „angesteckt“ und erhält auf diese Weise Zugang in die Handlungspraxen der neuen Lebensgemeinschaft. Kontagion wird wie die Soziologie des Wissens in summa als Kritik an dem damaligen dominierenden naturwissenschaftlichen Erkenntnisbegriff eingeführt und betont den Umstand, dass Erkennen primordial, d.h. vor aller verbegrifflichten Theorie bereits existiert. Dieses erweiterte Erkennen findet grundsätzlich in Bezug auf einen sozialen Kontext, eine „existenzielle Beziehung“ und damit also zwischen zumindest zwei Subjekten statt. *Konjunktiv* erkennen kann nur der, der in den gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum und „in dessen Sinngebilde und deren existentielle Unterlagen [eingedrungen

⁸⁷ Die Art und Weise, wie hier *atheoretisch* gefasst wird, ist gleichbedeutend mit dem, was Polanyi mit impliziten Wissen (1985) bezeichnet hat. Dass sich das Verständnis ähnelt, kann daran liegen, dass Michael Polanyi regelmäßig einem/dem „Sonntags-Kreis“ beiwohnte, worin u.a. auch Mannheims Thesen diskutiert worden sind (Matthiesen 1990, S. 73).

⁸⁸ Das wissenssoziologische Verständnis der Erfahrungsgemeinschaft und seiner spezifischen Zusammensetzung von (Kollektiv-)Subjekten korrespondiert m. E. mit der Akteurskonstellation bei Hasebrink und Hepp (2017, S. 165).

ist; FK]“ (ebd., S. 272). Nur der, der hierzu imstande ist, kann im wissenssoziologischen Sinne „verstehen“ (ebd., S. 271).⁸⁹ Das Gegenteil von einem konjunktiven *Verstehen* kommt in der Situation zum Tragen, wenn zumindest zwei Kollektivsubjekte aus unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen zusammenkommen. In dem Moment, worin die atheoretischen Gebilde nicht mehr ausreichen, um eine Situation konjunktiv zu erkennen, wird dieser Raum brüchig und ein anderer Modus des Erkennens kommt zum Einsatz. Weil beide offenkundig nicht Mitglied derselben existenziellen Erfahrungsgemeinschaft sind, können sie sich im Sinne Mannheims nicht *verstehen*. Das Erkennen eines fremden konjunktiven Erfahrungsraumes bzw. vielmehr der darin eingelassenen Annahmen, nennt Mannheim „Interpretation“ (ebd., S. 273).⁹⁰ *Interpretiert* wird innerhalb eines den beiden konjunktiven Erfahrungsräumen übergeordneten Raumes. Wahrscheinlich, weil es in dem Moment des *Missverstehens* darum geht, die impliziten Annahmen notwendigerweise zu ver-äußern und sich der Annahmen des Gegenübers zu versichern, findet ein Erkennen auf der übergeordneten „kommunikativen“ Ebene statt. Die Fähigkeit, geistige Realitäten verstehen und interpretieren zu können, wird am Beispiel der Interpretation vergangener Epochen veranschaulicht (vgl. ebd., S. 276f.). Es werden drei Typen unterschieden: In der ersten, der *naiven* Weise werden zurückliegende Erfahrungsräume als aktuelle, d.h. zeitgenössische begriffen. In der zweiten, der *dynamischen* Weise werden die Wissbarkeiten des fremden Erfahrungsraumes unter den eigenen subsumiert. *Immanentes* Verstehen und immanente Interpretation zeichnen sich dadurch aus, dass das Verstehen der geistigen Gebilde mit dem Ziel in ihrer zeitlichen und eigenen Verfasstheit belassen wird, um diesen fremden Charakter und ihre fremde Dignität zu bewahren. Ein solches Vorgehen kann nur gelingen, wenn der zu interpretierende Erfahrungsraum erstens in historischer Kontinuität zu dem aktuell „eingenommenen“ Erfahrungsraum stehe. Ferner müsse die zu untersuchende Erfahrungsgemeinschaft ausdifferenziert genug sein, „um innerhalb ihres Erfahrungsraumes mehrere spezielle Erfahrungsräume zu enthalten“ (ebd., S. 275).

Über die Eingebundenheit des Einzelnen in einen, auf einen gemeinsam geteilten, historisch gewachsenen und durch aktuelle sozialräumliche Unterschiede ausdifferenzierten sowie auf eine Erfahrung fußenden sozialen Gemeinschaft wird dieser über Kontagion in die konjunktiv geteilten Denkweisen und Handlungspraxen eingeführt und darin aufgenommen.

⁸⁹ Das konjunktive Verstehen ist für die Mannheim'sche Wissenssoziologie von zentraler Relevanz. Diese Bedeutung soll formal zum Ausdruck gebracht werden, indem „Verstehen“, sobald es wissenssoziologisch konnotiert ist, kursiv formatiert ist.

⁹⁰ Um auch die Bedeutung der Interpretation innerhalb der Wissenssoziologie und innerhalb dieser Arbeit zum Ausdruck zu bringen, soll dieser Modus des kommunikativen Denkens sobald es ganz im Sinne der Wissenssoziologie gebraucht wird, ebenso wie das *Verstehen* kursiv geschrieben werden.

Die Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraumes müssen indes nicht die gleiche Funktion innerhalb eines Erfahrungsraumes einnehmen:

„Kein einziges Gruppenindividuum (insbesondere wenn der Erfahrungsraum der Gruppe sehr reich an Kollektivvorstellungen ist) besitzt alle Wißbarkeiten, die für die betreffende Gruppe als Gruppenerfahrungen bereits vorhanden sind. Die Gesamtheit der möglichen Wißbarkeiten verteilt sich auf verschiedene Individuen, sie nehmen jeweils nur teil an einem bestimmten Ausschnitt der in einem kollektiven Erfahrungsraum möglichen Vorstellungen. Dennoch bilden diese Ausschnitte in ihrer Gesamtheit ein organisches Ganzes, das als Ganzes ‚in keinem Kopfe vorhanden ist‘ und dennoch in einem gewissen Sinne über der Gruppe ‚schwebt‘. [...] Ferner gibt es Kollektivvorstellungen, die ihrem Wesen nach nicht durch ein Individuum realisiert werden können. Ein jeder Kult, eine jede Zeremonie, ein jeder Dialog ist ein Sinnzusammenhang, eine Totalität in der der einzelne seine Funktion und Rolle hat, das Ganze aber etwas ist, das in seiner Aktualisierbarkeit auf eine Mehrzahl der Individuen angewiesen ist und in diesem Sinne über die Einzelspsyche hinausragt. Ein Individuum kann sich die ganze Zeremonie *denken* [H.i.O.], aber als Kollektivvorstellung ist diese zunächst nicht etwas zu Denkendes, sondern ein sich durch verschiedene Individuen in ihrem Zusammenspiel zu Vollziehendes“ (ebd., S. 232).

Mannheim charakterisiert diesen Gemeinschaftsbewusstseinskreis als einen dynamischen, der ausschließlich durch jene getragen wird, die darin leben *und* darin weiterleben wollen (vgl. Mannheim 1980a, S. 214). Weil der wissenschaftliche Blick durch sein Interesse an der empirischen Erforschung gekennzeichnet ist, kann ihm dieses Motiv – solange es nicht selbst zum Gegenstand der Forschung werden – getrost abgesprochen werden. Deswegen gilt, dass das Konjunktive der Erfahrungsgemeinschaft nicht in theoretisch kontemplierender Weise, sondern in seiner spezifischen natürlichen Existenz bzw. originären Einstellung zu erfassen sei (vgl. auch Mannheim 1964a, S. 94). Maßgeblich für die Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraumes ist der Umgang mit Erfahrung, der sich im Modus des *Verstehens* vollzieht und im Prozess der Kontagion vermittelt wird. Handlungsleitendes, inkorporiertes Erfahrungswissen wird unmittelbar verstanden; hierzu bedarf es keiner anderweitigen Explikation des Sinns (bspw. der Abläufe einer Zeremonie). Was ist nun, wenn ein Mitglied dieses Kollektivs nicht mit allen Gepflogenheiten vertraut ist und zu seiner Überraschung davon plötzlich im Rahmen einer Zeremonie Kenntnis nimmt. Mannheim zufolge würde sich das Wissen über die bisher gängigen Kategorien, die das Verstehen, Erleben und Denken implizit leiten, *aktualisieren* (vgl. ebd., S. 232), so dass dem unwissenden Kollektivsubjekt einerseits seine konjunktive Bedeutung und Stellenwert vermittelt werden kann, ohne andererseits seine konjunktive Gruppenzugehörigkeit infrage zu stellen. Damit erweitern sich die Wißbarkeiten innerhalb desselben Erfahrungsraumes um die Erfahrungen seiner Mitglieder. Allerdings findet auch der Umstand Berücksichtigung, dass seit dem Machtverlust der katholischen Kirche im Mittelalter in jeder und auch in der gegenwärtigen Epoche mehrere Erfahrungsräume existieren. Deshalb ist es unabwendbar, dass der Einzelne mit anderen und fremden Perspektiven in

Kontakt treten wird. Dies gilt ebenso für einen Städter, der in ein bäuerliches Milieu gerät, wie für einen Bauern, der Arbeiter wird. Auf diese Weise durchschreitet man existentiell verschiedene Erfahrungsräume. Das ist die „Bewegung von der Kindheit zum Alter“ (ebd., S. 277). Über Kontagion wird man – wie gesagt – nicht nur in anderen Erfahrungsräumen aufgenommen, sondern dringt in die zugrunde liegenden existenziellen Hintergründe der jeweiligen Lebensgemeinschaft ein:

„In diesem lebendigen Prozeß lernen wir Gebilde zu verstehen und anders zu sehen, als wir sie bislang gesehen haben, und wir lernen das Verankertsein der besonderen Betrachtungsweisen in besondere kulturelle Räume kennen. Das Ergebnis ist, daß wir der alleinigen Möglichkeit und Ausschließlichkeit der uns gerade anerzogenen Betrachtungsweise gegenüber zunächst kritisch werden“ (ebd.).

Der Einzelne erweitert seine Wissbarkeiten in Auseinandersetzung mit anderen Erfahrungsräumen lediglich dann, wenn der Einzelne darin *immanent* verstehend und interpretierend eindringt. Erst indem der andere Erfahrungsraum in seiner Eigenart belassen wird, kann dieser aus sich heraus erfasst werden und in das eigene Bewusstsein aufgenommen werden. Auf diese Weise vollzieht sich ein allmähliches „Sich-umstellen [...] von der existentiellen in die gebildeverstehende Aufnahme organisch über und schlägt denselben Weg ein, den das Kind in seiner Entwicklung durchläuft, das auch vom existentiellen Aufgenommensein zum Verstehen der Gebilde schreitet“ (ebd., S. 277f.). Interessant für die weitere Diskussion ist das Eindringen in andere konjunktive Erfahrungsräume, weil das Subjekt darüber allmählich (aber nie vollständig) einen umfassenderen Blick auf eine übergeordnete kommunikative Schicht der Welt erhält. Indem es in Kontakt mit anderen Lebensgemeinschaften tritt, begegnet es anderen und neuen Weltwollungen, die zugleich in einen Widerstreit zu den übrigen Wollungen und Tendenzen geraten können (vgl. ebd., S. 300). Sozialisationstheoretisch durchaus interessant ist die Bewegungsrichtung, woraus sich das Subjekt die anderen, kommunikativen Sinnschichten erschließt: Zu Beginn „[i]st in uns also [...] eine relativ unversehrte Schicht des konjunktiven Erkennens vorhanden, und kommt hierzu schon ganz früh eine kommunikative Schicht, so entsteht dadurch als Ergebnis faktisch eine Doppelheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ (ebd., S. 296). Das soll heißen, dass das Gemeinschaftsindividuum konzeptionell betrachtet grundsätzlich von seiner Eingespanntheit zwischen mehreren konjunktiven Erfahrungsräumen und einer übergeordneten kommunikativen Sinnschicht (mehr oder weniger) weiß bzw. sein Denken und Handeln im Alltag darauf ausrichten kann, um unter Umständen zwischen verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen zu vermitteln. Um im

Alltag sozial und individuell verträglich denken und handeln zu können, bedarf es der Fähigkeit des Subjektes, immanent verstehen *und* interpretieren zu können.

Als kulturwissenschaftlich Forschender stellt sich die Frage, wie das Erkennen der Akteure im lebendigen Alltagsleben oder wie der Geist einer Epoche in wissenschaftlicher Kontemplation herausgearbeitet werden kann. Bekanntermaßen setzt die Wissenssoziologie *vor* der begrifflichen Objektivierung an und begreift das Bewusstsein als „Produkt“ einer aktiven Auseinandersetzung innerhalb eines historisch gewachsenen und soziokulturell ausdifferenzierten Umfelds. Der Geist oder die Weltanschauung einer Epoche könne nur über „ein stufenweises Eindringen in einen Gegenstand, dessen konkrete Fülle sich immer mehr entfalten soll und über den Feststellungen getroffen werden, die sich immer mehr vertiefen sollen“ (ebd., S. 255). Nur über das immanente Verstehen bzw. Interpretation dringt man in die jeweiligen existenziellen Hintergründe ein und erfasst in der Folge die milieuspezifische Perspektive, seine Probleme und Fragestellungen etc.

2.4.2 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“

Erst einmal begegnen uns in diesem Serienbeispiels nicht bloß mehrere Subjekte mit unterschiedlichen Weltanschauungen. Im Lichte dieses Teilabschnittes begegnen uns Weltanschauungen von „Gruppenindividuen“ bzw. „Kollektivsubjekten“. Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass Denken, Wissen und Erkennen nicht rein individuell, sondern vielmehr erstens gemeinschaftlich, kollektiv eingefärbt ist und zweitens auf eine dahinter liegende Erfahrungsgemeinschaft verweist. Ich schlage vor, die Ermittler und die Jugendlichen als Vertreter jeweils einer Erfahrungsgemeinschaft bzw. einer gemeinschaftlich geteilten Weltanschauung zu begreifen. Und mit der Differenzierung zwischen einem kommunikativen und einem konjunktiven Denken treffen wir auf eine weitere Unterscheidung innerhalb des Sozialen. Anhand des Serienbeispiels ließe sich das Verhältnis der konjunktiven und kommunikativen Denkweisen wie folgt darstellen: Sowohl die Jugendlichen als auch die Detektive *erkennen* beziehungsweise auf das Spannungsfeld Jugend-, Skateboard- bzw. Medienkultur aus unterschiedlichen konjunktiven Perspektiven heraus. Dass bspw. die gleichaltrige Watson mittels eines *zustimmenden* Lachens auf Sherlocks (abfällige) Charakterisierung reagiert, ohne dass sie sich des von Sherlocks intendierten bzw. dahinter liegenden Sinnes zu vergewissern braucht, spricht in Mannheims Vokabular für ein Denken im Modus des „Verstehens“ (ebd., S. 271). Diese Form des Erkennens zeichnet sich durch einen sog. atheoretischen bzw. vorbegrifflichen Charakter aus. Sie sind *Dokument* der jeweiligen

milieuspezifischen Haltungen auf denselben Gegenstand.⁹¹ Dass sich – um am Beispiel zu bleiben – die Beratenden des NYPD im Medium des Selbstverständlichen „einig“ gegenüber der mit Medien unersetzten Freizeitkultur Skateboard fahrender Jugendliche sind, führt Mannheim auf einen spezifischen Modus der Erfahrungsvermittlung zurück, die im Akt der „Kontagion“ (ebd., S. 208) erworben worden sind. Dass sich die Ermittlenden einig sind, kann entweder darauf zurückgeführt werden, dass der eine den anderen in einer kontagiumartigen Begegnung mit seiner Weltanschauung in Bezug auf skatende Jugendliche „angesteckt“ hat. Auf diese Weise hätte einer von beiden Einblick in die fremde Welt erhalten. Dies wäre dann passiert, nachdem Sherlock England verlassen hat und auf Watson in New York getroffen ist. Oder: Beide stammen aus einem Erfahrungsraum, der skatenden Jugendlichen kritisch gegenübersteht. Die Frage, die zu diesem Zeitpunkt der Arbeit noch nicht beantwortet werden kann, bleibt offen, wie Kontagion zwischen Menschen hergestellt werden kann, die nicht nur in unterschiedlichen Kontinenten, sondern auch in unterschiedlichen konservativen Kulturkreisen⁹² aufgewachsen sind.

Kontagion stiftet den Rahmen, worin in die implizit zugrunde liegenden Erkennens- sowie Denkweisen eingeführt wird. Indem darüber die für die Gemeinschaft unhintergehbare Weltanschauung vermittelt wird, sichert Kontagion mit anderen Worten die Zugehörigkeit zu einem konjunktiven Erfahrungsraum, seinem habitualisierten Wissen und seinen Praxen. Insbesondere wenn der Erfahrungsraum der Gruppe sehr reich an Kollektivvorstellungen ist, dann gilt es, dass allerdings kein einziges Gruppenindividuum über sämtliche Wissbarkeiten verfügen müsse. Sie werden anteilig von den anderen Mitgliedern getragen und kommen bspw. in einer Zeremonie zusammen. Ist es so und ein Kollektivsubjekt würde von einer Praxis *noch* keine Kenntnis haben und damit konfrontiert werden, dann würde es sein Wissen um den konjunktiven Erfahrungsraum aktualisieren. Weil das Serienbeispiel hierfür nicht viel „hergibt“, müsste es im Rahmen eines Gedankenexperiments erweitert werden: Was ist, wenn ein Mitglied aus der Gemeinschaft erfährt, dass seine Clique in einer Weise in Praxen involviert ist, die vehement ablehnt wird. Sagen wir, er wird Zeuge, dass dieselbe Medientechnik nicht nur für die Aufzeichnung von Stunts, sondern auch dann zum Einsatz kommt, wenn es darum geht, verfeindete Skatergruppen „aufzumischen“ und dabei zu filmen. Er ist nicht willens, diese

⁹¹ In diesem Punkt der Sozialität unterscheidet sich die Wissenssoziologie von den der Tradition des Symbolischen Interaktionismus folgenden Annahmen. Gemäß des Symbolischen Interaktionismus wird Bedeutung über eine wechselseitige Aushandlungsprozesse situationsgebunden entwickelt.

⁹² Zur Erinnerung: Sherlock Holmes ist in einem – salopp formuliert – „typisch“ britisch-konservativen und seine Ermittlerin Joan in einem „typisch“ chinesisch-konservativen Haushalt aufgewachsen.

Haltung zu ertragen bzw. durch seine Mitgliedschaft in der Gemeinschaft seine Unterstützung zu suggerieren. In Mannheims Jargon würde diesen Prozess, worin sich das Wissen über und innerhalb einer konjunktiven Lebensgemeinschaft verändert hat, als „Aktualisierung“ (ebd., S. 232) bezeichnen. Auch wenn er sich körperlich dieser Gemeinschaft entziehen kann, werden die Erfahrungen in und mit dieser Gemeinschaft nach wie vor existieren.

Aktualisierung trägt dazu bei, dass sich das Bewusstsein des Einzelnen dynamisch entwickeln kann und dass das Kollektivsubjekt dennoch im Rahmen seiner konjunktiven Lebensgemeinschaft erkennen kann. Wenn Holmes und Sherlock als Mitglieder derselben Erfahrungsgemeinschaft ausgelegt werden, dann *verstehen* sich die Ermittler. Gleiches gilt für die Jugendlichen. Dass die Mitglieder sich im Medium des Selbstverständlichen *atheoretisch* erkennen können, wird m.E. dadurch deutlich, indem Watson Sherlock nicht dazu bringt, seine Proposition zu erläutern und seine Haltung sogar mit einem Lächeln zu bestätigen. Hätte sich Watson der Haltung bzw. dem Lächeln vergewissern müssen, dann hätte sich ihr Wissen entweder aktualisiert oder Sherlocks Handeln *interpretieren* müssen. Indem nun die Detektive auf die Jugendlichen treffen und mit ihrer Verwendung von Medien „nichts anfangen“ können, können sie der Wissenssoziologie zufolge Handlungspraxen der Jugendlichen buchstäblich *nicht* „verstehen“. Es kommt zur „Interpretation“ (ebd., S. 273). Der Verdacht liegt nahe, dass sie unterschiedlichen Generationen angehören. Der angesprochene Altersunterschied würde diese Begründung stützen. Das Argument, dass ein „Verstehen“ aufgrund einer fehlenden Gleichaltrigkeit scheitert, mag naheliegen. Demzufolge würden hier zwei unterschiedliche Weltanschauungen vorliegen, die in Bezug auf das Skaten als unvereinbar gelten. Allerdings könnte man dagegenhalten, dass die Weltanschauung von älteren Skatern, wie bspw. Tony Hawk⁹³, einem renommierten Skater und Pionier der ersten Stunde, wesentlich näher an der Weltanschauung der skatenden Jugendlichen liegt als an der Weltanschauung der gleichaltrigen Ermittlern. Die zu klärende Frage wäre, wie die Wissenssoziologie sich hierzu verhält. Diese Frage soll später beantwortet werden.

⁹³ Tony Hawk ist ein US-amerikanischer Skateboardfahrer. Er gilt als Pionier dieser Szene. Ich habe mich für Tony Hawk entschieden, weil er mir aufgrund meines Laienwissens über das Phänomen Skateboard-Kultur am renommiertesten erscheint. Natürlich hätte ich, um einen maximalen Kontrast zu wählen, auch eine Skateboardfahrerin wählen können. Um die Komplexität dieser konzeptionellen Darstellung des konjunktiven Erfahrungsraumes auf ein verständliches Maß zu reduzieren, möchte ich es bei Gegenüberstellung der Generations- und Milieuspezifik belassen.

2.5 Gesellschaftliche Dynamik, Generationsentelechie und Erlebnisschichtung

Unter Berücksichtigung des bisher Gesagten lässt sich die Wissenssoziologie als eine mittlerweile soziologische Theorie verstehen, die von einer ausdifferenzierten Geisteswelt ausgeht, die sich aus unterschiedlichen Weltanschauungen zusammensetzt. Sie unterbreitet einen methodologischen Entwurf, um das Atheoretische des Geisteslebens mittels der Wissenschaft, die ja im wissenssoziologischen Sinn theoretisch ist (Mannheim 1964a), zu erfassen. Sie unterstellt, dass Subjekte grundsätzlich in sozialen Kontexten eingebettet sind, die durch ihr Denken und Handeln eine gemeinschaftliche Perspektive auf gesellschaftliche Wirklichkeit herstellen. Dabei bestimmt die Perspektive implizit das Denken und Handeln der Gemeinschaftsindividuen. Sie färbt es konjunktiv ein. Für den Versuch, die Weltanschauung verschiedener Epochen unter geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkten zu erfassen, wurde bisher vergleichsweise allgemein argumentiert. Sowohl die Beiträge über die Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a) als auch über das eben referierte kommunikative und konjunktive Denken können als „Blaupause“ der Wissenssoziologie begriffen werden. Sie enthalten die erkenntnisleitenden und methodologischen Annahmen der Wissenssoziologie. In der folgenden Untersuchung wird der Blick konkreter. Er richtet sich auf die Weltanschauung einer Gruppe, die mit „Generationen“ soziologisch gerahmt/bezeichnet wird. Sie wird spezifiziert und auf die Analyse einer Epoche angewendet. Das Ziel dieser Untersuchung ist es, im Rahmen einer Querschnittstudie eine Generationen-Typologie zu entwickeln, die ihren Ausgangspunkt in den Erfahrungen bzw. Weltanschauungen der Subjekte nimmt.

Der Impuls für diesen Beitrag kann vor allem in der spürbaren gesellschaftlichen Dynamik der mittlerweile zehnjährigen Weimarer Republik gesehen werden. Die streckenweise „handfest“ ausgetragene Heterogenität manifestiert sich nicht zuletzt in den politisch motivierten Straßenkämpfen der unterschiedlichen Jugendorganisationen und Arbeiterbewegungen. Mannheim steht vor Frage, wie diese Machtkämpfe, die er als Beleg von gesellschaftlicher Dynamik wertet, unter soziologischen Gesichtspunkten zu erfassen seien. Als Ergebnis legt er ein Generationsverständnis vor, das Dekaden überdauernd prägend für die Soziologie und wegweisend für weitere wissenschaftliche Disziplinen ist. Die Untersuchung ist als Antwort auf die Frage zu verstehen, wie in einer pluralistischen und von Brüchen gekennzeichneten Gesellschaft (1. Weltkrieg) Zugehörigkeit und Ausschluss gestiftet werden

kann. Die Kritik zielt den naturwissenschaftlichen Zugang und dessen Intervallentheorie ab.⁹⁴ Hiernach wird angenommen, dass gesellschaftliche Pluralität und Transformation über einen gleichbleibenden dreißigjährigen Rhythmus erklärt werden könne. Aus Mannheims bzw. geisteswissenschaftlicher Sicht könne ein geradliniger, biologisch bedingter Rhythmus keinesfalls vollumfänglich den gesellschaftlichen Fortschritt erklären. Es handle sich hierbei um keinen zufriedenstellenden und überzeugenden Versuch, den im Seelenleben stattfindenden Prozessen Rechnung zu tragen. Wenngleich in würdiger und kritischer Auseinandersetzung, wird auch die Generationen-Untersuchung methodologisch entlang der Geisteswissenschaft und hier insbesondere an der Kategorie der „inneren Erlebniszeit“ (Dilthey) entwickelt und einer formalsoziologischen Analyse unterzogen. Vor welcher komplexen Herausforderung Mannheim stand, indem er den Begriff Generation einerseits von der Reduktion auf den Geburtenjahrgang befreien und andererseits in Verbindung mit der (gemeinschafts-)individuellen Erfahrungsverarbeitung bringen möchte, illustriert Landweer (1996), indem sie den kategorial schwammigen Begriff „Generationen“ in Verbindung mit der „68er Generation“ bringt und zu klären versucht, was wir eigentlich meinen, wenn wir davon sprechen:

„meinen wir dann diejenigen, die 1968 zwischen 20 und 30 Jahre alt waren, oder auch schon die 18-jährigen und noch die 35-jährigen? Alle, die 1968 studiert haben? Und wo muß man studiert haben, um zu der 68er-Generation zu gehören? Muß man überhaupt studiert haben? Oder reichen als Kriterien, 1968 Zeitung gelesen, gelegentlich demonstriert zu haben und unter 30 gewesen zu sein? Oder – wenn es nur um *akademische* [H.i.O.] Generationen geht – ist dann der Geburtsjahrgang gleichgültig, entscheidend nur das ‚institutionelle‘ Alter, also die Frage, mit welchem Status man wie lange an der Universität war? Das hieße, daß z.B. 40-jährige, die 1968 ein Zweitstudium absolvierten oder ein Studium über den 2. Bildungsweg aufnahmen, dazugezählt werden müßten. Muß man in einem bestimmten sensiblen Alter von besonderen Ereignissen betroffen gewesen sein, um zu einer Generation zu gehören? Wenn dies so wäre, dann würden diese Ereignisse aus bloßen Angehörigen eines oder mehrerer Geburtsjahrgänge eine Generation formen“ (ebd., S. 89).

Möchten diese vielschichtigen Nuancen einer Generation angemessen berücksichtigt werden, bedarf es eines Generationenverständnisses, das diesen Gegenstand grundsätzlich im Plural denkt und verwendet. In dieser Konsequenz wird dieser in drei, genaugenommen vier Typen ausdifferenziert: die Generationslagerung, den Generationszusammenhang, die Generationseinheit mit der darin zu verorteten Generationsentelechie. Die Frage, wie *Generationen* auf gesellschaftlichen Wandel (Schicksale) reagieren und wie sich dazu gesellschaftliche Werte und Normen (Grundintentionen und Formierungstendenzen) verhalten,

⁹⁴ Von der (sich als unbrauchbar erweisenden) Intervallentheorie wird unterstellt, dass das „Eigenschöpferische im Individuum“ durchschnittlich erst mit dem 30. Lebensjahr beginne und ab dem 60 Lebensjahr ende (vgl. Mannheim 1964c, S. 512) Entsprechend dieses Fortschrittkonzeptes würde gesellschaftliche Transformation in einem quantitativ erfassbaren Zeitabstand von 30 Jahren wirksam werden.

ist gleichbedeutend mit der, die danach fragt, wie in Massendemokratien ein „kommunikatives“ und insbesondere „konjunktives“ Denken (Mannheim 1980a) begriffen werden kann. Mannheim nimmt zwar auf die Differenzierung zwischen *Verstehen* und *Interpretation* nicht explizit Bezug. Und dennoch haben die o.g. Kategorien der Wissenssoziologie bei der Generationentypologie Pate gestanden. Es lassen sich diverse Hinweise auf die Perspektivitäts-These, die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen bzw. die Unterscheidung der beiden Modi des Erkennens – *Verstehen* und *Interpretation* – finden. Diese werden wie auch schon bei den beiden vorangegangenen Beiträgen unter Hinzunahme kunsthistorischer Ansätze erweitert (Riegl 1901; Pinder 1928), um bspw. die Differenz von Form und Inhalt in die folgende Analyse der marxistischen Klassenlage einfließen zu lassen. In Anschluss an die Kunstgeschichte bzw. -theorie wird die sich stetig wandelnde und pluralisierende Gesellschaft als ein Ensemble unterschiedlicher (Kunst-)Stile begriffen (Riegl 1901). Wissenssoziologisch gewendet wird argumentiert, dass zu jedem bestimmten chronologischen Zeitpunkt unterschiedliche Generationen zusammenleben, die über ein gemeinsames inneres Zeiterleben, einer sog. Generationseinheit verfügen. Auf diese Weise wird die zugrunde liegende soziokulturelle Pluralität unter dem Label von der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ bearbeitet (Pinder 1928).

Die Rekonstruktion der Wissenssoziologie führt nun zu einem weiteren „grundlegenden Aufsatz“ (Kruse 2011, S. 23) - „Problem der Generationen“ (Mannheim 1964c). Darin stellt Mannheim eine wissenssoziologische Analyse der Generationen vor, die auch aktuell für eine Vielzahl humanwissenschaftlicher Disziplinen als eine stete Bezugsquelle dient, die gern immer wieder „neu gelesen“ (Matthes 1985) wird. Dies gilt mehr für die Mediensozialisations-/Mediatisierungsforschung (vgl. Krotz und Wagner 2014, S. 191 Hepp/Berg/Roitsch 2017, S. 85) und weniger für die Sozialisationsforschung (vgl. Kohli 1980, S. 311). Ziel dieses Teilkapitels soll es daher sein, diesen Aufsatz, der erstmalig 1928 in *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* erschien, vorzustellen.

Für Mannheim, der spätestens mit diesem Aufsatz die Metamorphose zum Soziologen abgeschlossen hat, gehört das Generationenphänomen zu den „elementarsten und zugleich aber auch [...] grundlegenden Tatbestände[n]“ (Mannheim 1964c, S. 523). Bisher untersucht die formale Soziologie die Gruppenexistenz des Menschen vornehmlich quantitativ, und zwar mittels der Statistik. Soweit ein theoretisch belastbarer „qualitativer“ Zugang entwickelt wurde, erlaubt auch dieser „gerade die dynamikstiftenden Kräfte und die Wirksamkeitsordnung der

dynamischen Komponenten im gesellschaftlichen Geschehen herauszuarbeiten“ (Mannheim 1964c, S. 523). Für diese Untersuchung wird der von Dilthey geisteswissenschaftlich gerahmte Begriff der Gleichzeitigkeit übernommen. Die innere Einheit einer Generation vollzieht sich demgemäß auf Basis gemeinsamer geistiger *und* gesellschaftlicher Einflüsse. Durch den vollzogenen wissenschaftstheoretischen Wechsel wird aus „dem Problem des nur mathematisch Zählbaren [...] ein Problem des Qualitativen, das nur nacherlebbar ist: Generationsabstand wird innerlich nacherlebbar Zeit, Generationsgleichzeitigkeit zu einem innerlichen Identisch-Bestimmtheit“ (ebd., S. 517). Unter Hinzunahme des Kunsthistorikers Wilhelm Pinder wird die These von der Gleichzeitigkeit „verlängert“. Pinder widmet sich der deutschen Kunstgeschichte⁹⁵ und versucht die stilistische Vielfalt einer Epoche (unter nationalen Vorzeichen) herauszuarbeiten. In diesen Untersuchungen erscheint Gleichzeitigkeit in dem Erleben nicht als einzige, zu berücksichtigende Dimension. Denn „[j]eder lebt mit Gleichaltrigen und Verschiedenaltrigen in einer Fülle gleichzeitiger Möglichkeiten. Für jeden ist die gleiche Zeit eine andere Zeit, nämlich *ein anderes Zeitalter seiner selbst* [H.i.O.] das er nur mit Gleichaltrigen teilt“ (Pinder 1928, S. 21 zit. n. Mannheim 1964c, S. 517). Da nun von der synchronen Anwesenheit mehrerer Mitglieder unterschiedlicher Generationen ausgegangen wird, wird die bisher lediglich die Gleichzeitigkeit hervorhebende These von Pinder durch die von der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ weiterentwickelt.⁹⁶ Die ursprünglich auf Aristoteles zurückgehende Entelechie wendet dieser in ein kunstwissenschaftliches Generationsverständnis, wonach sich Altersgruppen über den Ausdruck eines einheitlichen, „inneren Zieles“ heraus (Entelechie) sowie durch ein eingeborenes Lebens- und Weltgefühls auszeichnen würden (vgl. Mannheim 1964c, S. 518). Pinders Ansatz, Generation ähnlich dem französischen Positivismus über den biologisch bedingten Rhythmus herzuleiten und Stil als naturgegeben anzusehen, erweist sich als „weniger erfolgreich“ (Bushart 2001, S. 449). Denn historische, gesellschaftliche, aber auch künstlerische Einflüsse bleiben in Pinders Konzeption weitestgehend unbeachtet.⁹⁷ Trotz der biologistischen Determiniertheit (Pinder) erscheint „Entelechie“ für eine (wissens-)soziologische Generationsuntersuchung anschlussfähig, weil darin ein dominierender Stil in Verbindung mit den Weltanschauungen der Altersgruppen

⁹⁵ Zwar widmet sich Pinder der deutschen Kunstgeschichte, weshalb er sich bevorzugt mit den Entelechien der Künste befasst. Dennoch werden weitere Entelechien des Sprachlichen, der Stile, der Nationen etc. unterschieden.

⁹⁶ Mannheim zieht zur Illustration des Generationenzugangs ein musikalisches Gleichnis von Pinder heran: Ein derart gewendetes Zeitdenken müsse „polyphon organisiert“ werden. In jedem Zeitpunkt könne die einzelnen Stimmen der einzelnen Generationen herausgehört werden (vgl. 1964c, S. 518).

⁹⁷ Bushart zufolge bleibe bei Pinder neben den historischen und gesellschaftlichen auch die künstlerischen Einflüsse bei der Stiluntersuchung unberücksichtigt (vgl. 2001, S. 449).

gebracht werden kann. Für die weitere Auseinandersetzung möchte ich aus zwei Gründen noch einmal den Aufsatz über die Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a) und den eben vorgestellten Beitrag über die soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Mannheim 1980a) ins Gedächtnis rufen. Zum ersten wird in dem Weltanschauungs-Aufsatz, und zwar in expliziter Anlehnung an das „Kunstwollen“ (Riegl 1901) Stil als Vermittelndes zwischen Kunstschaffenden und Kunst eingesetzt. Stil bietet für die kultursoziologische Analyse des Zeitgeistes einer gesamten Epoche (Totalität) den zentralen Ansatzpunkt. Aufgrund des gemeinsamen Ziels, den Zeitgeist einer Epoche erfassen zu wollen, wird in diesem Weltanschauungs-Aufsatz zum zweiten Kunstwollen neben anderen als theoretisches Äquivalent zu dem der Totalität genannt (vgl. Mannheim 1964a, S. 123). Kunstwollen zielt zwar auf ein gemeinschaftlich Bedingtes, aber in dem Verständnis von Riegl nur auf das Kulturgebiet der bildenden Kunst ab. Mannheim sieht diese schöpferische, atheoretisch wirkende Tendenz auch in weiteren Kulturgebieten – wie der Wirtschaft, der Politik, der Wissenschaft oder der Gesellschaft. Mit der steten Absicht verbunden, die Geisteswissenschaft als Disziplin zu verstehen, die sich aus verschiedenen Spezialwissenschaften zusammensetzt, erweitert Mannheim also das bisherige Kulturgebiet Kunst schließlich auf die Welt (vgl. „Weltwollen“ Mannheim 1980a, S. 260). Der noch bei Pinder unterstellte biologische Rhythmus wird entsprechend des geisteswissenschaftlichen Zugangs nun als qualitative, innere Erlebniszeit (Dilthey) begriffen. In Verbindung mit der in der Kunstgeschichte etablierten Unterscheidung zwischen einer nach inhaltlichen und formalen Dimensionen ausgerichteten Analyse (Riegl 1901) werden alle drei Aspekte zusammengezogen und fruchtbar für die Generationen-Untersuchung gemacht. Der kunsthistorische Stil wird auf die soziologische Generation übertragen, so dass ausgehend von der Stilvielfalt auf eine Generationsvielfalt bzw. ausgehend von der Stileinheit auf eine Generationseinheit geschlossen wird. Die Interpretation geistiger Gebilde erfordert dafür eine Erweiterung des Entelechie-Begriffes um historische sowie gesellschaftliche Aspekte. Die kunstgeschichtliche Entelechie wird über die „freischwebende Intelligenz“ von A. Weber soziologisch besetzt. Während A. Weber diese Gruppe noch als eine in der gesellschaftlichen Mitte situierte Klasse definiert, handelt es sich hierbei um eine Gruppe Intellektueller, die sich keiner Klasse zuordnen lässt. Ihr weist Mannheim die Aufgabe zu, die Entwicklung der Gesellschaft zu planen und zu verantworten. Um ein gleichzeitig-ungleichzeitigen Erleben in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche zu erklären, wird über Dilthey, Riegl und Pinder sowie A. Weber ein Generationsmodell im Spannungsfeld zwischen Entelechie, Kunstwollen, Weltanschauung und freischwebender

Intelligenz entwickelt. Die These von der ungleichzeitigen *und* gleichzeitigen Stilvielfalt in der bildenden Kunst dient als Basis und wird auf das (wissens-)soziologische Problem der Generationen angewendet.

Genauso wenig wie durch einen Kunststil eine Zugehörigkeit im Sinne einer *konkreten* Gruppe gestiftet (aber durchaus hervorgebracht) wird, gilt dies ebenso wenig für eine gemeinsame Verbundenheit zu einer Generation. Es wird die Auffassung vertreten, dass eine soziale Bindung auch dann existiert, wenn die irgendwie miteinander verbundenen Individuen von der gegenseitigen Existenz *nichts* wissen. Ferner vergeht diese soziale Verbundenheit ebenso wenig, wenn eine räumliche Nähe einmal hergestellt und Bewegungen erloschen sind. Man könne sich dieser seelischen Bindung willentlich nicht zu entziehen. Um diese Form der sozialen Verbundenheit mit einem zu diesem Zeitpunkt wesentlich renommierten Begriff in Stellung zu bringen, wird diese Form des Zusammenlebens am Beispiel der Klassenlage bzw. der sozialen Lagerung illustriert. Sie, die soziale Lagerung, ist:

„eine schicksalsmäßig verwandte Lagerung bestimmter Individuen im ökonomisch-machtmäßigen Gefüge der jeweiligen Gesellschaft. Man *ist* [H.i.O.] Proletarier, Unternehmer, Rentner usw. und man ist es, weil man das spezifische Schwergewicht einer besonderen Lagerung im gesellschaftlichen Gefüge (als sozialen Druck oder Chance) stets empfindet. Diese Lagerung im sozialen Raume ist nicht wie die Zugehörigkeit zu einem Verbände durch einen intellektuellen willensmäßigen Akt kündbar“ (Mannheim 1964c, S. 525f.)

Dabei gilt, dass es für die Zugehörigkeit zu einer Klassenlage irrelevant ist, ob man sich ihr aktiv zuschreibt oder nicht. Während also die Zugehörigkeit zu einer Klassenlage eine soziale Lagerung (Druck oder Chance) impliziert, fundiert diese ebenso die Zugehörigkeit zu verwandten Geburtsjahrgängen. Folglich nennt Mannheim diese durch die Facta des Lebens und des Todes gestiftete Zugehörigkeit zu einer Generation „Generationslagerung“ (ebd., S. 527). Der Begriff der Generationslagerung ist der Ausgangspunkt der wissenssoziologischen Generationen-Untersuchung. Er steht für die „Zugehörigkeit zueinander verwandter Geburtsjahrgänge“ (ebd., S. 528).

In dem nächsten Schritt wird einerseits gezeigt, welchen Beitrag der Generationenwechsel für die Struktur und den Wandel der Gesellschaft einnimmt und andererseits die Unzulänglichkeiten positivistischer Generationstheorien aufgezeigt.

2.5.1 Zur Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation⁹⁸

In kritischer Auseinandersetzung mit der Intervallentheorie wird ein soziologischer Generationsbegriff entwickelt, der zu erklären versucht, wie trotz (oder wegen) der gesellschaftlichen Komplexitätsschübe in und der Ausdifferenzierung der Weimarer Republik in viele (politische) Weltanschauungen raumübergreifend Zugehörigkeit gestiftet werden kann. Die Kritik entzündet sich an der bisherigen biologistischen Determiniertheit, wonach gesellschaftlicher Wandel ausschließlich über die Tatsache der Geburt (und des Todes) abgeleitet wird. Wissenssoziologisch wird dem dagegengestellt, dass durch etwas fundiert zu sein, noch nicht bedeutet daraus ableitbar bzw. darin enthalten zu sein. Das Tempo sowie die Struktur der Gesellschaft dürfe nicht allein auf diesen Rhythmus reduziert werden:

„Gäbe es nicht das gesellschaftliche Miteinander der Menschen, gäbe es nicht eine bestimmt geartete Struktur der Gesellschaft, gäbe es nicht die auf spezifisch gearteten Kontinuitäten beruhende Geschichte, so entstünde nicht das auf dem Lagerungsphänomen beruhende Gebilde des Generationszusammenhanges, sondern nur das Geborenwerden, das Altern und das Sterben. Das *soziologische* [H.i.O.] Problem der Generationen fängt also erst dort an, wo auf die soziologische Relevanz dieser Vorgegebenheiten hin abgehoben wird“ (ebd.).

Generationen nehmen ihren gemeinsamen Ausgangspunkt in einer verwandten sozialen Lagerung. Dadurch, dass der Mensch zu einer bestimmten Zeit in einen bestimmten Ort hineingeboren worden ist, nimmt er an einer spezifischen Lagerung teil. Diese raum-zeitliche Dimension eröffnet *und* verschließt Möglichkeiten des Erlebens, Denkens und Fühlens und stiftet somit eine spezifische *Perspektivität* auf die Gesellschaft (konjunktiver Erfahrungsraum). Mannheim spricht „von einer, *einer jeden Lagerung inhärierenden Tendenz* [H.i.O.]“ (ebd.). Eine verwandte Lagerung eröffnet (und verschließt) gemeinsame Spielräume für die Persönlichkeitsentwicklung. In Bezug auf die Klassenlage lasse sich äußerst wahrscheinlich bestimmen, wie bspw. ein Proletarier im Vergleich zu einem Unternehmer an bzw. nur an bestimmten Kulturgütern partizipiere und wie er diese erlebe (vgl. ebd., S. 525f.). Erleben steht gänzlich im Zeichen der bis hierher rekonstruierten sinnverstehenden historischen und zunehmend an gesellschaftlichen Fragen interessierte Wissenssoziologie.

⁹⁸ In dem Abschnitt werden die „Grundtatsachen im Gebiete der Generationserscheinungen“ (vgl. Mannheim 1964c, S. 529ff.) besprochen. Darin verweist Mannheim auf zentrale Begriffe dieses Aufsatzes – wie Generationslagerung und Generationszusammenhang. Die Herausforderung für die Auseinandersetzung mit dem Generationen-Aufsatz besteht darin, dass Mannheim einerseits diese Begriffe herleitet und einführt, diese vage charakterisiert und erst zu einem späteren Zeitpunkt des Textes final definiert. Dieser Stil erschwert die Rezeption des Textes in einem hohen Maße. Um solche Irritationen weitestgehend zu vermeiden, habe ich versucht insbesondere auf die genannten Generationen-Begriffe zu verzichten. Das ließ sich, wie nach der Rezeption dieses Abschnittes gesehen werden kann, nicht gänzlich umsetzen.

Um die Relevanz der Generationennachfolge für die Struktur und den Wandel einer Gesellschaft herauszustellen, unternimmt Mannheim ein Gedankenexperiment. Für die weitere Analyse der Generationslagerung konzipiert Mannheim eine utopische Gesellschaft, die nur *eine, ewige* Generation habe und nicht vor der Herausforderung steht, eine Generationsabfolge bearbeiten zu müssen (vgl. ebd., S. 529ff.). Aus diesem Gedankenexperiment werden die fünf „Grundtatsachen im Gebiete der Generationserscheinungen“ abgeleitet. Sie sollen in der Gänze, aber knapp skizziert werden. Für unsere Untersuchung erscheint mir vor allem der Begriff „Erlebnisschichtung“ samt dem darin eingeschriebenen Sozialitätsverständnis interessant, weshalb dieser Grundtatsache eine vergleichsweise besondere Aufmerksamkeit in der Darstellung der fünf Grundtatsachen geschenkt wird. Nach Mannheim ist die „unsrige“ Gesellschaft charakterisiert

- a) „durch das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger; [...]
- b) den Abgang der früheren Kulturträger; [...]
- c) die Tatsache, daß die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhanges nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses partizipieren; [...]
- d) die Notwendigkeit des steten Tradierens (Übertragens) der akkumulierten Kulturgüter; [...]
- e) die Kontinuirlichkeit des Generationswechsels“ (ebd., S. 530).

Nur diese Grundtatsachen lassen sich Mannheim zufolge aus dem biologischen Rhythmus ableiten.

Mit dem steten Neueinsetzen neuer Kulturträger, dem ersten Grundphänomen, wird besagt, dass Kultur samt der Schöpfung und der Akkumulation seiner Güter in einem fortwährenden Prozess begriffen sind. Eine jede nachfolgende Generation zeichnet sich durch seinen „neuartigen Zugang“ (ebd., S. 531) zur Kultur aus. Der Generationswechsel erlaubt der jüngeren Generation, den etablierten Denkrichtungen und Erlebniseinstellungen eine mehr oder weniger explizite, kritische Revision zu unterziehen. Fortwährend „geprüft“ werden Wertig- und Gültigkeit der sog. *Grundintentionen*. Dieser Umwälzungsprozess „verschüttet zwar stets akkumulierte [Kultur-; FK]Güter, schafft aber unbewußt nötige, neue Auswahl, Revision im Bereiche des Vorhandenen, lehrt uns, nicht mehr Brauchbares zu vergessen, noch nicht Errungenes zu begehren“ (ebd., S. 532).

Während gerade noch die Gesellschaftsstruktur auf dem Fundament der Innovation, der Erneuerung aufgebaut wurde, thematisiert das zweite Grundphänomen die gesellschaftliche Erinnerung und v.a. das gesellschaftliche Vergessen. Die soziale Relevanz vergangener Erfahrungen bemisst sich daran, ob bzw. inwiefern diese im gegenwärtigen Vollzug als

Orientierung herangezogen werden. Solche Orientierungsrahmen liegen in zweierlei Weisen vor – entweder als bewusste Vorbilder (bspw. die Französische Revolution, die als Vorbild für darauffolgende Umstürze galt); oder sie liegen wie Mythen „virtuell“ (ebd., S. 533), komprimiert und stets unbewusst vor. Darauf würde im Handlungsvollzug komprimiert zurückgegriffen. Für gewöhnlich wirke auf den einfacheren Stufen des gesellschaftlichen Lebens die Orientierung auf einer unbewussten Ebene. Auf das Vor-Wissen wird im Handlungsvollzug zumeist unbewusst selektiv zurückgegriffen. Mannheim spricht hier von einem „unangestasteten Lebensfonds“ (ebd., S. 534). Dieser liefert in seiner atheoretischen Verfasstheit eine Vorlage für Gefühls-, Erlebens- und Handlungsweisen (Perspektive). Erweisen sich diese „aprobematischen“ Wissenslagerungen durch das gesellschaftliche Tempo als ungenügend, sind sie einer Revision ausgesetzt bzw. problematisch und werden erst jetzt bewusst. Die problematischen Wissenslagerungen müssen bearbeitet werden und fließen dann in den Lebensfonds zurück, wenn diese wieder in aproblematischer Weise vorliegen. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, ob das zugrunde gelegte Wissen entweder „nur einfach übernommen“ oder individuell selbsterworben wurde. Denn nur wirklich, in der aktuellen Situation erworbene Erinnerung bzw. Wissen „besitze ich wahrhaft. Nur dieses Wissen ‚sitzt fest‘, aber auch nur dieses bindet wirklich“ (ebd.).

Durch die Tatsache, dass die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhanges nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses partizipieren, wird mit dem dritten Grundphänomen die „Erlebnisschichtung“⁹⁹ (ebd., S. 536) eingeführt. Damit wird ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der spezifischen Reihenfolge von Erfahrungen, die das Subjekt allmählich aufschichtet, und der Genese der Bewusstseinsstrukturen hergestellt. Das Subjekt wird in einen spezifischen, konjunktiven Erfahrungsraum hineingeboren, und schichte darin Wissen – wie es später heißen wird – darüber auf, „[w]as Leben sei, was Geburt und Tod, was man von einem Gefühl, was man von einem Gedanken zu halten habe“ (Mannheim 1964d, S. 574f.).¹⁰⁰ Für die Formierung des Bewusstseins sind „erste Eindrücke“, „Jugenderlebnisse“

⁹⁹ Es wird zwischen zwei Modi der Erlebnisschichtung unterschieden: Der individuell selbsterworbenen und „fremden“ angeeigneten Erinnerung (Mannheim 1964c, S. 534).

¹⁰⁰ Diese Formulierung erinnert sehr stark an die von Berger und Luckmann gebrauchte „Bühnen-Metapher“. Dort heißt es: „Ich erfahre die Wirklichkeit der Alltagswelt als eine Wirklichkeitsordnung. Ihre Phänomene sind vorarrangiert nach Mustern, die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch eine Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien“ (Berger und Luckmann 1969, S. 24).

[entscheidend]“ (Mannheim 1964c, S. 536).¹⁰¹ Denn erst in dieser Lebensphase beginnt das selbstexperimentierende Leben und in dessen Konsequenz das In-Frage-Stellen. Erst jetzt wächst das Leben „in die ‚gegenwärtige‘ Problematik hinein und hat die Möglichkeit, sie als solche zu empfinden“ (ebd., S. 539). Für die Konstitution des Bewusstseins und seiner Kategorien beginnt sich nun jene Schicht abzulagern, „die durch *neue* [H.i.O.] soziale und geschichtliche Lagerung problematisch und deshalb reflexiv geworden ist“ (ebd.). Zwar wird das Subjekt mittels Kontagion schon frühzeitig als Mitglied in seine erste konjunktive Erfahrungsgemeinschaft eingeführt und aufgenommen. Dort bzw. darin werden die konjunktiven Denk- und Handlungsstrukturen anerzogen und verfestigt (vgl. auch Mannheim 1980a, S. 277). Aber erst die Kombination aus biologischer Reife und gesellschaftlichen Komplexitätsschüben lässt die Jugendphase zu einer kritischen Lebensphase werden.¹⁰² Denn: „erst jetzt ist man wirklich ‚gegenwärtig‘“ (Mannheim 1964c, S. 539) und kann am gesellschaftspolitischen Diskurs aktiv, selbstbestimmt und eigenverantwortlich teilnehmen. Jedoch warnt Mannheim davor, dass „Jugend“ mit „progressiv“ (und folglich das „Alter“ mit „konservativ) gleichzusetzen. Es würden sich Mannheim zufolge zur Genüge Beispiele finden lassen, worin die ältere, liberale Generation politisch progressiver seien als die konservativ-bewahrende Jugend (vgl. ebd., S. 535; FN 31).¹⁰³ Nicht nur die Reihenfolge, worin das Subjekt die Erlebnisse aufschichtet, sondern vor allem die ersten Eindrücke nehmen für die Konstitution der Bewusstseinsstrukturen eine zentrale Stellung ein. Denn sie, die „ersten Eindrücke haben die *Tendenz* [Hervorheb. FK], sich als *natürliches Weltbild* [H.i.O.] festzusetzen“ (ebd., S. 536).¹⁰⁴ Mannheim ist sich sicher: „Die Prädominanz der ersten Eindrücke bleibt auch dann

¹⁰¹ Die zusammenhängende Erwähnung von den „ersten Eindrücken“ und Jugenderlebnissen ist missverständlich gewählt. Sie hinterlässt den Eindruck, als würden lediglich die in der Jugendphase aufgeschichteten Erfahrungen relevant für die Entwicklung der Bewusstseinsstrukturen sein. In der Tat wäre hieraus eine besondere Gewichtung der Jugendphase ableitbar, weil darin das Subjekt sich kritisch mit der Außenwelt auseinandersetzen kann. Eine ausschließliche Betonung dieser Lebensphase scheint mir jedoch abwegig, weil die Wissenssoziologie das gesamte Leben als Möglichkeitsraum betrachtet, worin „Sitte, Moral, Habitus [...] bei Gelegenheiten gebildet [werden], in denen wir es gar nicht ahnen würden. Stets ist die Form des Miteinanders verschieden; die Beziehungen von Mensch zu Mensch, von Mensch zu Gruppe wandeln sich von Augenblick zu Augenblick, je nachdem es auf suggestive Einwirkung, instinktives Mittun, Gerührtwerden, Gehemmtwerden usw. ankommt“ (Mannheim 1985e, S. 155).

¹⁰² Mannheim gibt keine Antwort auf die Frage, woher die Kritik bzw. das Infragestellen der Jugend herrührt. Ich nehme an, leitet diese Kompetenz aus den Beobachtungen des gesellschaftlichen Alltages ab.

¹⁰³ Während Mannheim vielmehr das Phänomen „Burschenschaften“ vor Augen hat (vgl. Mannheim 1964c, S. 535; FN 31), zeugt m.E. die Diskussion um den Begriff Selbstsozialisation (und hier im Besonderen zwischen Zinnecker 2000 und Bauer 2002) davon, dass es auch die jugendliche Generation sein kann, die der älteren Generation in einer konservativen Haltung gegenübertritt.

¹⁰⁴ Erste (gesellschaftspolitische) Eindrücke sammelt das Kollektivsubjekt erst in der Jugend. Die Fähigkeit des In-Frage-Stellens beginnt erst in der Phase, worin das „selbstexperimentelle Leben beginnt“ (Mannheim 1964c, S. 539). Mannheim datiert das Einsetzen dieser Kompetenz „oft etwas früher, oft etwas später“ auf das 17. Lebensjahr

lebendig und bestimmend, wenn der ganze darauffolgende Ablauf des Lebens nichts anderes sein sollte, als ein Negieren und Abbauen des in der Jugend rezipierten ‚natürlichen Weltbildes‘“ (ebd., S. 537). Dass hier erst einmal nur die Jugend hervorgehoben wird, hat mit der Annahme zu tun, dass es sich hierbei um mehr oder weniger gefestigte Subjekte handelt, die den demokratischen Gedanken tragen können (vgl. auch Mannheim 1951a).

Die Notwendigkeit des steten Tradierens, Übertragens des ererbten Kulturgutes bedingt bestimmte Strukturen und die gesellschaftliche Entwicklung. Entscheidend ist der Umstand, dass Einstellungen gegenüber Gefühlen, dem Leben in sehr hohem Maße *unbewusst* gelehrt werden.¹⁰⁵ Die unproblematisch in den „Fonds des Lebens“ eingesickerten Gehalte und Einstellungen liegen in einer Weise vor, „ohne daß Erzieher und Zögling davon wüßten“ (Mannheim 1964c, S. 538). Die bewusste Übertragung des Kulturgutes beginnt erst, indem der Lebensfond von der neuen Generation ange- bzw. übernommen wurde. Somit erlaubt der „neuartige Zugang“ zwar einen distanzierteren, aber durchaus als reflexiv zu bezeichnenden Austausch mit alten und neuen Perspektiven. Die impliziten Grundintuitionen sind derart tiefverwurzelt, dass die „kämpfende Jugend“ in ihrem radikalen Streben die kulturellen Grundintentionen zu erneuern, lediglich den reflexiven Zugang darauf erfasst und transformiert. Im Kern bleibt jedoch die Grundintention (Weltwollen) als unhintergebar erhalten.

Wie wir sehen, spielt für das vierte Grundphänomen nicht nur die Notwendigkeit des Tradierens und Übertragens des ererbten Kulturgutes, sondern auch die Vermittlung und damit das (Spannungs-)Verhältnis zwischen Erziehenden und „Zögling“ eine zentrale Rolle. Dadurch, dass beide „Generationen“ nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt (Generationslagerung) teilnehmen können, kommt der „neuartige Zugang“ der Nachfolgegeneration in doppelter Weise im Erziehungsprozess zum Tragen: Zwar stellt die Übertragung und das Tradieren der Kulturgüter insofern eine Herausforderung dar, weil das „Zentrum der Lebensorientierung“

(ebd.). In der Jugendphase bzw. im Pubertätsalter würden Gemeinschaftssinn und die ihm zugrunde liegenden Verhaltensweisen erworben (vgl. Mannheim 1951a, S. 67). In späteren Arbeiten deklariert er diese Phase als geeignete Phase, worin sie politisch ausgebildet werden sollten (vgl. Mannheim 1964c, S. 545). In diesem Zusammenhang gebraucht Mannheim sogar den Begriff „Sozialisierung“. Bei genauerer Betrachtung entpuppt sich dieser als eine pädagogisch institutionalisiert und meint die Ausbildung in pädagogischen Institutionen. Mannheim betont auch das informelle Potenzial öffentlicher Schulen, man würde dort mit den heterogenen Schichten und anderen Weltbildern in Kontakt kommt und könne früh die Pluralität von Demokratien und den Umgang damit erfahren. Vornehmlich sollen die Jugendlichen in Public Schools politisch (aus)gebildet werden, so dass vielmehr der systematisch zugeordnete Unterpunkt Erziehung und weniger Sozialisation in einem die informellen Prozesse betonenden Verständnis betont werden.

¹⁰⁵ Bewusst vermittelt werden solche Gehalte, die in irgendeiner Weise im Laufe der Geschichte problematisch wurden.

(ebd., S. 540) bei Lehrern und Schülern grundlegend unterschiedlich ist.¹⁰⁶ Bei aller unterstellten Unstimmigkeit liegt dennoch beiden Generationen, eine kongruente, kommunikativ geteilte Perspektive auf dieselbe Kultur zugrunde. Interessant ist für das Arrangieren (medien-)pädagogischer Lern- und Bildungssettings, welche Konsequenz Mannheim daraus zieht: Dieses Spannungsverhältnis ist „beinahe unaufhebbar, gäbe es nicht auch die rückwirkende Tendenz: nicht nur der Lehrer erzieht den Schüler, auch der Schüler den Lehrer. Die Generationen stehen in ständiger Wechselwirkung“ (ebd.).

Die Beständigkeit im Generationenwechsel erfolgt nicht wie von den (positivistischen) Generationstheoretikern angenommen mit einem dreißigjährigen Abstand. Die o.g. Wechselwirkung erfolgt gemäß des fünften und letzten Grundphänomens reibungsloser, weil das Zurückstrahlen nicht zwischen der ältesten und der jüngsten Generation, sondern vielmehr zwischen „Zwischengenerationen“ (ebd.) stattfindet. Und mit der Zunahme gesellschaftlicher Dynamik würde sich das etablierte Zurückstrahlen umkehren und das „Zurückstrahlen“ von der jüngeren auf die ältere Generation dominieren (vgl. ebd., S. 540f.). Das gesellschaftliche Tempo kann bisweilen dazu führen, dass sich nicht die mittlere, sondern die ältere Generation als umstellungsfähiger erweist, weshalb sie, die ältere Generation, der jüngeren Generation gegenüber offener steht. Mannheim stellt resümierend fest,

„gäbe es keine neuen Generationen im Gesellschaftsprozess, wäre die Rückstrahlung des allein aus neuen Lebenskeimen und neuen Ansätzen Erfahrbaren nicht möglich, und gäbe es keine Kontinuität in der Generationsfolge, so könnte sich dieser Ausgleich niemals reibungslos vollziehen“ (ebd., S. 541).

Die fünf abgeleiteten Generationstatsachen sind aus der Tatsache abgeleitet, dass der gesellschaftliche Wandel durchaus in Abhängigkeit mit biologischen Bedingtheiten steht. Mannheim ist jedoch darüber hinaus davon überzeugt, dass die gesellschaftliche Dynamik und Struktur ihren Ursprung nicht nur von dem biologischen Rhythmus abgeleitet werden können. Um diese Überzeugung zu stützen, führt Mannheim ein Sozialitätsverständnis ein, wonach Gemeinschaft und Zugehörigkeit schon allein aufgrund der gleichartigen Erfahrung raumunabhängig sind. Dies wurde als inhärierende Tendenz (ebd., S. 528) bezeichnet. Sie

¹⁰⁶ Zwar scheint in der pädagogisch gerahmten Vermittlungssituation der Gegenspieler des „Lehrers“ der „Schüler“ zu sein. Mannheim stellt allerdings fest, dass sich eine adäquate Erziehung und Belehrung insofern bei der nachfolgenden Generation als schwierig gestaltet, weil „die erlebnismäßige Problematik der Jugend auf andere Gegenspieler abgestellt ist, als die ihrer Lehrer“ (Mannheim 1964c, S. 540). Für die Konzeption pädagogischer Lern- und Bildungssettings bedeutet dies, dass einerseits jeder Lehrender und Lernender zugleich ist und dass andererseits die professionellen (Medien-)Pädagogen diese avisierte Einstellung zu berücksichtigen haben.

besagt, dass die gleichzeitige Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen bestimmte Perspektiven, Gefühle oder Einstellungen eröffnet bzw. verschließt. Kollektivsubjekte sind nicht nur über ihre direkte Gruppenzugehörigkeit wie bspw. in Familien oder organisationalen Verbänden miteinander verbunden. Sie sind auch durch eine eingenommene Perspektive verbunden.¹⁰⁷

Dass demgemäß Verbundenheit auch über das direkte Zusammenleben hinaus gestiftet wird, ist die Grundannahme der folgenden Generationen-Typologie. Das zentrale Anliegen des folgenden Abschnittes ist es, zum ersten diese Generationentypologie und hierbei im Besonderen den Begriff Generationsentelechie zu entfalten und zum zweiten, diese zum Zwecke der lebhaften Illustration auf das Serienbeispiel hin anzuwenden.

2.5.2 Generationslagerung, -zusammenhang, -einheit und -entelechie

Nachdem nicht nur die Notwendigkeit des Generationswechsels herausgearbeitet worden ist, um die Gesellschaft „lebendig“ zu halten und sich (für demokratische Gesellschaften immer wieder einstellendem) Neuartigem gegenüber offen zu halten, wird schließlich die zentrale Prämisse der französisch-positivistischen Generationsdefinition ausgehebelt. Mannheim weist nach, dass sich aus dem permanent Gleichbleibenden, von den Geburtenjahrgängen diktierten Takt keinesfalls der gesellschaftliche Wandel erklärt werden kann (vgl. ebd., S. 555). Denn wenn diese tatsächlich miteinander in Abhängigkeit stünden, müssten die gesellschaftlichen Transformationsschübe auch in diesem zeitlichen Abstand voneinander einsetzen. Das „tun“ sie jedoch keineswegs. Sie zeigen sich in wesentlich kleineren (und zunehmend kleiner werdenden) Abständen. Und überdies scheint keine von den auf den Straßen der Weimarer Republik kämpfenden politischen (Jugend-)Organisationen die *eine*, dominierende Weltauslegung zu sein, die den Wandel einläutet. Vielmehr scheinen viele, verschiedene Weltanschauungen auf der politischen Bühne um die Auslegung ihrer Weltanschauung zu ringen.

Generationslagerung

Als ersten Generationen-Typus wird die bereits bekannte „Generationslagerung“ (ebd., S. 527) eingeführt. Sie „ist fundiert durch das Vorhandensein des biologischen Rhythmus im menschlichen Dasein“ (ebd.). Während im Anschluss an die Intervallentheorie gesagt wurde,

¹⁰⁷ Davon wäre dann die Rede, wenn zwei konservative Jugendliche, die weder zusammen aufgewachsen noch vorher aufeinander getroffen sind, sich im wissenssoziologischen Sinn *verstehen*.

es reiche aus, zur selben Zeit geboren worden zu sein, wird zur Zurechenbarkeit dieses Typus diese notwendige Bedingung erweitert: Man muss nicht nur zur selben Zeit, sondern „im selben historisch-sozialen Raume – in derselben historischen Lebensgemeinschaft – [...] geboren worden sein“ (ebd., S. 542). Eine solche historische Lebensgemeinschaft liegt bspw. dann vor, wenn sich Jugendliche der Weimarer Republik begegnen. Eine solche Lebensgemeinschaft bestünde nicht, wenn die aufeinandertreffenden Anschauungen nicht in soziohistorischer Kontinuität zueinander stehen würden (vgl. auch Mannheim 1980a, S. 274f.)¹⁰⁸ Das wäre bspw. dann gegeben, wenn deutsche und chinesische Jugendliche aufeinandertreffen würden (vgl. Mannheim 1964c, S. 536). Da die chinesische und die deutsche Jugend zwar innerhalb desselben Zeitabschnittes „leben“, weisen sie jedoch bis auf ihre parallel verlaufende Existenz auf zwei unterschiedlichen Kontinenten keine weiteren Berührungspunkte miteinander auf. Zugegebenermaßen ist diese territoriale Abgrenzung bei der Bestimmung der Frage, wie Verbundenheit innerhalb *einer* dynamischen Gesellschaft erklärt werden kann, unverhältnismäßig groß. Sie ist überspitzt und verfolgt m. E. in erster Linie das Ziel zu veranschaulichen, dass zwei durch Kontinentalplatten voneinander getrennte Denkweisen existieren können, weil sie – buchstäblich – von der Existenz der anderen Jugend nichts wissen. Sie können wissenssoziologisch betrachtet nicht in die existenziellen Hintergründe des anderen eindringen, weil sie – wie gesagt – nicht im selben zeithistorischen Strom entstanden sind.

Die generationale Lagerung reflektiert die *potenzielle* bzw. *parallele* Teilnahme an demselben raum-zeitlichen Kontinuum. Sie ist durch den biologischen Rhythmus gegeben. Für sich genommen erklärt die Generationslagerung die Anwesenheit aller an dieser Situation Beteiligten. Sie sagt, wie wir später sehen werden, überhaupt nichts über die tatsächliche Begegnung der jeweiligen Subjekte aus. Für den Versuch, die Generationslagerung auf die Unterscheidung zwischen einem kommunikativen und konjunktiven Erkennen zu übertragen, müssen wir feststellen, dass die der Generationslagerung potenziell zurechenbare Mitglieder viel zu groß ist, als dass hier von einer existenziellen Lebensgemeinschaft im Sinne eines *Verstehens* im konjunktiven Erfahrungsraumes gesprochen werden könnte. Um Mannheims vorgegebener Unterscheidungsdimension zwischen einer chinesischen und deutschen Gesellschaft auch in dem Serienbeispiel aufzunehmen, kann also nicht davon ausgegangen werden, dass sich – unter Mithilfe eines Dolmetschers – der Verständigung über eine

¹⁰⁸ Wenn der Unterschied ausschließlich auf realen Räumen beruhe, könnten durch die Kolonialisierung entstandene Kulturgemeinschaften, wie bspw. die USA oder Australien, die ebenso wie das „alte“ Europa als westlich-zivilisiert gelten, nicht „verstanden“ werden. Aber, genau das Gegenteil ist in der Serie der Fall.

gemeinsame Sprache weder deutsche und chinesische Skater noch deutsche und chinesische Ermittler sich im Sinne der Wissenssoziologie *verstehen* könnten.¹⁰⁹ Dies leuchtet sicherlich ein. Die o.g. Parallelität und Potenzialität ist ihnen angesichts der räumlichen bzw. fehlenden zeithistorischen Dimension gegeben.

Generationszusammenhang

Trotz dieser vorgenommenen Unterscheidung in der Verbundenheit ist die Wissenssoziologie an der Erfassung sämtlicher, in der Gesellschaft (nicht) miteinander verbundener Lebensgemeinschaften interessiert. Dies hatte Mannheim bekanntermaßen in den Beiträgen zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation und der Erfassung der Weltanschauungstotalität unmissverständlich deutlich gemacht (Mannheim 1964a). Sie nimmt hierbei eine deskriptive Haltung ein. Es wird argumentiert, dass die über die Generationslagerung miteinander verbundenen Individuen lediglich an einem zeitlichen Auszug innerhalb des totalen gesellschaftlichen Geschehens teilnehmen. Der raum-zeitlichen Fundierung wegen ermöglicht *und* beschränkt ihre Anwesenheit im soziohistorischen Raume grundsätzlich ihre Verhaltens-, Gefühls- und Denkweisen. Ihre Anwesenheit zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Raum ermöglicht *und* beschränkt das Denken, Erleben und das Eingreifen in dieser Welt auf je spezifische Weise. Dieses Kernmerkmal der Generationslagerung wurde bereits als „inhärierende Tendenz“ (Mannheim 1964c, S. 528) bezeichnet. Um grundsätzlich jeder Perspektive und dem darin innewohnenden ermöglichenden wie einschränkenden Potenzial auf der lebensgemeinschaftlichen Ebene ihre eigene Dignität zuzugestehen, wird die hervorgebrachte Andersartigkeit nicht im Modus einer Defizitlogik, sondern im Modus von Differenz begriffen.

Mit dem „Generationszusammenhang“ (ebd., S. 542) begeben wir uns bei der Suche nach der Antwort auf die Frage, wie ein wissenssoziologisches *Verstehen* über die bloße Anwesenheit innerhalb des Raum-Zeit-Kontinuums einer bestimmten Lebensgemeinschaft hinausgeht, auf die nächste Stufe. Dieser Kitt beruht nach Mannheim auf der „*Partizipation* [H.i.O.] an den *gemeinsamen Schicksalen* [H.i.O.] dieser historischsozialen Einheit“ (ebd.). Der

¹⁰⁹ Spinnen wir dieses Gedankenexperiment weiter und wenden diesen unterstellten Unterschied pädagogisch, dürfte demgemäß ein Lehrer einer vergangenen Generationslagerung einen Lehrer einer aktuellen Generationslagerung ebenso nicht „verstehen“. Die unterschiedliche Lagerung verhindert das. Interessanter Weise scheint jedoch genau das einzutreten, wenn Lehrpläne, die auf der (technischen) Ausstattung vergangener Epochen basieren, nun unkritisch bzw. erst allmählich und im internationalen Vergleich deutlich schleppender auf die aktuelle „mediatisierte“ Gesellschaft angewendet werden.

Begriff des Schicksals¹¹⁰ wird nicht nur im Sinne einer bloßen, *linearen* sondern dynamischen gesellschaftlichen Entwicklung gebraucht. Gesellschaft und die sich darin befindenden Gemeinschaften sind damit ebenso permanent durch Diskontinuität geeint. Und dennoch (oder deswegen) redet Mannheim von einem Generationszusammenhang. Davon kann dann gesprochen werden, „wenn reale soziale und geistige Gehalte gerade in jenem Gebiete des Aufgelockerten und werdenden Neuen eine reale Verbindung zwischen den in derselben Generationslagerung befindlichen Individuen stiften“ (ebd., S. 543).

In Bezug auf unser Serienbeispiel stellen wir zunächst einmal fest, dass es sich hierbei um zwei unterschiedliche Generationslagerungen handelt. So gehören die Ermittler der einen Generationslagerung, und die Skateboard fahrenden Jugendlichen einer anderen und auch späteren Generationslagerung an. Damit wir uns weiterhin auf die Suche nach einem *Verstehen* begeben können, müssen wir uns per definitionem innerhalb *einer* Generationslagerung bewegen. Deswegen werden wir in unserem Serienbeispiel eine kleine Korrektur vornehmen müssen. Sie betrifft die Figurenkonstellation. Um zum einen die Weltanschauungen bzw. Weltwollungen beizubehalten aber gleichzeitig innerhalb dieses Generationstypus operieren zu können, werden wir die vergleichsweisen jüngeren Skater durch einen im Vergleich zu Ermittlern gleichaltrigen Skater austauschen. Für unser Gedankenexperiment ersetzen wir die jugendlichen Skater durch Tony Hawk. Ohne detailliert die Biographie dieser Ikone der Skater-Szene bemühen zu müssen, soll es ausreichen, wenn wir für den Moment unterstellen, dass er in etwa der gleichen Generationslagerung angehört wie die Ermittler, sich aber in seiner Weltanschauung gegenüber der Ermittler unterscheidet. Folglich sind es für dieses Kapitel, worin der Generationen-Aufsatz besprochen wird, nicht mehr die Jugendlichen, die in dem Park auf die Berater des NYPD stoßen. In diesem nun leicht modifizierten Gedankenexperiment ist es bis auf eine Ausnahme von nun an also ein in etwa Gleichaltriger, Erwachsener, der – um ihn einen Namen und Gesicht zu geben – mit Tony Hawk bezeichnet wurde, der auf die Ermittler im Park trifft. Während die Generationslagerung das Gemeinsame in der *potenziellen* Teilnahme an einem gemeinsamen Schicksal definiert, hebt der Generationszusammenhang auf die *tatsächliche* Teilnahme darin ab. So trivial das klingen mag: Aber die ermittelnden Berater können die Skatendenen nur deswegen in dem New Yorker Park beobachten, weil alle am selben zeitlichen Abschnittes des kollektiven Geschehen

¹¹⁰ Im Gegensatz zu einer Biographieforschung, die in der Tradition des Individualisierungstheorems (Beck 1986) an der Erfahrungsverarbeitung des Einzelnen ansetzt (vgl. bspw. Marotzki 1990a), unterscheidet sich Mannheims Auslegung des Schicksals aufgrund ihrer Gemeinsamkeit und der Rolle, die es für eine Vielzahl seiner möglichen Erfahrungen hat.

teilnehmen und darin einander begegnen (vgl. ebd., S. 535). Zu dem sich alsbald vollziehenden *Interpretationsprozess* von Sherlock kommt es also erst durch die *faktische* Begegnung mit den (erwachsenen) Skatern in dem New Yorker Park. Der „Konflikt“ resultiert darüber, was aus Sicht der Ermittelnden über die medial unterstützte Weltanschauung der Skatenden zu halten sei, erst aufgrund der gleichzeitigen Anwesenheit im selben soziohistorischen Raume. Indem beide unterschiedliche Weltanschauungen in dem Park tatsächlich aufeinandertreffen, wird diese Situation auf das Niveau des Generationszusammenhanges gehievt.

Allerdings erweist sich auch der Einzugsbereich der potenziell zurechenbaren Individuen auf der Ebene des Generationszusammenhanges abermals als zu groß. Ein Erkennen im Modus des Verstehens liegt in unserem abgewandelten Serienbeispiel gerade nicht vor; vielmehr im Modus der *Interpretation*. Das Diktum der faktischen Begegnung wurde durch den Einzugskreis ausgedünnt und verkleinert. Dass sich Individuen *verstehen* sollen, lässt sich somit weder aus der unmittelbaren Anwesenheit in derselben soziohistorischen Einheit (Generationslagerung) noch aufgrund des konkreten Aufeinandertreffens (Generationszusammenhang) erklären. Wie unser Serienbeispiel zeigt, ist zumindest die Weltanschauung der Erfahrungsgemeinschaft der Ermittler nicht mit der anderen vereinbar. Wir hatten als ersten Erklärungsversuch das unterschiedliche Alter zwischen den Ermittlern und den Jugendlichen hierfür angelegt. Es wurde die Hypothese aufgestellt, dass die Wahrscheinlichkeit eines *Verstehens* viel eher gegeben sein muss, wenn die Ermittler und die skatenden Personen im Park ungefähr das gleiche Alter aufweisen würden. Bezugnehmend auf die Annahme, dass allein durch die Gleichaltrigkeit eine Zugehörigkeit im Modus des *Verstehens* gestiftet werden kann, bezieht Mannheim interessanter Weise Stellung:

„[G]leichaltrige Individuen [sind] nur insofern durch einen Generationszusammenhang verbunden, als sie an jenen sozialen und geistigen Strömungen teilhaben, die eben den betreffenden historischen Augenblick konstituieren, und insofern sie an denjenigen Wechselwirkungen aktiv und passiv beteiligt sind, die die neue Situation formen“ (ebd., S. 543).

Der einschränkende Hinweis, dass Altersgenossen „nur“ aufgrund der Teilnahme innerhalb desselben Augenblickes, und zwar im Generationszusammenhang, miteinander verbunden sind, lässt Zweifel aufkommen: Die Frage ist, ob neben der Partizipation an einem gemeinsamen Schicksal, die Gleichaltrigkeit zu einem belastbaren Hinweis auf ein *Verstehen* innerhalb dynamischer Gesellschaften wird. Wenn also der Generationen-Aufsatz wissenssoziologisch an der Besonderheit von kommunikativen und konjunktiven Denkweisen anschließen soll, dann finden wir weder auf der Ebene der Generationslagerung noch auf der Ebene des Generationszusammenhanges etwas, das auf ein Denken im Modus des *Verstehens*

hindeutet. Die Suche nach der entscheidenden Kategorie erweist sich als noch nicht hinreichend erschöpft. Gleichaltrigkeit kann als *verstehende* Kategorie ausgeschlossen werden. Es muss also noch eine weitere notwendige Bedingung existieren, die über das Erkennen im Modus der *Interpretation* hinausgeht. Ferner scheint es so, als würden wir uns momentan ohnehin auf dieser Ebene des kommunikativen Erkennens bewegen. Denn gerade durch die Beobachtungssituation treffen die Kollektivsubjekte der unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräume tatsächlich aufeinander. Der auftretende Konflikt zwischen den unterschiedlichen Bewusstseinsstrukturen entsteht gerade aufgrund der unterschiedlichen Auslegung derselben Situation. Die in Abhängigkeit der Erlebnisschichtung sedimentierten Wissenslagerungen der Ermittler reichen für das *Verstehen* der jugendlichen Handlungspraxis nach wie vor nicht aus. Die Weltanschauung sowie der daraus resultierende Modus der Mediennutzung werden ermittlerseitig weiterhin *interpretiert*.

Nachdem nicht nur die Potenzialität und die Faktizität der Situation im Park festgestellt haben, scheinen wir uns nun an der Stelle innerhalb der Generationentypologie zu befinden, die möglicherweise auf einen weiteren Unterschied im Erleben der Kollektivsubjekte Aufschluss gibt. Welche wissenssoziologischen Bedingungen müssen jedoch weiterhin notwendigerweise erfüllt werden, so dass von einem konjunktiven Erkennen gesprochen werden kann? Aus der bisher dargelegten formalsoziologischen Analyse der Generationen geht hervor, dass bereits eine Verbindung bzw. *Interpretationsprozesse* auf der Ebene der gemeinsamen Lagerung existieren kann. Diese werden darüber hergeleitet, dass die Subjekte (wenn auch erst einmal nur parallel und daher nur potenziell) am selben Ausschnitt des kollektiven Geschehens teilnehmen können (vgl. ebd., S. 535). Die Kollektivität besteht damit weiterhin auch mit dem Generationszusammenhang. Die Potenzialität wendet sich in eine Faktizität, wenn die Teilnehmenden tatsächlich dasselbe Schicksal erleben. Nehmen wir weiterhin an, dass die Generationen-Untersuchung ihren erkenntnistheoretischen Ursprung in der Wissenssoziologie mit Beginn der Weltanschauungs-Untersuchung (Mannheim 1964a) und damit der soziokulturellen Differenzierung zwischen konjunktivem und kommunikativem Denken (Mannheim 1980a) hat, dann ergibt sich folgendes Bild. Die Überführung der soziokulturellen Annahmen des konjunktiven Erfahrungsraumes einerseits mit der Generationentypik andererseits ergibt eine Sozialität, wonach ein konjunktives Erkennen unabhängig eines direkten Zusammenlebens oder gar einer direkten Verständigung möglich wird. Das würde also bedeuten, dass auch das wissenssoziologische *Verstehen*, dessen Grundlage ja eine gemeinschaftlich geteilte Weltauslegung ist, in der Lage sei, auch über eine räumliche

Trennung hinweg zu „konjunktivieren“. Wenn dem so wäre, dann würden eben jene konjunktiv geteilten habitualisierten Denk- und Handlungsmuster nicht nur innerhalb konkreter Lebensgemeinschaft existieren können. Sie würden ebenso von getrennt voneinander lebenden und nicht in direkter Kommunikation tretender Kollektivsubjekte getragen werden. Auch wenn Individuen einander nicht kennen, sieht das Generationenkonzept dennoch eine Zugehörigkeit in den Denk- und Handlungsweisen existieren. Für unser Serienbeispiel könnte das eine Begründung dafür liefern, weshalb bspw. die in den USA aufgewachsene Chirurgin und der in Großbritannien aufgewachsene Detektiv sich trotz (oder gerade wegen) der Sozialisation in zwei mehr oder weniger unterschiedlichen Nationen nicht nur miteinander selbstverständlich lachen, sondern grundsätzlich einander *verstehen* können. Aber, was nun ist das Gemeinsame, worauf die Zugehörigkeit fundiert ist?

Generationseinheit

Das Generationenkonzept zeichnet sich dadurch aus, dass die potenziell infrage kommenden Individuen pro Ebene quantitativ geringer werden. Soweit so gut. Dafür nimmt die qualitative Bindung der gemeinschaftlich getragenen Kollektivität zu. Diese Tendenz setzt sich auch in der „Generationseinheit“ (Mannheim 1964c, S. 547f.) fort. Sie ist also konkreter als die durch den Generationszusammenhang gestiftete. Ihre Grundsignatur sei anhand der Jugend verdeutlicht. Sie ist auf der Ebene des Generationszusammenhangs durch das gegenseitige Ringen um die *eine* dominierende Weltauslegung miteinander verbunden. Weil die Weltanschauungen andere sind, teilen sie jedoch nicht dieselbe Perspektive. Die historisch-aktuelle Problematik bzw. das Schicksal eint sie. Indem „[d]ieselbe Jugend, [...] die innerhalb desselben Generationszusammenhangs in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ‚Generationseinheiten‘ im Rahmen desselben *Generationszusammenhangs* [H.i.O.]“ (ebd., S. 544). Das Typische der Generationseinheit besteht also in der unterschiedlichen kollektiven Deutung desselben Phänomens innerhalb eines Generationszusammenhangs. In Analogie zu der weiter oben angeführten Landschaftsmetapher (vgl. Mannheim 1980a, S. 231f.) könnte man sagen, dass die Jugendlichen unterschiedliche Standpunkte vertreten und aus dieser konjunktiven Perspektive heraus nur das erkennen, was von ihrem Standpunkt aus wahrnehmbar ist. Erkennen und Bewertung werden wissenssoziologisch auf unterschiedliche Bewusstseinsstrukturen zurückgeführt, die im Zuge der Erlebnisschichtung lebenslang erworben worden sind. Das Bewusstsein des Kollektivsubjektes ist das Ergebnis diverser Ablagerungsprozesse, die einerseits individuell erlebt *und* angeeignet worden sind (vgl. Mannheim 1964c, S. 534). Sie rühren aus einem

aprobematisch gewordenen Lebensfond und „wirken“ von jeher gruppenspezifisch bindend. Dieser Lebensfond kommt in einer unterschiedlichen Perspektive auf dasselbe „Ding“ zum Ausdruck. Indem ich als jugendlicher Skater nur an bestimmten Kulturobjekten partizipiere und andere Kulturobjekte wiederum nur in dieser „skatenden“ Weise erkennen kann, rahmt diese Perspektive mein Wissen respektive Denken und Handeln „generationseinheitlich“. Somit wurde festgestellt, dass wissenssoziologisch die Perspektive relevant ist und dass sie von diversen Perspektiven auf dasselbe Phänomen ausgeht. Jede Perspektive rührt aus einem unterschiedlichen Lebensfond her. Es existieren diverse Lebensfonds innerhalb derselben Gesellschaft. Damit würde sich die radikale Wissenssoziologie von Mannheim von der phänomenologischen Wissenssoziologie von Alfred Schütz bzw. Berger und Luckmann unterscheiden: In der zuletzt genannten Wissenssoziologie wird davon ausgegangen, dass es in modernen Gesellschaften *einen* Grundbestand von gesamtgesellschaftlich gleichverteiltem Alltagswissen gibt, „der die selbstverständlichen Hintergrundsannahmen [sic!] dieser Gesellschaft beinhaltet und in seinen Kernbausteinen als elementares Wissen an die ‚Wörterbucheinträge‘ der Umgangssprache in dieser Gesellschaft gebunden ist“ (Schütze 2002, S. 57).

Es ist unübersehbar, dass die Wissenslandschaften westlich zivilisierter Gesellschaften außerordentlich komplex (geworden) sind und in ihrem Komplexitätsgrad zunehmen werden. Während phänomenologisch argumentiert wird, dass es trotz der Heterogenität nach wie vor *einen* gesellschaftlich geteilten Wissenskanon gibt, haben wir in der Analyse der Generationenlagerung gesehen (vgl. Mannheim 1964c, S. 530ff.), dass die wissenssoziologische Rezeption mit dem durch gesellschaftliche Transformationsschübe hervorgebrachten Kulturgütern anders umgeht. Das durch das Einsetzen jüngerer (und das Ausscheiden älterer) Kulturträger eingebrachte „Neue“ wird nicht unter das bereits Seiende ein- bzw. untergeordnet. Es erhält einen eigenständigen Wert und wird in der Form des Werdenden belassen. Auch in der Charakterisierung der Generationseinheit schlägt sich diese Annahme nieder. Darin dokumentiert sich das durch die Generationenlagerung potenziell und durch den Generationenzusammenhang faktisch Gegebene – die gleichartig-unterschiedliche Auslegung desselben Schicksals. Die divergierenden Haltungen werden auf die gemeinschaftlich gerahmten Denkstrukturen der Kollektivsubjekte zurückgeführt, die dadurch zutage treten, die Grundintentionen in Formungstendenzen auch realisieren zu wollen. Das Einnehmen einer unterschiedlichen Haltung gegenüber demselben Phänomen und das dadurch geprägten Realisierungsstreben illustriert Mannheim anhand der vermeintlich einheitlichen Jugend und

ihrer Auslegung von „Freiheit“. So würde die Idee der Freiheit von der als „liberal“ und „konservativ“ bezeichneten Jugend unterschiedlich verstanden und dementsprechend ausgelegt werden¹¹¹ (vgl. ebd., S. 545 oder Mannheim 1964b, S. 430ff.).

Hiermit ist der Beleg erbracht, dass die Wissenssoziologie an der Reflexion der Bewusstseinsstrukturen interessiert ist und diese über die innere Erfahrungsverarbeitung des Subjektes erfasst. Indem diese in den Handlungsweisen gesucht werden, werden Denk- und Handlungsstrukturen synthetisiert. Die in und von der Lebensgemeinschaft bereits entwickelte Weltanschauung liefert die Grundlage für die Weltauslegung des Kollektivsubjektes. Die Handlungsweisen des Einzelnen werden somit als *Dokument* der habitualisierten Praxen einer Generationseinheit gewertet. Auf der Basis der konjunktiven Gemeinschaft fußen jene weitestgehend verwandten Gehalte, die dem Bewusstsein der einzelnen implizit zugrunde liegen. Sie sind es schließlich, die die Zugehörigkeit innerhalb einer heterogenen Gesellschaft stiften – oder eben nicht. Zugehörigkeit in einer pluralen Gesellschaft wird in der Wissenssoziologie über die Zugehörigkeit zu einer Erfahrungsgemeinschaft bestimmt. Diese muss nicht aus einer konkreten Gruppenform wie Familie oder Zweckverband hervorgehen. Ihre Gemeinschaft besteht auch auf einer „virtuellen“ Ebene. Das wahre intersubjektive Medium bleibt auch hier der Sinn (vgl. Mannheim 1964a, S. 117; FN 13). Auf der Ebene der Generationseinheit zeigt sich, dass dasselbe Schicksal *gleichartig* konstruiert (Perspektive) bzw. konjunktiv verarbeitet wird.

Auf die Bedeutung der Erlebnisschichtung für die Entwicklung der Bewusstseinsstrukturen wurde bereits hingewiesen. Sie sind deswegen von erheblichen Wert, weil die „ersten Eindrücke“ die späteren dominieren würden (vgl. Mannheim 1964c, S. 536). Auch wenn wir bereits festgestellt haben, dass es Mannheim mit dem Begriff der Erlebnisschichtung gelungen ist, die Erfahrungsverarbeitung als einen lebenslangen Prozess darzustellen und dabei der Jugendzeit eine besondere Bedeutung beigemessen wurde, ist hier der Punkt, sich zwei Aspekte

¹¹¹ Dem Vokabular der Generationentypologie folgend treffen sich beide aufgrund der konkurrierenden Auseinandersetzung mit der Idee Freiheit auf der Ebene des Generationszusammenhanges. Aus dem Umstand, dass sie zwei divergierende Haltungen dazu entwickeln und postulieren, leitet Mannheim die Generationseinheiten ab. Im Sinne einer idealtypischen Differenzierung wird diese Jugend in eine liberale und konservative ausdifferenziert. Der „qualitative[...] Freiheitsbegriff [H.i.O.]“ (Mannheim 1964b, S. 431) der als konservativ bezeichneten Jugend wird in direkter Auseinandersetzung zu dem „revolutionär-egalitären Freiheitsbegriff“ (ebd.) der als liberal bezeichneten Jugend entwickelt und greift die Idee des liberalen Verständnisses an: Es wird das dahinterstehende Gleichheitsprinzip kritisiert: „Nichts kann der Freiheit, wie ich sie beschrieben habe, [...] mehr widersprechen, als der Begriff einer äußeren *Gleichheit* [H.i.O.]. Wenn die Freiheit nichts anderes als das allgemeine Streben der verschiedenartigsten Naturen nach Wachstum und Leben ist, so kann man keinen größeren Widerspruch ausdenken, als indem man, mit Einführung der Freiheit zugleich, die ganze Eigentümlichkeit, d. h. Verschiedenartigkeit dieser Naturen aufhebt“ (Müller 1923, S. 151 zit. n. Mannheim 1964b, S. 431).

in Erinnerung zu rufen: Begreifen wir die Generationseinheit als konkretes soziologisches Phänomen und soziologischen Gegenstand, um daran das Konzept des konjunktiven Erfahrungsraumes samt dem darin definierten Modus des Erkennens empirisch aufzuweisen, dann kann gesagt werden, dass das darin habitualisierte Wissen über „Kontagion“ (Mannheim 1980a, S. 208) vermittelt wird. Ferner wurde gesagt, dass das konjunktive Wissen eine existenzielle Grundlage für die Teilnahme und das *Verstehen* einer vitalen Lebensgemeinschaft herstellt. Kann ich *verstehen*, bin ich in diesen gemeinschaftlich gebundenen Erfahrungsraum und dessen Sinngebilde eingebunden (vgl. ebd., S. 272). Konjunktives Wissen wird über „Kontagion“ (ebd., S. 208) in vielen, verschiedenen Situationen des Alltages übertragen. Sie generiert eine konjunktive Perspektive, die vorgibt, was und wie etwas gemeinschaftsspezifisch erkannt wird. Diese Vermittlung sichert die Zugehörigkeit zum gemeinschaftlich geteilten Erkennen und Denken innerhalb desselben konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. ebd.). Anders als im Beitrag über das kommunikative und konjunktive Erkennen befindet sich die Wissenssoziologie mittlerweile in einem Stadium, worin die Philosophie u.a. aufgrund der Geschichtslosigkeit ihre Funktion als verbindliche Bezugsdisziplin bereits eingebüßt hat. Bei dem Versuch, das kontagiumartige Wissen nun auf Gemeinschaft zu beziehen, werden die Zugehörigkeit und Ausschließung stiftenden Aspekte nun unter formalsoziologischen Gesichtspunkten diskutiert. Wissen erhält damit weiterhin eine existenzielle und sinnstiftende Bedeutung und sichert die Zugehörigkeit zum Milieu. Sie wird nunmehr in Bezug auf die Generationen besprochen. Während Kontagion einerseits die Vermittlung von Sinngehalten meint, wird damit ebenso der Zeitpunkt des Einstiegs in einen konjunktiven Erfahrungsraum markiert. Weil die Bedeutsamkeit dieser gemeinschaftlich eingefärbten Wissbarkeiten nun „soziologisch gesehen“ wird, wird mit „Erlebnisschichtung“ der zeitliche Rahmen erweitert und auf die gesamte Lebensspanne übertragen. Mannheim geht davon aus, dass das

„einzelne Individuum [...] primär geformt von jenen zeitgenössischen geistigen Einwirkungen und Strömungen [wird], die gerade in jenen sozialen Lebenskreisen heimisch sind, denen es soziologisch zuzurechnen ist. Das will besagen, es wird [...] nur von jenen Strömungen der Zeit [affiziert und attrahiert], die traditional und aktuell in seiner Umwelt vorhanden sind“ (Mannheim 1964c, S. 560).

Die vermittelten konjunktiv eingefärbten Gehalte verbinden „die Einzelnen zur Gruppe [...], [wirken] ‚sozialisierend‘“ (ebd., S. 544). Steht Kontagion anfangs noch für eine Vermittlung, die an ein direktes, „vitaleres“ Miteinander geknüpft ist, verschiebt sich diese Unmittelbarkeit im Rahmen der Generationen in Richtung einer „virtuellen“ Mittelbarkeit:

„In der Tat entstehen auch ursprünglich solche neuen, geprägten, parteilich auch stellungnehmenden, generationsmäßigen Grundintentionen zumeist nicht freischwebend, ohne persönlichen Kontakt, sondern in *konkreten Gruppen* [H.i.O.], wo Individuen in vitaler

Nähe sich treffen, sich seelisch-geistig gegenseitig steigern und in dieser Lebensgemeinschaft die (der neuen Lagerung entsprechenden) Grundintentionen aus sich herausstellen. Solche Grundintentionen, Formierungstendenzen, in konkreter Verbindung einzelner Menschen einmal entstanden, *sind später von dieser konkreten Gruppe auch abhebbar, haben eine in der Ferne wirkende, werbende und verbindende Kraft* [Hervorheb. FK]“ (ebd., S. 547f.).¹¹²

Trotz dieser bindenden Kraft wird eine gemeinschaftliche Zugehörigkeit in der wissenssoziologischen Vorstellung losgelöst vom direkten Zusammenleben gestiftet und ist wesensmäßig „atheoretisch“. *Verstehen* und Zugehörigkeit werden systematisch von der konkreten Gruppe getrennt und gelten somit nicht nur auf der Ebene einer konkreten Lebensgemeinschaft, sondern nunmehr auch auf der Ebene einer unabhängig voneinander verorteten loseren Erfahrungsgemeinschaft. Ein jeder ist damit ein „Kollektivträger“ (ebd., S. 549) dieser These. Ihr sinnstiftender Kitt ist – wie später in „Ideologie und Utopie“ (Mannheim 1985c) zu lesen ist – die (eine) *Idee* von der Welt. „Generationsmäßig“ wird die Frage nach der Zugehörigkeit so beantwortet, dass Zugehörigkeit auch in einer von Brüchen und Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft *keineswegs* aufgehoben wird. Die sozialisierend wirkende Grundintention lebt raumunabhängig in einer „These“ über die Welt weiter und ist bindend. In welcher vielschichtigen und sozialisierenden Weise diese Verbindung zum Ausdruck kommen kann, wird an der Vielschichtigkeit und Heterogenität des Alltagslebens gezeigt:

„In einer wahrhaft vergesellschaftend wirkenden These lebt die Fortsetzbarkeit des Gedankens; in einer verbindenen [sic!] Vision, in einem verbindenen [sic!] Gefühl und Kunstwerk liegt die Richtung, in der Vision, Gefühl, Kunstwerk fortgebildet und in neuen Lebenslagen verlebendigt und existenziell uminterpretiert werden können. *Deshalb ist auch Eindeutigkeit, zu scharfe Bestimmtheit kein unbedingter sozialer Wert; produktives Mißverständnis ist oft Form des Weiterlebens* [Hervorheb. FK]. Grundintentionen und Gestaltungsprinzipien sind die in erster Linie sozialisierenden Faktoren im gesellschaftlich-historischen Geschehen. In dies muß man hineinwachsen, wenn man wahrhaft am kollektiven Geschehen teilnehmen will“ (Mannheim 1964c, S. 545).

Somit erhalten die konjunktiv eingefärbten Wissensbestände eine lebenslang sinnstiftende Funktion in dem *Verstehen* und *Interpretieren* des gesellschaftlichen Großen und Ganzen. Die Erlebnisschichtung beeinflusst maßgeblich die Persönlichkeitsentwicklung. Dieser Prozess wird in der wissenssoziologischen Vorstellung in Verbindung mit gesellschaftlichen Einflüssen, Brüchen und Entwicklungen besprochen. Alte Erfahrungsintentionen werden durch das Durchschreiten verschiedener neuer Erfahrungsgemeinschaften qualitativ erweitert, wenn die, wie Mannheim es nennt, „ererbte Verhaltensweise in ihrer Ausschließlichkeit fraghaft

¹¹² Hierauf hebt insbesondere die rekonstruktive Sozialforschung ab (Bohnsack 2007): „[G]emeinsames Erleben [wird] dort am umfassendsten zur *Artikulation* [H.i.O] gebracht, wo diejenigen sich zusammenfinden, denen dieses gemeinsam ist. Die Gruppe ist somit nicht der soziale Ort der *Genese* [H.i.O] und *Emergenz* [H.i.O], sondern derjenige der *Artikulation* [H.i.O] und *Repräsentation* [H.i.O] generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2009, S. 377f.).

geworden ist“ (Mannheim 1980a, S. 214). M.E. lässt sich diese Argumentation – so ist meine Behauptung – als Grundlagentheorie für Sozialisation verwenden.

Damit liegt das entscheidende Puzzleteil vor, um auf unser Serienbeispiel angewendet zu erklären, weshalb sich die Ermittler trotz des Aufwachsens auf unterschiedlichen Kontinenten bzw. in unterschiedlichen Ländern im Modus des Atheoretischen *verstehen*. Ihr Erkennen ist möglich, weil – wenn man das für den Moment so sagen darf – sowohl die britische als auch US-amerikanische Kultur in soziohistorischer Kontinuität zueinander stehen. Dass die Ermittler die Jugendlichen nicht *verstehen*, ist unter dem Eindruck des Generationenaufsatzes so zu erklären, dass sie innerhalb desselben Generationszusammenhanges jeweils einer anderen Generationseinheit angehören. Die „*inhärierende Tendenz* [H.i.O.]“ (Mannheim 1964c, S. 528) wirkt trotz ihrer „Virtualität“ wiederum viel konkreter, verbindlicher, verbindender. Die konjunktive geteilte Bedeutungszuschreibung der Gemeinschaft ist für die Konstitution von Verbundenheit und *Verstehen* innerhalb dynamischer Gesellschaften zentral. Sie findet in der Generationseinheit ihren adäquaten Ausdruck. Dass bspw. Sherlock und Holmes einander *verstehen* können, ist einerseits einer gemeinsam geteilten inhärierenden Tendenz bzw. strukturidentischen Erlebnisschichtung sowie dem Aufwachsen in einer gleichartigen Generationseinheit zuzurechnen. Zum anderen liefert es auch den Grund für das *Missverstehen* zwischen den Detektiven und Skatenden: Auch wenn Sherlock und Watson mit einem gleichaltrigen Skater über die Vorzüge der juvenilen Skater-Kultur sprechen würden, können die Ermittler diese Einschätzung lediglich im Modus der *Interpretation* erkennen. Zum Modus der theoretischen *Interpretation* kommt es trotz des gleichen Alters beider Parteien. Somit wurde herausgestellt, dass in Mannheims Wissenssoziologie nicht das Alter, sondern die konjunktiv eingefärbte Perspektive auf das gemeinsame Schicksal die entscheidende Dimension für das *Verstehen* einer Weltanschauung ist. Und diese ist erst auf der Ebene der Generationseinheit gegeben.

Nun war es Mannheims zentrales Anliegen, mit dem Generationen-Aufsatz eine Antwort auf die Frage zu geben, in welchem Zusammenhang gesellschaftliche Komplexitätsschübe und jene Gruppen stehen, die hier als „Generationen“ bezeichnet worden sind. Zum soziologischen „Problem“ wurden Generationen, weil sie – so die wissenssoziologische These – in der Funktion eines Katalysators die gesellschaftliche Transformation entweder in antreibender oder hemmender Weise voranbringen. Aus der bloßen, mehr oder weniger geregelten (Schöpfungs-)Dauer von Generationen konnte die gesellschaftliche Dynamik nicht erklärt werden. In

Anlehnung an die These von der „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“ (Pinder 1928) wurde formuliert, dass sich die Gesellschaft aus gleichzeitig existierenden aber gleichsam polyphon hörbaren Generationen zusammensetzt. Diese Generationen unterscheiden sich hinsichtlich ihres inneren Erlebens voneinander. Insbesondere die unterschiedliche Perspektivität (Generationseinheit) wurde letztlich als das zentrale Unterscheidungsmerkmal identifiziert. Die Zugehörigkeit zu einer Generationseinheit wurde damit begründet, dass die *atheoretisch* zugrunde liegenden Gestaltungsprinzipien und Formierungstendenzen einen sozialisierenden Wert haben. Raumübergreifend stiften sie auf der Ebene der Generationseinheit Zugehörigkeit innerhalb einer sich ausdifferenzierenden Gesellschaft. Bislang haben wir uns auf einer Ebene mit den Generationen befasst, die letztlich die entscheidende Differenz in der Unterschiedlichkeit der Perspektiven identifiziert hat. Bisher unbeantwortet blieb die Frage, wer diese Perspektiven offeriert hat. In wissenssoziologischer Diktion werden gesellschaftliche Innovation bzw. Transformation nicht auf ein einzelnes Individuum zurückgeführt. Eine solche Argumentation würde hinter das bisher Gesagte zurückfallen. Es muss sich also wieder um eine wesentlich kleinere Gruppe als der Generationseinheit handeln. In einem zweiten Schritt geht Mannheim der Frage nach, wer¹¹³ diesen gesellschaftlichen Wandel initiiert.

Generationsentelechie

Zur Klärung dieser Frage wird auf den Entelechie-Begriff zurückgegriffen, den Pinder (1928) in die moderne Kunstgeschichte eingeführt hat. Er kann als dominierender Stil in der bildenden Kunst begriffen werden. „Entelechie“ wird soziologisch gewendet und steht fortan für einen „Ausdruck der Einheit [eines; FK] ‚inneren Zieles‘, Ausdruck [eines; FK] eingeborenen Lebens- und Weltgefühls“ (Mannheim 1964c, S. 518). Mit „Generationsentelechie“¹¹⁴ (ebd.) wird hiermit der letzte Idealtypus der Generationen-

¹¹³ Was übrigens diesen gesellschaftlichen Wandel auslöst, ist für Mannheim weniger von Belang. Auf diese ernst zu nehmende Frage gibt Mannheim keine konkrete Antwort. Es wird gemutmaßt, dass diese gesellschaftliche Dynamik „ihre Dominante in der ökonomischen oder in irgendeiner geistigen Sphäre hat. Wie man diese Frage im Einzelnen beantworten will, ist zunächst völlig irrelevant“ (Mannheim 1964c, S. 553).

¹¹⁴ Auffallend ist, dass die als Einführung in die Wissenssoziologie gedachte Lektüre kaum Hinweise auf die Generationsentelechie enthält. Sie findet weder in Einführungsbänden in die noch in Zusammenfassungen der Wissenssoziologie kaum Berücksichtigung. So wird die Generationsentelechie bei Barboza (2009) lediglich zweimal erwähnt ohne jedoch einmal eigenständig definiert worden zu sein. Bei Corsten (2010), einer aus meiner Sicht sehr lesenswerten Einführung, kommt diese Sonderform der Generationseinheit in keiner Weise zur Sprache. Letztlich geht auch Wolff in seinen Zusammenfassungen der Mannheim'schen Wissenssoziologie (vgl. 1964; 1978) in dem Abschnitt über den Generationen-Aufsatz ebenso keineswegs auf die Entelechie ein. Dass diese Sonderform der Generationseinheit kaum wahrgenommen wird (vgl. auch Bohnsack 1989; 2010b), verwundert.

Typologie eingeführt¹¹⁵. Generationsentelechie basiert sowohl auf einer konjunktiv spezifischen Denkweise (Weltanschauung) als auch eine darauf aufbauende Form ihrer Umsetzung (Weltwollen). Hierbei handelt es sich um eine Sonderform der Generationseinheit. Ebenso wie das „Problem der Generationen“ in summa ist auch die „Generationsentelechie“ im Besonderen auf gesellschaftliche Umbrüche zurückzuführen. Die Entelechie wird vor allem in Zeiten hoher gesellschaftlicher Dynamik signifikant:

„Wenn gesellschaftlich-geistige Umwälzungen ein Tempo einschlagen, das den Wandel der Einstellungen dermaßen beschleunigt, daß das latente kontinuierliche Abwandeln der hergebrachten Erlebnis-, Denk- und Gestaltungsformen nicht mehr möglich wird, dann kristallisieren sich irgendwo die neuen Ansatzpunkte zu einem als neu sich abhebenden Impuls und zu einer neuen gestaltgebenden Einheit. Wir sprechen in solchen Fällen von einem neuen Generationsstil, von einer neuen Generationsentelechie“ (ebd., S. 550).

Wenn also aufgrund von gesellschaftlichen Komplexitätsschüben die etablierten Werte und Normen bzw. – um im Mannheim’schen Vokabular zu bleiben – die etablierten Grundintentionen sowie Formungsprinzipien einer Generationseinheit erklärungs- bzw. innovationsbedürftig sind, dann kann die Generationseinheit *aus sich heraus* (Entelechie) diese, die Zugehörigkeit stiftenden Werte transformieren bzw. aktualisieren. Im Zusammenhang der Generationentatsache (Neueinsetzen neuer und Abgang alter Kulturträger) wird sichergestellt, dass einerseits zwischen den Generationen ein aproblematischer und sinnstiftender Lebensfond weiterhin existieren kann. Diese potenziell spannungsgeladene Vermittlungssituation wird über die rückwirkende Tendenz zu entspannen versucht, wonach Lehrer und Schüler grundsätzlich zeitgleich lehren und lernen (vgl. ebd., S. 540). Andererseits wird sichergestellt, dass die Nachfolgegeneration die überlieferten (angeeigneten) Grundintentionen und Formierungstendenzen nicht einfach übernimmt. Sie können – bei Bedarf – selbst innoviert werden. Es wird also deutlich, dass für das wissenssoziologische Generationenmodell die Zugehörigkeiten untrennbar mit der Gesellschaftsstruktur und dem gesellschaftlichen Wandel verbunden sind. Der Sonderstatus der „Entelechie“ in diesem Modell drückt sich darin aus, dass mit den darin entworfenen Grundintentionen „über den Generationswechsel hinaus als dauernde (wenn auch sich stets transformierende) Formungsprinzipien im sozialhistorischen Raume vorhanden sind“ (ebd., S. 558). Das von dieser Gemeinschaft Entworfenen erweist sich dann nur als „wirkliche Entelechie“, wenn es wesensmäßig generationsübergreifend „wirkt“. Die etablierten Weltwollungen sind ihrerseits nicht davor gefeit, selbst immer wieder zum

¹¹⁵ Genau genommen wird damit auch eine besondere Gruppe von Mannheim eingeführt. Da diese in diesem Aufsatz noch nicht besprochen wurde, ist hier noch nicht der Ort, diese Gruppe zu charakterisieren. Es soll allerdings an dieser Stelle schon einmal darauf hingedeutet werden, dass Mannheim eine konkrete Gruppe von Menschen im Blick hat.

Gegenstand gesellschaftlicher Innovation zu werden und bei Bedarf aktualisiert werden zu müssen. Indem Mannheim die von dieser Gruppe entwickelten Gestaltungsprinzipien von einer Transformation nicht ausgenommen betrachtet, werden i.w.S. die Generationen und i.e.S. die Entelechien zur Trägerschicht des modernen, sozialen Wandels. Die von dieser Gruppe entwickelten Annahmen besitzen jenen Kitt, der nicht nur die Verbindung des Raumes aufhebt, sondern auch für die einzelnen Generationseinheiten übergreifend wirke. Dabei wird ein Zusammenhang zwischen dem Tempo gesellschaftlich-geistiger Transformation und der Entwicklung von Generationsentelechien unterstellt (vgl. ebd., S. 551). Bei der ideellen Konzeption dieser exklusiven Gruppe lehnt sich Mannheim stark an dem Konzept der sozial freischwebenden Intelligenz von Alfred Weber an. Hierbei handelt es sich um eine klassenlose Schicht. Sie rekrutiert sich aus der Literatenschicht, „der ja oft die gewaltigsten Denker und Dichter zuzurechnen sind“ (ebd., S. 562) und die mit ihren Arbeiten den Zeitgeist einer Epoche geprägt haben. Diesen Intellektuellen wird die gesellschaftliche Entwicklung, die gleichbedeutend mit gesellschaftlicher Verantwortung ist, auferlegt. Allerdings ist es nicht so, dass mit der Beschleunigung die Anzahl der Entelechien proportional ansteigen würde. Es ist denkbar, dass die „Keime der Generationsentelechie“ einander verschütten, so dass sich die nicht zur Verwirklichung kommenden Kräfte anderen Entelechien anschließen (vgl. ebd., S. 551). Auch wenn die Entelechie aus einer Generationseinheit hervorgeht und zwischen ihnen wechseln kann, kann es Mannheim zufolge immer nur eine Generationsentelechie bzw. relativ sozial freischwebenden Schicht geben (vgl. ebd., S. 561f.).¹¹⁶ Die Generationsentelechie ist also die eine elitäre Gruppe, die die gesamtgesellschaftlich etablierten Werte ablöst und neue hervorbringt. Die Grundintentionen und Formungstendenzen der Generationsentelechie sind für die Generationseinheiten „stilbildend“. Die Generationseinheiten folgen dem bzw. arbeiten sich am „Stil“ der Generationsentelechie ab und verlassen sich auf die durch die Entelechie entwickelten Ideen, die die gesellschaftliche Planung betreffen.

Damit sind wir mit der Darstellung der Generationentypologie am Ende. Es ergibt sich für die Zusammenschau von Generationslagerung, -zusammenhang und -einheit folgendes Verhältnis:

¹¹⁶ Mannheim rekonstruiert den Bewegungsverlauf der Literatenschicht bzw. der Generationsentelechien. Anfänglich seien sie in jenen Generationen anzutreffen, die eine Generationsentelechiebildung ermöglichten. In der Restaurationsepoche romantisch-konservativen Pol der Jugend. Von den 1830er Jahren an begünstigte die Julirevolution und die aufsteigende Industrialisierung die Entelechiebildung des liberal-rationalistischen Seite (vgl. Mannheim 1964c, S. 561f.).

„Während verwandte *Generationslagerung* [H.i.O.] nur etwas Potentielles ist, konstituiert sich ein Generationszusammenhang durch eine Partizipation der derselben Generationslagerung angehörenden Individuen am gemeinsamen Schicksal und an den dazugehörenden, irgendwie zusammenhängenden Gehalten. Innerhalb dieser Schicksalsgemeinschaft können dann die besonderen *Generationseinheiten* [H.i.O.] entstehen. Diese sind dadurch charakterisiert, daß sie nicht nur eine lose Partizipation verschiedener Individuen am gemeinsam erlebten, aber verschieden sich gebenden Ereigniszusammenhang bedeuten, sondern daß sie ein einheitliches Reagieren, ein im verwandten Sinne geformtes Mitschwingen und Gestalten der gerade insofern verbundenen Individuen einer bestimmten Generationslagerung bedeuten“ (ebd., S. 547).

Das Interesse an der Politik ist und wird, wie noch zu zeigen sein wird, von zentraler Bedeutung für Mannheim – sowohl in der Rolle der Privatperson aber noch vielmehr in der Rolle des Soziologen. Wie v.a. durch die Bezüge zur Kunstgeschichte (Riegl und Pinder) deutlich wurde, ist es in der Wissenssoziologie ebenso möglich, nach Generationseinheiten und insbesondere Generationsentelechien bspw. in der Politik und auch anderswo im Geistesleben zu suchen. Der Entelechie wird die Aufgabe zugeteilt, Gesellschaft zu entwickeln und zu verantworten. Die Aufgabe wird damit an eine elitäre Gruppe von Intellektuellen delegiert. Es ist kein Geheimnis, dass sich diese Gesellschaftsentwickler auch aus den Reihen der Soziologen zusammensetzen sollen. In Anbetracht der unruhiger werdenden Zeit sieht Mannheims mehr und mehr, dass gesellschaftliche Fragen durch die Soziologie führen müssen. Der Gedanke, dass die Wissenssoziologie die Krise (der Moderne) abwenden kann, beginnt sich zu entwickeln.

2.5.3 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“

Angesichts der Vorstellung, Entelechie mit einer elitären Gruppe von Intellektuellen zu besetzen, gerät der Versuch, in unserem Serienbeispiel nach einer solchen „Ermittlerentelechie“ bzw. „Skater-Entelechie“ zu suchen, ins Stocken. Zugegebenermaßen fällt es (mir) schwer, die „Generationsentelechie“ darauf zu übertragen. Eventuell ist das ein Zeugnis der heutigen Gesellschaft, dass eine dominierende (Jugend-)Kultur nicht ausgemacht werden kann. Die empirische Wirklichkeit gegenwärtiger Gesellschaften zeigt, dass mehrere, nebeneinander liegende und dichter aufeinander folgende Generationseinheiten, die ihrerseits Grundintentionen bzw. Generationsentelechien entwickelt haben. In Bezug auf die aktuelle Situation muss die Konsequenz lauten, dass das Elitäre einer Entelechie wenigstens relativiert und zugunsten mehrerer Entelechien erweitert werden müsste.

Wie wir sehen, scheitert der Versuch, einer Weltanschauung den Status einer Generationsentelechie zuzusprechen, aus einem Grund. Aus heutiger Sicht erscheint es unvorstellbar, dass die gesellschaftlich verbindende Grundintention nur aus *einer* dominierenden Gemeinschaft hervorgehen würde. Derzeitig haben wir es jedoch nicht mit *einer*

leitenden über die Generationen hinaus bestehenden Entelechie zu tun, sondern mit unterschiedlichen, parallel nebeneinander existierenden. Und hierbei sind wir an einem weiteren Problem der Wissenssoziologie angelangt. Für meine Absicht, Mannheims Wissenssoziologie für eine Theorie der Sozialisation fruchtbar zu machen, scheint es erklärungsbedürftig, weshalb nur *einer* Gruppe die Aufgabe zugeschrieben werden soll, die Planung und Entwicklung einer Gesellschaft zu verantworten.

„Das Problem der Generationen“ wurde als wissenssoziologischer Beitrag vorgestellt, der letztlich das Ziel verfolgt hat, die immanente Gesetzmäßigkeit des sozialen Lebens aufzudecken. Es wurde ein Zusammenhang zwischen den Strukturen des Bewusstseins und den gesellschaftlichen Strukturen des sozialen Alltagslebens hergestellt, das „dialektisch“, d.h. nicht kontinuierlich, nicht gradlinig ist. Diese von Brüchen und einer Dynamik gekennzeichnete gesellschaftliche Entwicklungsform ist also grundlegend in der Wissenssoziologie eingeschrieben. Zu der Pluralität und Heterogenität kommt es in erster Linie wegen der eingenommenen (unterschiedlichen) Perspektive auf dasselbe Schicksal. Dabei gilt, dass die konjunktiv geteilte Perspektive auch losgelöst vom direkten Zusammenleben gestiftet werden kann. Soziokulturelle Vielfalt wird in erster Linie *nicht* über Geburtsjahrgänge begründet. Konjunktive Gemeinsamkeit bzw. Perspektive wird erst ab der Ebene der Generationseinheiten von Jugendlichen gestiftet.¹¹⁷ Im Wesentlichen basiert die rekonstruktive Sozialforschung bzw. die praxeologische Methodologie (Bohnsack 2010b) auf dieser Konzeption von Sozialität, die auf gleichzeitigem Erleben historischer Veränderungen basiert, die über eine strukturidentische Erlebnisschichtung Subjekte miteinander verbindet, die einander überhaupt nicht kennen (vgl. Bohnsack 1998, S. 123f.). Ansonsten wird das Generationen-Konzept auch in Bezug auf die Haltung des empirisch Forschenden in Anschlag gebracht – nämlich dann, wenn es um die methodologische Reflexion zwischen objektiver Realität und subjektiver Erfahrung in der Erforschung milieuspezifischer Sinn- bzw. Wissensstrukturen geht. Indem der erkenntnistheoretische und forschungsleitende Blick einer wissenssoziologisch fundierten Methodologie den Fokus auf die milieuspezifische Wissensstrukturen wirft (konjunktiver Erfahrungsraum), schafft sie es, die Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zu trennen und gleichwohl die Trennung zwischen „objektiv“ und

¹¹⁷ Hurrelmann und Quenzel (2013) zufolge wurde erst um 1950 das Jugend- (wie auch das Senioren-)alter als eigenständige Lebensphase erkannt (vgl. S. 16). Ich möchte darauf aufmerksam machen, dass Mannheim bereits 1928 der Jugend nicht nur eine eigene, sondern eine zentrale Rolle für die Persönlichkeitsentwicklung einerseits und für die gesellschaftliche Entwicklung andererseits zugeschrieben hat.

„subjektiv“ auf Basis ihres handlungstheoretischen (praxeologischen) Zugang zu überwinden, (vgl. Bohnsack/Krüger/Pfaff 2013, S. 172).

Neben dem Vorhandensein der Generationen kommen wir nun durch das Vorhandensein des Phänomens der *Konkurrenz* auf jene Strukturbedingtheit des gesellschaftlichen Lebens zu sprechen, worauf der Wissenssoziologie folgend die dialektische Entwicklungs- und Bewegungsform des Geisteslebens zurückzuführen ist.

2.6 Mannheim und die Konkurrenz: der Sechste Soziologentag in Zürich (1928)

Lassen sich die bisherigen Darstellungen über die Wissenssoziologie so knapp zusammenfassen, dass Wissen das Produkt einer historisch-sozialen Bewusstseinsstruktur ist, finden wir diesen Sachverhalt pointiert in der These von der *Seinsverbundenheit* des Wissens¹¹⁸ wieder. Sie ist als Versuch zu verstehen, die sich zuspitzende gesellschaftliche Krise der Moderne zu entschärfen, indem sie einen soziologisch moderierten Umgang mit den diversen Weltanschauungen unterbreitet.¹¹⁹

In der rekonstruktiven Sozialforschung bzw. praxeologischen Methodologie der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2010b) wird die Seinsverbundenheitstheese, wonach jedes Wissen historisch-sozial bedingt ist, mehr oder weniger breit aufgenommen. „Mehr oder weniger“ bezieht sich auf den Umstand, dass seine Verwendung oft mit der vorgelagerten Ebene des *seinsverbundenen* Wissen – nämlich dem *seinsgebundenen* Wissen – verwechselt und folgend fälschlicherweise verwendet wird. Diese Kapitel kann auch so verstanden werden, dass es dieser Verwechslung wegen für eine kritischere Verwendung beider Wissenskategorien sensitivieren soll. Ferner ist es auch der Anspruch dieses Abschnittes eine Verbindung zwischen den frühen wissenssoziologischen Arbeiten und diesem Referat herzustellen. Das bedeutet, dass hinter den von Mannheim in diesem Beitrag gebrauchten Begriffen die m.E. adäquaten Kategorien vergangener Texte genannt werden.

¹¹⁸ Das Verständnis der Seinsverbundenheit samt seiner Annahme, dass die Seinsverbundenheit das Denken und Handeln der Subjekte stillschweigend leiten würde, entspricht dem, was bei Hasebrink und Hepp „Relevanzrahmen“ (2017, S. 165) genannt wird.

¹¹⁹ Nimmt man die Seinsverbundenheitstheese ernst, so lassen sich Mannheims Arbeiten nur dann angemessen erfassen, wenn der soziohistorische Kontext einer Aussage in den Blick genommen wird. Einen solchen Rückblick, der die Entstehungsgeschichte der Deutschen Gesellschaft für Soziologie reflektiert, kann die Arbeit nicht geben, weshalb auf Käsler (1981); (1984) verwiesen wird.

2.6.1 Der Vortrag „Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen“

Mit dem Aufsatz über das „Problem der Generationen“ (Mannheim 1964c) wurde ein geisteswissenschaftlich-kunsthistorischer Wissensbegriff in die Soziologie eingeführt. Damit wurde es möglich, die dialektische Entwicklungs- und Bewegungsform einer Gesellschaft unter sozialwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu bearbeiten. In ähnlicher Weise wird mit dem Aufsatz über die Konkurrenz eine auf das innere Erleben gerichtete Vorstellung des Wettkampfes eingeführt (Mannheim 1964d, S. 570). Konkurrenz wird folgend in der Auffassung der Wissenssoziologie untersucht. Dieser Zugang ist zu dem Zeitpunkt des Referates deswegen neu und ungewöhnlich, weil das Thema „Konkurrenz“ in der Soziologie beinahe ausschließlich ökonomistisch betrachtet wurde. Aus Sicht der kultur- oder sozialwissenschaftlichen Soziologen ist der „ökonomische Blick“, der größtenteils Anschluss bei den naturwissenschaftlichen Gesellschaftswissenschaftlern findet, deplatziert. Auf dem Sechsten Soziologentag in Zürich unterziehen zuerst Leopold von Wiese und anschließend Karl Mannheim die Konkurrenz einer soziologisch-systematischen Betrachtung (Wiese 1929) und legen einen Grundstein, Konkurrenz von der ökonomischen Folie zu lösen und unter soziologischen Gesichtspunkten zu relativieren. Mannheim schließt sich in seinem Vortrag bekanntermaßen seinem Vorredner an, baut den formalsoziologischen Zugang aus und überträgt ihn schließlich, ausgehend von der Soziologie des Erkennens und Wissens auf die Gesamtheit des gesellschaftlichen Lebens. Aus Sicht der Wissenssoziologie kann jede Wissenschaftsdisziplin nur eine spezifische Perspektive innerhalb der Wissenschafts-Landschaft einnehmen. Folglich kann jedes Lager innerhalb einer Disziplin auch nur einen Ausschnitt aus der soziologischen Totalität wahrnehmen.

Der Vortrag, der die wissenssoziologische Sichtweise auf Konkurrenz herausarbeiten soll, findet inmitten der sog. Werturteils-Debatte statt. Dieses Postulat geht auf Max Weber zurück und wendet sich gegen jene Versuche, „ideologisch bestimmte Ansätze – rassen, theoretische‘ wie ‚materialistische‘ – zum äußeren und inneren Erscheinungsbild der deutschen Soziologie werden zu lassen“ (Käsler 1984, S. 57). Soziologie soll ausschließlich zu sachlichen Forschungszwecken betrieben werden, wenn sie sich deskriptiv den Alltagsphänomenen nähert (vgl. ebd., S. 56).¹²⁰ Die jüngst gegründete Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DGS) droht

¹²⁰ Auf die Rekonstruktion dieser Debatte kann hier nicht eingegangen werden. Eine wissenschaftsgeschichtliche Aufarbeitung über die Entwicklung dieses Streits gibt Ferber (1959). Eine zusammenfassende Darstellung eingebettet in die Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gibt Käsler (1981).

an dieser Debatte zu zerbrechen. (Denn) Die Ausschließung von Werturteilen wird als Paragraph 1 in die Satzung der DGS aufgenommene. Es verbietet den Referenten auf Tagungen der DGS Wertungen in den o.g. Sinnen vorzunehmen.¹²¹ Mannheim, der Webers Vorstoß im Kern teilt, geht dieses Postulat nicht weit genug und kritisiert, dass „die Wertung [...] aber in einer viel tieferen Schicht unausschaltbar [ist], nämlich in der Perspektivität, die in die Begriffsbildung eingegangen ist“ (Mannheim 1980a, S. 275f.). Von daher kann Mannheims Referat als Versuch verstanden werden, einen Ausweg aus der verzwickten Situation der (Deutschen Gesellschaft für) Soziologie zu unterbreiten.

Nach dem Vortrag von Leopold von Wiese (1929) stellt sich Mannheim vor das Plenum und verkündet seine Thesen:

„Meine Damen und Herren, philosophisch betrachtet mögen die Dinge anders liegen, vom Standpunkte der Gesellschaftswissenschaft ist jedes historische, weltanschauliche, soziologische Wissen – auch wenn es die absolute Richtigkeit und Wahrheit selbst sein sollte – eingebettet und getragen vom Macht- und Geltungstrieb bestimmter konkreter Gruppen, die *ihre* [H.i.O.] Weltauslegung zur öffentlichen Weltauslegung machen wollen“ (Mannheim 1964d, S. 573).

Grundlegend für den Vortrag sind zwei Annahmen: wonach erstens „im Denken (nunmehr im seinsverbundenen Denken) Konkurrenz aufweisbar, und zweitens, daß die Konkurrenz von mitkonstituierender Bedeutung ist“ (ebd., S. 571). Dies führt zur forschungsleitenden Frage: „Handelt es sich im Falle des Denkens, beim Ringen um die Wahrheit überhaupt um Konkurrenz“ (ebd.)?

Mit der vorliegenden Untersuchung möchte Mannheim den wissenssoziologischen Beweis erbringen, dass Alltagsphänomene Ausdruck einer immanenten geistigen Gesetzmäßigkeit seien. Er möchte in „die Tiefenschichten der menschlichen Weltformung, die kategoriale Apparatur selbst [vordringen und sie; FK], in ihren jeweiligen Wandlungen weitgehend von den typischen Prozessen der Konkurrenz her erklärbar [machen; FK]“ (ebd., S. 591). Damit wird neben dem bereits besprochenen Phänomen Generation (Mannheim 1964c) die Konkurrenz als eine weitere Dimension eingeführt, die von konstitutiver Bedeutung für die Erfassung des Geisteslebens (vgl. Mannheim 1964d, S. 566) bzw. für das Wissen, Erkennen und Denken aus (wissens-)soziologischer Perspektive ist.

Für die Untersuchung wählt er einen besonderen Ausschnitt des Geisteslebens – konkret das Gebiet des Denkens und, noch einmal konkreter formuliert den speziellen Bezirk, „des *seinsverbundenen Denkens* [H.i.O.]“ (ebd., S. 569). Mit dem Begriff „Seinsverbundenheit“

¹²¹ Dem, der gegen die statuarische Ausschließung von Werturteilen verstößt, wird unter explizitem Hinweis auf den ersten Paragraph der Satzung das Wort entzogen (vgl. Käsler 1981, S. 207f.).

wird ein wiederholter Anlauf genommen, Erkennen/Denken/Wissen vom Standort der eingenommenen *Perspektive* zu erfassen (vgl. Landschaftsmetapher in Mannheim 1980a, S. 212).¹²² Denkrichtungen oder Weltauslegungen sind nicht mehr absolut erfassbar. Jedoch kann eine Auseinandersetzung mit ihnen nicht abgelehnt, weder kann sie als ein Produkt von Willkür noch Subjektivität (ab-)gewertet werden. Der Vorschlag lautet daher, sie jeweils als Ausdruck *einer* Perspektive auszulegen, die durch die jeweilige (konjunktive) Weltanschauung bedingt ist. Gemäß der wissenssoziologischen Kategorien sind sie ferner als historisch-soziale Bewusstseinsstrukturen zu begreifen, die sich wiederum als charakteristische qualitative Eigenheiten am historisch lebendigen Objekte zeigen (Mannheim 1964d, S. 570). Die Gefahr dieser Argumentation besteht darin, dass ein dem Relativismus-Verdacht nahestehendes Konzept vorgebracht wird, wonach jeder bzw. keiner Recht hat. Dieses Paradigma erlaubt zwar den unterschiedlichen, sich gegenüberliegenden Orientierungen eine eigene „Wahrheit“ zuzugestehen. Allerdings laufen sie parallel zueinander und haben keine Schnittstellen. Die Suche nach einem gemeinsam geteilten Konsens, worunter die verschiedenen „Wahrheiten“ als Unterschiedliche einsortiert werden könnten, müsste aufgegeben werden. Mit der „Seinsrelativität“ wird in der Wissenssoziologie der Relativismus zu einem „Relationismus“ (ebd.) weiterentwickelt, „wonach bestimmte (qualitative) Wahrheiten gar nicht anders als seinsrelativ erfaßbar und formulierbar sind“ (ebd.). Ihr gemeinsames Drittes ist eine übergeordnete Weltorientierung, die auf einer höheren Stufe, auf einer Ebene höherer Abstraktheit liegt. In diesem Aufsatz wird sie als „seinsgebundenes Wissen, [...] Seinsgebundenheit“ (ebd., S. 610) bezeichnet.

Ich möchte es für den Moment bei dieser Unterscheidung belassen. Auf eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen *Seinsverbundenheit* und *Seinsgebundenheit* muss vorerst verzichtet werden. Auch wenn diese einen tiefergehenden Einblick in den jeweiligen Geltungsbereich geben würde und zur Aufklärung von Missverständnissen in der Soziologie und rekonstruktiven Sozialforschung beitragen kann¹²³, muss diese Aufspaltung

¹²² Wenn ich gerade eben gesagt habe, dass es sich hier um einen wiederholten Versuch handelt, gegenteilige Positionen in einer dynamischen Zeit miteinander in Verbindung zu bringen, dann ist das missverständlich, weil es nicht nur Mannheim war, der sich der Vermittlung unterschiedlicher Denkweisen verschrieben hat. Mit dem sog. „Relativismus“ existierte ein philosophisches Paradigma, das dies verfolgte.

¹²³ Eine tiefergehende Auseinandersetzung zwischen *Seinsgebundenheit* einerseits und *Seinsverbundenheit* andererseits erscheint mir deswegen zwingend erforderlich, um der aus meiner Sicht fälschlicherweise synonymen Verwendung in der methodologischen Diskussion Einhalt zu gebieten. Mit folgender Beobachtung möchte ich auf die Relevanz des Begriffes *Seinsverbundenheit* und die untergeordnete Rolle der *Seinsgebundenheit* für die Wissenssoziologie Karl Mannheims hinweisen. Wendet man sich – ausnahmsweise – „quantitativ“ dem Referat über die Konkurrenz im Gebiete des Geistigen zu und leitet über die Häufigkeit der in dem Aufsatz genannten

noch zurückgestellt werden. Sie, die Seinsverbundenheit, ist *das* „Herzstück“ dieser Wissenssoziologie. Zu der Seinsverbundenheit zählt er „das historische Denken (die Art und Weise, wie man sich Geschichte vorstellt und für andere darstellt), das politische Denken, das Denken in den Geistes- und Sozialwissenschaften und auch das Denken des Alltags“ (ebd., S. 569). Das in diesen Sonderbezirken spezifische „Denken“ zeichnet sich durch einen besonderen Modus aus. Die Gegenüberstellung der Denkweisen folgt hierbei keiner Auf- bzw. Abwertung. Dieser Wissenssoziologie folgend sind auch Denkweisen offenkundig historisch gelagert und lassen den Einzelnen – weil bereits kulturell gegeben – seit der Geburt daran teilhaben:

„Wir treten mit der Geburt in diese bereits irgendwie ausgedeutete und von Sinngebungen lückenlos erfüllte Welt. Was Leben sei, was Geburt und Tod, was man von einem Gefühl, was man von einem Gedanken zu halten habe, das ist bereits mehr oder minder eindeutig festgelegt: irgendetwas, dieses ‚Man‘, ging uns voraus und ist scheinbar besorgt, daß in dieser Beziehung für uns nichts mehr zu tun übrig bleibe“ (ebd., S. 574f.).¹²⁴

Begriffe die Relevanz ab, dann wird klar, dass mit dem Wortstamm „seinsverbunden“ (18 Nennungen) und „seinsgebunden“ (2 Nennungen), der zentrale Begriff dieses Referates nur „Seinsverbundenheit“ sein. Seinsgebundenheit wird zumindest in diesem Aufsatz in Bezug auf einen (stillschweigenden) Konsens aller Parteien genannt und als „weitgehend ein seinsgebundenes Wissen, [...] eine Seinsgebundenheit höherer Stufe, größerer Abstraktheit“ (Mannheim 1964d, S. 610) charakterisiert. Seinsverbundenheit setzt sich vom seinsgebundenen Wissen ab, weil das zuerst Genannte gerade die historisch-soziale Gemeinsamkeit von Wissenslagerungen herausstellt. Demgegenüber verweist Seinsgebundenheit nur auf einen übergeordneten, historisch-weltlichen Charakter, der das Gemeinsame der historisch-sozialen Formen des Denkens in sich aufnimmt.

Auch wenn Mannheim sicherlich mit (seinem essayistischen Stil und) der fehlenden Differenzierung zwischen diesen Begriffen zu dieser synonymen Verwendung beigetragen hat (vgl. Mannheim 1985d, S. 71), bleibt es m.E. erklärungsbedürftig, weshalb diese Begriffe fälschlicherweise synonym verwendet werden. Mit größtem Respekt gegenüber jenen, die sich zeitlebens mit der Wissenssoziologie im Kontext einer rekonstruktiven Methodologie und Forschung befasst haben, und wahrscheinlich gerade mit ihren Studien über Berliner Hooligans den Keim für diese Arbeit gesetzt haben, erscheint es mir wiederum erklärungsbedürftig, weshalb bspw. in der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2007) Seinsverbundenheit mit „Standortgebundenheit [Hervorheb. FK] des Denkens“ (ebd., S. 173) gleichgesetzt wird. Ferner sei an dieser Stelle noch auf den Handwörterbuchartikel „Wissenssoziologie“ (Mannheim 1985f) verwiesen, worin die Wissenssoziologie „als Theorie eine Lehre von der ‚Seinsverbundenheit‘ [Hervorheb. FK] des Wissens“ (Mannheim 1985f, S. 227) definiert wird. Auch andere renommierte Vertreter der Soziologie weisen Mannheims Erbe für die Soziologie nur mit „Seinsgebundenheit [Hervorheb., FK] des Denkens“ aus (Abels 1997, S. 270; 2009, S. 39). Mir scheint es, als würde mit dem undurchsichtigen Spiel der Präfixe auf etwas hingewiesen, dass zumindest einer Klärung bedarf. Das kann ich hier weder leisten noch auflösen, weshalb ich es bei dieser Beobachtung bzw. Feststellung bewenden lassen möchte.

¹²⁴ Auch wenn Berger und Luckmann zu Beginn ihrer renommierten Monographie „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (1969) vieles daran setzen, sich von den Begründern der Wissenssoziologie (Scheler und Mannheim) abzusetzen und eine (neue) Theorie der Wissenssoziologie zu entwickeln, setzen sie deren Soziologie des Denkens in der Auslegung von Mannheim konsequent fort. Auch wenn sie darin monieren, dass Scheler und Mannheim nicht an den Phänomenen der Alltagswelt ansetzen würden, ist die Annahme, wonach die Phänomene der Weltordnung „vor-arrangiert nach Mustern [sind], die unabhängig davon zu sein scheinen, wie ich sie erfahre, und die sich gewissermaßen über meine Erfahrung von ihnen legen“ (Berger und Luckmann 1969, S. 24) eine unverkennbare Nähe insbesondere zu der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964d) nicht verhehlen.

2.6.2 Vier Stufen der gesellschaftlichen Entwicklung

Die Konkurrenz – so Mannheims zentrale These – sei der antreibende Katalysator für die Entwicklung dieses „Mans“. Dabei ist der Wettbewerb charakteristisch und konstitutiv für die Wissensgenese und hat sich im Verlauf des Zivilisationsprozesses nicht nur auf der Ebene des Wirtschaftlichen, sondern grundsätzlich auf der Ebene des alltäglichen menschlichen Zusammenlebens durchgesetzt. Inwieweit diese Entwicklung wiederum einem historischen Prozess unterworfen ist, illustriert Mannheim anhand eines vier Stufen umfassenden Modells. Hiernach hängt die quantitative Zunahme und qualitative Veränderung des Wissens unweigerlich mit gesellschaftlichen Komplexitätsschüben zusammen, deren Beginn Mannheim bereits auf eine prä-zivilisierte Phase des Gemeinschaftslebens datiert. Mit einem kritischen Hinweis auf die Phänomenologie Edmund Husserls ist Rivalität das Ergebnis des Ringens unterschiedlicher „Seins-Auslegungen“.¹²⁵ Die zunehmende Anzahl solcher existierenden Auslegungen zeige sich in ausdifferenzierten Polarisierungen einerseits und verlange grundsätzlich eine synthetisierende Verarbeitung der an diesem Gemeinschaftsleben beteiligten Subjekte. Diese Verarbeitung münde in einen gemeinsam geteilten Fond, der bindend für die daraus entstandene Seins-Auslegung ist (vgl. Kapitel 2.5). Dieses vier Stufen umfassende Modell, das auch als historische Rekonstruktion westlicher Gesellschaften gelesen werden kann, umfasst die idealtypischen Stufen des „Konsensus“, „Monopolsituation“, der „atomatisierten Konkurrenz“ und letztlich die „Konzentration mehrerer vorher atomatisierter Konkurrenten“ (vgl. Mannheim 1964d, S. 575).

Typus I: Konsensus

Der erste Typus der Seins-Auslegung kommt auf der Ebene des Einzelnen und der Gruppe, und zwar aufgrund einer spontanen Kooperation, zustande. Er ist homogenen Schichten oder statischen Gesellschaften eigen, und tritt dort auf, wo „deren Erfahrungsraum und Erfahrungsbasis einheitlich ist und in denen der zum Denken treibende Grundwille bei allen Individuen gleichgerichtet ist“ (ebd., S. 576). Dieser Modus erlaubt es, einmal aporetisch gewordene Erfahrungsschemata zu bewahren und einer Reflexivität durch deren Mitglieder zu entziehen. Er zeichnet sich durch seine undialektische Struktur aus (vgl. ebd., S. 576f.). Es gibt keinen Opponenten, der das Wissen in irgendeiner Weise hinsichtlich seiner Gültigkeit

¹²⁵ So sei „der“ Philosoph nur an der Seins-Auslegung nicht aber an dem Zustandekommen interessiert. Auch die Konkurrenz würde von „ihm“ nicht aufgegriffen werden, sondern als gegeben angenommen. Eben hier würde „der“ Soziologe ansetzen. Eventuell handelt es sich hierbei um den entscheidenden Punkt, weshalb Mannheim zur Soziologie gewechselt ist.

hinterfragt; es reflexiv werden lässt. Er kommt in Sprichwörtern oder anderen Kulturobjektivationen zum Ausdruck, die sich zum Auftrag gemacht haben, die Weisheiten des Lebens bzw. Alltages unterkomplex zu artikulieren. Diese, von jeher, über Epochen hinweg zusammengetragenen Lebensweisheiten erhalten ihre Relevanz nach wie vor bei der Orientierung in dynamischen Gesellschaften. Dies gelte nicht nur für die Welt der Kinder, die Mannheim explizit nennt (ebd., S. 578). Dieser schaffe einen relativ beständigen „Lebensfond“, der in Zeiten der Unsicherheit ein Sekuritätsempfinden stiftet, ohne dass man „schon längst irre geworden [wäre], gäbe es nicht diese relative Stabilität der ureinfachen Beziehungen (ebd.).

Typus II: Monopolsituation

Der Typus Monopolsituation existiert aufgrund einer Alleinherrschaft der öffentlichen Auslegung innerhalb eines in sich geschlossenen Kreises. Dies gilt insbesondere für die (katholische) Kirche des Mittelalters. Sie baut auf der gleichen statischen Gesellschaftsstruktur auf, die auch schon dem Konsensus-Wissen eigen war. Davon unterscheidet sie sich durch den willentlichen Einsatz diverser Instrumente, die zur Wahrung des Wissens eingesetzt werden. Zum Schutz dieser Monopolsituation kommen künstliche Mittel wie bspw. geheiligte Bücher oder Ikonen zum Einsatz, worin die einheitliche Denkbasis niedergeschrieben ist bzw. artikuliert wird. Ziel ist es sowohl das etablierte Denken als auch gedankliche Innovationen in einer bestimmten Klasse („Ordo“) unterzubringen.¹²⁶ Wer davon ausgeht, dass mit der Vormachtstellung der Kirche ausschließlich eine Weltanschauung gelte, täuscht. Nicht nur innerhalb sondern auch außerhalb dieser Institution tobt der Kampf um die Auslegung von Wissen. Während die Beteiligung an der inneren Auseinandersetzung nur denjenigen wenigen möglich erscheint, die der lateinischen Schrift sowie dem Lesen und Schreiben mächtig waren, impliziert die Einführung der Schrift als Installation eines künstlichen Instrumentes zur Wahrung der Denklage bereits einen, sich wenn auch nur zögerlich in Stellung bringenden, potenziellen Widersachers. Im Mittelalter haben sowohl der konsensuale als auch der monopolistische Auslegungstyp nebeneinander bestanden, weshalb neben dem alltäglichen

¹²⁶ Bereits in den Beiträgen zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation hatte sich Mannheim (1964a) mit der Bibelgeschichte befasst. Sie wurde anhand vereinzelter, ausgesuchter Bilder bzw. Ikonen rekonstruiert. Es wurde herausgearbeitet, dass die Darstellungsweisen als Strategie zu werten sind, um das Gesamtgeschehen nur in geringen Auszügen zugänglich zu machen. Es entwickelte sich eine Sinngebung, die sich auf gewisse, d.h. bspw. das Gottesfürchtige, Demütige etc. betonende Inhalte reduzieren ließ. Die Dominanz der kirchlich-mittelalterlichen Monopolstellung illustriert Mannheim rückblickend in der zwischenzeitlich aufkommenden Untrennbarkeit zwischen objektiven Sinn und intendierten Ausdruckssinn, weshalb „es den Zeitgenossen wohl vorkommen mußte, als wäre ein bestimmter Ausdruckssinn gewissen Inhalten gleichsam objektiv inhärent“ (ebd., S. 111).

konsensusartigen ebenso die offizielle Weltauslegung der monopolistischen Kirche existierte (vgl. ebd., S. 580).

Unter der Last der sich allmählich beginnenden sozialen Ausdifferenzierung zerbricht das einstige Monopol an den entstehenden Spannungen verschiedener Lager. Am Beispiel der Entwicklung einer höfischen und handwerklichen Gesellschaft wird aufgezeigt, dass die instrumentell geleitete Subsumierungsstrategie, alles innerhalb eines Ordos unterbringen zu müssen, brüchig geworden ist. Beide, die höfische und handwerkliche Gesellschaften legen ihrerseits die geheiligten Bücher unterschiedlich aus und formulieren einen jeweils typischen Geltungsanspruch, der keine Schnittmengen zwischen Weltauslegungen aufweist.

Typus III: Atomatisierte Konkurrenz

Existierte auf der Ebene der Monopolsituation sowohl eine offizielle und gleichzeitig eine alltägliche Auslegung, potenzierte sich mit dem Verlust der Alleinherrschaft der katholischen Kirche die Anzahl der Wissenszentren. So sei insbesondere mit dem Staat ein weiteres, wichtiges Wissenszentrum hinzugekommen, das unter Verwendung künstlicher Mittel (Gesetz) ebenso um die Gunst der offiziellen Auslegung, wie „man“ etwas zu verstehen habe, buhlt. Der Staat entwickelte sich aus Sicht der Kirche zu einem gefährlichen Gegner, der die Monopolstellung der Bildungsmittel unter Rückbezug auf die Wissenschaft zu stützen versuchte (vgl. ebd., S. 582). Kennzeichnend für die „atomatisierte Konkurrenz“ sind weniger die institutionell garantierten Denkweisen (bspw. der Kirche). Für die öffentliche Weltauslegung werden Lebenskreise als „unoffizielle“ (ebd.) immer ausschlaggebender. Dazu sind zu zählen: der „Hofadel“, Großbürgertum, das Großkapital, das mittlere und kleine Bürgertum und auch das Pfarrhaus, um nur einige zu nennen. Sie alle haben ein spezifisches, voneinander zu unterscheidendes Lebensgefühl und heischen sich an, ihre laienhafte als offizielle Auslegung geltend zu machen. Die Entstehung dieser Vielzahl an Zentren ist begleitet von einer bisher unbekanntem Form. Auf der Ebene der Monopolsituation wurde Neues innerhalb eines Ordos untergebracht. Mit dem Aufkommen der Polypolsituation entwickelte sich ein durchtriebener Subsumierungsmodus, wonach „[kein] Glaube und keine Autorität [...] bei der Beurteilung der Dinge führend sein [soll]“ (ebd., S. 583). Eine Eingliederung der neuen Tatsachen in eine allumfassende, gemeinsam geteilte und verbindliche Ordnung ist damit nicht nur obsolet, sondern wird auf der Ebene der atomatisierten Konkurrenzen als unvereinbar abgelehnt.

Auch wenn bereits zu Zeiten der Monopolsituation eine bisher nie dagewesene Fülle an Weltauslegungen existierte, gelangt dessen Vielseitigkeit Mannheim zufolge erst mit dem

Typus der atomatisierten Konkurrenz an die gesellschaftliche Oberfläche. Insbesondere angetrieben durch das Aufkommen der unoffiziellen Lebenskreise wird die Entwicklung einer eigenen „Seinsregion“ (1964d, S. 584), also eine *gruppenspezifische* Erkenntnishaltung und Denkweise unentbehrlicher. In Anbetracht einer stetigen, schier unendlichen Zunahme dieser unoffiziellen Denkweisen stiften sie nunmehr auch einen begrenzten Möglichkeitsraum, um die Mannigfaltigkeit des eigenen und anderer Seinsbezirke bearbeitbar zu machen. Da sie nun in einer beinahe unendlichen Vielzahl auftreten, generieren sie eine partikulare Sicht auf die Welt und sind grundsätzlich im Plural zu denken. In der Auffassung der Wissenssoziologie trachten alle Seinsverbundenheiten gleichermaßen danach, ihre Weltauslegung als die dominierende auszulegen. Sie stehen sich gleichberechtigt gegenüber. Die Vielseitigkeit wurzelt Mannheim zufolge in einer Urerfahrung¹²⁷ bzw. in Grundschemen und käme in konkreten Denkmodellen oder Denkschemata, die historisch gewachsen sind, zum Ausdruck. Aufgrund des zuweilen lang zurückliegenden Bestehens sind sie seit ihrer Existenz immer wieder Spannungen und Kämpfen ausgesetzt. Durch ihr Gegenüberstehen, Aufeinanderprallen und das Sich-Aufeinander-Beziehen treiben sie unweigerlich (sowohl auf gesellschaftlicher wie auch auf subjektiver Ebene) den Demokratisierungsprozess des Wissens an.

Typus IV: Konzentration mehrerer vorher atomatisierter Konkurrenten

Mit der letzten Stufe dieses Modells befinden wir uns in der „aktuellen“ Gegenwart. Die Konkurrenz im Geistigen besteht wie die Konkurrenz auf den Finanz- und Arbeitsmärkten anfänglich isoliert und allein für sich und wird zunehmend interdependent. Sie spielt sich nun nicht mehr zwischen zwei Polarisierungen (Monopolsituation) bzw. zwischen unzähligen Polarisierungen (atomatisierte Konkurrenz) ab. Sie beginnt sich aufzugliedern bzw. zu gruppieren. Im Gegensatz zu der „atomatisierten Konkurrenz“ haben sich diese unzähligen vielen, noch auf Unvereinbarkeit pochenden unoffiziellen Gruppen zu einigen wenigen, immer mehr dominant werdenden und nach wie vor miteinander konkurrierenden Standorten verkleinert und gebündelt. Diese Bewegungen nehmen ihren Ursprung nach wie vor in einer Urerfahrung (Atomatisierte Konkurrenz).

Gegnerschaft und die Spiele mit den Urerfahrungen werden in der Soziologie und anhand „ihres“ natur-, sozial- und kulturwissenschaftlichen (vgl. Käsler 1981, S. 200) Umgangs mit dem Verhältnis zwischen Rationalität und Irrationalität (Werturteilsfreiheit) identifiziert (Mannheim 1964d, S. 586). Mannheim arbeitet eine solche einerseits interdependente, aber

¹²⁷ Was konkret unter „Urerfahrung“ (Mannheim 1964d, S. 585) zu verstehen ist, verrät Mannheim nicht.

auch eine gruppenspezifische Polarisierung in der Synthese der unterschiedlichen irrationalen Schulen in der Soziologie heraus: Er sieht wie sich unter dem Label „Irrationalismen“ verschiedene, teilweise miteinander im Schlagabtausch liegende irrationale Strömungen zusammenschließen, um den Rationalisten unter gemeinsamer Flagge gegenüberzutreten (vgl. ebd., S. 586f.). Weil nicht nur das akademische sondern das gesamte Alltagsleben durchtrieben von derartigen Konkurrenzprozessen ist, wird diese Entdeckung bzw. Prämisse, wonach sämtliches Wissen eingebettet in Machtkriege und Geltungstrieb ist (vgl. ebd., S. 573), in eine methodologische Annahme gewendet. Hiernach sei es die Aufgabe der Soziologie hinter sämtlichen Kämpfen „Stellvertreterkriege“ geistiger Strömungen (Schulen, Lokalgemeinschaften) zu vermuten. Auch die jüngst entstandene Deutsche (Gesellschaft für) Soziologie ist hiervon nicht ausgenommen. Es tobt der Kampf um das Postulat der Werturteilsfreiheit.

Es kann festgehalten werden, dass Konkurrenz ein Produkt der Polarisierungen vorher atomisierter Konkurrenten ist. Mehrere Gruppen ringen um die Auslegung der Welt. Damit ist der Beweis erbracht, dass der Wettkampf auch grundlegend für das menschliche Zusammenleben ist. Bisher wurde Konkurrenz in seiner abgrenzenden Funktion thematisiert. Durch die Polarisationskonzentration (Typus IV) sollte deutlich geworden sein, dass der Wettkampf neben der ausgrenzenden eine ebenso konstitutive Zugehörigkeit stiftende Funktion erhält. Übertragen auf die soziokulturelle Vielfalt des Geisteslebens erhalten Geistesströmungen ebenso eine aus- und insbesondere eingrenzende und sichernde Funktion¹²⁸: Geistesströmungen sind

„eine Lebensform, eine Denkhaltung, – die in einem eng umschriebenen Bezirke des Lebens entstanden war und dort eine typisch problematische Lebens- und Seinslage, wenn auch nur zeitweilig, löste oder künstlerisch zum Ausdruck brachte –, in alle Gegenden des sozialen Raumes zu führen, wobei alle analogen Lebenslagen diese Reaktions- und Denkweise oder diese Art der Gestaltung rezipierten, die entgegengesetzt strukturierten Lebenslagerungen aber umso eindeutiger ihre gegensätzliche Stellungnahme und Prägung in Gegenströmungen zum Ausdruck bringen konnten“ (ebd., S. 587f.).

Auch wenn Geistesströmungen vermeintlich für sich allein stehen, sind sie, indem sie sich wiederum durchmischen, auseinanderdividieren und Koalitionen mit vormals agonalen Parteien eingehen, grundsätzlich in sozialen Kontexten integriert. Das Phänomen mehrerer Perspektiven, die gleichzeitig, parallel zueinander und in konkurrierender Absicht auf den gleichen Gegenstand gerichtet existieren, ist Mannheim auch über den gesellschaftlichen Alltag

¹²⁸ Über die Rolle des gegenüber sich selbst, der Gemeinschaft und Gesellschaft Verantwortung tragenden Subjektes wird noch an anderer Stelle zu reden sein.

im Geistesleben hinaus vertraut und identifiziert. Was mit der These von der Seinsverbundenheit bisher auf die soziokulturelle Pluralität Gesellschaftsform der Weimarer Republik bezogen wurde, gilt auch für die „*Gebiete der angewandten, historischen Soziologie* [H.i.O.]“ (ebd., S. 566): Sie und andere wissenschaftliche Disziplinen sind von den Prozessen nicht ausgeschlossen, und „mit modernen wissenschaftlichen Mitteln ausgebaute Fortsetzungen des alten Kampfes um die Beherrschung der öffentlichen Auslegung des Seins“ (ebd., S. 574).

2.6.3 Über die drei Idealtypen der Polarisation

In der hier vorgetragenen wissenssoziologischen Weise wird argumentiert, dass der Rahmen für die Suche und Einfindung von Lebensformen und Denkhaltungen auf der Ebene der Polarisationskonzentration kleiner wird. Ihre Polarisationszentren lassen sich trotz ihrer potenziellen Kombinationen mit unterschiedlichen Disziplinen exemplarisch auf drei Idealtypen reduzieren: Sie gelten „eo ipso als konservativ, liberal, sozialistisch usw.“ (ebd., S. 589). Diese „Parteien“ setzen sich aus unterschiedlichen Kollektivsubjekten zusammen, die über einen konjunktiven bzw. seinsverbundenen Blick auf das politische Alltagsleben geeint sind. Dieser Blick beruht auf einer historischen Grunderfahrung, die seit der Einführung sowohl innerhalb als auch außerhalb ihres Standortes Machtkämpfen ausgesetzt waren und in der nun vorliegenden Weise existieren. Ihr implizites Wissen ist dynamisch und prozessual. Die politische Attribuierung der Idealtypen ist mit dem großen Interesse bzw. der Annahme von Mannheim zu begründen, dass der Alltag der Weimarer Republik durch und durch politisch ist. Deswegen ist es das Ziel dieser Typologie, einen formal-soziologischen Entwurf für das sozialwissenschaftliche Erfassen der alltäglichen Denk- und Geistesgeschichte über diese drei *Denkstile* herzuleiten.¹²⁹ Die konservativen, liberalen, sozialistischen Denkplattformen stehen als Stellvertreter einer politisierten Alltagswelt der späten 1920er Jahre.¹³⁰ Um den Nachweis anzutreten, dass sämtliches Wissen, das im Geistesleben nach Verwirklichung trachtet, (auch) diese drei partiellen Standorteinheiten ein Produkt sowohl miteinander operierender als auch gegeneinander agierender Konkurrenzprozesse im sozialen Raum ist, werden diese Machtspiele anhand der Entstehungsgeschichte der konservativen und der sozialistischen Partei illustriert.

¹²⁹ Zur Erinnerung: Das politische Denken gehört neben dem Denken in den Geistes- und Sozialwissenschaften und dem Denken im Alltag eben nur zu einer Provinz des seinsverbundenen Denkens (vgl. Mannheim 1964d, S. 569).

¹³⁰ Angesicht der beinahe 100 Jahren, die seit dieser Aussage vergangen sind, wäre es die Aufgabe des wissenssoziologisch Forschenden, sich selbst in die weite Welt des Geisteslebens und ihrer mannigfaltigen Plattformen zu begeben und dort nach (anderen) Idealtypen zu suchen – und sie entsprechend der (politischen, humanwissenschaftlichen, historischen und alltäglichen) Denkbezirke zu rekonstruieren.

Nachdem die grundlegenden drei Weltanschauungstypen in der Weimarer Zeit als konservative, liberale, sozialistische identifiziert worden sind, werden die innerhalb der und zwischen den Denkplattformen stattfindenden Syntheseprozesse untersucht. Synthesen werden in der vierten Phase unabdingbar, weil es in dieser Gesellschaftsform nach wie vor überhaupt keine die Seinsverbundenheiten verbindenden *Ordo* gibt. Im Zuge ihrer erfolgreichen Bearbeitung¹³¹ produzieren sie Ausschuss und Konsens und gehen in einem gemeinsam geteilten Denkstil auf. Wie relevant „innerparteiliche“ Synthesen für eine Plattform sind, wird an der Entwicklung bzw. Ausrichtung der marxistischen Plattform des Sozialismus nach dem Kampf zwischen Marx und Bakunin¹³² veranschaulicht. Dass Marx' Idee von der Dialektik beibehalten werden konnte, ist ein Ausdruck, dass die Bakuninsche Fraktion und ihrer Idee von Anarchie niedrigerungen worden ist. Eine hier stattfindende Synthese kann als *Aktualisierung* innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes (vgl. Mannheim 1980a, S. 232) ausgelegt werden. Mit einer (politischen) Koalition folgt ein Beispiel, worin ein sinnstiftender Fond zwischen zwei Plattformen bzw. Seinsverbundenheiten ausgehandelt worden ist. Für die Bildung einer Mehrheitsregierung müssen zwei unterschiedliche konjunktive Perspektiven zwingend zusammengebracht werden. Für diese (Große) Koalition ist von jeder der beteiligten Parteien eine (zeitweise) qualitative Veränderung der einzelnen konjunktiven Positionen nötig, um das überparteiliche politische Denken Handeln auf Basis eines gemeinsam geteilten Konsens fußen zu lassen. Hierfür ist ein Erkennen auf einer übergeordneten kommunikative Schicht nötig (vgl. ebd., S. 296). Regierungsfähig zu sein, bedeutet von Beginn an und im besten Fall über die erste Wahlperiode hinaus handlungsfähig zu bleiben. Dies ist freilich an Bedingungen geknüpft, die einerseits die Einigung auf zentrale Punkte vorsieht. Andererseits stehen die Vorzeichen auf eine erfolgreiche und langfristige Kooperation positiv, wenn diese ausgehandelten Punkte von einer gemeinsamen Plattform ausgehen. Das Beispiel Koalition steht stellvertretend für ein Szenario, worin zwei Seinsverbundenheiten (wenn auch nur zeitweilig) eine Synthese eingegangen sind. Jedoch kann eine gemeinsame Basis auch ohne eine unmittelbare und wissentliche Kooperation zwischen zwei Parteien hergestellt werden. Das wäre dann der Fall, wenn eine Plattform Inhalte oder Ideen anderer Plattformen ausgeliehen bzw. übernommen hat, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit abgesichert werden kann.

¹³¹ Die Frage ist, für wen die Synthese erfolgreich ist. Wenn Synthesen neben der Übernahme auch Ausschuss produzieren, dann kann der Flügel, der seinen Standpunkt nicht durchsetzen konnte, nur schwerlich dies als Erfolg auslegen.

¹³² Michail Alexandrowitsch Bakunin (1814-1876) war Mitglied der internationalen Arbeiterassoziation und entwickelte die Idee des kollektiven Anarchismus, die in Konflikt zu der von Marx entwickelten Dialektik stand.

Bisher wurden Syntheseprozesse zwischen lediglich *zwei* Perspektiven dargestellt. Sie sind notwendig, um die Plattform und ihre Ideologie zu entwickeln und politisch aber auch sozial und individuell handlungsfähig zu bleiben. Was ist allerdings, wenn die gesellschaftlichen Umstände eine übergeordnete Zweckgemeinschaft verlangen, die sämtliche Ideologien miteinander verbindet? Denn Mannheim sieht eine solche Situation in der turbulenten Zeit der Weimarer Republik geradewegs auf sich zukommen. Aus Sicht der Wissenssoziologie wäre dann die Frage zu stellen, wie eine solche Synthese zwischen Liberalen, Konservativen und Sozialisten zu realisieren wäre? Für die Bearbeitung dieser Frage gerät noch einmal das Verhältnis zwischen *Seinsverbundenheit* und *Seinsgebundenheit* in den Blickpunkt.

Die *Seinsverbundenheit* wurde als gemeinsam geteilte Perspektive innerhalb eines Erfahrungsraumes beschrieben. Sie kann als konjunktive Weltanschauung begriffen werden, die Mannheim zufolge auf eine Urerfahrung zurückgehe (vgl. Mannheim 1964d, S. 585). Die Weltanschauung sei historisch gewachsen und habe sich durch den Machtverlust der mittelalterlichen, katholischen Kirche sich letztlich auf einige wenige Plattformen konzentriert. Sämtliche Plattformen wollen ihre Weltauslegung als offizielle geltend machen. Die Wissenssoziologie erfasst diese deskriptiv, unterscheidet nicht normativ zwischen ihnen. Sie stehen sie sich einander hierarchielos bzw. gleichwertig gegenüber. Die *Seinsgebundenheit* liegt quer zu den *Seinsverbundenheiten* und weist dagegen einen sinnstiftenden Fond innerhalb einer, die *Seinsverbundenheiten* verbindende und übergreifende Ordnung aus. Es ist ebenso ein historisch gewachsenen Wissen „höherer Stufe, größerer Abstraktheit“ (ebd., S. 610). Weil sie jedoch die historisch-sozialen Denkweisen der *Seinsverbundenheit* „unter“ sich sammelt, ist die *Seinsgebundenheit* das soziologisch gewendete neue *Ordo*, das nicht in dem bisherigen, von der Kirche veranschlagten Subsumierungsmodus agiert. Mit dem Prädikat „relationistisch“ soll darauf hingewiesen werden, dass sämtliche Plattformen eine verbundene Plattform suchen und finden müssen. In der Vorstellung der Wissenssoziologie entstehe jedes Wissen durch einen Aushandlungsprozess, der sowohl Gewinner als auch Verlierer, der sowohl Schnittmengen und Konsens als auch Ausschuss und Dissens hinterlässt. Wissen entsteht damit erstens in Auseinandersetzung innerhalb derselben Plattform, zweitens zwischen zwei und drittens zwischen sämtlichen Plattformen. Wissen wird damit als grundsätzlich dynamisch und als historischsoziales Konstrukt verstanden. Weil die Gesellschaftsform zu Zeiten der Plattformkonzentration (Typus IV) gekennzeichnet von einer Pluralität an Weltanschauungen und dem Fehlen eines die *Seinsverbundenheiten* verbindenden *Ordos* ist, wird aus Sicht der Wissenssoziologie das Spiel mit Synthesen unabdingbar. Es wird als Ziel formuliert und

letztlich an das Subjekt adressiert: Die Erprobung insbesondere mit fremden Weltanschauungen wird hiernach zur lebenslangen Aufgabe. Sie wird deswegen notwendig, weil Mannheim den zunehmend stärker werdenden antidemokratischen Strömungen etwas entgegensetzen bzw. die Demokratie als einzig lebenswerte Form erhalten möchte. Die Fähigkeit andere Ideologien zulassen zu können, erfordert die Fähigkeit der Subjekte darin *immanent* einzudringen (vgl. Mannheim 1980a, S. 276f.). Für das Eindringen in fremde Erfahrungsräume und ihre existenziellen Hintergründe sowie habitualisierte Denk- und Handlungsweisen ist es erforderlich über „ein *existentielles Experimentieren* [Hervorheb. FK]“ (Mannheim 1964d, S. 596) die partikularen Denklage zu erschließen, weil keines einzeln ausreicht, um die heutige Wirklichkeit in toto zu erfassen. In der relativistischen Perspektive, worin jeder bzw. keiner Recht hätte (vgl. ebd., S. 570), scheint dies unproblematisch. Aber ein gelebter Dissens ist für die Weimarer Republik alles andere als unproblematisch. Nach wie vor droht ein gesellschaftliches und politisches Chaos. Und zu einer Auflösung der Demokratie darf und soll es keinesfalls kommen. In Anbetracht einer deutschen Gesellschaft, die an dem Experiment der jungen Demokratie zu scheitern droht, muss etwas Gemeinsames geschaffen werden, dessen gemeinsamer Kern erstens nicht in einem milieuspezifischen Egoismus münden dürfe. Zweitens habe sich diese Gemeinschaft dem Erhalt von demokratischen Werten, Pluralität sowie Diversität zu verschreiben. Drittens müssten sich die Mitglieder dieser Gemeinschaft möglichst sämtliche unbekannte Seinsverbundenheiten in ihrer fremden Verfasstheit zu durchdringen.¹³³ Mit dynamischen Relationismus ist gemeint, dass das Subjekt die fremden Weltanschauungen durch ein ergebnisoffenes Erproben erschließen und auf seine bisher implizit zugrunde liegende Weltanschauung beziehen soll. Um der gefürchteten sozialen Dissoziation entgegenzuwirken, habe diese Synthese einerseits den Kern der Seinsverbundenheit zu erhalten und andererseits der Idee eines demokratischen Grundkonsens zu folgen. Deswegen besteht mit der Seinsrelativität ein Zugang im Raum, der sich mit der Einführung eines „*Relationismus* [H.i.O.]“ (ebd.) des Relativismus zu entledigen versucht. Die Differenz zwischen Relativismus und Relationismus spiegelt sich in der gezogenen Grenze zwischen atomatisierter Konkurrenz und der Konzentration atomatisierter Konkurrenten wider. Von daher unterscheiden sich beide Phasen nicht nur in der Bündelung der atomisierten Konkurrenzen. Die letzte Phase setzt sich von der vorangegangenen durch die Notwendigkeit ab, sich zum Wohle der Demokratie auf *eine* Plattform zu besinnen, worauf jede Denkplattform zu

¹³³ In gewisser Weise haben die Nationalsozialisten diese gemeinsame Idee mit Volk und Vaterland geliefert. Allerdings (und das ist unstrittig) haben sie dem Erhalt eines demokratischen Weltbildes nie ernsthaft verfolgt.

referieren habe. Syntheseprozesse generiere einen aproblematischen Fond und Ausschuss. Während also eine relativistische Haltung eine Parallelexistenz diverser Weltwollungen anerkennt, steht eine relationierende Synthese für ein immanentes Verstehen *und* Interpretieren mit den fremden Wißbarkeiten des eigenen und des fremden konjunktiven Erfahrungsraumes.

Es wird deutlich, dass der Wettbewerb für die Seinsverbundenheit von zentraler Bedeutung ist. Auch das Finden eines Konsenses auf nächst höherer Ebene lässt deutlich werden, dass die Wissenssoziologie ein Gesellschaftskonzept vertritt und einfordert, wonach alle Plattformen dazu aufgerufen sind, ihren Beitrag zu leisten. Als kleinster gemeinsamer Nenner fungiert hier die Idee der Demokratie, und sie beginnt in der Struktur der Demokratisierung des Geistes (vgl. ebd., S. 585).¹³⁴ Damit werden die Mitglieder der verschiedenen Seinsverbundenheits-Gemeinschaften zumindest konzeptionell als Akteure ihrer gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Umwelt begriffen, die sich vor dem Hintergrund einer Polarisationskonzentration selbst auf den Weg zur Synthese und der Entwicklung eines Fonds begeben sollen.¹³⁵ Weil Welt bzw. Gesellschaft nach wie vor als diese Transformationen bedingendes Produkt einer historisch-sozialen Entwicklung begriffen werden, stellen sich diese Such- und Einfindungsprozess für die Mitglieder als lebenslange und für die Gemeinschaften als generationsübergreifende Aufgabe dar. Sie sind grundsätzlich gesprochen prozessual. In den Augen Mannheims wird die relationierende Synthese für das Beste gehalten, „was das Denken vom Standpunkte der Sozialisierbarkeit der Erkenntnisse hervorzubringen imstande ist“ (ebd., S. 608).

2.6.4 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“

Die These von der Seinsverbundenheit erkennt sämtliche Denkweisen und ihren Kampf um die offizielle Auslegung als legitimes Wollen und gleichberechtigt nebeneinander liegend an. In Bezug auf das Werturteil bedeutet das, dass weder von einem noch von keinem Werturteil gesprochen werden kann, weil erstens jeder eingenommenen Perspektive bereits unwissentlich eine atheoretische und konjunktive Wertung implizit ist. Zweitens können – so kann Mannheims Referat auch gelesen werden – die bisherigen Ansätze der Soziologie, die dem Postulat der Werturteilsfreiheit entsprechen wollen, keinen wirksamen Versuch anbieten, um

¹³⁴ Der bisher spärliche Verweis auf die demokratische Grundordnung wird in Ideologie und Utopie (Mannheim 1985c) wesentlich intensiver aufgegriffen. Er wird in diesem Aufsatz lediglich angerissen.

¹³⁵ Überdiese wird deutlich, dass Mannheim einen Übergang in der Konzeptionierung der Erfahrungsräume vollzogen hat. Der vormals zeitlich bestimmte Erfahrungsraum (eines Zeitalters) wird in den Arbeiten über die Generationen beginnend nun vollends in ein (sozial-)räumliches Denken überführt.

die Perspektive des jeweils anderen Lagers immanent zu interpretieren (vgl. Mannheim 1980a, S. 276f.). Deshalb werde die Aufgabe, dem Werturteilspostulat zu entsprechen, scheitern (müssen). Und hierbei handelt es sich um eine Prognose, die auch für die Weimarer Republik gelten kann, wenn der Modus des dynamischen Erkennens nicht geändert werde (vgl. ebd., S. 276). Die Vermittlung zumindest zwischen zwei oder im besten Fall allen Weltanschauungen kann nur über das immanente Eindringen in die fremde und gegebenenfalls ungeliebte Weltanschauung gelingen. Ein solcher Modus des (immanenten) Interpretierens ist unabwendbar für eine Gesellschaft, die sich sowohl aus offiziellen, bildungsmäßigen als auch laienhaften, vormals unberücksichtigten Plattformen zusammensetzt.

Bezugnehmend auf unser Beispiel bedeutet das, dass auch die in der Serie inszenierten konjunktiven Weltanschauungen als Ausdruck dieser Konkurrenzprozesse zu begreifen sind. Sowohl die Weltanschauung der Skater als auch die der Ermittler gehen auf eine Urerfahrung zurück, die das Ergebnis von Syntheseprozessen sind und bis zu ihrer jetzigen Auslegung einer Vielzahl von Ausschuss- und Konsensprozessen ausgesetzt waren. Damit gelten sämtliche Plattformen (und auch die Plattform der Ermittler bildet keine Ausnahme) als mit anderen Mitteln ausgebaute Fortsetzungen des alten Kampfes um die Auslegung der Welt. Prinzipiell gilt, dass jede Weltanschauung im Zuge derartiger Prozesse entstanden und aktuell eingebettet ist und gleichberechtigt neben der anderen koexistiert. Ihr gemeinsames Drittes ist die deliberative Gesellschaft. Der Sicherung der Demokratie wegen verbietet es sich aus Sicht der Wissenssoziologie, die andere, fremde und ungeliebte Weltanschauung dynamisch, also die fremde Plattform mit den leitenden Kategorien der eigenen Plattform zu erfassen. Weil die Grundfesten der Demokratie als ernsthaft bedroht angesehen werden, wenn sich ein solcher Modus konsequent durchsetzen und gesellschaftlich etablieren würde, ist ein immanentes Verstehen und Interpretieren notwendig, um durch sein eigenes Denken und Handeln dieser Entwicklung Einhalt zu gebieten. Jedes Wissen wird als prozessual und grundsätzlich im Werden begriffen. Deshalb ist auch das Wissen in seiner aktuellen Verfasstheit generell in Konkurrenzdynamiken eingebettet, die wiederum in Ausschuss- und Übernahmeprozessen integriert sind und somit Konsens und Dissens generieren. In Anbetracht der unzähligen Denkweisen sei es die Aufgabe des Subjektes, sich über ein existenzielles Experimentieren die diversen Weltanschauungen anzueignen und danach zu streben, über das mosaikartige Zusammensetzen der einzelnen partikularen Sichtweisen die Wirklichkeit in seiner Gänze zu erfassen (vgl. Mannheim 1964d, S. 596). Der Modus des sich-ins-Verhältnis-zu-anderen-Weltanschauungen-setzen und anzuerkennen, das jede Weltanschauung für sich genommen

„Wahrheiten“ produziert und nicht anders als seinsrelativ erfasst werden kann, nennt Mannheim Relationismus (vgl. ebd., S. 570). Es überträgt die Aufgabe, die Werte und Normen einer demokratischen Gesellschaft über das subjektive Denken und Handeln zu leben und zu sichern. Im Lichte dieser Haltung ist jede Weltanschauung kein Ausdruck eines bloßen Kopiervorgangs bereits existierender Lebensstile, sondern Ausdruck dieses reflexiven Sich-ins-Verhältnis-Setzens. Und dieser Aspekt kommt in der Äußerung von Sherlock zu kurz.

2.7 Der *homo politicus* und dynamischer Relationismus – Ideologie und Utopie

Zweifelsohne ist „Ideologie und Utopie“ als *das* zentrale Werk der Wissenssoziologie und als das Vermächtnis von Karl Mannheim anzusehen. Die 1929 veröffentlichte und aus heutiger Sicht geschlossen wirkende Untersuchung geht aus einer Zusammenstellung verschiedener Aufsätze hervor, die kein geschlossenes Werk darstellt (vgl. Corsten 2010, S. 115).¹³⁶ Ihr Gemeinsames ist die vorangestellte Einleitung, die gleichnamig wie der Sammelband selbst – „Ideologie und Utopie“ – für eine wesentlich weitere Auslegung des bisher völlig vom Marxismus vereinnahmten Ideologie-Begriffes plädiert. Auf seine Veröffentlichung folgen Hannah Arendt, Paul Tillich, Max Horkheimer und Helmuth Plessner Kritiken renommierter Protagonisten der intellektuellen Szene. „Ideologie und Utopie“ wird eine *Streitdebatte*¹³⁷ auslösen, die sich in eine Reihe anderer, großer zentraler Debatten in der Soziologie einreihet.¹³⁸ Weil dieser Sammelband einen so enormen Stellenwert sowohl für die Soziologie als auch für Mannheims Wissenssoziologie einnimmt, soll dieser auszugsweise wiedergegeben werden. Hierbei beziehe ich mich auf den Reimport von Ideologie und Utopie (Mannheim 1985c).¹³⁹

¹³⁶ Weil es sich bei Ideologie und Utopie um einen Sammelband handelt, der verschiedene Beiträge unter sich versammelt, werden die darin enthaltenen Kapitel als eigenständige Beiträge ausgegeben.

¹³⁷ Dass Mannheim diese Kontroverse ausgelöst, ist Barboza zufolge auf die auszugsweise und nicht gänzliche Rezeption des Werkes zurückzuführen. Anstelle sich dem gesamten Werk zuzuwenden, wurde es nur auszugsweise und zwar bloß pointiert auf *einzelne* Kapitel vorgenommen (vgl. Barboza 2009, S. 93).

¹³⁸ Zu solchen Streitdebatten sind der von den Volkswirtschaftlern Carl Menger und Gustav Schmoller ausgelöste Methodenstreit, der von Max Weber und Werner Sombart entfachte Werturteilsstreit und der durch Karl Popper und Theodor Adorno eingeleitete Positivismusstreit hinzuzuzählen (vgl. Meja und Stehr 1982c, S. 11). Der Streit der Wissenssoziologie wird als eine an den Werturteilsstreit anknüpfende Kontroverse eingeordnet.

¹³⁹ Mannheim hat auf Empfehlung von Louis Wirth (Leiter des renommierten Fachbereichs für Soziologie der Universität Chicago) „Ideologie und Utopie“ ins Englische übersetzt. Dies geschah allen voran mit der Intention, sich dem Publikum in Großbritannien und den USA vorzustellen, um sich angesichts der zunehmend schlechter werdenden gesellschaftspolitischen Situation in Deutschland einen Ausweg bzw. Fluchtweg zu sichern. Die fehlgeleitete Rezeption der ersten Version sollten sich nicht wiederholen, weshalb der englischsprachigen Auflage zum einen eine Einleitung vorangestellt wurde, um das englischsprachige Publikum über die marxistischen, geisteswissenschaftlichen und soziologischen Wurzeln der Wissenssoziologie zu informieren. Zum anderen wurde der ursprünglich im „Handwörterbuch der Soziologie“ (Vierkandt 1931) veröffentlichte Beitrag „Wissenssoziologie“ (Mannheim 1931) ans Ende gesetzt. Von einem Reimport spreche ich, weil es sich um ein einst aus dem Deutschen ins Englische übersetzte Publikation handelt, die wiederum aus dem Englischen ins

Grundsätzlich erweist sich die Lektüre aller Kapitel von Ideologie und Utopie als bedeutend, wenn der Band „am Stück“ gelesen wird. Denn nur auf diese Weise kann sich sein zentrales Narrativ – sowohl existenziell (vgl. Mannheim 1964d, S. 596) als auch essayistisch *zu experimentieren* (vgl. Mannheim 1985b, S. 47) – angemessen erfasst werden. Ich werde vornehmlich das Kapitel „Ist Politik als Wissenschaft möglich“ (Mannheim 1985e) darstellen. Die empirisch angelegte Untersuchung greift eine Vielzahl des hier bereits Verhandelten auf, das im Zusammenhang mit der *Seinsverbundenheit* steht. Deshalb ist eine wiederholende dichte Darstellung unnötig, weswegen diese bisher benannten und bekannten Kategorien der Wissenssoziologie ausgebaut werden. In der reimportierten Einleitung (Mannheim 1985d) ist Mannheim versucht, eigentlich dem Publikum in Großbritannien und USA die Wurzeln der Wissenssoziologie einerseits und die gesellschaftliche Ausgangssituation in Deutschland während der Weimarer Republik andererseits vor Augen zu führen. Diese Hinleitung soll kurz dargestellt werden.

2.7.1 Ideologie und Utopie

Als promovierter Philosoph, der längst zur Soziologie übergetreten ist, verbindet er den von Georg Lukács und Emil Lederer weiterentwickelten Marxismus mit der außerhalb von Kontinentaleuropa weniger bekannten Soziologie Georg Simmels und der beinahe unbekanntes Geisteswissenschaft Wilhelm Diltheys. Mannheim beschreibt Deutschland als ein aus vielen Denkrichtungen bestehendes Gebilde, das durch „die Beschleunigung der sozialen Mobilität“ (Mannheim 1985b, S. 8) dazu aufgefordert ist, sich von der Vorstellung zu verabschieden, dass Denken auf ewig das gleiche bliebe. Der Machtverlust der mittelalterlichen Kirche hat geradewegs zu einer unerhörten Blüte des Geistes geführt, die nicht zuletzt die Analyse der Weltanschauungstotalität beförderte (Mannheim 1964a). Die Industrialisierung hat die Vervielfältigung von Denkstilen abermals potenziert. Diese Entwicklung zeigt sich deutlich am Beispiel des städtischen Lebens. Dort nehmen mehrere Gruppen zur gleichen Zeit am Leben teil. Sie weisen jeweils unterschiedliche Erkenntnisprobleme und Bearbeitungsstrategien in Hinsicht auf denselben Gegenstand (wie u.a. Politik) auf. Mit dem Abdanken der kaiserlichen Monarchie sah sich die deutsche Gesellschaft im Gegensatz zur US-amerikanischen und britischen gesellschaftspolitisch mit einem Machtvakuum konfrontiert, dessen Kampf um die Geltungshoheit nun auf parteipolitischer Ebene weitergeführt wird. Jeder Block bearbeitet die

Deutsche zurückübersetzt werden musste, weil auch die letzten verbliebenen deutschen Kopien bei einem Großbrand vernichtet worden sind.

gesellschaftliche Entwicklung aus einer bestimmten, d.h. seinsverbundenen Perspektive innerhalb der Parteien-Landschaft heraus und möchte die Krise zu ihren Gunsten auflösen. Sie unterbreiten buchstäblich *perspektivische* Angebote, was von Leben und Tod, von der Gesellschaft und anderen Parteien zu halten ist. Gleichzeitig bezichtigen sie sich untereinander der bewussten Lüge. Sie würden ihre Anhänger jeweils mit ihrer Auslegung der gesellschaftspolitischen Situation täuschen und setzen alles daran, diese Täuschung dem anderen nachzuweisen. Die Krise der Moderne wird durch die Vielfalt von Weltanschauungen bzw. Ideen entfacht. Die fehlende einheitliche Vorgabe von dem, was „man“ von etwas zu halten habe, beflügelt die grundsätzliche Diskreditierung von Ideen und den Vorwurf, der Gegenüber verfüge über ein falsches Bewusstsein. Kurz gesagt: Die Krise des Denkens ist in vollem Gange. Der bisherige, in der Politik angeschlagenen Ton erlaube weder eine Verständigung auf eine gemeinsame (demokratische) Basis noch könne ein respektvoller Umgang stattfinden. Deswegen droht aus der Perspektive der Wissenssoziologie mehr denn je, dass die junge Demokratie vom Macht- und Geltungsgerangel verschluckt werde.

Eine zentrale Rolle nimmt der Begriff Ideologie ein. Er wurde (ebenso wie die Formulierung „falsches Bewusstsein“) bisher ausschließlich vom Marxismus verwendet. Er wird von Mannheim relativiert, weshalb fortan jede politische Weltanschauung als Ideologie begriffen wird. Im Gegensatz zum marxistischen Original sind im Sinne der Wissenssoziologie nicht mehr nur die nicht-marxistischen, in Opposition befindlichen, „anderen“ Anschauungen Ideologien: „Das Ideologieproblem ist ein viel zu allgemeines und viel zu prinzipielles Problem, als daß es auf die Dauer das Privileg einer Partei bleiben könnte, [weshalb es; FK] niemand [...] dem Gegner verbieten [konnte], auch den Marxismus auf seine Ideologiehafteigheit hin zu analysieren“ (Mannheim 1985d, S. 69). Um das marxistische vom wissenssoziologischen Verständnis unterscheiden zu können, wird der marxistische aus drei Gründen als „partikularer“ Ideologiebegriff prädikatisiert: Erstens hebt er nur auf einen Teil der Behauptungen des Gegners ab; zweitens richtet sich die Kritik an der „Lüge“ auf seine inhaltliche Dimension; drittens verlässt es die „psychologisierende Ebene“, also die Ebene des Individuums und seiner „inneren“ Abläufe nicht (vgl. ebd., S. 54ff.). Dem partikularen wird der totale Ideologiebegriff gegenübergestellt: Dieser stellt „die gesamte Weltanschauung des Gegners (einschließlich der kategorialen Apparatur) in Frage und will auch diese Kategorien vom Kollektivsubjekt her verstehen“ (ebd., S. 54); zweitens bezieht sich der totale Ideologiebegriff auf ein „bestimmtes Gedankensystem, eine bestimmte Art der Erlebnis- und Auslegungsform“ (ebd., S. 55); drittens handelt es sich um keine „Lüge“, weil sie ein

„Dokument“ der eingenommenen seinsrelativen Perspektive ist (vgl. ebd.). Die Wissenssoziologie verbleibt bei der Modellierung des Subjektes als erkennendes Kollektivsubjekt. Hiernach ist Denken und Handeln des Einzelindividuums atheoretisch *und* kollektiv: Wissen ist von Anbeginn ein kooperativer Gruppenprozess (vgl. Mannheim 1985b, S. 27), weshalb „*der größte Teil* [Hervorheb. FK] des Denkens im kollektiven Handeln fundiert ist“ (ebd., S. 29). Aufgrund seiner soziohistorischen Verankerung lässt es aufgrund des eingenommenen Standortes nur einen partikularen Zugang auf das gesellschaftliche Gebilde zu. Der Beitrag des individuellen Denkens wird weiterhin als marginal für die Erklärung gesellschaftlich relevanter Entwicklungen sowie für die Umwertung von Werten, die wiederum zur Transformation der Gesellschaft führen, angesehen (vgl. ebd., S. 25)!

Die geschichtsphilosophische Weltanschauung, die noch zur Benennung eines impliziten denk- und handlungsleitenden Habitus für die Analyse einer vorwissenschaftlich bzw. atheoretisch bezeichneten apolitischen alltäglichen Erfahrung gewählt worden ist (vgl. Mannheim 1964a, S. 100), wird nun für die Untersuchung einer zunehmend von politischen Machtkämpfen geprägten und gezeichneten Gesellschaft übertragen. So wird der Mensch neuerdings als „homo politicus“ (Mannheim 1985e, S. 147) und die implizit leitende Weltanschauung als „politische[...] Weltanschauung“ (Mannheim 1985b, S. 33) bzw. nun als „Ideologie“ bezeichnet. Sie wird wie folgt definiert:

„Der Begriff der Ideologie reflektierte die dem politischen Konflikt verdankte Entdeckung, daß herrschende Gruppen in ihrem Denken so intensiv mit ihren Interessen an eine Situation gebunden sein können, daß sie schließlich die Fähigkeit verlieren, bestimmte Tatsachen zu sehen, die sie in ihrem Herrschaftsbewußtsein verstören könnten. In dem Wort ‚Ideologie‘ ist implizit die Einsicht enthalten, daß in bestimmten Situationen das kollektive Unbewußte gewisser Gruppen sowohl diesen selbst wie anderen die wirkliche Lage der Gesellschaft verdunkelt und damit stabilisierend wirkt“ (ebd., S. 36).

Der Ideologie wird mit Utopie ein Antonym gegenübergestellt. Es wird wie folgt definiert:

„Im Begriff des utopischen Denkens spiegelt sich die entgegengesetzte Entdeckung wider, die gleichfalls dem politischen Konflikt verdankt ist, daß nämlich bestimmte unterdrückte Gruppen geistig so stark an der Zerstörung und Umformung einer gegebenen Gesellschaft interessiert sind:, daß sie unwissentlich nur jene Elemente der Situation sehen, die diese zu negieren suchen. Ihr Denken ist nicht fähig, einen bestehenden Zustand der Gesellschaft korrekt zu erkennen; sie befassen sich keineswegs mit dem, was wirklich existiert, suchen vielmehr in ihrem Denken bereits die Veränderung des Bestehenden vorwegzunehmen. Ihr Denken zielt nie auf eine Situationsdiagnose ab; es kann nur als eine Anweisung zum Handeln benutzt werden. Im utopischen Bewußtsein verdeckt das von Wunschvorstellungen und dem Willen zum Handeln beherrschte kollektive Unbewußte bestimmte Aspekte der Realität. Es kehrt sich von allem ab, was den Glauben erschüttern oder den Wunsch nach einer Veränderung der Dinge lähmen würde“ (ebd., S. 36f.).

Beide Denkweisen nehmen eine Perspektive auf gesellschaftliche Machtverhältnisse ein. Sie sind Ausdruck der Politisierung des gesellschaftlichen Alltags. Bei dem Versuch, die politische

Anschauung auf den Alltag zu übertragen und danach zu agieren, durchdringt diese politische Sphäre die alltägliche Einstellung zur Welt. Damit laufen beide Sphären unmittelbar zusammen. Während Ideologie den Denkstil bereits etablierter Gruppen beschreibt (Mannheim 1985e), handelt es sich bei Utopie um einen, der noch nicht den Status einer etablierten Ideologie erreicht hat (Mannheim 1985a). Andererseits postulieren beide Denkart eine unauflösbare Verwobenheit zwischen Denken und Handeln. Von der seinsrelativen¹⁴⁰ Perspektive, woraus die Problemlagen der Alltagswelt wahrgenommen werden, hängt in einem gehörigen Anteil das darauf gerichtete Handeln ab. Sowohl Ideologie als auch Utopie sind implizit von einer Seinsverbundenheit geleitet. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass mit Ideologie eine Weltanschauung gemeint ist, die bereits an die Oberfläche des politischen Alltags vorgedrungen ist. Wie die sozialistische, konservative bildet auch die liberale Ideologie das Fundament einer politischen Partei. Sie ist wählbar. Deshalb werde ich die Charakterisierung der wissenssoziologischen Bearbeitung von Denkstilen zukünftig auf den Teilaspekt der Ideologie beschränken.

In der wissenssoziologischen Auslegung arbeiten die Parteien mit- bzw. gegeneinander (vgl. auch schon Mannheim 1964d). Die von den Parteien angebotenen Ideologien werden größtenteils dankbar, aber auch unbewusst von den nach Orientierung suchenden Teilen der Bevölkerung angenommen und suggerieren einen (bequemen) Ausweg aus der verzwickten Lage. Indem die Annahmen über die gesellschaftlichen Problemlagen umstandslos und kritiklos übernommen werden, geht die politische Weltanschauung beiläufig in die alltägliche über und entzieht sich damit jedweder kritischen und reflexiven Auseinandersetzung.¹⁴¹ Diese Art und Weise sorgt für unauflösbare innere und äußere geistige Konflikte, die mal friedlich-protestierend mal aggressiv-kämpferisch im (politischen) Alltagsleben ausgetragen werden. An dieser Stelle setzt die nun politisch gewordene Wissenssoziologie als Gegenstandstheorie, methodisches Verfahren und handlungsorientierte Praxistheorie ein und wendet sich der Bedeutung des Wissens für die aktuelle gesellschaftliche Situation zu. Sie formuliert die Notwendigkeit, „die sozialen Wurzeln unseres Wissens zu reflektieren [...]“ (Mannheim 1985b, S. 7). Erst wenn dieser Modus des Meta-Wissens erreicht ist, dann können die Denktechniken und Ideen der Schichten erfasst werden und gleichberechtigt nebeneinander

¹⁴⁰ Die Seinsrelativität entspricht der Seinsverbundenheit.

¹⁴¹ Mittlerweile müsste Mannheims politisches Kapitel der Wissenssoziologie überarbeitet werden. Sein Ziel ist es, die regierten Gesellschaftsmitglieder zu einem Bewusstsein ihrer im Verborgenen bleibenden und emotional aufgeladenen Motive zu bewegen. Die gegenwärtige gesellschafts- und globalpolitische Entwicklung zeigt, dass die Notwendigkeit der Reflexion grundsätzlich für alle und insbesondere für irrational agierende Politiker relevant ist.

stehen. In der Demokratie, die grundsätzlich von dieser mündigen und emanzipierten Idee getragen wird, kann den „Denktechniken und Ideen der unteren Schichten [...] den Ideen der herrschenden Schichten mit der gleichen Gültigkeit entgegen[getreten werden; FK]“ (ebd., S. 9). Weil sich nun alle Ideologien hierarchielos gegenüberstehen und als gleichwertig betrachtet werden, sind die Ideologien „zum erstenmal fähig, den Menschen, der in ihrem [deliberativen; FK] Rahmen denkt, dahin zu bringen, die Objekte seiner Welt von Grund auf in Frage zu stellen“ (ebd.). Das Infragestellen der eigenen Ideologie sowie fremder Ideologien ist essentiell für die „Selbsterklärung“ bzw. „Selbsterweiterung“ (ebd., S. 44), also die geistige Entwicklung des Individuums. Sie stellt „nicht bloß eine objektive Anhäufung von Informationen über Tatsachen und ihre kausalen Beziehungen dar[...], sondern [ist] am Verstehen der inneren Verklammerungen im Lebensprozeß interessiert [...]“ (ebd., S. 43). Dieser Vorgang bildet die Grundlage für das dynamische Relationieren. Damit ist gemeint, dass die existenziellen Hintergründe fremder Ideologien immanent erschlossen und durch ein existenzielles Experimentieren erprobt und auf sich selbst bezogen werden sollen. Das Ziel dieser „Übung“ ist, hierüber die partikularen Sichtweisen einzelner Ideologien zu einem gesellschaftlichen Großen und Ganzen zusammensetzen und sich auf diese Weise sukzessiv den verschiedenen Ideologien zu nähern. „Dieser *dynamische Relationismus* [H.i.O.] ist die einzig mögliche adäquate Form des Suchens nach einem Ausweg in einer Welt, in der verschiedene, sich zur Absolutheit hypostasierende Möglichkeiten der Weltsicht existieren, deren Partikularität bereits sichtbar geworden ist“ (Mannheim 1985d, S. 86). Dieser Prozess entlarvt nicht nur die bisher implizit gebliebene eigene Weltanschauung. Sie macht die individuelle Selbsterkenntnis und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe explizit. Das Subjekt reflektiert damit sowohl fremde Weltanschauungen als auch die eigene. Es erhält damit Zugang zu der impliziten denk- und handlungsleitenden Ideologie.

Der Blick der Wissenssoziologie richtet sich also nach wie vor auf das Verhältnis zwischen menschlichem Denken und Handeln sowie die Rolle der Gemeinschaft. Aus Sicht der Wissenssoziologie müsse dieses Verhältnis reflektiert werden, um die gesellschaftliche Krise abwenden zu können. Wissen nimmt damit eine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung von Individuum und Gesellschaft ein. In der verfahrenen Situation der alltäglichen Lebenswelt wird eine Chance gesehen, die Denkviefalten zu dekonstruieren und zu rekonstruieren. Erst wenn diese (im besten Fall) vollumfänglich herausgearbeitet worden sind, und die atheoretischen Wurzeln der Ideologien „bloßgestellt“ wurden, dann kann die Krise abgewendet werden. Dafür braucht es gerade in der dynamischen und sozial-mobilen Gesellschaft ein

selbstklärendes und selbsterweitertes Subjekt, das sich nicht davor scheut, in die anderen Denkweisen *immanent* einzudringen. Das dynamische Relationieren wird damit zur handlungsleitenden Maxime der Wissenssoziologie und markiert das zu erstrebende Ziel der Persönlichkeitsentwicklung in einer dynamischen und pluralen Welt. Dass Wissen grundsätzlich atheoretisch bleibt und nach wie vor auf die dahinter liegende Gruppe verweist, fließt in die Hauptthese der Wissenssoziologie ein. Sie besagt,

„daß es Denkweisen gibt, die solange nicht adäquat verstanden werden können, als ihr gesellschaftlicher Ursprung im Dunkeln bleibt. Es ist allerdings wahr, daß nur das Individuum des Denkens fähig ist. Es gibt kein solches metaphysisches Wesen wie den Gruppengeist, der über den Köpfen der Individuen und über sie hinweg denkt und dessen Ideen das Individuum bloß reproduziert. Es wäre jedoch falsch, hieraus zu folgern, daß alle Ideen und Gefühle, die ein Individuum bewegen, ihren Ursprung in diesem allein hätten und daß sie einzig auf Grund seiner eigenen Lebenserfahrung adäquat erklärt werden könnten“ (Mannheim 1985b, S. 4).

Als Methode fordert sie eine genetische d. h. biographische (vgl. Wolff 1964, S. 13) Betrachtungsweise ein, die grundsätzlich anerkennt, dass sich Gruppen auch in Untergruppen zusammenfinden und kollektiv „Dinge“ gleich wahrnehmen. Erst dann wird ein Verständnis dafür gewonnen, „daß in der gleichen Gesellschaft verschiedene Sinndeutungen entstehen können, die der voneinander abweichenden sozialen Herkunft der verschiedenen Mitglieder eben dieser Gesellschaft geschuldet sind“ (Mannheim 1985b, S. 28).

Wie gezeigt worden ist, entwickelt die Wissenssoziologie ein verstärktes Interesse an der Politik. Im Folgenden soll ein letzter Beitrag vorgestellt werden, der zeigen soll, dass die Wissenssoziologie als Reflexions- und Handlungswissenschaft konzipiert worden ist. Die forschungsleitende Frage, der darin nachgegangen wird, lautet, „Ist Politik als Wissenschaft möglich (und wie ist es lehrbar)“.

2.7.2 Wissenssoziologie als Theorie, Methode und Praxis

Mannheim entwickelt zunehmend auf akademischer Ebene ein Interesse an dem Gegenstand „Politik“. Nicht nur das vorangegangene Kapitel hat über die Auseinandersetzung des bisher vom Marxismus (beinahe nur für sich) beanspruchten Ideologie-Begriffs für ein breites Verständnis geworben. Auch innerhalb der uns zur Verfügung stehenden Arbeiten, und zwar der Beitrag über die Konkurrenz (Mannheim 1964d), wurde das Interesse explizit am Gegenstand der *Wertneutralität*¹⁴² exemplarisch gezeigt und deutlich. Zwar hatte Mannheim auch persönliches Interesse, die krisenhafte gesellschaftspolitische Lage aufzulösen. Allerdings

¹⁴² Dies geschah in erster Linie, um die noch von M. Weber eingeforderte Wertneutralität als unhaltbar zu entlarven.

sollte das mittels der Wissenssoziologie geschehen. Und diese strebt nach wie vor nach der Erfassung der „Weltanschauungstotalität“ (Mannheim 1964a, S. 98) in allen Bezirken des Geisteslebens und den implizit zugrunde gelegten Denkweisen der (erkennenden) Kollektivsubjekte. Es ist also nicht nur der damaligen Situation zuzuschreiben, dass sich Mannheim dem Gegenstand der Politik widmet und darüber das gesellschaftliche Leben bestimmen möchte. Politik erweist sich als ideales (Spiel-)Feld, um die von der Wissenssoziologie unterstellte seinsverbundene Pluralität anzuwenden resp. weiterzuentwickeln: Sämtliches politisches Handeln sei mehr als nur ein bloßes Ja- bzw. Neinsagen. Darin komme eine spezifische Weltanschauung und der Versuch zum Ausdruck, die Massen sowohl parteilich als auch weltanschaulich entsprechend der zugrunde gelegten Ideologie heranzubilden (vgl. ebd., S. 129). Das Streben, die jeweilige Ideologie als die einzig gültige auszulegen, mündet in ein Ringen um Synthese (vgl. bereits Mannheim 1964d, S. 571), das zuerst einmal das (politische) Geistesleben betrifft. Weil das gesamte gesellschaftliche Leben davon eingenommen ist, wird die Seinsverbundenheits-These nicht mehr nur auf die liberalen, konservativen und sozialistischen Lager innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie übertragen, sondern auf die Ideologien der sozialen und politischen Strömungen des 19. und 20. Jahrhunderts erweitert. In dem Kapitel werden Überlegungen unternommen, ob und wie eine parteipolitische Ideologie in Parteischulen gelehrt werden kann. Dabei verweist die Auseinandersetzung mit Politik auf einen wesentlich größer angelegten Problembereich der Wissen(schaft)szweige. Politik dient als „Platzhalter“ für sämtliche wissenschaftliche Disziplinen, deren Problemlagen innerhalb der Gegenstandsbereiche eingebettet sind. Der erfolgreichen Bearbeitung der Problemlagen wegen kann dies keineswegs von einer distanzierten, theoretischen, (natur-)wissenschaftlichen Ebene aus angegangen werden. Wie die Politik, die sich mit den *in* ihr befindlichen Ideologien sowohl auf einer theoretischen wie atheoretischen Ebene befassen muss, ist auch die Pädagogik davon gekennzeichnet, dass sie sich ihren verpflichteten Problemkreisen und Klientel in und aus sich heraus in theoretischer und atheoretischer Reflexion *handelnd* nähern muss (vgl. Mannheim 1985e, 143). In beiden Fällen wird ein rein enzyklopädisches Wissen nicht für die erfolgreiche Bearbeitung der Herausforderungen des lebendigen Lebens ausreichen. Auch dürfe der Modus des Handelns¹⁴³ weder als Kunst noch als intuitive Fertigkeit abgetan bzw. idealisiert werden (vgl. ebd.). Politik

¹⁴³ Der Handlungsbegriff in der Wissenssoziologie korreliert mit der kommunikationswissenschaftlichen Vorstellung von kommunikativen Praktiken. Hiernach seien kommunikative Figurationen mit anderen sozialen Praktiken verwoben (vgl. Hasebrink und Hepp 2017, S. 165).

und Pädagogik (und andere Handlungswissenschaften) nehmen eine hervorstechende Rolle für die Bewältigung des gesellschaftlichen Lebens ein. Sie zeigen,

„daß sowohl der Pädagoge als auch der Politiker gerade im spezifischen Gebiete des Handelns sich in steigendem Maße ein Wissen zu erwerben und unter adäquaten Bedingungen auch weiterzugeben imstande ist. Daraus folgt, daß unser Wissenschaftsbegriff viel enger als der Bereich der tatsächlich vorhandenen Wissensarten ist und daß das mögliche und mitteilbare Wissen keineswegs dort aufhört, wo das Feld unserer heutigen Wissenschaften abschließt“ (ebd., S. 143f.).

Wie deutlich wird, gehen nicht nur alltägliche und politische Sphären ineinander über. Weil es in der Politik um das Handeln entlang und die Vermittlung atheoretischer Ideologien geht, wird die Pädagogik zu einem wichtigen Verbündeten in der Auseinandersetzung mit (politischen) Weltanschauungen. Allerdings widmet sich Mannheim in seiner Untersuchung fast ausschließlich der Politik. Der Pädagogik wendet er sich kaum noch explizit zu. Weil aber beide Disziplinen als strukturidentisch begriffen werden, können die Überlegungen zur Politik auf die Anforderungen der Pädagogik übertragen werden. Deswegen wird sich folgend mit der Politik als zentraler Gegenstand dieser empirisch angelegten Untersuchung beschäftigt.

Ist Politik als Wissenschaft möglich?

Der für die Untersuchung zentrale Begriff – Politik – wird definiert als Zusammenspiel von einem durchrationalisierten und einem laufenden Staatsleben einerseits sowie eine, auf Unvorhergesehenes und Unerwartetes eher irrational (re-)agierende Handlungen andererseits (vgl. Schäffle 1897). Während das gesellschaftlich-staatliche Leben auch durch Phasen gekennzeichnet ist, worin nach bestehendem Regeln und Vorschriften, frei nach „Schema F“ agiert werden kann (Mannheim 1985e, S. 98), versagen diese auf das Rationale ausgerichteten Handlungsmodi bei Neuem, plötzlich Eintretendem, Unerwartetem und Unvorhergesehenem. Das Verhältnis zwischen Verwaltung und Politik (Schäffle 1897) wird um das Zusammenspiel aus rationalen und irrationalen Handlungsweisen erweitert. Kreatives, schöpferisches Handeln ist für die Bearbeitung unvorhergesehener Herausforderungen des politischen Alltags unabdingbar, weil die Basis, worauf aufbauend entschieden werden soll, in einer dynamischen Gesellschaft schlichtweg fehlt. Politik bzw. politisches Handeln zeichnen sich Mannheim zufolge durch das Zusammenlaufen von drei gegensätzlichen Zeitströmen aus: Politisches Handeln zielt auf den geschichtlich gewachsenen Staat und die ebenso entstandene Gesellschaft ab, „sofern diese noch im *Werden* [H.i.O.] begriffen sind. Das politische Handeln geht auf das Schöpferische im Augenblick, um aus den strömenden Kräften Bleibendes zu gestalten“ (Mannheim 1985e, S. 97).

Das bisher nur auf das Staatsleben ausgerichtete Beziehungsgeflecht wird nun wesentlich allgemeiner, und zwar auf den gesellschaftlichen Prozess bzw. das darin eingebettete Handeln übertragen und angewendet. Zwar sei „unser Leben“ teilweise rationalisiert. Jedoch seien die allerwichtigsten Gebiete unserer Gesellschaftssphäre, „wo also die Entscheidungen des Schicksals ausschlaggebend sind“ (ebd., S. 100), nach wie vor noch irrational fundiert. Sowohl im gesellschaftlichen und staatlichen Leben werden sie durch Machtkompetenzen im irrationalen Kampf errungen. Folglich berücksichtigt das weiter gefasste allgemeine Handeln diese irrationale Sphäre und beginnt dort, „wo der noch nicht rationalisierte Spielraum anfängt, wo *nicht* [H.i.O.] regulierte Situationen zur Entscheidung zwingen“ (ebd.). Alle in irgendeiner Weise an der Gesellschaft Teilnehmenden (wie u.a. die darin Lebenden, die sie Erforschenden und darin „Politik“ Betreibenden u.v.m.) nehmen diesen Spielraum in *seinsverbundener* Weise wahr und sind selbst implizit oder explizit an den sich bekämpfenden Kräften beteiligt. Entsprechend bindet diese Beteiligung die Wertungen, Willensimpulse und schließlich die allgemeinste Art seiner Denkweise. Es entsteht Kontingenz, die ihren Ausdruck in den unterschiedlichen, ideologisch bedingten Wahrnehmungs- sowie Denkweisen (Theorie) und der auf die Bearbeitung der Problemstellung ausgerichtete Handeln (Praxis) findet. Es existiert nicht *die eine* Politik. Weil die Seinsverbundenheit bis in die kategoriale Apparatur der Denkschemata durchdringt, muss „man im Gebiete des politisch-historischen Denkens [...] von Verschiedenheiten der Denkstile sprechen [...]“ (ebd., S. 101).

	Denkstil	Ist Politik als Wissenschaft möglich?	Lehren
Bürokratischer Konservatismus	Rationalismus	Politik als Verwaltungslehre: rationales Gesetz von Prozeduren	<ul style="list-style-type: none"> • Juristisch-verwaltungsmäßiges Denken • Revolution wird als Unregelmäßigkeit verstanden
Historischer Konservatismus	Irrationalismus	Politik ist keine Wissenschaft: politische Herrschaft kann nicht gelernt werden: Begabung und Instinkt	<ul style="list-style-type: none"> • Herrschaft und irrationale Kräfte bestimmen die Politik • Romantischer Irrationalismus
Liberal-demokratisches Bürgertum	Extremer Intellektualismus	Politik als rein formale Wissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Trennung von Theorie und Praxis: Sphäre der Theorie/Sphäre der Emotionen
Sozialistisch-kommunistischer Standort	Synthese zwischen Rationalismus und Intuitionismus: Rationalisierung des Irrationalen	Politik ist nicht völlig irrational, da es immer Gesetze gibt, die hinter dem Irrationalen aufgedeckt werden können: Das Sein bestimmt das Bewusstsein	<ul style="list-style-type: none"> • Ideologienlehre: Hinter dem Rationalismus werden Ideologien, vitale Impulse und Interessen aufgedeckt • Revolution als irrationales Moment: „das rationale Denken der irrationalen Tat“
Fascismus	Völliger Irrationalismus	Politik hat die Funktion, die Wege zum Handeln zu bereinigen	<ul style="list-style-type: none"> • Lehre der Tat, des unmittelbaren Eingreifens • Lehre der führenden Elite • Mythenlehre

Tabelle 2 Die zentralen Perspektivunterschiede der jeweiligen *ideologischen* Standorte (nach Barboza 2009, S. 95).

In dem empirischen Part dieses Artikels wird die politisch und sozial gebundene Differenz des Erkennens herausgearbeitet.¹⁴⁴ Die Analyse der standortsbedingten Bearbeitung von Theorie und Praxis wird exemplarisch und experimentierend in Bezug auf fünf reine Strömungen ausgearbeitet. Im Gegensatz zur Untersuchung der geistigen, miteinander konkurrierenden Plattformen (Mannheim 1964d), die Liberale, Konservative und Sozialisten identifizierte, unterscheiden sich diese „wichtigsten idealtypischen Repräsentanten“ dieser Untersuchung durch die Ausdifferenzierung der konservativen Plattform in einen „bureaukratischen Konservatismus“ und „konservativen Historismus“ (Mannheim 1985e, S. 102). Daneben wird der „Fascismus“¹⁴⁵ (ebd.) als eigenständige Typik eingeführt. Die an die

¹⁴⁴ Solche wie hier von Mannheim selbst vorgenommene doppeldeutige Verwendung von „seinsgebunden“ und „seinsverbunden“ – wie es entsprechend der These von Seinsverbundenheit angemessen heißen müsste – hat dazu beigetragen, dass die so wichtige Unterscheidung zwischen diesen beiden Denkweisen „flüssig“ wurde.

¹⁴⁵ Für sich betrachtet widmet sich Mannheim in dieser Untersuchung nicht dem deutschen Faschismus. Wie von den ausschließlich auf Mussolini bezogenen Verweisen zweifelsohne abgeleitet werden kann, wird in „Ideologie und Utopie“ also ausschließlich die Ideologie des italienischen Faschismus charakterisiert. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Ideologie des deutschen Nationalsozialismus in dieser Phase der Wissenssoziologie

Untersuchung angelegten Dimensionen entsprechen generell denen, die bereits an das Züricher Referat (Mannheim 1964d) angelegt worden sind.¹⁴⁶ Um eine Dopplung zu vermeiden, wird auf eine detaillierte Darstellung der standortverbundenen politischen Denkweisen verzichtet. Es muss ausreichen zu erwähnen, dass Mannheim den Aufweis erbringt und die Ideologietypischen Denk- und Handlungsweisen herausarbeitet. Die zentralen Perspektivunterschiede sollen dem Überblick halber tabellarisch nach Barboza (2009, S. 95) zusammengefasst werden (vgl. Tabelle 2).

Als Kernergebnis lässt sich festhalten, dass folgend nicht mehr nur von „der“ Politik gesprochen werden kann. Aus der jeweiligen Beobachterwarte heraus ergeben sich auf ein und dasselbe Problem bezogen verschiedene Politiken, die sich in ihrer Ideologie voneinander absetzen. Nicht zufällig sehen und erleben „die einen die Geschichte als einen Kreislauf der Eliten, die anderen als eine Transformation der geschichtlichen gesellschaftlichen Struktur [...]. Jeder bekommt eben primär das von der gesellschaftlich-historischen Ganzheit zu sehen, auf das er willensmäßig gerichtet ist“ (Mannheim 1985e, S. 124f.). Es lässt sich auch anderswo im gesellschaftlichen Leben zeigen, dass

„nicht nur die letzten Stellungnahmen, Wertungen, Inhalte, sondern auch die Problemstellungen, die Art und Weise der Betrachtung und sogar die Kategorien, in die man Erfahrung einfängt, sammelt und ordnet, je nach dem Standort verschieden sind (ebd., S. 128).

Exemplarisch auf das Feld „Politik“ angewendet, kann wesentlich allgemeiner, und zwar auf das gemeine gesellschaftliche Leben bezogen konkludiert werden, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis je nach Denkstandort verschieden ist. Jedes Wissen ist ideologisch gebunden.

Wie ist Politik lehrbar?

Weil jedwedes Wissen ideologisch gebunden und nur einen auszugsweisen Ausschnitt auf die gesellschaftliche Totalität erlaubt, könne – so die wissenssoziologische Schlussfolgerung – das Erforschen und Lehren von Politik nur politisch gebunden und nur in der jeweiligen Ideologie-

überhaupt *keine* Rolle spielt. Erst mit der Zwangsexilierung rückt der deutsch-faschistische (und marxistische) Totalitarismus in das Blickfeld von Mannheim. Dann aber weniger in der Wissenssoziologie, wie sie in dieser Arbeit entfaltet worden ist, sondern vielmehr unter der Annahme, dass eine freiheitliche demokratische Massengesellschaft nur durch Planung möglich sei (Mannheim 1970).

¹⁴⁶ Auffallend ist jedoch das verstärkte Interesse an der Darstellung der sozialistisch-marxistischen (vgl. Mannheim 1985e, S. 108ff.) und faschistischen Ideologie (vgl. Mannheim 1985e, S. 116ff.). Die Charakterisierung beider Standorte nimmt im Vergleich zu den anderen Typiken den größten Teil dieser Untersuchung ein.

Dieser Teil der Untersuchung ist bei Mannheim (1985e, S. 102ff.) zu finden. Für eine resümierende Darstellung kann auf Vester (2009, S. 14ff.) verwiesen werden. Einen einführenden Blick geben Barboza (2009, S. 94ff.) oder Corsten (2010, S. 125ff.).

Institution (Parteischule) gelehrt werden (vgl. ebd.).^{147, 148} Angesichts dieser Prämisse dürfe eine Parteischule schwerpunktmäßig nur ihre Ideologie lehren. Jedoch könne der spezifische Blick einer Ideologie nur in Auseinandersetzung mit anderen vermittelt werden. Folglich ist es im Falle der politischen Ausbildung die Aufgabe der Parteischulen die „These von der gegenseitigen Ergänzungsbedürftigkeit der Teilaspekte“ (ebd., S. 130) anzunehmen, ernst zu nehmen und in ihrem Curriculum zu etablieren. Andernfalls käme es zu keiner politischen Ausbildung, zu keiner gelehrt Ideologie, zu keiner ideologischen Willensentwicklung. Weil jedoch alle (und nicht nur die politischen) Weltanschauungen nur Teilaspekte einer aus verschiedenen Mosaiksteinen zusammengesetzten Welt sind, dürfen die anderen Ideologien nicht als Fehlerquelle diskreditiert werden. Institutionell betrachtet darf also der Lehrplan nicht nur die Vermittlung einer Ideologie und der Abwertung anderer Ideologien kennen. Dem „dynamischen Rationalismus“ (Mannheim 1985d, S. 86) folgend muss das Kerncurriculum eine gegenseitige Ergänzungsbedürftigkeit seiner ideologisch bedingten Teilaspekte sowohl konzeptionell anerkennen wie auch praktisch in Forschung und Lehre berücksichtigen. Und weil sowohl *alle* politischen Aspekte lediglich Teilaspekte in demselben gesellschaftlichen wie historischen *Strome* sind und sich auf diese Weise eine *werdende* Ganzheit konstituiert, als auch dieser Strom nach wie vor im Fließen begriffen ist, muss ihre Erforschung und Gegenüberstellung als eine stets von Neuem zu stellende und zu bearbeitende Aufgabe begriffen und vollzogen werden (Mannheim 1985e, S. 132). Von daher könne eine im Wissenschaftsbetrieb fest verankerte politische Soziologie nur die Strukturzusammenhänge bzw. die „soziale Gleichung“ (ebd., S. 150), also die mit der Standort- bzw. Seinsverbundenheit einhergehenden Denkweisen erfassen. Entscheidungen können sie angesichts des stets in Bewegung befindlichen nicht lehren. Diese könne sie nur in adäquater Weise bewusst machen (vgl. ebd., S. 143). Damit erhält die Pädagogik eine zentrale Aufgabe in der Wissenssoziologie,

¹⁴⁷ Weil Politik bisher noch nicht erforscht bzw. überhaupt noch nicht (geistes-)wissenschaftlich erschlossen wurde, etabliert Mannheim kurzerhand eine „politische Soziologie“ (Mannheim 1985e, S. 143). Explizit in Bezug auf die (Politik und) Pädagogik formuliert Mannheim die Notwendigkeit die darin tatsächlich vorhandenen Wissensarten zu erfassen. Als Disziplin untersucht/begreift sie Wissen als partikular und parteilich gebunden.

¹⁴⁸ Dass das Erforschen und Lehren von Politik nur politisch gebunden stattfinden könne, ist zweifelhaft. Religionen erforschen kann man eben nicht, wenn man sie seinsgebunden ist. Forschung braucht kritische Distanz. M.E. findet diese Distanz in der Dokumentarischen Methode als Methodologie der Wissenssoziologie (vgl. Mannheim 1964a) ausreichend Berücksichtigung, weil dem Forscher beim Erfassen des Ausdruckssinns „stets die Aufgabe gestellt [ist], ihn als solchen und in derselben Weise zu erfassen, wie er von dem ihn ausdrückenden Subjekt *gemeint* [H.i.O.], im bewußtseinsmäßigen Daraufgerichtetsein intendiert war“ (S. 107). Ferner ist für ein Erforschen im Sinne der Wissenssoziologie die Unterscheidung leitend, wonach sich der empirisch Forschende grundsätzlich in einem anderen konjunktiven Erfahrungsraum bewege als die, die Gegenstand der Forschung sind (vgl. Mannheim 1980a).

weil sie zum einen als Disziplin mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert ist wie die Politik. Probleme können nur erfolgreich bearbeitet werden, wenn ihnen *in* der Welt begegnet wird. Zum anderen verfügt die pädagogische Disziplin mit der Didaktik über Kompetenzen im Bereich der Vermittlung von Lerninhalten.^{149, 150}

Wie wir sehen, bleibt die Forderung nach gegenseitiger Ergänzungsbedürftigkeit keine konzeptionell-theoretisch gedachte Hülse. Die Wissenssoziologie tritt als Reflexions- und Handlungswissenschaft auf: Sie hat sich nicht nur zum Ziel gesetzt, die gesellschaftliche Pluralität vor dem Hintergrund einer Dynamik theoretisch wie empirisch zu beschreiben. Ebenso hält sie handlungsorientierte Überlegungen bereit. Sie soll die Subjekte letztlich dazu befähigen, das Projekt der Demokratie (in der Weimarer Republik) am Leben zu erhalten. Der Erhalt demokratischer Strukturen wird fest in die parteipolitische Ausbildung integriert und wird in das Kerncurriculum aufgenommen: Wie auch Denken und Handeln „sind Selbsterkenntnis und Erkenntnis des anderen unzertrennbar verflochten mit Handeln und Wollen, mit der Prozessualität des Miteinanders“ (ebd., S. 148). Somit geht die politische Soziologie über den Bezirk der Geistes- und Sozialwissenschaften hinaus und schließt Denken und Handeln und insbesondere die Erkenntnis und Selbsterkenntnis im Alltag ebenso ein.

In der politisch gewordenen Wissenssoziologie ist die Aufforderung eingeschrieben, wonach diejenigen, die entweder in der politischen Soziologie lehren, forschen bzw. ohnehin

¹⁴⁹ Auf das enge Bündnis zwischen Politik und Pädagogik wurde bereits eingegangen. Weil es nun um die politische Ausbildung in Parteischulen geht, rückt die Pädagogik aufgrund ihrer didaktischen Expertise und dem Anfertigen von Kerncurricula in den Fokus. Hierbei werden nicht nur inhaltliche, sondern das Format des Settings betreffende Aspekte unterbreitet. Gerade die Überlegungen zu den besonderen Anforderungen, die an ein Lernsetting und an die Vermittlung geisteswissenschaftlicher Themen gestellt werden, schließen in ihrer konzeptionellen Beschreibung an ein zeitgemäßes Verständnis (medien-)pädagogischer Projektarbeit an (vgl. Schell 2003 oder Gudjons 2008). So wird der besondere Charakter der „Politischen Soziologie“ als geisteswissenschaftlicher Disziplin in der Weise hervorgehoben, dass sich sein Seminarbetrieb durch eine lebendige Auseinandersetzung auszeichnen habe, das nicht nur auf ein bloßes Zuhören fußen dürfe. Hier käme es im Besonderen auf die Kombination von Referat und Diskussionen an, die erst in der Verbindung in der Lage seien, Wissen und die unterschiedlichen, daran heftenden Standorte vermitteln zu können. Ebenso plädiert Mannheim für eine handlungsorientierte Vermittlung von Politik *und* Pädagogik. Mannheim schlägt vor, wenn Politik „erlernt“ werden möchte, könne dies nicht aus der Ferne vom Schreibtisch aus geschehen. Man müsse in den politischen Alltag einsteigen, ihre Debatten erleben etc. (vgl. Mannheim 1985e, S. 161).

In Zeiten, worin der akademische Lehrbetrieb sich immer wieder mit Fragen nach der Anwesenheit konfrontiert wird, empfiehlt sich die Lektüre dieser grundlegenden Überlegungen für die Notwendigkeit einer Anwesenheit in geistes- bzw. humanwissenschaftliches Lern- bzw. Bildungssetting, wenn damit die Bereitschaft verbunden ist, sich am Seminarsgeschehen aktiv zu beteiligen (vgl. Mannheim 1985e, S. 150ff.).

¹⁵⁰ Es bleibt zu überlegen, inwieweit es sich hierbei um eine naives bzw. mechanisches Bild von Vermittlung handelt. Weil für die Wissenssoziologie einerseits das Bild leitend ist, wonach das (Kollektiv-)Subjekt als Konstrukteur einer geistigen Realität begriffen wird und andererseits die Annahme leitend ist, wonach Fremdheit nur dann angemessen erkannt werden könne, wenn darin immanent eingedrungen werde (vgl. Mannheim 1980a, S. 276f.), trägt eine wissenssoziologische Didaktik den Prämissen einer handlungsorientierten Didaktik Rechnung (vgl. Gudjons 2008).

in einem politisierten Alltag agieren und re(a)gieren wollen, den eigenen Standpunkt erst über die Auseinandersetzung mit anderen Standorten zu erschließen haben. Die „Verbindlichkeit“ auch andere Standorte anzuerkennen, liegt kongruent zum dynamischen Relationismus und drückt sich hier in der These von der gegenseitigen Ergänzungsbedürftigkeit der Teilaspekte aus (ebd., S. 130). Wie Mannheim bereits in dem Aufsatz über die Konkurrenz zum Ausdruck bringt, sind Synthesen „das Beste“ (Mannheim 1964d, S. 608) seit es Denkielfalt gibt. Während der Fokus des Züricher Referats noch eher auf dem Nachzeichnen der intra- sowie interspezifischen Syntheseprozesse lag¹⁵¹ und das Szenario, worin ein bestimmtes Gedankengut „ganz stillschweigend in die Weltorientierung *aller* [H.i.O.] Parteien ein[geht]“ (ebd., S. 609) eher als Sondertypus betrachtet worden ist, wird in der vorliegenden Arbeit das Streben nach einer „Totalsynthese“ (Mannheim 1985e, S. 134) betont. Von der Annahme, dass jede Denkweise grundsätzlich durch relative Synthese geformt wird, wird nicht abgerückt. Jedoch fordert die Besonderheit der gesellschaftspolitischen Struktursituation, zumindest auf dem Feld der Politik diesen verstärkten Modus der synthetisierenden Auseinandersetzung ein.

Wieder wird von der Vorstellung nicht abgerückt, dass dieser Prozess nur von einer bestimmten Gruppe übernommen und angeleitet werden müsse (ebd., S. 147). Die in der Gesellschaft vertretenen Klassen können aus sich heraus diesen Aufwand nicht betreiben. Und wie schon in *Problem der Generationen* (Mannheim 1964c) deutet es sich an, dass für den Träger der Synthese längst nicht alle gesellschaftlichen Gruppen infrage kommen. Sämtlichen fünf von Mannheim idealtypisch rekonstruierten Denkstilen spricht er diese Vermittlungstätigkeit ab, weil sie zu sehr ihrem seinsverbundenen Standorts verhaftet bleiben. Sie sind für die essenziell gewordene Synthesearbeit per se ungeeignet. Es bedarf vielmehr einer Schicht, die in Bezug auf ihre Ideologie geistig flexibel und sozial hoch beweglich zu sein hat – die „*sozial freischwebende[n] Intelligenz* [H.i.O.]“ (ebd., S. 135). Sie ist auch in keiner der von Mannheim rekonstruierten fünf politischen Standorte aufgegangen, weil Mannheim zufolge weder ihr Ort noch ihre Klasse eindeutig festgelegt ist. Sie liegt entweder quer zu den politischen Denkströmungen oder sie haben sich einer Klasse angeschlossen und arbeiten von

¹⁵¹ Dort wurde v.a. der Aufweis erbracht, dass sämtliche Denkweisen durch „relative Synthesen“ (Mannheim 1985e, S. 132) entstanden bzw. grundsätzlich innerhalb dieser Mechanismen entstehen. Es wurde gezeigt, dass Synthesen einmal auf einer intraspezifischen Ebene, also innerhalb einer Plattform stattfinden (vgl. Mannheim 1964d, S. 594). Ferner wurde gezeigt, dass sich solche Syntheseprozesse entweder zwischen zwei fremden Denkformen vollziehen können (vgl. ebd. S. 604).

dort aus.¹⁵² Die freischwebende Intelligenz ist aufgrund ihrer Affinität zur Erweiterung ihres eigenen geistigen Horizontes prädestiniert für die Vermittlungstätigkeit zwischen den anderen mehr oder weniger verkrusteten bzw. gegnerischen politischen Standorten. Sie zeichnen sich – so Mannheim – durch das Interesse an der Standorterweiterung aus. Im Unterschied zum klassenmäßigen Denken und Handeln, ist dasselbe der freischwebenden Intelligenz nicht einfach, sondern mehrfach determiniert. Sie kann die im sozialen Raum sich bekämpfenden Wissensauslegungen erkennen, sich davon distanzieren und die unterschiedlichen Ideologien in der Betrachtung des Kampfes anlegen. Das diese Intellektuellengruppe Verbindende bzw. *Konjunktive* entsteht durch die Teilhabe an einem gemeinsamen „Bildungsgut“, einem besonderen Wissens über die im Sozialraum stattfindenden Kämpfe, die partikulare Sichtweise jeder Ideologie und das Anerkennen der „*Eigenart moderner Geistigkeit*, die [...] dynamisch, elastisch, stets in Umwälzung begriffen und mit Problemen belastet ist (ebd., S. 136). Aus wissenssoziologischer Sicht ist „moderne Bildung von Anfang an lebendiger Widerstreit“ (ebd.). Bildung ist, indem sie auf das dynamische Relationieren bezogen wird, der Schlüssel zum Synthetisieren. Das gebildete Kollektivsubjekt hat über die Beteiligung am Bildungsgut sich über die Vielzahl der existierenden Plattformen seiner bisher begrenzten Klassensicht bewusst zu werden, sich davon zu distanzieren und sich relativ zu befreien. Die Chance der relativen Befreiung von der gesellschaftlichen Determiniertheit vergrößere sich proportional mit der Einsicht, dass jedes Wissen seinsverbunden ist (vgl. Mannheim 1985b, S. 43). Und diese Einsicht haben bisher nur „Gebildete“ erlangt, weshalb auch nur sie die Krise abwenden können. Die freischwebende Intelligenz rekrutiert sich nach wie vor entweder aus diversen Klassen bzw. Schichten oder einer eigenen Gemeinschaft. Je diverser ihre Zusammensetzung, umso heterogener ihre bildungsmäßige Basis, die sie miteinander verbindet. Aufgrund ihrer seinsverbundenen Pluralitäten nimmt der Einzelne an der Gesamtheit der sich bekämpfenden Ideologien teil. Dieser Modus des Umgangs mit Diversität und ihrer harmonisierenden Synthese entspricht im Wesentlichen der „*Eigenart moderner Geistigkeit* [H.i.O.]“ (Mannheim 1985e, S. 136); also die Notwendigkeit sich mit Fremdheit zu reflektieren und es in Bezug zu den eigenen Denkkategorien zu setzen. Diese notwendig gewordene Fähigkeit ist omnipräsent,

¹⁵² Die Beteiligung der freischwebenden Intelligenz an der gesellschaftlichen Entwicklung hat zwei Richtungen eingeschlagen: Entweder beteiligt sie sich indem sie sich einem politischen Standort anschließt und aus ihm heraus agiert. Sie würde sich nach wie vor durch ihre Dynamik, Elastizität im Modus der Bearbeitung gesellschaftlicher Problemlagen sowie der Reflexivität in Bezug auf die anderen Standorte auszeichnen. Oder aber, sie besinnt sich auf eine eigene „Mission“, die in dem Vorantreiben der Totalsynthese mündet. Das Problem des Trägers der Synthese wird – um die englischsprachige Übersetzung dieses Teilkapitels einmal zu gebrauchen – zum „sociological problem of the ‚Intelligentsia‘“ (Mannheim 1936, S. 136).

nicht auflösbar und Markenzeichen moderner Gesellschaften. Zwar „erzieht und züchtet [das Leben] ohne Unterlaß. Sitte, Moral, Habitus werden bei Gelegenheiten gebildet, in denen wir es gar nicht ahnen würden“ (ebd., S. 155), weshalb das „gesellschaftliche Leben“ für sich allein genommen durch die darin eingelassenen Beziehungen von Mensch zu Mensch bzw. von Mensch zur Gruppe aufgrund der grundsätzlich unterstellten Dynamik jedem zur Genüge unzählige Möglichkeiten zur Horizonterweiterung bereitstellt. Jedoch ist es bekanntermaßen nur die freischwebende Intelligenz, die prädestiniert für die Überwindung der Krise ist. Sie wird *installiert* als Advokat, der die Notwendigkeit der Totalsynthese aus sich selbst heraus erkennt und sich deswegen dieser Herausforderung verschrieben hat. Inwieweit die in diese Gruppe gesetzte Hoffnung in dem hier von Mannheim skizzierten Sinne Wirklichkeit wird, kann von den nun einsetzenden politischen Transformationen als illusorisch abgestempelt werden.¹⁵³ Es zeichnet sich eine Überschätzung des in diese Gruppe investierten Vertrauens ab.

Drei Wege der Wissenssoziologie

Es werden drei Wege unterschieden bzw. prognostiziert, die die Wissenssoziologie im Zuge ihrer kritischen Begegnung¹⁵⁴ einschlagen wird.¹⁵⁵ Der erste Weg sieht eine völlige Negierung der Seinsver- bzw. Standortgebundenheit vor (vgl. ebd., S. 163). Dieses Szenario ist aller Wahrscheinlichkeit nach an die Vertreter einer naturwissenschaftlich unteretzten Soziologie adressiert. Dahingegen will der zweite Weg eine Bearbeitung aus den Reihen der formalen Soziologie, also jenen Soziologen voraussehen, die insbesondere dem Postulat der Werturteilsfreiheit (M. Weber) und der Annahme von dem Übersozialen und Überhistorischen folgen. In diesem Sinne generiert eine wissenssoziologische Analyse „objektive“, weil wertenthaltende Aussagen. Dieser Weg wird aus Sicht der Wissenssoziologie bekanntermaßen in Zweifel gezogen, weil es eine Wertfreiheit angesichts der grundsätzlich unterstellten Seinsverbundenheit nicht geben kann. Der dritte, von Mannheim favorisierte Weg geht vollends

¹⁵³ Mit Beginn 1930 stellen sich erste nennenswerte Wahlerfolge für die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) ein. Sie wird im Zuge der Reichstagsauflösung durch den Reichspräsident Paul von Hindenburg und den in diesem Zusammenhang stattfindenden Wahlen am 14.09.1930 neben der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) zweitstärkste Partei. Dieses Ereignis führt schließlich und bekanntermaßen dazu, dass die NSDAP den Auftrag zur Regierungsbildung erhalten haben. (Nicht nur) aus Sicht des Wissenschaftsbetriebes führt diese Entwicklung zu gravierenden, strukturübergreifenden Transformationen geführt hat. Dies drückte sich in diversen Arbeitsverboten aus. Infolge der wenigen zur Verfügung stehenden Auswege entscheiden sich die meisten für das Exil, das wiederum zu einem akademischen Exodus führte. Wie wir wissen, sind auch die Mannheims davon betroffen und fliehen über die Stationen Amsterdam und Paris letztlich nach London.

¹⁵⁴ Ich beziehe mich hier auf die positiven wie kritischen Entgegnungen, die auf die Veröffentlichung von „Ideologie und Utopie“ folgten (vgl. u.a. Arendt 1982; Horkheimer 1982; Plessner 1982; Tillich 1982).

¹⁵⁵ Es ist nicht eindeutig ersichtlich, ob es sich hierbei um eine anachronistische oder chronologisch folgende Reaktion auf die Wissenssoziologie handelt.

in der Annahme von der engen Verwobenheit zwischen sozialer Lage, Willensimpuls und der daraus resultierenden Perspektivität auf. Er ist darauf gerichtet, danach zu suchen, „wie der Mensch in seinem zeitlich standortsgebundenen Wissen mit den Erkenntnisaufgaben fertig wird“ (ebd., S. 165). Fertig-werden mit der Welt muss der Einzelne, weil dieselbige nicht mehr völlig undurchsichtig, schicksalhaft, sondern manche Zusammenhänge potenziell voraussehbar sind. Dieses moderne Problem enthält die Forderung,

„nicht nur der Gesinnung entsprechend zu handeln, sondern auch die möglichen, jeweils berechenbaren Konsequenzen in die Deliberation einzubeziehen, und zweitens [...], die Gesinnung selbst einer bereinigenden Selbstprüfung zu unterwerfen, um die blind und nur zwangsläufig wirkenden Determinanten auszuschalten“ (ebd., S. 167).

Dieses auf das eigene und andere Denken und Handeln ausgerichtete Reflexivwerden der (eigenen) seinsverbundenen Bedingtheit und Partikularität des Wissens wird bei Mannheim zur Maxime der Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung. Nur ein Kollektivsubjekt, das Pluralität und Heterogenität erfahren, verinnerlicht und auf sich bezogen hat, kann Demokratie und Freiheit aushalten.

2.7.3 Zusammenfassung und Bezug zum Serienbeispiel „Elementary“

Die theoretische wie empirische Untersuchung über die Ideologien hat gezeigt, dass die Wissenssoziologie ihren Gegenstand im politisch gewordenen Alltagsleben gefunden hat. Die Prämisse, dass jedes Denken und Handeln auf ein seinsrelatives Wissen zurückzuführen ist, bleibt erkenntnis- und forschungsleitend. Um die Nähe zur Politik deutlich werden zu lassen, wird der marxistische Ideologie-Begriff wissenssoziologisch weiterentwickelt, so dass nun sämtliche politische Weltanschauungen als Ideologien betrachtet werden. Weil die Sphäre des Politischen in die des Alltags nahtlos übergeht, können die konzeptionellen Überlegungen zum politischen Handeln auch für das alltägliche geltend gemacht werden. Folglich spannt sich jedes gesellschaftlich moderierte Denken und Handeln zwischen einem rationalisierten Gebiet („Schema F“) und irrationalen Spielräumen (Schöpferisches, Kreativität) auf. Um die Krise des Denkens abzuwenden, stellt die Wissenssoziologie nun drei Teilbereiche bereit – als Theorie unterbreitet sie das grundlagentheoretische Vokabular, um auf der Ebene der Methode die Ideologien darzustellen. Das existenzielle Experimentieren wird als Zielwert der Persönlichkeitsentwicklung ausgegeben. Es soll zur Auflösung der Krise beitragen. Die Wissenssoziologie tritt als handlungsorientierter Ansatz auf und offeriert erste didaktische Überlegungen, um Politik (und Pädagogik) vermitteln zu können. Die Wissenssoziologie möchte Gesellschaft gestalten und erforschen und das notwendige Wissen dazu lehren. Sie tritt in natürlicher Weise als Reflexions- und Handlungswissenschaft auf und knüpft damit an das

Wissenschaftsverständnis pädagogischer Disziplinen an.¹⁵⁶ Auch das Ziel eines selbstgeklärten und selbsterweiterten Subjektes, das sich erst über das immanente Eindringen diesem Status allmählich nähert, entspricht der pädagogischen Zielkategorie eines emanzipierten und reflektierten Subjektes.

Zu monieren ist der abermalige Versuch, einer elitären Gruppe die gesellschaftliche Entwicklung und Verantwortung aufzuladen. Sie partizipieren an einem gemeinsamen Bildungsgut, der sie dazu befähigt, sich von ihrer Klasse und ihren Grundintentionen zu distanzieren. Es bleibt offen, weshalb diese Aufgabe zur Bildung, die gleichbedeutend mit Entwicklung gesellschaftlicher Verantwortung ist, nicht von allen Subjekten übernommen bzw. an alle Subjekte delegiert werden kann. Die These wäre, dass Verantwortung nur das gebildete Kollektivsubjekt übernehmen kann bzw. sollte. Wenn das Leben aufgrund seiner Vielseitigkeit und unterschiedlichen Anforderungen ohne Unterlass „erzieht und züchtet“ (ebd., S. 155), dann müssten doch sämtliche Situationen des gesellschaftlichen Alltags diesen Status allmählich stiften.¹⁵⁷ Mannheim scheint diesem Gedanken doch mit Skepsis gegenüberzustehen.

Die Unterscheidung zwischen einem partikularen und totalen Ideologiebegriff finden wir ansatzweise beim Aufsatz über die Weltanschauungs-Interpretation und der Charakterisierung des Dokumentsinnes: Das Ziel der Weltanschauungsuntersuchung ist es nicht nur den ethischen Charakter, sondern den gesamtgeistigen ‚Habitus‘ [bspw. den des Freundes zu erfassen; FK]“ (Mannheim 1964a, S. 109). So gesehen, kann davon gesprochen werden, dass es Mannheim auch in den frühen Schriften um den totalen Ideologie-Begriff geht. Bezugnehmend auf unser Serienbeispiel müsste gefragt werden, wie sich das Verhältnis zwischen partikularem und totalem Ideologiebegriff anhand Sherlocks Kommentar gegenüber der Mediennutzung Skateboard fahrender Jugendliche aufzeigen ließe.¹⁵⁸ Der Versuch, Mannheims politischen Ideologiebegriff auf diese alltägliche Situation zu beziehen, ist nicht ohne weiteres möglich. Wie in Abschnitt 2.3.3 gezeigt wurde, stehen sich hier nach wie vor zwei apolitische Weltanschauungen gegenüber. Von daher werden sich bis auf die hinzugekommene *soziohistorische* Dimension der Weltanschauung und das Vokabular keine inhaltlichen Unterschiede in der Beschreibung des Serienbeispiels ergeben: Die Situation unter Hinzunahme

¹⁵⁶ Daraus ergeben sich programmatische Konsequenzen für eine (medien-)pädagogisch ausgerichtete Haltung in der Sozialisationsforschung, die ohne weiteres sowohl auf der Ebene der Reflexionswissenschaft (Theorie) als auch auf der Ebene der Handlungswissenschaft (Praxis) ansetzt

¹⁵⁷ Ich gehe davon aus, dass Mannheim auch die Erziehungssituation dazuzählt (vgl. Mannheim 1964c, S. 540).

¹⁵⁸ Ich habe mich hierbei von einem Beispiel leiten lassen, das Corsten zur Illustration des partikularen und totalen Ideologiebegriffs in Bezug auf ein Streitgespräch in einer Talkshow entworfen hat (vgl. 2010, S. 116f.).

des partikularen Ideologiebegriffs zu erklären, würde bedeuten, lediglich Sherlocks einzelnen Kommentar aufzugreifen und diesen zu diskreditieren. Die Analyse bezöge sich nur auf einzelne Aussagen und nicht auf die Ideologie der Ermittler (in Bezug auf die Mediennutzung Skateboard fahrender Jugendlicher).¹⁵⁹ Würde an dieselbe Aussage nun der totale Ideologiebegriff angelegt werden, würde die dahinter liegende prinzipielle Einstellung der Ermittler bloßgestellt. Dann kämen der Dokument- bzw. Weltanschauungssinn und damit der prinzipielle (konjunktive) Habitus der Ermittler zum Vorschein. Natürlich müsste dann nach weiteren „Dokumenten“ in Sherlocks Denken und Handeln gesucht werden, um sie zu einem habituellen Gebilde allmählich mosaikartig zusammensetzen zu können.

2.8 Wissenssoziologie: Zusammenfassung und Bezug zur digitalen Selbstsozialisation

Ziel des vergangenen Abschnittes war es, die Wissenssoziologie von Karl Mannheim anhand fünf ausgesuchter Beiträge vorzustellen. Die ausführliche Darstellung soll nun gewinnbringend zusammengefasst und anschließend unter Zuhilfenahme der Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation kritisch eingeschätzt werden.

2.8.1 Wissenssoziologie: Gewinnbringende Zusammenfassung

Die Hauptthese der Wissenssoziologie lautet, dass jedes Wissen grundsätzlich *seinsverbunden* ist (Mannheim 1985f, S. 227). Das will besagen, dass Denken und Handeln des erkennenden Subjekts nur dann adäquat erfasst werden können, wenn ihr soziohistorischer Hintergrund Berücksichtigung findet (vgl. Mannheim 1985b, S. 4). Die Wissenssoziologie identifiziert einerseits eine soziokulturell ausdifferenzierte und demokratische Gesellschaft, die sich durch eine hohe soziale Mobilität auszeichnet. Wenn keine Abhilfe geschaffen wird, drohe andererseits diese demokratische Gesellschaft an diesen Entwicklungen zu zerbrechen. Die Konsequenz aus dieser Gesellschaftsdiagnose lautet, dass sich der Wahrung der deliberativen Gesellschaftsform wegen, ausnahmslos jede Ideologie bzw. ausnahmslos jedes darauf stützende Subjekt auf eine Synthese einlassen muss, die die Werte und Normen der Demokratie zum Ausgangspunkt bzw. als Schnittstelle der eigenen Ideologie werden lässt. Diese These von der Seinsverbundenheit des Wissens wird als Problem auf der Ebene von Theorie, Methode und Praxis bearbeitet.

¹⁵⁹ Sicherlich wäre hier die Frage, ob im Denken und Handeln nicht doch (partei-)politische Anschauungen sichtbar werden.

Als Theorie begreift sie das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern verweist auf eine geistige Realität (vgl. Mannheim 1980a, S. 252), die von irrationalen Spielräumen und rationalen Gebieten umschlossen ist (vgl. Mannheim 1985e, S. 99). Aus dem Zusammenspiel dieser Teilaspekte ist das Subjekt nicht nur zur Reproduktion, sondern auch zu kreativem und schöpferischem Denken und Handeln fähig (vgl. ebd., S. 100). Weil das Individuum grundsätzlich als in einen sozialen Kontext eingebettet betrachtet wird, wird es als „Kollektivsubjekt“ (Mannheim 1980a, S. 243) bezeichnet. Unter „Einzelseele“ (ebd., S. 192) werden die seelischen, inneren Prozessen der Erfahrungsverarbeitung bezeichnet (vgl. ebd., S. 232). Sie ragen immer über das Seelische des Einzelnen hinaus und verweisen auf die dahinterstehende kollektive Sinngebung. Die diesen Erfahrungsgemeinschaften zugrunde liegende Werte- und Normenvorstellungen färben auf die Kategorien des Denkens ab, weshalb sie das Subjekt in seinem Denken und Handeln implizit leiten. Indem es entsprechend der implizit und explizit geltenden Normen und Wertevorstellungen agiert, konstruiert es seine geistige Realität bzw. soziale Umwelt (vgl. Mannheim 1985e, S. 133). Der aus der philosophischen Geisteswissenschaft entlehnte Weltanschauungsbegriff wurde im Zuge der Zuwendung zur Soziologie zur gemeinschaftlichen, konjunktiven Weltanschauung (Mannheim 1980a) bzw. im Generationen-Beitrag zu einer „wahrhaft vergesellschaftend wirkenden These“ (Mannheim 1964c, S. 545) oder „Idee“ (ebd., S. 547) weiterentwickelt. Diese implizit denk- und handlungsleitende Instanz wird in dem Konkurrenz-Aufsatz (Mannheim 1964d) einmal als seinsverbundener (Denk-)Standort (ebd., S. 591) bzw. (Denk-)Plattform (ebd., S. 596) bezeichnet. Indem sich in dem Sammelband „Ideologie und Utopie“ (Mannheim 1985c) bzw. über die Wissenssoziologie als Theorie und Praxis (Mannheim 1985e) der Politik zugewendet wird, wird die politische Weltanschauung als Ideologie bezeichnet. Unabhängig der Benennung wird angenommen, dass der Einzelne von Geburt an Teil einer bereits ausgedeuteten und von Sinndeutungen erfüllten Welt ist und Mitglied verschiedener Erfahrungsgemeinschaften ist. Es wird über „Kontagion“ (Mannheim 1980a, S. 208) in die konjunktiven Erfahrungsräume und den spezifischen Begriffen, Vorstellungen und Praxen eingeführt. Das Subjekt erhält dadurch verschiedene Vorstellungen, was „man“ als Leben bzw. Tod, von einem Gefühl oder Gedanken zu halten habe (vgl. Mannheim 1964d, S. 574f.). Gerade erste Erfahrungen (seit der Jugend) haben die Tendenz, sich als natürliches Weltbild festzusetzen (vgl. Mannheim 1964c, S. 536). Auf diese Weise erhält das Subjekt nur einen partikularen Blick auf die Wirklichkeit in toto (vgl. Mannheim 1964d, S. 574f.). Erkennt das Mitglied innerhalb seiner Gemeinschaft, vollzieht sich sein Erkennen im Modus des Verstehens (Mannheim 1980a, S. 272). Gerade in

ausdifferenzierten Gruppen muss es kein Wissen über sämtliche Praxen dieser Lebensgemeinschaft haben. Erfährt es von Praktiken, die von ihm noch nicht aufgeschichtet wurden, dann aktualisiert sich sein konjunktives Wissen (vgl. ebd., S. 232). Im Zuge seiner Entwicklung begegnet es unentwegt unterschiedlichen Gruppen und damit Weltanschauungen. Sie stellen qualitativ unterschiedliche Erfahrungen bereit, die von dem Einzelnen im Geist verarbeitet werden (ebd., S. 300). Die den Gruppen implizit zugrunde liegenden Weltanschauungen können, müssen aber nicht durch ein direktes Zusammenleben gestiftet werden. Existenzielle Gemeinschaft kann trotz einer ausdifferenzierten Umwelt auch über eine räumliche Trennung hinweg existieren. Sie sind auf eine strukturidentische Erfahrung zurückzuführen (vgl. Generationseinheit Mannheim 1964c, S. 544) und werden „virtuell“ (ebd., S. 533) übermittelt. Der Wissenssoziologie folgend könne nur die „Generationsentelechie“ (ebd., S. 518), die (zugrunde liegenden Werte der) Gesellschaft gestalten und transformieren. Diese Werte würden dann den parallel existierenden und nachfolgenden Generationseinheiten zugrunde liegen. Sie, die Einheiten, würden ihrerseits ihr Denken und Handeln daran ausrichten. In Anschluss an Alfred Weber wird diese relativ klassenlose Schicht als sozial freischwebende Intelligenz bezeichnet. Hierbei handelt es sich um eine elitäre Gruppe. Sie rekrutiert sich aus „Gebildeten“, die sich durch einen mehrfach determinierten geistigen Horizont auszeichnen und deswegen nicht aus einer bestimmten Klasse heraus handeln, sondern in ihrem Denken und Handeln die Wollungen sämtlicher Lagerungen mitdenken können (vgl. Mannheim 1985e, S. 136). Ihnen wird die Aufgabe auferlegt, die gesellschaftliche Entwicklung zu „steuern“ *und* zu verantworten. Indem das Subjekt an diversen Gemeinschaften teilnimmt, entwickelt es eine Doppelheit von Vorstellungen und Begriffen, die einmal für den konjunktiven Erfahrungsraum und für eine übergeordnete, gesellschaftliche Ebene gelten (vgl. Mannheim 1980a, S. 296). Ein Erkennen auf dieser kommunikativen Ebene wird als Interpretation bezeichnet (ebd., S. 273). Das den Lebensgemeinschaften zugrunde liegende Erkennen, Wissen und Denken geht einerseits auf historisch zurückliegende Urerfahrungen zurück. Urerfahrungen sind andererseits nach ihrer Entstehung in diversen Syntheseprozessen innerhalb und außerhalb ihrer Plattform eingebettet (Mannheim 1964d). Durch dieses Ringen um Synthese bleibt die Weltanschauung dynamisch und entwickelt sich weiter. Aus Sicht der Wissenssoziologie wird als Ziel ausgegeben, die der (konjunktiven) Seinsverbundenheiten über eine „Totalsynthese“ zusammenzubringen. Die Synthese findet auf der Ebene der (kommunikativen) Seinsgebundenheit statt (vgl. ebd., S. 610). Der Wille dazu „muß [...] von bestimmten sozialen Kräften getragen sein“ (Mannheim 1985e, S. 134). Der Träger dieser

besonderen Form der Synthese ist wieder einmal die sozial freischwebende Intelligenz (vgl. ebd., S. 135). Das Modell eines implizit handlungsleitenden Wissens wurde in Bezug auf seine wechselnden Gegenstände sukzessiv überarbeitet und weiterentwickelt: Es hat eine Verschiebung von der Philosophie zur Soziologie als Bezugsdisziplin sowie bei der Betrachtung der „Denkbezirke“ stattgefunden. Die anfängliche Reflexion des Verhältnisses zwischen sozialwissenschaftlich Forschenden und Gegenstand bzw. der alltäglichen Pluralität des mehrschichtigen Geisteslebens wich der Analyse einer zunehmend politisch werdenden Gesellschaft. Dass sich Mannheim in seinen späteren Arbeiten verstärkt der Politik widmet, ist mit der gesellschaftspolitischen Entwicklung der Weimarer Republik zu begründen.

Mannheims Arbeiten sind, das wurde bisher nur angedeutet, auch empirisch angelegt (Mannheim 1964d; 1984b; 1985e; 1985a). Hier wurde eine die Dokumentarische Methode als Methodologie entwickelt, die ursprünglich mit dem Anspruch entwickelt wurde, sämtliche Weltanschauungen der zeitlichen Epochen zu erfassen und zusammenzustellen (vgl. Weltanschauungstotalität Mannheim 1964a, S. 98). In späteren Arbeiten liegt diese Methodologie der wissenssoziologischen Analyse der politischen Weltanschauungen zugrunde (vgl. u.a. Mannheim 1985e). Der Fokus wird nach wie vor auf das Erfassen der im Denken und im Handeln dokumentierenden habitualisierten Praxen gelegt. Die Frage, was subjektive Erfahrung und objektive Realität sei, kann nur durch den im Zentrum des Forschungsprozesses stehenden Gegenstand beantwortet werden. Der im Zentrum der empirischen Untersuchung stehende Gegenstand (das Subjekt, die Gruppe, das Kunstwerk) erhält die privilegierte Position innerhalb des Forschungsprozesses. Hiermit eröffnet Mannheim eine Überwindung der Aporie – der Unversöhnbarkeit von Subjektivismus und Objektivismus.^{160, 161} Was subjektiv und was objektiv ist, ist durch die jeweilige Weltanschauung bzw. ideologisch eingefärbt.

Im Zuge der Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode wurde die Methodologie für die Untersuchung der gegenwärtigen Epoche umgestellt. Das Ziel ist es nun, die unterschiedlichen bzw. als unvereinbar geltenden seinsrelativen Perspektiven in der Weimarer

¹⁶⁰ Diese Annahme von der Unwissenheit des Forschenden spiegelt sich ebenso in der durch Bohnsack weiterentwickelten Rekonstruktiven Sozialforschung wider: „Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Mannheim’schen Wissenssoziologie gehen also nicht davon aus, dass sie *mehr* [H.i.O.] wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist“ (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 11).

¹⁶¹ Die Auflösung zwischen einem Subjektivismus und Objektivismus ist ebenso von Bedeutung für das Konzept der kommunikativen Figuration. Und zwar dann, wenn darauf aufmerksam gemacht wird, dass sie, indem sie versucht die Handlungs- bzw. Kommunikationsmuster herauszuarbeiten, die Kluft zwischen Perspektiven und der sozialen Domäne überwinden würde (vgl. Hasebrink und Hepp 2017, S. 165).

Republik zu analysieren (Mannheim 1964d, S. 589) und auf diese Weise, die implizit denk- und handlungsleitende Wissensstrukturen ausnahmslos jeder existierenden Ideologie bloßzustellen und in einer Zusammenschau gegenüberzustellen. Die wissenssoziologische Untersuchung nähert sich dem Gegenstand aus einem erfahrungswissenschaftlichen Zugang (Mannheim 1964a). Die zentralen methodologischen Annahmen lauten, dass erstens der konjunktive Habitus nur dann über die Analyse des Sinns (als wahres intersubjektives Medium) und unter Berücksichtigung des objektiven Sinns sowie des intendierten Ausdrucks- und Dokumentsinns herausgearbeitet werden kann (vgl. ebd., S. 117; FN 13). Diese Analyse ist an die notwendige Bedingung geknüpft, dass die darin zu erfassende Weltanschauung in historischer Kontinuität mit der Perspektive zu stehen hat, woraus sich der empirisch Forschende dem Gegenstand nähert (vgl. ebd., S. 118 vgl. Mannheim 1980a, S. 274f.).¹⁶² An dem Problem der Generationen (Mannheim 1964c) wird zweitens verdeutlicht, dass sich angefangen bei scheinbar gleichen Geburtskohorten über die weiteren Generationstypen hinweg auch vermeintlich gleich aufgestellte Jugendkulturen durch eine hohe seinsrelative Pluralität auszeichnen. Damit wird ein mehrdimensionales Gesellschafts- und Gemeinschaftsgebilde vorausgesetzt, das ferner die sensible Analyse der aufweisbaren mehrschichtigen¹⁶³ konjunktiven Erfahrungsräume als Idealtypen abverlangt. Drittens würde sich die konjunktive Weltanschauung allen voran im Handeln der Subjekte ausdrücken. Deshalb könne die Rekonstruktion der seinsverbundenen Perspektive nur von innen heraus, d.h. im Modus der immanenten *Interpretation* vollzogen werden (vgl. Mannheim 1980a, S. 276f.). Neben der empirischen Beobachtung des alltäglichen Handelns (Mannheim 1984b) kann im Rahmen der wissenssoziologischen Weltanschauungs-Untersuchung auch auf Werkanalysen von Gemälden, Skulpturen und Musikstücken zurückgegriffen werden. Für die Analyse von Werken gelten weitere Prämissen: Hiernach wird angenommen, dass sich die Kategorien des Wissens bzw. der Weltanschauungssinn über die Strukturen des Mediums herauszuarbeiten lassen (vgl. Mannheim 1964a, S. 111). Für die Weltanschauungsuntersuchung wurde dafür die aus der Kunstgeschichte geltende Trennung von Form und Inhalt aufgegriffen und der Begriff „Stil“ eingeführt. Folglich interessiert das

¹⁶² Mannheim illustriert die Grenzen des Erkennens auch anhand einer alltäglichen Situation. Weder im Modus des *Verstehens* noch im Modus der *Interpretation* sei ein Erkennen zwischen der chinesischen und deutschen Jugendlichen möglich (vgl. Mannheim 1964c, S. 542) Beide Kulturen würden nicht in historischer Kontinuität stehen.

¹⁶³ Ob sich diese Mehrschichtigkeit auf die Gesellschaft bezieht oder auch noch einmal auf die konjunktiven Erfahrungsräume selbst wird nicht klärend definiert. Sowohl in Mannheim (1980a) als auch in (1964d) werden konjunktive Erfahrungsgemeinschaften bzw. Plattformen als ausdifferenziert dargestellt, die gerade wegen ihrer Unterschiedlichkeit die Entwicklung der Gruppe vorantreiben. Vor dem Hintergrund kann angenommen werden, dass diese Aussage, sich auch noch einmal auf die konjunktiven Erfahrungsräume bezieht.

„Dass“, „Was“ und „Wie“ des Gegenstandes. Für die Analyse von Werken wird davon ausgegangen, dass der Künstler über ein gemeinschaftliches (Vor-)Wissen verfüge. Zum einen greife er darauf zurück, um seine künstlerisch artikulierte Intention auszudrücken; zum anderen spielt es bei der Rekonstruktion des intendierten Sinns eine zentrale Rolle, weil das Vorwissen als Garant für das Verstehen (von Gefühlen und Erlebnisformen) begriffen wird (vgl. Mannheim 1964a, S. 118). Weil jede Analyse von einem geistig historischen Standpunkt aus gemacht wird, muss die Weltanschauungs-Interpretation in einem jeden Zeitalter neu gemacht werden (vgl. ebd., S. 126).

In der Rolle eines handlungsorientierten Ansatzes plädiert sie für existenzielles Experimentieren mit anderen Ideologien (vgl. Mannheim 1964d, S. 596) bzw. hat diesen Entdeckungsdrang im Alltag der Menschen bereits entdeckt (vgl. Mannheim 1985b, S. 3). Ein solches tentatives Erproben und Einsteigen in andere seinsrelative Realitäten ist essenziell, weil der eigene Standort lediglich eine Perspektive auf die gesellschaftliche Totalität gestattet. Daneben existieren diverse seinsverbundene Plattformen. Die Wissenssoziologie hat sich dem Erhalt der Demokratie als lebenswerte Gesellschaftsform verpflichtet. Deswegen muss es das lebenslange Streben seiner Gesellschaftsmitglieder sein, sämtliche Weltanschauungen bzw. Ideologien und immanent zu durchdringen und systematisch auf sich zu beziehen. Dieser Modus des reflexiven sich-ins-Verhältnis-setzens wird als „Relationieren“ (Mannheim 1985f, S. 242) bezeichnet. Dieser Relationierungsprozesse tragen dem Umstand Rechnung, dass das Subjekt die Welt erst einmal nur aus partikularen Ordnungsschemen erfassen kann. Erst durch das sukzessive Durchdringen fremder Plattformen kann es die gesellschaftliche Totalität mosaikartig zusammenbringen. Damit stellt die Wissenssoziologie Prozessqualitäten in den Mittelpunkt, die das Kollektivsubjekt auffordern, seinen eingenommenen Blickwinkel als „Dokument“ einer (qualitativen) „Wahrheit“ kritisch zu hinterfragen und zu reflektieren. Durch sein (Denken und) Handeln trägt es einerseits zur Sicherung der Demokratie und der Orientierung in dynamischen Gesellschaften bei. Indem sich die Wissenssoziologie dem Erhalt demokratischer Strukturen verpflichtet sieht, gibt sie einen Zielwert der Gesellschafts- und Persönlichkeitsentwicklung aus. Daraus folgt, dass jeder Gegenstand, der grundlagentheoretisch mit der Wissenssoziologie in der hier skizzierten Weise reflektiert werden soll, sich im Grunde genommen dieser Norm zu verschreiben hat.

2.8.2 Wissenssoziologie und digitale Selbstsozialisation

Würde man zu diesem Zeitpunkt die Wissenssoziologie als „grundlagentheoretischen Motor“ wählen, um damit digitale Selbstsozialisationstheorie anzutreiben, dann würde das Aggregat durchaus gestartet und am Laufen gehalten werden können. Allerdings würde es zu Störgeräuschen kommen, die darauf hindeuten, dass Komponenten entweder fein- oder neujustiert werden müssten. Diese funktionierenden und noch auszutauschenden Punkte möchte ich nun darstellen. Weil die Wissenssoziologie für eine Sozialisationstheorie in medienpädagogischer Perspektive fruchtbar gemacht werden soll, wird die gewinnbringende Zusammenfassung bzw. die anschließende kritische Einschätzung unter Berücksichtigung von vier Punkten vorgenommen. Hierfür ist erstens wichtig, wie die Wissenssoziologie Gesellschaft, Subjekt und Medien, zweitens die Beziehung zwischen diesen Punkten und das sozialisatorische Ziel der Persönlichkeitsentwicklung modelliert.

Kongruenz von Wissenssoziologie und digitaler Selbstsozialisation

Als erstes sollen Schnittmengen herausgearbeitet werden, die es erlauben, die Annahmen der Wissenssoziologie als Basis für ein gegenwärtiges Sozialisationsverständnis fruchtbar zu machen. Als Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation wurden u.a. herausgestellt, dass es bei Sozialisation erstens um das Mitgliedwerden und -bleiben in sozialen Gemeinschaften und demokratischen Gesellschaften geht, zweitens nur über das Zusammenspiel von Konstruktionsprozessen bestimmt werden kann und drittens ein Zusammenhang zwischen Wissensstrukturen und Medienstrukturen sowie -architekturen existiert.

Dass Mannheims Wissenssoziologie grundsätzliche Facetten des Mitgliedwerdens tangiert, zeigt er einerseits und in prominenter Weise in den Beiträgen über das kommunikative und konjunktive Wissen. Dort bezeichnet er als Kontagion jenen Prozess, worin der anfänglich Fremde allmählich von einem „Er“ zu einem „Du“ wird und damit in das „Wir“ eingeführt wird (vgl. Mannheim 1980a, S. 216). Diesen Prozess konzipiert Mannheim als einen lebenslangen, so dass derselbe im Zuge seines Lebens mit unterschiedlichen Milieus in Kontakt kommt bzw. darin heimisch wird (vgl. ebd., S. 277). In seinen späteren Arbeiten vollzieht die Wissenssoziologie eine Wendung, so dass sie als Theorie gelesen werden muss, die sich vollumfänglich dem Mitgliedwerden demokratischer Gesellschaften verschreibt. Mannheim entwickelt im Zusammenhang eines Gedankenexperiments fünf Grundphänomene, die allein aus der bloßen Tatsache des Vorhandenseins von Generationen abgeleitet werden können (vgl.

Mannheim 1964c, S. 530ff.).¹⁶⁴ Dass sich die Wissenssoziologie dem Erhalt deliberativer Strukturen verschrieben hat, wird durch das dynamische Relationieren deutlich (vgl. Mannheim 1985d, S. 86). Hiernach soll das Subjekt nicht nur seine Partikularität erkennen, sondern folglich fremde Wissensarten durchdringen und dabei ein reflexives Verhältnis zu sich und seiner Umwelt entwickeln (vgl. ebd.). Das Ziel ist es, eine „Totalsynthese“ (Mannheim 1985e, S. 134) anzustreben. So befindet sich die wissenssoziologische Annahme über die konjunktiv bedingte Konstitution von Wirklichkeit in Deckung mit dem (sozial-)konstruktivistischen Sozialisationsparadigma (Grundmann 1994; 1999a). Denn sie teilt die Annahme, dass die Persönlichkeitsentwicklung in dynamischen Gesellschaften in einem erheblichen Maße über die Mitgliedschaft in und Auseinandersetzung mit konjunktiven Lebensgemeinschaften erklärt wird und deckt sich mit der gängigen Auffassung von Sozialisation. Die in der Wissenssoziologie verankerten Dimensionen erscheinen erst einmal gewinnbringend für die medienpädagogische Sozialisationstheorie. U.a. ist der Wissenssoziologie die Annahme nicht fremd, dass sinnhafte Bedeutungen nicht nur über ein direktes Miteinander in realen Räumen (Kontagion), sondern auch „virtuell“ (Mannheim 1964c, S. 533) vermittelt werden. Die im Weltanschauungs-Aufsatz hergestellte Verbindung zwischen den Denkstrukturen des Betrachters und den Strukturen des Kunstgebildes erweist sich anschlussfähig für den Versuch, die Wissenssoziologie auf Medialität zu übertragen. Die Dokumentarische Methode unterstellt, dass sich Medienstrukturen und -architekturen (Medialität) in die Wissensstrukturen des Subjektes eingeschrieben haben. Unter wissenssoziologischen Gesichtspunkten kann die Nutzer-Medien-Beziehung grundsätzlich als mit Sinn aufgeladen verstanden werden. Auch trägt sie der Annahme Rechnung, dass die Beziehung zwischen Wissen und Medien in beide Richtungen verlaufen kann. Einerseits fließt das Wissen in die Medienstrukturen ein. Andererseits können diese Wissenslagerungen über die formale Analyse herausgearbeitet werden. Sie stellt also „von Hause aus“ die Parameter bereit, eine Nutzer- und Medienanalyse im Zeichen von Medialität vorzunehmen. Von dem Umstand einmal abgesehen, dass die Wissenssoziologie in ihrem originären Verständnis weder technische noch digitale Medien, aber Sinn als einzig wahres Medium zum Ausgangspunkt seiner Analyse werden lässt, lässt sich die Dokumentarische Methode der Interpretation (Mannheim 1964a) und ihrer Annahme,

¹⁶⁴ Hierbei handelt es sich um a) das stete Neueinsetzen neuer Kulturträger; b) dem Abgang früherer Kulturträger; c) die Tatsache, dass die Träger eines jeweiligen Generationszusammenhangs nur an einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Geschichtsprozesses partizipieren; d) die Notwendigkeit des steten Tradierens (Übertragens) der akkumulierten Kulturgüter; e) die Kontinuität des Generationswechsels (vgl. Mannheim 1964c, S. 530ff.).

dass Historizität eine grundlegende Eigenschaft von Medialität ist, auch auf die struktursensible Analyse digitaler Medien übertragen (Jörissen 2014).

Daneben lässt sich vor allem das in den späteren wissenssoziologischen Beiträgen deutliche Bekenntnis zur Demokratie und seinen (mittlerweile) im Grundgesetz fest verankerten Werte- und Normenvorstellungen auch auf das sozialisatorische und pädagogische „wünschenswerte“ Ziel eines respektvollen, angemessenen und achtenden Umgang in realweltlichen Gemeinschaften. In Anlehnung an „Demokratie und Erziehung“ (Dewey 1993), worin es – verkürzt gesagt – sowohl um die Erziehung zur Demokratie als auch um die Berücksichtigung demokratischer Aspekte in der Erziehung geht, kann diese Formel wissenssoziologisch umformuliert werden. In diesem Sinne ist dann die Rede von „Demokratie und Sozialisation“. Für Mannheim erzieht und züchtet das lebendige Leben ohne Unterlaß: „Sitte, Moral, Habitus werden bei Gelegenheiten gebildet, in denen wir es gar nicht ahnen würden. Stets ist die Form des Miteinanders verschieden“ (Mannheim 1985e, S. 155). Gerade in dem Aufruf zur „Totalsynthese“ ist ein weiterer, wichtiger Aspekt geliefert, der das Demokratische in der Persönlichkeitsentwicklung, der Persönlichkeitsentwicklung zur Demokratie und der Verantwortung gegenüber einer demokratischen Gesellschaft betont. Diese Prämisse lässt sich auf die „Netiquette“ virtueller Gemeinschaften übertragen. Dort ist ebenso ein gesellschaftlich moderierter Umgang mit fremden und anderen Sichtweisen vonnöten (vgl. Thiedeke 2012, S. 131). Sobald davon abgewichen Verhalten wird, sollte spätestens bei grober Vernachlässigung eingetreten werden. Auch wenn die Netiquette (bis zu einem gewissen Grad) keine rechtliche Relevanz hat, decken sich die zugrunde liegenden Vorstellungen mit jenen Werten, die an eine zeitgemäße Persönlichkeitsentwicklung gestellt werden. Es geht verkürzt gesagt um das Aushalten von Freiheit und das Zulassen fremder Positionen. Eben weil die Subjektgenese in einem erheblichen und stärker werdenden Maß in virtuellen Welten und ihren Kommunikations- bzw. Exklusionsräumen stattfindet (vgl. ebd.), erweist sich das existenzielle Experimentieren mit unterschiedlichen Weltanschauungen „im Netz“ als sozialisatorische und pädagogische Empfehlung, tentativ mit anderen Sichtweisen umzugehen und diese auf sich selbst zu beziehen.

Wenn virtuelle Gemeinschaften als Ausweitung der in der Alltagswelt stattfindenden Macht- und Geltungskämpfe begriffen werden, dann eignet sich das theoretische und methodische Programm der Wissenssoziologie zur Analyse der in sozialen Onlinenetzwerken seinsrelativ artikulierten Grundintentionen und Weltwollungen. Die in Echokammern und Filterblasen impliziten politischen Denkplattformen oder die verschiedenen konjunktiv

bedingten Handlungspraxen mit demselben Game können ebenso bloß- und gegenübergestellt werden. Sie erlauben es, ein ausdifferenziertes Bild der Mediennutzungskulturen mit ein- und demselben Gegenstand zu zeichnen. Als Handlungswissenschaft stellt die Wissenssoziologie Ansätze bereit, diesen Umgang innerhalb eines handlungsorientierten medienpädagogischen Settings samt seiner leitenden pädagogischen Dimensionen anzuleiten und das Subjekt auf dem Weg zu einem emanzipierten und mündigen Gesellschaftsmitglied zu begleiten.

Inkongruenz von Wissenssoziologie und mediatisierten Selbstsozialisation

Bei der Darstellung der Inkongruenzen möchte ich mich auf vier wesentliche Aspekte beschränken. Sie tangieren die Frage, welche Konsequenzen auf den Versuch folgen würden, wenn eine Sozialisationstheorie unter Hinzunahme des wissenssoziologischen Verständnisses von erstens dem Kollektivsubjekt, zweitens (den sozialen Trägern) gesellschaftlicher Entwicklung und Verantwortung, drittens von dem dynamischen Relationieren und viertens technischer Medien grundlagentheoretisch untersetzt werden würde. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem Umstand, wie sich die wissenssoziologische Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung zu den zentralen Teilkategorien von Selbstsozialisation Eigensinn und Eigenaktivität verhält.

Klar ist, dass die Wissenssoziologie keine Position zu digitalen Medien entwickeln kann. Populär im gesellschaftlichen Alltag sind sie bekanntermaßen erst gut 80 Jahre später. Die Wissenssoziologie kann auf diesen aktuellen Trend von sich aus nicht mehr reagieren. Sie widmet sich neben der Analyse alltäglicher Kommunikationssituationen insbesondere handwerklichen Kulturobjektivationen aus dem Bereich der bildenden Kunst (Gemälde, Skulpturen, Musik). Die Beiträge über Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a) untersuchen weder technische noch digitale Medien(-phänomene). Sie verweist grundlegend auf den Sinn als einzig wahres intersubjektives Medium (vgl. ebd., S. 117), der auf eine Urerfahrung zurückgeht und wegen diverser Syntheseprozesse zeit- und raumübergreifend eine „sozialisierend[e]“ Wirkung auf die Einzelnen zur Gruppe konjunktiv entfalten kann (vgl. Mannheim 1964c, S. 544). Mannheim weist Kunstwerken die Qualität zu, vergesellschaftende Visionen auch darüber vermitteln zu können (vgl. ebd., S. 545)!

Als zentrale Figur der Wissenssoziologie gilt das „erkennende Kollektivsubjekt“ (Mannheim 1985e, S. 149). Es ist in der Lage, sich selbst-reflexiv zu anderen Ideologien ins Verhältnis zu setzen. Dynamisches Relationieren wird als Methode deklariert, um einerseits seine Partikularität anzuerkennen und eine Totalsynthese anzustreben. Damit soll das Subjekt befähigt werden, die „Ausschließlichkeit der eigenen Weltanschauung“ (vgl. Mannheim 1980a,

S. 277) aufzulockern und auf diese Weise gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen bzw. Gesellschaft zu gestalten. Den klassenmäßig gebundenen Schichten wird unterstellt, dass sie hierzu nicht in der Lage seien. Sie könnten sich nicht von den auf sie wirkenden klassenmäßigen Kräften emanzipieren und würden lediglich auf die Verwirklichung innerhalb ihrer Klasse hinwirken (vgl. Mannheim 1964c, S. 562f.). Mannheim traut also nicht allen Mitgliedern der Weimarer Republik diese (notwendig gewordene) Fähigkeit zu (vgl. ebd., S. 561). Die Aufgabe, gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben und gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen, wird vielmehr an eine Elite delegiert – die „Generationsentelechie“ (ebd., S. 551) bzw. die sozial freischwebende Intelligenz (Mannheim 1985e, S. 135). Nur sie sei bildungsmäßig in der Lage, ihren (klassenlosen) Standpunkt zu verlassen.

Unter sozialisatorischen Gesichtspunkten stellt sich aus meiner Sicht die Frage, welche Rolle bzw. welchen Wert dem einzelnen Subjekt in der Wissenssoziologie zugeschrieben werden kann. In der hier referierten Weise wird gesellschaftliche Gestaltung wohlwollend aber blind in die Hände einer elitären und geschlossenen Gruppe gelegt. Gleiches gilt auch, wenn es um Fragen gesellschaftlicher Verantwortung geht. Auch verweist die Wissenssoziologie auf den elitären Personenkreis. Das Individuum kann im Zweifelsfall die Verantwortung von sich schieben.

In einem weiteren Punkt erweist sich die Figur des Kollektivsubjektes als unzeitgemäß. Nämlich dann, wenn es erstens auf die zentralen Teilkategorien von Selbstsozialisation – Eigenaktivität und Eigensinn (vgl. Zinnecker 2002, S. 145) bezogen wird. Zweitens erweist das wissenssoziologische Subjektverständnis als unpassend, wenn es auf den aktuellen konzeptionellen Grundsatz der Sozialisationstheorie übertragen wird, wonach sich das Subjekt gegenüber der Realität nur passiv hinnehmend, teils ausweichend aber eben auch aktiv gestaltend verhält (vgl. Geulen 1981, S. 553 Hurrelmann und Bauer 2015, S. 96). Unter Eigenaktivität wurde die Notwendigkeit verstanden, dass das Subjekt für seine Sozialisation einen höheren Eigenanteil zu leisten habe. Als Eigensinn wurde verstanden, dass das Subjekt bei der Bedeutungszuschreibung sich nicht mehr nur auf sozial etablierte Sinnzuschreibungen verlassen dürfe. Wenn die sozialisatorische Dimension „Eigensinn“ meint, ebenfalls den alltagsweltlichen Phänomenen unabhängig sozialer Erwartungen Sinn verleihen zu müssen, dann muss bzw. kann sich die Sinnzuschreibung nicht unmittelbar aus den bereits konjunktiv etablierten Denkkategorien ergeben. Wenn Gesellschaften Dynamikschüben (Beck 1986) und Medien Innovationsschüben (Hepp und Hasebrink 2017, S. 335) unterworfen sind, so dass das einst Etablierte bereits durch den nächsten Transformationsschub erklärungsbedürftig ist, wie

kann dann das Kollektivsubjekt auf das gemeinschaftliche Wissensreservoir im Fond des Lebens zurückgreifen, wenn der Umgang mit dem Neuen bzw. Fremden darin noch gar nicht eingesickert ist. Es zeigt sich hier, dass – und das scheint unbestritten – Mannheim von einem dynamischen und schnelllebigen sozialen Geistesleben ausgeht. Heutige Transformations- und Innovationsschübe finden im Vergleich zu denen zur Weimarer Republik in (immer?) enger werdenden Abständen statt. Für das Subjekt bedeutet es nämlich dies: Es kann bei der Bewältigung gegenwärtiger alltäglicher Aufgaben nicht aus dem konjunktiven Wissensreservoir schöpfen. Die Gemeinschaft kommt mit der Bearbeitung nicht nach. Noch beim Einsickern in den Lebensfond wird die allmählich sich absetzende seinsverbundene Erfahrungsschicht schon von einer anderen durchzogen und bildet eine weitere Schicht in dem noch nicht getrockneten Erfahrungssediment. Von daher ist das Subjekt dazu aufgefordert, den Aufgaben mit „Eigensinn“ zu begegnen, die sich nicht aus den sozialen Erwartungen ergeben müssen. Für die wissenssoziologische Modellierung digitaler Selbstsozialisation bedarf es einer Konzeptionierung von Wissen, die den Kategorien „Eigenaktivität“ und allen voran „Eigensinn“ von Selbstsozialisation und einem Szenario Rechnung trägt, worin etablierte Denk- und Handlungsstrukturen für die Bearbeitung neuer Herausforderungen keine Anwendung finden können und gleichzeitig einen „irrationalen Spielraum“ eröffnen. Gemäß der (digitalen) Selbstsozialisation wird nicht argumentiert, dass sich das Subjekt aus den vielen, vorgegebenen Lebensentwürfen einen passenden auswählen soll. Es wird vielmehr dafür eingetreten, dass *kein* vorgefertigter Weg existiert. Daher ist das Subjekt umso mehr dazu aufgefordert, nicht nur seinen eigenen zu suchen, sondern, nachdem er ihn gefunden hat, auch gänzlich eigenverantwortlich zu praktizieren. Eigenaktivität meint also, bei der Persönlichkeitsentwicklung selbst ständig und selbstständig aktiv zu werden. Eigensinn verweist dagegen auf die Notwendigkeit, „Dinge“ mit einer „eigensinnhaften“ Bedeutung aufzuladen. Diese muss sich jedoch nicht in Kongruenz mit der bereits ausgedeuteten Umwelt befinden. Solange sich solche Bewegungen mit basisdemokratischen Werten- und Normvorstellungen vereinbaren lassen, kann der angelegte Sinn im Bedarfsfall auch unter Einsatz zivilen Ungehorsams von dem Etablierten abweichen.

Die Wissenssoziologie zeichnet mit dem dynamischen Relationieren ein fortschrittliches Bild. Das Ziel ist es, ein Leben lang in fremde Erfahrungsräume einzudringen, um sich darüber reflexiv ins Verhältnis zu setzen. Auf dem ersten Blick trägt diese Theorie dem Rechnung, was Veith als reflexive Vergesellschaftung beschrieben hat (2002). Es lassen sich Schnittmengen zu einer Vorstellung von Bildung als Transformation von Lebensorientierungen finden. Indem

nämlich das Gemeinschaftsindividuum andere Vorstellungen zu Denken und Handeln erfährt, kann sich die Weltanschauung qualitativ verändern. Reziprozitätserfahrungen (vgl. Grundmann 1999a) bzw. die Inszenierung von Verfremdung (Jörissen und Marotzki 2009) sind essentiell für die Persönlichkeitsentwicklung. Bei einem zweiten Blick drängt sich der Eindruck auf, dass die Weltanschauung des Kollektivsubjektes nur ein Produkt der Verarbeitung kommunikativer (gesellschaftlicher) und konjunktiver (gemeinschaftlicher) Erfahrungen und das Bewusstsein lediglich ein Produkt der Aufschichtung diverser Erfahrungsräume ist. Die – wie Mannheim es nennt – innerseelischen Prozesse haben kaum eine Bedeutung für die Wissenssoziologie. Das Kollektivsubjekt postuliert von den Mitgliedern der intellektuellen Elite einmal abgesehen einen Menschen, der – und das scheint mir die zentrale Herausforderung zu sein, keinen Eigensinn generieren kann. Zu sehr ist es angewiesen auf die Orientierungen seiner sozialen Gemeinschaften. Folglich würden sämtliche Denk- und Handlungsstrukturen in irgendeiner Weise aus bereits aufgeschichteten Weltanschauungen hervorgehen. Damit erweist sich die Konzeption des menschlichen Denkens und Handelns zugegebenermaßen als arg begrenzt, wenn sie jedwede Form der individuellen, d.h. autonomen Auseinandersetzung über die Reproduktion bereits ausgedeuteter Realitäten unberücksichtigt lässt. Die Frage, die also offen bleibt, ist, wo bleibt die „Einzelseele“ (Mannheim 1980a, S. 192), die von Mannheim als Instanz gewählt worden ist, um den Platz des Denkens zu verorten.

Damit kommen die Grenzen und die Kritik am wissenssoziologischen Subjektverständnis zum Vorschein. Das erkennende, selbsterweiternde und selbstgeklärte Kollektivsubjekt einerseits befindet sich mit dem sozialisatorischen Bild eines individuellen, autonom denkenden und handelnden Wesens andererseits nicht gänzlich in Deckung. Die Autonomie bzw. Individualität im Denken und Handeln wird durch die (Über-)Betonung des Kollektiven verdeckt. Wissenssoziologisch ausgedrückt fehlt in dem Kontagionsprozess, worin der konjunktiv Fremde („Er“) über die Aufnahme in die existenzielle Beziehung („Wir“) und somit zu einem „Du“ wird (vgl. ebd., S. 215f.), das „Ich“. Auch zeichnet sich die Wissenssoziologie

von einer fehlgeleiteten Vorstellung des sozialen Trägers gesellschaftlicher Verantwortung aus. Sie entbindet das klassenmäßig gebundene Subjekt systematisch von der notwendigen Aufgabe, auch durch sein Handeln die gesellschaftliche Entwicklung voranzutreiben und selbst zu verantworten. Diese Aufgabe von allen Individuen fernzuhalten und exklusiv nur an eine elitäre Gruppe, die sozial freischwebende Intelligenz, zu adressieren, ist nicht zielführend für den Anspruch, das Deliberative einer Gesellschaft zu erhalten und zur Grundlage *aller* darin Lebenden werden zu lassen. Das hätte Mannheim als Kosmopolit und überzeugter Demokrat

TEILASPEKTE	WISSENSSOZIOLOGISCHE SOZIALISATIONSTHEORIE
Gesellschaft	dynamisch, soziokulturell heterogen
	postmodern
Subjekt	„Kollektivsubjekt“
	konstruiert eine „geistige Realität“
	Weltanschauung implizit denk- und handlungsleitend
	Weltanschauung referiert auf (gesamte) „kategoriale Apparatur“ des Bewusstseins
Gewichtung Konstruktionsprozess	Gemeinschaftliches Konstrukt
Medien	Medienverständnis: Medialität
	Wissenslagerungen haben sich in medialen Strukturen eingelagert
	spielen keine explizite Rolle
Medienhandeln	Medienhandeln verweist auf die (soziale) Existenz des Subjektes
	Bidirektionale Wirkungsrichtung
	Aus Kunstwerk (Medium) kann Weltanschauung(ssinn) erfasst werden, Weltanschauung fließt atheoretisch ins Kunstwerk ein
	Ist soziales Handeln, weil es auf die Seinsverbundenheit und die darin stattfindenden Syntheseprozesse verweist
Subjekt-Gesellschaft-Medien-Beziehung	interaktional
	Blick auf gesellschaftliche Totalität ist das Produkt existenziell durchdrungener konjunktiver Erfahrungsgemeinschaften
Subjektgenese	„Dynamischer Relationismus“ → Reziprozität und Synthese bereits durchdrungener Ideologien
	Autonomie zeigt sich in der Abschätzung der Handlungspotenziale existenziell eingedrungener Weltanschauungen und des reflexiven sich-ins-Verhältnissetzens
	Eigensinn ist das Produkt der immanent durchdrungenen konjunktiven Erfahrungsräume
Sozialer Träger gesellschaftlicher Entwicklung/ Verantwortung	Elitäre Gruppe „Gebildeter“, freischwebende Intelligenz, Generationsentelechie

Tabelle 3 Charakterisierung einer wissenssoziologischen Sozialisationstheorie in medienpädagogischer Perspektive

berücksichtigen müssen. Mit der Überbetonung des Kollektiven und der Delegation von gesellschaftlicher Verantwortung treten zwei wesentliche Schwachpunkte der Wissenssoziologie hervor. Da eben diese Punkte mit einem Sozialisationsverständnis in Verbindung gebracht werden sollen, die mehr „Selbst“ sowohl in Bezug auf das Denken und Handeln (Eigensinn) als auch in Bezug zur gesellschaftlichen Verantwortung bringen wollen, müssen diese beiden Bausteine – so meine These – auf jeden Fall aktualisiert werden. Um zu zeigen, in welche Weise sich die Wissenssoziologie zu den Kernmerkmalen digitaler Selbstsozialisation verhält, habe ich beide in der Tabelle 3 zusammengebracht.

2.8.3 Zusammenfassung: Wissenssoziologie und digitale Selbstsozialisation

Durch die Gegenüberstellung von Wissenssoziologie und digitaler Selbstsozialisation sind die Kernprobleme der Wissenssoziologie deutlich geworden. Die ungenügende Modellierung des „Eigensinns“, die bisher als Produkt konjunktiver Erfahrungsräume definiert worden ist, verweist darauf, weshalb die Wissenssoziologie kaum als (digitale) Sozialisationstheorie wahrgenommen wurde. Das erkennende Kollektivsubjekt ist diesem Verständnis folgend das Ergebnis existenziell durchdrungener Wissenslagerungen; aber nicht seiner eigenen. Wissen wird in der Vorstellung der Wissenssoziologie somit nie das Produkt individueller im Sinne von autonomen bzw. eigenständigen Prozessen sein. Zu sehr bleibt es an der Gemeinschaft verhaftet. Die wissenssoziologische Auffassung von Sozialisation trägt somit dem Teilaspekt Individuation nur zum Teil Rechnung. Einerseits wird Individuation gänzlich einer elitären Gruppe übertragen: Indem das Subjekt beginnt existenziell zu experimentieren *und* immanent in fremde Plattformen einzudringen, entwickelt es ein gemeinsamkeitsstiftendes „Bildungsgut“. Andererseits kann sich das Subjekt als „Gebildeter“ durch seine mehrfache Determiniertheit für das Mitwirken in dieser relativ klassenlosen Schicht empfehlen. Das Kollektivsubjekt lernt über die Vielzahl der existierenden Plattformen sich seiner bisher begrenzten Klassensicht relativ zu befreien bzw. zu distanzieren. Speziell die deutsche Geschichte und ihre Aufarbeitung im Sozialisationsdiskurs haben gezeigt, dass Zivilcourage und die Verantwortung gegenüber anderen nie wieder allein an eine Gruppe adressiert werden darf. Dem Subjekt muss trotz seiner Einbettung in die soziale Gemeinschaft konzeptionell stets ein Handlungsspielraum zugesichert *und* zugeschrieben werden, woraus es den Erwartungen im sozialen Raum zum Trotz selbstständig bzw. autonom handeln kann – notfalls unter Einsatz renitenter Methoden oder zivilen Ungehorsams. Nicht zuletzt darauf fußt Individuation – als Ausdruck einer besonderen Persönlichkeit, die sich im Zweifelsfall gegen totalitäre und

diktatorische Systeme oder menschenverachtende Haltungen zur Wehr setzen muss, wenn es andere nicht (mehr) können. Weil diese Überlegungen stark von dem Ziel geleitet sind, die demokratische Gesellschaft zu erhalten, ist die Wissenssoziologie einerseits und eine wissenssoziologisch fundierte Sozialisationstheorie sehr stark normativ. Ungeachtet dieses Zielwertes ist die Wissenssoziologie daran interessiert, die Weltanschauungen (soweit es die Seinsverbundenheit des empirisch Forschenden zulässt) weitgehend vorurteilsfrei zu erfassen. Die dokumentarische Methode (vgl. Mannheim 1964a; 1980a) liefert hierfür den notwendigen methodologischen Rahmen.

Ein wissenssoziologisch fundiertes Sozialisationskonzept stößt mit der unzureichenden Konzeption von Individuation (Autonomie, Eigensinn und Relationierung) an seine Grenzen. Die Transformationsschübe, die zu Zeiten der Weimarer Republik angenommen wurden, lassen sich auf heutige Gesellschaften kaum mehr anwenden. Deshalb wird das Subjekt zweifelsohne vor die Herausforderung gestellt, sich nicht mehr nur auf Inhalte eines gemeinschaftlichen Lebensfonds für die Orientierung in mediatisierten Komplexgesellschaften verlassen zu können; auch weil das Konzept Selbstsozialisation betont, dass der geringer werdenden Orientierungskraft tradierter sozialer Instanzen wegen die sozialisatorische Subjektgenese zunehmend durch die Heranwachsenden selbst gesteuert werden muss. Deswegen muss ein wissenssoziologisches Selbstsozialisationskonzept zumindest um die Kategorie bzw. um ein zeitgemäßes Verständnis von „Eigensinn“ im Sinne eines autonomen Denkens und Handelns erweitert werden. Es offenbart sich, dass die bereits weiter oben in der allgemeinen kritischen Einschätzung benannten Schwächen der Wissenssoziologie (vgl. Kapitel 2.8) nun im Lichte der digitalen Selbstsozialisation greifbar und erst jetzt bearbeitbar geworden sind. Das gerade identifizierte Problem, wonach das Denken und Handeln des Kollektivsubjektes nur auf sozial erwarteten „Vorgaben“ der Gemeinschaften beruht, stellt eine Herausforderung für das Ziel dieser Arbeit, die Wissenssoziologie als grundlagentheoretisches Fundament für ein medienpädagogisches Sozialisationskonzept zu entwickeln, dar. Die Herausforderung besteht mithin darin, die (innerseelischen) Erfahrungsverarbeitungsprozesse so zu konzipieren, dass auch das Vor-Wissen der Akteure und ebenso autonome, eigensinnige, aber auch reflexive Momente im Denken und Handeln Berücksichtigung finden können. Um das erklärte Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, dieses Konzept entgegen des aktuellen Trends der umfassenden Sozialisationstheorie (Hurrelmann und Bauer 2015) stärker sozialwissenschaftlich und pädagogisch zu fundieren, kommen psychologische bzw. neurowissenschaftliche Lerntheorien nicht infrage. Sie denken einerseits das wechselseitige Verhältnis zwischen Subjekt und

Umwelt mit, lösen es aber in radikaler Weise zugunsten der individuellen Auseinandersetzung auf. Dabei wird die Existenz bzw. (Welt-) Anschauung des Subjektes sowie die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ausgeblendet (vgl. Meyer-Drawe 2008; Göhlich/Wulf/Zirfas 2014b). Andererseits scheint es unpassend, die komplexen Entscheidungs- und Erfahrungsverarbeitungsprozesse empirisch über bildgebende Verfahren zu erfassen. Sollen die Bewältigungsstrategien der Subjekte unter Berücksichtigung ihrer Existenz, Weltanschauung und ihres Lebensraumes beschrieben werden, kommen m.E. nur solche methodischen Verfahren infrage, die an der Beschreibung fremder Erfahrungsräume „von innen heraus“ (Mannheim 1980a, S. 277) bzw. in derselben Art und Weise, wie es von dem Subjekt oder der Gruppe gemeint war (vgl. Mannheim 1964a, S. 107).

2.9 Überleitende Bemerkungen

Durch die Gegenüberstellung von Wissenssoziologie und digitaler Selbstsozialisation konnten verschiedene Überschneidungspunkten aufgedeckt werden: Die Denksoziologie modelliert das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern als eins, das seine Realität konstruiert. Sie konzipiert die (Entwicklung der) Persönlichkeit als ein Wechselspiel zwischen individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen. Mit dem Kollektivsubjekt als erkenntnisleitendes Subjektverständnis und der Bedeutung, die die Erfahrungsgemeinschaft für die Entwicklung der Persönlichkeit und Gesellschaft einnimmt, werden den sozialen Konstruktionen erheblich schwerer gewichtet als den individuellen und autonomen Formen der Auseinandersetzung. Wesentlich für eine Entwicklung unter deliberativen Vorzeichen ist die Auseinandersetzung mit fremden Wissenslagerungen. Erst indem es darin existenziell eindringt, würde das Subjekt zu sich und seiner Umwelt ein vielfältiges, distanziertes und letztlich reflektiertes Verhältnis entwickeln. Dieser Prozess wird als dynamischer Relationismus bezeichnet. Allerdings zeigt sich bei genauerer Betrachtung, dass die wissenssoziologische Vorstellung des reflexiven ins-Verhältnis-setzen Schwächen aufweist. Das sich daraus ergebene Wissen ist das Produkt bereits durchdrungener Plattformen. In diesem Sinne ist das wissenssoziologische Kollektivsubjekt nicht in der Lage, autonom und eigensinnig zu denken. Ferner zeigt sich, dass aus Sicht der Wissenssoziologie gesellschaftliche Verantwortung und Entwicklung hinter den gegenwärtigen Vorstellungen zurückfallen. Aus gegenwärtiger Perspektive ist das Subjekt bzw. ist jedes Subjekt „sozialer Träger“. Die Aufarbeitung des Nationalsozialismus zeigt, dass aus guten Gründen an der Vorstellung festgehalten werden sollte, jedem Gesellschaftsmitglied zumindest konzeptionell als letzte

entscheidende Instanz gesellschaftlicher Entwicklung und Verantwortung zu begreifen. Auch berücksichtigt sie den Umstand, dass sich Wissensstrukturen in die Medienstrukturen eingeschrieben haben. Diese Punkte lassen an dem Vorhaben festhalten, darauf aufbauend eine medienpädagogische Sozialisationstheorie zu entwickeln. Im Kern korrespondiert ein Großteil der durch die Wissenssoziologie vorgegebenen Kategorien mit den Merkmalen digitaler Selbstsozialisation. Es müssen einige Bausteine feinjustiert werden. Das gilt freilich auch für das dynamische Relationieren und die damit verbundene Hoffnung, dass das Subjekt an einem Bildungsgut partizipieren kann und so seine bedingte klassenmäßige Perspektive durchbrechen kann.

Mit diesem wissenssoziologischen Hinweis auf die Beteiligung an einem Bildungsgut ist jedoch ein interessanter Wink gegeben worden, der einen Ausweg aus der Situation geben kann. Die Wissenssoziologie bezieht sich auf das humanistische Bildungsideal (Humboldt) und begreift qualitative Veränderung der eigenen Denk- und Handlungsweisen als Schlüssel für die Persönlichkeitsentwicklung. Unter einer als humanistisch aufgefassten Bildung ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, worin „das Individuum sich so viel von der Welt als möglich aneignet, diese dabei umgestaltet und sich nicht darin verliert“ (Hansmann 1988, S. 36). Diese Definition trifft inhaltlich auch auf das dynamische Relationieren zu. In der neueren medienpädagogischen Diskussion wird, wenn es um ein solches Verständnis geht, auf die Strukturelle Medienbildung verwiesen (Jörissen und Marotzki 2009). Es wird vorgeschlagen, diesen Ansatz heranzuziehen, um die Lücken und Schwächen einer lediglich wissenssoziologisch fundierten Sozialisationstheorie zu füllen bzw. zu beheben. Von der Synthese der beiden theoretischen Ansätze verspreche ich mir in erster Linie, die identifizierten blinden Stellen bzw. Schwächen der Wissenssoziologie unter Hinzunahme der Strukturalen Medienbildungstheorie aufzuheben.

2.9.1 Vorüberlegungen

Ein solches Vorgehen setzt eine Gegenüberstellung von Wissenssoziologie und Strukturaler Medienbildung vor dem Hintergrund eines digitalen Verständnisses von Selbstsozialisation (vgl. Kapitel 1.6) voraus. Das Ziel ist es, der Strukturalen Medienbildung in diesem digitalen Verständnis einen bzw. ihren Platz zuzuweisen. Aus meiner Sicht muss die Frage bearbeitet werden, welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit Sozialisation als digitale Selbstsozialisation und Bildung als Transformation von Lebensorientierungen miteinander in Verbindung gebracht werden können. Weil vorgeschlagen wird,

wissenssoziologische Sozialisation mit der Strukturalen Medienbildung in Verbindung zu bringen, bedarf es einer Bestimmung des Verhältnisses zwischen den Theoriekonstrukten. Der dafür notwendige Rahmen wurde bereits in dem Kapitel 1.5 skizziert. Der einzige Modus, der eine Synthese zwischen den Theoriekonstrukten Sozialisation und Bildung vorsah, war der, wie er benannt worden ist, integrierende Modus. Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass transformatorische Bildungsprozesse (Marotzki 1990a) im Rahmen von Selbstsozialisation untersucht werden können (vgl. u.a. Steinhoff und Wernberger 2013). Es böte gleichsam die Möglichkeit, das bildungstheoretische Subjektverständnis, welches das „Subjekt“ nicht als empirische Entität, sondern als eine komplexe Form von Selbst- und Weltverhältnissen versteht, in die Debatte um Selbstsozialisation und ihren Zielwerten – Eigenaktivität (vgl. Zinnecker 2000; 2002) und Reflexivität (Hurrelmann 2002; Veith 2002) – zu integrieren. Der bildungstheoretischen Subjektfiguration von Selbst-, Anderen und Weltverhältnissen wurde vorgehalten, soziokulturelle Aspekte unangemessen in den Blick zu nehmen (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). Für die Kompensation der unzureichenden Reflexion soziostruktureller Aspekte erscheint die Wissenssoziologie mit ihrer starken Gewichtung der Gemeinschaft vielversprechend. Die Kombination aus Strukturaler Medienbildung und Wissenssoziologie erlaube – so meine These – die soziostrukturellen Aspekte strukturaler Medienbildungsprozesse angemessen untersuchen zu können. Um zu prüfen, wie sich die Wissenssoziologie zur Strukturalen Medienbildung verhält, sollen beide Ansätze gegenübergestellt und verglichen werden. Das Ergebnis dieses Vergleichs liefert die Grundlage für die relationistische Theorie von Sozialisation.

2.9.2 Vergleich wissenssoziologische Sozialisationstheorie und Strukturele Medienbildung

Aus meiner Sicht besteht das gemeinsame Dritte beider Ansätze darin, dass sie beide den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung sowohl in theoretischer wie auch empirischer Hinsicht reflektieren. Jedoch beziehen sie für die Klärung dieses Prozesses ihr Wissen und ihre Erkenntnisse aus unterschiedlichen Theorietraditionen. Es stehen sich damit zwei kongruente, aber grundverschiedene theoretische Konstrukte gegenüber.

In beiden Ansätzen wird Gesellschaft als dynamisch und soziokulturell verschieden bzw. unter Hinzunahme des wissenssoziologischen Vokabulars als ideologisch heterogen charakterisiert. Während ein wissenssoziologisch fundierter Ansatz größtenteils auf einer postmodernen Gesellschaftsdiagnose fußt, führt die Strukturele Medienbildung gesellschaftlichen Wandel auf mediale Transformationsschübe zurück. Beide Konzepte

konzipieren das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern als ein erfahrungsverarbeitendes und Welt(en) konstruierendes Individuum, das in verschiedenen Modi (aktiv bis passiv) auf seine soziale Umwelt Einfluss nehmen kann. Im Zuge dieser Verarbeitung entwirft es eine „geistige Realität“ (Mannheim 1980a, S. 232) bzw. Weltanschauung (Mannheim 1985e, S. 147), die *grundlegend* denk- und handlungsleitend ist. Diese reicht in beiden Modellen bis in die „kategoriale Apparatur“ des Individuums/Bewusstseins hinein. Der Unterschied beider Konzepte tritt hinsichtlich der Gewichtung auf, wie Erfahrungsverarbeitung modelliert wird und welche Konsequenzen dieser Prozess für das Tragen gesellschaftlicher Verantwortung und Entwicklung einnimmt: Das erkennende Kollektivsubjekt (vgl. ebd., S. 149) konzipiert Bewusstsein als Produkt bereits durchdrungener Erfahrungsräume. Weil es „jedoch falsch [wäre], hieraus zu folgern, daß alle Ideen und Gefühle, die ein Individuum bewegen, ihren Ursprung in diesem allein hätten“ (Mannheim 1985b, S. 4) begreift es Weltanschauung und Subjektgenese überwiegend als soziales Konstrukt. Dieses radikale soziale Konstrukt von Persönlichkeitsentwicklung trifft auf das in der Bildungstheorie etablierte sozialreferenzielle (Einzel)-Subjekt zu (vgl. Kokemohr 2007, S. 22), dass die wissenssoziologische Annahme „akzeptiert“ *und* erweitert. Weil neben der individuellen Variation sozialer Vorgaben vielmehr noch der erkenntnistheoretische Schwerpunkt auf die Erzeugung neuer Denkkategorien gelegt wird, wird die (Entwicklung der) Persönlichkeit tendenziell stärker als individuelles Konstrukt ausgelegt (vgl. Marotzki 2009, S. 176).

Medien nehmen im Rahmen dieser Persönlichkeitstheorien einen jeweils unterschiedlichen Stellenwert ein. Aus Sicht der Strukturalen Medienbildung sind technische und insbesondere digitale Medien unhintergebar mit menschlichem Denken und Handeln verknüpft. Medien sind essentiell, weil angenommen wird, dass sie das Selbst- und Weltverhältnis transformieren können (vgl. Marotzki und Jörissen 2008, S. 109). In der Wissenssoziologie wird davon ausgegangen, dass in Kunstwerken eine verbindende Vision und vergesellschaftend wirkende These transportiert werden könne (vgl. Mannheim 1964c, S. 545). Medien werden damit zum Sinträger bewusstseinskonstituierender Inhalte, die virtuell und raumübergreifend Gemeinschaft stiften und sozialisieren können. Für die weiteren Argumentation erlaube ich mir, das auf Kunstwerke gerichtete, „handwerkliche“ Medienverständnis mit dem auf technische Medien gerichtete Verständnis der Strukturalen Medienbildung gleichzusetzen. Beide Zugänge begreifen Medien hinsichtlich der Medientheorie – Medialität – in ähnlicher Weise. Zum ersten wird in beiden Ansätzen Historizität als grundlegende Eigenschaft ausgemacht, die die Form (und weniger nur den Inhalt) des Artikulierten bestimmt. Jede historisch bedingte Veränderung

(auf der Ebene der Kultur, der Technik oder der Praktiken) verändere das Sujet, weshalb seine Feinheiten immer wieder aufs Neue in einer epochenspezifischen Analyse herausgearbeitet werden müssen (vgl. Mannheim 1964a, S. 126; Jörissen 2014, S. 511). Zum zweiten werden Überschneidungen bezüglich der unterstellten Beziehung zwischen den Strukturen des Bewusstseins und den Strukturen des Mediums deutlich. Die wissenssoziologische Annahme, Rückschlüsse über die formale Beschaffenheit und dem „Dass“, „Was“, „Wie“ des Sujets (vgl. Mannheim 1964a, S. 134) auf die kategoriale Apparatur und Weltanschauung des Schöpfenden ziehen zu können (vgl. ebd., S. 108f.), korrespondiert mit dem der Strukturalen Medienbildung zugrunde liegenden Medialitätskonzept und der darin angelegten These, dass sich Wissenslagerungen in mediale Strukturen und Architekturen eingeschrieben haben. Medien sind damit nicht nur Behälter und Überträger von Informationen. Indem sie bis ins (atheoretische) Bewusstsein vordringen können, stiften sie Orientierung sowie über räumliche Grenzen hinweg Gemeinsamkeit. Sie sind das „Dokument“ des Weltanschauungssinns. Mannheims Streben ist es über die Analyse diverser Kulturobjektivierungen des lebendigen Geisteslebens (alltägliche Gesten) und der bildenden Künste (Gemälde, Skulpturen, Musikstücke) die Weltanschauung einer gesamten Epoche zu erfassen (ebd.) bzw. später die Ideologien einer ausdifferenzierten und dynamischen Gesellschaft bloßzustellen (Mannheim 1964d; 1985e). Sowohl in der philosophischen als auch in der soziologischen Phase der Wissenssoziologie geht es darum, die rekonstruierten Partikularitäten mosaikartig zu einem Großen und Ganzen bzw. zu einer „Weltanschauungstotalität“ (Mannheim 1964a, S. 98) bzw. „Totalität“ (Mannheim 1985d, S. 85) zusammenzusetzen. Die methodologische Frage, wie sich diese Beziehungen abbilden lassen, wird darin aber nicht explizit formuliert. Weil also die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Gegenständen des lebendigen Alltagslebens implizit in der Wissenssoziologie angelegt ist, korrespondiert das wissenssoziologische Medienverständnis mit Medialität. Technische Medien bekommen in der Wissenssoziologie keinen eigenständigen Platz zugewiesen. Deswegen wurde die Frage, wie Medienhandeln zum sozialen Handeln steht, darüber hergeleitet, wie soziales Handeln in Bezug auf *nicht* maschinell hergestellte Werke der bildenden Künste begründet wird. Es wird angenommen, dass sich auf der Ebene des Dokumentsinns die Weltanschauung über die künstlerische Darbietung erfassen lassen würde. Weil die Wissenssoziologie jedwedes Denken und Handeln als historischsoziales Konstrukt versteht, wurde geschlussfolgert, dass auch Mediennutzung als prinzipiell sozial eingebettet betrachtet wird. Somit verweist Denken und Handeln in beiden Theoriekonzeptionen nicht nur auf das dahinterstehende Subjekt, sondern auch auf seine

Existenz. Zwar ist das *Digitale* in dem Medialitätsverständnis der Wissenssoziologie nicht enthalten. Aber das grundsätzliche Interesse dieser Soziologie, den Alltag über sämtliche Kulturobjektivationen erfassen zu wollen, ließe sich auf den mittlerweile digital gewordenen Alltag und seine Analyse beziehen. Die Wissenssoziologie trägt auch der durch digitale Medien eröffneten bidirektionalen Wirkungsrichtung Rechnung, weil sie anerkennt, dass Weltanschauung in Medien sowohl atheoretisch einfließt und sich darin „dokumentiert“ bzw. „virtuell“ Sinn überträgt. Sie kann überdies auch methodologisch abgesichert extrahiert werden. In Bezug auf die Reichweite, die die Erfahrungsverarbeitungen für die Subjekte haben, unterscheiden sich beide Ansätze. Lediglich die Strukturelle Medienbildung berücksichtigt explizit, dass in und durch Medien Weltanschauung transportiert und transformiert werden und durch die primär individuelle Verarbeitung neue Denkstrukturen generieren können, die sich nicht aus dem bereits Existierenden ergeben müssen. Damit geht sie einen gehörigen Schritt weiter als die wissenssoziologische Auffassung.

Da sie das Verhältnis zwischen Subjekt, Gesellschaft und Medien als interaktional charakterisieren, korrespondieren beide Ansätze erst einmal mit dem Paradigma Selbstsozialisation und der Annahme, dass Sozialisation nur über die Konstruktionsleistungen des Subjektes erfasst werden könne. Jedoch unterscheidet sich die wissenssoziologische Vorstellung von der bildungstheoretischen dahingehend, dass das Gemeinschaftsindividuum aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einem konjunktiven Erfahrungsraum niemals einer gesellschaftlichen Totalität gegenübergestellt wird. Vielmehr vollzieht sich demgemäß das Heranwachsen in und durch Gruppen.

Wissenssoziologie und Bildungstheorie konzipieren und formulieren das Ziel der Subjektgenese unisono: Es ist prozesshaft bzw. lebenslang angelegt und beabsichtigt den Erhalt der Demokratie, die Fähig- und Fertigkeit in Komplexgesellschaften unter einer deliberativen Haltung denk- und handlungsfähig zu bleiben und die Notwendigkeit, die Weltanschauung qualitativ in Auseinandersetzung mit weiteren und fremden Ideologien zu erweitern bzw. notfalls zu verändern. Beide Ansätze verweisen auf die Erfahrung von Reziprozität als konstitutives Element der Persönlichkeitsentwicklung: Erst ein mehrfach determiniertes Subjekt (vgl. Mannheim 1985e, S. 136) ist in der Lage, die im Verborgenen wirkenden Ideologien bloßzustellen. Damit geht es nicht um die „Beurteilung von Weltanschauungen, sondern darum, zu explorieren, welche handelnde Kraft sie entfalten bzw. nicht entfalten“ (Jörissen und Marotzki 2009, S. 34). In der inhaltlichen Bestimmung der Weltanschauungstransformation gehen beide auseinander. Das dynamische Relationieren (Mannheim 1985f, S. 242) steht als

Methode/Prozess für die Synthese bereits durchdrungener Ideologien. Der soziale Träger gesellschaftlicher Entwicklung ist aus Sicht der Wissenssoziologie die relativ freischwebende Intelligenz. Dieser Gruppe gehören keinesfalls alle Gesellschaftsmitglieder an. Die, die nicht zu diesem Kreis hinzuzuzählen sind, sind die klassenmäßig gebundenen Subjekte. Sie seien unfähig, ihre *eine* seinsverbundene Perspektive zu durchbrechen (vgl. Mannheim 1985e, S. 136). Deshalb wird die verantwortende Instanz an eine elitäre Gruppe mehrfach determinierter „Gebildeter“ abgeordnet. Bildung als strukturelle Transformation von Lebensorientierungen ist das bildungstheoretische Äquivalent zum dynamischen Relationieren, das die Verarbeitung sozialer Erfahrungen aber schwerpunktmäßig als individuelles Konstrukt versteht. Soziale Träger gesellschaftlicher Verantwortung und Entwicklung sind der Bildungstheorie zufolge sämtliche Mitglieder. Jedem von ihnen wird diese Aufgabe auferlegt. Jedes einzelne Subjekt ist die letzte Verantwortung tragende Instanz. Die unterschiedliche Gewichtung der Subjektmodellierung und -genese hat Konsequenzen, wenn aus bildungswissenschaftlicher und aus wissenssoziologischer Sicht von Autonomie als Kernstück von Individuation gesprochen wird. Autonomie in Verbindung mit einem relationierenden Subjekt wird keine Eigenverantwortung kennen, weil das Kollektivsubjekt stets auf die hinter ihm stehende Gruppe und die konjunktiven Wissbarkeiten verweisen kann. Dagegen kann sich das Subjekt in bildungstheoretischer Perspektive nicht hinter den Werten und Normen einer (konjunktiven) Gruppe „verstecken“, sondern ist trotz und gerade wegen seiner sozialen Zugehörigkeit für sein Denken und Handeln ganz und gar selbst verantwortlich. Dieses wissenssoziologische Problem wird durch das Paradigma Selbstsozialisation potenziert, weil durch die Kategorien Eigensinn und Eigenaktivität dem handelnden Subjekt größeres Gewicht beim Heranwachsen beigemessen wird (vgl. Zinnecker 2002, S. 145), ohne dabei in Richtung Antisozialisationstheorie abzudriften (vgl. ebd., S. 153). In Bezug auf die Wissenssoziologie wurden die Fragen aufgeworfen, wie das Kollektivsubjekt hierzu fähig ist, wenn sein Bewusstsein generell gemeinschaftlich gebunden ist (vgl. Mannheim 1964d, S. 570) und, woraus dann Individuelles hervorgehen soll, wenn jede seinsverbundene Denkweise trotz der Einbettung in inner- und außerideologischen Macht- und Geltungskampf im Kern auf eine weit zurückliegende Urerfahrung verweist (vgl. ebd., S. 585). Die Wissenssoziologie unterschätzt den Beitrag des Individuellen, Autonomen und Emergenten für die Weltanschauung. Die Einzelseele ist als Instanz lediglich ein Platzhalter für die Lokalisierung der Erfahrungsverarbeitung, „da seelisches als [geistige; FK] Realität ja nur in der Einzelseele möglich ist“ (Mannheim 1980a, S. 232). Ebenso wie der wissenssoziologische Entwurf begreift

die Strukturele Medienbildung die Erfahrung von Anderem als konstitutives Moment der Persönlichkeitsentwicklung. Erfahrungsverarbeitung wird vorwiegend als individuelles Konstrukt begriffen. In diesem Sinne trägt die Bildungstheorie im Vergleich zur Wissenssoziologie wesentlicher den Kernmerkmalen von Selbstsozialisation Rechnung und bringt autonomes Denken und Handeln unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten mit Eigensinn und Eigenaktivität in Verbindung und behält die Emanzipation des Subjektes und die Verantwortungsbereitschaft weiterhin im Blick.

TEILASPEKTE	WISSENSSOZIOLOGISCHE SOZIALISATIONSTHEORIE	STRUKTURALE MEDIENBILDUNG
Gesellschaft	dynamisch, soziokulturell heterogen	
	postmodern	mediatisiert
Subjekt	„Kollektivsubjekt“	Komplexes Selbst- und Weltverhältnis
	konstruiert eine „geistige Realität“	
	Weltanschauung implizit denk- und handlungsleitend	
	Weltanschauung referiert auf (gesamte) „kategoriale Apparatur“ des Bewusstseins	
Gewichtung der Konstruktion	Gemeinschaftlich	Individuell
	Wissenslagerungen haben sich in medialen Strukturen eingelagert	
	spielen keine explizite Rolle	Sind unhintergebar mit Alltag verwoben
Medienhandeln	Medienhandeln verweist auf die (soziale) Existenz des Subjektes	
	Bidirektionale Wirkungsrichtung	
	Aus Kunstwerk (Medium) kann Weltanschauung(ssinn) erfasst werden, Weltanschauung fließt atheoretisch ins Kunstwerk ein	Medien transportieren und transformieren Weltanschauung; Weltanschauung kann durch Medien zum Ausdruck gebracht werden
	Wäre soziales Handeln, weil es auf die Seinsverbundenheit und die darin stattfindenden Syntheseprozesse verweist	Ist soziales Handeln, und kann als Ausdruck eines reflektierten Selbst- und Welt-Verhältnisses begriffen werden
Subjekt- Gesellschaft- Medien- Beziehung	interaktional	
	Blick auf gesellschaftliche Totalität wird implizit ausschließlich durch die Beteiligung in einer konjunkativen Erfahrungsgemeinschaft geleitet	Blick auf gesellschaftliche Totalität wird implizit überwiegend durch die autonome Auseinandersetzung in mediatisierten Interaktionszusammenhängen geleitet
Subjektgenese	Kritischer und <i>reflexiver</i> (Medien-)Umgang für die angemessene Lebensbewältigung	
	Erhalt der Demokratie und gesellschaftlicher Komplexität durch lebenslange Synthese, qualitative Veränderung der eigenen Weltanschauung, Befähigung zur Autonomie	
	„Dynamischer Relationismus“ → Reziprozität und Synthese bereits durchdrungener Ideologien	„Bildung“ → sowohl Reziprozität und Synthese bereits durchdrungener Ideologien als auch Entwicklung neuer Denkkategorien
	Autonomie zeigt sich in der Abschätzung der Handlungspotenziale existenziell eingedrungener Weltanschauungen und des reflexiven sich-ins-Verhältnissetzens	Autonomie zeigt sich in der Entwicklung eigensinniger Denkkategorien und des reflexiven sich-ins-Verhältnis-setzen
	Eigensinn ist das Produkt der durchdrungenen konjunkativen Erfahrungsräume	Eigensinn ist das Produkt der individuellen Auseinandersetzung
Sozialer Träger gesellschaftlicher Entwicklung/ Verantwortung	Elitäre Gruppe „Gebildeter“, freischwebende Intelligenz, Generationsentelechie	Jedes Subjekt

Tabelle 4 Gegenüberstellung wissenssoziologischer Sozialisationstheorie und Strukturele Medienbildung

Als gewinnbringendes Fazit dieser Gegenüberstellung kann festgehalten werden, dass die Stärken der Wissenssoziologie als Grundlagentheorie einer medienpädagogischen Theorie von Sozialisation darin liegen, dass sie den zentralen Parameter wie bspw. Medialität und dem wechselseitigen Verhältnis zwischen Subjekt und Medioumwelt gerecht wird. Allerdings bleiben die eklatanten Schwächen bei der Berücksichtigung der zentralen Teilaspekte von Selbstsozialisation – Eigensinn und Eigenaktivität – bestehen. Sie werden seitens der Strukturalen Medienbildung vergleichsweise angemessener berücksichtigt. Dadurch, dass sie das Subjekt als komplexes Selbst- und Weltverhältnis erfasst und Um-Welt lediglich durch das Nadelöhr des Subjektes einholt, ist es allerdings schwierig soziokulturelle Aspekte im Sozialisationsprozess auf angemessene Weise zu berücksichtigen (vgl. Rieger-Ladich und Grabau 2015, S. 124). Die Gegenüberstellung zeigt (vgl. Tabelle 4), dass beide Ansätze an jeweils zentralen Punkten der Konzeption des Heranwachsenden, Stärken und Schwächen aufweisen.

Wenn ich nun vorschlage, beide Ansätze zu verbinden, dann geschieht das mit der Absicht, ihre divergenten Foki innerhalb einer Sozialisationstheorie zusammenzubringen. Eine lediglich wissenssoziologisch fundierte Sozialisationstheorie wäre dadurch gekennzeichnet, dass sie die Subjektgenese bspw. ausschließlich als soziales Konstrukt begreift. Dagegen ist die Strukturele Medienbildung vielmehr an den individuellen Variationen oder Erzeugung neuer Denkmuster (Bildung) interessiert. Indem die verschiedenen Perspektiven zusammengeführt werden, ergeben sich spannende Synergieeffekte, um sozialisatorische Mediennutzung zu untersuchen. Darüber hinaus halten beide Ansätze eine Methodologie bereit, um auch das Medienangebot vor dem Hintergrund von Medialität einzuschätzen. In diesem Sinne könnte Sozialisation nicht nur theoretisch als Wechselspiel individueller, sozialer und in medialen Umgebungen artikulierter Konstruktionsprozesse erfasst werden. Es eröffnen sich ferner Möglichkeiten, um das konzeptionell unterstellte Wechselverhältnis auch empirisch zu untersuchen. Durch die Kombination von Wissenssoziologie und Medienbildung kann der Forderung der kritischen Theorie der Mediensozialisation (Niesyto 2007; 2009) nachgekommen werden, wonach mediale Selbstsozialisation nur als Zusammenspiel von individuellen, sozialen sowie der in und durch Medien artikulierten Konstruktionen angemessen erfasst werden kann.

Nachdem also gezeigt worden ist, dass eine Integration von digitaler Selbstsozialisation und transformatorischer Medienbildungstheorie bzw. Wissenssoziologie und Strukturele unter gewissen Voraussetzungen möglich ist, soll in einem nächsten und letzten inhaltlichen Schritt der Arbeit die relationistische Theorie der Sozialisation vorgestellt werden.

3 Relationistische Theorie der Sozialisation am Beispiel von Computerspielsozialisation

Die relationistische Theorie der Sozialisation wird in diesem Kapitel exemplarisch auf einen konkreten Gegenstand bezogen. Die im Abschnitt 2.9.2 grob zusammengetragenen Parameter stellen das Fundament dar, worauf die relationistische Sozialisationstheorie fußt. Ihnen soll gefolgt werden, wenn es nun darum geht, die Leistungsfähigkeit der relationistischen Theorie der Sozialisation zu illustrieren. Auf der Suche nach einem geeigneten Rahmen habe ich mich von zwei Fragen leiten lassen. Gemäß der Annahme, dass Sozialisation nur angemessen im Horizont von Medialität geklärt werden könne (vgl. Aufenanger 2008, S. 90), ist danach zum ersten zu fragen, welcher Gegenstand sich als lohnenswert erweist, um daran das Potenzial des hier entwickelten Modells aufzuzeigen. Ich habe mich dafür entschieden, hierfür das Phänomen digitale Bildschirmspiele und explizit ein Spiel aus dem Genre der Shooter zu wählen. Daran dokumentiert sich einerseits das charakteristische konzeptionelle Zusammenspiel individueller, sozialer und medialer Konstitutionsprozesse, das konzeptionell und empirisch in seiner Komplexität und Wechselseitigkeit reflektiert werden kann. Auch weil dem Genre der First-Person- bzw. Third-Person-Shooter seit Mitte der 2000er im Zusammenhang mit den Amokläufen an deutschen Schulen große Aufmerksamkeit geschenkt und als beinahe alleiniger „Sündenbock“ für die Gräueltaten gemacht wurde, erscheint mir die Wahl eines ausgesuchten Spiels aus diesem Genre andererseits als sinnvoll, um neben den damals dominierenden kriminologischen und psychologischen Einschätzungen das Potenzial einer medienpädagogischen Perspektive darauf zu entfalten.

Bisher wurde Persönlichkeitsentwicklung in mediatisierten Gesellschaften vornehmlich auf reflexionswissenschaftlich reflektiert. Darüber hinaus untersucht die Medienpädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft das Medienhandeln auch empirisch (vgl. Fromme 2015b, S. 283). Weil sowohl auf der Ebene der Reflexions- als auch Handlungswissenschaft der Theorie-Empirie-Transfer von besonderer Relevanz ist, rückt deswegen die Frage in den Fokus, welche Möglichkeiten eine empirische Analyse der Mediennutzung unter Hinzunahme der relationistischen Theorie eröffnet. Damit soll eine Brücke von der theoretischen zur empirischen Untersuchung von Sozialisation geschlagen werden. Die zugrunde liegenden Thesen dieses Abschnittes lauten, dass erstens in und durch digitale Bildschirmspiele wesentliche Prozesse der Subjektgenese angeleitet werden und dass die darin und darum stattfindenden Nutzungsprozesse als sozialisatorisch relevant interpretiert werden können. Bildschirmspiele unterbreiten ein Angebot zur Bearbeitung von Kontingenzerfahrungen, deren

Auseinandersetzung notwendig für die Orientierung in gegenwärtigen Gesellschaften ist. Die relationistische Theorie der Sozialisation eröffnet ein adäquates grundlagentheoretisches Set, um die in und durch digitale Bildschirmspiele stattfindende Persönlichkeitsentwicklung empirisch zu untersuchen. Weil sie beinahe ausschließlich aus der Wissenssoziologie Karl Mannheims entwickelt worden ist, richtet sich der Analysefokus im Besonderen auf die historischsozialen, d.h. soziokulturellen Unterschiede in der Nutzung von Bildschirmspielen. Nimmt man die These der Medienpädagogik ernst, dass Medienhandeln grundsätzlich als soziales Handeln (vgl. Hüther und Podehl 2010, S. 127) *und* ein Ausdruck des Verhältnisses des Subjektes zu sich sowie seiner Welt zu begreifen ist (vgl. Fromme und Meder 2003, S. 206), dann erweist sich m.E. ein methodologischer Zugang für die empirische Erforschung von Sozialisation als unerlässlich, der von der Unhintergebarkeit der Wirklichkeitskonstruktion der Informanten ausgeht (vgl. das sog. „Thomas-Theorem“ bei Thomas und Thomas 1973, S. 334) und Mediennutzung deswegen im Rahmen eines qualitativen Forschungsdesigns untersucht. Methodologisch kommen dafür überwiegend Ansätze infrage, die sozialen Handlungen einen generativen Charakter zuweisen und dabei nach den implizit zugrunde liegenden grammatischen Strukturen suchen (vgl. Marotzki 1995, S. 57). Weil die Frage, in welcher Weise die in diesem Abschnitt noch vorzustellenden und zu diskutierenden empirischen Arbeiten über digitale Bildschirmspiele, den „Gütekriterien“ qualitativer Forschung Rechnung tragen können, soll zu einem kurzen Exkurs ausgeholt werden, der die wesentlichen Punkte qualitativer Forschung zusammenfassend darstellt. Es soll gezeigt werden, was die grundlegenden Absichten qualitativer Methodologien sind. Sie betreffen sowohl die Erhebungs- als auch Auswertungssituation.

Exkurs: Qualitative Methodologie

Das Ziel dieses qualitativen Forschungsverständnisses ist es, eine empirisch begründete Theorie zu entwickeln, die erkenntnisgenerierende und -erweiternde Einblicke in die Denk- und Handlungsmuster der Akteure gewährt. Gemäß dieser Forscherhaltung folgt der empirisch Forschende einem methodologischen Grundprinzip, wonach dieser Anstrengungen zu treffen habe, damit sich das Relevanzsystem der im Zentrum der Forschung Stehenden in der für den Fall (Individuum, Gruppe, Medium) typischen Struktur und Prozesshaftigkeit entfalten kann (vgl. Bohnsack 2009, S. 380ff.).¹⁶⁵

¹⁶⁵ Für das Gruppendiskussionsverfahren (Bohnsack 2009) gelten wie u.a. solche, dass erstens die gesamte Gruppe der Adressat von Interventionen, dass zweitens Themen und keine Propositionen vorgegeben und dass drittens Fragestellungen demonstrativ vage gehalten werden sollen (vgl. S. 380f.).

In der Analyse gelangt das qualitative Forschungsverständnis zum Ausdruck, indem das zu untersuchende Datenmaterial nicht nur inhaltlich (Was wird artikuliert?), sondern formal (Wie wird das Gesagte zur Artikulation gebracht?) fallspezifisch analysiert wird. Durch die formale Analyse des Materials gelingt es, die (diversen) Formen des implizit handlungsleitenden Wissens herauszuarbeiten. Um anschließend mögliche Gemeinsamkeiten bzw. minimale und maximale Kontraste herauszuarbeiten, werden die daraus erst einmal basal entwickelten Wissens-Modi zueinander in Bezug gesetzt. Um einerseits der fallspezifischen Struktur in seiner Prozesshaftigkeit Rechnung tragen zu können und gleichzeitig ergebnisoffene und kenntniserweiternde Ergebnisse innerhalb einer Theorie verdichten zu können, werden die Typen in Anschluss an den US-Amerikanischen Philosophen Charles Sanders Peirce in einem sog. abduktiven Entdeckungsverfahren entwickelt (Reichertz 2003). Es können vier Strategien der Typenbildung unterschieden werden.

Wenn in den empirischen Daten eine Merkmalszuschreibung vorkommt, für die keine „etablierte“ Erklärung oder Regel existiert, dann wird unter Hinzunahme dieses erkenntnisgenerierenden Modus ein neuer Typ entwickelt, der „aus einer bekannten Größe (=Resultat) auf zwei unbekannte (=Regel und Fall) [,schlussfolgert‘]“ (ebd., S. 13). Diese Art des Forschens unterscheidet sich in radikaler Weise von einem deduktiven Stil, worin die gewonnenen Daten in einer Subsumptionslogik unter den bereits bekannten Merkmalszusammenhängen betrachtet und damit aus einer bekannten Regel abgeleitet werden. Ferner schieben sich zwischen den deduktiven und abduktiven Formen der Theoriebildung ein als quantitativ-induktiv und ein als qualitativ-induktiv beschriebener Modus. Der zuerst genannte Typus schließt von den quantitativen Eigenschaften einer Stichprobe auf die Gesamtheit. Dagegen ergänzt die qualitative Induktion die wahrgenommenen Merkmale einer Stichprobe mit anderen, nicht wahrgenommenen. „Die qualitative Induktion ist ebenfalls kein gültiger, sondern ein nur wahrscheinlicher Schluss. Allen wissenschaftlichen Verfahren, die in den erhobenen Daten nur neue Formen des bereits Bekannten erkennen, liegt die qualitative Induktion zugrunde“ (ebd., S. 12). Bekannte Merkmalszuschreibungen werden diesen Typen gemäß lediglich ausgeweitet. Streng genommen werden deswegen keine neuen Wissensmodi gewonnen. Nur die abduktive Theoriebildung untersuche den Einzelfall. Das Neue wird darin zur Grundlage gemacht und die passenden Regeln und Kategorien werden erst davon ausgehend gesucht. Deswegen erweist sich dieser Modus als der geeignete für die qualitative Sozialforschung. In diesem abduktiven Sinne werden letztlich die gewonnenen Erkenntnisse zu

Idealtypen verdichtet. In Abhängigkeit der gewählten abduktiven Methodologie können wiederum zwei Modi der Typenbildung unterschieden werden:¹⁶⁶

„Werden in der *sinn-genetischen Typenbildung* [H.i.O.] zunächst unterschiedliche Orientierungsrahmen der Bearbeitung einer Problemstellung in verschiedenen Fällen herausgearbeitet und typisiert, geht es in der *soziogenetischen Typenbildung* [H.i.O.] darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen, d. h. ihre Entstehungsgeschichte, systematisch zu analysieren“ (Nohl 2009, S. 7f.).

Diese zwei Stufen umfassende Typenbildung zielt darauf ab, Typiken im Sinne der Wissenssoziologie in mehreren Dimensionen konjunktiver Erfahrungen zu entwickeln (Mannheim 1980a). Als konjunktiv werden nicht mehr nur generationsspezifische (vgl. Mannheim 1964c), sondern auch geschlechtsspezifische bzw. sozialräumliche Denkweisen verstanden. Mit Hinweis darauf, dass zu überlegen ist, inwieweit wiederum jeder Äußerung eine milieuspezifische Typik unterstellt werden muss, um über dieselbe die Weltanschauung des Biographieträgers interpretieren bzw. den Dokumentsinn (vgl. Mannheim 1964a, S. 130) erfassen zu können, möchte ich diesen Exkurs abschließen. Es liegt schlussendlich eine in Idealtypen zusammengefasste, empirisch begründete Theorie vor, die in Bezug zu dem erforschten Gegenstand Aussagen über das von den Akteuren implizit zugrunde liegenden *Wissensstrukturen* erlaubt.

Das folgend entwickelte Forschungsdesign reagiert auf zwei gegenwärtige Tendenzen der medienpädagogischen Computerspielforschung: Zum einen nehmen digitale Bildschirmspiele in der Medienpädagogik eine marginale Stellung ein. Dies ist verwunderlich, weil die Digitalisierung neue Formen der Nutzung um Bildschirmspiele hervorgebracht haben. Zum zweiten wird zu zeigen sein, dass die Medienpädagogik, wenn sie sich diesem Phänomen empirisch nähert, vornehmlich Aussagen über die individuelle Mediennutzung bzw. Vorschläge zur (formalen) Beschreibung des Mediums selbst, nicht jedoch über die konstitutive Bedeutung der Gemeinschaft generiert. Damit geht ein wesentlicher Bestandteil in der Reflexion von Bildschirmspielen verloren. Ohne dabei auf die wichtigen Erkenntnisse der bisher dominierenden medienpädagogischen Foki (individuelle Mediennutzung und Medienanalyse) verzichten zu wollen, ist es die Absicht des folgenden Abschnittes, einen Vorschlag für eine empirische Analyse zu entwerfen. D.h. es ist das Ziel ein Forschungsdesign zu entwickeln, das in der Lage ist, erstens dem komplexen und wechselseitigen Gefüge aus Subjekt, Umwelt und Medium konzeptionell Rechnung zu tragen *und* zweitens jede dieser

¹⁶⁶ Die Beweggründe können an dieser Stelle nicht erwähnt werden (vgl. hierfür Nohl 2009, S. 27ff.)

Aspekte innerhalb einer Methodologie eigenständig untersuchen zu können. Computerspiele sind gerade für jugendliche Heranwachsende relevant und interessant. Deswegen soll das Forschungsdesign auf die empirische Untersuchung von Computerspiel-Sozialisation in Bezug auf Jugendliche entworfen werden.

Bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns lehne ich mich an den von Dörner und Schäffer aufgestellten Gütekriterien qualitativer Sozialforschung an (vgl. 2011; 2012; 2016). Dabei handelt es sich um ein Instrumentarium für eine ausdifferenzierte Berücksichtigung der für die empirische Untersuchung zentralen Aspekte und Verhältnisse. Es wird erstens zwischen (dem Verhältnis von) Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie zweitens zwischen (dem Verhältnis von) Methodologien und Methoden unterschieden.¹⁶⁷ Für die folgende Darstellung bleiben die in Dörner und Schäffer entwickelten Gütekriterien im Kern erhalten. Weil Sozialisation nur im Horizont von Medialität bestimmt werden kann (vgl. Aufenanger 2008, S. 90), werden die Gütekriterien um eben diesen Aspekt – „Medialität“ – erweitert.

Im Folgenden soll also ein qualitatives Forschungsdesign ausgearbeitet werden, um den Gegenstand dieser Arbeit unter Berücksichtigung der durch dieses Forschungsparadigma vorgegebenen Aspekte (wie bspw. abduktive Typenbildung etc.) empirisch untersuchen zu können. Bevor die von Dörner und Schäffer ausgearbeiteten Schritte auf diese Arbeit bezogen werden, werden sie in der von den Autoren intendierten Weise vorgestellt.

3.1 Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode

In einem ersten Schritt wird sich dem Verhältnis von Gegenstands- und Grundlagentheorie gewidmet. Das in der empirischen Arbeit zu untersuchende Phänomen, sein zugrunde liegendes Interesse und die daraus resultierende Fragestellung entsprechen der Gegenstandstheorie dieser Arbeit. Der Gegenstand wird durch ein System von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen bestimmt, unter Berücksichtigung disziplinspezifischer Diskurse vorgenommen und dadurch „gegenstandstheoretisch [H.i.O.] konstituiert“ (ebd., S. 16). Dann wird dieser Gegenstand wiederum mittels „grundlagentheoretischer Begrifflichkeiten metatheoretisch abgesichert“ (Dörner und Schäffer 2011, S. 250). Als Grundlagentheorie gelten solche, die „in einem umfassenden Sinn als disziplin-, fach- und domänenübergreifende Theorien des Sozialen bzw. sozialer Wirklichkeit“ (Dörner und Schäffer 2016, S. 5) den Gegenstand nicht präzisieren,

¹⁶⁷ Dörner und Schäffer reagieren damit auf die in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung unzureichende Differenzierung des Verhältnisses von Gegenstands- und Grundlagentheorie einerseits sowie zu Methodologien und Methoden andererseits (vgl. 2011, S. 244ff.).

sondern konstituieren. Bildungs-, Lern- und Erziehungstheorien *können* als genuin erziehungswissenschaftliche Theorien den Status von Grundlagentheorien einnehmen (vgl. Dörner und Schäffer 2012, S. 17). Wenn also folgend die Rede von Grundlagentheorie ist, dann beziehe ich mich auf das dieses Begriffsverständnis.

Diese eingeführte Unterscheidung ermöglicht es auch bspw. Sozialisation einmal als Gegenstandstheorie und als Grundlagentheorie zu verwenden. Wenn der Gegenstand einer (hypothetisch angenommenen) Studie sich mit der Auseinandersetzung (von Jugendlichen) mit Computerspielen in der Freizeit wäre, dann könnte neben einer Theorie informellen Lernens (Dohmen 2001), informeller Bildung (Fromme und Meder 2003; Jörissen und Marotzki 2009) auf eine (relationistische) Sozialisationstheorie zurückgegriffen werden. Ebenso ist es denkbar, Sozialisation als Gegenstand zu untersuchen, und dafür zwei Theorien zusammenzubringen.

Auf die Bearbeitung des Verhältnisses zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie folgt die Klärung des Verhältnisses von Methodologie und Methode. Damit soll die Entscheidung bei der Wahl eines „qualitativen“ (vgl. u.a. Wilson 1973), „quantitativen“ (vgl. u.a. Popper 1984) oder eines gemischten Forschungsdesigns (vgl. Kelle 2008) unterstützt werden. Als Methodologien werden nach Dörner und Schäffer (vgl. 2012, S. 13) Ansätze verstanden, die die Methoden der empirischen Sozialforschung metatheoretisch fundieren (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, S. 25) und nach deren „Geltungsbegründungen“ (Strübing und Schnettler 2004, S. 9) fragen. Auf die Abwägung sowie Bestimmung der Methodologie schließt sich die Auswahl der Methode(n) an. In der Auffassung der Autoren generieren sie „eine spezifische, Erkenntnismöglichkeiten und Grenzen enthaltende Selektivität“ (Dörner und Schäffer 2012, S. 17). Sie werden als methodische Verfahren bezeichnet (vgl. ebd.), weil sie systematische Verfahren und Techniken für die Erhebung und Auswertung sowie Sicherung und Reproduktion des empirischen Datenmaterials bereithalten.

Aus dem Pool der zur Verfügung stehenden klassischen Methoden der qualitativen Sozialforschung können hierfür auf zwei Verfahrenstypen zurückgegriffen werden. Der empirisch Forschende kann zum einen sog. aktive Verfahren einsetzen, wenn er zum Zwecke der Datenerhebung Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen ist (vgl. Marotzki 1995, S. 61). Für die Analyse des eher auf das Individuum bezogene Handeln kommen qualitative Interviews (vgl. Schütze 1983; Meuser und Nagel 1991; Hopf 2009), für die eher auf gemeinschaftliche Orientierungen ausgerichtete Analyse kommen Gruppendiskussionen (Loos und Schäffer 2001) und für die eher auf Handlungspraktiken ausgerichtete Analyse kommen Verfahren der (teilnehmenden) Beobachtung (Friebertshäuser 1997) infrage. Ferner kann der

empirisch Forschende auf nichtreaktive Verfahren zurückgreifen, wenn das Datenmaterial bereits vorliegt (vgl. Marotzki 1995, S. 65). Neben Methoden für die Analyse klassischer Dokumente wie autobiographische Materialien (Bartmann 2005) existieren weitere Methoden für die Analyse medialer Dokumente wie Filme, Fernsehen und Fotos (Mikos 2005), Internetseiten (Marotzki 2003) und Bildschirmspiele (Ruckdeschel 2015).

3.2 Gegenstandstheorie

Bildschirmspiele sind ein vergleichsweise junges gesellschaftliches Medien-Phänomen. Seitdem Bildschirmspiele in den 1980er-Jahren als Massenmedien erschwinglich und dadurch erschlossen wurden,¹⁶⁸ geht von ihnen ungebrochenen und speziell für männliche Jugendliche eine ungemeine Faszinationskraft aus (vgl. MPFS 2018, S. 9 und 14). Erst einmal als elektronische dann als digitale Medien haben sich Bildschirmspiele seit dem Einzug in den gesellschaftlichen Alltag in ökonomischer Hinsicht beachtlich entwickelt (vgl. Abbildung 5). Und sich im Zuge ihrer Entwicklung Spiele sukzessiv ausdifferenziert.¹⁶⁹ Das gilt u.a. für die (digitalen) Spielformen. Es können zwischen Handy-, Konsolen-, Tablet- und schließlich (Offline-)Computerspiele unterschieden werden, die in unterschiedlicher Frequenz verschieden genutzt werden (vgl. ebd., S. 57). Zieht man die durch den MPFS herausgearbeiteten „Liebste[n] Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele 2018“ der 12-19-Jährigen heran (vgl. Tabelle 5) und bringt diese in Verbindung mit der Genre-Zuweisung der Online-Enzyklopädie Wikipedia¹⁷⁰ sowie der von der Unterhaltungssoftware Selbstkontrolle (USK) zertifizierten Altersfreigaben dann ergibt sich das Bild, wonach bei den 12-15-Jährigen grundsätzlich Spiele aus unterschiedlichen Genres zu den Favoriten gehören. Die beiden ersten Ränge werden jeweils von dem Battle-Royale-Shooter „Fortnite“ (USK: 12 Jahre; 12-13 Jahre: 27%, 14-15 Jahre: 28%) belegt. Auf den zweiten Rängen tauscht das Open-World-Spiel (Rollenspiel) „Minecraft“ (USK: 6 Jahre; 12-13 Jahre: 17%, 14-15 Jahre: 12%) den Platz mit

¹⁶⁸ Laut der JIM-Studie (MPFS 2018) besitzen 37% der 12-13-Jährigen, 48% der 14-15-Jährigen, 58% der 16-17-Jährigen sowie 70% der 18-19-Jährigen einen Laptop; 42% der 12-13-Jährigen, 48% der 14-15-Jährigen, 46% der 16-17-Jährigen, 50% der 18-19-Jährigen eine feste Spielekonsole und 44% der 12-13-Jährigen, 43% der 14-15-Jährigen, 49% der 16-17-Jährigen, 44% der 18-19-Jährigen eine tragbare Spielekonsole, 21% der 12-13-Jährigen, 32% der 14-15-Jährigen, 33% der 16-17-Jährigen, 37% der 18-19-Jährigen einen Computer und 29% der 12-13-Jährigen, 20% der 14-15-Jährigen, 27% der 16-17-Jährigen, 27% der 18-19-Jährigen ein Tablet (MPFS 2018, S. 10).

¹⁶⁹ Diese soll hier nicht abgebildet werden. Einen Überblick dazu gibt Wolf (2008).

¹⁷⁰ Weil ich mich bei der Genre-Bezeichnung auf die Angaben der Online-Enzyklopädie Wikipedia beziehe, können für weitere Informationen (Charakteristika, Spiele etc.) auf dessen Datenbank zurückgegriffen werden.

Entwicklung des deutschen Games-Marktes seit 1995

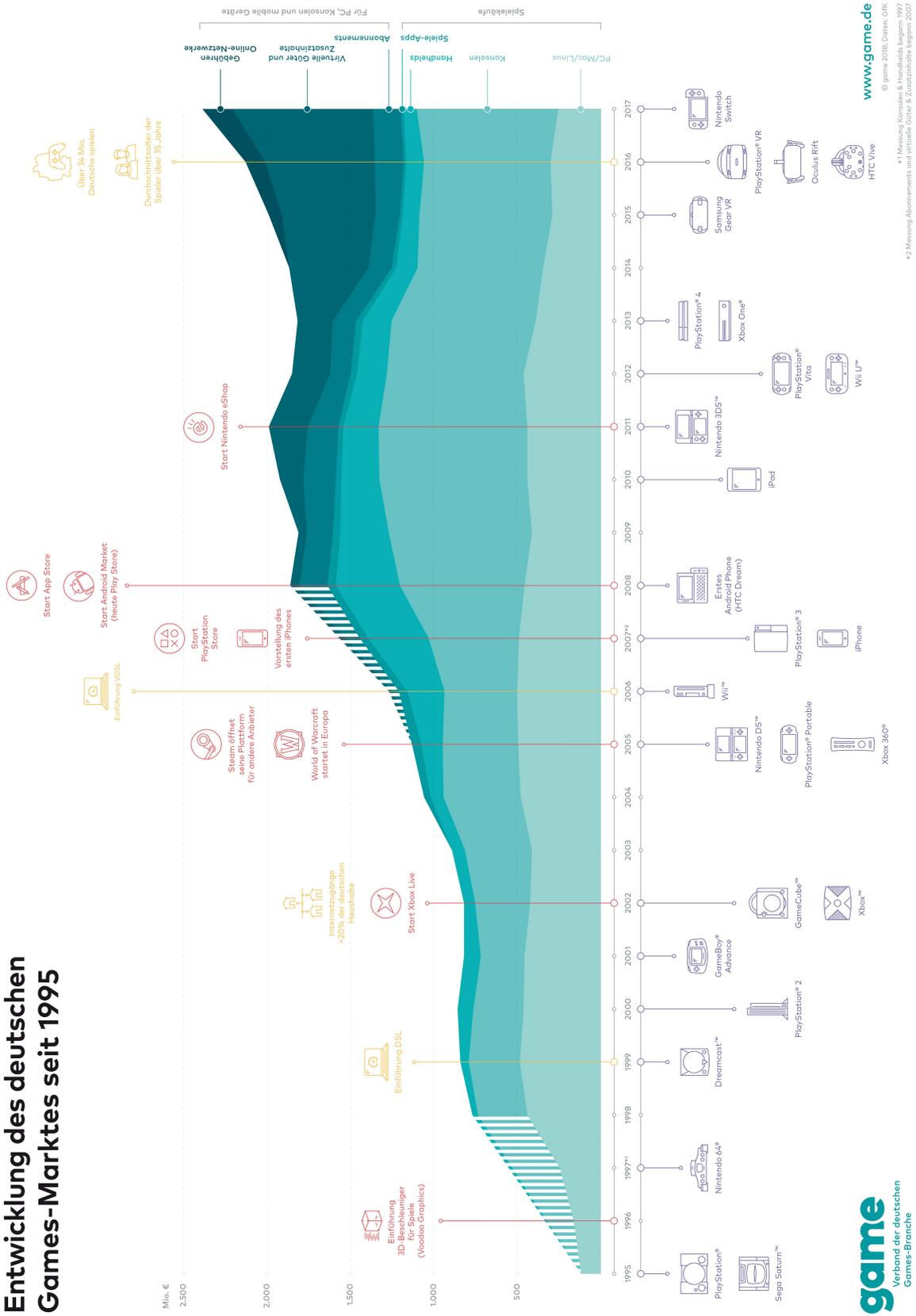


Abbildung 5 Entwicklung des deutschen Games-Marktes seit 1995 bis 2018. Quelle: Verband der deutschen Game-Branche

dem Sport-Fußball-Genre „Fifa“ (USK: 0 Jahre; 12-13 Jahre: 11%, 14-15 Jahre: 14%). Die Aufteilung erweist sich als vergleichsweise ausgeglichen, weil nicht nur agonales und actionlastiges Spiel in der Auflistung vertreten ist. Diese Vorliebe verschiebt sich mit zunehmendem Alter. Zwar dominiert auch bei den 16-17-Jährigen ein Game aus dem Bereich des Battle-Royal (16%). Dagegen führt bei den 18-19-Jährigen mit „Fifa“ erneut ein Game aus dem Sport-Genre die Liste an (17%). Auf den jeweils beiden zweiten Rängen ist mit Grand Theft Auto (USK: 18 Jahre; 12-13 Jahre: 14%, 14-15 Jahre: 12%) ein actionlastiges Open-World-Game, das von der USK keine Jugendfreigabe erhalten hat. Auf den dritten Plätzen rangiert bei den 16-17-Jährigen mit 10% mit „Fifa“ abermals ein Sportspiel. Dagegen wird der dritte Rang bei den 18-19-Jährigen mit jeweils 11% zwischen dem actionlastigen (Ego-)Shooter „Call of Duty“, der von der USK keine Jugendfreigabe erhalten hat, und „League of Legends“ (USK: 12 Jahre), das dem Genre Multiplayer Online Battle Arena (MOBA) zugeschrieben wird, aufgeteilt.

	12-13 Jahre	14-15 Jahre	16-17 Jahre	18-19 Jahre
Rang 1	„Fortnite“ 27%	„Fortnite“ 28%	„Fortnite“ 16%	„Fifa“ 17%
Rang 2	„Minecraft“ 17%	„Fifa“ 14%	„Grand Theft Auto“ 14%	„Grand Theft Auto“ 12%
Rang 3	„Fifa“ 11%	„Minecraft“ 12%	„Fifa“ 10%	„Call of Duty“ 11% „League of Legends“ 11%

Tabelle 5 Liebste Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele 2018 sortiert nach Alter (MPFS 2018, S. 59)

Mit zunehmendem Alter verrückt sich die Vorliebe vornehmlich in Richtung actionlastiger Spiele, die aufgrund ihrer Inszenierung von Gewalt und Aggression auch keine Jugendfreigabe von USK erhalten haben. Das Spielprinzip von Shootern aus dem Genre Battle Royale basiert im Kern auf dem Filmskript von „Battle Royale“ (2000) bzw. dem wesentlich bekannterem „Die Tribute von Panem – The Hunger Games“ (2012). Im Einzel-, Duo- oder Squad-Modus

	Haupt-/Realschule	Gymnasium
Rang 1	„Fortnite“ 27%	„Fortnite“ 14%
Rang 2	„Fifa“ 15% „Grand Theft Auto“ 15%	„Fifa“ 12%
Rang 3	„Call of Duty“ 13%	„Minecraft“ 10%

Tabelle 6 Liebste Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele 2018 sortiert nach Schultyp (MPFS 2018, S. 59)

sind die Spieler über das Internet miteinander vernetzt. Es geht darum, mit einem technischen Gerät (bspw. Fallschirm) auf einer Insel zu landen, sich dort mit Waffen und weiterem Equipment (Rüstung, Medipacks, Waffenaufsätze usw.) auszurüsten

und mit strategischem und taktischem Kalkül sowie unter Verwendung von Waffengewalt als letzter überlebender Spieler bzw. Gruppe übrig zu bleiben. Um das Spielgeschehen zu leiten und zu konzentrieren, wird in bestimmten Zeitabständen der spielbare Bereich zunehmend kleiner und willkürlich verschoben. Wer außerhalb dieser Zone bleibt, verliert mit zunehmender Dauer an „Lebenspunkten“ (Health Points), die den Spielcharakter in Kampfsituationen zusätzlich schwächen. Um solche Spiele wie „Fortnite“ (2017) oder „PlayerUnknown’s Battlegrounds“ (kurz: „PUBG“; 2017) haben sich rasant verschiedene virtuelle Communities wie u.a. auf Twitch, YouTube und weiteren virtuellen Plattformen entwickelt (vgl. newzoo 2018, S. 2).^{171, 172} Laut des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest gehört „Fortnite“ zu den beliebtesten Spielen bei den 12- bis 19-Jährigen, bei den Haupt- und Realschülern sowie Gymnasiasten (vgl. Tabelle 6). Unter den Gesichtspunkten digitaler Selbstsozialisation kann die Frage, welchen Beitrag digitale Shooter für die Persönlichkeitsentwicklung einnehmen können, längst nicht mehr nur auf deren Wirkungspotenzial in Bezug zu Gewalt und Aggression gerichtet werden. Ich möchte drei Beispiele nennen, die aufzeigen sollen, dass PUBG nicht nur in eine umfassendere (Daten-)Architektur eingebettet ist, sondern dass solche Games als Herausforderung für die Sozialisation in gegenwärtigen Gesellschaften zu begreifen sind.

Nicht selten wird das Game über das Spielen hinaus bspw. im Zusammenhang mit (inter-)nationalen Turnieren, hauptberuflich oder „nach Feierabend“ gestreamt, so dass die über mehrere Tage gehende Sessions auf Plattform Twitch zu sehen sind. (Daraus) Aufgezeichnete Mitschnitte werden zumeist auf verschiedenen privaten oder firmeneigenen YouTube-Kanälen hochgeladen. Streamer bzw. Spieler aus dem Profi-Bereich sind Mitglieder diverser sozialer Netzwerke (wie Twitter, Instagram, Discord). Diese nutzen sie, um ihre Community über Zeitpläne, Gewinnspiele oder sonstige Hinweise, die mit dem Stream in Verbindung stehen, zu informieren. Je nach Bekanntheitsgrad werden allen voran professionelle Streamer mit Werbeverträgen ausgerüstet, so dass die von ihnen benutzte Soft- und Hardware größtenteils gestellt wird. Darüber hinaus werden weitere, für werbeträchtig erachtete Objekte bzw.

¹⁷¹ Laut der Zeitschrift „Mein-MMO“ („Zeitschrift für Multiplayer und Online-Spiele“) sollen im März 2018 ca. 30,1% der Spieler ein Battle-Royal-Spiel auf dem PC gespielt haben (Albrecht 2018). Diese bestehen weitestgehend aus PUBG und Fortnite.

¹⁷² Gerade wegen dieser Bekanntheit werden um diese beiden Spiele große Turniere herum veranstaltet, die einerseits mit internationalen eSport-Teams besetzt und vor internationalem Publikum große Arenen ausgetragen und über die Streaming-Dienste übertragen werden.

Dienstleistungen auf dem Bildschirm der Streamer explizit inszeniert.¹⁷³ Ferner werden grafisch aufgearbeitete Informationen über Gamer bzw. eSport-Teams zur Verfügung gestellt¹⁷⁴, die die Aktivitäten bspw. von Streamern abbilden.¹⁷⁵ Noch bevor von den PUBG-Entwicklern eine spielinterne Lösung angeboten werden konnte, um ein minutiöses Replay über den Verlauf der gesamten vergangenen Runde aus der Perspektive aller an der Runde Beteiligten einsehen zu können, konnten diese Bewegungen wenngleich auch weniger grafisch ansprechend über eine externe Internetseite eingesehen werden.¹⁷⁶ Dieser Dienst sammelt dem Anschein nach geschützte Daten. Festzuhalten bleibt, dass (wie exemplarisch an PUBG gezeigt) Computerspiele in einem Netzwerk bzw. mehreren Netzwerken eingebettet sind, dessen Reflexion aus medienpädagogischer Perspektive aus verschiedenen Gründen spannend ist.

Als Arbeitsplatz sichernder Industriezweig bzw. als Wirtschaftsfaktor strukturschwacher Regionen wird ihnen weitgehend mit Akzeptanz begegnet; als Freizeitphänomen von Heranwachsenden dagegen mit großer Skepsis. Es besteht von jeher bzw. nach wie vor insbesondere mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen die Sorge, dass Bildschirmspiele eine schädigend-manipulierende Wirkung entfalten und u.a. sozial isolieren, abhängig machen und zu Gewalt und Aggression animieren würden (vgl. Dorst 1983; Behn 1984; Pfeiffer/Möble/Kleimann et al. 2008; Spitzer 2012). Diese Debatte wurde zuletzt mit Beginn der 2000er (wieder) entfacht. Sie steht im engen Zusammenhang mit Amokläufen in deutschen Schulen (bspw. Erfurt 2002, Emsdetten 2006, Winnenden 2009) und den Tätern, die mit Vorliebe sog. „Killerspiele“ wie allen voran Counter Strike (2000) gespielt haben. Der Vorwurf lautet, sie hätten darin gezielt das Töten trainiert und seien erst durch das Spiel(en) zur Tat angeregt worden. Die primär über Massenmedien verbreitete, emotional aufgeladene und einseitige Berichterstattung (vgl. Kringiel 2009, S. 11) ging Hand in Hand mit gesellschaftspolitischen Reaktionen, die u.a. ein gänzlich Herstellungs- und

¹⁷³ Zu nennen sind hier bspw. (flüssige) Nahrungsergänzungsmittel oder Versicherungen. Dass im Zusammenhang mit der Streaming- bzw. eSport-Szene auch Produkte bzw. Leistungen beworben werden, die (aus meiner Sicht) eher weniger als mehr damit in Verbindung gebracht werden, zeigt die Kooperation des eSport-Teams TeamSoloMid (TSM), die u.a. mit der US-geführten Autoversicherungsgesellschaft „Geico“ einen Vertrag haben.

¹⁷⁴ Solche Informationen können bspw. von <https://pubgesports.eu/> oder https://liquipedia.net/pubg/Main_Page bezogen werden.

¹⁷⁵ Einen solchen Dienst bietet das Portal <https://twitchtracker.com> an.

¹⁷⁶ Hierbei handelt es sich um den Dienst, der über <https://pubg-replay.com> erreichbar und nach Angabe von Accountname und Plattform der letzten Runde rekonstruiert. Dass auf der Internetseite deutlich darauf verweist wird, dass <https://pubg-replay.com> und die Entwickler von PUBG nicht vertraglich gebunden sind, wirft die Frage auf, wie diese „Internetseite“ an die Daten zur Verwertung gelangt.

Verbreitungsverbot von solchen Spielen einforderten (vgl. Lutz 2009).¹⁷⁷ Solche Forderungen stützen sich u.a. auf Befunde der kriminologischen wie auch neurowissenschaftlichen Forschung, die weitgehend das Bild eines allmählich degenerierenden Subjektes (Spitzer 2006) bzw. vom Bildschirmspiel abhängigen (Pfeiffer/Möbke/Kleimann et al. 2007; 2008) zeichnen und stützen. Die geforderte Sensibilisierung für die Folgen einer unreflektierten oder pathologischen Nutzung von Bildschirmspielen (und anderen technischen Medien) ist prinzipiell ernst zu nehmen, schädigenden Wirkungen vorzubeugen. Die Vorliebe für agonale und Action-lastige Spiele verschiebt sich, wie mit Blick auf die JIM-Studie gezeigt werden konnte, allmählich (vgl. MPFS 2018, S. 59). Action-lastige Spiele nehmen, wie die Tabellen des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest gezeigt haben, in der Medienwelt der computerspielenden 12- bis 19-Jährigen lediglich einen Teil ein. Bildschirmspiele auf dieses eine Genre zu reduzieren verbietet sich. Die Welt der Computerspiele ist wesentlich breiter aufgestellt, als dass sie nur auf dessen Gewalt- bzw. Aggressionspotenzial reduziert werden können. Es formiert sich aus den Reihen der Gaming-Community Widerstand: Die in den eben genannten Aussagen mitschwingende Pauschalisierung, Bevormundung und Kriminalisierung wird infrage stellt und vehement ablehnt (Decker 2010).¹⁷⁸

Aus meiner Sicht wird die seit Mitte der 2000er Jahre gesellschaftspolitisch viel und kontrovers diskutierte Frage, welchen Beitrag First- oder Third-Person-Shooter für die Persönlichkeitsentwicklung insbesondere von Heranwachsenden haben, durch das Aufkommen von Computerspielen aus dem Genre Battle Royale wie u.a. „Fortnite“ (2017) oder „PUBG“ (2017) wieder neu entfacht. Deshalb kommt eine medienpädagogische Auseinandersetzung nun zu einem geeigneten Zeitpunkt.

3.2.1 Bildschirmspiele aus Sicht der Digital Games Studies

Parallel zu dieser, das Verbot von Computerspielen einfordernden Debatte hat sich ein eigenständiger gegenstandsbezogener akademischer Diskurs entwickelt: Die Digital Game Studies sind eine vergleichsweise junge Disziplin, die sich erst mit Beginn der

¹⁷⁷ Letztmalig war es Thomas de Maizière, der in der Rolle des Bundesinnenministers anlässlich des Amoklaufes in München am 23.06.2016 auf einer Pressekonferenz einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen der Tat und digitalen Bildschirmspielen hergestellt hat: „Es ist nicht zu bezweifeln, so war es auch in diesem Fall, dass das unerträgliche Ausmaß an gewaltverherrlichenden Spielen im Internet auch eine schädliche Auswirkung, gerade im Zusammenhang junger Menschen hat. Das kann kein vernünftiger Mensch bestreiten“. Er fordert eine gesellschaftliche Debatte, die von anderer Seite als überholt und unzeitgemäß eingeschätzt wird (vgl. van Almelo 2016; gamerights.ch 2016).

¹⁷⁸ In einem sehr lesenswerten Artikel hat es sich Fritz zur Aufgabe gemacht, diese Vorwürfe unter der Metapher der „sieben Todsünden“ zu sammeln und diese Kritikpunkt zu relativieren (2007; vgl. auch Jenkins o.J.).

Jahrtausendwende etabliert habe (vgl. GamesCoop 2012, S. 11). Sie widmen sich unter Rückgriff auf Methoden und Ansätze unterschiedlicher Fächer und Bereiche dem „Medien-Spiel-Hybridphänomen“ (Kringiel 2009, S. 11). Eventuell wird man den Game Studies besser gerecht, wenn man sie nicht als neue Fachdisziplin, sondern als interdisziplinäres Projekt bezeichnet, ähnlich wie es für die Cultural Studies reklamiert wird (vgl. Hepp 2004). Die Game Studies eint die Annahme, dass Bildschirmspiele ein zentrales Phänomen gegenwärtiger Kulturen bzw. des gesellschaftlichen Alltags sind, weshalb es notwendig und auch lohnenswert ist, diesen als Forschungsgegenstand in seiner individuellen und gesellschaftliche Bedeutung ernst zu nehmen und interdisziplinär zu erforschen (vgl. Juul 2005; Mäyrä 2008; Fromme und Unger 2012).

Im Gegensatz bspw. zu Filmen zeichnen sich Bildschirmspiele bekannter Weise durch ihre Interaktivität aus. Sie erlaubt dem User¹⁷⁹ über die Verwendung von Eingabegeräten aktiv ins virtuell inszenierte Geschehen einzugreifen und damit die darin inszenierte Erzählung nachspielen. Für seine Reflexion erweist sich erst einmal das für Massenmedien einseitige Erklärungsmodell als überholt, um darüber die in und durch Bildschirmspiele erfolgenden Prozesse adäquat zu beschreiben. Deshalb fordern die Digital Games Studies einen neuartigen Zugang bei der akademischen Reflexion. Wie sich seit der Gründung dieses Interessenverbundes seit den 2000er Jahren zeigt, können Computerspiele aus sehr unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden. Einerseits kann man die Betrachtung von Computerspielen in die Tradition bisheriger literarischer oder filmischer Theorien und Konzepte stellen. Vertreter dieses sog. narratologischen Ansatzes gehen davon aus, dass Narrationen ein transmediales Phänomen seien. Folglich würden Bildschirmspiele aufgrund ihrer narrativen Struktur zusammengehalten werden (vgl. Murray 1997; Kücklich 2001). In der Lesart des sog. ludologischen Ansatzes werden Bildschirmspiele hingegen vor dem Hintergrund ihrer Regelstruktur reflektiert (vgl. Aarseth 1997; Juul 2005). Sie werden als virtuelle Umgebungen betrachtet, worin virtuelle Handlungen durch implementierte Aufgabenstellungen und Verhaltensregeln hervorgebracht und strukturiert werden (vgl. Fromme 2007, S. 13).¹⁸⁰ Aufbauend auf der Annahme, Computerspiele würden nur über ihre

¹⁷⁹ Ich spreche deswegen vom User und nicht vom Spieler, weil sich die Praxen, die sich um das Bildschirmspiel herum entwickelt haben, nicht per se als Spielen bezeichnet werden können, sondern – wie noch zu zeigen sein wird – deutlich darüber hinausgehen.

¹⁸⁰ Die Frage, wie Bildschirmspiele analysiert werden können, hat gleich zu Beginn seiner akademischen Reflexion zu einer kontroversen Debatte geführt. Während die theoretische Verortung anfänglich nicht selten im Modus des Widerstreits geführt wurde, zeichnet sich mittlerweile die Diskussion durch den Versuch der Integration von narratologischen und ludologischen Perspektiven aus, um so das Potential beider Zugänge für das Verständnis des Mediums konstruktiv werden zu lassen (Mosel 2011).

Regelstruktur angemessen beschrieben werden können, unterscheidet Juul (2005) zwei Arten von Spieltypen – „games of emergence“ und „games of progression“ (ebd., S. 67). Der zuerst genannte Typus zeichnet sich durch eine Vielzahl aufgestellter einfacher Regeln aus, die über unzählige Kombinationen miteinander verknüpft werden („a number of simple rules combining to form interesting variations“ ebd., S. 5). Dagegen präsentieren Games of Progression einzelne voneinander getrennte sowie aufeinanderfolgende Aufgabenstellungen („separate challenges presented serially“ ebd.). Wird diese Differenzierung auf das Genre der Shooter bezogen, dann lassen sich unter Games of Emergence neben den bereits erwähnten Computerspielen wie „Fortnite“ und „PUBG“ auch „Counter-Strike“ (2000) zu nennen. Ohne auf diese Computerspiele in ihren Eigenarten näher eingehen zu wollen, besteht ihre Gemeinsamkeit darin, dass sie einerseits ausschließlich Multiplayer-Spiele sind. Bei dem zweiten Typus, den games of progression, handelt es sich um ein vergleichsweises junges Phänomen. Neu daran ist, dass der Spieler allein (aber nicht sozial isoliert vgl. Scholtz 2006) durch die virtuelle Spielwelt mittels einer zumeist geschlossenen und über mehrere Stunden verlaufende Story geführt wird. Computerspiele, die, wie bspw. „Half-Life“ (1998), dem Einzelspieler-Modus zuzuordnen sind, können zweifellos dem Typus Games of Progression zugeschrieben werden.^{181, 182} Der Unterschied zwischen Games of Progression und Games of Emergence besteht mithin darin, dass bei den zuerst Genannten das narrative Moment vergleichsweise stärker ausgeprägt ist. Es ist die Story, die dem Spieler die zu erfüllenden Aufgaben zuweist. Dagegen dominiert in Games of Emergence der soziale und kommunikative Anteil, weshalb wiederum die Story in den Hintergrund tritt und lediglich als Rahmung erhalten bleibt.

Ungeachtet seiner theoretischen wie konzeptionellen Verortung sind aus Sicht der Game Studies die Annahmen leitend, dass der Gegenstand Bildschirmspiel als komplexes und wechselseitiges Gefüge zu modellieren ist, das nur angemessen über die Reflexion des Spielers, des Bildschirmspiels sowie die des jeweiligen kontextuellen Rahmens beider Dimensionen erfasst werden könne (vgl. Mäyrä 2008, S. 2 visualisiert in Abbildung 6). Auch Spieler gewalt- und aggressionsinszenierender Spiele werden als aktiv handelnder User deklariert, der in kritischer Auseinandersetzung mit Medium und Umwelt Bedeutung konstruiert und in der Lage ist, die Konsequenzen weltspezifischer Denk- und Handlungsmuster abzuschätzen (vgl. bspw.

¹⁸¹ Es gibt auch Computerspiele, die die beiden Typen miteinander kombinieren. Die Call-of-Duty-Serie offeriert einen Singleplayer-Modus (game of progression) und einen Multiplayer-Modus (game of emergence).

¹⁸² Ich möchte nicht den Eindruck erwecken, dass die Spielmodi von Computerspielen synonym mit den von Juul (2005) identifizierten Typen gebraucht werden können.

Witting 2007). Die Nutzung von Bildschirmspielen gilt damit prinzipiell als in einem gesellschaftlichen Alltag *und* in computerspiellaffiner Gemeinschaft eingebettet.

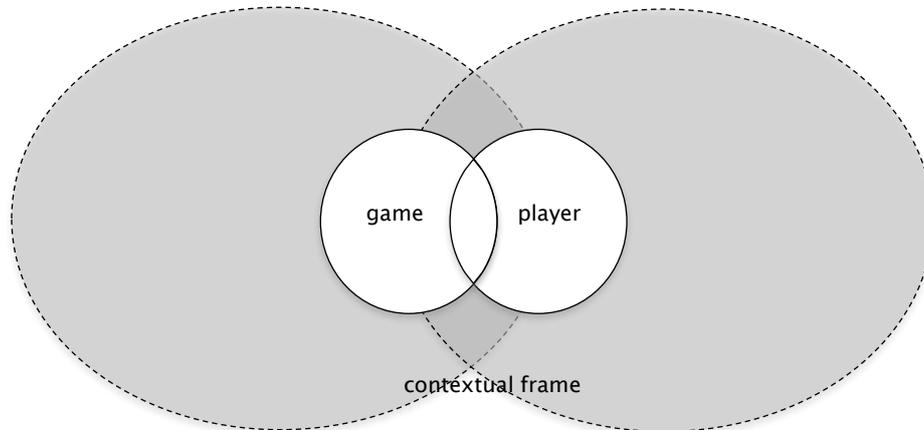


Abbildung 6 The focus on games studies in the interaction between game and player, informed by their various contextual frames (Mäyrä 2008, S. 2)

Die vornehmlich in der Freizeit stattfindende Auseinandersetzung lässt sich dabei nicht nur auf einen Modus des Spielens reduzieren. Sie sind, so lässt sich auch mit Blick auf frühe Veröffentlichungen festhalten, seit ihrem Siegeszug schon immer relevant für die Identitätsentwicklung bzw. für die Zugehörigkeit bzw. Ausschluss einer Gruppe gewesen (Knoll/Kolfhaus/Pfeifer et al. 1986; Welling 2008). Bildschirmspiele selbst lassen sich über ein Set formaler Strukturmerkmale beschreiben. Fromme und Könitz zufolge zeichnen sie sich grob zusammengefasst einerseits durch das aus den medialen Formaten Film und Serien bekannten Zusammenspiel auditiver, visueller sowie diegetischer Elemente aus. Gleichzeitig eröffnen sie durch ihre ludische Struktur und Interaktivität eine andere, eine neue Form des Erlebens. Letztlich wird mit der Präzisierung, dass es sich um *Digital Games Studies* handelt, zum Ausdruck gebracht, dass auch die Auseinandersetzung mit Bildschirmspielen vor dem Hintergrund eines digitalen Wandels zu reflektieren ist. Deshalb wäre nach neuen Formen von Identität, Gemeinschaft und Gesellschaft oder Praxen Ausschau zu halten, die sich auf Basis des Internets in virtuellen Räumen konstituieren.

Die erziehungswissenschaftliche Computerspielforschung stützt sich weitgehend auf die Erkenntnisse der Digital Game Studies und fragt in erster Linie nach Konsequenzen für die aus pädagogischer Sicht relevanten Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse. Sie kann hierfür auf theoretische wie empirische Erkenntnisse zurückgreifen, die bis in die Mitte der 1980er zurückgehen¹⁸³. Dies hat eine ausdifferenzierte theoretische, empirische und

¹⁸³ In diesem Zusammenhang sind v.a. (aber nicht nur) verschiedene theoretische wie empirische Arbeiten zu nennen (vgl. u.a. Behn 1984 Knoll/Düsseldorff/Kick et al. 1984; Rogge 1985; Spanhel 1985; Leu 1993).

konzeptionelle Betrachtungsweise auf den Gegenstand nach sich gezogen (vgl. Abbildung 7). Ich möchte diesen ausdifferenzierten Blick der Medienpädagogik kurz an einem Beispiel illustrieren. Dafür greife ich auf die Punkte zurück, die in Verbindung mit der Charakterisierung des Netzwerkes, worin Computerspiele eingespannt sind, getätigt wurden.

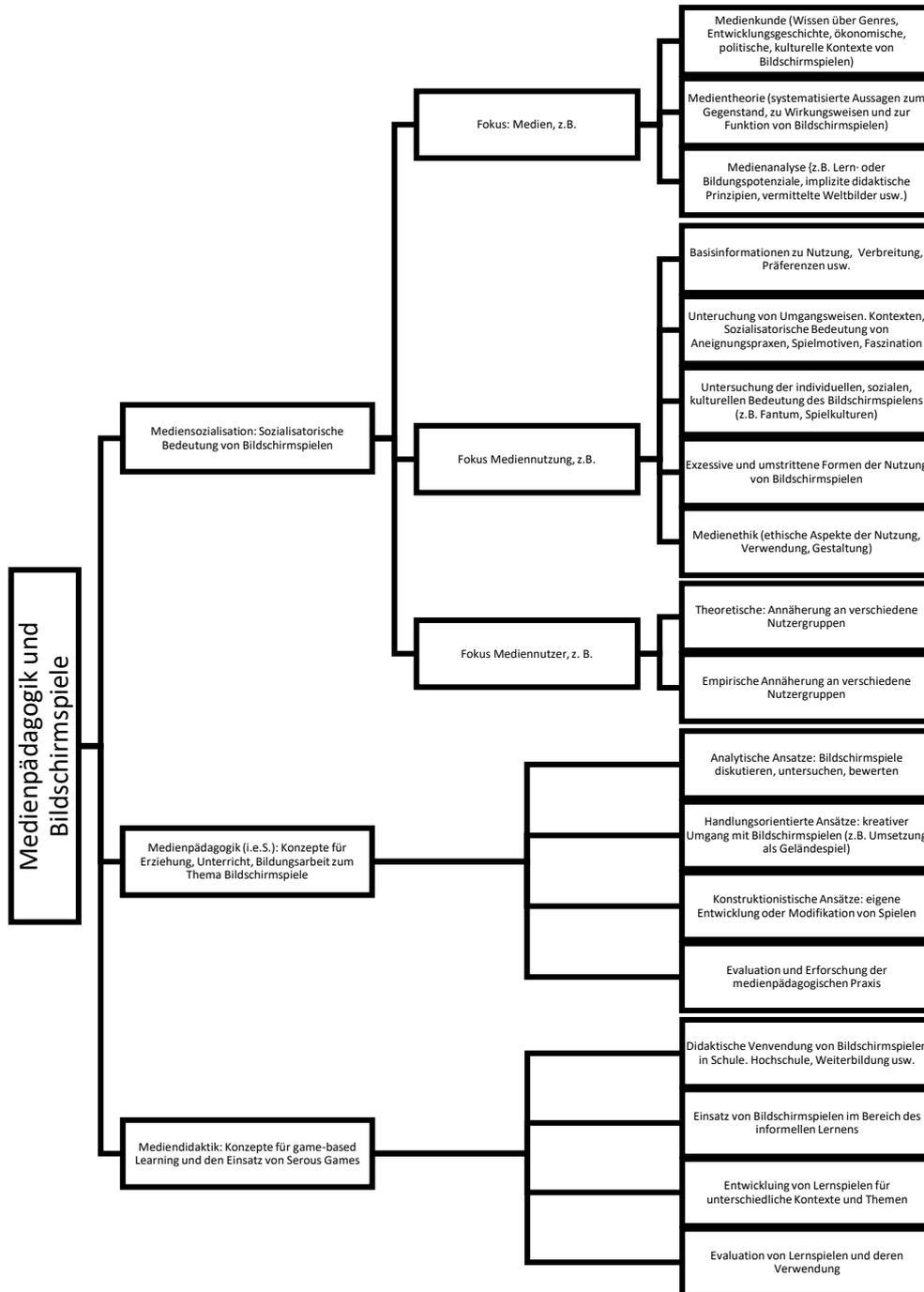


Abbildung 7 Medienpädagogische Perspektiven auf Bildschirmspiele nach Fromme (2015, S. 301).

Es wurde gesagt, dass PUBG in ein umfassendes Netzwerk eingebettet ist. Dieses setzt sich aus Diskursen zusammen, die das Verhältnis von Computerspielen zu anderen medialen oder non-medialen Beschäftigungen, die die Rolle von Werbung sowie die Bedeutung des (unwissentlichen) Sammelns von Daten reflektiert. Weil diese Bereiche allesamt das Verhältnis zwischen Medien und Alltag tangieren, sind sie aus medienpädagogischer Sicht interessant und relevant. Sie ermöglichen Einblicke in die Mediennutzung des Subjektes und damit seiner wissenssoziologisch formuliert Weltanschauung. Auch wenn ich nun Gefahr laufe, den in Kapitel 3.3 sowie 3.5 entwickelten Überlegungen zu einer wissenssoziologisch fundierten Sozialisationstheorie vorzugreifen, möchte ich dennoch die medienpädagogischen Sichtweisen aufzeigen. Die Reflexion der Medienstruktur gibt Auskünfte über die Einbettung von Computerspielen in soziale Netzwerke (Twitch, Youtube). Sie gibt Einblicke in die mediale und non-mediale (aber grundsätzlich mediatisierte) Gestaltung von Arbeit, Schule und natürlich Freizeit. Interessant wird die Frage nach dem Verhältnis von Spiel und Alltag dann, wenn in Bezug zur Medienstruktur nach Grundfertigkeiten gefragt werden, denen für die Orientierung in gegenwärtigen Gesellschaften eine große Bedeutung zugeschrieben werden. Weil in und durch PUBG implizit und explizit Themenfelder wie die Inszenierung von Gewalt und Aggression sowie Werbung und Datafizierung tangiert werden, sind Fähig- und Fertigkeiten vonnöten, die einen kritisch-reflexiven Umgang erlauben. Ich gehe davon aus, dass auch in und durch digitale Bildschirmspiele solche Kompetenzen entwickelt und aus Sicht der relationistischen Sozialisationstheorie in ihren konjunktiven Weisen beschrieben werden können. Diese Annahme gilt freilich auch für gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele. Darin bzw. dadurch werden alte und neue Fragen der Nutzung bzw. Sozialisation aufgeworfen. Diese Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt hat, die Diskussion über digitale bzw. gewalt- und aggressionsinszenierende Computerspiele nicht nur auf negative Wirkungsweisen zu reduzieren. Es soll einerseits der Blick insbesondere auf die subjekt- und gemeinschaftskonstituierenden Prozesse in ihrer konjunktiven Vielfältigkeit gerichtet werden. Ferner wird angenommen, dass Sozialisation prinzipiell immer schon unhintergebar medial ist. Es bedarf deshalb eines vorgelagerten Medialitätsverständnisses (vgl. Aufenanger 2008, S. 90; Fromme/Iske/Marotzki 2011, S. 7), der Sozialisation andererseits in Abhängigkeit der Medienstruktur und -architektur zu erfassen versucht.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass alte und neue Fragen der Medienpädagogik (wie bspw. Emanzipation, Reflexivität, Kritikfähigkeit) durch das Spielen dieser Games aufgeworfen werden. Nicht nur Werbung, deren Reflexion schon von jeher Gegenstand der

Medienpädagogik in Bezug auf (Massen-)Medien war und ist (Charlton/Neumann-Braun/Aufenanger et al. 1995; Iske und Wilde 2018). Ferner werden in offensichtlicher Weise Daten über die (Spielweisen der) Spieler gesammelt, die von jedermann einsehbar sind. Vor dem Hintergrund der Frage, wie sich dieses (unwissentliche) Sammeln von Daten mit informationeller Selbstbestimmung (Marotzki 2000) vereinbaren ließe, sind Heranwachsende ebenso dazu aufgefordert diese digitalen Mechanismen zu erkennen. Durch das Spielen dieser Games werden ebenso digitale Spuren (vgl. Karanasios/Thakker/Lau et al. 2013) hinterlassen. Alles, was außerhalb des Sujets ist, wird nicht für die Bestimmung des gesellschaftlichen Gehalts erfasst.

Aus Sicht der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Computerspielforschung erweist sich die polemisch geführte und sich auf verkürzte Argumente stützende Diskussion um gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele als ungeeignet, um diesen als pädagogischen Gegenstand angemessen zu erfassen (vgl. Kringiel 2009, S. 11). Ein erster Schritt in diese Richtung stellt bspw. der Versuch dar, sich bspw. die durch den Begriff „Gewaltspiel“, „gewaltverherrlichendes Spiel“ oder „Killerspiel“ mitschwingenden martialischen Konnotation bewusst zu entledigen. Computerspiele des Genres Shooter versetzen den User in eine virtuelle Welt. Über technische und dramaturgische Elemente wird die Illusion aufrechterhalten, dass der User in die Rolle eines Soldaten schlüpft und unter Verwendung von Waffengewalt das Durchsetzen seiner Ziele vorantreibt. Um zu betonen, dass die in dieser Hinsicht thematisch gerahmten und ludisch realisierten Spiele keinerlei Auskünfte über die tatsächliche Anwendung in der Realwelt geben können, führt bspw. Bopp treffenderweise den Begriff „gewalt- und aggressionsinszenierendes [H.i.O.] Spiel“ (2009, S. 184) ein. Bildschirmspiele werden als wesentlicher Bestandteil der Medien- und Freizeitkultur Heranwachsender anerkannt. Es wird danach gesucht, wie Bildschirmspiele im sozialen Alltag eingebettet werden (vgl. Knoll/Kolfhaus/Pfeifer et al. 1986; Fromme/Meder/Vollmer 2000; Witting 2007). Spiele bieten Anlässe zur Kommunikation (Thiedeke 2012), um sich über andere Themen als Computerspiele auszutauschen (vgl. MPFS 2018, S. 60). Sie inszenieren komplexe, gesellschaftlich relevante Phänomene, deren Bearbeitung in einer von der Realwelt abgetrennten als-ob-Realität erprobt werden kann.

Seine Nutzung wird nicht als solitär, asozial, degenerierend charakterisiert. Welche sozialen Praxen bspw. auf das solitäre Spielen vor dem Bildschirm folgen, illustriert Scholtz

(2006). Hiernach können drei Arten unterschieden werden.¹⁸⁴ Auf der ersten Ebene findet das „*Geschehen auf dem Bildschirm* [H.i.O.]“ (ebd., S. 212) statt, das zwischen einer von den Spieleentwicklern intendierten, d.h. regulären, und eine von den Spielern selbst definierten, d.h. subversiven Praxis unterschieden wird (vgl. ebd., S. 212f.). Die zweite Ebene bezieht sich auf die „*soziale Praxis* [H.i.O.]“ (ebd., S. 213) und unterscheidet zwischen dem, „was im Netz stattfindet [bspw. Online-Gaming; FK], das, was vor dem Computer stattfindet [bspw. LAN-Party; FK], und das, was fernab des Computers stattfindet“ (ebd.). Das letzte Element nimmt jene Praxen in den Blick, die sich bei weitgehender Abwesenheit des eigentlichen Computerspiels vollziehen und sich dennoch darauf beziehen. Bildschirmspiele bieten in diesem Sinne diverse Kommunikationsanlässe bspw. zwischen den Heranwachsenden (auf dem Schulhof) bzw. zwischen Eltern und Heranwachsenden (vgl. ebd., S. 213f.). Die vier Aspekte umfassende „*verarbeitende Praxis* [H.i.O.]“ (ebd., S. 214) bildet die letzte zu unterscheidende Ebene und bezieht sich auf die Reflexion des Erlebten, die emotionale Verarbeitung, die Verarbeitung über Kommunikation und die kreative Verarbeitung (vgl. ebd.). Der Gedanke, dass Bildschirmspiele Reflexionsprozesse beim User auslösen können, wird auch von Seiten der bildungstheoretisch informierten Sozialisationsforschung (vgl. Fromme und Meder 2001; 2003 und insbesondere Fromme 2006; 2009) aufgegriffen. Es wird unter Rückgriff auf den informellen Lernbegriff untersucht (Dohmen 2002; Kirchhöfer 2002; Fromme 2002), welches Lernangebot digitale Bildschirmspiele unterbreiten bzw. wie in und durch digitale Bildschirmspiele gelernt wird und welchen Beitrag es für die Persönlichkeitsentwicklung in gegenwärtigen Gesellschaften einnehmen können. Aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung interessiert besonders die Frage, inwieweit Computerspiele eine Auseinandersetzung beim User auslösen können, so dass über das spielimmanente Wissen über bspw. Steuerung, Story u.v.m. hinaus (vgl. immersive Didaktik bei Bopp 2005), auch komplexe Prozesse angeleitet werden, die gewinnbringend für die Orientierung und Bewältigung des Alltags sein und damit als sozialisationsrelevant angesehen werden können. Die Herausforderung, (informelle) Lernprozesse beim Computerspiel zu untersuchen, besteht aus pädagogischer Sicht darin, dass von Serious Games einmal abgesehen Bildschirmspiele erstens nicht explizit mit pädagogischen Vermittlungsabsichten, sondern primär mit der Intention entwickelt wurde, zu unterhalten. Zweitens versuchen sie den User dabei für gewöhnlich über ein reichhaltiges Set und allen voran über ihre Interaktivität in das Spielgeschehen

¹⁸⁴ Scholtz (2006) widmet sich in diesem Beitrag auch noch der „Spielwahl“. Darauf kann hier nicht eingegangen werden.

hineinzuziehen. Weil die emotionale Verwicklung einer reflexiven, d.h. distanzierten Auseinandersetzung zuwiderläuft, entsteht ein Dilemma. Das hohe Immersionspotenzial von Computerspielen (emotionale Verwicklung) unterlaufe eine distanzierte Auseinandersetzung mit dem Erlebten und sich so in eine Reflexionsposition zu manövrieren (vgl. auch Marotzki 2007, S. 81). Distanz – so das Argument – sei insbesondere für den Transfer, das im Spiel Erlebte auf sich bzw. seine Umwelt zu beziehen, unerlässlich. Reziprozität, das wurde u.a. auch im Zusammenhang mit der konstruktivistischen Sozialisationsforschung (Grundmann 1999a) herausgearbeitet (vgl. Kapitel 1.2.3), ist deswegen von besonderer Bedeutung, weil sie die gewohnten Muster der Alltagswahrnehmung erweitern und qualitativ verändern bzw. diese infrage stellen und dazu anleiten kann, neue Muster der Weltanschauung zu entwickeln. Fromme schreibt Computerspielen dieses Potenzial zu und unterstellt, dass sie trotz ihres hohen Immersionspotenzials Reflexionsprozesse anregen können, also eine immersive Distanz erzeugen. Es wird die These vertreten, „dass auch Computerspiele mediale Gestaltungsmittel verwenden (können), „die als Störungen, Brechungen oder Irritationen ihrer immersiven Tendenzen zu betrachten sind“ (Fromme 2009, S. 415). Jedes Gestaltungsmittel, das als Ausdruck von Reziprozität oder Irritation gewertet werden kann, potenziell zum Auslöser, der die Reflexivität im Selbst-, Anderen- und Welt-Verhältnis steigern kann. Als charakteristische Beispiele werden visuelle Zitate aus anderen medialen Welten, Brüche mit gewohnten Wahrnehmungsweisen und letztlich die Inszenierung bzw. die Kombination verschiedener visueller Zeichentypen identifiziert (vgl. ebd., S. 416ff.). Ihnen wird zugeschrieben, dass sie den User in die Lage versetzen, das Verhältnis zu sich selbst, zu anderen als auch zur Welt zu hinterfragen und zu einer qualitativ veränderten Verhältnisbestimmung verleiten würden.

Mit zeitlichem Abstand werden diese herausgearbeiteten Beispiele auf ein Modell für die bildungstheoretische Analyse von Computerspielen übertragen (Fromme und Könitz 2014). Die Autoren beziehen sich einerseits auf die Strukturelle Medienbildung und übertragen die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, S. 30ff.) „ohne [...] diskutieren und entscheiden zu wollen, ob damit alle relevanten Aspekte erfasst werden können“ (Fromme und Könitz 2014, S. 273) und andererseits auf den Neoformalismus (Bordwell und Thompson 2010), weshalb Verfremdungen gewohnter Muster der Alltagswahrnehmung als Impulsgeber für Bildungsprozesse gesehen werden. Die vorgehend von Fromme (2006; 2009) identifizierten Reflexionspotenziale werden darauf aufbauend weiter ausdifferenziert. Aus strategischen Gründen werde ich zur Exemplifizierung der Dimensionen

lebensweltlicher Orientierung überwiegend Beispiele wählen, die den Bildungswert am Beispiel gewalt- und aggressionsinszenierender Bildschirmspiel einschätzen sollen.

Unter der Dimension *Wissensbezug* wird der Umstand reflektiert, dass Computerspiele verschiedene wie u.a. historische, politische sowie filmische und kulturelle Wissensbestände integrieren. Indem der User bspw. auf eine ungewohnte, weil widersprüchliche Verquickung



Abbildung 8 Screenshot aus dem Spiel „1916. Der unbekannte Krieg“

stößt, hätte diese Inszenierung das Potenzial, die zugrunde gelegten Quellen bzw. Wissenskategorien reflexiv zu durchbrechen und durch neue zu ersetzen (vgl. Fromme und Könitz 2014, S. 274f.). In diesem Sinne erhalten bspw. Bildschirmspiele eine bildungstheoretische Bedeutung, die in ihren Spielsettings historische Begebenheiten ver- bzw. bearbeiten und das Subjekt dazu angeleitet wird, sein (eigenes) Wissen zu hinterfragen. Auf der einen Seite können sog. Zweite-Weltkriegs-Shooter

aufgezählt werden. Dabei handelt es sich vornehmlich um First-Person-Shooter, die zeitlich zumeist am Ende des Zweiten Weltkriegs spielen. Zu nennen sind hier insbesondere die ersten Teile der Spielserie „Call of Duty“. Dort übernimmt der User die Rolle von drei Soldaten unterschiedlicher Nationalitäten: Der Spieler schlüpft zum ersten in die Rolle eines US-Amerikanischen Soldaten (Landung in der Normandie), zum zweiten in die Rolle eines britischen Soldaten (Zerstörung eines Staudamms in Deutschland) und zum dritten in die Rolle eines russischen Soldaten (Eroberung des Deutschen Reichstages). Die Reflexionsleistung würde sich darauf beschränken, bspw. das im Spiel historisch aufgearbeitete Geschichtswissen mit dem in den Lehrbüchern vermittelten abzugleichen. Mehr als bei „Call of Duty“ ist das der Versuch des Spiels „1378 (km)“ (2010). Dieses Multiplayer-Spiel ist als Abschlussarbeit an der Staatlichen Hochschule für Gestaltung Karlsruhe entstanden. Es thematisiert die Republikflucht an der innerdeutschen Grenze. Aufbauend auf der Source-Engine (bekannt durch das Spiel „Half-Life 2“ 2004) nimmt der Spieler in diesem Shooter die Rolle eines Soldaten ein, der „die Grenze“ unter Einsatz der genretypischen Konventionen zu schützen hat.¹⁸⁵ Einen anderen Modus der Auseinandersetzung erlaubt (wieder) ein Studentenprojekt. In dem Game „1916. Der unbekannte Krieg“ (2011) schlüpft der Spieler in die Rolle eines Soldaten des Ersten

¹⁸⁵ Das Erschießen eines Flüchtlings wird zwar mit einem Verdienstorden der DDR belohnt. Am Ende des Spiels findet sich der Spieler in einem Mauerschützenprozesses wieder, worin die Tat geahndet wird.

Weltkrieges. Das Ziel dieses Shooters ist es in erster Linie einen Ausweg aus dem Labyrinth von Schützengraben zu finden. Die Flucht ist deswegen notwendig, weil ein Dinosaurier den Soldaten zur Flucht zwingt (vgl. Abbildung 8). Dies sind zwei Beispiele, um die (hohe) Interaktivität dieses Multiplayers zu zeigen. Die bisher genannten Spiele haben die Modi, wie medial inszenierte Darstellungen geschichtlich relevanter Themen erlebt werden können, zumindest erweitert, wenn nicht – und das wird durch den transformatorischen Bildungsbegriff in Aussicht gestellt – sogar verändert. In der Art und Weise der bewusst abgeänderten Inszenierung trägt auch das letzte Beispiel zur Reflexion etablierter Wissensbestände bei, weil es erstens die derzeitige Geschichtsschreibung bzw. der Geochronologie infrage stellt.

In Computerspielen begegnen dem User innerhalb eines virtuellen Schutz- und Schonraums diverse Weltsichten. In einem als-ob-Modus kann er bspw. in Bezug auf Geschlecht, Religion und Beschäftigung etc. immer wieder aufs Neue (andere) Identitäten erkunden. Konsequenzen dieses Probehandeln bleiben reversibel und überwiegend in der virtuellen Welt. Dadurch ergeben sich Spielräume, die eigene Identität und Normativität losgelöst von den Folgen des Alltagslebens zu erproben bzw. domänenspezifische Handlungsmuster zu entwickeln. Indem Computerspiele grundsätzlich zur Übernahme fremder Denk- und Handlungsmuster auffordern bzw. einladen, sind sie für die Untersuchung unter Berücksichtigung des *Handlungsbezugs* prädestiniert (vgl. Fromme und Könitz 2014, S. 276)¹⁸⁶. Auf diese Weise erhalten bspw. Shooter einen Bildungswert, wenn der Spieler die Reichweite seines Handelns in Bezug zu den Welten differenzieren kann. Von einem Bildungsprozess wäre dann zu sprechen, wenn der User nicht nur die Konsequenzen des Schusswaffengebrauchs zwischen der realen und virtuellen Welt differenzieren kann, sondern diese Regel auf grundsätzliche Unterschiede im alltäglichen Handeln übertragen kann.

Fromme und Könitz zufolge werden für die dritte Bildungsdimension jene Phänomene relevant und interessant, die den User mit Grenzüberschreitungen konfrontieren. Dies kommt u.a. zum Tragen, wenn Bildschirmspiele die sog. vierte Wand durchbrechen und den User direkt ansprechen. Darüber können die konventionell gepflegten Grenzen zwischen realer und virtueller Spielwelt vergegenwärtigt bzw. im Zuge der Auseinandersetzung bewusst gemacht werden. Etwas anders gelagert sind Bezüge, die entweder auf etwas außerhalb der Spielwelt oder Selbstreferenzielles herstellen. In der Spielreihe Call of Duty werden des Öfteren Referenzen auf vorangegangene Spieltitel derselben Reihe hergestellt. Eine besondere Rolle im

¹⁸⁶ Diese Dimension entspricht der Rahmungskompetenz bei Fritz (2003, S. 30).

Figurenkanon der Call-of-Duty-Spielreihe erhält der Charakter John Price. Ihm wird die Rolle des Gefährten übertragen, der bis auf eine Ausnahme ein NPC ist und den spielbaren Protagonisten in den Kampagnen begleitet. Die „geübten“ Call-of-Duty-Spielenden wissen um die Rolle des John Price und um den Umstand, dass dieser weder im ersten noch im zweiten Spielteil überlebt hat. Daher verwundert es, weshalb er trotz seines Todes im ersten Spielteil (Call of Duty 2003) den Protagonisten im darauf folgenden Teil wieder begleiten kann (Call of Duty 2 2005). Auf diese Weise kann es gelingen, dass die Spielenden die Grenzen zwischen virtueller und realer Welt bspw. in Bezug auf Leben und Tod reflexiv einholen können.

Um die Breite der infrage kommenden Bildungspotenziale auf der Ebene des Grenzbezugs zu illustrieren, möchte ich mit Blick auf seine gegenwärtige Relevanz¹⁸⁷ noch ein weiteres Beispiel detailliert anführen. Das folgende Beispiel kann weitgehend dem Bereich der Geschlechterkonstruktion zugeschrieben werden: Indem mittels der Figur „Poison“ auf die Differenz von biologischem und sozial konstruiertem Geschlecht aufmerksam gemacht wird, *können* Transformationsleistungen in Bezug auf die Inszenierung von Geschlecht induziert werden. Denn weicht diese Inszenierung von der ab, worin sich der männliche, starke Held auf die Suche nach der schwachen, zu rettenden Prinzessin begibt. Diese Erzähl- bzw. Darstellungsweise ist spätestens seit der Spielreihe „Super Mario Bros.“ (1985) bekannt. Dass sich zumindest auch die Zuweisung der Rollenattribuierung verschoben haben oder lediglich ausgewechselt werden kann, zeigt die Darstellung der Protagonistin aus dem Spiel Tomb Raider (1996) – Lara Croft. Ihr äußeres Erscheinungsbild verkörpert zwar eine Frau, die von ihren Handlungsweisen eher an männliche Kämpfer und den ihnen zugeschriebenen Eigenschaften wie Tapferkeit, Tatkräftigkeit etc. erinnert (vgl. Fromme und Gecius 1997, S. 132). Ein aus meiner Sicht wesentlich schroffer gezeichnetes Porträt einer schwachen Frau wird in dem vierten Teil der Call-of-Duty-Reihe – Call of Duty 4. Modern Warfare (2007) – arrangiert. In der Kampagne „Shock and Awe“ (Akt I, Kampagne 7) muss einer der beiden spielbaren Protagonisten, der Afro-Amerikaner Paul Jackson, die Pilotin eines abgestürzten

¹⁸⁷ Ich beziehe mich hierbei auf die einsetzende Kontroverse, die sich mit der Inszenierungsweise des NPC „Hainly Abrams“ aus dem Game „Mass Effect: Andromeda“ befasst. Aus Sicht der Gaming-Community wurde dieser „Trans-Gender-Charakter“ in einer Weise gezeichnet, dass sich eine Vielzahl kompromittiert und verleumdet sah. Die Entwickler zogen daraus die Konsequenz, sich dem Thema „Trans-Gender“ bewusst anzunehmen (Beritis 2019). Ich möchte dieses Beispiel so verstanden wissen, dass Computerspiele zur Beteiligung am öffentlichen Diskurs beitragen können. Dass es allerdings auch frühzeitige Versuche gab, die Themen Transgender bzw. Crossdressing in Computerspielen unterzubringen, zeigt die Figur „Poison“, die seit dem Beat’em Up „Final Fight“ (1989) bzw. später der Street-Fighter-Reihe auftaucht. Allein die *Überlegungen* ihre Existenz betreffend haben Kontroversen in den USA ausgelöst. Deswegen wurde, um dieser Debatte aus dem Weg zu gehen, die Figur „Poison“ für den US-amerikanischen Markt durch einen männlichen Protagonisten ersetzt.

Kampfhubschraubers retten. Das Ziel ist es, sie zu bergen und in einen Transporthubschrauber zu bringen, der alle Beteiligten aus der Gefahrenzone herausfliegen soll. Das gelingt dem Soldaten unter Einsatz genretypischer Mittel. Nachdem der Helikopter abhebt, um den Rückflug zur Basis anzutreten, detoniert eine Atombombe, die dem Leben von Paul Jackson, der zuvor geretteten Pilotin und hunderten Soldaten endgültig ein Ende setzt.¹⁸⁸ Dem Grenzbezug liegt die Annahme zugrunde, dass darunter gefasste Prozesse einsetzen können, die Fragen nach dem Verhältnis zwischen dem Eigenen dem Fremden aufwerfen können und auf diese Weise die Persönlichkeitsentwicklung vorantreiben (vgl. Fromme und Könitz 2014, S. 277ff.). Angesichts des hier gewählten Themas ist dann von Transformation die Rede, wenn sich das Verständnis des Subjektes gegenüber anderen geschlechtsspezifischen Erfahrungen grundlegend ändert. In der Folge kann es bspw. über die (einseitige, überspitze, traditionelle) Inszenierung von Geschlecht in der realen und virtuellen Welt angeleitet werden. Oder das Subjekt kann gänzlich für die verschiedenen geschlechtsspezifischen Orientierungen sensitiviert werden.

Die Dimension *Biographiebezug* referiert auf die Aufforderung postmoderner Gesellschaftsdiagnosen (Beck), dass die (eigene) Identität immer wieder herzustellen ist bzw. Persönlichkeitsentwicklung nur vom Subjekt verantwortet werden kann. Von der Last des Alltags befreit, unterbreiten Computerspiele diverse Entwürfe der Lebensgestaltung. Auch die Spiele aus der Call-of-Duty-Reihe ermöglichen das. Der User schlüpft in die Rolle eines Soldaten und erfährt ausschnitthaft einen Einblick in das Leben desselben. Indem der Spielende im Probehandeln sich die virtuelle Lebensgeschichte spielerisch zugänglich macht und auf die eigene reflexiv überträgt, dann sind Shooter im Sinne des Biographiebezugs bildungsrelevant (vgl. Fromme und Könitz 2014, S. 279f.).

Mit den Dimensionen lebensweltlicher Orientierung liegt eine profunde Typisierung von (Medien-)Bildungsprozessen und -potenzialen vor. Und dennoch möchte ich die Frage stellen, inwieweit damit sämtliche relevanten Aspekte erfasst werden können. Vor dem Hintergrund eines milieuspezifischen Wissensverständnisses der Wissenssoziologie, ist danach zu fragen, wie sich die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung zu den konjunktiven Erfahrungstypen, die die Generation, das Geschlecht und den Sozialraum betreffen, verhalten. Weil letztlich auch

¹⁸⁸ Dieses Szenario erhält aus zwei Gründen an Brisanz. Zum einen kommt in dem gesamten Singleplayer-Modus dieser Spielreihe lediglich eine weibliche Rolle ins Spiel. Zum zweiten muss sich nur vor Augen geführt werden, dass nicht nur die einzig inszenierte Frau stirbt. Dieses Schicksal ereilt auch Paul Jackson, der von beiden spielbaren Protagonisten der (einzige) afro-amerikanische Soldat ist und, ich hoffe, ich lade diesem Beispiel nicht zu viel auf, ebenso eine Minderheit repräsentiert.

intergenerationelle Transformationsprozesse nachgezeichnet wurden (Schäffer 2003a), kann deren empirische Existenz zum Anlass einer Revision der Idealtypen von Bildung genutzt werden. Auf einen ersten Blick wäre es denkbar, diese Reflexionspotenziale, die entweder auf die Generation, das Geschlecht oder den Sozialraum abzielen, unter den Wissensbezug zu fassen. Dort steht das Transformationspotenzial in Auseinandersetzung mit den Wissensquellen im Vordergrund. Allerdings, und so verstehe ich die Arbeit von Schäffer (2003a), wäre es ebenso plausibel, die Reflexionsleistungen in Bezug zu anderen, o.g. Milieuspezifika zu untersuchen. Demgemäß könnten milieuspezifische Reflexionsprozesse bzw. -potenziale als Sonderfall des Grenzbezugs betrachtet werden. Eine Zuordnung fällt aus meiner Sicht schwer, weil sie einerseits wie die soziogenetische Typenbildung suggeriert „quer“ zu den Wissensstrukturen liegt und als Sonderfall des Grenzbezugs aufgegriffen werden können. Um Klarheit für die noch anstehende Untersuchung zu erzielen, schlage ich vor, Reflexionsleistungen und/oder -potenziale in Bezug zu anderen konjunktiven Erfahrungen als neue und separate Kategorie im Kanon der Dimensionen der Strukturalen Medienbildung einzuführen. Auf diese Punkt möchte ich später noch einmal zurückkommen (vgl. Kapitel 3.3.4).

3.2.2 Die Begegnungen der Medienpädagogik mit Bildschirmspielen

Aus Sicht der Medienpädagogik wird also unterstellt, dass User auch in und durch (gewalt- und aggressionsinszenierende) Bildschirmspiele dazu befähigt werden können, sich reflexiv mit Bildschirmspielen ins Verhältnis zu setzen und gerade deswegen gesellschaftlich denk- und handlungsfähig zu bleiben. Diese These erhält dadurch an Brisanz, weil unterstellt wird, dass diese Orientierungsprozesse von Bildschirmspielen angetrieben werden. Für seine Auseinandersetzung böten sich eher Ansätze von Bildung und Sozialisation (als von Erziehung und Didaktik) an. So wäre es interessant zu erfahren, wie bspw. in und durch virtuelle Communities (Twitch) die Mitglieder die relativ restriktiven Verhaltensregeln erlernen, um darin und im gesellschaftlichen Alltag erfolgreich zu navigieren bzw. sich orientieren zu können. Oder wie der User im Sinne der rollenkritischen Sozialisationstheorie (Krappmann 1973) zu einem guten und beliebten Mitspieler wird; der in der Lage ist, sich einerseits voll ins Spiel einzulassen und doch wieder Distanz zum Selben zu gewinnen, der seine Identität im Schutz- und Schonraum Spiel entwickelt und allmählich lernt, die Konsequenzen von einer als-ob- und wirklichen Realität abschätzen zu können (vgl. ebd., S. 199). Für die Erforschung der Subjektgenese in und durch Medien ist die Medienpädagogik breit aufgestellt, um digitale

Bildschirmspiele als Gegenstand zu erfassen (vgl. Abbildung 7). Jedoch macht sie, wie zu zeigen sein wird, davon wenig Gebrauch. Digitalen Bildschirmspielen wird trotz (oder gerade wegen) seiner öffentlichen und gesellschaftspolitischen kritischen Begegnungen von Seiten der Medienpädagogik weder rückblickend noch aktuell mit großem Interesse begegnet (vgl. auch Fromme 2015b, S. 297). Überblicksartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich seit 2000 lediglich *sechs* einschlägig medienpädagogische Promotionen identifizieren, die eingereicht und erfolgreich verteidigt wurden und sich dezidiert mit Bildschirmspielen befassen haben. Drei der sechs Arbeiten unterziehen das Bildschirmspiel selbst eine Analyse und suchen nach einem angemessenen (Analyse-)Instrument für seine Beschreibung (vgl. Wesener 2004; Kringiel 2009; Ruckdeschel 2015).¹⁸⁹ Demgegenüber lassen sich drei Arbeiten identifizieren, die das Phänomen aus der Perspektive der User empirisch erfassen. Neben zwei vornehmlich quantitativ angelegten Studien (Kraam-Aulenbach 2002; Ganguin 2010) gibt es eine im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Arbeiten mehr oder weniger qualitativ angelegte Studie, die mit einem leitfadengestützten Interview als Erhebungsinstrument und der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008) als Auswertungsinstrument Transferprozesse beim Bildschirmspiel herausarbeitet (Witting 2007). Weil die zuletzt genannte Studie die einzige zu sein scheint, die den Prämissen mediatisierter Selbstsozialisation in Bezug auf seine Annahmen von der Unhintergebarkeit der Interpretationsleistungen und den in den sozialen Handlungspraktiken implizit eingeschriebenen grammatischen Strukturen Rechnung trägt, möchte ich diese im Vergleich zu den anderen lediglich ausschnitthaft vorstellen.

Für die empirische Untersuchung über „Transferprozesse beim Bildschirmspiel“ (Witting 2007) wurden mit 80 Computerspieler im Alter zwischen 16 und 40 Jahren leitfadengestützte Interviews geführt. Der grundlagentheoretische Rahmen geht auf das Lebensweltenmodell zurück (Schütz 1932; 1971b), das für die Reflexion von Bildschirmspielen weiterentwickelt wurde (Fritz 2003). In der phänomenologischen Vorstellung agieren Menschen im sozialen Alltag auf Basis von Sinndeutungs- und Sinnsetzungsvorgängen miteinander (vgl. Schütz 1932, S. 283). Ferner setze sich der Alltag aus unterschiedlichen Lebenswelten, sog. Sinnprovinzen oder Sinnwelten zusammen, die sich durch eigene Gesetzmäßigkeiten, sog. Erkenntnisstilen wie u.a. des Zeiterlebens, Sozialität, Selbsterfahrung und Bewusstseinsspannung auszeichnen würden (vgl. Schütz 1971b, S. 265). Diese Vorstellung wird von Fritz (2003) für die Reflexion

¹⁸⁹ Auch wenn mit diesen Arbeiten wertvolle Vorschläge für die Strukturbeschreibung von Bildschirmspielen vorliegen, werde ich diese nicht weiter vorstellen. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass das bereits weiter oben vorgestellte bildungstheoretische Modell (Fromme und Könitz 2014) für den weiteren Verlauf zentral sein wird. Deswegen werden erst einmal nur medienpädagogische Qualifikationsarbeiten vorgestellt.

von Computerspielen übernommen. Neben der realen Welt werden die Traumwelt, die mentale Welt, die Spielwelt, die mediale Welt und letztlich die virtuelle Welt unterschieden. Bildschirmspiele werden den virtuellen Welten zugeordnet. In Bezug auf Bildschirmspiele wird davon ausgegangen, dass die Nutzung von Bildschirmspielen grundsätzlich im sozialen Alltag und im Spannungsfeld der geschlossenen Sinnprovinzen stattfindet. Demnach greife der User auf die weltenspezifischen Sinndeutungs- und Sinnsetzungsvorgängen zurück und, indem eine Handlungspraxis von der einen Welt in die andere überführt wird, kommt es zu einem Transfer. Ferner wird unterstellt, dass der User die Konsequenzen dieses Transfers abwägen könne. In Anlehnung an die Rahmen-Analyse (Goffman 1989) wird diese Fähigkeit des Users als „Rahmungskompetenz“ (Fritz 2003, S. 30) bezeichnet. Sie befähigt dazu, die weltenspezifischen Erkenntnisstile identifizieren und im Zuge der Überführung der Reizeindrücke von einer Welt auf eine andere Welt die Konsequenzen unterscheiden zu können. Die im Transfermodell angelegte Vorstellung des sinnverarbeitenden in der Sozialwelt Lebenden wird in Anschluss an den radikalen Konstruktivismus modelliert. Es wird betont, „dass Menschen keinen direkten Zugang zu ihrer Umwelt haben und ,bereits die Wahrnehmung und nicht erst etwaige der Wahrnehmung nachgeordneten Prozesse (z.B. so genannte Informationsverarbeitungsprozesse) konstruiert und eine aktive Leistung des Subjekts sind [sic!]““ (Steinke 1999, S. 88 zit. n. Witting 2007, S. 25). Folglich wird die soziale Einbettung von Konstruktionen als nachgeordnet eingestuft. Wittings Studie ist als eine zu verstehen, die die von Fritz theoretisch hergeleiteten Welten empirisch erfassen und dabei die pluralen Transferprozesse insbesondere zwischen der realen und virtuellen Welt aufdecken möchte. Aus der Analyse geht u.a. hervor, dass die vielerorts gefürchteten Shooter als weniger problematisch einzuschätzen sind. Vielmehr ginge eine Gefahr von Rennspiel-Simulationen aus, die mit ihren Handlungsmustern dazu verleiten, das virtuelle Fahrverhalten für den realen Straßenverkehr zu übernehmen (vgl. Witting 2007, S. 141).¹⁹⁰ Für die Reflexion der Persönlichkeitsentwicklung ist diese Arbeit relevant. Sie illustriert, dass die Spieler Gewalt und Aggression inszenierender Bildschirmspiele durchaus die Konsequenzen von Transferprozessen in Bezug auf ein weltenspezifisches (Denken und) Handeln kritisch einschätzen und Konflikte ohne Aggression oder (Waffen-)Gewalt auflösend bearbeiten konnten (vgl. ebd., S. 108). Für die angemessene Bewertung der Konsequenzen von Transferleistungen ist ein Wissen über die Grenzen und Erkenntnisstile der Sinnwelten von Bedeutung. Diese scheinen laut der Studie bei den Usern durchgängig vorhanden zu sein.

¹⁹⁰ Witting stellt weiter heraus, dass der Transfer von den Usern nicht intendiert sei und erst in brenzligen Situation kritisch reflektiert und unterbunden werden würde (vgl. 2007, S. 141).

Wittings empirische Studie eröffnet wertvolle und mannigfaltige Einblicke in die diversen und facettenreichen Transferprozesse beim Bildschirmspiel sowie deren Rahmungen und Kontrollmechanismen. Weil sie diese insbesondere auch in Bezug auf Aggression und Gewalt inszenierende Computerspiele einerseits und dem Transfer zwischen der realen und virtuellen Welt andererseits untersucht, kann unter Hinzunahme der reichhaltigen empirischen Belege die Annahme widerlegt werden, nur Bildschirmspiele würden einseitig und ausschließlich in die reale Wirklichkeit wirken bzw. zu Gewalt und Aggression animieren. Die zugrunde gelegte Vorstellung, der User kann in Auseinandersetzung mit äußeren Bedingungen sich die Bedeutung von Inhalten erschließen und die Konsequenzen seines Handelns abwägen, korrespondiert mit dem Modell des realitätsverarbeitenden Subjektes (Hurrelmann 1983). Diese Studie kann herangezogen werden, um die Skepsis, Heranwachsende würden durch die in und durch Bildschirmspiele überwiegend ikonischen Darstellungsweisen nicht zu „produktiv-realitätsverarbeitende[n] Subjekte[n]“, sondern „zu ‚Computerkids‘ [...] mit kindlich zurückgebliebenen Sozial- und Wirklichkeitserfahrungen [werden]“ (Gudjons 2008, S. 67), zu mildern. Die Reichweite des Hurrelmannschen Modells endet eben nicht plötzlich, nur weil sich Bildschirmspiele zwischen der inneren und äußeren Realität dazwischengeschoben haben (vgl. Geulen 1985; 1987).

Auf Basis dieser überblicksartigen Zusammenschau kann als Zwischenfazit festgehalten werden, dass die medienpädagogische Reflexion von Bildschirmspielen erstens vornehmlich Aussagen über die adäquate Beschreibung des Mediums vorgebracht hat (vgl. Wesener 2004; Kringiel 2009; Ruckdeschel 2015). Zweitens: Wenn sich der Nutzung von Bildschirmspielen empirisch genähert wurde, dann wurden die Daten (mehr oder weniger) in einem quantitativen Duktus erhoben und ausgewertet. Über ihre zumeist großen Fallzahlen gestatten solche Studien einen repräsentativen Einblick in die Einbettung digitaler Bildschirmspiele im Alltag (vgl. Knoll/Kolfhaus/Pfeifer et al. 1986; Fromme/Meder/Vollmer 2000, S. 128ff. oder die Studien des MPFS). Ihre Reichweite endet jedoch dort, weil sie dem Mediennutzer weder in Bezug auf die Erhebungs- noch Auswertungssituation kaum Raum für die Entfaltung der jeweiligen Sichtweise geben. Das im Analyseprozess verankerte stark deduktive Vorgehen erschwert die Rekonstruktion der entwickelten Medienpraxen, weil die infrage kommenden Kategorien durch den Forschenden aber nicht durch den Erforschenden gesetzt werden. Die Kritik beziehe ich auch auf die Arbeit von Witting (2007), die mit der *qualitativen* Inhaltsanalyse (Mayring 2008) auch nur bedingt den für qualitative Verfahren wichtigen Prämissen Rechnung trägt und somit lediglich bedingt Aussagen über die Persönlichkeitsentwicklung in und durch Bildschirmspiele

geben kann. Das methodische Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse erweist sich bedingt für die Rekonstruktion der unterschiedlichen Nutzungsweisen tauglich, wenn diese aus der Perspektive der Nutzer erfasst werden sollen. Die Methode engt den Blick bei der Suche nach Mustern/Typen zu sehr auf inhaltliche Aspekte ein. Die für die qualitative Forschungspraxis zentrale forschungsleitende AnalyseEinstellung, die das Datenmaterial nicht nur inhaltlich, sondern auch formal analysiert (wie etwas gesagt bzw. wie es von den Informanten in der Erzählung bzw. Diskussion kontextualisiert wurde), bleibt in der Inhaltsanalyse weitgehend unberücksichtigt. Dass diese Form der Inhaltsanalyse auf der Grenze zwischen qualitativen und quantitativen Paradigmen operiert, spiegelt sich in der besagten Untersuchung wider: Darin werden die 80 interviewten Spieler für ein qualitatives Forschungsdesign unüblich erstens als „Probanden“ (Witting 2007, S. 16) oder gar als „Versuchspersonen“ (ebd., S. 75) bezeichnet. Zweitens werden die in Idealtypen zusammenfassend dargestellten Transferprozesse unter Angabe prozentualer Verteilungen ausgegeben (vgl. ebd., S. 85ff.).¹⁹¹ Ungeachtet der wertvollen Einblicke, die diese Arbeit durch die Rekonstruktion der verschiedenen Transferprozesse hervorgebracht hat, bleibt dennoch ein Großteil des Potenzials ungenutzt. Der Einblick in die grammatischen Strukturen der sozialen Handlungspraktiken, wie sie Marotzki als meta-methodologische Annahme für die qualitative Sozialforschung formuliert (vgl. 1995, S. 57), vermag diese Studie nicht zuletzt aufgrund ihres deduktiven Vorgehens kaum geben.

Auf der Suche nach empirischen Untersuchungen, die Aussagen über das Verhältnis zwischen Bildschirmspielen und Sozialisation aus Sicht der User geben können, hat die Zusammenschau von Qualifikationsarbeiten bisher gezeigt, dass die einzige Arbeit, die Ergebnisse über die Mediennutzung digitaler Bildschirmspiele geben kann, einerseits Aussagen über die individuelle Nutzungsweisen gibt und andererseits, dass sie trotz ihres Verdienstes nur bedingt gehaltvoll für die Bestimmung der (individuellen) Einbettung von Bildschirmspielen in den Alltag ist. Das bedeutet ebenso, dass der Beitrag der Gemeinschaft für die Nutzung von Bildschirmspielen keine eigenständige Dignität erhält. M.E. ist die Reflexion der Gemeinschaft für die Suche nach Verwendungsweisen unabdingbar, um ein umfassenderes Bild vom Gegenstand Bildschirmspiel abbilden zu können. Welche bedeutende Rolle das soziale Umfeld für die Mediennutzung geben kann, zeigen Studien aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik. In den Arbeiten über generationsspezifische Medienpraxiskulturen

¹⁹¹ Diese Formulierung ist für ein qualitatives Forschungsdesign ungewöhnlich. Um zu betonen, dass es um die Erfassung der Relevanzsysteme und Orientierung aus der Perspektive des/der Handelnden geht, hat sich dort der allgemeine Begriff „Informant“ etabliert.

(Schäffer 2003a) sowie die Computernutzung von Heranwachsenden in Jugendzentren (Welling 2006; 2008) wurden milieuspezifische Facetten der Mediennutzung ausgearbeitet. Ich werde folgend lediglich die empirische Studie über die generationenspezifischen Medienpraxiskulturen etwas detaillierter vorstellen und dabei auf die Arbeit von Welling (2008) nur zur Unterstützung der von Schäffer herausgearbeiteten Ergebnisse heranziehen.

Schäffer widmet sich in seiner Habilitationsschrift dem Verhältnis von Generationen, Medien und Bildung und untersucht generationenspezifische Medienpraxiskulturen. Es wird sich nicht wie bei Witting (2007) dezidiert einem Medium gewidmet, sondern der allgemeinen Nutzung von bspw. Computer(-Software), Fernsehen, Fotografien etc. Das Thema Computerspiel wird dabei eher am Rande tangiert (vgl. Schäffer 2003a, S. 144ff.). Der Arbeit liegen die Annahmen zugrunde, dass altersspezifische Differenzen im Medienhandeln existieren würden und dass, indem die Informanten diese generationenspezifischen Nutzungsweisen in Bezug auf andere Generationen reflektieren, würden, „intergenerationelle Bildungsprozesse“ (ebd., S. 224) induziert werden. Davon ist die Rede, „wenn generationenspezifische konjunktive Erfahrungsräume im Modus der Begegnung reflexiv relationiert werden“ (ebd.) Grundlagentheoretisch wird diese Studie überwiegend mit dem bereits in dieser Arbeit ausführlich vorgestellten wissenssoziologischen Generationen-Verständnis untersetzt (Mannheim 1964c). Weil dieses Verständnis hinreichend behandelt worden ist (vgl. Kapitel 2.5), reicht der Hinweis darauf, dass Generationen nicht als Altersgruppe oder (Geburten-) Kohorte, sondern als eine Gruppe von Personen begriffen werden, die über die verschiedene Altersstufen hinweg als Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraumes eine gemeinsam geteilte Perspektive auf den Alltag einnehmen und sich *verstehen* (vgl. Mannheim 1980a, S. 272). Der zugrunde gelegte Bildungsbegriff basiert auf den Annahmen der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990a). Damit sollen Transformationsprozesse von vergleichsweise unterkomplexen fundamentalen Lern- und Aneignungsprozessen unterschieden werden (vgl. Schäffer 2003a, S. 224). Die empirische Studie über die rekonstruierte milieusensitive Computernutzung in der Jugendarbeit (Welling 2006; 2008) liegt ebenso das wissenssoziologische Generationenverständnis zugrunde und strebt ebenso danach, intergenerationelle Bildungsprozessen ausfindig zu machen (vgl. Welling 2006, S. 123f.).¹⁹² Als Methodologie wird in beiden Arbeiten auf die dokumentarische Methode zurückgegriffen (vgl. Bohnsack 2010b, S. 187ff.). Diese auch als praxeologisch bezeichnete

¹⁹² Bei Welling sind die Passagen über Computerspiel-Praxen dort zu finden (2008, S. 91ff.).

Methodologie wurde in Anschluss an die dokumentarische Methode der Interpretation (Mannheim 1964a; 1980a) ausgearbeitet und als meta-theoretisches Fundament für die Rekonstruktion der sozialen Praxis weiterentwickelt (vgl. Bohnsack 2010b, S. 187). Deshalb sind u.a. die Trennung zwischen einem konjunktiven Erkennen (*Verstehen*) und einem kommunikativen Erkennen (*Interpretation*) ebenso leitend wie die Vorstellung, dass das Denken und Handeln der Kollektivsubjekte implizit von einem konjunktiven Wissensfond geleitet wird. Die milieuspezifischen Nutzungsweisen werden mittels des Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) erhoben und ausgewertet.¹⁹³ Schäffer kommt im Rahmen der Gruppendiskussion mit jungen Erwachsenen zu dem Schluss, dass das: „*Spielen von Computerspielen [...] also nur eine Form des Spiels [ist] [H.i.O.]*. Die andere, vielleicht sogar wichtigere Form des Spiels besteht darin, an dem Gerät Änderungen vorzunehmen, die seine Leistungsfähigkeit verbessern (er nennt es weiter unten ‚basteln‘)“ (2003a, S. 145). Diese zwischen Spielen und Basteln oszillierende Computer-Spiel-Praxis (vgl. ebd., S. 146) setzt darüber hinaus kollektive Lernprozesse in Gang und lässt die Heranwachsenden durch die entwickelte Kompetenz „müheles Ferienjobs in relativ verantwortlicher Position [bekommen]“ (ebd., S. 150). Auch Welling rekonstruiert im Zusammenhang mit den letzten Vorbereitungen unmittelbar vor Beginn einer im Jugendhaus veranstalteten LAN-Party, dass in solchen Gemeinschaftsformen Wissensbestände zur Behebung technischer Probleme aktualisiert und erweitert werden (vgl. ebd., S. 93). Es wird auch herausgearbeitet, dass über die Computer-Spiel-Praxis, die die Organisation sowie Aufbau der LAN und das eigentliche Spielen einschließt, die Jugendlichen innerhalb der Gruppe Anerkennung gewinnen, die ihnen im Zuge ihrer berufsbiographischen Ein-Findungsprozesse verwehrt bleiben (vgl. ebd., S. 95f.).¹⁹⁴ Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass die Jugendlichen die Gruppendiskussion nutzen, um ihre Motive für das Spielen von Aggression und Gewalt inszenierender Bildschirmspiele zu benennen und zu legitimieren: Weniger die martialische Inszenierung als vielmehr die Kollektivität der Praxis garantiere einen hohen Genussfaktor verleihe den Games ihre Attraktivität (vgl. ebd., S. 95). Intergenerationelle Bildungsprozesse werden in Bezug zu Computerspielen vage herausgearbeitet: In einer

¹⁹³ Dieses methodische Verfahren zielt auf die Rekonstruktion gemeinschaftlicher, d.h. milieuspezifischer Praxen ab. Die (Diskussions-)Gruppe wird als Epi-Phänomen bzw. Stellvertreter für ähnliche kollektive Erfahrungen anderer Informanten angesehen (vgl. Bohnsack 2010a, S. 211). Es wird die Art und Weise untersucht, wie die jeweiligen Diskussionsteilnehmer bspw. ihre Praktiken thematisch bearbeiten und wie sich darauf aufbauend die Gesprächsverläufe entwickeln. Indem untersucht wird, ob und wie sich die Diskussionen ausdifferenzieren, abgebrochen bzw. konkludiert werden, kann der konjunktive Kern der jeweiligen Gruppe rekonstruiert werden.

¹⁹⁴ Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Ackermann (2011).

Gruppendiskussion mit Jugendlichen werden solche Reflexionsleistungen angedeutet. Die heranwachsenden Gymnasiasten schätzen das Computerwissen der Eltern als „negativ“ bzw. unzureichend ein, weil sie (aus Sicht der Jugendlichen) nicht das gesamte Potenzial des Computers nutzen würden (vgl. Schäffer 2003a, S. 233). Die Jugendlichen stellen fest, dass das elterliche handlungspraktische Wissen in Bezug zu dem ihrigen gravierende qualitative Unterschiede aufweist. Das fehlende computerspezifische (Spezial-)Wissen droht eine innerfamiliäre Trennlinie zwischen den Angehörigen zu ziehen, was aus Sicht der Informanten „als ‚irgendwie traurig‘ bezeichnet wird“ (ebd., S. 234).

Beide empirischen Untersuchungen sind bemerkens- und beachtenswert. Sie gewähren einen Einblick in die generationsspezifischen Perspektiven, die (u.a.) auf Computerspiele von den jeweiligen Usern eingenommen werden. Auf diese Weise werden einerseits die vielseitigen konjunktiven Facetten der Medienpraxiskulturen deutlich. Aufbauend auf den Ergebnissen beider Studien entsteht ein Bild, wonach Bildschirmspiele weniger wegen ihrer Inszenierung bzw. dem Ausleben von Gewalt und Aggression und schon gar nicht mit dem Ziel genutzt werden, salopp formuliert das Töten zu trainieren. Vielmehr wird zum einen deren identitätskonstituierender und gemeinschaftsstiftender Beitrag herausgehoben. Zum anderen wird herausgestellt, dass die Weltanschauung in und durch Bildschirmspiele transformierend relationiert werden kann. Andererseits zeichnen sich beide Arbeiten im Gegensatz zu der deduktiver angelegten Analyse bei Witting (2007) dadurch aus, dass die Annahme von der Unhintergebarkeit der Konstruktions- und Interpretationsleistungen der sozialen Akteure ernst genommen wird. Durch die praxeologische Methodologie wird der metatheoretische Rahmen dieser Arbeit abgesteckt, so dass gemäß des methodologischen Grundprinzips (vgl. Bohnsack 2009, S. 379) sowohl in Bezug auf die Erhebungs- als auch Auswertungssituation Anstrengungen getroffen werden, um das Relevanzsystem der Akteure in ihrer (konjunktiven Bedingtheit) zur Entfaltung zu bringen und um das implizit handlungsleitende Wissen in einer Eigenstrukturiertheit auswerten zu können. Durch die Unterscheidung von Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode (Dörner und Schäffer 2012) wird ferner deutlich, dass Grundlagentheorie und Methodologie weitgehend¹⁹⁵ aus derselben Theorieschule abgeleitet werden. Die entwickelten Annahmen über Generationen bzw. intergenerationelle

¹⁹⁵ Indem ich diese Beziehung als „weitgehend“ deklariere, möchte ich darauf hinweisen, dass bei Schäffer (2003a) bzw. bei Welling (2006) nicht die von Mannheim ausgearbeitete Dokumentarische Methode sondern die darauf aufbauende und weiterentwickelte praxeologische Methodologie handelt (Bohnsack 2010b).

Bildungsprozesse (vgl. Schäffer 2003a, S. 224) stehen mehr oder weniger in derselben erkenntnistheoretischen Linie der Wissenssoziologie Karl Mannheims wie die in der dokumentarischen Methode der Interpretation formulierten methodologischen Annahmen. Dieses Vorgehen ist nicht nur aus erkenntnisgenerierender und kenntniserweiternder, sondern auch aus forschungspragmatischer Sicht geschickt gewählt. Die theoretisch hergeleiteten Begriffe behalten ihre Bedeutungsverständnisse und -reichweiten. Dem gegenüber steht die Studie über Transferprozesse beim Bildschirmspiel (Witting 2007). Das Ziel dieser Arbeit ist, die individuellen Denk- und Handlungsmuster herauszuarbeiten. Dafür werden radikalkonstruktivistische Annahmen mit der (Methodologie und Methode der) qualitativen Inhaltsanalyse verbunden. Grundlagentheorie und Methodologie stammen nicht aus derselben Theorieschule. Letztlich unterscheiden sich die Arbeiten hinsichtlich der eingenommenen Forschungsschwerpunkten: Während Witting (2007) Aussagen über die individuellen Nutzungsweisen generiert, erlaubt das in den Medienpraxiskultur-Studien angelegte Forschungsdesign einen Blick, der über die Erkenntnisse der individuellen Computerspiel-Nutzungsweisen hinausgeht. Der Einblick in die Mediennutzung wird um die (soziale bzw. milieuspezifische) Struktur erweitert. Aus meiner Sicht erlauben die mit der Wissenssoziologie untersetzten Untersuchungen einen stringenten erkenntnisgenerierenden und nicht zuletzt ihrer abduktiven Typenbildung wegen eine kenntniserweiternde empirisch begründete Theoriebildung. Dies gelingt einerseits über sog. reflexive Prinzipien (vgl. Bohnsack 2009, S. 380ff.), die grundlegend für die Erhebungssituation qualitativer Forschung sind. Damit sich der Fall in seiner Eigenstrukturiertheit prozesshaft entfalten kann, sind methodologische Grundprinzipien (vgl. ebd.) zu berücksichtigen.¹⁹⁶ Auf Basis dieser fußt die Analyse. Sie ist darauf ausgerichtet, die (konjunktiven) Wissensstrukturen der im Zentrum der Forschung Stehenden immanent zu erfassen (vgl. Mannheim 1980a, S. 276f.).

Die beiden zuletzt präsentierten pädagogischen Untersuchungen haben sich vornehmlich mit der generationsspezifischen Computernutzung und zu einem wesentlich geringeren Teil mit Bildschirmspielen befasst (Schäffer 2003a; Welling 2006). Dass auf ca. 15 Jahre alte und in der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik zu verortenden Studien zurückgegriffen wurde, scheint zu befremden. Es konnte innerhalb der Medienpädagogik keine Qualifikationsarbeit gefunden werden, die sich, wenn sie die *Mediennutzung* „qualitativ“ untersucht, über die

¹⁹⁶ Diese wurden wenn auch unvollständig genannt (vgl. Fußnote 165).

Analyse individueller Bildschirmspielpraxen hinausgeht. Die von Schäffer und Welling rekonstruierten Medienpraxen ziehen aus meiner Sicht drei Konsequenzen nach sich: Zum ersten sollte die erziehungswissenschaftliche Medienforschung, die sich der Rekonstruktion milieuspezifischer Praxen widmet, begonnen werden. Die Intensivierung dieser Forschung ist aus meiner Sicht notwendig geworden, weil sich die Praxen mittlerweile in die virtuellen Räume wie YouTube und Twitch verlagert haben. Nicht mehr nur das reale, sondern auch das mediale Netz erscheint als Potenzialität von Sozialformen. Weil die digitale Mediatisierung sowohl neue Identitäten als auch Gemeinschaften hervorbrachte hat (vgl. Jörissen 2014, S. 510f.), ist zu erwarten, dass sich die „analogen“ Nutzungsweisen verändert haben. Zum zweiten untersuchen beide Arbeiten Medienpraxen aus der generationsspezifischen Warte. Erforderlich ist es nun, Mediennutzung unter geschlechtsspezifischen bzw. sozialräumlichen Betrachtungsweisen zu erfassen. Die letzte Folgerung greift diesen Punkt auf und bezieht ihn auf die von Schäffer rekonstruierten intergenerationellen Transformationsprozesse. M.E. ist es erforderlich, solche Relationierungen auch in Bezug zu anderen konjunktiven, d.h. geschlechtsspezifischen und sozialräumlichen Medien-Erfahrungen zu erforschen.

3.2.3 Gegenüberstellung erziehungswissenschaftlicher Studien über Bildschirmspiele

Die Zusammenschau beinahe ausschließlich medienpädagogischer Qualifikationsarbeiten hat u.a. aufgedeckt, dass der Gegenstand und insbesondere die Nutzung von Computerspielen konzeptionell zwischen dem User, seiner Umwelt und dem Computerspiel aufgespannt wird und dieses Verhältnis als interaktional begriffen wird. Sowohl bei Witting, Schäffer als auch bei Fromme und Könitz wird Bildschirmspiel-Nutzung als Ausdruck der Konstruktionsleistung des Subjektes modelliert, das Bedeutung in Auseinandersetzung mit äußeren Faktoren entwickelt. Während in der zuerst genannten Studie Erfahrungsverarbeitung individuumszentriert und radikalkonstruktivistisch gerahmt wird, liegt der Studie über die generationsspezifischen Medienpraxen, das Bild des wissenssoziologischen Kollektivsubjektes und seiner Vorstellung von einem konjunktiv geteilten Wissensfond zugrunde, welches das Denken und Handeln des Subjektes implizit leitet. Dagegen basiert das Strukturbeschreibungsmodell aufgrund seiner bildungstheoretischen bzw. neoformalistischen Annahmen auf einer Vorstellung, was Reflexion auch als soziales Konstrukt versteht und den Fokus bekanntermaßen auf individuelle Variationen bzw. der Erzeugung neuer Denkkategorien legt. So gesehen, tragen beide Arbeiten zumindest der Auffassung des Paradigmas Selbstsozialisation Rechnung, die den Prozess der Subjektgenese als Ausdruck sich

wechselseitig durchdringender, aber unabhängig voneinander verlaufender Konstruktionsprozesse konzipieren. D.h., unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten können die Ergebnisse der einzelnen Studien unter dem Gegenstand Computerspielsozialisation reformuliert werden. Der Vorschlag lautet daher, dass die Studie über Transferprozesse von Bildschirmspielen (Witting 2007) Computerspielsozialisation aus (radikal-)individueller Perspektive, dass die Arbeiten über Medienpraxen im Generationenvergleich (Schäffer 2003a) und in Jugendzentren (Welling 2008) Computerspielsozialisation aus milieuspezifischer bzw. sozialer Perspektive untersuchen und das von Fromme und Könitz entwickelte (eigentlich bildungstheoretisch fundierte) Strukturbeschreibungsmodell das Sozialisationspotenzial von Computerspielen einschätzt. Würde man nun den Vorwurf Niesytos, der moniert hatte, dass die empirische Erforschung von Selbstsozialisation primär Aussagen über individuelle Facetten hervorgebracht und soziokulturelle bzw. die in und durch Medien offerierten Angebote vernachlässigt habe (2007), auf den Gegenstand Computerspiel und seiner pädagogischen Begegnungen beziehen, dann ist dem Vorwurf nur teilweise zuzustimmen. Es wurden Arbeiten vorgelegt, die das Bildschirmspiel sowohl ausgehend von seiner Struktur als auch in Bezug auf die individuellen Nutzungsweisen zu erfassen versuchen. Allerdings konnten erst unter Rückgriff auf Studien aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik Beiträge vorgelegt werden, die u.a. das Bildschirmspiel aus einer milieuspezifischen bzw. soziokulturellen Perspektive beleuchten. Eine eigenständige Analyse, die sich mit den soziokulturellen Facetten der Computerspiel-Nutzung aus medienpädagogischer Perspektive befasst, gibt es bisher jedoch nicht.

Diese verschiedenen pädagogischen Studien zeigen, dass in und durch Bildschirmspiele subjekt- und gemeinschaftskonstituierende Prozesse initiiert werden können. Jedoch blieben virtuelle Identitäten und Gemeinschaften unberücksichtigt. Damit ist eine Forschungslücke identifiziert. Die Frage nach dem Besonderen und historisch Neuen von digitalen Medien, die Jörissen einerseits auf dieser Ebene des Materiellen (vgl. ebd., S. 505f.) und andererseits in dem Entstehen neuer Habitus- und Gemeinschaftsformen sieht (vgl. ebd., S. 510f.), bliebe unzureichend beantwortet. Ein Vorgehen, das bloß von realen auf virtuelle Vergemeinschaftungsformen schließen würde, würde die durch den Metaprozess der digitalen Mediatisierung unterstellten Folgen (hier: die Vergemeinschaftung in virtuellen Bildschirmspiel-Welten) keinesfalls Rechnung tragen. Dabei scheint mir gegenwärtig gerade die Auseinandersetzung mit virtuellen Gemeinschaften und Exklusionsräumen, die sich um

gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele herum entwickelt haben, von besonderer Relevanz für die medienpädagogische Reflexion von Computerspielsozialisation.

Es handelt sich hier also um die kontrovers diskutierten Shooter aus dem Genre Battle-Royal-Spielen. Sie sind ein vergleichsweises junges Phänomen, das angesichts ihrer empirischen Evidenz bearbeitet werden sollte. M.E. handelt es sich dabei um ein interessantes Forschungsfeld, womit sich aus medienpädagogischer Perspektive befasst werden sollte, um die identifizierten Forschungslücken zu schließen. Weil es sich um Shooter handelt, ist anzunehmen bzw. aus medienpädagogischer Sicht zu befürchten, dass die vormals entgegengebrachten monokausalen Vorwürfe bemüht werden und das öffentliche Bild des Computerspielers als unsozial, unreflektiert und gewaltbereit prägen. Die Leistung der Medienpädagogik bei der Erforschung besteht darin, dass sie über ein erkenntnistheoretisches und methodologisch-methodisches Set verfügt, um den Beitrag agonaler Bildschirmspiele für die Subjektgenese bei weitgehender Berücksichtigung der Lebenswelt der Heranwachsenden empirisch zu erfassen. Bisher hat sie jedoch die Chance verpasst, sich mit digitalen Bildschirmspielen ausreichend zu befassen¹⁹⁷. Das Schließen dieser Lücke würde überdies wesentlich dazu beitragen, den Fokus in der gesellschaftspolitischen und akademischen Diskussion nicht mehr nur auf Gewalt- und Suchtfragen zu richten. Es könnten, davon bin ich überzeugt, die unterschiedlichen Facetten rekonstruiert werden, wie Bildschirmspiele in den gesellschaftlichen Alltag integriert werden. Um diese Einbettung in ihrer Vielseitigkeit darzustellen, bedarf es eines theoretischen Ansatzes, der grundsätzlich von der Pluralität von Denk- und Handlungsweisen ausgeht. In dem nächsten Schritt soll gezeigt werden, in welcher Weise die relationistische Theorie der Sozialisation diesen Gegenstand reflektiert.

3.3 Grundlagentheorie

Die relationistische Theorie der Sozialisation wurde entwickelt, weil medienpädagogische Sozialisationskonzepte das noch für Massenmedien geltende Verständnis ohne weiteres auf die Modellierung von Bildschirmspielen übertragen haben. Diese Kritik wurde exemplarisch an der konvergenzbezogenen Medienaneignung (Theunert und Schorb 2004; 2010; Wagner und Theunert 2007) geprüft. Es wurde aufgezeigt, dass sie die aus Sicht des sozialpsychologischen Ansatzes grundlegende Trennung zwischen Subjekt und Objekt auflösen. Wissenssoziologisch

¹⁹⁷ Auch im Handbuch Medienpädagogik bzw. Beiträgen der Zeitschrift „Medien + Erziehung“ (MERZ) nehmen Bildschirmspiele eine marginale Stellung ein. Dagegen werden sie in den Medienkonvergenzstudien (Wagner und Theunert 2007) systematisch in die Untersuchung einbezogen.

formuliert unterbreiten digitale Medien Angebote, um in Medien artikulierte Weltanschauungen zu verarbeiten und auf seine Orientierung zu beziehen. Soziale Netzwerksysteme und interaktive Medien stellen die Technologien zur Verfügung, auch die eigene Weltanschauung zur Artikulation zu bringen. Dies hat Konsequenzen für die Reflexion von Sozialisation. Es erfordert ein Konzept, wonach Sozialisation immer zumindest mediale Selbstsozialisation ist und Medienwelten als Lebenswelten begriffen werden. Inwieweit der relationistische Ansatz Sozialisation in und durch digitale Bildschirmspiele modelliert, soll folgend skizziert werden.

Aus Sicht der erziehungswissenschaftlichen Game Studies wird die Nutzung von Bildschirmspielen als komplex und wechselseitig modelliert. Computerspielpraxen können nur angemessen über die Reflexion des Users, des Bildschirmspiels sowie der jeweils darum befindlichen kontextuellen Rahmen erfasst werden kann (vgl. Mäyrä 2008, S. 2). Dieses Verständnis deckt sich im Kern mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis von mediatisierter Selbstsozialisation (vgl. Abbildung 9). Im Gegensatz zu dem Modell von Mäyrä (2008) bilden die vormals jeweils um die Dimension „game“ und die Dimension „player“ gezogenen „contextual frames“ nun einen. Ich beziehe mich auf die Diagnose der digitalen Mediatisierung, wonach sämtliches menschliches Denken und Handeln eng verwoben mit der computergesteuerten digitalen Infrastruktur sei (vgl. Krotz 2017). Wer Sozialisation in diesem Verständnis explizit auf Computerspiele bezieht, der betont, dass darin und dadurch entscheidende Orientierungsprozesse stattfinden können. Bildschirmspiele werden als Exklusionsräume begriffen. Damit soll dem Rechnung getragen werden, dass sie erstens aktiv zur Entspannung vom gesellschaftlichen Alltag und damit zweitens außerhalb pädagogischer Wirkmächtigkeit aufgesucht werden und dass den Denk- und Handlungspraxen dieser Räume gängige Denk- und Handlungsmuster deliberativer Werte- und Normenvorstellungen zugrunde liegen (Thiedeke 2012). Sie sind aus medienpädagogischer Sicht relevant und interessant, weil sich die darin stattfindenden Prozesse überwiegend einer pädagogischen Wirkmächtigkeit entziehen. Sie überführen die Kontingenz von Optionen der Lebensgestaltung in komplexen Gesellschaften durch ihren restriktiven Charakter in der als-ob-Realität auf ein geringeres Maß, weswegen sie sich als Raum für eine Erkundung und Erprobung der Identität und dem Spiel mit Weltanschauungen anbieten. In diesem virtuellen Schutz- und Schonraum können sich Prozesse vollziehen, die, indem sie insbesondere auf die reale Welt übertragen werden,

wesentlich für die Orientierung und Persönlichkeitsentwicklung sein können. Virtuelle Welten und digitale Bildschirmspiele sind damit Sozialisationsräume.

3.3.1 Relationistische Theorie der Sozialisation und Game Studies

Die in dieser Arbeit entwickelte relationistische Theorie der Sozialisation steht gänzlich im Zeichen eines medienpädagogischen Verständnisses mediatisierter Selbstsozialisation (Fromme/Kommer/Mansel et al. 1999; Niesyto 2009). Das bedeutet, es wird davon ausgegangen, dass zentrale Orientierungsprozesse in und durch insbesondere digitale Medien initiiert werden, die bekanntermaßen außerhalb pädagogischer Institutionen genutzt werden. Die These erhält aus pädagogischer Sicht deswegen Zündstoff, weil die Nutzung von gewalt- und aggressionsinszenierenden Bildschirmspielen in Zusammenhang mit einem aufgeklärten und reflexiven Subjekt gebracht werden. Für die Modellierung vom Mitgliedwerden in mediatisierte Gemeinschaften und Gesellschaften wird sowohl auf die im Sozialisationsdiskurs (vgl. Diskussion in der ZSE vgl. Kapitel 1.2.3) als auch von Seiten der transformatorischen Bildungstheorie (Marotzki 2001; Fromme und Meder 2003; Meder 2014) geführten Debatte um das Paradigma (Selbst-)Sozialisation aufgegriffen. Das theoretische Fundament wird

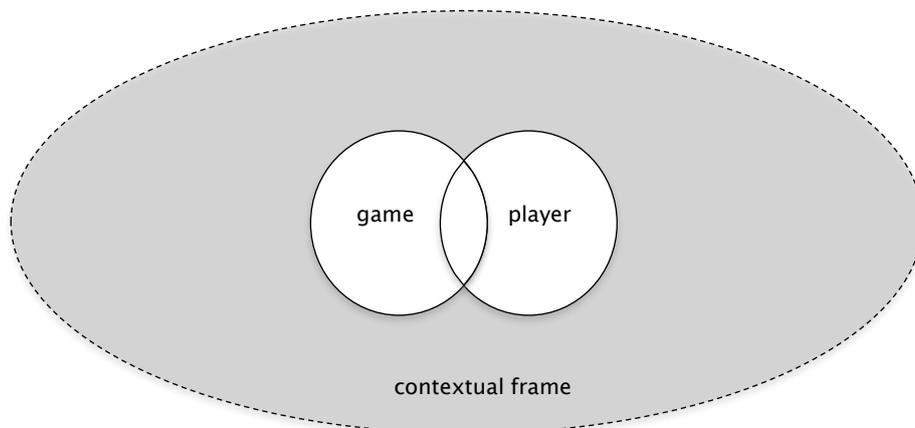


Abbildung 9 Mäyras „focus of game studies“ sozialisationskonstruktivistisch reformuliert

erstens unter Rückgriff auf ein klassisches, umfassendes Verständnis von Selbstsozialisation gewonnen, wonach die Sozialisierung eines aktiv handelnden Subjektes immer zwei Seiten zugleich umfasst – Individuation und Vergesellschaftung. Das Paradigma Selbstsozialisation fordert zugunsten der Orientierung in dynamischen Gesellschaften zu mehr Eigensinn und Eigenaktivität auf (vgl. Zinnecker 2002, S. 145). Daneben hat die durch das Essay Selbstsozialisation (Zinnecker 2000) ausgelöste Kontroverse eine Innovation bezüglich des Menschenbildes in der Sozialisationstheorie hervorgebracht. Angesichts der auf das Subjekt einfallenden und nur von ihm selbst zu bearbeitenden Aufgaben der Lebensbewältigung wird Sozialisation nun als reflexive Vergesellschaftung aufgefasst (Veith 2002). In der Konsequenz

wird das in der transformatorischen Bildungstheorie heimische reflexive, sich ins Verhältnis zu sich, anderen und der Welt setzende Subjekt in die Sozialisationstheorie über- bzw. eingeführt, womit das Bild des kritischen Subjektes abgelöst wird. Unter explizitem Rückgriff auf die konstruktivistische Sozialisationstheorie (Grundmann 1999a) wird Subjektgenese als Wechselspiel individueller und sozialer Konstitutionsprozesse begriffen (vgl. Grundmann 1999c, S. 11) bzw. werden für die Erweiterung der Denk- und Handlungsmuster Reziprozitätserfahrungen als unerlässlich angesehen (vgl. Grundmann 1999a, S. 26). Zum zweiten bezieht sie ihr theoretisches Fundament aus der Verhältnisbestimmung von Sozialisation und transformatorischer Bildung. Grundlegende Gemeinsamkeiten werden u.a. in der zugrunde gelegten Diagnose einer dynamischen Gesellschaft, der Bedeutung von Reziprozität bzw. Irritation für die Subjektgenese und dem Umstand gesehen, dass sowohl in Selbstsozialisation als auch in Bildung „die Aktivität des Subjektes bei weitgehender Absenz pädagogischer Arrangements betont wird“ (Marotzki 2001, S. 301). Zum dritten bezieht sie ihr theoretisches Fundament aus medienpädagogischen bzw. -anthropologischen Ansätzen: Gesellschaftliche Transformationsprozesse werden in Anschluss an den Metaprozess der Mediatisierung insbesondere auf digitale Medien zurückgeführt (Jörissen 2014). Damit verbunden sind wiederum Annahmen von der Unhintergebarkeit von Wissensstrukturen und Medienstrukturen sowie -architekturen, der dauerhaften Konstitution neuer Habitus- und Vergemeinschaftungsformen sowie der lebenslangen Transformation von Mustern der Alltagswahrnehmungen. Diese Vorstellungen konstruktivistischer sowie medienpädagogischer Vorstellungen von Sozialisation werden miteinander verbunden, weshalb Sozialisation als Wechselspiel individueller, sozialer und medial artikulierter Konstruktionen begriffen wird. Reziprozitätserfahrungen werden in diesem Prozess/Modell ein besonderer Stellenwert zugeschrieben. Ein im Zeichen der digitalen Mediatisierung stehendes Forschungsdesign macht es erforderlich, dass aus den Digital Game Studies übernommene Modell (vgl. Mäyrä 2008, S. 2) zu aktualisieren, weil demgemäß um „game“ und „player“ jeweils zwei separate Kontexte kreisen. Um die Annahme von der Unhintergebarkeit von Medien und Alltag auch im Zusammenhang der erziehungswissenschaftlichen Computerspielforschung zum Ausdruck zu bringen, werden die vormals der analytischen Trennung wegen skizzierten Rahmen ineinander überführt, um deutlich werden zu lassen, dass Medienwelten auch immer Lebenswelten sind (vgl. Abbildung 9). Der relationistische Ansatz setzt an diesem Verständnis mediatisierter Selbstsozialisation an und bezieht es auf eine Sozialisation in und durch Computerspiele. Folglich wird das Mitgliedwerden zwischen dem User, der Community und dem

Bildschirmspiel aufgespannt und findet lebenslang im Wechselspiel zwischen diesen Teilaspekten statt. Dieser Ansatz wird ausdrücklich auf das Hineinwachsen in und durch (gewalt- und aggressionsinszenierender) Bildschirmspiele bezogen, weil diese Arbeit der Annahme folgt, wonach Sozialisation nur in Abhängigkeit von Medialität theoretisch wie empirisch erfasst werden könne (vgl. Aufenanger 2008, S. 90). Das in dieser Arbeit entwickelte Konzept wird grundlagentheoretisch überwiegend mit der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1964a; 1964c; 1964d; 1980a; 1985c) untersetzt. Indem diese Theorie als *relationistisch* bezeichnet wird, soll ihr wissenssoziologisches Erbe ausgewiesen werden. Als dynamisches Relationieren wurde der Vorgang begriffen, worin sich das Subjekt ein Leben lang mit fremden Orientierungen zu befassen hat, um einerseits dadurch ein vielseitiges, distanziertes und letztlich reflexives Verhältnis zu sich und der Welt zu entwickeln. Gleichzeitig ist dieser Prozess notwendig geworden, um den Erhalt der Demokratie in einer krisenhaften Zeit zu sichern. Weil damit wesentliche Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung angesprochen werden, die auch notwendig für die Sozialisation in digitalen Gesellschaften sind, wird dieser Ansatz mit relational prädikatisiert. Die These von der historischsozialen Seinsverbundenheit und dem dynamischen Relationieren wird mit einer bildungstheoretischen Auffassung von Subjektgenese in Verbindung gebracht. Der Rückgriff auf die Strukturelle Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) ist der konzeptionelle Versuch eine Brücke zwischen einer rein wissenssoziologisch fundierten Sozialisationstheorie und den Prämissen einer mediatisierten Selbstsozialisation zu bauen. Die These lautet, dass das relationistische Modell sich in besonderer Weise für die Reflexion von Denken und Handeln in und durch digitale Computerspiele eignet.

3.3.2 Der Beitrag der Wissenssoziologie für die relationistische Theorie der Sozialisation

Die relationistische Theorie von Sozialisation diagnostiziert erstens eine mediatisierte Gesellschaft, d.h. es wird angenommen, dass sämtliche Kulturobjektivationen des Alltags unhintergebar von digitalen Medien durchdrungen sind. Zweitens stellt es die umfassende Entwicklung der Persönlichkeit zu einer Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen tragenden Subjektes in den Mittelpunkt. Sie bezieht diese Genese ausdrücklich auf das Hineinwachsen in eine demokratische Gesellschaft. Diese Sozialisationstheorie ist vornehmlich wissenssoziologisch fundiert (Mannheim 1964a; 1980a), weshalb der User als sozialreferenzielles Subjekt verstanden wird: Er, der User, konstruiert in Wechselwirkung mit seiner soziotechnischen Umwelt eine geistige Realität, die als Weltanschauung bezeichnet

wird. Die Weltanschauung generiert lediglich einen partikularen Blick auf die soziale Wirklichkeit und verweist auf die gesamte kategoriale Apparatur des Bewusstseins. Gemäß der relationistischen Auffassung steht der User keiner absoluten gesellschaftlichen Totalität gegenüber. Zum einen erkennt und lebt er in der Welt. Zum anderen setzt sich seine soziale Umwelt aus verschiedenen soziokulturell ausdifferenzierten konjunktiven Erfahrungsräumen zusammen. Sozialisationstheoretisch reformuliert vollzieht sich damit seine Subjektgenese weniger in Auseinandersetzung mit einer Gesellschaft als vielmehr über die verschiedenen Denk- und Handlungsweisen konjunktiver Lebens-Gemeinschaften. Die relationistische Theorie stützt sich weitgehend auf zentrale erkenntnistheoretische und methodologische Annahmen der Wissenssoziologie. Zu einem großen Teil fließt deren Vorstellung von Wissen darin ein, wonach Wissen prinzipiell erstens auf eine dahinterstehende konjunktive Erfahrungsgemeinschaft verweist (Kollektivsubjekt), zweitens Wissens- und Medienstrukturen miteinander verknüpft sind, drittens dynamisch ist und viertens nicht zwangsläufig an eine konkret miteinander zusammenlebende Gemeinschaft gebunden sein muss, weshalb es über den realen Raum hinaus Zugehörigkeit (bzw. Ausschluss) stiften kann und fünftens dem Subjekt atheoretisch zugrunde liegt und es dieses konjunktive Wissen über seine Praxen (Sprache und Riten) unwissentlich reproduziert. Ebenso wird das ehrgeizige methodologische Ziel dieses Ansatzes übernommen, nämlich sämtliche Kulturobjektivationen des Geisteslebens für die Bestimmung der gegenwärtigen Zeitepoche zu erfassen (Mannheim 1964a). Dies alles übernimmt der relationistische Ansatz und bezieht es auf die Beschreibung von Computerspiel-Gemeinschaften, die als eine internationale und ausdifferenzierte Community aufgefasst werden kann, die sich nun auch in virtuellen Räumen begegnet. Für seine theoretische und empirische Reflexion scheint die relationistische Theorie prädestiniert. Dass Computer-Spiel-Gemeinschaften bspw. konjunktive Wissensbestände bzw. Praxen entwickelt haben und darauf stillschweigend zurückgreifen, zeigt sich u.a. in der ikonisierten Sprache (vgl. Abbildung 1 sowie Abbildung 2) und den etablierten Riten in der Kommunikation.¹⁹⁸

Die Medienpädagogik begreift bekanntermaßen sämtliche Medienwelten als Lebenswelten (Baacke/Sander/Vollbrecht 1990). Dazu gehören seit der Digitalisierung auch virtuelle Welten und die sich darin bewegenden Communities. Unter Zuhilfenahme des denksoziologischen Wissensverständnisses wird diese medienpädagogische Prämisse auf das Modell der konjunktiven Erfahrungsräume übertragen (Mannheim 1980a). In der Folge werden sämtliche

¹⁹⁸ Ich gehe davon aus, dass eine tiefergehende Analyse weitere Hinweise und Aufschlüsse zu dieser konjunktiven Kultur geben werden.

reale wie auch virtuelle Medienwelten als konjunktive Lebenswelten ausgelegt. Das wissenssoziologische Gemeinschaftsverständnis erlaubt diese Modellierung, weil sie auf das Erfassen von Wissen einer konjunktiven Gemeinschaft abzielt. Im wissenssoziologischen Sinn finden also keine Auf- bzw. Abwertung der historisch-sozial eingefärbten Wissensbestände statt – weder in Bezug auf geschlechts-, generationsspezifische noch auch sozialräumliche Merkmale. Sie, die Wissenssoziologie, nähert sich den Erkennensweisen und damit den Erfahrungsgemeinschaften explorativ, deskriptiv und rahmt diese Beschreibung mit einem normativen Zielwert – dem Erhalt der Demokratie. Ihr geht es um die Rekonstruktion der seinsverbundenen Diversität und um das Erstellen einer Zusammenschau gegenwärtiger Weltanschauungen. Indem die relationistische Theorie von Sozialisation diesen Annahmen folgt und ihren Fokus auf die sich im Handeln dokumentierenden Wissensstrukturen legt, führt sie keine Auf- und Abwertung der Erfahrungsräume bzw. Welten ein. Die Wissenssoziologie möchte grundsätzlich den implizit zugrunde liegenden Wissensfonds rekonstruieren. Folglich führt auch das hier entwickelte relationistische Modell keine domänenspezifische Hierarchisierung der Denk- und Handlungsweisen ein, weshalb unabhängig von der zugrunde gelegten Welt reale und virtuelle Communities als gleichberechtigte, nebeneinanderstehende und nicht zuletzt als Gemeinschaften anerkannt werden. In diesem Aspekt unterscheidet sich eine mediale Auffassung von Selbstsozialisation (vgl. Mansel/Fromme/Kommer et al. 1999; Niesyto 2009) zu einer umfassenden Auffassung von Selbstsozialisation (vgl. Hurrelmann und Bauer 2015). In der Vorstellung des zuletzt genannten Ansatzes werden technischen Medien den Status einer zu durchlaufenden Sozialisationsinstanz zugewiesen. Damit wird aus meiner Sicht eine (künstliche) Trennung zwischen realen und virtuellen Computerspielgemeinschaften eingeführt, die so nicht aufrecht erhalten werden kann. Für den hier entwickelten relationistischen Ansatz stellt sich die restriktive Trennung zwischen realen und virtuellen Welten nicht. Ganz im Gegenteil: Indem die Wissenssoziologie von vornherein eine Beziehung zwischen Wissens- und Medienstrukturen unterstellt, berücksichtigt sie erst einmal teilweise die Prämisse der Mediatisierungsthese, da angenommen wird, dass sich die Weltanschauung des Künstlers nicht zuletzt über die Strukturen des Kunstwerkes dokumentiere (und nur über die Analyse eines Dritten erfasst werden könne). Die Frage, inwieweit die Wissenssoziologie das Verhältnis zwischen Wissensstrukturen und Medienarchitekturen reflektiert, kann, weil sie dieses Verhältnis nicht explizit thematisiert, nicht gänzlich aus ihr selbst heraus beantwortet werden. Aus meiner Sicht gelingt dies dennoch, wenn ihre methodologischen Annahmen Berücksichtigung finden. Die dokumentarische Methode der Interpretation ist mit dem

Anspruch entwickelt worden, die Weltanschauung anfänglich verschiedener Epochen (vgl. Mannheim 1964a) und später der gegenwärtigen Epoche zu erfassen (vgl. Mannheim 1964c; 1964d; 1985e). Um den gesellschaftlichen Geist einer Zeit erfassen zu können, wird unterstellt, dass die stillschweigend denk- und handlungsleitenden Muster der Kollektivsubjekte auch eingebettet in Konkurrenzkämpfen und Geltungsansprüchen sind (Mannheim 1964d; 1985e). Demnach würde jedes konjunktive Wissen prinzipiell Bezüge zu anderen konjunktiven Erfahrungsräumen aufweisen. Indem die Wissenssoziologie versucht, die einzelnen konjunktiven Weltanschauungen zu rekonstruieren und Bezüge zwischen den Weltanschauungen aufzudecken, erstellt sie eine Karte konjunktiver Erfahrungsräume. Darin vermerkt sind einmal der seinsverbundene Standort, woraus der gesellschaftliche Alltag beleuchtet wird und seine Schnittmengen, d.h. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu anderen Weltanschauungen. Jede Erfahrungsgemeinschaft zeichnet sich durch ein spezifisches Set konjunktiver Denkmuster und Handlungspraktiken aus und ist wiederum in ein spezifisches Netzwerk von anderen konjunktiven Erfahrungsgemeinschaften und deren Denkmustern und Handlungspraktiken eingebunden. Dieses Set möchte die Wissenssoziologie als empirische Reflexionswissenschaft herausarbeiten. Bekanntermaßen wird die Pluralität von Seinsverbundenheiten nicht auf technische und schon gar nicht auf digitale Medien, sondern auf den Machtverlust der katholischen Kirche des Mittelalters zurückgeführt: Indem nun immer mehr Gruppen danach trachteten, ihre Weltauslegung als die einzig wahre auszulegen, haben sich die zwischenzeitlich atomisierten Weltanschauungen schließlich zu einigen, wenigen Gruppen zusammengeschlossen (Mannheim 1964d). M.E. können die methodologischen Annahmen der Wissenssoziologie und damit die These von der Seinsverbundenheit des Wissens samt ihrer wesentlichen Bedeutung für das Denken und Handeln nun unter Gesichtspunkten der digitalen Mediatisierung gefasst werden, weil die Wissenssoziologie keine Bewertung zwischen den konjunktiven Gemeinschaften einführt. Ihr zentrales Ansinnen ist es, die implizit zugrunde liegenden Wissensstrukturen der Kollektivsubjekte als Dokument ihrer seinsverbundenen Perspektive auf die soziale Wirklichkeit herauszuarbeiten. Ähnlich wie der Proletarier äußerst wahrscheinlich in einer seiner Seinsverbundenheiten üblichen Weise „an den Kulturgütern, und nur an bestimmten Kulturgütern [partizipiert]“ (Mannheim 1964c, S. 529), drückt sich die Seinsverbundenheit der User darin aus, dass sie auch in einer spezifischen Art und Weise nur auf bestimmte Medien zurückzugreifen bzw. diese konjunktiv zu nutzen. M.E. besteht hier eine Ähnlichkeit zwischen der wissenssoziologischen Annahme, wonach jedes klassenmäßig gebundene Kollektivsubjekt mehr oder weniger wissentlich an bestimmten

Kulturgütern partizipiere (vgl. ebd., S. 525f.) und der methodologischen Vorgabe der digitalen Medialität (Jörissen 2014), wonach Sozialisation nur in Abhängigkeit der Medienstruktur und -architektur erfasst werden könne (vgl. ebd., S. 503). Indem die Wissenssoziologie auch an der Beschreibung einer Infrastruktur der Kulturgüter interessiert ist, kann konstatiert werden, dass die Wissenssoziologie den methodologischen Prämissen der digitalen Medialität, wonach ein Zusammenhang zwischen Wissensstrukturen und Medienarchitekturen sowie -architekturen unterstellt wird, Rechnung trägt.

Was hier also vorgeschlagen wird, ist Exklusionsräume i.w.S. (Thiedeke 2012) und virtuelle Computerspiel-Gemeinschaften i.e.S. im Rahmen des relationistischen Ansatzes als konjunktive Erfahrungsräume samt ihrer Auffassung von Wissen auszulegen. Eine solche Auslegung erweist sich als möglich: Erstens wird in beiden Verständnissen Wissen bzw. Wissensvermittlung als Zugang zu einer Gemeinschaft als zentral angesehen. Zweitens begreifen beide Verständnisse die Gemeinschaft als zeitweilig sowie interessenbezogen. Auch die Wissenssoziologie erkennt den Umstand an, dass der Einzelne von der Kindheit zum Alter aus einer Erfahrungsgemeinschaft in andere wandert und damit existenziell verschiedene Erfahrungsräume durchschreitet (vgl. Mannheim 1980a, S. 277). Diese wissenssoziologische Annahme erlaubt es, virtuelle Gemeinschaften als posttraditionale zu konzipieren, die sich durch ihrer Kurzweiligkeit und Zweckverbundenheit auszeichnen. Die Zugehörigkeit posttraditionaler Gemeinschaften ist im Vergleich zu Lebensgemeinschaften eher partikular angelegt. Der Zugang zu virtuellen Gemeinschaften kann aus Sicht der Wissenssoziologie wie folgt reformuliert werden: Durch den allmählichen immanenten Eintritt in eine virtuelle Wirkgemeinschaft dringt der Einzelne existenziell in diese Gruppen lebenslang ein (vgl. ebd., S. 276f.). Indem der User das konjunktive Set von Sprache, Bräuchen und damit konjunktive Haltungen erlernt, wird ER zu einem DU (vgl. ebd., S. 215f.). Dieser Prozess des Mitgliedwerdens einer konjunktiven Gemeinschaft wird als „Kontagion“ bezeichnet (ebd., S. 208). Es kann deswegen als ein Bestandteil von Sozialisation aufgefasst werden, weil das Subjekt darin die atheoretischen Perspektiven sozialer *Gruppen* aufschichtet und darüber plurale partikulare Sichtweisen entwickelt. Wie aus den wissenssoziologischen Beiträgen (Mannheim 1964c; 1964d; 1985e) deutlich hervorgeht, wird Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr nur auf die Gruppe sondern auf das Mitgliedwerden und -bleiben einer demokratischen Gesellschaft bezogen. Im Sinne des relationistischen Ansatzes wird das der Gemeinschaft insgeheim zugrunde liegende Wissen als grundsätzlich dynamisch begriffen. Eben weil die im Lebensfond eingesickerten Erfahrungen fluide sind und gleichzeitig in konstruktiven und

sinnhaften Zusammenhang mit der konjunktiven Urerfahrung gebracht werden müssen, kommt dem Wissen eine zentrale Bedeutung zu. Diese qualitative Veränderung des konjunktiven Wissens in Computerspiel-Gemeinschaften vollzieht sich permanent zwischen erstens Mitgliedern innerhalb *einer* konjunktiven Community, zweitens zwischen Mitgliedern von *zwei* unterschiedlichen konjunktiven Erfahrungsräumen und drittens zwischen Mitgliedern sämtlicher Erfahrungsräume. Während die ersten beiden Ebenen des Wissensaustausches bzw. der -vermittlung abzubilden versuchen, dass Wissen entweder innerhalb einer Gruppe oder zumindest zwischen zwei Gruppen transferiert wird, um bspw. den Anschluss zu Denk- und Handlungsweisen anderer Gemeinschaften nicht zu verlieren, geht der dritte Modus einen Schritt weiter. Er, der Modus, verlässt diese Ebene des Selbsterhalts und stellt die Verständigung von Wissen zumindest unter Wahrung demokratischer Werte und Normen sicher. Weil Wissen dynamisch ist und in Wechselwirkung innerhalb der und zwischen den Gemeinschaften entsteht, strahlt das „Demokratische“ in den konjunktiven Wissensfond zurück. So gesehen ist in der wissenssoziologischen Vorstellung letztlich jedwedem Wissen konjunktiv und deliberativ. Erst indem die Subjektgenese an die Gruppe (konjunktive Gemeinschaft) *und* nunmehr auch an den Erhalt deliberativer Strukturen geheftet wird, kann ein wissenssoziologisches Verständnis von Sozialisation als Mitgliedwerden einer sozialen Gruppe *und* Gesellschaft gebraucht werden (vgl. Koller 2008, S. 343). In diesem Lichte betrachtet würden sich virtuelle Computerspiel-Gemeinschaften auch dadurch auszeichnen, dass sämtliche darin stattfindende Praxen sowohl in kritischer Abwägung als auch zum Zwecke des Erhalts bzw. unter Berücksichtigung deliberativer Haltungen weiterentwickelt werden.¹⁹⁹ Indem Exklusionsräume wissenssoziologisch reformuliert werden, findet Kommunikation in virtuellen Räumen unter demokratisch moderierten Bedingungen statt. Das würde ohne Weiteres für das in Computerspiel-Gemeinschaften vermittelte handlungspraktische Wissen gelten. Der User lernt nicht nur unterschiedliche Sichtweisen kennen, sondern kann seine eigene auch in die Gemeinschaft einbringen und zur Disposition stellen. Indem virtuelle Welten diese beiden Bewegungsrichtungen mittlerweile technisch realisieren, kann der User sozialisiert werden und gleichzeitig sozialisieren. Die Reichweite der Sozialisation kann verschiedenartig ausfallen. In Anschluss an die Generationentypologie (Mannheim 1964c) kann eine „wahrhaft vergesellschaftend wirkende These“ (ebd., S. 545) in der Generationeneinheit bzw. in der konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft leben und raumübergreifend Zugehörigkeit stiften.

¹⁹⁹ M.E. tritt hier die romantische Sichtweise der Wissenssoziologie deutlich hervor. Es scheint unbestritten, dass sich virtuelle Gemeinschaften nicht durch das grundsätzlich Einhalten einer Netiquette auszeichnen.

Dagegen kann sie auf der Ebene der Generationsentelechie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene stilbildend sein. Virtuelle Communities würden aus Sicht der Wissenssoziologie das Potenzial zugesprochen werden, Gesellschaft entwickeln zu können. Das soll bedeuten, dass die von Bildschirmspiel-Communities entwickelten Formungstendenzen und Gestaltungsprinzipien potenziell als Generationsentelechie infrage kämen: So könnte bzw. sollte sich Bild von einem guten und beliebten Mitspieler (vgl. Krappmann 1973, S. 199) durchsetzen. Dieser Mitspieler mache sich grundsätzlich die erfolgreiche Bearbeitung einer Herausforderung zur Aufgabe, lasse sich darauf voll aber auch distanzierend ein und könne ungeachtet seines Ausgangs die Anstrengung des Gegenübers berücksichtigen bzw. diese Anstrengung kritisch wertschätzen (vgl. ebd.). Ich bin davon überzeugt, dass diese Kompetenzen auch in und durch Computerspiele vermittelt werden können. Aus Sicht der Wissenssoziologie hätte diese Haltung die Chance zu einer gesamtgesellschaftlichen aufzusteigen. Das in Computerspiel-Communities etablierte konjunktive Wissen würde damit aufgewertet werden, weil es in wechselseitiger Auseinandersetzung mit den umgebenden (realen und virtuellen) Communities fortwährend weiterentwickelt wird, in Beziehung zur Gestaltungskraft der Jugend gebracht wird und sich dem Erhalt demokratischer Strukturen verpflichtet sieht. Vor dem Hintergrund des Gesagten ist in einem *ersten* Entwurf Sozialisation in relationistischer Perspektive als Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen, worin der Mensch eine eigene Weltanschauung in kritischer Auseinandersetzung mit den in und durch Computerspielen artikulierten Weltanschauungen lebenslang entwickelt. Indem sich der User durch die Auseinandersetzung mit anderen, pluralen Weltanschauungen befasst, entwickle dieser Orientierung, um in dynamischen und demokratischen Gesellschaften navigieren zu können. Darüber würde er zur aktiven Teilhabe und Teilnahme in deliberativen Gesellschaften befähigt. Dieses sozialisatorische Ziel referiert auf Eigenaktivität als eine der beiden zentralen Kategorien mediatisierter Selbstsozialisation.

3.3.3 Der Beitrag der Strukturalen Medienbildung für die relationistische Theorie der Sozialisation

Der Begriff Selbstsozialisation wurde in die Diskussion um Persönlichkeitsentwicklung eingeführt, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass sich diese immer auf das handelnde Subjekt bezieht, weswegen dem Subjekt die Aufgabe aufgetragen wird, möglichst viele seinsverbundene Weltanschauungen zu erschließen und sich zu der eigenen und den anderen Weltanschauungen reflexiv ins Verhältnis zu setzen. Gemäß diesem Paradigma hängt Individualität mit den Herausforderungen von Emergenz und Kontingenz zusammen. Deshalb

wird im Prozess der Sozialisierung größeres Gewicht auf Eigenaktivität und Eigensinn des Akteurs gelegt (vgl. Zinnecker 2002, S. 145). Wie herausgearbeitet worden ist, trägt ein rein wissenssoziologisch fundierter Sozialisationsansatz lediglich der Kategorie Eigenaktivität Rechnung. Allerdings beachtet ein lediglich auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims beruhender Ansatz von Sozialisation die zweite zentrale Kategorie von Selbstsozialisation – Eigensinn – kaum in adäquater Weise. Die „Speerspitze“ wissenssoziologischen Eigensinns lässt sich trotz des darin angelegten reflexiven und kreativen Handelns (vgl. Mannheim 1985e) dennoch auf sämtliche, bereits aufgeschichtete Weltanschauungen zurückführen. Das Bild des erkennenden Kollektivsubjektes unterläuft das mit der Kategorie Eigensinn Gemeinte: Obgleich die Wissenssoziologie von einer Pluralität kontingenter Weltanschauungen ausgeht und daraus einen notwendig gewordenen reflexiven Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden ableitet, bleiben Erfahrungsverarbeitungsprozesse, die fortwährend neue und nicht aus den bereits vorhandenen deduzierbare Wissensstrukturen generieren, konsequent unberücksichtigt. Einen solchen Reflexionsbegriff auf die Analyse von Bildschirmspielen oder grundlegender formuliert auf die Orientierung in gegenwärtigen Gesellschaften zu verwenden, wäre nicht folgenlos. Das hieße, dass (die im Bildschirmspiel inszenierten) Wissensbestände und Weltansichten unter den bereits bekannten Kategorien subsumiert werden würden. Diese Sichtweise wird mit Blick auf die Frage, wie in einer von Dynamik und Pluralität gekennzeichneten Gesellschaft dann noch Toleranz oder Offenheit möglich ist, von Seiten der Bildungstheorie in Zweifel gezogen. Hiernach bildet nicht das Allgemeine bzw. die Regel, sondern das Neue und der Einzelfall die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Suche neuer Kategorien (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, S. 19). Eben diesen Reflexionsbegriff legen auch Fromme (2009) bzw. Fromme und Könitz (2014) bei der Betrachtung von Bildschirmspielen an, wenn sie ihnen die Steigerung des Selbst-, Anderen- und Weltverhältnisses zuschreiben (vgl. Fromme 2009, S. 415). Möchte die Analyse von Bildschirmspielen diese Entwicklung neuer Muster angemessen erfassen, kann sie nicht auf das wissenssoziologische Verständnis zurückgreifen.

Emergente Eigensinnprozesse sind für das Kollektivsubjekt theoretisch nicht vorgesehen. Eben diese Lücke versucht die relationistische Theorie zu kompensieren. Auf der Suche nach einem Ausweg wurde die wissenssoziologische Vorgabe ernst genommen, dass eine, die Vielseitigkeit demokratischer Gesellschaften sichernde und auf seine Kontingenz in diesem Sinne angemessen bearbeitende Persönlichkeitsentwicklung nur durch „*moderne Bildung* [H.i.O]“ (Mannheim 1985e, S. 136) sichergestellt werden kann. Allein Bildung könne die durch

die Klassenzugehörigkeit eingeengte Perspektive durchbrechen und die Spannungen zwischen den (politischen) Weltanschauungen entschärfen. Trotz seines humanistischen Kerns erweist sich Bildung in der wissenssoziologischen Auslegung für die Anforderungen einer gegenwärtigen, mediatisierten Gesellschaft als unzeitgemäß. Zwar wird, wie bereits herausgearbeitet wurde, dort ein Zusammenhang zwischen Wissens- und Medienstrukturen identifiziert (Mannheim 1964a), so dass es zwischen Wissenssoziologie und Mediatisierung hinsichtlich des Mensch-Medien-Verhältnisses Schnittmengen gibt. Allerdings werden nicht technische Medien, sondern ökonomische oder andere Sphären des Geisteslebens als Antreiber des gesellschaftlichen Wandels angenommen (vgl. Mannheim 1964c, S. 553). Als wesentlich schwerwiegender erweist sich die wissenssoziologische Auffassung von Bildung in Bezug auf die Suche nach dem sozialen Träger gesellschaftlicher Verantwortung und Entwicklung. Beides, wie die Wissenssoziologie es vorschlägt, nur an eine kleine elitäre Gruppe zu adressieren, gilt aus heutiger Sicht als untragbar, weil Bildung (und Sozialisation) insbesondere im Zuge der Aufarbeitung des Nationalsozialismus ausnahmslos jedem Subjekt die Aufgabe zuweist, sich als Träger gesellschaftlicher Verantwortung und Mit-Gestalter gesellschaftlicher Entwicklung zu verstehen. Deswegen wurde vorgeschlagen, diese Lücke durch den ebenso in Tradition humanistischer Ansätze stehenden Strukturalen Medienbildungsbegriff zu schließen. Zur Grundsignatur transformatorischer Bildungsverständnisse gehört, dass diese im alltäglichen Leben einsetzende Veränderung des Selbst-, Anderen und Weltverhältnisses als Vorgang aufzufassen ist, „bei dem die neuen Kategorien des Welt- und Selbstbezugs aus den alten nicht deduzierbar sind“ (Kokemohr und Koller 1995, S. 91). Solche emergenten und kontingenten Prozesse sind diesem bildungstheoretischen Ansatz folgend unbedingt erforderlich für die Sicherstellung fortwährender Orientierung und Handlungsfähigkeit in dynamischen und mediatisierten Gesellschaften. Diese Diagnose bzw. daraus abgeleitete Folgerung deckt sich mit dem hier zugrunde gelegten Verständnis mediatisierter Selbstsozialisation. Beide Konstrukte versuchen, die Herausforderungen von Kontingenz und Emergenz für das Hineinwachsen in die Welt in Bezug zu technischen Medien theoretisch wie empirisch zu bearbeiten. Es ergeben sich Schnittmengen, die im Rahmen einer grundlagentheoretischen Triangulation systematisch zusammengeführt werden sollen. Diese Integration ist möglich geworden, weil sowohl Wissenssoziologie als auch Bildungstheorie davon ausgehen, dass erstens das Subjekt Wirklichkeit im Zuge seiner Erfahrungsverarbeitung konstruiert und dass zweitens die Weltanschauung auf die gesamtgeistige kategoriale Apparatur verweist und sich im Handeln des Subjektes dokumentiert. Darüber hinaus stellen beide

Ansätze Prozessqualitäten in den Mittelpunkt und geben drittens als Zielwert die möglichst von sich aus initiierte umfassende Entfaltung menschlicher Kräfte aus, die die lebenslange Transformation der Weltanschauung erfordert. Auf den Punkt gebracht: Dem wissenssoziologischen Relationieren fehlt die im strukturalen Medienbildungsbegriff von jeher angelegte Reflexion der (digitalen) Mediatisierung sowie die Emergenz. So gelingt es unter Hinzunahme des Strukturalen Medienbildungsbegriffs qualitative Veränderungen von Mustern der Lebensorientierung als etwas zu konzipieren, was erstens in und durch Medien induziert werden kann bzw. zweitens neue Muster hervorbringt, die nicht aus den bereits etablierten deduzierbar sind. Der Strukturele Ansatz stellt, indem dieser emergente Erfahrungsverarbeitungsprozesse berücksichtigt und letztlich jedem Subjekt die Aufgabe überträgt, gesellschaftliche Verantwortung entwickeln bzw. gesellschaftliche Entwicklung verantworten zu müssen, die fehlenden Puzzleteile für die relationistische Theorie von Sozialisation bereit, so dass sie die Kategorien mediatisierter Selbstsozialisation – Eigenaktivität und Eigensinn – vollumfänglich Rechnung tragen können. Dadurch, dass der wissenssoziologische Relationierungsprozess mit dem aus der Bildungstheorie entlehnten Transformationsverständnis angereichert wird, wird ferner die Unterscheidung zwischen Lernen als Verarbeitung von Erfahrung innerhalb bereits existierender Rahmen und Bildung als Herstellen neuer Rahmen, übernommen (Marotzki 1988; 1990a). Unter Hinzunahme dieses Vokabulars kann der von der Wissenssoziologie erkannte Modus der Weltanschauungs-Transformation als „Bildung“ bezeichnet werden. Indem die relationistische Theorie von Sozialisation emergente Erfahrungsverarbeitungsprozesse konzeptionell abbilden kann, überführt sie die weitreichenden Annahmen der Wissenssoziologie auf die aktuellen Anforderungen gegenwärtiger Sozialisationskonzepte.

Die Überführung des bildungstheoretischen Subjektverständnisses in die Sozialisationstheorie wurde durch die Vorstöße von Hurrelmann (2002) und vielmehr noch von Veiths (2002) ermöglicht. Nun kann das aktiv handelnde und sich reflexiv ins Verhältnis setzende Subjekt auch in der relationistischen Theorie von Sozialisation wahrgenommen werden. Indem es sich diesen – aus der Bildungstheorie stammenden – Transformationsbegriff ausleiht, findet nun auch die Kategorie „Eigensinn“ in diesem Ansatz und zwar in zweifacher Weise Berücksichtigung: Für die Reflexion des hier gewählten Gegenstands bedeutet das, dass die Weltanschauung erstens in und durch Computerspiele transformiert werden kann. Zweitens sind die dadurch hervorgebrachten Muster nicht zwangsläufig aus den bereits existierenden

TEILASPEKTE	RELATIONISTISCHE THEORIE DER SOZIALISATION		
Gesellschaft	dynamisch, soziokulturell heterogen		
	mediatisiert		
Subjekt	Sozialreferenzielles Subjekt		
	konstruiert eine „geistige Realität“		
	Weltanschauung implizit denk- und handlungsleitend		
	Weltanschauung referiert auf (gesamte) „kategoriale Apparatur“ des Bewusstseins		
Konstitution	Gemeinschaftlich	Individuell	Medial
Medien	Medienverständnis: Medialität		
	Wissenslagerungen haben sich in medialen Strukturen eingelagert		
	Sind unhintergebar mit Alltag verwoben		
Medienhandeln	Medienhandeln verweist auf die (soziale) Existenz des Subjektes		
	Bidirektionale Wirkungsrichtung		
	Medien transportieren und transformieren Weltanschauung; Weltanschauungen können durch Medien zum Ausdruck gebracht werden		
	<i>Ist</i> soziales Handeln und kann Ausdruck eines reflektierten Selbst- und Welt-Verhältnisses sein		
Subjekt-Gesellschaft-Medien-Beziehung	interaktional		
	Blick auf gesellschaftliche Totalität wird implizit durch die Beteiligung in einer konjunktiven Erfahrungsgemeinschaft geleitet	Blick auf gesellschaftliche Totalität wird implizit durch die autonome Auseinandersetzung in mediatisierten Interaktionszusammenhängen geleitet	
Subjektgenese	Kritischer <i>und</i> reflexiver Medienumgang für die angemessene Lebensbewältigung		
	Erhalt der Demokratie und gesellschaftlicher Komplexität durch lebenslange Synthese, qualitative Veränderung der eigenen Weltanschauung, Befähigung zur Autonomie		
	Dynamischer Relationismus → sowohl Reziprozität und Synthese bereits durchdrungener Ideologien als auch Entwicklung neuer Denkkategorien		
	Autonomie zeigt sich in der Abschätzung der Handlungspotenziale existenziell eingedrungener Weltanschauungen und des reflexiven sich-ins-Verhältnissetzen Autonomie durch eigene Denkkategorien		
	Eigensinn ist das Produkt der reflexiven Auseinandersetzung unter stärkerer Berücksichtigung der Individualität im Denken und Handeln		
Sozialer Träger für gesellschaftliche Entwicklung/ Verantwortung	Jedes Subjekt		

Tabelle 7 Relationistische Theorie der Sozialisation

bzw. sozial erwarteten Vorgaben deduzierbar. Vor dem Hintergrund des Gesagten wird das in einem ersten Entwurf formulierte sozialisatorische Ziel des relationistischen Ansatzes aufgegriffen und weiterentwickelt. Die weiter oben formulierte Absicht, wonach der User einen bearbeitbaren Umgang in kritischer Auseinandersetzung mit den pluralen, gegenüberliegenden Weltanschauungen entwickeln soll, wird nun unter Rückgriff auf die Kategorie Eigensinn und des bildungstheoretischen Subjektverständnisses erweitert. Fortan meint Sozialisation in relationistischer Perspektive die Entwicklung eines jeden Users zu einer eigenen, d.h. autonomen und gleichzeitig dynamischen Weltanschauung, die in reflexiver Auseinandersetzung mit dem in und durch Medien Artikulierten entsteht. Das Ziel ist es, die Weltanschauungs-Transformation des Users mit seinem konzeptionell unterstellten Streben nach Autonomie in einer Weise zu vereinbaren, dass unter Wahrung demokratischer Werte jedes Subjekt als Träger gesellschaftlicher Verantwortung *und* Mit-Gestalter gesellschaftliche Entwicklung begreift.

Virtuelle Gemeinschaften als konjunktive *Erfahrungsgemeinschaften* und dynamisches Relationieren als Sozialisation zu bezeichnen, gestattet es, das in und durch Computerspiele etablierte Wissen als dynamisch, sinnstiftend, sozial zu verstehen. Dabei bleiben der relationistische Ansatz nicht nur bei der Identifikation sowie dem Erfassen konjunktiver Computerspiel-Milieus und ihr Potenzial für gesellschaftliche Transformation stehen. Er enthält wertvolle konzeptionelle Annahmen für eine handlungstheoretische Fundierung des Spielens. Es wird hierfür auf die wissenssoziologische Modellierung vom Handeln zurückgegriffen, die zwischen einem rationalisierten Gebiet (Handeln nach „Schema F“) und irrationalen Spielraum aufgespannt (vgl. Mannheim 1985e, S. 99) und auf das Schöpferische und Kreative ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 97). Handeln beginnt erst dort, „wo der noch nicht rationalisierte Spielraum anfängt, wo *nicht* [H.i.O.] regulierte Situationen zur Entscheidung zwingen“ (ebd., S. 100). Dieser tentative und iterative modus operandi zwischen einem von Regeln und Freiheit gekennzeichneten Handlungsspielraum lässt sich m.E. auf die Reflexion von Bildschirmspielen übertragen. Die in Bildschirmspielen praktizierten Spielweisen (Scholtz 2006) eröffnen bekanntermaßen einen ebenso regulativen wie subversiven Rahmen (vgl. ebd., S. 212). Der Unterschied zwischen beiden Welten besteht darin, dass die Konsequenzen mit Blick auf die grundlegende Sorge unterschiedliche sind. Dadurch, dass die relationistische Theorie bildungstheoretisch akzentuiert ist, können insbesondere die subversiven Praktiken auch als Ausdruck individuell-autonomer Variation bzw. als Dokument von Transformationen

ausgelegt werden. Zu Illustrationszwecken habe ich die relationistische Theorie der Sozialisation in der Tabelle 7 visualisiert.

3.3.4 Dimensionen relationistischer Sozialisation

Aus Sicht der relationistischen Theorie der Sozialisation wird das existenzielle Eindringen in konjunktiven Gemeinschaften als das Ziel der Subjektgenese ausgegeben. Indem das Subjekt sich mit den bisher unbekannt gebliebenen Weltanschauungen befasst, setzen – so die Annahme – Auseinandersetzungsprozesse ein, infolge derer sich das Subjekt in kritische Distanz zur eigenen Weltanschauung manövriert und sich zu den eigenen als auch fremden Haltungen potenzielle *reflexiv* ins Verhältnis setzt. Diese als lebenslang konzipierte Suchbewegung ist für die Entwicklung einer autonomen und gleichzeitig sozialanschlussfähigen Weltanschauung essentiell, weil unterstellt wird, dass nur ein Subjekt, das dazu befähigt ist, sich in diesem Spannungsfeld von Autonomie und Verbundenheit zu orientieren, in der Lage ist, die in der Demokratie zugrunde gelegten Werte- und Normenvorstellungen zu leben und zu verteidigen. Die in dieser Arbeit entwickelte Theorie wird deswegen mit „relationistisch“ prädikatisiert, weil sich seine Modellierung größtenteils auf die in der Wissenssoziologie entwickelte Programmatik des dynamischen Relationierens bezieht (vgl. Mannheim 1985f, S. 242). Die grundlagentheoretische Erweiterung des relationistischen Ansatzes wurde notwendig, weil die wissenssoziologische Weltanschauungs-Transformation in erster Linie nicht vollends in den zentralen Kategorien mediatisierter Selbstsozialisation aufgeht. Deswegen wurde das in der Strukturalen Medienbildung angelegte Verständnis von Bildung als Transformation von Lebensorientierungen hinzugezogen. Dadurch gelingt es, dass die relationistische Theorie nun einerseits der Kategorie Eigensinn Rechnung tragen kann. Andererseits fußt die relationistische Theorie nun auf dem Metaprozess der digitalen Mediatisierung. Bei Lichte betrachtet wird sich in einem vergleichsweise geringen Umfang auf den Medienbildungsbegriff bezogen, weil somit die individuellen Auseinandersetzungsformen theoretisch abgebildet werden können, die letztlich auch gänzlich neue im Sinne von autonomen und emergenten Wissensstrukturen hervorbringen können. Eben dieses Wissens- bzw. Transformationsverständnis fehlt einer rein wissenssoziologisch fundierten Theorie von Sozialisation, die allein auf dem dynamischen Relationieren beruht. Was ich aus den o.g. Gründen anstrebe ist, einen wissenssoziologisch fundierten Ansatz von Sozialisation mit dem Strukturalen Bildungsbegriff anzureichern, um den Ansprüchen einer mediatisierten Selbstsozialisation und insbesondere der Kategorie Eigensinn gerecht werden kann. Was ich *nicht* versuche, ist Bildung durch Sozialisation zu

ersetzen oder gar den Bildungsbegriff aufzugeben (vgl. Fromme und Meder 2003; Meder 2014). Mir geht es in Anbetracht der dargelegten partikularen Sichtweisen beider Theoriekonzepte (Sozialisation und Bildung) darum, den einen Ansatz, der den Fokus bei der Betrachtung menschlicher Entwicklung auf die Gemeinschaft legt und dabei die Entwicklung einer „eigensinnigen“ bzw. autonomen Persönlichkeit vernachlässigt, mit einem zweiten Ansatz in Verbindung zu bringen, der Persönlichkeitsentwicklung zwar auch als soziales Konstrukt begreift, aber den Fokus vornehmlich auf die individuellen, eigensinnigen und emergenten Erfahrungsverarbeitungsprozesse legt aber dabei die milieuspezifischen bzw. soziokulturellen Feinheiten weitgehend vernachlässigt. Es wird also argumentiert, dass sich das wissenssoziologische Verständnis von Weltanschauungs-Transformation, das als dynamisches Relationieren bezeichnet wird, in Deckung mit dem Bildungsbegriff der Strukturalen Medienbildung mit seinem Verständnis von Transformation als Veränderung dem Selbst- und Weltverhältnis befindet. Durch ihre Verbindung sollen Synergieeffekte geschaffen und die blinden Flecke beider Theoriekonstrukte aufgehoben werden. Indem beide Auffassungen von Transformation innerhalb der relationistischen Theorie zusammengeführt werden, wird Dynamisches Relationieren zur Kernkategorie bzw. zu dem sozialisatorischer Zielwert der relationistischen Theorie von Sozialisation. Damit ist gemeint, dass das Subjekt in und durch Medien seine Weltanschauung transformieren kann. Um die Bedeutung der konjunktiven Gemeinschaften für das Denken und Handeln des Subjektes herauszustellen, habe ich mich dazu entschlossen, die im Zusammenhang der Strukturalen Medienbildung eingeführten Dimensionen lebensweltlicher Orientierung – Wissens-, Handlungs-, Grenz- und Biographiebezug – um eine weitere Dimension zu erweitern.

Wenn ich vorschlage, diese etablierten Dimensionen zu ergänzen, dann beziehe ich mich auf die Entwicklungen, die von Vertretern der digitalen Mediatisierung prognostiziert bzw. diagnostiziert werden. Dort wird davon ausgegangen, dass durch die Digitalisierung sowohl neue Identitäts- bzw. Habitus- als auch neue Vergemeinschaftungsformen entstehen werden (Jörissen 2014; Krotz 2017). Weil die Strukturele Medienbildung schwerpunktmäßig einen individuumszentrierten Blick bei der Reflexion von Transformationsprozessen einnimmt, tragen die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung der Prämisse, wonach sich *nur* das Subjekt bilden kann und die letzte Verantwortung tragende Instanz im gesellschaftlichen Handeln sein muss, Rechnung. Die Reflexionsleistungen beziehen sich ausschließlich auf die Transformation des Habitus. Daran soll, trotz der Einführung einer weiteren Dimension auch weiterhin festgehalten werden. Wenn nun aber, wie dargelegt, durch die Digitalisierung neue

Formen der Vergemeinschaftung hervorgebracht werden, dann scheint mir dieser Punkt in den Dimensionen nicht deutlich genug herausgestellt. Sicherlich lassen sich Reflexionsprozesse in Bezug auf andere Gruppen auch im Zusammenhang des Grenzbezuges abbilden. Aber ihr durch die Digitalisierung herausgehobener Stellenwert geht, indem er lediglich darunter subsumiert wird, verloren. Nicht zuletzt auch deswegen, weil aus Sicht des relationistischen Modells die Gruppe als konjunktive Erfahrungsgemeinschaft eine fundamentale Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung des Subjektes einnimmt, erweist es sich als erforderlich, diese Relevanz auch durch die Erweiterung der bisherigen Dimensionen auszudrücken. Deswegen wird der – wie ich diese Dimension nennen möchte – *Milieubezug* eingeführt, um ein weiteres Potenzial von Computerspielen für die Weltanschauungs-Transformation angemessen zum Ausdruck zu bringen. Diese Dimension stützt sich weitgehend auf die Theorie intergenerationeller kollektiver Bildungsprozesse (Schäffer 2003a). Sie wurde eingeführt, um Transformationsprozesse abzubilden, die in reflexiver Auseinandersetzung mit Denkweisen und Handlungspraxen anderer Generationen die (kollektive) Weltanschauung des Subjektes relationiert haben (vgl. ebd., S. 224). Durch die Schwerpunktsetzung auf generationenspezifische Relationierungsprozesse wird ein spezifischer Blick eingenommen, der sich unter Rückgriff auf die in der praxeologischen Methodologie ausgearbeiteten soziogenetischen Typenbildung (vgl. Bohnsack 2010b, S. 129ff.) um die Kategorien Geschlecht und Sozialraum erweitern ließe.

Es ist davon auszugehen, dass Transformationsprozesse u.a. durch geschlechtsspezifische und den Sozialraum betreffende Themen in medialen Interaktionszusammenhängen induziert werden können.²⁰⁰ Daher ist es der Versuch, diese generations- und geschlechtsspezifischen bzw. sozialräumlichen Reflexionen, denen das Potenzial innewohnt, Weltanschauung zu transformieren, als *Milieubezug* zu bezeichnen und diese als Dimensionen der relationistischen Theorie von Sozialisation einzuführen. Nachdem exemplarisch (inter-) generationelle Bildungsprozesse nachgewiesen (Schäffer 2003a) und in Bezug auf die Inszenierung von Geschlecht in dem Computerspiel Call of Duty angedeutet wurde, ließen sich ebenso sozialräumliche Relationierungen vermuten.²⁰¹ Ferner gibt es noch eine weitere und letzte Änderung. Sie spiegelt sich in der Benennung der letzten Dimension wider: Da die Strukturelle Medienbildung aus der strukturalen Bildungstheorie hervorgegangen ist, bezieht sie einen

²⁰⁰ Zu solchen geschlechtsspezifischen Bildungsprozessen können solche Beiträge führen, wie sie u.a. durch die Einführung der Transgender-Figur „Poison“ aus dem Spiel „Final Fight“ (1989) bzw. später in der Street-Fighter-Reihe auftaucht, geführt hat (vgl. Fußnote 187).

²⁰¹ Ein solches Szenario wurde im Computerspiel „Call of Duty 4. Modern Warfare“ (2007) beschrieben (vgl. Fußnote 188).

Großteil ihrer methodologischen Annahmen aus der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (Krüger und Marotzki 1995; 1999). Darauf verweist der Biographiebezug. Dass dieser als letzte Dimension aufgeführt wird, verweist darauf, dass die Reflexion von Wissen(-quellen), Handlungsoptionen und des Nicht-rational-Erfassbaren nur vom Subjekt übernommen werden kann. Diese drei Reflexionsfelder fließen in den Biographiebezug ein. Diese Dimension kann als Reaktion auf die Aufforderung verstanden werden, die Identitäts- bzw. Lebensgestaltung selbst in die Hand nehmen und verantworten zu müssen.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, in medienpädagogischer Perspektive eine zeitgemäße Theorie des Mitgliedwerdens in mediatisierten Gesellschaften zu entwickeln. Auf den Strukturalen Medienbildungsbegriff sowie auf die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung wird aus verschiedenen Gründen zurückgegriffen. Die relationistische Theorie von Sozialisation übernimmt dieses Verständnis, weil das von Mannheim ausgearbeitete dynamische Relationieren erstens diesen emergenten Qualitätssprung (Bildung) in der Konzeption der Weltanschauungs-Transformation unberücksichtigt lässt und zweitens nicht explizit dem Verständnis der digitalen Mediatisierung folgend diesen Prozess auf Medien bezieht. Die relationistische Theorie von Sozialisation übernimmt indes auch die Dimensionen lebensweltlicher Orientierung bzw. erweitert diese, weil nach wie vor die Annahme von der Notwendigkeit der Weltanschauungs-Transformation leitend ist. Ferner hat sich diese Typisierung für die Reflexion von Bildungspotenzialen bspw. in und durch digitale Medien (Zorn 2011), digitale Computerspiele (Fromme und Könitz 2014) und soziale Netzwerksysteme (Bettinger 2016) bewährt, weshalb sie für die Berücksichtigung bzw. Typisierung von Weltanschauungs-Transformation innerhalb eines Sozialisationsansatzes aufgenommen werden (müssen). Die Bezeichnung „Biographiebezug“ erweist sich für die Verwendung innerhalb eines Sozialisationskonzeptes als unangemessen und irreführend. Um nun hervorzuheben, dass es um die Entwicklung eines Ansatzes handelt, der die Genese einer sozial verträglichen und besonderen Identität zu modellieren versucht und dieses Menschenbild zwischen Vergesellschaftung und Individuation aufgespannt (vgl. Leu 1990, S. 28), soll diese Dimension, die sämtliche vorangegangenen vier Reflexionsfelder in sich aufnimmt, *Weltanschauungs-Bezug* genannt werden. Dieser Begriff erscheint mir für Bezeichnung der zentralen Frage/Aufgabe innerhalb einer Sozialisationstheorie als angemessen, weil es nicht zuletzt seine wissenssoziologische Herkunft ausweist. Folglich werden fünf Dimensionen lebensweltlicher Orientierung unterschieden. Auf die zusätzliche Erläuterung dieser

Dimensionen, um sie im Zusammenhang mit digitalen Computerspielen illustrieren zu können, wird verzichtet, weil diese bereits in dem vorangegangenen Teilabschnitt referiert wurden:

1. *Wissensbezug*: Was kann ich wissen? Diese Dimension reflektiert die kritische Reflexion auf Bedingungen, Grenzen sowie Quellen des Wissens;
2. *Handlungsbezug*: Was soll ich tun? Diese Dimension thematisiert die Reichweite des Handelns in Abschätzung mit dem Verhältnis zwischen Wissen und Denken sowie in Bezug zu den Domänen (Welten, Räumen), worin kommuniziert bzw. interagiert wird;
3. *Grenzbezug*: Was darf ich hoffen? Diese Dimension bearbeitet das Verhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden; bzw. zwischen dem Rationalen und Irrationalen;
4. *Milieubezug*: *Wohin gehöre ich?* Diese Dimension bezieht sich auf das reflexive Relationieren generations- und geschlechtsspezifischer sowie den Sozialraum betreffende konjunktive Erfahrungen;
5. *Weltanschauungs-Bezug*: Was ist das Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner Weltanschauung? Diese Dimension nimmt die vorgelagerten Dimensionen in sich auf stellt die Frage nach dem Menschen und seiner Weltanschauung.

Nachdem der Gegenstand, das Hineinwachsen in und durch aggressions- und gewaltinszenierende Bildschirmspiele, und die relationistische Theorie von Sozialisation als Grundlagentheorie für die Erforschung von Computerspiel-Sozialisation skizziert worden sind, wird in dem nächsten Schritt das Verhältnis zwischen Methodologie und Methode bearbeitet. Weil der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Entwicklung einer Sozialisationstheorie liegt, und dieser Teil nun abgeschlossen ist, werden die beiden folgenden Punkte in ihrer Bearbeitung vergleichsweise geringer ausfallen.

3.4 Methodologie

Die relationistische Theorie von Sozialisation trägt den Prämissen digitaler Selbstsozialisation Rechnung. Sie folgt damit den von Vertretern des Paradigmas Selbstsozialisation postulierten Forderung, wonach der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung von dem Subjekt mehr Eigensinn sowie Eigenaktivität einfordere (vgl. Zinnecker 2000; Hurrelmann 2002). Sozialisation ist ein reflexiver Prozess (Veith 2002), der relationistisch formuliert, die bewusste Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen einfordert. Es

wird angenommen, dass das Subjekt sich nur dann angemessen entwickeln kann, wenn es die durch die eigene Seinsverbundenheit bedingte Partikularität erkannt hat und danach strebt, möglichst sämtliche andere Seinsverbundenheiten zu durchdringen. Deswegen nehmen Reziprozitätserfahrungen, also die Erfahrung von Fremdheit, einen zentralen Bestandteil in dem relationistischen Ansatz ein, weil sie die notwendigen Transformationsprozesse induzieren können. Ferner wird angenommen, dass Sozialisation nur über die Reflexion von Konstruktion angemessen beschrieben werden kann: Die relationistische Theorie übernimmt diese Prämissen und begreift Sozialisation als lebenslangen Prozess und modelliert diesen im Spannungsfeld von wechselseitigen sich einander bedingenden, aber prinzipiell unabhängig voneinander verlaufenden individuellen, sozialen und medial artikulierten Konstitutionsprozesse. Entscheidend für digitale Selbstsozialisation ist der Umstand, dass sich digitale Medialität in den Prozess des Hineinwachsens eingeschrieben hat. Deshalb – so die Annahme – bedarf es eines vorgelagerten Medialitätsverständnisses, das einen unhintergehbaren Zusammenhang von Wissensstrukturen und Medienstrukturen sowie -architekturen unterstellt. Letztlich wird an den Vorstellungen festgehalten, dass Medienhandeln nicht nur in diesem o.g. Spannungsfeld eingebettet ist, sondern grundsätzlich sinnverstehend und Medien zur Lebensbewältigung genutzt werden (vgl. Hüther und Podehl 2010, S. 127). In und durch Medien *können* Transformationsprozesse ausgelöst werden. Diese Aspekte markieren nicht nur basale grundlagentheoretische Annahmen, sondern methodologische Grenzlinien. Sie stecken das Feld infrage kommender Methodologien für die Erforschung von digitaler Selbstsozialisation ab. Das Ziel dieses Abschnittes ist es, diese relevanten grundlagentheoretischen Koordinaten sinnvoll in Verbindung mit einer Methodologie zu bringen, die den Rahmen für die Analyse von Sozialisation stiften soll. Die Herausforderung besteht nun darin, aus dem Pool der zur Verfügung stehenden Methodologien eine geeignete zu finden, die den durch die Grundlagentheorie grob abgesteckten Rahmen Rechnung tragen kann. Diese Überlegungen werden auf den zu untersuchenden Gegenstand – Selbstsozialisation in und durch aggressions- und gewaltinszenierende Bildschirmspiele – übertragen.

In Anbetracht der für die empirische Untersuchung entwickelten relationistischen Grundlagentheorie, die mit ihrem wissenssoziologisch-bildungsphilosophischen Kern dem deduktiven Modell des quantitativen Erklärens explizit einen qualitativ-verstehenden Zugang gegenüberstellt (vgl. Mannheim 1964c, S. 516), erweisen sich für die Analyse mediatisierter Alltagsphänomene primär jene Ansätze als geeignet, die erst einmal von der Unhintergebarkeit der Interpretationsleistung der Akteure ausgehen (vgl. Thomas und Thomas

1973, S. 334). Aus Sicht des Autors kommen damit lediglich solche Methodologien (und später Methoden) infrage, die den Annahmen des interpretativen Paradigmas (Wilson 1973) Rechnung tragen. Als wohl am renommiertesten dürften die Methodologien wie das narrationsstrukturelle Verfahren (Kallmeyer und Schütze 1977; Schütze 1981), die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), die objektive Hermeneutik (Oevermann/Allert/Konau et al. 1979), die Grounded Theory (Glaser und Strauss 1967; Strauss und Corbin 1994) und die praxeologische Methodologie (Bohnsack 2010b), die in Anschluss an die Dokumentarische Methode der Interpretation (Mannheim 1964a; 1980a) weiterentwickelt wurde, gelten. Für die formale Untersuchung von Medien kann auf den Neoformalismus zurückgegriffen werden (Bordwell und Thompson 2010).²⁰²

In den Beiträgen zur Weltanschauungs-Interpretation (Mannheim 1964a), dem kommunikativen und konjunktiven Erkennen (Mannheim 1980a) und dem Problem der Generationen (Mannheim 1964c) hat Mannheim seine Forscherhaltung mehrmals skizziert. Sie ist als Gegenentwurf zu einem naturwissenschaftlich untersetzten Wissenschaftsverständnis zu verstehen, das Phänomene erklären will (vgl. Dilthey 1894b, S. 144). Diese Forschungsrichtung lehnt Mannheim deutlich ab und verfolgt in der Tradition von Diltheys Lebensphilosophie einen (sinn-)verstehenden qualitativen Zugang, der Aufschlüsse über die innere Erlebniszeit erlaubt (vgl. Mannheim 1964c, S. 516). Die Wissenssoziologie greift dabei auf die geisteswissenschaftliche Methodologie zurück. Weil diese ausschließlich an den individuellen Konstruktionen interessiert ist und ihr der Blick für die soziohistorische Genese von Wissen sowie der Blick für Kunstwerke abhandengekommen sei, erscheint sie in dieser Form kaum prädestiniert für das Erfassen pluraler Weltanschauungen. Diese Kritikpunkte werden von Mannheim aufgegriffen, ausgebessert und fließen in die Dokumentarische Methode als die Methodologie der Wissenssoziologie ein.

²⁰² Mit dem Neoformalismus (Bordwell und Thompson 2010) liegt eine Methodologie vor, die nicht nur wie die Dokumentarische Methode den Zuschauer als erkennendes Subjekt anerkennt, einen Zusammenhang zwischen Medien- und Wissensstrukturen unterstellt und potenziell sämtliche Kulturobjektivationen (und damit auch Erzeugnisse der Popkultur) erfassen möchte. Es existieren also beachtliche Schnittmengen zwischen beiden Methodologien. Zwar ist dem wissenssoziologisch fundierten Ansatz auch die qualitative Erweiterung der Alltagswahrnehmung eingeschrieben (vgl. Mannheim 1980a, S. 300). Aber der Neoformalismus, der Medien als Kunstwerke begreift, worin das Element der Verfremdung präsent sei (vgl. Thompson 1995, S. 32), hebt mehr als der Mannheimsche Entwurf auf das Moment der Verfremdung ab. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, beide Konzepte einmal gegenüberzustellen und für die medienpädagogische Sozialisationsforschung fruchtbar zu machen.

3.4.1 Die Dokumentarische Methode der Interpretation als Methodologie

Um diesen Part der Arbeit einzuleiten, möchte ich noch einmal die die Hauptthese der Wissenssoziologie in Erinnerung rufen. Es wird grundlegend angenommen,

„daß es Denkweisen gibt, die solange nicht adäquat verstanden werden können, als ihr gesellschaftlicher Ursprung im Dunkeln bleibt. Es ist allerdings wahr, daß nur das Individuum des Denkens fähig ist. Es gibt kein solches metaphysisches Wesen wie den Gruppengeist, der über den Köpfen der Individuen und über sie hinweg denkt und dessen Ideen das Individuum bloß reproduziert. Es wäre jedoch falsch, hieraus zu folgern, daß alle Ideen und Gefühle, die ein Individuum bewegen, ihren Ursprung in diesem allein hätten und daß sie einzig auf Grund seiner eigenen Lebenserfahrung adäquat erklärt werden könnten“ (Mannheim 1985b, S. 4).

Bisher wurde diese Prämisse auf die Wissenssoziologie als Theorie angewendet. Wie in Kapitel 2.8 aufgezeigt wurde, wird diese soziologische Disziplin nicht nur als theoretische Wissenschaft entwickelt. Es werden auch Absichten formuliert, um die seitens der Wissenssoziologie identifizierte Pluralität an Seinsverbundenheiten sowohl empirisch zu erforschen (vgl. Mannheim 1964c; 1964d) als auch für die Konzeption handlungsorientierter Lern- und Bildungssettings furchtbar zu machen, um darüber einen pädagogisch angeleiteten Umgang mit der Pluralität entwickeln zu können (vgl. Mannheim 1985e).

Wenn diese Hauptthese auf den Forschungsprozess bezogen wird, dann zeichnet sich unter wissenssoziologischer Perspektive die Erhebungs- und Auswertungssituation durch das Zusammenbringen von zwei verschiedenen konjunktiven Perspektiven aus. Die jeweiligen miteinander in Verbindung zu bringenden Perspektiven basieren auf der Beteiligung an unterschiedlichen Lebensgemeinschaften sowie deren je spezifischen Lebensfond einerseits (vgl. Mannheim 1964d, S. 578) bzw. einer unterschiedlichen (individuellen) Erlebnisschichtung andererseits (vgl. Mannheim 1964c, S. 536). Es geht primär darum, die Weltanschauung der Akteure und den Dokumentsinn (über einen Dritten) herauszuarbeiten (Mannheim 1964a). Es wird unterstellt, dass sich die konjunktiv eingefärbte kategoriale Apparatur über die Handlungsvollzüge rekonstruieren ließe. Deswegen setzt diese Methodologie an den Konstruktionsleistungen bzw. den Erfahrungen der Akteure an.

Im Forschungsprozess, d.h. sowohl in der Erhebungs- als auch Auswertungssituation, steht der sozialwissenschaftliche Forschende vor der Aufgabe, das atheoretische Wissen und die Weltanschauung des zu erforschenden Gegenstands in Verbindung mit der eigenen zu bringen, ohne dabei das konjunktive Erkennen der Akteure zu beschneiden (vgl. *immanente* Interpretation Mannheim 1980a, S. 276f.). Die Herausforderung besteht mithin darin, dass der empirisch Beobachtende trotz seines Anspruchs, die Bedeutungen, Haltungen und Weltanschauung der Akteure aus ihrer milieuspezifischen Besonderheit heraus zu erforschen, bei der Annäherung an den Forschungsgegenstand erst einmal auf seine eigenen

Deutungsmuster zurückgreift bzw. zurückgreifen muss, um sich die vermeintlich fremde Lebensgemeinschaft zu erschließen. Um einerseits beiden Weltanschauungen samt ihrer Bedeutungszuschreibungen gegenüber Dingen, Rollen, Personen etc. im Forschungsprozess Rechnung zu tragen aber gleichzeitig der eigentlich zu untersuchenden Weltanschauung den notwendigen Raum zu geben, damit sich die darin eingeschriebenen Haltungen in ihrer Natürlichkeit entfalten und erhalten bleiben können, entwickelt Mannheim die dokumentarische Methode der Interpretation.

Die Annahme zweier grundsätzlich verschiedener konjunktiver Wissensarten, die über einen weiteren miteinander verbunden sind, ist die Grundsignatur der dokumentarischen Methodologie. Sie geht davon aus, dass im Forschungsprozess zwei konjunktive Wissensarten gegenüberstehen und miteinander kontrolliert in Verbindung gebracht werden müssen. Hierbei handelt es sich um das der Akteure und das des Beobachtenden. Das Wissen, worauf beide zurückgreifen, um einander erkennen zu können, nennt Mannheim kommunikatives Wissen. Beiden Wissenstypen wohnt eine charakteristische Form des Erkennens inne. Mitglieder desselben konjunktiven Erfahrungsraumes erkennen im Modus des Verstehens (vgl. ebd., S. 272). Dagegen können einander konjunktiv-fremde Akteure im Modus der Interpretation erkennen (vgl. ebd., S. 273). Dass diese Subjekte unterschiedlich erkennen, wird, wie gesagt, auf die Beteiligung an einem unterschiedlichen Lebensfond zurückgeführt. Ebenso wird von der Wissenssoziologie auch der Umstand berücksichtigt, dass gemeinschaftsstiftende Wissensarten über das direkte Zusammenleben hinaus existieren können. Personen, die einander niemals vorher begegnet sind, können sich einander verstehen können (vgl. Generationseinheit Mannheim 1964c, S. 544). Diese Vorstellung unterscheidet sich von der, die dem Symbolischen Interaktionismus zugrunde liegt und postuliert, dass die Akteure die Bedeutung eines Gegenstandes durch wechselseitige Prozesse in der Situation aushandeln. In der Erhebung von Interviews und Gruppendiskussionen werden bspw. die Informanten dazu gebracht, einem konjunktiv-fremden Gegenüber das eigentlich atheoretische Wissen zu verbegrifflichen und damit zu theoretisieren. Auch in der Analyse von Medien (bspw. Bildern und Fotografien) geht es darum, das implizite atheoretische Wissen theoretisch zu explizieren. Die Dokumentarische Methode der *Interpretation* heißt so, weil sie als Methodologie einen Rahmen schafft, um darauf aufbauend Methoden zu entwickeln, die den *Dokumentsinn* der zu Erforschenden *interpretieren*. Allerdings sind aus wissenssoziologischer Perspektive ein Erkennen und eine Analyse nur dann möglich, wenn der empirisch Forschende in Bezug auf den zu untersuchenden Gegenstand ein Vor-Wissen besitzt, das durch eine historische Linie mit

dem in und durch den Gegenstand Artikulierten verbunden ist. Vorwissen, wie es bei Mannheim heißt, ist der Garant der Sinnvermittlung (vgl. Mannheim 1964a, S. 118): Das Kollektivsubjekt sei sich (mehr oder weniger) seiner Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft bewusst. Der Künstler schaffe Kunstwerke und das Kollektivsubjekt handelt mit dem Zweck, dass das in und durch das Hervorgebrachte Intendierte im wissenssoziologischen Sinn erkannt werden kann und soll. Die dokumentarische Methode schafft den Rahmen, nicht nur diese Intention herauszuarbeiten und schließt auf etwas Dahinterliegendes. Dafür sichtet sie – zumindest ist das der von Mannheim konzeptionell erhobene Anspruch – verschiedene empirische Materialien und fügt diese zu einem mosaikartigen Gebilde zusammen. Sie legt ausgehend von den Denk- und Handlungsweisen letztlich die Weltanschauung einer Epoche frei. Legt man diese Annahmen zugrunde, dann ist es der Versuch der dokumentarischen Methode, einen Rahmen zu schaffen, der nach nichts Geringerem strebt, als den Zeitgeist im Grunde genommen aller Epochen, die die menschliche Zivilisation hervorgebracht hat, zu rekonstruieren. Auf diesen Annahmen fußt die wissenssoziologische Methodologie. Sie soll für die Erforschung der konjunktiven Denk- und Handlungspraxen für die relationistische Analyse der Computerspiel-Sozialisation als forschungsleitende Methodologie zugrunde. Folgend sollen die Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode vorgestellt werden. Hierbei beziehe ich mich auf die Weiterentwicklung von Bohnsack (2010b).

3.4.2 Arbeitsschritte der Dokumentarischen Methode

Die von Mannheim ausgearbeiteten methodologischen Überlegungen werden in der praxeologischen Methodologie der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2010b, S. 187ff.) aufgegriffen und in Auseinandersetzung mit der gegenwärtig in der empirischen Sozialforschung geführten methodologisch-methodischen Diskussion überarbeitet.²⁰³ Für das Auswertungsverfahren ist die methodologische Differenz von immanentem versus dokumentarischem Sinngehalt (vgl. Mannheim 1964a) leitend. Es geht zum einen darum, das *was* artikuliert bzw. gesagt, diskutiert, inszeniert wird, von dem zu trennen, was sich in dem Artikulierten über das Subjekt, die Gruppe, das Sujet *dokumentiert*. Damit ist die Frage relevant, *wie* das Artikulierte behandelt wird. Um Theorie auf Basis empirischer Daten

²⁰³ Bohnsack greift für die von ihm ausgearbeitete praxeologische Methodologie (vgl. 2010b, S. 187ff.) auf einen Großteil der bereits von Mannheim (1964a; 1980a) entwickelten Überlegungen zurück. Um diese methodologische Fundierung in Verbindung mit Erkenntnissen der geführten Diskussionen über Methodologien und Methoden der qualitativen Sozialforschung zu bringen, wird die wissenssoziologische Methodologie u.a. auf Überlegungen zur Forscherhaltung und didaktischen Vermittlung der Forscherpraxis (Bourdieu 1997) und der durch die Systemtheorie eingeführten Trennung einer Kybernetik erster und zweiter Ordnung (Luhmann 1990a) bezogen.

entwickeln zu können, werden hinsichtlich des Auswertungsverfahrens grundlegend drei aufeinander folgende Schritte unterschieden. Dieses Grundgerüst beinhaltet die fünf Dimensionen lebensweltlicher Orientierung. Folglich sind drei generelle Arbeitsschritte zu berücksichtigen, wenn es darum geht, im Rahmen der wissenssoziologischen Methodologie eine Methode zu entwickeln:

1. Formulierende Interpretation: Das Ziel des ersten Analyseschrittes ist es, das „Was“ des zu untersuchenden Gegenstandes zu identifizieren. Im Zusammenhang bspw. mit der Analyse verbaler Daten (Interview, Gruppendiskussion) sollen die in der Gesprächssituation bearbeiteten Themen identifiziert und eine thematische Gliederung „mit neuen Worten“ (Nohl 2009, S. 3) *formulierend* zusammengefasst werden. Bei der Analyse von Medien (Bild, Film) gilt es das Sujet herauszuarbeiten. Weil es sich hierbei also schon um eine erste Transferleistung des Forschenden handelt, der das Artikulierte in ein anderes konjunktives Vokabular überführt, wird dieser Schritt im wissenssoziologischen Sinn als Interpretation bezeichnet (vgl. Mannheim 1980a, S. 273).

2. Reflektierende Interpretation: Anschließend geht es darum, die formale Struktur des Sujets oder Transkripte zu erkennen. Es soll darum gehen, „Wie“ das Gesagte oder Inszenierte durch das empirische Material zum Ausdruck gebracht wird. Um bspw. die implizite Struktur der diskutierenden Gruppen abbilden zu können, gewinnt für die Analyse von Gruppendiskussionen die Diskursorganisation (Przyborski 2004), also die Frage, wie die Beteiligten in der Erhebungssituation aufeinander Bezug nehmen, Bedeutung. Für die Analyse von Interviews wird die Textsortendifferenzierung angewendet, um herauszuarbeiten, in welcher Weise der Informant seine Erfahrung entweder im Modus einer Erzählung, Beschreibung etc. artikuliert. Die Erforschung von Medien zieht ebenso die Berücksichtigung der Strukturen nach sich. Was konkret in den Fokus gerät, hängt von der Medialität des Mediums ab. Weil der empirisch Forschende eine Reflexionsleistung in Bezug „auf die implizierten Selbstverständlichkeiten des Wissens der Erforschten [erbringt; FK]“ (Bohnsack 2013b, S. 214), wird dieser Schritt reflektierende Interpretation genannt. In diesem Analyseschritt soll das empirische Material hinsichtlich der fünf Dimensionen lebensweltlicher Orientierung analysiert werden. Um einerseits das angenommene Relationierungspotenzial und andererseits die sich tatsächlich vollziehenden Relationierungsprozesse rekonstruieren zu können, sollen diese unter Berücksichtigung des Wissens-, Handlungs-, Grenz-, Milieu- und Weltanschauungs-Bezug unterschieden werden. Indem ich vorschlage, an dieser Stelle der Analyse das empirische Material hinsichtlich seines relationierenden Potenzials bzw. seiner

Prozesse zu sichten, folge ich dem Vorgehen einer bildungstheoretischen Medienanalyse (Jörissen und Marotzki 2009).²⁰⁴

3. Typenbildung: Die durch den vorangegangenen Schritt generierten Erkenntnisse werden folgend in einer Zusammenschau einander gegenübergestellt. Dieser Schritt basiert im Kern auf dem idealtypischen Verstehen bei Max Weber (1972) und versucht das Herausgearbeitete zu gruppieren. Fundamentales Prinzip für die Generierung einzelner Typen ist der „*Kontrast in der Gemeinsamkeit* [H.i.O.]“ (Bohnsack 2010b, S. 143). Sie ist gleichzeitig die Klammer, die die ganze Typologie bzw. Theorie zusammenhält. Es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen identifiziert. Die Eindeutigkeit einer Typik hängt davon ab, inwieweit sie sich von anderen abgrenzen bzw. in welcher Weise ihre Eigenheit von den anderen gesichert wird (vgl. ebd.). Als abschließende Übersicht dient die Tabelle 8, worin die Grundstruktur der dokumentarischen Methodologie für die relationistische Sozialisationsforschung zusammenfassend aufgeführt ist.

Stufen	Zwischenstufen
Formulierende Interpretation	Was wird artikuliert?
Reflektierende Interpretation	Wie wird das Artikulierte zur Geltung gebracht?
	Welche Formen der Relationierung lassen sich identifizieren?
Typenbildung	In welche reinen Typiken lassen sich die Fälle gruppieren?

Tabelle 8 Grundstruktur der dokumentarischen Interpretation für die Rekonstruktion von Computerspiel-Sozialisation

Diese Grundstruktur liegt sämtlichen methodischen Verfahren zugrunde, die in Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode entwickelt worden sind. Erstmals wurde die Struktur auf das Gruppendiskussionsverfahren angewendet (Bohnsack 1989). Anschließend wurde die wissenssoziologische Methodologie sukzessiv u.a. auf die Auswertung narrativer, und biographischer Interviews (Nohl 2009), die Auswertung teilnehmender Beobachtung (Vogd 2006), Evaluationsforschung (Bohnsack 2006), Bildinterpretation (Bohnsack 2013a) sowie Film- und Videoanalyse (Wagner-Willi 2013) ausgeweitet.

Als ein Ergebnis dieses Abschnittes kann sicherlich der Umstand gelten, dass die für die Untersuchung angesetzte Grundlagentheorie und Methodologie aus derselben erkenntnistheoretischen Schule stammen. Den Mehrwert sehe ich also in dieser Verbindung für

²⁰⁴ In der bildungstheoretischen Bildanalyse geht es bekanntlich darum, den Bildungswert von Medien einzuschätzen. Jörissen und Marotzki setzt dieser Arbeitsschritt am Ende der Analyse ein. Dieser Schritt korrespondiert den Autoren zufolge mit der ikonologischen Interpretation bei Panofsky (1975), wo der durch eine Einbettung in den kunsthistorischen Kontext eigentliche Gehalt herausgearbeitet wird. Er entspricht jedoch, wie man mutmaßen könnte, *nicht* der Typenbildung! Gemäß den Arbeitsschritten der dokumentarischen Methode setzt dieser Schritt in der reflektierenden Interpretation ein.

den Forschungsprozess. Sie ermöglicht eine kohärente Auswertung der erhobenen und ausgewerteten Daten. Nachdem die dokumentarische Methodologie grob vorgestellt worden ist, soll in dem nächsten und letzten Schritt dieses Untersuchungsdesigns das infrage kommende methodische Verfahren für die Untersuchung einer Computerspiel-Sozialisation genannt werden.

3.5 Methode

Das Ziel des hier entwickelten Forschungsdesigns ist es, Sozialisation in und durch gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele empirisch zu erfassen. In diesem Abschnitt sollen die dafür als prädestiniert angesehenen Methoden genannt und knapp charakterisiert werden. Es wird vorgeschlagen, auf die Dokumentarische Methode der Interpretation als Methodologie zurückzugreifen. Weil damit ein sinnverstehender und theoriegenerierender Zugang für das Erfassen der Mediennutzung ausgewiesen wird, erweisen sich vornehmlich solche methodische Verfahren als tauglich, die der „qualitativen“ Medienforschung (Mikos und Wegener 2017) zugeschrieben werden können. Solche (bildungstheoretische) Analysen können in aktive und reaktive Verfahren unterschieden werden. Für ein das Bildungspotenzial einschätzende reaktive Verfahren stehen Instrumente für die Erforschung von Internetseiten (vgl. Marotzki 2003), Filme (vgl. Holze und Verständig 2018), Bildschirmspiele (vgl. Fromme und Könitz 2014) sowie Dokumente (vgl. Bettinger 2016) zur Verfügung. Für die Rekonstruktion der tatsächlichen Prozesse können unter Berücksichtigung der individuellen Perspektive auf (qualitative) Interviews (Hopf 2009) sowie der gemeinschaftlichen Perspektive auf das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) zurückgegriffen werden. Im Sinne eines Mixed-Method-Designs (Kelle 2008) steht auch der Integration von qualitativen und quantitativen Methodologien sowie Methoden nichts im Wege, solange sie von der Unhintergebarkeit der Interpretationsleistungen der Akteure ausgehen zuweisen.

Indem Sozialisation immer als digitale Selbstsozialisation begriffen wird, wird ein Verständnis postuliert, wonach Persönlichkeitsentwicklung nur als Wechselspiel individueller, sozialer und durch Medien artikulierter Konstruktionen theoretisch bzw. empirische erfasst werden kann. Dem wissenssoziologischen Erbe folgend unterstellt die relationistische Theorie eine Doppelstruktur alltäglichen Denkens und Handelns und begreift das Subjekt nicht als empirische Entität, sondern als „Träger“ einer als historischsozial verstandenen kategorialen Bewusstseinsstruktur. Diese Weltanschauung leitet implizit das Denken und Handeln der Akteure. Die Wissenssoziologie geht davon aus, dass sich diese kategoriale Apparatur aus der

Erfahrungsverarbeitung der Subjekte und über die Struktur von Medien herausarbeiten ließe. Auf diese Weise würde der Dokumentsinn und der konjunktive Habitus erfasst werden (Mannheim 1964a). Ferner wird angenommen, dass das subjektive Denken und Handeln zu einem Großteil auf die (aktive) Beteiligung an einem konjunktiven Lebensfond zurückgeführt werden kann. Jedoch wird nicht gänzlich ausgeschlossen, dass Denk- und Handlungsmuster auch auf individuell-autonomen Reflexionsprozessen basieren können (vgl. Mannheim 1985b, S. 4). Handeln findet in einem Kontinuum zwischen festgeronnenen Bestandteilen rationalisierter (Wissens-)Gebiete und einem irrationalen Spielraum statt und beginnt aus wissenssoziologischer Perspektive erst dort, „wo der noch nicht rationalisierte Spielraum anfängt, wo *nicht* [H.i.O.] regulierte Situationen zur Entscheidung zwingen“ (Mannheim 1985e, S. 100). Diese Annahmen fließen in die dokumentarische Methode ein. Sie bietet einen Rahmen für die immanente Erforschung implizit handlungsleitenden konjunktiven Wissens.

Für die empirische Untersuchung von Computerspiel-Sozialisation soll auf die Dokumentarische Methode der Interpretation zurückgegriffen werden. Die Wahl fiel auf diese Methodologie einerseits aus forschungsleitenden und forschungspragmatischen Gründen: Von dem Umstand, dass Grundlagentheorie und Methodologie aus der Mannheimschen Wissenssoziologie abgeleitet worden sind, wird sich versprochen, die verschiedenen zu noch zu erhebenden Ergebnisse systematisch ineinander überführen und kohärente Aussagen über die Computerspiel-Sozialisation treffen zu können. Andererseits soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass die Annahme von der Unhintergebarkeit der Interpretations- bzw. Konstruktionsleistungen der User grundlegend für die Erforschung des hier untersuchten Gegenstands ist. Mit der Wahl der dokumentarischen Methode als Methodologie wurde eine Vorauswahl getroffen, die die Wahl der infrage kommenden methodischen Verfahren eingrenzt.

Bevor ich damit beginne, auf die infrage kommenden Methoden einzugehen, möchte ich noch einmal auf die zentralen Ergebnisse nennen, die Bestandsaufnahme pädagogischer Qualifikationsarbeiten über digitale Computerspiele gewonnen werden konnten. Es wurde aufgezeigt, dass es auf Basis medienpädagogischer Dissertationen lediglich eine (mehr oder weniger) qualitativ angelegte Studie gibt, die sich mit dem Medienphänomen befasst und diese unter expliziter Berücksichtigung der individuellen Nutzungsweisen herausarbeitet (Witting 2007). Ferner konnte gezeigt werden, dass dieser Studie verschiedene Modelle für die Beschreibung von Bildschirmspielen gegenüberstehen (vgl. Wesener 2004; Kringiel 2009; Ruckdeschel 2015). Trotz der durch die Qualifikationsarbeiten zur Verfügung gestellten

Werkzeuge wurde sich für das bildungstheoretische Strukturbeschreibungsmodell entschieden (Fromme und Könitz 2014). Im Gegensatz zu den anderen Modellen versucht es dem Aspekt der Transformation stärker Rechnung zu tragen. Allerdings existiert keine Studie aus dem Bereich der Medienpädagogik, die Ergebnisse über gruppenspezifische Nutzungsweisen vorzuzeigen hat. Auch wenn diese Lücke durch zwei Studien aus dem Bereich der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik geschlossen werden konnte, kann es aufgrund der geringen Anzahl an Qualifikationsarbeiten nun behauptet werden, dass Bildschirmspiele trotz (oder gerade wegen) der ausgelösten gesellschaftspolitischen Debatte um mögliche (negative) Folgen der Computerspielnutzung in der Medienpädagogik kaum Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Die Zusammenschau an Studien hat neben der Tatsache, dass die Reflexion milieuspezifischer Nutzungsweisen kaum eine nennenswerte Rolle zu spielen scheint, noch weitere Aspekte zutage gefördert. Die genannten empirischen Untersuchungen haben den Gegenstand einerseits unter Hinzunahme unterschiedlicher Grundlagentheorien konstituiert. Möchten die Studien über die Transferprozesse (Witting 2007) und Medienpraxiskulturen (Schäffer 2003a; Welling 2008) als empirische Beiträge für das Heranwachsen in und durch (gewalt- und aggressionsinszenierende) Bildschirmspiele verstanden wissen, dann können diese Ergebnisse nicht umstandslos auf die Analyse digitaler Selbstsozialisation übertragen. Die Herausforderung besteht darin, die Ergebnisse einer Arbeit, die die individuellen Nutzungsweisen weitgehend radikalkonstruktivistisch untersetzt (Witting 2007), mit Erkenntnissen einer Untersuchung in Verbindung zu bringen, die die Nutzung weitgehend sozialkonstruktivistisch modelliert (Schäffer 2003a; Welling 2008). Eine Zusammenführung steht vor Aufgabe, die zugrunde gelegten divergenten Begriffsverständnisse und -reichweiten sinnvoll miteinander in Verbindung zu bringen. Andererseits konnte die Zusammenschau herausstellen, dass die genannten Studien jeweils eine Perspektive auf die Nutzung von Computerspielen einnehmen: Sie untersuchen die Nutzungsweisen von Computerspielen entweder unter expliziter Berücksichtigung der individuellen *oder* nur der sozialen bzw. vielmehr milieuspezifischen *oder* nur der durch Computerspiele artikulierten Konstruktionen. Daraus möchte ich ableiten, dass der erziehungswissenschaftlichen Computerspielforschung ein gemeinsames methodologisch-methodisches Framework fehlt, um die unterschiedlichen Konstruktionsperspektiven innerhalb einer Grundlagentheorie bzw. eines Forschungsdesigns empirisch zu untersuchen und die Erkenntnisse für die Sozialisation in und durch Bildschirmspiele kohärent zu bündeln und aufeinander zu beziehen. Auf diese Leerstelle möchte dieser Part der Untersuchung reagieren.

Es wird dafür plädiert, konkret auf die Dokumentarische Methode der Interpretation als forschungsleitende Methodologie zurückzugreifen. Es kann auf verschiedene methodische Verfahren zurückgegriffen werden, um konjunktive Wissensstrukturen einerseits über die konkreten Handlungsweisen (Mannheim 1964c; 1964d; 1984b; 1985e) *und* andererseits über die Strukturen der Medien zu extrahieren (Mannheim 1964a). Für die empirische Reflexion von Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive liefert sie damit das metatheoretische Fundament für Methoden, um sowohl individuelle und soziale Konstruktionsprozesse von Selbstsozialisation als auch die in den inhaltlichen, ästhetischen und anderen formalen Medienmustern eingeschriebenen Sozialisationspotenziale Sinn-verstehend zu erfassen. Ein solcher Zugang leistet für die empirisch begründete Theoriebildung in der Medienpädagogik in Bezug zu gewalt- und aggressionsinszenierenden Bildschirmspielen einen wesentlichen Beitrag.

Die im Anschluss an die Wissenssoziologie entwickelte Methodologie bzw. die daraufhin entwickelten methodischen Erhebungs- und Auswertungsverfahren wurden im Laufe der Zeit aufgegriffen und sukzessiv unter Berücksichtigung der gegenwärtig geführten Methodologien- und Methodendiskussion weiterentwickelt. Die gegenwärtige medienpädagogische Forschung greift hierauf zurück. Für die relationistische Untersuchung der Computerspiel-Sozialisation möchte ich vorschlagen, für die Analyse der individuellen Konstruktionen bzw. individuellen Medienpraxen auf das Interviewverfahren (Nohl 2009), für die Analyse der sozialen Konstruktionen bzw. gemeinschaftlichen Medienpraxen auf das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) zurückzugreifen. Mittels dieser Verfahren können die sich tatsächlich vollziehenden Sozialisations- bzw. Transformationsprozesse erfasst werden. Um dagegen die in und durch Computerspiele offerierten Sozialisations- bzw. Transformationspotenziale einschätzen zu können, möchte ich auf das eigentlich für die Strukturelle Medienbildung entwickelte Strukturbeschreibungmodell (Fromme und Könitz 2014) zurückgreifen. Es geht mir im Folgenden nicht darum, die Verfahren detailliert vorzustellen. Es muss der Hinweis genügen, dass die Instrumente auf Grundlage der dokumentarischen Methode entwickelt worden sind. Weil dies nicht vollumfänglich für das bildungstheoretische Strukturbeschreibungmodell gilt, soll es an der betreffenden Stelle ergänzt werden. Es geht mir darum, grob die Erkenntnisabsichten zu skizzieren und anzudeuten, was über das jeweilige Verfahren herausgearbeitet werden kann. Deswegen sollen die Darstellungen einerseits mit Hinweisen versehen werden, welche von den einleitend genannten methodologischen Kriterien

in dominanter Weise zur Geltung kommen. Ebenso möchte ich Vorschläge unterbreiten, welche Aspekte der Sozialisation in besonderer Weise herausgearbeitet werden können.

3.5.1 Gruppendiskussionsverfahren als methodisches Verfahren für die Analyse der sozialen Konstruktionen

Es wird vorgeschlagen, für die Rekonstruktion sozialer Konstruktionsprozesse auf das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) zurückzugreifen. Ich leite deswegen mit dem Gruppendiskussionsverfahren ein, weil es bei diesem methodischen Verfahren um das erste handelt, das in direkter Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode ausgearbeitet worden ist.²⁰⁵

Das Gruppendiskussionsverfahren ist ein methodisches Verfahren, das methodologische Annahmen sowohl für die Erhebungs-²⁰⁶ als auch Auswertungssituation bereithält. Es wurde mit der Absicht entwickelt, kollektive Orientierungsmuster herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack 1989). Methodologisch wird sich auf das wissenssoziologische Sozialitätsverständnis berufen, wonach Zugehörigkeit nicht zwangsläufig auf einem realen Zusammenleben fußen muss, sondern Kollektivität auch über räumliche Distanzen hinweg gegeben sein kann (vgl. Mannheim 1964c, S. 544). Mitglieder einer konjunktiven Gemeinschaft nehmen folglich dieselbe atheoretisch geleitete Perspektive bei dem Betrachten der gesellschaftlichen Wirklichkeit ein, und verstehen einander durch das Sprechen einer konjunktiven Sprache (Dialekte, Slangs) und den Vollzug konjunktiver Riten. Während Mannheim diese Kollektivität exemplarisch am Beispiel der Generationen untersucht und nachgewiesen hat (Mannheim 1964c), wird diese kollektive Zugehörigkeit nun auf weitere milieuspezifische Gemeinsamkeiten in der Sozialisationsgeschichte wie geschlechtstypischer oder sozialräumlicher Art unterschieden (vgl. soziogenetische Typenbildung). In diesem Verständnis werden Milieus als konjunktive Erfahrungsräume begriffen (Bohnsack 1998). Mitglieder solcher Milieus verstehen sich im Modus des Selbstverständlichen, weil sie durch eine gemeinsame Erlebnisschichtung verbunden sind (vgl. Mannheim 1964c, S. 536). Informanten werden als Kollektivsubjekte und damit als Mitglieder eines konjunktiven Erfahrungsraumes sowie als Träger eines konjunktiven Wissens begriffen. Die (Diskussions-) Gruppe wird als Epi-Phänomen und Stellvertreter für dieses konjunktive Wissens begriffen. In

²⁰⁵ Einen ausführlichen historischen Abriss zur Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens geben Loos und Schäffer (vgl. 2001, S. 15ff.).

²⁰⁶ Zu den reflexiven Prinzipien bei der Leitung von Gruppendiskussionen bzw. Anmerkungen zur Erhebungssituation (vgl. Bohnsack 2009, S. 380ff.).

der Gesprächssituation werden die Informanten aufgefordert, anlassbezogen ein gemeinsames Erleben thematisch zu bearbeiten. In dieser Situation entfalte sich – so die Annahme – das atheoretische Wissen bzw. die impliziten Orientierungen der Gemeinschaft. „Die Gruppe ist somit nicht der soziale Ort der *Genese* und *Emergenz* [konjunktiven Wissens; FK], sondern derjenige der *Artikulation* und *Repräsentation* generationsspezifischer bzw. allgemeiner: kollektiver Erlebnisschichtung“ (Bohnsack 2009, S. 377f.). Weil der o.g. Annahme folgend Informanten sich auch ohne sich je im Leben direkt begegnet zu sein, im wissenssoziologischen Sinn *verstehen* würden, können sich Gruppendiskussionen auch aus Informanten zusammensetzen, die sich real fremd aber konjunktiv vertraut sind (vgl. Bohnsack 2010a, S. 211). Um die implizit handlungsleitenden kollektiven Orientierungen rekonstruieren zu können, wird die Erhebungssituation durch eine Diskussionsaufforderung eröffnet. In der Art und Weise, wie die Teilnehmenden darauf reagieren (was sie sagen und was sie nicht sagen), können erste wichtige Erkenntnisse erlangt werden. Eine solche Frage kann sich auf Erfahrungen um (gewalt- und aggressionsinszenierende) Computerspiele im Alltag oder konkret in Familie und Schule richten: „Wie waren denn Eure Erfahrungen in Bezug zu Computerspielen“?

Das Gruppendiskussionsverfahren ist damit in doppelter Hinsicht prädestiniert für die Analyse kollektiver bzw. sozial konstruierter Orientierungen: „zum einen, indem [...] Milieus oder konjunktive Erfahrungsräume sich auf der Grundlage *lebensgeschichtlicher Gemeinsamkeiten* konstituieren, und zum anderen, indem diese Erfahrungsräume sich durch Gemeinsamkeiten *biographischer Entwürfe* oder *Orientierungen*, also Gemeinsamkeiten im Hinblick auf das ‚soziale Konstrukt ‚Biographie‘‘ auszeichnen“ [H.i.O.] (Bohnsack 2010b, S. 114). Diese Annahmen können auf das (soziale Konstrukt) Sozialisation übertragen werden, weil auch der Prozess des Mitgliedwerdens eine aktive und reflexive Auseinandersetzung mit dem im Alltag Erlebten einfordert (vgl. Diskussion um Selbstsozialisation). Das Gruppendiskussionsverfahren stellt konzeptionelle Annahmen sowohl auf der Ebene der Erhebungs- als auch Auswertungssituation für die Analyse kollektiver Orientierungen bereit. Dazu trägt besonders die Analyse der Diskursorganisation und -dramaturgie bei. In der Art und Weise, wie die Teilnehmenden aufeinander reagieren, kann nicht nur der inhaltliche Kern des konjunktiven Wissens identifiziert werden, sondern auch, wie die Beteiligten zu dem artikulierten Wissen stehen. Bei genauerer Betrachtung ist festzustellen, dass die Analyse sozialer Konstruktionsleistungen, weniger auf der Ebene gesellschaftlicher Totalität als vielmehr auf der Ebene von Gemeinschaft (Mesoebene) stattfindet.

Für die Analyse von Computerspiel-Sozialisation wird von daher von Interesse sein, in welcher spezifischen konjunktiven Weise die User Computerspiele in ihren Alltag einbetten. Wodurch zeichnet sich der Modus der Kommunikation oder das Machtgefälle zwischen den Mitgliedern aus? Werden vornehmlich Anglizismen oder für Computerspiel-Praxen etablierte Neologismen verwendet oder überhaupt nichts von beidem. Welche tradierten Riten bzw. Nutzungsweisen lassen sich erkennen? In Anlehnung an die Unterscheidung von Spielwahl und -praxen (vgl. Scholtz 2006) können weitere Diskussionen angeregt werden, die u.a. die (nicht) mit Vorliebe gespielten Games erfasst und dabei insbesondere den Stellenwert von gewalt- und aggressionsinszenierenden Bildschirmspielen im gesamten Medienensemble herausarbeitet. Werden solche (oder andere) Spiele in der Gruppe primär (oder gar ausschließlich) gespielt, oder zeichnet sich die Gruppe durch das gelegentliche Spielen einer Vielzahl von Spielen unterschiedlicher Genres aus? Ferner ist es interessant zu erfahren, ob und inwiefern Computerspiele allein oder zusammen gespielt werden. Oder werden sie mit Vorliebe auf Streaming-Videoportalen betrachtet, bevor sie zum Gegenstand von Diskussionen auf dem Schulhof werden. Welche Exklusionsräume werden innerhalb und/oder außerhalb virtueller Gaming-Communities frequentiert? Mit Blick auf die identifizierte Datafizierung rücken zunehmend solche Praxen in den Fokus, die Aufschlüsse über die Haltung der Informanten zu diesem Themenbereich geben. Hinsichtlich der Dimensionen lebensweltlicher Orientierung stellt sich die Frage, welcher relationierenden Dimension die induzierten Transformationsprozesse zugeschrieben werden können. Mit Blick auf die Erforschung intergenerationeller Bildungsprozesse sind solche Passagen von Relevanz, die Hinweise auf milieuspezifische Transformationsprozesse geben. Sequenzen, die von metaphorischer und interaktiver Dichte geprägt sind (Fokussierungsmetapher), würden die Identifikation von konjunktiven bzw. relationierenden Nutzungsweisen unterstützen.

3.5.2 Interview als methodisches Verfahren für die Analyse der individuellen Konstruktionen

Für die Analyse der individuellen Konstruktionen wird vorgeschlagen auf das methodische Verfahren des Interviews zurückzugreifen (Nohl 2009). In der von Nohl ausgearbeiteten Weise ist dieses Verfahren als Beitrag für die (Erhebung aber vielmehr noch) Auswertung individueller Lebensgeschichten unter Rückgriff auf die dokumentarische Methode innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung zu verstehen (Krüger und Marotzki 1995; 1999). In dieser Forschungsrichtung geht es allgemein um die Rekonstruktion der Biographie, also der durch das Subjekt sinnvoll miteinander in Verbindung gebrachten

Stationen eines Lebens, eines einzelnen Subjektes. Besonderes Interesse wird den sog. Prozessstrukturen des Lebenslauf (Schütze 1981) oder sich im Lebensverlauf vollziehenden Bildungsprozesse (Marotzki 1990a) geschenkt. Das von Nohl entworfene Modell ist in kritischer Auseinandersetzung mit dem von Fritz Schütze entwickelten narrationsstrukturellen Verfahren (Schütze 1981) ausgearbeitet worden (vgl. hierzu Nohl 2009, S. 27ff.).

Die Prozessanalyse einer individuellen Lebensgeschichte (von Computerspielern) setzt an der Rekonstruktion der individuellen „Erlebnisschichtung“ (vgl. Mannheim 1964c, S. 536) an. Damit ist gemeint, dass sich die Aneinanderreihung von Erfahrungen, die der Informant in der lebenslangen Begegnung mit konjunktiven Erfahrungsräumen gemacht hat, sich in die kategoriale Struktur des Bewusstseins abgelagert hat. Um diese prozesshaft rekonstruieren zu können, wird eine erzählgenerierende Eingangsfrage formuliert. Diese ist auf die Erfahrungen zu richten, die der User bspw. im Zuge seiner Sozialisation und in Bezug auf Gewalt und Aggression inszenierende Bildschirmspiele aufgeschichtet hat. Es soll darum gehen, die Prozessstrukturen des Lebenslaufes (Schütze 1981), aber vielmehr noch die Wandlungs-, Bildungs- bzw. Relationierungsprozesse wahrnehmbar zu machen. Einstiegsfragen können folgende sein: „Ich möchte Dich bitten, mir deine Lebensgeschichte zu erzählen und welche Bedeutung Computerspiele darin einnehmen“? Bzw. wenn es sich bei dem Informanten um einen neben- oder hauptberuflichen Streamer handelt, wäre dann zu fragen „Wie bist du zum Streamen von Computerspielen gekommen“?

Für die Analyse von Computerspiel-Sozialisation wären in dem hier entwickelten grundlagentheoretischen Rahmen folgende Aspekte zu untersuchen. Weil davon ausgegangen wird, dass sich vor allem bei Jugendlichen ein Großteil der Sozialisation in medialen Interaktionszusammenhängen bzw. in Exklusionsräumen vollzieht, richtet sich der Blick vornehmlich (aber nicht ausschließlich) auf die von dem User frequentierten virtuellen Gemeinschaften. Lohnend wäre es u.a. zu erfahren, auf welche Medien und Computerspiele oder in welcher Weise Computerspiele dort genutzt werden. Während die erste Frage danach strebt, das Medienensemble herauszuarbeiten, zielt die zweite Frage nach der Rekonstruktion des implizit handlungsleitenden konjunktiven Wissens. Um diesen Prozess nachzeichnen zu können, kann für seine Beschreibung auf die in der Wissenssoziologie unterschiedenen Modi des Erkennens zurückgegriffen werden. Auf diese Weise können Sozialisationsprozesse unterschieden werden in solche, die innerhalb eines konjunktiven Erfahrungsraumes im Rahmen von Kontagion stattfinden und als „Verstehen“ (Mannheim 1980a, S. 272) bezeichnet werden und in solche, die sich in Auseinandersetzung mit anderen konjunktiven

Erfahrungsräumen vollziehen und als „Interpretation“ (ebd., S. 273) betitelt werden. Eine Zusammenschau bzw. Gegenüberstellung der jeweiligen Modi der Erlebnisschichtung kann Hinweise auf die Bearbeitung des Informanten mit den Erfahrungen innerhalb und außerhalb seines konjunktiven Standortes geben. In Anlehnung an das Vokabular, das zur Beschreibung der Syntheseprozesse im politischen Denken und Handeln Verwendung findet (Mannheim 1964d), kann untersucht werden, ob und in welcher Weise die Weltanschauung durch andere Erfahrungsräume geformt wurde (vgl. ebd., S. 592). Oder anders formuliert: Ob bzw. inwieweit schlagen sich im Medienhandeln der Jugendlichen mediale Trends nieder? Von nicht minderem Interesse wäre zu erfahren, wenn Orientierungen nur zum Teil, also selektiv (vgl. ebd.), oder gar nicht in das Bewusstsein des Users übergehen, also nicht angenommen oder gar abgelehnt werden (vgl. ebd., S. 609). Von besonderem Interesse sind nun die individuellen, autonomen und emergenten Erfahrungsverarbeitungsprozesse, die letztlich zur Transformation der Weltanschauung angeleitet haben. Auf dieser Ebene sollen die Momente des Relationierens herausgearbeitet werden. Das wissenssoziologische Relationieren ist bildungstheoretisch untersetzt worden, weshalb zwischen Lernen und Bildung unterschieden werden kann. Diese Untersuchung geht davon aus, dass auch in und durch gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele Transformationsprozesse induziert werden können. Damit berücksichtigt dieser Ansatz zumindest konzeptionell die Entwicklung neuer Kategorien und ist sensibel für höherstufige Lern- und damit Bildungsprozesse. Indikatoren, die in Bezug auf Bildschirmspiel-Praxen auf Transformationen hinweisen können, wären dann zu vermuten, wenn sich die etablierte Nutzungspraxis plötzlich geändert hat. Davon wäre u.a. die Rede, wenn sich entweder auf ein konkretes Spiel bezogen neue Sichtweisen auf das Spiel, seine Community oder Kapitalisierungsprozesse (Werbung) einstellen. Dann wären solche Prozesse zu nennen, worin der User allmählich den Zusammenhang zwischen Spielen eines Spiels und dem Hinterlassen von Datenspuren (Stichwort „Big Data“) erkennt, die für eine nutzerzentrierte Werbung genutzt werden (Iske und Wilde 2018). Von Bildungsprozessen kann m.E. auch dann gesprochen werden, wenn sich die Spielvorliebe ändert und sich der Spieler nun gänzlich einem anderen Game widmet. Einer solchen Aktualisierung der Spielwahl bzw. -nutzung liegt zumindest ein Reflexionsprozess zugrunde (vgl. in Bezug auf soziale Netzwerksysteme Bettinger 2012, S. 77). Inwieweit es sich tatsächlich um Relationierungsprozesse handelt, ist bspw. in Abhängigkeit der Frequenz zu bestimmen, mit der sich neue Spiele angeschafft und tatsächlich gespielt werden. Die Wahrscheinlichkeit, so möchte ich vermuten, steigt mit der Tatsache, dass der User sich lediglich einigen wenigen oder sogar nur einem Game mit besonderer Vorliebe

widmet. Durch die Gegenüberstellung der erhobenen und ausgewerteten Interviews kann eine Typenbildung angeleitet werden, die das atheoretische Wissen herausarbeitet. Die Rekonstruktion von Sozialisation ließe sich in dem hier vorgeschlagenen Sinn als ein existenzielles Durchdringen von verschiedenen konjunktiven Erfahrungsräumen verstehen und den Bearbeitungsmodi des Computerspielers. Das Interview rekonstruiert diesen Prozess unter besonderer Berücksichtigung der individuellen, autonomen und emergenten Formen bzw. der Genese neuer Wissensstrukturen.

3.5.3 Strukturbeschreibungsmodell als methodisches Verfahren für die Analyse der in Computerspielen artikulierten Konstruktionen

Es wird vorgeschlagen, für die Analyse des Sozialisations- bzw. Relationierungspotenzials von Bildschirmspielen, das eigentlich für die Strukturelle Medienbildung (Jörissen und Marotzki 2009) entwickelte Modell für die Beschreibung von Bildschirmspielen (Fromme und Könitz 2014) zu nutzen. Für die Analysen der sich vollziehenden Sozialisationsprozesse können zum einen auf das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) und das Auswertungsverfahren für Interviews (Nohl 2009) auf zwei Instrumente zurückgegriffen werden, die explizit in Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methodologie entwickelt wurden. Diese Verbindung ist bei dem bildungstheoretischen Strukturbeschreibungsmodell nicht (unmittelbar) gegeben. Das Instrument für die Einschätzung des Bildungswertes ist erstens auf Basis eines anderen Theoriekonstrukts (Bildung als Transformation) entwickelt worden. Zweitens wurde dieses Instrument in Auseinandersetzung mit den Annahmen des Neoformalismus (Bordwell und Thompson 2010) entwickelt und beruht damit auf einer anderen Methodologie als die Dokumentarische Methode. Dass es lohnenswert ist, dieses bildungstheoretische Modell für die relationistische Sozialisationsforschung fruchtbar zu machen, soll folgend gezeigt werden. Es wird erstens gezeigt, wie die Dokumentarische Methode bei der Analyse von Medien am Beispiel der Bildinterpretation und zweitens wie das bildungstheoretische Modell zur Einschätzung des Bildungswertes von Computerspielen vorgeht. Der letzte Schritt soll in einem knappen Exkurs ausgeführt werden. Anschließend wird ein Entwurf für die Computerspiel-Analyse in seinen grundlegenden Zügen vorgestellt. Es werden Begründungen angeführt, weshalb es für die Beschreibung von Bildschirmspielen trotz seiner anderen grundlagentheoretischen und methodologischen Einbettung auch für die relationistische Sozialisationsforschung Anwendung finden kann und sollte. Darauf folgend wird ein Entwurf für die relationistische Computerspiel-Interpretation vorgestellt. Letztlich werden Empfehlungen ausgesprochen, worauf in der Analyse zu achten wäre.

Grundlegend basiert die von Bohnsack weiterentwickelte dokumentarische Methode auf den forschungsleitenden Annahmen, die Mannheim in den Beiträgen zur Weltanschauungs-Interpretation formuliert hat (1964a). Weil die erkenntnistheoretischen Absichten bereits ausführlich vorgestellt wurden, wird nicht noch einmal auf die Trennung zwischen Objekt-, Ausdrucks- und Dokumentsinn, die Unterscheidung zwischen einer inhaltlichen und einer formalen Analyse sowie dem Zusammenhang zwischen Wissens- und Medienstrukturen eingegangen (vgl. hierzu Kapitel 2.2). Von weit größerem Interesse ist hier die Frage, wie mittels der dokumentarischen Methodologie digitale Bildschirmspiele untersucht werden können. Dafür sollen die Entwicklungslinien rekonstruiert werden, die grundlegend für die Entwicklung der dokumentarischen Bildinterpretation nach Bohnsack (2010b, S. 155ff.) sind.

Mit der Absicht, die zunehmende Bedeutung der bildhaften Kommunikation im Alltag zu würdigen und sozialwissenschaftlich untersuchen zu können, entwickelt dieser unter Berücksichtigung der wissenssoziologischen Methodologie ein Modell für die formale Interpretation von Bildern. Dies geschieht auf Basis der ikonografisch-ikonologischen Methode von Erwin Panofsky (1992) und der zu einer von Max Imdahl (1975) weiterentwickelten ikonischen Beschreibung. Panofsky bezieht sich mit seiner Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst auf Karl Mannheims dokumentarische Methode (vgl. Panofsky 1992, S. 93). Bisher war der letzte Schritt in der Bildanalyse von Panofsky der Bedeutungssinn, der dem intendierten Ausdruckssinn bei Mannheim entspricht. Nun bildet der Wesenssinn (Dokumentsinn bei Mannheim) die letzte zu erfassende Sinnkategorie. Panofsky übernimmt damit nicht nur Mannheims Weltanschauungssinn, sondern auch die formale Analyse des Werkes. Allerdings setzt das kunsthistorische Modell einen Schritt vor der dokumentarischen Interpretation Mannheims an. Die vor-ikonografische Interpretation wird eingeführt, um die grundlegenden Elemente des Sujets erfassen zu können. Der Wechsel vom „Was?“ zum „Wie?“ in der Mannheimschen Methodologie liegt Panofskys Differenzierung zwischen Ikonologie und Ikonografie zugrunde (vgl. Bohnsack 2010b, S. 158). Der Beitrag der Imdahlschen Rezeption besteht in der Kritik an der geringen Relevanz, die Panofsky der formalen Komposition der Bildinterpretation beimisst. Denn sie, die formale Komposition, ist in der Auffassung Imdahls von besonderer Bedeutung für die Vermittlung jenes Sinnes, der nicht durch das textförmige (ikonografische) Wissen vermittelt werden kann (vgl. Imdahl 1996, S. 137).

Nachdem die grundlegenden Entwicklungslinien der dokumentarischen Bildinterpretation referiert wurden, werden folgend in einem knappen Exkurs das bildungstheoretische Computerspiel-Analysemodell bzw. seine wesentlichen Arbeitsschritte vorgestellt.

Exkurs: Bildungstheoretisches Computerspiel-Analysemodell nach Fromme und Könitz (2014)

Das Modell von Fromme und Könitz (2014) ist mit dem Anspruch entwickelt worden, Bildungspotenziale von Bildschirmspielen (sowohl Single- als auch Multiplayer-Modus) herauszuarbeiten.²⁰⁷ Methodologisch wird dabei auf den Neoformalismus (Thompson 1995) und auf sein besonderes Interesse an der Verfremdung der Alltagswahrnehmung zurückgegriffen (vgl. ebd., S. 29). Ferner wird der Annahme gefolgt, dass die Rekonstruktion von Bedeutung nur formalanalytisch vonstattengehen kann, weshalb die Kontemplation des Sujets nur an der Formbeschaffenheit bzw. den Strukturmerkmalen des zu untersuchenden Gegenstands anzusetzen hat. Aus Sicht von Fromme und Könitz sei dieses Interesse bildungstheoretisch anschlussfähig: Die Herausforderung bzw. das Infragestellen der alltäglichen Sichtweisen könne einen Impuls liefern, um das bisherige Selbst-Anderen- und Welt-Verhältnis zu bedenken und ggf. zu verändern (vgl. 2014, S. 247). Die Autoren beziehen diese medienbildungstheoretische Annahme auf die Analyse von digitalen Bildschirmspielen. Die zugrunde liegende These lautet, „dass Computerspiele auch lohnende Objekte von Werkanalysen sein können, weil sie wie Filme, Theaterstücke oder literarische Werke eine spielerische und ästhetische Perspektive auf uns und unsere Welt eröffnen können, die unsere sonstige Wahrnehmung der Dinge verändern kann“ (ebd., S. 236). Da diese Annahme unter Rückgriff auf die Strukturelle Medienbildung und ihrem transformatorischen Bildungsbegriff erfolgt, werden Bildschirmspielen ebenfalls das Potenzial einer Transformation des Verhältnisses zu sich selbst und der Welt zugeschrieben. In Anschluss an die methodologischen Überlegungen des Neoformalismus wird das Bildungspotenzial formalanalytisch eingeschätzt. D.h. seine Einschätzung findet ausschließlich in Abhängigkeit der Strukturmerkmale des medialen Gegenstands statt und darf nur auf dieser Grundlage bestimmt werden. Aus den o.g. Gründen erhält das Moment der Verfremdung eine besondere Aufmerksamkeit, weil es diese qualitative Veränderung im Sinne einer Transformation von Lebenslagen anleiten kann.

²⁰⁷ Im vornehmlich pädagogisch ausgerichteten Bachelor- und Masterstudiengang „Medienbildung. Audiovisuelle Kultur und Kommunikation“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg sind eine Vielzahl von Abschlussarbeiten entstanden, die dieses Modell angewendet und erprobt haben. Hier hat sich gezeigt, dass sich das von Fromme und Könitz entwickelte Modell insbesondere für die bildungstheoretische Reflexion von Singleplayer-Spielen eignet.

Bei der Konzeption der Arbeitsschritte lehnen sich Fromme und Könitz an dem von Jörissen und Marotzki ausgearbeiteten Bildinterpretationsmodell an (vgl. 2009, S. 101ff.). Es wird hervorgehoben, dass sich bei der Entwicklung des Computerspielanalysemodells neben dem kunsthistorischen Bildanalysemodell (Panofsky 1975) auch auf die Methodologie des Neoformalismus bezogen wird (vgl. Fromme und Könitz 2014, S. 252). Die Annahmen des bildungstheoretischen Modells überschneiden sich damit teilweise mit den Überlegungen und Arbeitsschritten der dokumentarischen Bildinterpretation (Bohnsack 2003). Gemäß der Annahme, die ebenso dem Neoformalismus zugrunde liegt, wonach die Bedeutung des Gegenstands nur über eine formale Analyse herausgearbeitet werden kann, arbeiten Fromme und Könitz ein vier Arbeitsschritte umfassendes Instrument aus. Dessen Stufen sollen kurz vorgestellt werden. Erstens wird einleitend die den Arbeitsschritt leitende Forschungsfrage genannt und zweitens – wenn vorhanden – das Äquivalent des kunsthistorischen oder neoformalistischen Modells zur Seite gestellt.

1. Leitfrage: *Was nehme ich wahr?* Es findet die „Benennung und Beschreibung der basalen Formen, Objekte und Figuren auf der Basis des Alltagswissens [statt; FK]“ (ebd., S. 252). Eine vollständige Inventarisierung sei hierbei nicht notwendig (vgl. ebd., S. 254). Dieser Analyseschritt entspricht bei Panofsky der vorikonographischen Beschreibung, worin die primäre und natürliche Bedeutung erkannt werde (vgl. 1975, S. 38f.).
2. Leitfrage: *Was bedeutet das, was ich wahrnehme?* Folgend wird die „Analyse der Ordnung der Formen, Figuren und Objekte [vorgenommen; FK]“ (Fromme und Könitz 2014, S. 252f.). Dieser Schritt korrespondiert mit der ikonographischen Analyse, worin die sekundäre bzw. konventionelle Bedeutung des Sujets herausgearbeitet und das ikonographische Thema bestimmt wird (vgl. Panofsky 1975, S. 39f.). Das Ziel ist es, sowohl die identifizierten kulturellen Bezüge des Inszenierten her(aus)zustellen als auch die Bedeutungen durch die Konstitution eines Sinnzusammenhangs zu verstehen. Dafür werden erstens die kulturelle Bedeutung von Objekten, Figuren und Ereignissen, zweitens die durch die Diegese gestifteten Sinnzusammenhänge, drittens die durch Regeln gestifteten Sinnzusammenhänge und viertens die soziale und kommunikative Ordnung reflektiert. Weil das (nun künstlich ausgeklammerte) Vor-Wissen bei der Bestimmung der basalen Bedeutung nun in die Analyse hinzugezogen werden soll, schlagen die Autoren vor, erste Hypothesen aufzustellen. Dies erfolgt mit der Absicht, das reichhaltige empirische Material unter einigen, wenigen Lesarten fokussierter bearbeiten zu können. Die Interpretationshypothese konkretisiert dabei die zugrunde gelegte Forschungsfrage.

3. Leitfrage: *Wie kommen diese Bedeutungen zustande?* Es wird nach der Darstellung der Objekte gefragt, „bei der die bedeutungsgenerierende Kraft der formalen Seite der Bildgestaltung in den Mittelpunkt rückt“ (Fromme und Könitz 2014, S. 253). Dieser Schritt orientiere sich weniger an Panofskys als vielmehr an dem neoformalistischen Filminterpretationsmodell und seinem zentralen Punkt der Mise-en-Scène. Bei der Analyse der Inszenierung der Spielelemente wird zwischen der medialen Darstellung der Spielwelt und der medialen Realisierung der ludischen Dimension unterschieden. Deswegen wird die Spielwelt zum ersten unter Berücksichtigung der Dimensionalität und Perspektive (zur Differenzierung zwischen Point of Action sowie Point of View vgl. Neitzel 2007), der Mise-en-Scène (Setting, Licht, Farbe, Acting und Kostüme), der Gestaltung von Übergängen sowie des Sounddesigns untersucht. Zum zweiten werden die Steuermöglichkeiten über das Interface (Controller, Tastatur und Maus bzw. gänzlich ohne Peripheriegeräte), die Feedbackfunktion des Interface (Wird ein Head-up-Display zur Inszenierung der Objekte verwendet?) sowie die Interaktionsindikatoren (Wie werden nutzbare Gegenstände bspw. audiovisuell oder kommunikativ in der Spielwelt inszeniert? Wie ist deren Interaktion realisiert etc.) betrachtet. Die Bearbeitung dieses Schrittes verlangt die kritische Auseinandersetzung mit der im vorangegangenen Punkt aufgestellten Interpretationshypothese. Das bedeutet, dass die entworfene Lesart entweder beibehalten, konkretisiert, modifiziert oder gar verworfen werden kann.
4. Leitfrage: *Welche Bildungspotenziale lassen sich ableiten und in welcher Weise wird unsere Wahrnehmung herausgefordert?* Letztlich wird der Bildungswert des untersuchten Computerspiels unter Berücksichtigung der vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, S. 31ff.) eingeschätzt. Jörissen und Marotzki zufolge korreliere dieser Schritt bei Panofsky mit der Bestimmung der eigentlichen Bedeutung oder des Gehalts, der dadurch rekonstruiert werden könne, indem das Bild in den kunsthistorischen Kontext eingebettet werde (vgl. 1975, S. 40f.). In der bildungswissenschaftlichen Interpretation wird der Gehalt freilich in einem gesellschaftlichen Kontext verortet (vgl. Klafki 1985).

Durch die Darstellung der Arbeitsschritte des strukturalen Computerspielanalysemodells konnten erste Gemeinsamkeiten mit der dokumentarischen Methodologie identifiziert werden. Beide Modelle erfassen den Gegenstand vor dem Hintergrund der Medialität und sind durch eine ähnlich gelagerte Methodologie miteinander verbunden.

Das bildungstheoretische Computerspielanalysemodell soll unter den Gesichtspunkten der dokumentarischen Methode reformuliert werden. Es wird unterstellt, dass die Entwickler von Computerspielen auf ein theoretisches Vor-Wissen (vgl. Mannheim 1964a, S. 100)

zurückgreifen, wenn sie bspw. (genretypische) Konventionen einbringen und diese von den Gamern in dem von den Spieleentwicklern intendierten Sinn erkannt werden. Eine dokumentarische Computerspiel-Interpretation trachtet danach, den unterstellten Sinn der Entwickler herauszuarbeiten und versucht ebenso Transformationspotenziale herauszuarbeiten. Sowohl die relationistische Sozialisationstheorie als auch die strukturelle Medienbildungstheorie sind offen für Reziprozität und Transformation von Weltanschauung. Deshalb kann auch das besagte Modell für die Analyse der in und durch Computerspiele artikulierten Weltanschauungen übernommen werden. Sowohl die dokumentarische Methode als auch der Neoformalismus untersuchen Medien vor dem Hintergrund ihrer Medialität. Zwar betont die neoformalistische Methodologie vergleichsweise stärker den Moment der Verfremdung für die qualitative Veränderung der Alltagswahrnehmung als die Dokumentarische Methode. Wie mit dem Hinweis auf die wissenssoziologische Programmatik geschehen, die das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung in der Erweiterung der Weltanschauung über das existenzielle Eindringen in andere sieht, ist das relationierende Potenzial von Verfremdung und Irritation in der wissenssoziologischen Methodologie implizit angelegt. Ein Wechsel der für das Strukturbeschreibungsmodell veranschlagten Methodologie ist möglich.²⁰⁸

Bei den im Zentrum der Untersuchung stehenden Computerspielen handelt es sich um gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele. Sie können entweder dem Typus Game of Progression (vgl. Juul 2005, S. 67) bzw. dem Einzelspieler-Modus („Half-Life“ 1998) oder dem Typus Game of Emergence (vgl. Juul 2005, S. 67) bzw. dem Multiplayer-Modus (PUBG 2017) zugewiesen werden. Wenn es zunächst darum geht, den relationierenden Gehalt dieser Spiele einzuschätzen, dann richtet sich der Analysefokus auf seine Spielmodi. Der klassische Einzelspieler-Shooter Story-basiert ist und schafft den Rahmen dafür, dieselbe aufwendig über den Einsatz von Kamerafahrten und Dramaturgie zu inszenieren. Es ist zu erwarten, dass die Analyse den Fokus stärker auf die durch die Diegese und Regeln gestifteten Sinnzusammenhänge einfordert. Weil das Spielen von Multiplayer-Titeln vornehmlich auf der Ebene der Regeln und der sozialen und kommunikativen Ordnung stattfindet, ist zu erwarten, dass eine relationierende Analyse stärker diese Strukturmerkmale in den Blick zu nehmen hat. Für eine Zusammenschau der in Betracht kommenden Games spielt die Analyse der Historizität von Computerspielen eine Rolle. Mannheim (1964a; 1980a) macht an verschiedenen Stellen auf den Umstand aufmerksam, dass die (Weltanschauungs-)Interpretation selbst einem

²⁰⁸ Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Neoformalismus und der dokumentarischen Methode müssten freilich in einer weiteren, wesentlich detaillierter ausfallenden Gegenüberstellung ausgearbeitet werden.

zeitlichen Prozess unterworfen ist. Jede zeitliche Epoche generiert einen charakteristischen Weltanschauungs-Sinn, der im Lichte der darauf folgenden Epochen immer wieder herausgearbeitet werden muss (vgl. Mannheim 1964a, S. 126). Deshalb wird in der dokumentarischen Methode zwischen dem Zeitpunkt der Produktion und seiner Interpretation unterschieden. Dementsprechend ist es gewiss lohnend, der Zeitlichkeit eine besondere Stellung in der Analyse zuzuweisen. Auf diese Weise können mögliche Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den Shootern herausgearbeitet werden, die (mittlerweile) den Ersten Weltkrieg („Battlefield 1“ 2016) bzw. den Zweiten Weltkrieg (vgl. „Call of Duty“ 2003), in der Gegenwart oder gar futuristische Szenarien („Call of Duty: Advanced Warfare“ 2014) inszenieren.

Nachdem herausgearbeitet worden ist, über welche drei Methoden Computerspiel-Sozialisation in relationistischer Perspektive empirisch erfasst werden kann, soll nun eine Bilanzierung folgen. Sie soll sowohl den theoretischen und empirischen Mehrwert ausweisen als auch den Beitrag dieses Modells kritisch einschätzen.

3.5.4 Bilanzierung zur Computerspiel-Interpretation in relationistischer Perspektive

Was wurde mit der relationistischen Theorie und dem darin entwickelten Methodenkanon für die Untersuchung einer Computerspiel-Sozialisation gewonnen? Ein erstes notizwürdiges Ziel dieser Arbeit stellt der Entwurf eines neuen Verständnisses von Sozialisation als digitale Selbstsozialisation dar. Die Einführung eines solchen Verständnisses ist nicht zuletzt deswegen notwendig geworden, um die Besonderheit digitaler Medien und die Bedeutung virtueller Welten für das Hineinwachsen in Gemeinschaften und Gesellschaft herauszustellen. Als vergleichsweise bedeutenderes Etappenziel dieser Arbeit ist der Entwurf eines zeitgemäßen Sozialisationskonzeptes zu nennen, das grundlagentheoretisch überwiegend auf der Wissenssoziologie Karl Mannheims und zu einem vergleichsweise geringen Anteil auf der Strukturalen Medienbildung fußt. Damit gelingt es, an die Errungenschaften eines Ansatzes zu erinnern, der trotz seines fortgeschrittenen Alters nicht an Plausibilität eingebüßt hat und dessen subjekt-, medien- und gesellschaftstheoretischen Annahmen aktueller denn je erscheinen. Ferner gelingt es dadurch, die Reichweiten und Grenzen der Wissenssoziologie im Lichte digitaler Selbstsozialisation einschätzen zu können. Durch den Vorschlag, (transformatorische) Bildung und Sozialisation in der hier aufgestellten Weise zusammenzubringen, trägt die Arbeit dazu bei, die Diskussion über das Verhältnis beider Theoriekonstrukte in der Medienpädagogik weiter voranzutreiben.

Ebenso wenig wie die Wissenssoziologie als eigenständiges Fundament für eine medienpädagogische Konzeption von Sozialisation Berücksichtigung findet, erfährt auch das Medienphänomen, worauf die relationistische Theorie von Sozialisation exemplarisch bezogen wird, in derselben Disziplin Aufmerksamkeit. Indem beides miteinander in Verbindung gebracht wird, trägt die Arbeit dazu bei, einem gesellschaftlich relevanten Phänomen unter Hinzunahme eines Ansatzes zu untersuchen, für den Gesellschaft dynamisch und demokratisch ist bzw. sich durch das Aufeinandertreffen verschiedener, sich streckenweise diametral gegenüberliegender Wissensarten auszeichnet und ein Subjekt in Stellung bringt, das sich dem Erhalt dieser deliberativen Strukturen verpflichtet sieht. Der hier entwickelte Entwurf ist daher als innovativ zu betrachten, weil einerseits die Wissenssoziologie bisher vornehmlich als Baustein einer rekonstruktiven Methodologie aber noch nicht für eine medienpädagogische Theorie von Sozialisation wahrgenommen wurde. Andererseits trägt diese Arbeit zumindest konzeptionell dazu bei, das gesellschaftlich relevante und kontrovers diskutierte Thema Computerspiele und deren Beitrag für das Mitgliedwerden ganzheitlich im Sinne der o.g. Rekonstruktion individueller, sozialer und medial artikulierter Konstruktionen theoretisch wie empirisch zu beschreiben. Weil virtuelle Gemeinschaften bzw. Exklusionsräume als (konjunktive) Gemeinschaften aufgefasst werden, kann der Forderung nachgekommen werden, die durch die Digitalisierung neu hervorgebrachten posttraditionalen Formen in ihrer (konjunktiv-virtuellen) Eigenstrukturiertheit zu erforschen. Indem ein methodologisch-methodisches Forschungsdesign für die empirische Untersuchung entwickelt wird, möchte dieser Ansatz dazu beitragen, in erster Linie die Vielseitigkeit der Nutzungspraxen sowie die Sozialisationspotenziale und -prozesse empirisch zu rekonstruieren. Indem die zugrunde gelegte Wissenssoziologie sowohl in der Rolle einer Erkenntnistheorie als auch einer Methodologie von vornherein milieuspezifische Unterschiede unterstellt, ist der Weg geebnet, diese sichtbar werden zu lassen. Auf diese Weise kann der Forderung nachgekommen werden, Aspekte der Sozialisation stärker aus einer soziokulturellen Perspektive zu beleuchten (vgl. Niesyto 2007, S. 62) *und* dabei diese ausgehend von den inhaltlichen und ästhetischen Strukturmustern von Medien zu erfassen (vgl. ebd., S. 49). Indem das Konzept Instrumente anbietet, um sich vollziehende Sozialisationsprozesse sowohl aus individueller und gemeinschaftlicher Sichtweise zu untersuchen, wird dieser Annahme nicht nur in theoretischer, sondern auch in empirischer Absicht entsprochen. Dadurch, dass dieses Untersuchungsdesign auch das konkrete Medienphänomen in den Blick nimmt, folgt sie dem Postulat der Medialität, wonach Sozialisation nun in Abhängigkeit der Strukturmerkmale beschrieben werden kann

(vgl. Aufenanger 2008, S. 90). Deswegen wurde aufbauend auf einem bildungstheoretischen Analysemodell (Fromme und Könitz 2014) ein Instrument für die dokumentarische Interpretation von Bildschirmspielen weiterentwickelt.

Dadurch, dass die für die empirische Untersuchung gewählte Grundlagentheorie und Methodologie zum größten Teil aus derselben Theorietradition entwickelt wurden, erscheint es möglich, den Übergang von der Grundlagentheorie zur Methodologie konsistent zu gestalten. Indem nun entlang der wissenssoziologischen Methodologie ein erster konzeptioneller Entwurf für eine dokumentarische Computerspiel-Interpretation ausgearbeitet worden ist, trägt die freilich noch zu präzisierende Weiterentwicklung dieses Instrumentes nicht unwesentlich dazu bei, neuen Materialsorten für die Analyse unter der dokumentarischen Methode zu erschließen. Vielmehr wird dazu beigetragen, diverse empirische Datenmaterialien wie Gruppendiskussion, Einzelinterview und nun Computerspiele innerhalb einer übergreifenden Methodologie der qualitativen Sozialforschung auszuwerten. (Nur) Darüber gelingt eine kohärente Triangulation unterschiedlicher Erhebungsmethoden (vgl. Maschke und Schittenhelm 2005). Vor diesem Hintergrund ist es möglich, die aus sozialisatorischer Sicht relevanten individuellen, sozialen und die in medialen Umgebungen artikulierten Konstitutionsprozesse unter einem Dach *und* einer theoretischen Erkenntnislinie zu untersuchen. Dass das sowohl für Grundlagentheorie als auch Methodologie geltend gemacht werden kann, sollte gewinnbringend für die Theorieentwicklung der Computerspiel-Sozialisation sein.

Allerdings bedeutet es, Sozialisation in dem hier vorgeschlagenen Sinn theoretisch wie empirisch erfassen zu wollen, Gefahr zu laufen, sich nun einer Grundlagentheorie (und Methodologie) verschreiben zu müssen. In der Folge wird das Hineinwachsen in und durch Medien nur noch im Spannungsfeld von atheoretischen Wissen, Standortverbundenheit und konjunktiven Erfahrungsräumen konstituiert werden können. Prozesse, die nicht unter Hinzunahme des relationistischen Vokabulars erklärbar sind wie bspw. Prozesse der Anerkennung (Honneth 1992) oder Macht (Foucault 1994) bzw. außerhalb eines sinnverstehenden Zugangs ablaufen (Popper 1984), gehen damit verlustig. An dieser Stelle soll nicht diskutiert werden, ob durch das (bildungstheoretische bzw.) dokumentarische Interpretationsmodell alle relevanten Dimensionen für die Analyse (von Multiplayer-) Computerspielen hinreichend erfasst werden. Indem es zumindest grundlegend den Zusammenhang zwischen Medien- und Wissensstrukturen berücksichtigt und den gesellschaftlichen Gehalt ausgehend von den Strukturmerkmalen zu bestimmen versucht, trägt es anteilig der Annahme der digitalen Medialität Rechnung. Was dieses Modell jedoch nur

bedingt leistet, ist das Medienensemble abzubilden. Die auf dem relationistischen Strukturbeschreibungsmodell fußende Analyse setzt sich dezidiert (nur) mit dem einen Fall auseinander. Die Frage, in welcher größeren Architektur das konkrete Game in Bezug zu anderen Computerspielen, zu anderen Medien und anderen non-medialen Tätigkeiten eingebettet ist, kann dieses Instrument ebenso wenig bearbeiten, wie die Rekonstruktion der „digitalen Spuren“ (Karanasios/Thakker/Lau et al. 2013), die der User im Zuge seiner Mediennutzung hinterlässt. Alles, was für die Bestimmung des gesellschaftlichen Gehalts zu erfassen wäre und außerhalb des Sujets „liegt“, wird also nicht vom Strukturbeschreibungsmodell abgebildet werden. Dies ist deswegen bedauerlich, weil ja zum einen gerade durch die einsetzende Datafizierung jene Mechanismen angetrieben werden, die zu einer notwendig gewordenen Präzisierung des Selbstsozialisationsbegriffs beigetragen haben. Deshalb wäre das Recht auf informationeller Selbstbestimmung wegen notwendig, die zugrunde liegenden Algorithmen bzw. Datenströme abzubilden, die für die personengebundene Werbung oder für das Replay der zurückliegenden Runden durch Dritte verwertet werden. Hierfür bieten sich informationstechnologische Verfahren an, die allerdings nicht zu den Kernkompetenzen dieses Modells hinzuzuzählen sind.

Gewinnbringend kann festgehalten werden, dass das hier entwickelte Modell für die empirische Erforschung von Computerspiel-Sozialisation den Prozess des Hineinwachsens aus drei unterschiedlichen Perspektiven erfassen kann. Möchte jedoch ein Einblick in die Medienarchitektur, die Strukturbeschreibung von Online-Plattformen und die Analyse von Codes gewährt werden, dann gelingt das im Rahmen dieses Untersuchungsdesigns nur über die Rekonstruktion der individuellen oder kollektiven Konstruktionsprozesse. Der Entwicklung neuer methodischer Verfahren (wie bspw. eine dokumentarische Code-Analyse) wäre eine sinnvolle Ergänzung für die Interpretation der Weltanschauung.

Die vergleichsweise zeitintensive Analyse des Computerspiels sollte m.E. vor der Erhebung und Auswertung der Interviews und Gruppendiskussionen vorgenommen werden. Sie schafft ein Vorwissen über das jeweilige Spiel und kann eine Expertise des empirisch Forschenden (in der Erhebungssituation) ausweisen. Darauf aufbauend können erste Vermutungen aufgestellt werden, welche Situationen, Objekte oder sonstige Elemente ein Transformationspotenzial innewohnt. Diese Hypothesen *können* unter Wahrung der jugendlichen Orientierungen in die Erhebungssituation eingebracht werden. In Anlehnung an Michel (2003; 2006) wäre es denkbar, die die Gesprächssituation eröffnende Erzähl- bzw. Diskussionsaufforderung medial zu unterstützen. Für die Erforschung der Computerspiel-

Sozialisation zieht das zwei mögliche Umsetzungsweisen nach sich. Zum einen kann dieser Stimulus durch audiovisuelle Sequenzen des zu untersuchenden Spiels angeleitet werden. Ebenso denkbar, wenngleich wesentlich aufwendiger, wäre es, unter Wahrung der von USK vorgegebenen Altersfreigaben das jeweilige Game in einer kurzen Session zu Beginn der Erhebungssituation spielen zu lassen. In dem zweiten Szenario liegt die Vermutung nahe, dass die Spielenden so auf unmittelbar zurückliegende Spiel-Erfahrungen zurückgreifen können.

Die dokumentarische Methode der Interpretation eröffnet die Möglichkeit methodische Verfahren sowohl für die Nutzer- als auch Medienanalyse zu entwickeln. Die wissenssoziologische Methodologie stellt einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Strukturen des Denkens und den formalen Strukturen der Kunstwerke her. Die Analyse der drei Sinnebenen in Bezug gesetzt zu der formalen Beschaffenheit (Medialität) ließe den hinter dem Werk und der Handlung stehenden Akteur und sein implizit leitenden Weltanschauungssinn hervortreten. Wenn sich auch wegen der unterschiedlichen Gesellschaftsdiagnose keine unmittelbare Verbindung zwischen einer digitalen Mediatisierung und der Wissenssoziologie herstellen lässt, existieren erste belastbare Verbindungen.

Auf diese Weise kann der in Anlehnung an die konstruktivistische Sozialisationsforschung aufgestellten Forderung nachgekommen werden (vgl. Grundmann 1999c, S. 11), den Sozialisationsprozess als Wechselspiel sich parallel zueinander und relativ selbständig voneinander entwickelnden und sich dennoch gegenseitig beeinflussenden sozialen, individuellen und medialen Konstruktionsprozesse zu verstehen. Diese theoretische Prämisse wird auf die empirische Erforschung übertragen, so dass jede einzelne Dimension separat untersucht werden kann. Auf diese Weise soll sichergestellt werden, dass Selbstsozialisation nicht nur auf die individuellen Nutzungsweisen verkürzt wird und Formen der Peersozialisation ebenso beleuchtet werden sollen, wie das Medienangebot. Ferner wurde vorgeschlagen, dass für die Bearbeitung dieses komplexen Phänomens ein methodologischer Rahmen erforderlich ist, der vornehmlich aus dem „qualitativen“ Lager stammt. Das wurde einerseits damit begründet, dass digitale Selbstsozialisation die methodologische Implikation enthält, das Aufwachsen ausgehend von den Konstitutionsprozessen des Subjektes aus erfassen zu können. Wie aufgezeigt worden ist, deckt sich diese Sichtweise mit der Annahme des relationistischen Ansatzes, weil sie unter Rückgriff auf Wissenssoziologie und Medienbildung ihren erkenntnistheoretischen und methodologischen Ausgangspunkt für die Erforschung des hier genannten Gegenstands in der inneren Erlebniszeit nimmt (Mannheim 1964c). Folglich wird

vorgeschlagen, die von Mannheim ausgearbeitete dokumentarische Methode der Interpretation als Methodologie für die Analyse von Sozialisation in und durch Computerspiele heranzuziehen. Sie erscheint für die empirische Untersuchung von einer Bildschirmspiel-Sozialisation aus zwei Gründen prädestiniert: Zum einen stellt sie in ihrer ursprünglichen Verfasstheit den basalen Rahmen für die Erforschung der Weltanschauung über die Denk und Handlungsvollzüge zur Verfügung. Gleichzeitig, und das ist für die Erforschung von Medienhandeln gleichsam relevant, stellt sie für das Erfassen der Weltanschauung eine Brücke zwischen den atheoretischen Wissensstrukturen des (Kollektiv-)Subjektes und den Formstrukturen des Mediums her.

4 Fazit und Ausblick

4.1 Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte sich zum Ziel gesetzt, ein neues theoretisches Modell für die Beschreibung von Sozialisation in medienpädagogischer Perspektive zu entwickeln. Hierfür können zwei Tendenzen ausgemacht werden. Zum einen ist ein medialer Wandel zu registrieren – und zwar von elektronischen Massenmedien zu digitalen Medien. Durch diesen Innovationsschub ergeben sich neue Möglichkeiten der Mediennutzung. Neben der zeit- und raumunabhängigen Verwendung konstituieren digitale Medien neue Kommunikationsräume. Zum zweiten wird dieser mediale Wandel von der Medienpädagogik registriert, weshalb vormals auf elektronischen Massenmedien fußende Sozialisationskonzepte im Lichte der Digitalisierung überarbeitet werden. In der Arbeit wird die These vertreten, dass medienpädagogische Sozialisationstheorien den Wandel nicht hinreichend erfassen. Derzeitige Ansätze beachten weder die Struktur der bzw. die Wirkungsrichtungen von digitalen Medien von vornherein kaum vollumfänglich, noch gestehen sie virtuellen Welten eine eigene Dignität für die Subjektgenese zu bzw. generieren vornehmlich empirische Aussagen über individuelle Facetten von Sozialisation. Angesichts dieser Entwicklungen soll eine neue Theorie von Sozialisation entwickelt werden. Die zentrale forschungsleitende Frage dieser Arbeit lautete

Wie ist das Hineinwachsen in Gemeinschaften und Gesellschaften im Spannungsfeld von Selbstsozialisation und digitaler Mediatisierung zu modellieren? Welche Aspekte gilt es dabei zu berücksichtigen, wenn Sozialisation als wechselseitig aufeinander bezogene und unabhängig voneinander verlaufende individuelle, soziale sowie in und durch mediale Umgebungen artikulierte Konstruktionsprozesse begriffen und empirisch erfasst werden soll?

Um diese Forschungsfrage zu bearbeiten wurde die Arbeit in vier inhaltliche Kapitel unterteilt. In dem ersten großen Block wurde sich dem Verhältnis zwischen Medialität und Sozialisation gewidmet. Sie stellen den Gegenstandsbereich dieser Arbeit dar. Folglich wurden drei verschiedene Medialitätsverständnisse aus der Kommunikations- und Medienwissenschaft sowie der Medienanthropologie gegenübergestellt. Als erstes Teilergebnis wurde ein Verständnis von digitaler Mediatisierung abgeleitet, das neben den neuen Anforderungen der (Omnipräsenz, Innovationsdruck, Datafizierung) und Möglichkeiten digitaler Medien (Eröffnung von Exklusionsräumen) auch den besonderen Blick auf Medien identifiziert hat. Es

wurde ein Medialitätsverständnis ins Spiel gebracht, wonach Medien sowohl vor dem Hintergrund ihrer Strukturmerkmale als auch Architektur bestimmt werden. In dem vergleichsweise größeren Block wurde der zweite Gegenstandsbereich dieser Arbeit untersucht – Sozialisation. Weil eine Vielzahl medienpädagogischer Sozialisationsverständnisse insbesondere auf das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes und den Begriff Selbstsozialisation verweisen, wurde diese Ansätze vorgestellt. Als Ergebnis dieses Teilabschnittes kann festgehalten werden, dass Sozialisation immer Selbstsozialisation ist. Es wird diagnostiziert, dass sich einerseits die Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung grundlegend verändert haben, weshalb das Subjekt einen größeren Eigenanteil in der Sozialisation einbringen muss. Als zentrale Kategorien wurden Eigensinn und Eigenaktivität ausgemacht. Andererseits wird hervorgehoben, dass Sozialisation weniger in einer gesellschaftlichen Totalität, sondern vielmehr über Gemeinschaften und Gruppen verläuft. Die Einführung von Selbstsozialisation in den akademischen Diskurs ist begleitet von einem neuen theoretischen Zugang. In der Vorstellung der konstruktivistischen Sozialisationsforschung wird das Aufwachsen als Wechselspiel sozialer und individueller Konstruktionsprozesse definiert. Anschließend wurden zwei Beiträge referiert, die eigentlich den aus der (transformatorischen) Bildungstheorie stammenden Begriff der Reflexivität in die Debatte um Selbstsozialisation eingeführt haben. In dem darauf folgenden Teilkapitel wurde sich dezidiert mit ausgesuchten medienpädagogischen Sozialisationsansätzen befasst. Zwei der drei wurden deswegen in die engere Wahl mit einbezogen, weil sie den Versuch unternommen haben, ihre ursprünglichen Annahmen einer Aktualitätsprüfung zu unterziehen. Es wurde erstens gezeigt, dass die konvergenzbezogene Medienaneignung (Theunert und Schorb 2010) die Medienstrukturen unzureichend in der Reflexion von Sozialisation beachtet. In dem sozialökologischen Modell (Dallmann/Vollbrecht/Wegener 2017) erhalten virtuelle Räume keinen eigenständigen Platz. Die in virtuellen Interaktionszusammenhängen stattfindenden Praxen werden immer auf den realen Raum bezogen. Alsdann wurden die kritische Theorie der Mediensozialisation (Niesyto 2009) skizziert. Dieses Verständnis zeichnet sich insbesondere durch eine kritische Positionierung gegenüber medienpädagogischen Sozialisationskonzepten aus. Es wurde gezeigt, dass Selbstsozialisation in empirischer Perspektive zu sehr auf die Analyse individueller Nutzungsweisen fokussiert und dabei die Analyse der gemeinschaftlichen Nutzung und der durch Medien offerierten Angebote vernachlässigt. Weil auch in diesem Ansatz der Begriff der Reflexivität fiel, wurde in dem darauffolgenden Teilkapitel das Verhältnis zwischen Bildung (als Transformation von Lebensorientierungen) und Sozialisation

(als Selbstsozialisation) untersucht. Für die Gegenüberstellung wurde ein konkretes, in der Medienpädagogik viel diskutiertes Bildungskonzept herangezogen – die Strukturelle Medienbildung. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er davon ausgeht, dass in und durch Mediennutzung Bildungsprozesse induziert werden können. Folgend wurden drei verschiedene Verhältnisbestimmungen von Sozialisation und Bildung zusammengetragen. Es wurden solche identifiziert, die erstens den Unterschied zwischen Sozialisation und Bildung betonen (der abgrenzende Modus); zweitens weiterhin auf der Abgrenzung bestehen, aber die Differenz für die Erforschung der Mediennutzung fruchtbar machen wollen (der kooperierende Modus); der beide Theoriekonstrukte zusammenbringt, um innerhalb von Sozialisation transformatorische Bildungsprozesse und gleichzeitig soziokulturelle Aspekte identifizieren zu können (der integrierende Modus). Als zentrales Ergebnis dieses Kapitels kann erstens ein neues Verständnis von Sozialisation, und zwar als digitale Selbstsozialisation genannt werden. Es unterstellt, dass sich die Herausforderungen, die an die Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten der Digitalisierung gestellt werden, potenziert haben. Anschließend wurde die Arbeitsdefinition von digitaler Selbstsozialisation entwickelt. Unter Sozialisation wird:

die lebenslange Persönlichkeitsentwicklung in einer von technischen und insbesondere digitalen Medien durchdrungenen dynamischen und alltagsweltlichen Struktur verstanden. Sozialisation ist der Prozess der individuellen Erfahrungsverarbeitung und findet in wechselseitiger Auseinandersetzung des Subjektes mit den individuellen, sozialen sowie den in medialen Umgebungen artikulierten Konstruktionen statt. Sie bezieht sich grundsätzlich auf die gesamte Persönlichkeit. Digitale Selbstsozialisation postuliert als Diagnose die Notwendigkeit, die Entwicklung der Persönlichkeit zunehmend selbst gestalten zu müssen. Ihre leitenden Teilaspekte sind Eigensinn und Eigenaktivität. Als Zieldimension gibt sie die Entwicklung zu einer sozialen und personalen Identität (Individuation) aus, die sich kritisch-reflexiv mit bereits ausgedeuteten und sich grundsätzlich transformierenden gemeinschaftlichen (Vergemeinschaftung) und gesellschaftlichen (Vergesellschaftung) Erwartungen vollzieht. Weil Sozialisation unhintergebar medial induziert ist, bedarf es eines vorgelagerten Medialitätsverständnisses, das die Medienanalyse auf Basis ihrer formalen Beschaffenheit *und* Infrastruktur einfordert.

Schließlich wurde die Wissenssoziologie von Karl Mannheim entfaltet. Hierfür wurden fünf Beiträge ausgewählt, die einerseits den Entwicklungsverlauf dieser Denksoziologie nachgezeichnet haben. Andererseits hat die Rekonstruktion verschiedene Theoreme vorgestellt. Als zentrale Begriffe für die Wissenssoziologie können das Modell des konjunktiven Erfahrungsraumes, die Seinsverbundenheit, die Weltanschauung, das Kollektivsubjekt, die Vorstellung von den sozialen Trägern, das Generationenverständnis und der Vorgang des dynamischen Relationierens ausgemacht werden. Die Wissenssoziologie diagnostiziert eine plurale und dynamische Gesellschaft, die sich durch eine Vielzahl an Seinsverbundenheiten zusammensetzt. In der Summe entsteht ein Bild, wonach gemeinschaftliche Zugehörigkeit auch

raumübergreifend gestiftet werden kann. Allerdings dominiert in der Vorstellung das Kollektivsubjekt und die beinahe umstandslose Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Darüber hinaus zeichnet sich die Wissenssoziologie dadurch aus, dass sie auf eine eigenständige Methodologie zurückgreifen kann. Sie erlaubt es, die unterstellten je leitende Weltanschauung zu untersuchen (dokumentarische Methode). Nachdem die Eckpunkte der Wissenssoziologie markiert wurde, wurde schließlich danach gefragt, in welchem Verhältnis Wissenssoziologie und digitale Selbstsozialisation zueinander stehen. Es konnte einerseits aufgezeigt werden, dass die Wissenssoziologie wesentliche Aspekte digitaler Selbstsozialisation berücksichtigt: Sie, die Wissenssoziologie, modelliert die Subjektgenese als Konstruktion des Kollektivsubjektes, die in wechselseitiger Auseinandersetzung mit sich und seiner gemeinschaftlich-sozialen Umwelt entwickelt wird. Ferner überzeugt das von der Wissenssoziologie formulierte dynamische Relationieren. Damit ist der Vorgang gemeint, worin sich das Subjekt reflexiv mit fremden Weltanschauungen befasst, und sich auf diese Weise zu sich und seiner Umwelt in ein vielfältiges Verhältnis setzen kann. Dieser Prozess ist mit diesem Aufforderungscharakter versehen. Jedoch zeigen sich auch Schwächen. Das mit Eigensinn Gemeinte kann von der Wissenssoziologie nicht erfüllt werden. Weltanschauung wird ausschließlich als Produkt bereits durchdrungener Orientierungen begriffen. Dagegen steht Eigensinn für die individuelle, autonome und eigenständige Auseinandersetzung mit Bedeutungen. Als ebenfalls unterkomplex kann die Tatsache angesehen werden, dass die Wissenssoziologie Fragen der gesellschaftlichen Verantwortung und Entwicklung nicht – wie es für ein gegenwärtiges Verständnis angemessen wäre – in die Hände aller Subjekte, sondern lediglich an eine kleine elitäre Gruppe Gebildeter delegiert. Angesichts dieser Unzulänglichkeiten wurde sich auf die Suche begeben, um die Schwächen und blinden Flecken beheben zu können. Es wurde vorgeschlagen, den subjekttheoretischen Transformationsbegriff der Strukturalen Medienbildung zu verwenden. Indem dieser Transformationsbegriff die Subjektgenese als soziales Konstrukt begreift, aber im Besonderen an den individuellen Mustern der Erfahrungsverarbeitung interessiert ist, erweist er sich als prädestiniert, um die unzureichende Modellierung der individuellen und autonomen Erfahrungsverarbeitung und der Entwicklung neuer Denkkategorien der Wissenssoziologie auszubessern.

Die vorangegangenen, allgemein formulierten Überlegungen werden nun konkretisiert und exemplarisch auf ein vonseiten der Medienpädagogik spärlich bedachtes Medienphänomen bezogen. Das ausgearbeitete Verständnis von Sozialisation als digitale Selbstsozialisation wird im Zuge einer grundlagentheoretischen Triangulation bestehend aus Wissenssoziologie und

Medienbildungsbegriff zu einer relationistischen Theorie von Sozialisation weiterentwickelt. Um diesen Ansatz in seiner Reichweite exemplarisch zu erproben, wurde er auf den Gegenstand „Computerspiel-Sozialisation“ übertragen. Weil sich Computerspiele seit ihrem Erscheinen ausdifferenziert haben, werden die konzeptionellen Überlegungen über die Frage, wie in und durch Bildschirmspiele Heranwachsende sozialisiert werden können, dezidiert auf das Genre von gewalt- und aggressionsinszenierenden Bildschirmspiele übertragen. Folgend wird angenommen, dass in und durch Computerspiele dieses Genres wesentliche Sozialisations- bzw. Transformationsprozesse induziert werden können, die essenziell für das Heranwachsen, die Lebensbewältigung und -gestaltung sind. Um die Vielseitigkeit der Sozialisationspotenziale und -prozesse aufzeigen zu können, wurde in Anschluss an die Gütekriterien qualitativer Forschung (Dörner und Schäffer 2012) ein Untersuchungsdesign ausgearbeitet, um die individuellen, sozialen und in Bildschirmspielen artikulierten Konstruktionen sowohl separat als auch im wechselseitigen Bezug empirisch und kohärent erfassen zu können. Folgend werden Überlegungen für die Erforschung einer Computerspiel-Sozialisation entwickelt, die einerseits das Verhältnis zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorie sowie Methodologie und Methode reflektieren:

1. Gegenstand: Der konkret zu untersuchende Gegenstand dieses konzeptionellen Entwurfs sind gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele. Forschungsleitend sind die Fragen, welchen Beitrag digitale Computerspiele und insbesondere virtuelle Gemeinschaften für die Sozialisation und in welcher Weise in und durch diese Bildschirmspiele die Weltanschauung relationiert werden kann. Dieses Genre rückt deswegen in den Fokus, weil es anhaltend gesellschaftspolitische Kontroversen auslöst, die durch das Aufkommen strukturähnlicher Spiele wieder entfacht wird.
2. Grundlagentheorie: Als Grundlagentheorie fungiert das in dieser Arbeit entwickelte relationistische Modell. Folglich wird ein User als soziales und autonomes Subjekt unterstellt, das in und durch gewalt- und aggressionsinszenierende Bildschirmspiele seine Weltanschauung transformierend relationieren kann. Indem die Wissenssoziologie ein Interesse an der Rekonstruktion der in einer Gesellschaft befindlichen konjunktiven Wissensstrukturen und -arten hat, ist es möglich, virtuelle Gemeinschaften in ihrer charakteristischen Spezifik als Erfahrungsgemeinschaften zu begreifen und die (unterstellte) konjunktive Vielseitigkeit sichtbar zu machen.
3. Methodologie: Für die Untersuchung einer vornehmlich in konjunktiven bzw. virtuellen Gemeinschaften stattfindenden Sozialisation bietet sich die ebenso von Karl Mannheim

ausgearbeitete Dokumentarische Methode der Interpretation an (1964a; 1980a). Somit wird u.a. die in der Grundlagentheorie zugrunde gelegte Vorstellung, wonach die Nutzungsweisen auf ein implizit handlungsleitendes konjunktives Wissen verweisen, auf eine Methodologie bezogen, die von der Unhintergebarkeit der Konstruktions- bzw. Interpretationsleistungen der Akteure ausgeht.

4. Methoden: Für die Analyse der sich wechselseitig bedingenden aber unabhängig voneinander ablaufenden Konstruktionsprozesse greift das Untersuchungsdesign erstmal auf bereits existierende methodische Verfahren zurück. Sie beruhen explizit und implizit auf den Annahmen der Dokumentarischen Methode der Interpretation bzw. sind mit diesen Annahmen vereinbar. Es wird vorgeschlagen, für die Rekonstruktion der individuellen Konstruktionsprozesse auf das Interviewverfahren (Nohl 2009), für die Analyse der sozialen Konstruktionsprozesse auf das Gruppendiskussionsverfahren (Loos und Schäffer 2001) und für die Rekonstruktion der in Computerspielen offerierten Orientierungsangebote auf das (originär für die Strukturelle Medienbildung entwickelte) Strukturbeschreibungsmodell (Fromme und Könitz 2014) zurückzugreifen. Auf diese Weise kann Computerspiel-Sozialisation entweder unter Berücksichtigung einer einzelnen oder mehrerer Konstruktionen untersucht werden.

4.2 Ausblick

Das hier entwickelte relationistische Modell von Sozialisation eröffnet neue Möglichkeiten für die Erforschung von Computerspiel-Sozialisation und Sozialisation in (medien-)pädagogischer Perspektive. Mir schweben drei Szenarien vor, die gewinnbringend in die Medienpädagogik als Reflexions- und Handlungswissenschaft einfließen können.

Mit dem relationistischen Modell der Sozialisation wurde ein Zugang entwickelt, der u.a. das Hineinwachsen in und durch Bildschirmspiele sowohl theoretisch als auch empirisch innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Medienforschung untersuchen soll. Es wurde in dem Kapitel Grundlagentheorie (3.2) konstatiert, dass die empirische Erforschung der Computerspiel-Sozialisation in der Medienpädagogik nur allmählich vorangetrieben wird. Geringe Aufmerksamkeit wird der gemeinschaftlichen Mediennutzung geschenkt. Mit den Arbeiten über die generationsspezifischen Medienpraxiskulturen (Schäffer 2003a; Welling 2006) wurden zwei Studien ins Feld geführt, die sich u.a. auch mit Bildschirmspielen und den darin bzw. dadurch stattfindenden Praxen befasst haben. Mein Vorschlag ist es, aufbauend auf den bereits gewonnenen Erkenntnissen empirische Untersuchungen zu initiieren, die sich dezidiert dem Hineinwachsen in und durch Computerspiele befassen. Denkbar hierfür ist es,

das von Fromme und Könitz entwickelte Modell für die bildungstheoretische Analyse von Bildschirmspielen einzusetzen (2014). Weil es m.E. notwendig wäre, mehrere Spiele zu erfassen, müssen kleinere Änderungen an das bildungstheoretische Modell vorgenommen werden. Ich denke da bspw. an den letzten Analyseschritt der dokumentarischen Methode – die Typenbildung. Auch wenn sie dem bildungstheoretischen Instrument faktisch fehlt, schließt sich eine Erweiterung um diesen Analyseschritt nicht aus. Für eine Methodologie, die sich in ihrer originären Verfasstheit der Rekonstruktion sämtlicher Kulturobjektivationen verschrieben hat (, um darüber den Zeitgeist einer Epoche bestimmen zu können), ist eine Typenbildung unumgänglich. Unter Zuhilfenahme der abduktiven Typenbildung, wie sie in der dokumentarischen Methode praktiziert wird, kann das Strukturbeschreibungsmodell für die Analyse von Computerspielen erweitert werden. Nachdem das relationierende Potenzial des jeweiligen Spiels eingeschätzt wurde, kann die Erhebung und Auswertung der individuellen und nicht zuletzt gemeinschaftlichen Konstruktionsprozesse über die bereits benannten methodischen Verfahren stattfinden.

Es wurde gezeigt, dass die dokumentarische Analyse von Computerspielen lediglich einen Blick auf die Rolle von Computerspielen im Prozess des Hineinwachsens gewährt. Sie hilft, das relationierende Potenzial von Bildschirmspielen einzuschätzen. Computerspiele werden auf unterschiedliche Art und Weise verwendet. Sie können auch dann relevant für den Sozialisationsprozess sein, wenn sie nicht gespielt werden. Die Gaming-Community ist auch in anderen Medienphänomenen wie bspw. Videoportalen zu Hause. Sie schätzt es, bspw. Gamern beim Spielen zuzusehen (vgl. Fromme und Hartig 2019). Allerdings müsste das zu untersuchende Medienphänomen ausgetauscht werden. Weil im Sinne des relationistischen Verständnisses Sozialisation nur unter Berücksichtigung der Strukturmerkmale analysiert werden kann, müssten folglich auch dieselben bspw. bei Let's-Play-Videos bestimmt werden. Innerhalb der dokumentarischen Methodologie könnten weitere Instrumente erschlossen werden. Ferner ist es möglich, weitere Instrumente zu entwickeln oder zu verfeinern. Denkbar wäre das u.a. im Zusammenhang mit der Strukturalen Online-Ethnographie (Marotzki 2003; Jörissen und Marotzki 2009, S. 169ff.). Dieses Verfahren zielt darauf ab, „die neuen Kulturräume des Internet zu explorieren“ (Marotzki 2003, S. 150) und beschäftigt sich dort „mit Gruppenbildungen und neuen Vergemeinschaftungsformen“ (ebd., S. 155). Seitdem dieses Instrument entwickelt wurde, haben sich Online-Communities als Räume sozialer Begegnung verändert und ausdifferenziert. Deshalb kommt eine Erneuerung des Strukturbeschreibungsmodells durchaus infrage. Eine Fundierung mit der dokumentarischen

Methode erweist sich als Möglichkeit, um zum ersten die Methodologie für die Erforschung „digitaler“ Phänomene zu erschließen, zum zweiten somit auch aktuelle Erscheinungen auf unterschiedlichen Plattformen kohärent zu untersuchen (Maschke und Schittenhelm 2005) und letztlich den Kanon methodischer Verfahren zu erweitern, die mit der wissenssoziologischen Methodologie untersetzt sind. Zinnecker hat bereits vor fast 20 Jahren festgestellt, dass „[n]eue Kinder und neue Kindheiten [...] auch neue Theorien und Forschungsdesigns [erfordern]“ (1996, S. 50). M.E. kann diesem Bedarf innerhalb der relationistischen Sozialisationstheorie und dem damit zur Verfügung gestellten Forschungsprogramm nachgekommen werden.

Die vorangegangenen Überlegungen haben Ideen für die empirische Analyse vorgebracht. Weil die Medienpädagogik auch als Handlungswissenschaft auftritt, sollen nun in diese Richtung Anstrengungen getroffen werden. Bisher wurde Mannheims Wissenssoziologie noch nicht vollständig auf die doppelte Aufgabenstellung der Medienpädagogik übertragen (vgl. Fromme 2015b, S. 283). M.E. hält die Wissenssoziologie ebenso interessante Anstöße für die Modellierung der Medienpädagogik als Handlungswissenschaft bereit, um sie in Bezug zur handlungsorientierten Medienpädagogik (Hüther und Schorb 2010) sowie der aktiven Medienarbeit (Schell 2010) zu setzen. Wie bisher lediglich angedeutet werden konnte, wurde die Wissenssoziologie nicht nur als theoretisches und empirisches Programm konzipiert, um die pluralen Ideologien zu erfassen. Wie der Aufsatz über die Lehrbarkeit von Politik zeigt (Mannheim 1985e), geht es Mannheim immer auch darum, einen Umgang mit der (politischen) Pluralität zu vermitteln. Bei genauerer Lektüre fällt auf, wie stark Mannheim diese Vermittlungstätigkeit handlungsorientiert aufzieht (vgl. ebd., S. 150ff.).

Das Potenzial der Wissenssoziologie ist für die Medienpädagogik noch nicht vollkommen ausgeschöpft. Es bleibt abzuwarten, wie sie darauf reagiert.

5 Quellenverzeichnis

5.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Twitch Emote „MonkaS“	21
Abbildung 2 Twitch Emote „Kappa“	21
Abbildung 3 Komponenten und Ebenen eines Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen (Geulen und Hurrelmann 1980, S. 65; Hervorheb. FK).....	29
Abbildung 4 Das Spektrum der für die Sozialisation relevanten Systeme (Hurrelmann und Bauer 2015, S. 181; Hervorheb. FK)	47
Abbildung 5 Entwicklung des deutschen Games-Markt seit 1995 bis 2018. Quelle: Verband der deutschen Game-Branche.....	229
Abbildung 6 The focus on games studies in the interaction between game and player, informed by their various contextual frames (Mäyrä 2008, S. 2)	236
Abbildung 7 Medienpädagogische Perspektiven auf Bildschirmspiele nach Fromme (2015, S. 301).....	237
Abbildung 8 Screenshot aus dem Spiel „1916. Der unbekannte Krieg“	242
Abbildung 9 Mäyras „focus of game studies“ sozialisationskonstruktivistisch reformuliert	259

5.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Kernmerkmale digitaler Selbstsozialisation.....	98
Tabelle 2 Die zentralen Perspektivunterschiede der jeweiligen <i>ideologischen</i> Standorte (nach Barboza 2009, S. 95).	188
Tabelle 3 Charakterisierung einer wissenssoziologischen Sozialisationstheorie in medienpädagogischer Perspektive	210
Tabelle 4 Gegenüberstellung wissenssoziologischer Sozialisationstheorie und Strukturele Medienbildung	220
Tabelle 5 Liebste Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele 2018 sortiert nach Alter (MPFS 2018, S. 59).....	230
Tabelle 6 Liebste Computer-, Konsolen-, Tablet- und Handyspiele 2018 sortiert nach Schultyp (MPFS 2018, S. 59).....	230
Tabelle 7 Relationistische Theorie der Sozialisation	271
Tabelle 8 Grundstruktur der dokumentarischen Interpretation für die Rekonstruktion von Computerspiel-Sozialisation	284

5.3 Filmographie²⁰⁹

Battle Royale (2000): Kinji Fukasaku Battle Royale. Japan.
Die Tribute von Panem - The Hunger Games (2012): Gary Ross Gary Ross. USA.

²⁰⁹ Bibliographische Angabe des Films: [Filmtitel]: ([Erscheinungsjahr]), [Regisseur]. Die Angabe des Jahres bezieht sich auf die tatsächliche Ersterscheinung und nicht in Bezug auf eine Region/Land.

5.4 Gamographie²¹⁰

1378 (2010): Jens M. Stober, o.A.

1916. Der unbekannte Krieg (2011): Kriegsgraben und Stormvogel, Kriegsgraben und Stormvogel.

Battlefield 1 (2016): EA Digital Illusions CE, Electronic Arts.

Call of Duty (2003): Infinity Ward, Activision.

Call of Duty 2 (2005): Infinity Ward, Activision.

Call of Duty 4. Modern Warfare (2007): Infinity Wards, Activision.

Call of Duty: Advanced Warfare (2014): Sledgehammer Games, Activision.

Counter-Strike (2000): Sierra Entertainment, Valve.

Fortnite (2017): Epic Games, Epic Games

Half-Life (1998): Valve Corporation, Valve Corporation.

Half-Life 2 (2004): Valve Corporation, Valve Corporation.

Mass Effect: Andromeda (2017): BioWare, Electronic Arts.

PlayersUnkown'sBattlegrounds (2017): PUBG Corporation, PUBG Corporation

Super Mario Bros. (1985): Nintendo, Nintendo.

Tomb Raider (1996): Core Design, Eidos Interactive.

²¹⁰ Bibliographische Angabe des Computerspiels wie folgt: [Spielditel] ([Jahr]): [Entwickler], [Publisher]. Die Angabe des Jahres bezieht sich auf die tatsächliche Ersterscheinung und nicht in Bezug auf eine Region/Land

5.5 Literaturverzeichnis

- Aarseth, Espen J. (1997): *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Abels, Heinz (1997): Karl Mannheim. In: Erler, Hans/Ehrlich, Ernst L./Heid, Ludger [Hg.] „*Meinetwegen ist die Welt erschaffen*“. *Das intellektuelle Vermächtnis des deutschsprachigen Judentums: 58 Portraits*. Frankfurt am Main: Campus, S. 268–275.
- Abels, Heinz (2009): *Wirklichkeit. Über Wissen und andere Definitionen der Wirklichkeit, über uns und Andere, Fremde und Vorurteile*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Abels, Heinz (2015): Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias et al. [Hg.] *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 8., vollständig überarbeitete Aufl., S. 50–79.
- Abels, Heinz/König, Alexandra (2016): *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität*. Wiesbaden: Springer VS (2., überarbeitete und erweiterte Auflage).
- Ackermann, Judith (2011): *Gemeinschaftliches Computerspielen auf LAN-Partys. Kommunikation, Medienaneignung, Gruppendynamiken*. Berlin: Lit-Verl.
- Adorno, Theodor W. (1971a): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd [Hg.] *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 92–109.
- Adorno, Theodor W. (1971b): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ahmed, Sarina/Müller, Sylvia/Schwanenflügel, Larissa v. (2013): Sozialisierungstheoretische Erkenntnispotenziale in der biografieorientierten Analyse von Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (2), 134-149.
- Albrecht, Robert (2018, 26. Dezember), Wie viele Spieler hat Fortnite eigentlich aktuell? In: *Magazin für Multiplayer und Online Spiele* [<https://mein-mmo.de/fortnite-aktuelle-spielerzahl-mai-2018>; Zuletzt geprüft am 14.05.2019].
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Hg.]: (1973): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus*. Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Hg.]: (1976): *Kommunikative Sozialforschung. Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München: Fink.
- Arendt, Hannah (1982): Philosophie und Soziologie. In: Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.] *Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 515–531.
- Aufenanger, Stefan (2000): Medien-Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Plädoyer für Medienbildung in der Wissensgesellschaft. Artikel ist zuerst erschienen in „*medien praktisch. Zeitschrift für Medienpädagogik*“. Heft 93/2000. F. a. M. 2000. S. 4-8. In: *mediaculture online*, S. 1–14 [http://mediaculture-online.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/aufenanger_visionen/aufenanger_visionen.pdf; Zuletzt geprüft am 27.06.2016].
- Aufenanger, Stefan (2008): Mediensozialisation. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe [Hg.] *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 87–92.

- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter (1980): Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: *Deutsche Jugend: Zeitschrift für die Jugendarbeit*, 28 (11), S. 493–505.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1990): *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1991): *Medienwelten Jugendlicher*. Opladen: Leske + Budrich (Sonderausg).
- Bachmair, Ben (2009): *Medienwissen für Pädagogen. Medienbildung in riskanten Erlebniswelten*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Barboza, Amalia (2007): Die verpassten Chancen einer Kooperation zwischen der „Frankfurter Schule“ und Karl Mannheims „Soziologischem Seminar“. In: Faber, Richard/Ziege, Eva-Maria [Hg.] *Das Feld der Frankfurter Kultur- und Sozialwissenschaften vor 1945*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 63–87.
- Barboza, Amalia (2009): *Karl Mannheim*. Konstanz: UVK.
- Barboza, Amalia (2010): Das utopische Bewusstsein in zwei Frankfurter Soziologien: Wissenssoziologie versus Kritische Theorie. In: Herrschaft, Felicia/Lichtblau, Klaus [Hg.] *Soziologie in Frankfurt. Eine Zwischenbilanz*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–178.
- Bartmann, Sylke (2005): Ressourcenbildung und Biographieverlauf. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 6 (1), S. 23–42.
- Bateson, Gregory (1985a): Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: Bateson, Gregory [Hg.] *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 362–399.
- Bateson, Gregory [Hg.]: (1985b): *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation. Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 118–142.
- Bauer, Ullrich (2016): Sozialisationstheorie und informelles Lernen. In: Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo [Hg.] *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 105–120.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. F.a.M.: Suhrkamp.
- Becker, Nicole (2015): Der Beitrag der Neurowissenschaften zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias et al. [Hg.] *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, 8., vollständig überarbeitete Aufl., 80-95.
- Beer, Raphael (2002): Vom realitätsverarbeitenden zum realitätserzeugenden Subjekt. Eine philosophische Fundierung der Sozialisationstheorie. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (4), S. 408–421.
- Behn, Rolf (1984): Videospiele als Abbild unserer Wirklichkeit. In: Kreuzer, Karl J. [Hg.] *Handbuch der Spielpädagogik. Band 3*. Düsseldorf: Schwann, S. 683–695.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Beritis, Andreas (PC Games, Hg.) (2019, 17. Oktober): Bioware meint: Transgender-Charaktere stören euren Spielspaß nicht [<https://www.pcgames.de/Bioware-Firma-15280/News/rollenspiele-transgender-nicht-binaer-spielspass-1334904/>; Zuletzt geprüft am 18.10.2019].
- Bertram, Hans (1976): Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 5 (2), S. 103–117. doi:10.1515/zfsoz-1976-0201
- Bertram, Hans (1981): *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancenungleichheit* (Originally presented as the author's Habilitationsschrift, Heidelberg, 1979 under the title: Sozialstruktur und individuelle Entwicklung). Darmstadt: Luchterhand.
- Bettinger, Patrick (2012): *Medienbildungsprozesse Erwachsener im Umgang mit sozialen Online-Netzwerken*. Boizenburg: vwh.
- Bettinger, Patrick (2016): Mediale Diskurse und biographische Transformationen. In: Fromme, Johannes/Kiefer, Florian/Holze, Jens [Hg.] *Mediale Diskurse, Kampagnen, Öffentlichkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 9–33.
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 4., völlig neubearbeitete Aufl., S. 279–301.
- Blumer, Herbert (1973): Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Hg.] *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus*. Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt, S. 80–146.
- BMBF (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bohnsack, Ralf (1989): *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1998): Milieu als konjunktiver Erfahrungsraum. Eine dynamische Konzeption von Milieu in empirischer Analyse. In: Matthiesen, Ulf [Hg.] *Die Räume der Milieus. Neue Tendenzen in der sozial- und raumwissenschaftlichen Milieuforschung, in der Stadt- und Raumplanung*. Berlin: Ed. Sigma, S. 119–131.
- Bohnsack, Ralf (2003): Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), S. 239–256.
- Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis. Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe [Hg.] *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 135–155.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Eine Einführung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines [Hg.] *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 7. Aufl., S. 369–384.
- Bohnsack, Ralf (2010a): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore [Hg.] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 3. Aufl., S. 205–218.
- Bohnsack, Ralf (2010b): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich (8. durchgesehene Aufl.).

- Bohnsack, Ralf (2013a): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael [Hg.] *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 3. Aufl., 75–98.
- Bohnsack, Ralf (2013b): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Pregel, Annedore [Hg.] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa, 4., durchgesehene Auflage, S. 205–218.
- Bohnsack, Ralf/Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicolle (2013): Einleitung: Rekonstruktive Milieuforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14 (2), S. 171–178.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael [Hg.] *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–29.
- Bopp, Matthias (2005): Immersive Didaktik. Verdeckte Lernhilfen und Framingprozesse in Computerspielen. In: *Kommunikation@Gesellschaft*, 6, S. 1–18 [http://www.soz.uni-frankfurt.de/K.G/B2_2005_Bopp.pdf; Zuletzt geprüft am 21.02.2014].
- Bopp, Matthias (2009): „Killerspiele“. Zum aktuellen Stand der Wirkungsforschung. In: Bopp, Matthias/Nohr, Rolf F./Wiemer, Serijoscha [Hg.] *Shooter. Eine multidisziplinäre Einführung*. Münster: Lit-Verl., S. 183–216.
- Bordwell, David/Thompson, Kristin (2010): *Film art. An introduction*. New York: McGraw-Hill (9th ed).
- Bourdieu, Pierre [Hg.]: (1997): *Das Elend der Welt – Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: UVK.
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brüsemeister, Thomas (2008): *Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme* (Mit Beiträgen von Sebastian Göppert und Tim Unger). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bushart, Magdalena (2001): Pinder, Georg Maximilian Wilhelm. In: Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften [Hg.] *Neue deutsche Biographie. Zwanzigster Band: Pagenstecher - Püterich*. Berlin: Duncker & Humblot, S. 448–450.
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1986): *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung - mit 5 Falldarstellungen*. München [u.a.]: Psychologie Verlags Union.
- Charlton, Michael/Neumann-Braun, Klaus/Aufenanger, Stefan et al. [Hg.]: (1995): *Fernsehwerbung und Kinder. Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder* (Band 1: Das Werbeangebot für Kinder im Fernsehen). Opladen: Leske + Budrich.
- Corsten, Michael (2010): *Karl Mannheims Kultursoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt [u.a.]: Campus.
- Dallmann, Christine/Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (2017): Mediensozialisation in sozialökologischer Perspektive. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang [Hg.] *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*. Springer VS, S. 197–210.

- Decker, Markus (2010): Pauschale Kritik vermeiden. Ein Beitrag zur Computerspieldebatte. In: *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (2), S. 63–67.
- Dewey, John (1993): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Dilthey, Wilhelm (1894a): *Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften* (2. unver.). Stuttgart: Teubner Verlagsgesellschaft; Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dilthey, Wilhelm (1894b): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: *Gesammelte Schriften. Band V. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften* (2. unver.,). Stuttgart: Teubner Verlagsgesellschaft; Vandenhoeck & Ruprecht, S. 139–240.
- Dohmen, Günther (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschliessung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.
- Dohmen, Günther (2002): Informelles Lernen in der Freizeit. In: *Spektrum Freizeit*, 24 (1), S. 18–27.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2011): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga v. [Hg.] *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: VS Verlag, 5. Aufl, S. 243–261.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2012): Zum Verhältnis von Gegenstands- und Grundagentheorien zu Methodologien und Methoden in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, Burkhard/Dörner, Olaf [Hg.] *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11–22.
- Dörner, Olaf/Schäffer, Burkhard (2016): Qualitative Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga v. [Hg.] *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, Living reference work, continuously updated edition, S. 1–19.
- Dorst, Brigitte (1983): Erlebnisdimensionen von Jugendlichen beim Videospiele. Auswertung der Gruppendiskussionsverfahren. In: *Spielmittel. Das Journal für Eltern* (Sonderheft), S. 54–60.
- du Bois-Reymond, Manuela/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann et al. [Hg.]: (1994): *Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Durkheim, Emile (1972): *Erziehung und Soziologie*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Elias, Norbert (1978): *What is sociology?* London: Hutchinson.
- Elias, Norbert (1993): *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Elias, Norbert/Lepenies, Wolf (1977): *Zwei Reden anlässlich der Verleihung des Theodor-W.-Adorno-Preises 1977*. F.a.M.: Suhrkamp.
- Enzensberger, Hans M. (2008): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz et al. [Hg.] *Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard*. München: Dt. Verl.-anst, 6. Aufl., S. 264–278.
- Erlich, Victor (1973): *Russischer Formalismus*. München: Suhrkamp.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Von der Fremd- zur Selbstsozialisation? Oder. Steigt der Einfluss Jugendlicher auf Eltern und Lehrkräfte? In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann [Hg.] *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 275–292.
- Felzmann, Sebastian (2010): Playing Yesterday. Mediennostalgie und Retro Gaming. In: Swertz, Christian/Wagner, Michael [Hg.] *Game\|play\|society. Contributions to contemporary computer game studies*. München: kopaed, S. 97–113.
- Felzmann, Sebastian (2012): *Playing Yesterday. Mediennostalgie im Computerspiel*. Boizenburg: vwh.
- Fend, Helmut (1969): *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ferber, Christian v. (1959): Der Werturteilsstreit 1909/1959. Versuch einer wissenschaftsgeschichtlichen Interpretation. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 11 (1), S. 21–37.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (Aus dem Französischen übersetzt von Walter Seitter). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter [Hg.]: (2019): *Digitale Freizeit 4.0. Analysen – Perspektiven – Projekte*. Bremen: IFKA.
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore [Hg.] *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim [u.a.]: Juventa, S. 503–534.
- Fritz, Jürgen (2003): Lebenswelt und Wirklichkeit. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang [Hg.] *Computerspiele. Virtuelle Spiel- und Lernwelten*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, S. 13–30.
- Fritz, Jürgen (2007): Virtuelle Spielkulturen zwischen Kritik und Faszination. Computerspiele in der Diskussion. In: *Pro Jugend. Zeitschrift der Aktion Jugendschutz*, 1, S. 4–8.
- Fröhlich, Werner D./Wellek, Stefan (1972): Der begrifflich-theoretische Hintergrund der Sozialisationsforschung. In: Graumann, Carl F. [Hg.] *Handbuch der Psychologie in 12 Bänden. Bd. 7 : Sozialpsychologie. Halbbd. 2: Forschungsbereiche*. Göttingen: Hogrefe, S. 661–714.
- Fromme, Johannes (1985): *Freizeit als Lernzeit. Lernen durch Arbeit in und an der Freizeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Fromme, Johannes (1997): *Pädagogik als Sprachspiel. Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.
- Fromme, Johannes (2002): Mediensozialisation und Medienpädagogik. Zum Verhältnis von informellem und organisiertem Lernen mit Computer und Internet. In: Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel [Hg.] *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 155–168.
- Fromme, Johannes (2006): Zwischen Immersion und Distanz. Lern- und Bildungspotenziale von Computerspielen. In: Kaminski, Winfried/Lorber, Martin [Hg.] *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit [1. International Computer Game Conference Cologne unter dem Titel Clash of Realities, 22. - 24.3.2006]*. München: kopaed, S. 177–210.
- Fromme, Johannes (2007): Spiele in virtuellen Umgebungen. Überlegungen zur Beschreibung und Analyse eines neuen Mediums. In: Hartwich, Dietmar/Meder, Norbert/Witsch, Monika [Hg.] *Mit Spielern. Überlegungen zu nachmodernen*

- Sprachspielen in der Pädagogik: Norbert Meder zum 60. Geburtstag.* Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9–27.
- Fromme, Johannes (2009): Computerspielkultur. Bearbeitet von N. Meder, C. Allemann-Ghionda, U. Uhlendorff, G. Mertens. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried et al. [Hg.] *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2: Umwelten.* Paderborn: Schöningh, S. 409–422.
- Fromme, Johannes (2015a): Freizeit als Medienzeit. Wie digitale Medien den Alltag verändern. In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter [Hg.] *Handbuch Freizeitsoziologie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 431–466.
- Fromme, Johannes (2015b): Game Studies und Medienpädagogik. In: Sachs-Hombach, Klaus/Thon, Jan-Noël [Hg.] *Game Studies. Aktuelle Ansätze der Computerspielforschung.* Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 279–315.
- Fromme, Johannes/Biermann, Ralf/Kiefer, Florian (2015): Computerspiele. In: Gross, Friederike von/Meister, Dorothee M./Sander, Uwe [Hg.] *Medienpädagogik - ein Überblick.* Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 399–445.
- Fromme, Johannes/Gecius, Melanie (1997): Geschlechtsrollen in Video- und Computerspielen. In: Fritz, Jürgen/Fehr, Wolfgang [Hg.] *Handbuch Medien: Computerspiele. Theorie, Forschung, Praxis.* Bonn, S. 121–135.
- Fromme, Johannes/Hartig, Tom (2019): Online Spielkulturen als Lern- und Wissensgemeinschaften? In: Freericks, Renate/Brinkmann, Dieter [Hg.] *Digitale Freizeit 4.0. Analysen – Perspektiven – Projekte.* Bremen: IFKA, S. 213–235.
- Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried (2011): Zur konstitutiven Kraft von Medien – Einführung. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried [Hg.] *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin (2010): Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. In: *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (5), S. 46–54.
- Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen et al. [Hg.]: (1999): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung.* Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes/Könitz, Christopher (2014): Bildungspotenziale von Computerspielen. Überlegungen zur Analyse und bildungstheoretischen Einschätzung eines hybriden Medienphänomens. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert [Hg.] *Perspektiven der Medienbildung.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 235–286.
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert [Hg.]: (2001): *Bildung und Computerspiele. Zum kreativen Umgang mit elektronischen Bildschirmspielen.* Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert (2003): Pädagogik der Freizeit und Medien. In: Popp, Reinhold/Schwab, Marianne [Hg.] *Pädagogik der Freizeit.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 195–222.
- Fromme, Johannes/Meder, Norbert/Vollmer, Nikolaus [Hg.]: (2000): *Computerspiele in der Kinderkultur.* Opladen: Leske + Budrich.
- Fromme, Johannes/Unger, Alexander [Hg.]: (2012): *Computer games and new media cultures. A handbook of digital games studies.* Dordrecht: Springer.
- Fuhs, Burkhard (2006): Narratives Bildverstehen. Plädoyer für die erzählende Dimension der Fotografie. In: Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst [Hg.] *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 207–225.

- Fütterer, Martin/Jonas, Kristina (2012): *My Video Game: Konstruktionistisches Erfahrungslernen in der Schule. Die Entwicklung von Computerspielen als Projektpraxis*. Stuttgart: ibidem.
- gamerights.ch (2016): Amoklauf in München. Deutscher Bundesinnenminister de Maizière stellt Games eigenhändig in den Mittelpunkt [http://www.gamerights.ch/home/frontartikel/32-news/medienberichte/241-amoklauf-in-muenchen-deutscher-bundesinnenminister-de-maiziere-stellt-games-eigenhaendig-in-den-mittelpunkt; Zuletzt geprüft am 14.09.2016].
- GamesCoop (2012): *Theorien des Computerspiels. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ganguin, Sonja (2010): *Computerspiele und Lebenslanges Lernen. Eine Synthese Von Gegensätzen*: VS Verlag.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Die Tribute von Panem - The Hunger Games (Regie). (2012):. Gary Ross [Spielfilm]. USA.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert [Hg.]: (2013): *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink.
- Geulen, Dieter (1980): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Paradigmen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 15–49.
- Geulen, Dieter (1981): Zur Konzeptionalisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. Möglichkeiten der Verschränkung subjektiver und gesellschaftlicher Bedingungen individueller Entwicklungsverläufe. In: Matthes, Joachim [Hg.] *Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages zu Bremen 1980*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 537–556.
- Geulen, Dieter (1985): Sozialisation in einer computerisierten Welt. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5 (2), S. 255–269.
- Geulen, Dieter (1987): Verharmlosung durch falsche Forschungsparadigma. In: Lutz, Burart [Hg.] *Technik und sozialer Wandel. Verhandlungen des 23. Deutschen Soziologentages in Hamburg 1986*. Frankfurt (am Main): Campus, S. 581–582.
- Geulen, Dieter (1989): *Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, Dieter (2002): Subjekt, Sozialisation, „Selbstsozialisation“. Einige kritische und einige versöhnliche Bemerkungen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 186–196.
- Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 51–67.
- Gilgenmann, Klaus (1986): Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 6 (1), S. 71–90.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick: Aldine.
- Glaserfeld, Ernst v. (1981): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick, Paul [Hg.] *Die Erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München: R. Piper, S. 16–38.
- Goffman, Erving (1989): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (2. Aufl.).
- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg [Hg.]: (2014a): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa, 2. Aufl.

- Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2014b): Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg [Hg.] *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim: Beltz Juventa, 2. Aufl., S. 7–19.
- Grundmann, Matthias (1994): Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion? In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14 (2), S. 163–186.
- Grundmann, Matthias (1997): Vergesellschaftung und Individuation. Sozialisations-theoretische Überlegungen im Anschluss an Alfred Schütz und Jean Piaget. In: *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 23 (1), S. 83–115.
- Grundmann, Matthias (1999a): Dimensionen einer konstruktivistischen Sozialisationsforschung. In: Grundmann, Matthias [Hg.] *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 20–34.
- Grundmann, Matthias [Hg.]: (1999b): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias (1999c): Vorwort des Herausgebers. In: Grundmann, Matthias [Hg.] *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–19.
- Grundmann, Matthias (2000): Alfred Schütz und die Entdeckung der Erfahrungsbiographie. In: Hoerning, Erika M. [Hg.] *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 209–225.
- Grundmann, Matthias (2011): Sozialisation – Erziehung – Bildung: Eine kritische Begriffsbestimmung. In: Becker, Rolf [Hg.] *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, 2., überarb. und erw. Aufl., S. 63–85.
- Gudjons, Herbert (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (7., aktualisierte Aufl).
- Habermas, Jürgen (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. Stichworte und Literatur zur Vorlesung im Sommersemester 1968. In: Habermas, Jürgen [Hg.] *Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, S. 118–194.
- Hansmann, Otto (1988): Kritik der sogenannten „theoretischen Äquivalente“ von „Bildung“. Zur engeren thematischen Einführung am Beispiel ausgewählter Ersatzbegriffe. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried [Hg.] *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21–54.
- Hasebrink, Uwe/Hepp, Andreas (2017): Kommunikative Figurationen. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia [Hg.] *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 164–174.
- Hepp, Andreas (2004): *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hepp, Andreas/Berg, Matthias/Roitsch, Cindy (2017): Mediengeneration als Prozess: Zur Mediatisierung der Vergemeinschaftungshorizonte von jüngeren, mittelalten und älteren Menschen. In: Krotz, Friedrich/Despotovic, Cathrin/Kruse, Merle-Marie [Hg.] *Mediatisierung als Metaprozess. Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; Springer VS.

- Hepp, Andreas/Hasebrink, Uwe (2017): Kommunikative Figurationen. Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65 (2), S. 330–347. doi:10.5771/1615-634X-2017-2-330
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980): *Bildungstheoretische Schriften*. F.a.M.: Syndikat.
- Hickethier, Knut (2010): Fernsehen. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd [Hg.] *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., S. 88–95.
- Hitzler, Ronald (2008): Brutstätten posttraditionaler Vergemeinschaftung. Über Jugendszenen. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne/Pfadenhauer, Michaela [Hg.] *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 55–72.
- Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang [Hg.]: (2017): *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken*: Springer VS.
- Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar [Hg.]: (2010): *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, 2., überarb. und erw. Aufl.
- Holze, Jens (2017): *Digitales Wissen. Bildungsrelevante Relationen zwischen Strukturen digitaler Medien und Konzepten von Wissen*. Magdeburg: Universitätsbibliothek.
- Holze, Jens/Verständig, Dan (2018): Film und Bildung. In: Geimer, Alexander/Heinze, Carsten/Winter, Rainer [Hg.] *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–17.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): Sozialisation. In: Andrese, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas et al. [Hg.] *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Germany: Beltz, S. 788–802.
- Honneth, Axel (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hopf, Christel (2009): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines [Hg.] *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 7. Aufl., S. 349–360.
- Horkheimer, Max (1982): Ein neuer Ideologiebegriff? In: Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.] *Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 474–496.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3 (1), S. 91–103.
- Hurrelmann, Klaus (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 155–166.
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Weinheim: Beltz (11., vollständig überarbeitete Auflage).
- Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias et al. [Hg.]: (2015): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 8., vollständig überarbeitete Aufl.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2013): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim: Juventa (12. Aufl.).
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.]: (1980): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.

- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (1991a): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 4., völlig neubearbeitete Aufl., S. 3–20.
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.]: (1991b): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 4., völlig neubearbeitete Aufl.
- Hüther, Jürgen/Podehl, Bernd (2010): Geschichte der Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd [Hg.] *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., S. 116–127.
- Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd (2010): Medienpädagogik. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd [Hg.] *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., S. 265–276.
- Imdahl, Max (1975): Überlegungen zur Identität des Bildes. In: Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz [Hg.] *Identität*. München: Fink, S. 187–211.
- Imdahl, Max (1996): *Giotto – Arenafresken. Ikonografie – Ikonologie – Ikonik*. München: Wilhelm Fink.
- Iske, Stefan/Wilde, Katrin (2018): *Online-Werbung aus der Perspektive Jugendlicher. Subjektive Relevanzen, Bewertungen und Überzeugungen*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität Fakultät für Humanwissenschaften Institut I Bildung Beruf und Medien; Universitätsbibliothek.
- Jenkins, Henry (o.J.): Reality Bytes. Eight Myths About Video Games Debunked [<http://www.pbs.org/kcts/videogamerevolution/impact/myths.html>]; Zuletzt geprüft am 16.08.2011].
- Jörissen, Benjamin (2011): Medienbildung. Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz/Grell, Petra/Niesyto, Horst [Hg.] *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed, S. 211–235.
- Jörissen, Benjamin (2014): Digitale Medialität. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg [Hg.] *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 503–513.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): *Medienbildung - Eine Einführung. Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2014): Medienbildung in der digitalen Jugendkultur. In: Hugger, Kai-Uwe [Hg.] *Digitale Jugendkulturen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2., erw. u akt. Aufl, S. 317–331.
- Juul, Jesper (2005): *Half-real. Video games between real rules and fictional worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Dargestellt am Beispiel von Erzählungen und Beschreibungen. In: Wegner, Dirk [Hg.] *Gesprächsanalyse*. Hamburg: Buske, S. 159–274.
- Karanasios, Stan/Thakker, Dhavalkumar/Lau, Lydia/Allen, David/Dimitrova, Vania/Norman, Alistair (2013): Making sense of digital traces: An activity theory driven ontological approach. In: *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64 (12), S. 2452–2467. doi:10.1002/asi.22935
- Käsler, Dirk (1978): Max Weber. In: Käsler, Dirk [Hg.] *Klassiker des soziologischen Denkens. Band II. Von Weber bis Mannheim*. München: C. H. Beck, S. 40–177.
- Käsler, Dirk (1981): Der Streit um die Bestimmung der Soziologie auf den deutschen Soziologentagen 1910-1930. In: Lepsius, M. R. [Hg.] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 23/1981*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 199–244.

- Käsler, Dirk (1984): *Die frühe deutsche Soziologie 1909 bis 1934 und ihre Entstehungsmilieus. Eine wissenschaftssoziologische Untersuchung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kelle, Helga/Breidenstein, Georg (1996): Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16 (1), S. 47–67.
- Kelle, Udo (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag (2. Aufl.).
- Kirchhöfer, Dieter (2002): Informelles Lernen in der Freizeit der Kinder. In: *Spektrum Freizeit*, 24 (1), S. 28–43.
- Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang/Braun, Karl-Heinz (2007): *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. München: E. Reinhardt.
- Knoll, Joachim H./Düsseldorff, Karl/Kick, Hans-Werner/Kolfhaus, Stephan (1984): *Automatenspiel und Freizeitverhalten Jugendlicher. Eine Untersuchung zur pädagogischen Problematik von Video-Automaten und publizistische Nachlese*. Grafenau/Württ.: Expert Verlag.
- Knoll, Joachim H./Kolfhaus, Stephan/Pfeifer, Susanne et al. [Hg.]: (1986): *Das Bildschirmspiel im Alltag Jugendlicher. Untersuchungen zum Spielverhalten und zur Spielpädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kohli, Martin (1980): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 299–317.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf [Hg.] *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, S. 13–68.
- Kokemohr, Rainer/Koller, Hans-Christoph (1995): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. Zur Methodologie erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried [Hg.] *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 90–102.
- Koller, Hans-Christoph (1999): *Bildung und Widerstreit*. München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (2008): Sozialisation als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried et al. [Hg.] *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 343–357.
- Koller, Hans-Christoph (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: Koller, Hans-Christoph/Wulftange, Gereon [Hg.] *Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Biographieforschung*. Bielefeld: transcript, 1., Aufl, S. 217–237.
- Koller, Hans-Christoph (2016): Ist jede Transformation als Bildungsprozess zu begreifen? Zur Frage der Normativität des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf [Hg.] *Von der*

- Bildung zur Medienbildung. Festschrift für Winfried Marotzki.* Wiesbaden: Springer VS, S. 149–161.
- Kraam-Aulenbach, Nadia (2002): *Interaktives, Problemlösendes Denken im Vernetzten Computerspiel.* Wuppertal.
- Krappmann, Lothar (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität.* Stuttgart: Klett.
- Krappmann, Lothar (1973): Sozialisation im Spiel. In: *Grundschule*, 5 (3), S. 195–201.
- Krappmann, Lothar (1976): Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. In: Auwärter, Manfred/Kirsch, Edit/Schröter, Manfred [Hg.] *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität.* F.a.M.: Suhrkamp, S. 307–331.
- Krappmann, Lothar (2002): Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 178–185.
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim [u.a.]: Juventa.
- Kringiel, Danny (2009): *Computerspielanalyse konkret. Methoden und Instrumente - erprobt an Max Payne 2.* München: kopaed.
- Krotz, Friedrich (2001): *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Krotz, Friedrich (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Hoffmann, Dagmar/Krotz, Friedrich/Reißmann, Wolfgang [Hg.] *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken.* Springer VS, S. 21–40.
- Krotz, Friedrich/Wagner, Ulrike (2014): Medienwandel durch generationenspezifisches Medienhandeln. In: Krotz, Friedrich/Despotović, Cathrin/Kruse, Merle-Marie [Hg.] *Die Mediatisierung sozialer Welten.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 189–212.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried [Hg.]: (1995): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried [Hg.]: (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung.* Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, Andreas (2011): Zur Notwendigkeit der Reflexion des Generationenbegriffes – Überlegungen vor dem Hintergrund der Arbeit von Karl Mannheim zum „Problem der Generationen“. In: Eckert, Thomas/Hippel, Aiga v./Pietraß, Manuela et al. [Hg.] *Bildung der Generationen.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 23–35.
- Kübler, Hans-Dieter (2010): Medienwirkungen versus Mediensozialisation. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.] *Handbuch Mediensozialisation.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 17–31.
- Kücklich, Julian (2001): Auf der Suche nach dem verlorenen Text. Literaturwissenschaften und Computerspiele. In: *Philologie im Netz*, 5 (15), S. 25–42 [<http://web.fu-berlin.de/phin/phin15/p15t2.htm>; Zuletzt geprüft am 06.07.2015].
- Landweer, Hilge (1996): Generationenkonflikte und Sachdifferenzen. Das Beispiel Frauenbewegung. In: *Transit: Europäische Revue*, 7 (11), S. 87–100.
- Lange, Andreas/Zerle, Claudia (2010): Sozialökologische Ansätze. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.] *Handbuch Mediensozialisation.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 64–74.
- Langewand, Alfred (2000): Bildung. In: Lenzen, Dieter [Hg.] *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt, 4. Aufl., S. 69–98.
- Lauber, Achim/Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (2007): Internetradio und Podcasts – neue Medien zwischen Radio und Internet. Eine explorative Studie zur Aneignung

- neuer Audioangebote im Auftrag der Bayerischen Landeszentrale für neue Medien (BLM), JFF - Institut für Medienpädagogik [https://www.blm.de/files/pdf1/JFF_Internetradio_Podcasts1.pdf; Zuletzt geprüft am 20.03.2015].
- Lenzen, Dieter (1989): Kinderkultur. In: Lenzen, Dieter [Hg.] *Pädagogische Grundbegriffe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 823–829.
- Leontjew, Alexei N. (1964): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Berlin: Volk und Wissen.
- Leontjew, Alexei N. (1982): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Campus.
- Lepsius, M. R. (1981): Die sozialwissenschaftliche Emigration und ihre Folgen. In: Lepsius, M. R. [Hg.] *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 23/1981*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 461–500.
- Leu, Hans R. (1985): *Subjektivität als Prozess. Zur Analyse der Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt in sozialisationstheoretischen, berufs- und industriesoziologischen Ansätzen*. München: Verl. Deutsches Jugendinstitut.
- Leu, Hans R. (1990): Perspektivenwechsel in der Sozialisationsforschung. Das Verhältnis von Individuation und Vergesellschaftung im Alltagshandeln. In: Preuss-Lausitz, Ulf/Rülcker, Tobias/Zeiher, Helga [Hg.] *Selbständigkeit für Kinder die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen*. Weinheim: Beltz, S. 28–35.
- Leu, Hans R. (1993): *Wie Kinder mit Computern umgehen. Studie zur Entzauberung einer neuen Technologie in der Familie*. München: DJI Verl.
- Leu, Hans R. (1996): Selbständige Kinder. Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans R./Nissen, Ursula [Hg.] *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 174–198.
- Loader, Colin (1996): Kann ein experimentelles Leben geplant werden? Mannheims zweite Übergangsperiode. In: Endress, Martin/Srubar, Ilja [Hg.] *Karl Mannheims Analyse der Moderne. Mannheims erste Frankfurter Vorlesung von 1930. Edition und Studien*. Opladen: Leske + Budrich, 171–196.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001): *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Löwe, Adolph (2004): Rückblick auf meine verkürzte Mitgliedschaft in der fünften Fakultät. Mit einem dokumentarischen Anhang und einer Lehrstuhlgeschichte aus Erinnerungen zusammengestellt zum Universitätsjubiläum 1982, ergänzt und als Buch herausgegeben zum Universitätsjubiläum 1989, erweitert um einen zweiten Teil zur Hundertjahrfeier der Gründung der Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften 2001, erweitert um einen dritten Teil zur Hundertjahrfeier der Gründung der Universität 2014. In: Schefold, Bertram [Hg.] *Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler in Frankfurt am Main*. Marburg: Metropolis-Verlag, 2., erweiterte Auflage, S. 93–95.
- Luhmann, Niklas (1987a): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987b): Sozialisation und Erziehung. In: Luhmann, Niklas [Hg.] *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173–181.
- Luhmann, Niklas (1990a): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. F.a.M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1990b): Erkenntnisprogramm des Konstruktivismus und die unbekannt bleibende Realität. In: Luhmann, Niklas [Hg.] *Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 170–182.

- Luhmann, Niklas (1991): Wie lassen sich latente Strukturen beobachten? In: Krieg, Peter/Watzlawick, Paul [Hg.] *Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus : Festschrift für Heinz von Foerster*. München: Piper, S. 61–74.
- Luhmann, Niklas (2004): *Die Realität der Massenmedien*. Wiesbaden: VS Verlag (3. Aufl).
- Lukesch, Helmut (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine [Hg.] *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 7., vollst. überarb. Aufl, S. 384–395.
- Lutz, Martin (welt.de, Hg.) (2009): Innenminister wollen die Killerspiele verbieten [<https://www.welt.de/politik/article3866764/Innenminister-wollen-die-Killerspiele-verbieten.html>; Zuletzt geprüft am 15.06.2011].
- Mannheim, Karl (1929a): Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie [Hg.] *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. bis 19. September 1928 in Zürich. Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen*. Tübingen: Mohr, S. 35–83.
- Mannheim, Karl (1929b): *Ideologie und Utopie*. Bonn: Cohen.
- Mannheim, Karl (1931): Wissenssoziologie. In: Vierkandt, Alfred [Hg.] *Handwörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 659–678.
- Mannheim, Karl (1932): *Gegenwartsaufgaben der Soziologie: ihre Lehrgestalt*. Tübingen: Mohr.
- Mannheim, Karl (1936): *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul (With a Preface by Louis Wirth).
- Mannheim, Karl (1951a): Das Problem der Jugend in der modernen Gesellschaft. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen*. Zürich: Europa-Verl., S. 50–79.
- Mannheim, Karl (1951b): Diagnose unserer Zeit. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen*. Zürich: Europa-Verl., S. 9–23.
- Mannheim, Karl (1951c): Die Wertungskrise. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Diagnose unserer Zeit. Gedanken eines Soziologen*. Zürich: Europa-Verl., S. 24–49.
- Mannheim, Karl (1964a): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 91–154.
- Mannheim, Karl (1964b): Das konservative Denken. Soziologische Beiträge zum Werden des politisch-historischen Denkens in Deutschland. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 408–508.
- Mannheim, Karl (1964c): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 509–565.
- Mannheim, Karl (1964d): Die Bedeutung der Konkurrenz im Gebiete des Geistigen. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 566–613.
- Mannheim, Karl (1964e): Die Strukturanalyse der Erkenntnistheorie. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 166–245.
- Mannheim, Karl (1970): *Freiheit und geplante Demokratie*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Mannheim, Karl (1980a): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Mannheim, Karl [Hg.] *Strukturen des Denkens*. F.a.M.: Suhrkamp, S. 155–322.
- Mannheim, Karl (1980b): Über die Eigenart kultursoziologischer Erkenntnis. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Strukturen des Denkens*. F.a.M.: Suhrkamp, S. 33–154.

- Mannheim, Karl (1984a): Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. F.a.M.: Suhrkamp, S. 41–281.
- Mannheim, Karl [Hg.]: (1984b): *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. F.a.M.: Suhrkamp.
- Mannheim, Karl (1985a): Das utopische Bewußtsein. (Alfred Weber zum 60. Geburtstag gewidmet). In: Mannheim, Karl [Hg.] *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt/M: Klostermann, S. 169–225.
- Mannheim, Karl (1985b): Erster Ansatz des Problems. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt/M: Klostermann, S. 3–47.
- Mannheim, Karl (1985c): *Ideologie und Utopie* (7. Aufl). Frankfurt/M: Klostermann.
- Mannheim, Karl (1985d): Ideologie und Utopie. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt/M: Klostermann, S. 49–94.
- Mannheim, Karl (1985e): Ist Politik als Wissenschaft möglich? (Das Problem der Theorie und Praxis). In: Mannheim, Karl [Hg.] *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt/M: Klostermann, S. 95–167.
- Mannheim, Karl (1985f): Wissenssoziologie. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Ideologie und Utopie* (7. Aufl.). Frankfurt/M: Klostermann, S. 227–267.
- Mansel, Jürgen/Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Treumann, Klaus P. (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur, Mediennutzung. In: Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen et al. [Hg.] *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 9–22.
- Marotzki, Winfried (1988): Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. Psychoanalytisch-lerntheoretisch geleitete Untersuchungen zum Bildungsbegriff im Kontext hochkomplexer Gesellschaften. In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried [Hg.] *Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 311–333.
- Marotzki, Winfried (1990a): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, Winfried (1990b): Reflexivität und Selbstorganisation in universitären Lernprozessen. Eine bildungstheoretische Mikrologie. In: Kokemohr, Rainer/Marotzki, Winfried [Hg.] *Biographien in komplexen Institutionen. Studentenbiographien II*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 134–176.
- Marotzki, Winfried (1995): Forschungsmethoden der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried [Hg.] *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–89.
- Marotzki, Winfried (2000): Informationelle Selbstbestimmung als bildungstheoretischer Grundsatz am Beispiel eines pädagogisch sinnvollen Umgangs mit dem Internet. In: Schäfer, Eva [Hg.] *Internet, Film, Fernsehen. Zur Nutzung aktueller Medien als Folie für Selbst- und Weltbilder*. München: kopaed, S. 11–20.
- Marotzki, Winfried (2001): Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann [Hg.] *Pädagogische Generationsbeziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 293–304.
- Marotzki, Winfried (2003): Online-Ethnographie. Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. Im Auftrag der Kommission Medienpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. In: Bachmair, Ben/Diepold,

- Peter/Witt, Claudia de [Hg.] *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen: Leske + Budrich, S. 149–165.
- Marotzki, Winfried (2006): Forschungsmethoden und -methodologie der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried [Hg.] *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl., S. 110–135.
- Marotzki, Winfried (2007): Die Macht der Erinnerung. Involvement und Reflexion Aspekte einer strukturalen Medienbildung am Beispiel Film. In: Fromme, Johannes/Schäffer, Burkhard [Hg.] *Medien - Macht - Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, 1. Aufl., S. 77–100.
- Marotzki, Winfried (2009): Qualitative Biographieforschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst v./Steinke, Ines [Hg.] *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 7. Aufl., S. 175–186.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe [Hg.] *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 100–109.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): Dimensionen strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz et al. [Hg.] *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 19–31.
- Maschke, Sabine/Schittenhelm, Karin (2005): Integratives qualitatives Forschungshandeln. Kombinierte Anwendungsformen der dokumentarischen Methode in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (3), S. 325–335.
- Matthes, Joachim (1985): Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“, neu gelesen. Generationen-, „Gruppen“ oder „gesellschaftliche Regelung von Zeitlichkeit“? In: *Zeitschrift für Soziologie*, 14 (5), S. 363–372.
- Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred [Hg.]: (1981): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Matthiesen, Ulf (1990): Kontrastierungen/Kooperationen: Karl Mannheim in Frankfurt (1930-1933). In: Steinert, Heinz [Hg.] *Die (mindestens) zwei Sozialwissenschaften in Frankfurt und ihre Geschichte. Ein Symposium des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften aus Anlaß des 75-Jahre-Jubiläums der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt 11./12. Dezember 1989*. Frankfurt am Main: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt, S. 72–87.
- Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J. (2015): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag (6. Auflage).
- Mäyrä, Frans (2008): *An Introduction to Game Studies. Games and Culture*. Los Angeles: Sage.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz (10., neu ausgestattete Aufl.).
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The Making of Typographic Man*. London: Routledge & Kegan Paul.
- McLuhan, Marshall (1992): *Die magischen Kanäle. „Understanding media“*. Düsseldorf: ECON-Verl.
- Mead, George H. (1969): *Philosophie der Sozialität*. F.a.M.: Suhrkamp.

- Mead, George H. [Hg.]: (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Meder, Norbert (1999): Über das Welthafte im Motiv der virtuellen Weltenunter dem Gesichtspunkt der Bildung. Eine quasi-axiomatische Erörterung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (4), S. 440–453.
- Meder, Norbert (2002): Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem. In: *Spektrum Freizeit*, 24 (1), S. 8–17.
- Meder, Norbert (2003): Der Neukantianismus als Hintergrund der Duisburger Allgemeinen Pädagogik. In: Meder, Norbert [Hg.] *Zwischen Gleichgültigkeit und Gewissheit. Herkunft und Wege pädagogischer Skepsis : Beiträge zum Werk Wolfgang Fischers*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7–17.
- Meder, Norbert (2014): Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: Bünger, Carsten/Bierbaum, Harald/Kehren, Yvonne et al. [Hg.] *Kritik - Bildung - Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 217–236.
- Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.]: (1982a): *Der Streit um die Wissenssoziologie. 1. Band: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.]: (1982b): *Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meja, Volker/Stehr, Nico (1982c): Zum Streit um die Wissenssoziologie. In: Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.] *Der Streit um die Wissenssoziologie. 1. Band: Die Entwicklung der deutschen Wissenssoziologie*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp, S. 11–23.
- Menze, Clemens (1983): Bildung. In: Lenzen, Dieter/Mollenhauer, Klaus [Hg.] *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 350–356.
- Mersch, Dieter (2002): *Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Mersch, Dieter (2006): Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Einleitung in eine negative Medienphilosophie. In: *Sic et Non. Zeitschrift für philosophie und Kultur. im netz*, 6 (1), S. 1–18.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef/Kraimer, Klaus [Hg.] *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 441–471.
- Meyen, Michael (2009): Medialisierung. In: *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 57 (1), S. 23–38. doi:10.5771/1615-634x-2009-1-23
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Lernen als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried et al. [Hg.] *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 391–402.
- Michel, Burkard (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard [Hg.] *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 227–249.
- Michel, Burkard (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard [Hg.] *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 219–231.

- Mikos, Lothar (2005): Film-, Fernseh- und Fotoanalyse. In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia [Hg.] *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, S. 458–465.
- Mikos, Lothar/Wegener, Claudia [Hg.]: (2017): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, 2., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Mittelstraß, Jürgen (2002): Bildung und ethische Maße. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda [Hg.] *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 151–170.
- Mosel, Michael (2011): *Deranged Minds. Subjektivierung der Erzählperspektive im Computerspiel*. Boizenburg: vwh.
- Moser, Heinz (2003): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: *Medienwissenschaft Schweiz*, 13 (2), S. 26–34.
- MPFS (2018): *JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: mpfs.
- Murray, Janet H. (1997): *Hamlet on the holodeck. The future of narrative in cyberspace*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Neidhardt, Friedhelm (1968): Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In: Wurzbacher, Gerhard [Hg.] *Die Familie als Sozialisationsfaktor*. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 174–200.
- Neitzel, Britta (2007): Point of View und Point of Action. Eine Perspektive auf die Perspektive in Computerspielen. In: Bartels, Klaus/Thon, Jan-Noël [Hg.] *Computer/Spiel/Räume. Materialien zur Einführung in die Computer Game Studies*. Hamburg: Univ. Magdeburg, S. 8–28.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendisussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard [Hg.] *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 25–44.
- newzoo (2018): The Rise of Battle Royale. An Overview of the Hottest Game Genre [https://resources.newzoo.com/hubfs/Reports/Newzoo_The_Rise_of_the_Battle_Royale_Genre.pdf; Zuletzt geprüft am 14.05.2019].
- Nieke, Wolfgang (2016): Erziehung, Bildung, Lernen. In: Haring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo [Hg.] *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 26–40.
- Niesyto, Horst (2004): Kritische Anmerkungen zum Konzept „medialer Selbstsozialisation“. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, 5 (5), S. 10–12 [http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe5/Schwerpunkt5.pdf; Zuletzt geprüft am 06.10.2015].
- Niesyto, Horst (2007): Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar [Hg.] *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 47–66.
- Niesyto, Horst (2009): Mediale Selbstsozialisation. Bearbeitet von N. Meder, C. Allemann-Ghionda, U. Uhlendorff, G. Mertens. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried et al. [Hg.] *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/2: Umwelten*. Paderborn: Schöningh, S. 939–942.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern: empirische Rekonstruktionen und pragmatistische Reflexionen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag (3. Aufl.).

- Nunner-Winkler, Gertrud (1988): Rezension des Buches "Einführung in die Sozialisationstheorie" von K. Hurrelmann. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 40, S. 581–584.
- Oevermann, Ulrich/Allert, Tilman/Konau, Elisabeth/Krambeck, Jürgen (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, Hans-Georg [Hg.] *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352–434.
- Panofsky, Erwin (1975): Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Panofsky, Erwin [Hg.] *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Meaning in the visual arts*. Köln: M. Dumont Schauberg, S. 36–67.
- Panofsky, Erwin (1992): *Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft*. Berlin: Volker Spiess.
- Papert, Seymour (1994): *Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt*. Hannover: Heise.
- Park, Robert E. (1928): Human Migration and the Marginal Man. In: *American Journal of Sociology*, 33 (6), S. 881–893.
- Parsons, Talcott [Hg.]: (1968): *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Parsons, Talcott (1972): *Das System moderner Gesellschaften*. München: Juventa.
- Pfeiffer, Christian/Mößle, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian (2007): Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. [<http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/pisaverlierer.pdf>; Zuletzt geprüft am 16.02.2013].
- Pfeiffer, Christian/Mößle, Thomas/Kleimann, Matthias/Rehbein, Florian (2008): Die PISA-Verlierer und ihr Medienkonsum. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. In: Dittler, Ullrich/Hoyer, Michael [Hg.] *Aufwachsen in virtuellen Medienwelten. Chancen und Gefahren digitaler Medien aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Perspektive*. München: kopaed, S. 275–305.
- Piaget, Jean (1972): *Die Entwicklung des Erkennens I. Das mathematische Denken*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Pinder, Wilhelm (1928): *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*. Leipzig: E. A. Seemann (zweite durchgesehene und durch ein Vorwort ergänzte Auflage).
- Plessner, Helmuth (1982): Abwandlungen des Ideologiedenkens. In: Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.] *Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 637-662.
- Polanyi, Michael (1985): *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popper, Karl R. (1984): *Logik der Forschung*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) (8., weiter verb. und verm. Aufl).
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.

- Reichertz, Jo (2003): Abduktion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael [Hg.] *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 11–14.
- Ricken, Norbert (2013): Zur Logik der Subjektivierung. Überlegungen an den Rändern eines Konzepts. In: Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert [Hg.] *Techniken der Subjektivierung*. München: Wilhelm Fink, S. 29–47.
- Riegel, Klaus F. (1980): *Psychologie, mon amour*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian (2015): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias et al. [Hg.] *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 8., vollständig überarbeitete Aufl., S. 114–127.
- Riegl, Alois (1901): *Die spätrömische Kunst-Industrie nach den Funden in Österreich-Ungarn im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung der bildenden Künste bei den Mittelmeervölkern*. Wien: Österreichische Staatsdruckerei.
- Rogge, Jan-Uwe (1985): Über die Bedeutsamkeit des Video- und Computerspiels im Medienalltag Jugendlicher. In: Spanhel, Dieter [Hg.] *Das Spiel der Jugendlichen*. Ansbach: Ansbacher Verlagsgesellschaft, S. 100–117.
- Rolff, Hans-G. (1972): *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer (2. Aufl.).
- Roth, Heinrich (1964): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, Hermann [Hg.] *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 179–191.
- Ruckdeschel, Patrick G. (2015): *Strukturanalyse des Videospiele. Handlungsorganisation und Semantisierung - Wie Menschen mit Maschinen spielen*. München: kopaed (neue Ausg).
- Rüstow, Alexander (1957): *Herrschaft oder Freiheit. Band 3. Ortsbestimmung der Gegenwart. Eine universalgeschichtliche Kulturkritik*. Erlenbach-Zürich: Rentsch.
- Salomon, Albert (1947): Karl Mannheim, 1893-1947. In: *Social Research*, 14 (1), S. 350–364.
- Schäfer, Mike S. (2008): Medialisierung der Wissenschaft? Empirische Untersuchung eines wissenschaftssoziologischen Konzepts. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 37 (3), S. 206–225.
- Schäffer, Burkhard (2003a): *Generationen - Medien - Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2003b): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael [Hg.] *Hauptbegriffe qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch*. Opladen: Leske + Budrich, S. 75–80.
- Schäffle, Albert (1897): Über den wissenschaftlichen Begriff der Politik. In: *Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft*, 53, S. 578–600.
- Schell, Fred (2003): *Aktive Medienarbeit mit Jugendlichen. Theorie und Praxis*. München: kopaed (4. unveränderte Auflage).
- Schell, Fred (2010): *Aktive Medienarbeit*. In: Hüther, Jürgen/Schorb, Bernd [Hg.] *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 5., gegenüber der 4., unveränd. Aufl., S. 9–17.
- Scholtz, Christopher (2006): Spielwahl und Spielpraxis. Computerspiele als pädagogische Herausforderung. In: Kaminski, Winfried/Lorber, Martin [Hg.] *Clash of Realities. Computerspiele und soziale Wirklichkeit [1. International Computer Game Conference Cologne unter dem Titel Clash of Realities, 22. - 24.3.2006]*. München: kopaed, S. 211–223.

- Schorb, Bernd (2003): *Was guckst du, was denkst du? Der Einfluss des Fernsehens auf das Ausländerbild von Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren*. Kiel: ULR.
- Schorb, Bernd (2007): Medienaneignung und kontextuelles Verstehen. Welche Implikate ergeben sich aus dem Konstrukt der Medienaneignung für die Medienforschung? In: Wirth, Werner/Stiehler, Hans-Jörg/Wünsch, Carsten [Hg.] *Dynamisch-transaktional denken. Theorie und Empirie der Kommunikationswissenschaft*. Köln: Halem, S. 252–261.
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik. Grundlagen handlungsorientierter Medienpädagogik – Integrale Medienpädagogik. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe [Hg.] *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 75–86.
- Schorb, Bernd (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 53 (5), S. 50–56.
- Schorb, Bernd/Mohn, Erich/Theunert, Helga (1980): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 603–627.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (1993): Kinder nutzen Cartoons zur Orientierung. Zusammengefasste Ergebnisse und Konsequenzen. In: Theunert, Helga/Best, Petra [Hg.] *Einsame Wölfe und Schöne Bräute. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden*. München: Bayerische Landeszentrale für neue Medien, S. 139–147.
- Schorb, Bernd/Theunert, Helga (2000): Kontextuelles Verstehen der Medienaneignung. In: Paus-Haase, Ingrid/Schorb, Bernd [Hg.] *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch*. München: kopaed, S. 33–55.
- Schriewer, Jürgen (1975): Rückführung der Bildung zu sich selbst. Zur Humboldt-Rezeption und zu neueren bildungstheoretischen Ansätzen. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 51, S. 237–259.
- Schuegraf, Martina (2008): *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schulze, Hans-Joachim/Künzler, Jan (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 4., völlig neubearbeitete Aufl., S. 121–136.
- Schütz, Alfred (1932): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Wien: Springer Vienna.
- Schütz, Alfred [Hg.]: (1971a): *Gesammelte Aufsätze. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schütz, Alfred (1971b): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, Alfred [Hg.] *Gesammelte Aufsätze. 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 237–298.
- Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied: Luchterhand.
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeifenberger, Arno/Stosberg, Manfred [Hg.] *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67–156.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13 (3), S. 283–293.

- Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken/Schütze, Wilfried/Kallmeyer, Werner [Hg.] *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, S. 57–83.
- Schwanitz, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muss*. F.a.M.: Eichborn.
- Shibutani, Tamotsu (1955): Reference Groups as Perspectives. In: *American Journal of Sociology*, 60 (6), S. 562–569.
- Spanhel, Dieter [Hg.]: (1985): *Das Spiel der Jugendlichen*. Ansbach: Ansbacher Verlagsgesellschaft.
- Spanhel, Dieter (2010): Bildung in der Mediengesellschaft. Medienbildung als Grundbegriff der Medienpädagogik. In: Bachmair, Ben [Hg.] *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 45–58.
- Spitzer, Manfred (2006): *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Spitzer, Manfred (2012): *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Steinhoff, Annetrin/Wernberger, Angela (2013): Bildung als sozialisatorisches Geschehen. Handlungsbefähigung zwischen sozialer Anerkennung und individueller Reflexion. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33 (2), S. 119–133.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Strauss, Anselm (1984): Social Worlds and Their Segmentation Processes. In: *Studies in Symbolic Interaction*, 5, S. 123–139.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1994): Grounded Theory Methodology. An Overview. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. [Hg.] *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, S. 273–285.
- Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt (2004): Klassische Grundlagentexte zur Methodologie interpretativer Sozialforschung. In: Strübing, Jörg/Schnettler, Bernt [Hg.] *Methodologie interpretativer Sozialforschung. Klassische Grundlagentexte*. Konstanz: UVK, S. 9–16.
- Sutter, Tilmann (1999a): Bausteine einer konstruktivistischen Theorie der Mediensozialisation. In: Fromme, Johannes/Kommer, Sven/Mansel, Jürgen et al. [Hg.] *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 126–138.
- Sutter, Tilmann (1999b): Strukturgenese und Interaktion. Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus. In: Grundmann, Matthias [Hg.] *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 53–79.
- Sutter, Tilmann (2009): *Interaktionistischer Konstruktivismus. Zur Systemtheorie der Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Sutter, Tilmann (2014): Selbstsozialisation und Medienbildung. In: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert [Hg.] *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 71–90.
- Theunert, Helga (1999): Medienkompetenz. Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension. In: Schell, Fred/Schell-Stolzenburg-Theunert [Hg.]

- Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln.* München: KoPäd-Verl., S. 50–59.
- Theunert, Helga (2005): Medienkonvergenz. Eine neue Herausforderung für die medienpädagogische Forschung. In: Kleber, Hubert [Hg.] *Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis.* München: kopaed, S. 111–124.
- Theunert, Helga/Best, Petra [Hg.]: (1993): *Einsame Wölfe und Schöne Bräute. Was Mädchen und Jungen in Cartoons finden.* München: Bayerische Landeszentrale für neue Medien.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2004): Sozialisation mit Medien. Interaktion von Gesellschaft, Medien, Subjekt. In: Hoffmann, Dagmar/Merkens, Hans [Hg.] *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung.* Weinheim: Juventa, S. 203–219.
- Theunert, Helga/Schorb, Bernd (2010): Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In: Hartmann, Maren/Hepp, Andreas [Hg.] *Die Mediatisierung der Alltagswelt.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 243–254.
- Thiedeke, Udo (2008): Virtuelle Gemeinschaften, Gruppen und Netzwerke in Neuen Medien. In: Sander, Uwe/Gross, Friederike von/Hugger, Kai-Uwe [Hg.] *Handbuch Medienpädagogik.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 428–431.
- Thiedeke, Udo (2012): Innerhalb von Außerhalb. Soziologische Bemerkungen zur Medialität gesellschaftlicher Exklusionsräume. In: Bukow, Gerhard C./Fromme, Johannes/Jörissen, Benjamin [Hg.] *Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit.* Wiesbaden: VS Verlag, S. 119–133.
- Thomas, William I./Thomas, Dorothy S. (1973): Die Definition der Situation. In: Steinert, Heinz [Hg.] *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie.* Stuttgart: E. Klett, S. 333–335.
- Thompson, Kristin (1995): Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden. In: *montage AV*, 4 (1), S. 23–62.
- Tillich, Paul (1982): Ideologie und Utopie. In: Meja, Volker/Stehr, Nico [Hg.] *Der Streit um die Wissenssoziologie. 2. Band: Rezeption und Kritik der Wissenssoziologie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 451–458.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt (Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg., [16. Aufl.]).
- Tippelt, Rudolf (2001): Vorbemerkungen. In: Kade, Sylvia [Hg.] *Selbstorganisiertes Alter. Lernen in „reflexiven Milieus“.* Bielefeld: Bertelsmann, S. 5–7.
- Tulodziecki, Gerhard (2010): Medienkompetenz und/oder Medienbildung? Ein Diskussionsbeitrag. In: *Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (3), S. 48–53.
- Tulodziecki, Gerhard (2013): Mediensozialisation und Medienbildung. Vergleichende Überlegungen und Konsequenzen für die Forschung. In: Maurer, Björn/Reinhard-Hauck, Petra/Schluchter, Jan-René et al. [Hg.] *Medienbildung in einer sich wandelnden Gesellschaft. Festschrift für Horst Niesyto.* München: kopaed, S. 259–277.
- Tulodziecki, Gerhard/Herzig, Bardo/Grafe, Silke (2010): *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- van Almelo, Hauke (2016): Das letzte Jahrzehnt hätte gerne sein Thema zurück [http://www.jusos-bremen.de/2016/07/28/das-letzte-jahrzehnt-haette-gerne-sein-thema-zurueck/].

- Veith, Hermann (2002): Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 167–177.
- Veith, Hermann (2015): Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias et al. [Hg.] *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, 8., vollständig überarbeitete Aufl., S. 16–49.
- Vester, Heinz-Günter (2009): *Kompendium der Soziologie II. Die Klassiker*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vierkandt, Alfred [Hg.]: (1931): *Handwörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Vogd, Werner (2006): Teilnehmende Beobachtung. In: Schmitz, Sven-Uw/Schubert, Klaus [Hg.] *Einführung in die politische Theorie und Methodenlehre*. Opladen: Barbara Budrich, S. 89–109.
- Vollbrecht, Ralf (2007): Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In: Hoffmann, Dagmar/Mikos, Lothar [Hg.] *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 93–108.
- Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (2010a): Einleitung. In: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.] *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9–13.
- Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia [Hg.]: (2010b): *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wagner, Ulrike (2017): Medienkonvergenz. In: Schorb, Bernd/Hartung-Griemberg, Anja/Dallmann, Christine [Hg.] *Grundbegriffe Medienpädagogik*. München: kopaed, 6., neu verfasste Auflage, S. 262–266.
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga [Hg.]: (2006): *Neue Wege durch die konvergente Medienwelt*. München: Verlag Reinhard Fischer.
- Wagner, Ulrike/Theunert, Helga (2007): Konvergenzbezogene Medienaneignung in Kindheit und Jugend. In: *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (14), S. 1–20. doi:10.21240/mpaed/14/2007.12.11.X
- Wagner-Willi, Monika (2013): Videoanalysen des Schulalltags. In: Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael [Hg.] *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. [s.l.]: Springer VS, 3 Aufl, S. 133–155.
- Walter, Heinz (1980): Ökologische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter [Hg.] *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 285–298.
- Wegener, Claudia (2014): First Screen - Second Screen - Multiscreen. Neue Parameter der Bewegtbildnutzung. In: Eichner, Susanne/Prommer, Elizabeth [Hg.] *Fernsehen: Europäische Perspektiven. Festschrift Prof. Dr. Lothar Mikos*. Konstanz: UVK, S. 197–212.
- Welling, Stefan (2006): Der Computer als Mittel zum Zweck. Milieusensitive computerunterstützte Jugendarbeit als Gegenstand von Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja/Schäffer, Burkhard [Hg.] *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Budrich, S. 123–135.
- Welling, Stefan (2008): *Computerpraxis Jugendlicher und medienpädagogisches Handeln*. München: kopaed.
- Weniger, Erich (1958): *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Verlag Julius Beltz (2. Aufl.).
- Wesener, Stefan (2004): *Spielen in virtuellen Welten. Eine Untersuchung von Transferprozessen in Bildschirmspielen*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Wiese, Leopold v. (1929): Die Konkurrenz vorwiegend in soziologisch-systematischer Betrachtung. In: Deutsche Gesellschaft für Soziologie [Hg.] *Verhandlungen des 6. Deutschen Soziologentages vom 17. bis 19. September 1928 in Zürich. Vorträge und Diskussionen in der Hauptversammlung und in den Sitzungen der Untergruppen*. Tübingen: Mohr, S. 15–35.
- Wiese, Leopold v. (1948/1949): Karl Mannheim, 1918-1947. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 1 (1), S. 98–100.
- Wiesing, Lambert (2008): Was sind Medien? In: Münker, Stefan/Roesler, Alexander [Hg.] *Was ist ein Medium?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 235–248.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Hg.] *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 1. Symbolischer Interaktionismus*. Reinbek (bei Hamburg): Rowohlt, S. 54–79.
- Winter, Rainer/Mikos, Lothar [Hg.]: (2001): *Die Fabrikation des Populären. Der John-Fiske-Reader*. Bielefeld: transcript.
- Wirth, Louis (1947): Karl Mannheim, 1918-1947. In: *American Sociological Review*, 12 (3), S. 556–557.
- Witting, Tanja (2007): *Wie Computerspiele uns beeinflussen. Transferprozesse beim Bildschirmspiel im Erleben der User*. München: kopaed.
- Wittpoth, Jürgen (1994): *Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bourdieu*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Wolf, Mark J. P. [Hg.]: (2008): *The video game explosion. A history from PONG to Playstation and beyond*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Wolff, Kurt H. (1964): Karl Mannheim in seinen Abhandlungen bis 1933. In: Mannheim, Karl [Hg.] *Wissenssoziologie. Soziologische Texte*. Berlin: Luchterhand, S. 11–65.
- Wolff, Kurt H. (1976): The Sociology of Karl Mannheim: With a Bibliographical Guide to the Sociology of Knowledge, Ideological Analysis, and Social Planning. by Gunter W. Remmling. In: *Social Forces*, 55 (1), S. 196–197.
- Wolff, Kurt H. (1978): Karl Mannheim. In: Käsler, Dirk [Hg.] *Klassiker des soziologischen Denkens. Band II. Von Weber bis Mannheim*. München: C. H. Beck, S. 286–387.
- Wurzbacher, Gerhard (1963): Sozialisation – Enkulturation – Personalisation. In: Wurzbacher, Gerhard [Hg.] *Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation aus der Sicht von Soziologie, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Medizin, Pädagogik, Sozialarbeit, Kriminologie, Politologie*. Stuttgart: Enke, S. 1–34.
- Zeiber, Hartmut J./Zeiber, Helga (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.
- Ziffus, Sigrid (1988): Karl Mannheim und der Moot-Kreis: ein wenig beachteter Aspekt seines Wirkens im englischen Exil. In: Srubar, Ilja [Hg.] *Exil, Wissenschaft, Identität. Die Emigration deutscher Sozialwissenschaftler 1933-1945*. F.a.M.: Suhrkamp, S. 206–223.
- Zinnecker, Jürgen [Hg.]: (1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans R./Nissen, Ursula [Hg.] *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 31–54.

- Zinnecker, Jürgen (2000): Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (3), S. 272–290.
- Zinnecker, Jürgen (2002): Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22 (2), S. 143–154.
- Zorn, Isabell (2011): Zur konstitutiven Kraft Digitaler Medien. Bildungsrelevanz von Konstruktionsfähigkeiten mit Digitalen Medien. In: Fromme, Johannes/Iske, Stefan/Marotzki, Winfried [Hg.] *Medialität und Realität. Zur konstitutiven Kraft der Medien*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177–192.

6 Ehrenerklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne unzulässige Hilfe Dritter und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Verwendete fremde und eigene Quellen sind als solche kenntlich gemacht.

Ich habe nicht die Hilfe eines kommerziellen Promotionsberaters in Anspruch genommen.

Ich habe

insbesondere nicht wissentlich:

- Ergebnisse erfunden oder widersprüchliche Ergebnisse verschwiegen
- statistische Verfahren absichtlich missbraucht, um Daten in wissenschaftlich ungerechtfertigter Weise zu interpretieren
- fremde Ergebnisse oder Veröffentlichungen plagiiert
- fremde Forschungsergebnisse verzerrt wiedergegeben.

Mit ist bekannt, dass Verstöße gegen das Urheberrecht Unterlassungs- und Schadensersatzansprüche des Urhebers sowie eine strafrechtliche Ahndung durch die Strafverfolgungsbehörden begründen können.

Die Arbeit wurde bisher weder im Inland noch im Ausland in gleicher oder ähnlicher Form als Dissertation eingereicht und ist als Ganzes auch noch nicht veröffentlicht.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass die Dissertation ggf. mit Mitteln der elektronischen Datenverarbeitung auf Plagiate überprüft werden kann.

Magdeburg,

Vorname, Name, Unterschrift