

Ulrike Becker · Henrike Friedrichs  
Friederike von Gross · Sabine Kaiser *Hrsg.*

# Ent-Grenztes Heranwachsen



Springer VS

---

# Ent-Grenztes Heranwachsen

---

Ulrike Becker • Henrike Friedrichs  
Friederike von Gross • Sabine Kaiser (Hrsg.)

# Ent-Grenztes Heranwachsen



*Herausgeber*

Ulrike Becker  
Universität Bielefeld  
Deutschland

Friederike von Gross  
Universität Bielefeld  
Deutschland

Henrike Friedrichs  
Universität Bielefeld  
Deutschland

Sabine Kaiser  
Universität Bielefeld  
Deutschland

ISBN 978-3-658-09792-9

ISBN 978-3-658-09793-6 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-09793-6

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2016

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürfen.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Lektorat: Stefanie Laux, Katharina Gonsior

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media ([www.springer.com](http://www.springer.com))

---

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	9
<b>I Heranwachsen im 21. Jahrhundert – zwischen Wandel und Beständigkeit</b>	
<b>Normierte Kindheit</b> .....	17
<i>Kritische Anfragen an die Kindheitsforschung</i>	
Sabine Andresen	
<b>Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase</b> .....	31
<i>Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation</i>	
Wilfried Ferchhoff und Bernd Dewe	
<b>Entgrenzte Jugend im begrenzten öffentlichen Raum</b> .....	51
Karin Wehmeyer	
<b>Jugend und Politik</b> .....	71
<i>Eine kritische Betrachtung empirischer Befunde der Jugendforschung</i>	
Marc Bienefeld und Oliver Böhm-Kasper	

<b>Jugendrevolten in Europa .....</b>	89
<i>Gewalt und zerstörerische Wut als flüchtige Handlungsermächtigung</i>	
Arne Schäfer und Matthias D. Witte	
<b>Homosexualität bei jungen Muslimen in Deutschland .....</b>	105
Hans-Jürgen von Wensierski	

## **II Mediensozialisation als Katalysator von Wandlungs- und Entgrenzungsprozessen**

<b>Entgrenzung von Jugend und Arbeit im Kontext des medialen Wandels ..</b>	131
Sonja Ganguin	
<b>Medienaneignung im Jugendalter .....</b>	149
<i>Zwischen sozialer Ungleichheit und Anerkennung von Heterogenität</i>	
Sabine Kaiser	
<b>High School Musical und dessen Aneignung durch Jugendliche.....</b>	169
Kira van Bebber	
<b>Das Smartphone als Leitmedium .....</b>	185
Renate Möller	
<b>Kinder, Kommerzialisierung und (Online-)Werbung .....</b>	201
<i>Rück- und Ausblicke auf einbrisantes Forschungsfeld</i>	
Sonja Kröger und Dorothee M. Meister	

## **III Herausforderungen für Bildung und Erziehung**

<b>Jugend, Capabilities und das Problem der Pädagogik .....</b>	219
Zoë Clark und Holger Ziegler	
<b>Medienkompetenz 2.1 .....</b>	233
Thomas Walden	

<b>Grenzenlose Mediennutzung? .....</b>	253
<i>Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter</i>	
Thorsten Junge	
<b>Die Computerspielnutzung Heranwachsender aus Elternsicht</b>	
<b>unter dem Blickwinkel der Habitustheorie .....</b>	271
Henrike Friedrichs, Friederike von Gross und Katharina Herde	
<b>„Youth on the move“??!</b>	
<b>Mobilität und learning mobility .....</b>	291
<i>Europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit</i>	
Judith Dubiski, Yasmine Chehata und Andreas Thimmel	
<b>Internationale Jugendarbeit .....</b>	309
<i>Eine Analyse von Machtstrukturen unter intersektionaler Perspektive</i>	
Ulrike Becker	
<b>Autorinnen und Autoren .....</b>	323

---

# Vorwort

Ein deskriptiver und zugleich analytischer Blick auf das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen besitzt in der Erziehungswissenschaft inzwischen eine lange Tradition. Während die wissenschaftlichen Publikationen sich seit dem 18. Jahrhundert zunächst insbesondere mit der Gestalt und den Eigenheiten der Kindheit beschäftigen, so wird im Laufe des 20. Jahrhunderts Jugend zu einem viel erforschten Phänomen. Die individuellen Lebensverläufe, jeweiligen Bewältigungsformen von krisenhaften Übergängen, aber auch die sich wandelnden Rahmenbedingungen des Aufwachsens – angefangen von den relevanten Sozialisationsinstanzen bis hin zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen – stehen im Blick der Erziehungswissenschaft. Die mit zunehmendem Alter steigende Bedeutung der Gleichaltrigengruppe lässt jugendliche Gemeinschaftsformen in den Fokus rücken (Friedrichs und Sander 2010). Dies geschieht zunächst unter Verwendung der Begriffe der Jugendkulturen und Jugendsubkulturen (Sander und Friedrichs 2010), später aufgrund von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen im Jugendalter und der daraus resultierenden Fluidität innerhalb jugendlicher Gruppierungen unter dem Terminus Jugendszenen. Gerade im Kontext der Peers werden generationstypische Phänomene sichtbar. Ein integraler Bestandteil und Katalysator von Wandlungsprozessen sind technische Innovationen, die das Medienhandeln der Heranwachsenden stetig verändern und ausdifferenzieren.

In diesem erziehungswissenschaftlichen Feld liegt seit Jahrzehnten das Forschungs- und Arbeitsfeld von Uwe Sander, was in seiner Professur für Medienpädagogik und Jugendforschung sehr pointiert zum Ausdruck kommt. Entsprechend dieses breiten wissenschaftlichen Feldes widmet sich die vorliegende Heraus-

geberschaft anlässlich des 60. Geburtstags von Uwe Sander den dynamischen Wandlungsprozessen des Heranwachsens. Neben aktuellen Forschungsergebnissen sollen auch theoretische Überlegungen zu einschlägigen Diskursen Anregung bieten, bestehende Konzepte des Heranwachsens kritisch zu hinterfragen. Unter anderem sollen mittels der vorliegenden Artikel folgende Fragestellungen beleuchtet werden: Was bedeuten sich verändernde Formen des Aufwachsens für Kinder und Jugendliche? Inwiefern schlagen sich empirische Daten, die als Indikatoren für Pluralisierung und Individualisierungstendenzen gewertet werden können, in den individuellen Lebensverläufen nieder? Resultieren daraus subjektive Potenziale oder neue Problemlagen?

Allen Artikeln dieses Sammelbands liegt das Motiv der Ent- und Begrenzung von Kindheit und Jugend zugrunde. Diese Grenzen und Entgrenzungen lassen sich aus diversen Perspektiven denken:

1. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse führen zu veränderten Lebensformen, die zunächst jenseits kollektiver Werte und Normen liegen. Jene Dynamiken bergen die Chance zur Überwindung von Grenzen und Differenzlinien als Erweiterung von Handlungsoptionen und zugleich die Notwendigkeit zur eigenständigen Positionierung und Verortung.
2. Trotz pluralisierter und vielfältiger Lebensweisen existieren noch immer soziale Kategorien, welche Differenzen zwischen den Heranwachsenden produzieren und im Alltagshandeln stetig manifestiert werden. Daraus wiederum entstehen strukturelle und/ oder subjektiv erlebte Benachteiligungen. Hier gilt es auszuloten, inwiefern es sich um weiter verschärfende oder auch weniger gravierende Ungleichheiten handelt.
3. Mobilisierungsprozesse ermöglichen territoriale Entgrenzungen: Das Konzept der Globalisierung verdeutlicht – wenn auch ursprünglich im Kontext der Wirtschaft verortet – die zusammengewachsene Weltgemeinschaft. Jene Wandlungen verlangen nach neuen Perspektiven auf Nationalität und ethnische Zugehörigkeit.
4. Durch die zunehmende Mediatisierung und damit einhergehend insbesondere die mobile Mediennutzung und das Phänomen der Medienkonvergenz entstehen virtuelle soziale Räume, welche als Erweiterung des sozialen Handlungsräums verortet werden können. Darüber hinaus bietet das breite Spektrum medialer Angebote Orientierungsangebote für subjektive Lebensentwürfe.

Deutlich wird: Aufwachsen findet in ständigen Veränderungsprozessen statt. Das führt nicht nur zu einer Herausforderung für die Kindheits- und Jugendforschung, welche die Lebenswelten der Heranwachsenden forschend ergründet. Auch Erzie-

hung und Bildung als elementare Bestandteile von Erziehungswissenschaft müssen ihre Paradigmen und Konzepte stetig hinterfragen und überarbeiten.

Entsprechend der Arbeitsschwerpunkte von Uwe Sander werden in den einzelnen Beiträgen der beruflichen Wegbegleiterinnen und -begleiter verschiedene Perspektive eingenommen. Es kommen dabei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Bielefelder Arbeitsgemeinschaften um Dieter Baacke, ehemalige Kolleginnen und Kollegen aus Forschungsprojekten und dem Bielefelder Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung sowie aus aktuellen Forschungs- und Arbeitseinheiten zu Wort. Ebenso sind zahlreiche der Autorinnen und Autoren (ehemalige) Doktorandinnen und Doktoranden, welche Uwe Sander in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen zu Jugendforschung und Medienpädagogik unterstützt und begleitet (hat).

Inhaltlich ist der vorliegende Herausgeberband in drei Schwerpunkte gegliedert. Der erste Teil trägt den Titel *Heranwachsen im 21. Jahrhundert – zwischen Wandel und Beständigkeit*. Anknüpfend an die frühen Arbeiten von Uwe Sander, in denen es ihm stets gelungen ist, Kindheit und Jugend in ihrer Komplexität und Widersprüchlichkeit zu erfassen, werden in den Beiträgen diese Lebensphasen vor dem Hintergrund aktueller Diskurse und empirischer Forschungen innerhalb der Erziehungswissenschaft betrachtet. *Sabine Andresen* fordert mit Rekurs auf das Konzept der Inklusion dazu auf, Konzepte von Kindheit neu zu denken. Zudem werden im Beitrag von *Wilfried Ferchhoff* und *Bernd Dewe* Strukturmerkmale und Indikatoren des Wandels der Jugendphase diskutiert. Um sich jugendlichen Praktiken zu nähern, erscheint es unumgänglich, die Handlungsräume der Heranwachsenden zu fokussieren. Zentrale Momente jugendlicher Sozialisation finden innerhalb der Peergroup statt, welche von pädagogischen Kontexten wie Schule oder Jugendzentrum lediglich gerahmt sind. Vielmehr entwickeln Jugendliche eigenständig entworfene Sozialräume, welche bei der Betrachtung dieser Lebensphase in den Fokus genommen werden sollten (*Karin Wehmeyer*). Ebenso wird die Frage nach dem politischen Handeln von Jugendlichen virulent (*Marc Bienefeld* und *Oliver Böhm-Kasper*). Dabei muss das gesamte Spektrum an politischem Handeln Berücksichtigung finden, angefangen von parteipolitischem Engagement bis hin zu Varianten (massiver) jugendlicher Protestformen (*Arne Schäfer* und *Matthias D. Witte*). Entgrenzungen beinhalten zudem die bewusste Überwindung von starren sozialen Kategorien oder das Verwässern traditioneller Differenzlinien: Geschlechtsidentitäten und sexuelle Orientierungen können exemplarisch hervorgehoben werden (*Hans-Jürgen von Wensierski*).

Zusammenfassen lassen sich die genannten Forschungsfelder unter der zentralen Fragestellung: Wo liegen relevante Veränderungen vor, wo lassen sich Kontinuitäten entdecken? Dieser Forschungskomplex wurde die in der wissenschaft-

lichen Arbeit von Uwe Sander mit Kolleginnen und Kollegen stets aufgegriffen (siehe z.B. Sander und Vollbrecht 2000, Melzer et al. 1993; Löw et al. 1995; Sander, 1999, Villányi et al. 2007; Sander et al. 2007; Ganguin und Sander 2008; Sander und Friedrichs 2010, Andresen et al. 2010).

Ein großer Teil der Forschungsprojekte von Uwe Sander fokussiert das Medienhandeln von Heranwachsenden. Angefangen bei den Publikationen von 1990 mit den aussagekräftigen Titeln ‚Lebenswelten sind Medienwelten‘ (Baacke et al. 1990a) und ‚Lebensgeschichten sind Mediengeschichten‘ (Baacke et al. 1990b) über die immer wiederkehrende Frage nach der Relevanz von Werbung im Kinderalltag (Baacke et al. 1993; Baacke et al. 1999; Sander 2007; Meister et al. 2011) bis hin zur Bedeutsamkeit von Medien für Bildungsprozesse (Meister et al. 1997; Meister und Sander 1999; Marotzki et al. 2000; Sander et al. 2007). Daran anknüpfend widmen sich die Beiträge des zweiten Teils des Bandes der *Mediensozialisation als Katalysator von Wandlungs- und Entgrenzungsprozessen*. Sowohl auf gesellschaftlicher Ebene als auch auf individueller Ebene lassen sich jene Veränderungen verorten. *Sonja Ganguin* geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, was die Auflösung klarer Bezüge und Strukturen in der Wissensgesellschaft für heutige Jugendliche bedeutet und setzt dies in Bezug zum medialen Wandel, welcher auch angesichts einer Entgrenzung von Arbeit Medienkompetenz aufseiten der Heranwachsenden erfordert. Medien prägen Sozialisationsprozesse und über mediale Kommunikationsmuster eröffnen sich neue Formen der Beziehungsgestaltung. Hieran schließt sich die Frage nach Ungleichheiten in der Mediennutzung und Konsequenzen für das Aufwachsen und gesellschaftlicher Teilhabe an (*Sabine Kaiser*). Während *Kira van Bebber* mit dem Fokus auf die Rezeption der „High School Musical“-Filme durch Jugendliche traditionelle Medienpraktiken von Heranwachsenden in den Blick nimmt, betrachtet *Renate Möller* die Verschmelzung zwischen Alltagshandeln und Medienpraktiken, wobei das Smartphone eine exponierte Stellung einnimmt. Der zweite Teil endet mit dem Beitrag von *Sonja Kröger und Dorothee M. Meister*, in welchem sie innovative Werbetechnologien, die ständige Begleiter von Heranwachsenden in Mediawelten darstellen, betrachten.

Die Beiträge im dritten Schwerpunkt widmen sich den *Herausforderungen für Bildung und Erziehung*. Zoë Clark und Holger Ziegler setzen sich mit Bezug auf den Capabilities Approach kritisch mit der These einer ‚Entgrenzung‘ von Jugend auseinander. Angesichts der zunehmenden Mediatisierung des Alltags und der starken Ausdifferenzierung von Medienpraktiken nehmen auch medienpädagogische Fragen im Kontext der Ent- und Begrenzung des Aufwachsens eine exponierte Position ein, sodass medienpädagogische Konzepte der 1990er Jahre angesichts der heutigen digitalisierten vernetzten Welt überprüft und (neu) verortet werden müssen (*Thomas Walden*). Angesichts technischer Innovationen auf der

Angebots- und Distributionsebene stellt sich auch die Frage nach angemessenen Formen des Jugendschutzes (*Thorsten Junge*). Neben einer Auseinandersetzung mit pädagogischen Einrichtungen und Institutionen des Jugendmedienschutzes ist es nach wie vor Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die Rolle der Eltern als vorrangig Erziehende, die auf die Medienpraktiken ihrer Kinder reagieren, in den Blick zu nehmen. Diesem Themenfeld gehen *Henrike Friedrichs, Friederike von Gross* und *Katharina Herde* unter der Perspektive der Habitustheorie mit Blick auf die Computerspielnutzung von Kindern und Jugendlichen nach. Von der heutigen Jugend wird in hohem Maße Flexibilität und Mobilität erwartet. Das Feld der internationalen Jugendarbeit wird im aktuellen Diskurs als Übungsfeld für Jugendliche gehandelt und unter dem Schlagwort „Mobilität zu Lernzwecken“ diskutiert (*Judith Dubiski, Yasmine Chahata* und *Andreas Thimmel*). *Ulrike Becker* fordert im Kontext einer intersektionalen Analyse zudem die Akteurinnen und Akteure der Internationalen Jugendarbeit auf, sich zu positionieren und ihre Konzepte und Methoden dahingehend zu prüfen, inwiefern diese dem Aufwachsen in pluralisierten Gesellschaften gerecht werden.

Ulrike Becker, Henrike Friedrichs,  
Friederike von Gross und Sabine Kaiser  
im Mai 2015, Bielefeld

## Literatur

- Andresen S., Diehm I., Sander U. & Ziegler H. (Hrsg.) (2010). *Children and the Good Life: New Challenges for Research on Children*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Baacke, D., Vollbrecht, R. & Sander, U. (1990a). *Lebenswelten sind Medienwelten. Lebenswelten Jugendlicher. Band 1*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke, D., Vollbrecht, R. & Sander, U. (1990b). *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten. Lebenswelten Jugendlicher. Band 2*. Opladen: Leske+Budrich.
- Baacke, D., Vollbrecht, R. & Sander, U. (1999). *Zielgruppe Kind: Kindliche Lebenswelten und Werbeinszenierungen*. Weinheim/München: Juventa.
- Friedrichs, H. & Sander, U. (2010). Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & C. Palentien (Hrsg.): *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 283–307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2008). Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In: U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 422–427). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löw M., Meister D. & Sander U. (Hrsg.) (1995). *Pädagogik im Umbruch: Kontinuität und Wandel in den neuen Bundesländern. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung*, 7. Opladen: Leske+Budrich.
- Marotzki, W., Meister, D. & Sander, U. (2000). *Zum Bildungswert des Internet. „Bildungsräume digitaler Welten“*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meister, D., Ebert, O. & Sander, U. (1997). *Schulen ans Netz in Sachsen-Anhalt. Eine Dokumentation zum Stand der Schulvernetzung in Sachsen-Anhalt*. Halle.
- Meister, D., Friedrichs, H., Kröger, S. & Sander, U. (2011). Förderung von Werbekompetenz bei Kindern: Eine Bestandsaufnahme medienpädagogischer Materialien. *medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 4.
- Meister, D. & Sander, U. (1999). *Multimedia – Chancen für die Schule*. Neuwied: Luchterhand-Verlag.
- Melzer, W., Volkmer, I. & Sander, U. (1993). *Wandlungen der Kindheit. Theoretische Überlegungen zum Strukturwandel der Kindheit heute*. Opladen: Leske+Budrich.
- Sander, U. (1999). *Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften*. Frankfurt: Suhrkamp-Verlag.
- Sander, U., Gross, F. von & Marotzki, W. (2007). *Internet Bildung Gemeinschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, U. & Friedrichs, H. (2010). Die Verschränkung von Jugendkulturen und digitalen Medienwelten. In: K.-U. Hugger (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen* (S. 23–36). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sander, U. & Vollbrecht, R. (2000). *Jugend im 20. Jahrhundert. Sichtweisen, Orientierungen, Risiken*. Neuwied: Luchterhand-Verlag.
- Villányi, D., Sander, U., Witte, M. & Sander, U. (2007). *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung*. Weinheim/ München: Juventa.

---

# I

## **Heranwachsen im 21. Jahrhundert – zwischen Wandel und Beständigkeit**

---

# Normierte Kindheit

## Kritische Anfragen an die Kindheitsforschung

Sabine Andresen

### Zusammenfassung

In dem Beitrag geht es um die Diskussion von Normalitätsannahmen in der Kindheits- und Jugendforschung. Dazu sollen systematische, soziologische und ethische Perspektiven diskutiert werden. Es geht um eine Diskussion aus der Perspektive der Kindheitsforschung am Beispiel der Herausforderung Inklusion. Inklusion wird hier als eine Art Brennglas verstanden, mit dem auf die Funktion und die Wirkung normierter Kindheit sowie auf die sie begleitenden affirmativen und kritischen Diskurse zu blicken ist. Der erste Abschnitt befasst sich mit systematischen, soziologischen und ethischen Aspekten normierter Kindheit. Im zweiten Teil geht es um die Herausforderungen, die durch ‚Inklusion‘ für die Kindheitsforschung bestehen. Drittens geht es um die Anfrage an eine erziehungswissenschaftlich orientierte Kindheits- und Jugendforschung, wie sie Vulnerabilität berücksichtigen kann, ohne in einem machtvollen Paternalismus stecken zu bleiben. Und schließlich soll mit diesem Beitrag viertens ein kritischer Blick auf die Forschungen zum Konzept des Wohlbefindens gerichtet werden, und zwar verbunden mit der Anfrage, wie es selbst zur Normierung beiträgt.

„Im Winter meines siebzehnten Lebensjahrs kam meine Mutter zu dem Schluss, dass ich Depressionen hatte, wahrscheinlich, weil ich kaum das Haus verließ, viel Zeit im Bett verbrachte, immer wieder dasselbe Buch las, wenig aß und einen großen Teil meiner reichlichen Zeit damit verbrachte, über den Tod nachzudenken.“ Mit dieser Einleitung beginnt die Geschichte von Hazel Grace, die an Krebs erkrankte Helden in John Greens Jugendroman „Das Schicksal ist ein mieser Verräter“ (2012). Aufgrund der Diagnosen „Ich bin Hazel, sechzehn. Ursprünglich Schilddrüse, aber mit umfanglichen und hartnäckigen Metastasen in der Lunge. Und es geht mir ganz gut heute“, wird sie von Mutter und behandelndem Arzt in eine Selbsthilfegruppe geschickt, in der sie den Bein amputierten Augustus Waters kennen- und lieben lernt.

Ich greife diese Auszüge eines Jugendromans auf, um im ersten Teil dieses Beitrags den Versuch zu unternehmen, auf die mit Kindheits- und Jugendtheorien einhergehenden Anfragen an Normalitätsvorstellungen eingehen zu können. Die damit verbundenen Fragen liegen auf einer systematischen, einer soziologischen und einer ethischen Ebene. Daran anschließend möchte ich aus der Perspektive der Kindheitsforschung argumentieren und drei unterschiedliche Aspekte aufgreifen, Dazu bediene ich mich der Herausforderung von Inklusion. Inklusion wird hier als eine Art Brennglas verstanden, mit dem auf die Funktion und die Wirkung normierter Kindheit sowie auf die sie begleitenden affirmativen und kritischen Diskurse zu blicken ist.

Der erste Abschnitt ist überschrieben mit „The fault in our stars“ – systematische, soziologische und ethische Aspekte normierter Kindheit. Im zweiten Teil geht es um die Herausforderungen, die durch Inklusion für die Kindheitsforschung bestehen, wenn diese der Korczak'schen Logik folgt: „In Sachen Kind ist das Kind Experte“. Drittens geht es um die Anfrage an eine erziehungswissenschaftlich orientierte Kindheits- und Jugendforschung, wie sie Vulnerabilität berücksichtigen kann, ohne in einem machtvollen Paternalismus stecken zu bleiben. Und schließlich soll mit diesem Beitrag viertens ein kritischer Blick auf die Forschungen zum Konzept des Wohlbefindens gerichtet werden, und zwar verbunden mit der Anfrage, wie es selbst zur Normierung beiträgt.

---

## **1      The fault in our stars – systematische, soziologische und ethische Aspekte normierter Kindheit**

Es gehört zum menschlichen Lebenslauf, auch dem von Kindern und Jugendlichen, dass er durch besondere Situationen oder besondere Erlebnisse zeitweise oder dauerhaft geprägt sein kann. Dieses Besondere, was auch immer es sei, fordert dann sowohl Individuen als auch Systeme dazu heraus, die Frage nach dem

Sinn zu stellen und das Geschehen in eine Ordnung zu bringen. Das kann zu einer religiöse Verortung führen, den Rekurs auf die Unausweichlichkeit des Schicksals bedienen, der Vorbestimmung menschlichen Daseins – der englische Titel von Greens Roman lautet nicht ohne Grund „The fault in our stars“ – oder der persönlichen Schuld angelastet werden.

Normierung lässt sich folglich als Versuch verstehen, das prinzipiell Unverfügbare und die damit verbundene Offenheit und Unsicherheit in den Griff zu bekommen. Eine solche Leistung ist nicht zu unterschätzen, denn auch in einer existenziellen Situation, wie sie Hazel Grace erlebt, besteht in der Spannung zwischen Normierung und Abweichung die Chance zu etwas Neuem. Die Mutter greift auf ihr Alltagswissen über ‚normale Jugendliche‘ zurück, diese liegen nicht den ganzen Tag im Bett, lesen ein und dasselbe Buch immer wieder und denken an den Tod. Wohl wissend, wodurch die Gefühle und Stimmungen ihrer Tochter mit geprägt sind und was ihren Alltag zu einem Ausnahmezustand macht, sucht sie in der Denkfigur des normalen Jugendlebens ein passgenaues Angebot, ein Selbsthilfegruppe erkrankter Jugendlicher.

Die Frage, die ich hier stellen möchte, ist die nach den Funktionen von Normierungen, und zwar im Sinne von Normalitätskonzepten und –erwartungen, regelhaft gedachten Prozessen und Abläufen oder Verläufen bei Heranwachsenden. Damit verbunden ist die Anfrage an unsere kritischen Diskurse, verbunden mit dem Hinweis, ob die bislang formulierte Kritik es sich vielleicht zu leicht macht und dabei durch die Hintertür ein romantisches Konzept von Kindheit als dem goldenen Zeitalter hinein lässt, indem die normierte Kindheit als die *böse*, die ungeregelte, freie Kindheit als die *gute* erscheint. Dabei ist zudem zu fragen, was denn eigentlich das andere der normierten Kindheit ist und wie es beschaffen ist.

Daran schließt ein weiterer Gedanke an, denn zu prüfen ist, ob durch das Bestreben in den mit Kindern und Jugendlichen befassten Wissenschaften und Handlungsfeldern möglichst einheitliche Standards zu formulieren und so zur Normierung mit beizutragen der Blick für das Besondere eigentlich verloren geht. Das klingt vielleicht zunächst widersprüchlich, weil die normierte Kindheit ja eigentlich dazu einlädt, das Besondere im Sinne der Abweichung z.B. von Sprachentwicklungsverläufen zu diagnostizieren. dennoch: Das Besondere identifizieren und erfahren zu können, ist auf einen Vergleich angewiesen, also etwa auf die Bestimmung des Verhältnisses vom Besonderen und Allgemeinen, die Betrachtung *besonderer* Lebensumstände im Vergleich zu den *normalen* Lebensumständen, die Messung *besonderer* Armutslagen im Unterschied zu einer *durchschnittlichen* Lebenslage oder der persönliche Umgang mit meinem Leben ‚vorher‘ und ‚nachher‘. Um Letzteres an Bildung festzumachen, sie ermöglicht im besten Fall die Hervorbringung des Neuen für den einzelnen Menschen ebenso wie für eine Grup-

pe oder gar für die Gesellschaft (Bildungserlebnis). In „Vita Activa“ führt Hannah Arendt (1958) aus, dass es darauf ankomme in der Natalität die Möglichkeit des Neuen zu sehen, aber es gebe auch einen Anspruch des Bestehenden, weshalb das Neue sich nicht ungebremst entfalten dürfe, also normiert werden müsse. Worauf ich hier also hinaus möchte ist, in welchem Verhältnis die Normierung zu den Möglichkeiten des Neuen, der Veränderung steht und wie das mit der Kategorie Zeit zusammenhängt.

Schließlich geht es drittens um Kindheit als ‚sozialen Ort‘ – eine Formulierung von Siegfried Bernfeld bezogen auf Jugend (Andresen 2005). Was heißt das? Normierungen finden immer in einem sozialen Kontext statt, als solche haben sie auch eine Funktion, etwa die der Distinktion oder aber der Integration. Auf zwei Aspekte sei hier aufmerksam gemacht: Erstens stellt sich die Frage, ob und wie Normierung Ausgrenzung mit produziert, wer davon wie betroffen ist und welche sozialen Praktiken im Feld der Pädagogik, der Medizin, der Therapie mit zur Ausgrenzung beitragen. Dies wäre, wenn man so will, eine politische Dimension des Themenfeldes. Zweitens aber ist systematisch zu prüfen, ob wir Gefahr laufen, die Bedeutung des Besonderen, also besondere Situationen, Erlebnisse, Daseinsformen, Anforderungen im menschlichen Lebenslauf zu tabuisieren und die Spannung zwischen dem Besonderen und Allgemeinen zu banalisieren. Dabei ist Letzteres, das Besondere und das Allgemeine, ein traditionelles Thema pädagogischer Theoriebildung. Auch die Kindheits- und Jugendtheorien verhandeln genau dieses Verhältnis. Auf den Punkt gebracht hat das etwa Michael-Sebastian Honig in seinem „Entwurf einer Theorie der Kindheit“ (1999) mit der Formulierung, man müsse dem Besonderen der Kinder *als Kinder* und dem Allgemeinen der Kinder *als Menschen* gleichermaßen gerecht zu werden versuchen.

Damit bin ich bei meinem nächsten Fragenkomplex, wie verhalten sich die Bestrebungen der Normierung von Kindheit zu der Vulnerabilität in der Kindheit einerseits und dem Streben nach Selbstbestimmtheit andererseits oder anders gefragt, was macht die Normierung mit der dem Menschen innewohnenden Spannung von Autonomie und Abhängigkeit.

---

## 2 Herausforderungen der Kindheitsforschung im Umgang mit „Inklusion“

Man wird bescheiden, angesichts der fachlichen Herausforderungen, des Diskussionsbedarfs, der Erwartungen und der Problembündel, der rechtlichen Zuständigkeiten und ethischen Fragen, die sich mit dem Konzept von Inklusion ergeben. Die Sichtung der Literatur zeigt, wie vielfältig die Zugänge zu Inklusion sind.

Man kann deshalb keineswegs von einem einheitlichen Ausgang des Nachdenkens über Inklusion ausgehen. Es gibt mit der UN-Behindertenrechtskonvention eine Art „Initialzündung“, aber daneben zeigt sich viel Verwirrung und Verwirrendes, was Hans-Uwe Otto (2014, S. 107) als „Gefahr einer normativen Diffusität“ charakterisiert hat, darüber hinaus aber zeigt sich auch wie die rechtstheoretischen Arbeiten von Maysen (2014) und Schindler (2014) zeigen, die Gefahr der rechtlichen Diffusität, die alle Beteiligten, Eltern, Kinder und Jugendliche, aber auch Fachkräfte trifft.

Norbert Struck (2014) hat in einem Beitrag eindrucksvoll den eigentlichen Ausgangspunkt in Erinnerung gerufen, nämlich Artikel 1 der UN-Behindertenkonvention: Bei der Inklusion gehe es darum den „vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten aller Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen, zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innenwohnenden Würde zu gewährleisten.“ Im Zentrum der Argumentation steht folglich der Begriff der Würde. Dem an die Seite gestellt sind Rechte und Freiheiten. Mit Blick auf Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigungen resultieren daraus bestimmte soziale Praktiken, nämlich: fördern, schützen und gewährleisten. Und man sollte – wie auch von Maysen (2014) eingefordert – erziehen als soziale Praktik hinzuziehen.

Davon ausgehend lassen sich zwei Herausforderungen, die durch Inklusion für die Kindheitsforschung entstehen, identifizieren: eine eher praxeologische und eine theoriesystematische.

Zur Praxeologie: Wenn sich Inklusion im Sinne der Achtung der Würde aller Kinder und Jugendlichen in spezifischen sozialen Praktiken realisiert, so steht die Kindheitsforschung zunächst vor der Herausforderung, diese Praktiken zu beobachten, zu beschreiben und zu analysieren. Es gilt also zu klären, wie in einem bestimmten Kontext, etwa einer Pflegefamilie mit einem Pflegekind, bei dem Autismus diagnostiziert wurde oder einer Wohngruppe der Eingliederungshilfe in Stuttgart oder einer inklusiven Kindestagesstätte im Taunus im Vergleich zu einer in Hamburg die jedem Kind innenwohnenden Würde geachtet wird, in welchen sozialen Praktiken und unter zur Hilfenahme welcher Artefakte Grundrechte und -freiheiten realisiert werden und wie Praktiken ineinander greifen.

Durch Beobachtung, Beschreibung und Analyse sind also die Modi der Inklusion rekonstruierbar und hierzu kann die ethnographische Kindheitsforschung wichtige Impulse liefern. Aber gerade an der Komplexität der Inklusion zeigt sich auch, wie zentral die genaue Beschreibung und Analyse der jeweiligen Kontexte ist, weil sich Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten, Verfahren usw. erheblich unterscheiden und dies jeweils auch Einfluss auf soziale Praktiken nimmt. Modi und Kontexte der Inklusion zu erforschen, ist zudem dadurch herausgefordert, den

jeweiligen Spielraum, die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen in den Blick zu nehmen. Wie agieren sie im Spiel sozialer Praktiken, welche Praktiken wenden sie selbst an, welche Aussagen lassen sich davon ausgehend hinsichtlich ihrer Bedürfnisse machen?

Zur Kindheitstheorie: Aus einer kindheitstheoretischen Perspektive zieht die Achtung vor der Würde des Kindes die Beachtung seiner prinzipiellen Verletzlichkeit, aber auch seines prinzipiellen Rechts auf Autonomie nach sich. Das heißt, es geht wiederum um die oben entfaltete Spannung zwischen Vulnerabilität und Autonomie. Wie schlägt sich diese Herausforderung, die keineswegs erst mit der Inklusion relevant ist, bislang in der Kindheitsforschung nieder? Darauf gibt es natürlich nicht die *eine* Antwort, sondern nur eine Annäherung.

Es gibt bereits eine ausgewiesene Forschung zum multidimensionalen Konzept des Wohlbefindens in der Verknüpfung mit dem Capability Approach (Nussbaum 1999; Sen 2010). Hierbei wird versucht, die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse systematisch auf die sozialen Rahmenbedingungen des Aufwachsens, also etwa der Befähigung oder dem Maß der Freiheit zu beziehen. Dazu gehört, Kinder und Jugendliche als Akteure oder Subjekte zu adressieren und ihre Informationen, ihre Perspektiven ihr Wissen nicht nachrangig zu dem der Erwachsenen zu behandeln. Allerdings zieht dieses Vorgehen auch die Frage an die Forschung nach sich, wie wir einen (auch methodisch zu verstehenden) Zugang zu den Perspektiven aller Kinder und Jugendlichen bekommen. Und zwar insbesondere zu Kindern und Jugendlichen, die nicht den ‚Normalitätserwartungen‘ der Sozialwissenschaft entsprechen. Forschung in diesem Bereich setzt sehr stark auf die Lese- und Artikulationsfähigkeit der Subjekte. Auch die Forschung muss folglich unter dem Anspruch Beachtung der Würde dafür Sorge tragen, Wege aufzuzeigen, die es allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, sich zu artikulieren und ihr subjektives Wohlbefinden zu thematisieren.

Das hat methodische, forschungsethische, aber auch theoriesystematische Implikationen: Methodisch stellt sich die Frage, welche unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten bei der Datenerhebung möglich sind und welche Anforderungen sich für die Auswertung ergeben, hier ließe sich an Erfahrungen aus der Forschung über frühe Kindheit anschließen. Forschungsethisch wäre zu klären ob und wenn ja wie eine Forschung in einer inklusiv geführten Jugendhilfeeinrichtung, bei der es um die Beteiligungsmöglichkeiten aus Sicht der Jugendlichen geht und die aus ihrer Sicht relevanten Barrieren bei Beschwerdeverfahren auch als Intervention verstanden werden kann und wie dann das Personal eingebunden wird oder wie sich die Forscher\_innen dazu verhalten.

Schließlich stellt sich mit der Auseinandersetzung mit Inklusion theoriesystematisch die Frage, ob die bislang dominanten Vorstellungen der generationalen

Ordnung nicht eigentlich brüchig sind, also ob bestimmte Kinder oder Jugendliche nicht mehr mit bestimmten Erwachsenen etwa bezogen auf Zugangsmöglichkeiten mehr verbindet als mit Gleichaltrigen (Andresen/Koch/König 2015).

Das führt zum nächsten Abschnitt, bei dem es um die systematische Erfassung von Vulnerabilität geht. Wie kann es gelingen, Kinder und Jugendliche als verletzlich in den Blick zu nehmen und das Recht auf Verletzlichkeit auch zuzugestehen, ohne in einseitig paternalistische oder autoritäre generationale Ordnung zurück zu fallen?

---

### **3      Zur systematischen und kritischen Berücksichtigung von Vulnerabilität in der Erziehungswissenschaft**

„Der große Überseekoffer stand hochkant und war einen Spalt offen, wie ein riesiges Buch, das darauf wartete, gelesen zu werden. An einer Seite reihten sich tiefe Fächer aneinander. Auf der anderen Seite hingen Anzüge und Kleider. Sie sahen aus, als seien sie durch den Raum geworfen und im Flug von kleinen Bügeln an einer Metallstange aufgehalten worden, an der sie sich festhielten, halb daran hängend, halb heruntergerutscht.

Nie zuvor hatte ich so viele Frauenkleider gesehen. Ich berührte sie, befühlte sie, drückte mich an sie, sog ihren verschwiegenen Körpergeruch in mich ein, bis mir schwindelig wurde. Ich zog eine Schublade auf und entdeckte Dosen voller Kosmetika. Ich wusste kaum, wozu sie da waren ...

Plötzlich war meine Mutter im Zimmer, wie von einem gewaltigen Wind hier abgesetzt. Vor Verlegenheit und Angst stockte mir der Atem. Sie begann zu reden; ich sah, wie ihre Lippen sich bewegten. Ich beugte mich zu ihr und spürte die glühende Haut meines Gesichts.

„Was machst du da?“ fragte sie mich wieder und wieder. Ich hörte sie in immer denselben abgemessenen Ton „machst...machst“ wiederholen, während sie meine Stirn anstarrte, die bedeckt war von ihrem Puder, meinem Mund, der vergrößert und verdickt war mit Lippenstift, den ich in einer kleinen runden Dose entdeckt hatte.

Ich fing an, tonlos zu weinen. Ihr Gesicht tauchte wie ein dunkler Mond drohend vor mir auf. Sie senkte ihre Stimme und flüsterte mit einer Art wilder Erbitterung: „Wein nicht! Hör auf damit! Nicht! Wein nicht!“

Ich schlug die Hände vors Gesicht. Sie schob die Bügel in den Koffer zurück und glättete die Kleider. Ich fühlte, dass sie mich getötet hätte, wenn sie die Tat hätte verbergen können.

Ich stand da und wartete auf die Erlaubnis zu bleiben oder zu gehen. Sie verließ das Zimmer, als wäre ich nicht da.“ (Fox 1997, S. 57f.)

In ihrem autobiografischen Roman „In fremden Kleidern. Geschichte einer Jugend“ beschreibt Paula Fox Spuren der Verletzlichkeit von Kindern durch Un-

berechenbarkeit der Erwachsenen, durch Missachtung, Traumatisierung, Vereinsamung und materiellen Mangel (s.a. Andresen 2012). Es ist die Literatur, in der wir fündig werden, wenn es um die Wunden des Kindes und ihre Geschichten, um kindliche Gefühle angesichts der Ohnmacht in der generationalen Ordnung, um Schutz oder aber physische und seelische Obdachlosigkeit, um Gegenwehr und Erleiden geht.

Die Verwundbarkeit als einen Ausgangspunkt wissenschaftlichen Denkens und praktisches Handeln zu definieren, liegt der „Advokatorischen Ethik“ (1992) des Frankfurter Erziehungswissenschaftlers Micha Brumlik zugrunde. Dieses Buch bietet eine ethische Grundlegung pädagogischen Handelns und wissenschaftlicher Reflexion angesichts der Angewiesenheit des Menschen und besonders des Kindes auf die Achtung seiner Integrität und Würde. Ein damit verbundener zentraler Gedanke wird mit einem gerechtigkeitstheoretischen Anspruch konfrontiert, den Brumlik drei Jahre später in „Gerechtigkeit zwischen den Generationen“ (1995) formuliert hat, und zwar als Anfrage an Pädagogik und Politik, wie es gelingen kann, die Neuankömmlinge zum Bleiben zu bewegen.

Wie Kinder in ihrer anthropologischen Angewiesenheit auf Zugewandtheit, Responsivität, Pflege und Schutz anerkannt und zugleich den Anspruch auf Autonomie nicht verlieren, weist darüber hinaus auch in die bildungsphilosophische Tradition. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung mit ihrer starken Akteursperspektive und die Erziehungswissenschaft haben Verletzlichkeit als mögliches, vielleicht unausweichliches Phänomen von Kindheit tendenziell ausgebendet und anderen Disziplinen wie der Medizin, der Evolutionstheorie, den Neurowissenschaften oder der Psychologie zu überlassen (Andresen 2014). Dabei liegt ein Zugang besonders nahe, nämlich kritisch zu prüfen, ob das pädagogische Setting, die Arrangements Verletzlichkeit mit verursachen. Das heißt, zu klären: wie vulnerabel sind auch Institutionen oder die dort Täglichen und wie wirkt sich das auf das fachliche Handeln aus oder wie bedingen bestimmte hartnäckige Strukturen die Vulnerabilität von Kindern und ihren Familien.

Gila Schindler (2014) hat dies am Beispiel der Rechtsunsicherheit bei der Verwirklichung von Teilhabechancen sehr deutlich aufgezeigt. Wie es dazu kommt, dass eine Familie mit einem durch eine Geburtsschädigung verursachten geistig und körperlich behinderten Kind zu einer ‚vernachlässigen Familie‘ wird, weil das Kind unter das SGB XII fällt und die Eltern nach Einkommen an den Kosten für seine Teilhabe und Freizeitgestaltung beteiligt werden (teils bis zu 100 %), verdeutlicht die strukturell bedingte Vulnerabilität. Schindler und Maysen zeigen beide die Absurdität der rechtlichen Divergenzen bei der Kostenbeteiligung ambulanter und stationärer Hilfen auf. Diese bedingen in verschiedenen Fällen einen erheblichen Mangel an Unterstützung in einer familiär krisenhaften Situation, ver-

schärfen das Ausmaß an Verletzlichkeit des Kindes und seiner Eltern und verhindern die Realisierung seiner Teilhabe. Und das unter dem programmatischen Dach der Inklusion. Maysen (2014) reagiert mit der Frage, ob sich in den Gesetzen und Verfahren unterschiedliche ‚Werte‘ eines Kindes manifestieren. Zumindest belegen sie die oben bereits diagnostizierte normative Diffusität, deren Wirkung aber die Verletzlichkeit von Kindern und Familien verschärft.

Diese skizzenhafte Ausführung soll genügen, um an dieser Stelle dafür zu plädieren, dass sich die Erziehungswissenschaft mit den sozialen Kontexten, in denen Vulnerabilität verschärft wird, auseinandersetzen muss und mit ihrem Wissen ein Potenzial einer Bestimmung für ein ‚gutes Leben‘ im Sinne Martha Nussbaums (1999) für alle Kinder und Jugendlichen nutzen sollte.

---

#### **4      Das Konzept des Wohlbefindens und sein Beitrag zur Normierung von Kindheit**

Der Hinweis auf das ‚gute Leben‘ ist bereits die Überleitung zu dem Konzept des Wohlbefindens. Was haben beide mit dem Auftrag inklusiver Erziehung, Bildung und Betreuung zu tun, welche Erkenntnisse lassen sich nutzbar machen, aber welche Grenzen zeigen sich auch? Um einen Aspekt an den Anfang zu stellen: es geht hier immer auch um Normativität und damit um Entscheidungen. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist der normative Rahmen der Forschungen zu kindlichem Wohlbefinden durchaus kritisch zu reflektieren, weil häufig Vorstellungen von ‚guter Kindheit‘, von einem „normalen“ Aufwachsen oder ‚gelingenden‘ Beziehungen zwischen Kindern und Eltern implizit mit transportiert werden (Richter & Andresen 2012; Betz 2012). Well-Being hat folglich auch eine Art Gegenüber, nämlich das ‚Ill-Being‘. Dieses zu bestimmen, kann wissenschaftlich und ethisch primär auf der Ebene der Rahmenbedingungen, der Strukturen und der Fachlichkeit angesiedelt sein und nicht als Negativfolie mittelschichtsorientierter, westlicher Werte über das, was die britische Familienforscher\_innen Carol Vincent und Stephen Ball (2007) als „Making up the middle class child“ bezeichnet haben. Sie rekonstruieren die Praktiken von Eltern, insbesondere für die über die Schule hinaus gehende Bildung ihrer Kinder zu fördern. Dabei werden verschiedene Ressourcen zur Geltung gebracht – Geld, Zeit, Informationen, Mobilität – um eine Distinktion sozialer Art erreichen zu können.

Doch darüber hinaus sind mit der Bestimmung und Messung von Wohlbefinden auch Perspektiven auf die Befähigung von Menschen egal welchen Alters, welcher Herkunft, welcher Möglichkeiten oder Beeinträchtigungen möglich. Innerhalb der interdisziplinär agierenden Kindheitsforschung hat sich das Forschungsinte-

resse am Wohlbefinden von Kindern und auch Jugendlichen – von manchen als „Bewegung“ charakterisiert (Ben-Arieh 2014) – etabliert und es entfaltet sich im Schnittfeld von Forschung, Politik und Pädagogik. Insbesondere die international vergleichende Indikatorenforschung, wie sie etwa von UNICEF (Bertram 2013) verantwortet wird, zielt neben den Rankings der beteiligten Länder auch auf eine kindheits- und sozialpolitische Diskussion der Ergebnisse (Adamson 2013). Demnach geht mit der Forschung und ihrer Veröffentlichung auch die politische und damit normative ‚Verwertung‘ der Ergebnisse einher. Dieses Interesse resultiert nicht zuletzt aus einer Kritik an der gesellschaftlichen Position von Kindern und einer Orientierung an den Kinderrechten, durch die die Child Well-Being Forschung mit geprägt ist. Methodologisch schließen zudem zahlreiche Studien an psychometrische Skalen an und erheben die Zufriedenheit der befragten Kinder. Dies kann entweder aus einer primär psychologischen Perspektive und dem damit verbundenen Interesse an den Sichtweisen des Individuums erfolgen oder aber in einer engen Verschränkung mit den sozialen Rahmenbedingungen, in denen Kinder unter je unterschiedlichen Bedingungen Zufriedenheiten ausprägen.

In diesem Abschnitt soll exemplarisch der Problematik nachgegangen werden, dass sich je nach normativer Rahmung die Dimensionen für Well-Being bestimmen ließen und Normierungen stattfinden. Um das am Beispiel wiederum von Inklusion zu entfalten. Die World Vision Kinderstudien (2007; 2010) haben das Konzept des Wohlbefindens für die Befragung von Kindern und die Analyse ihrer Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen zugrunde gelegt. Normativ zielen die Studien auf die Beteiligung aller Kinder. Das multidimensionale Konzept des Wohlbefindens 2013 setzt sich u.a. aus folgenden Dimensionen zusammen:

- Fürsorge durch die Elternteile/Eltern, gemessen an der Zeit, die sie für die Kinder da sind,
- Freiheiten im Alltag, gemessen daran, wie zufrieden Kinder mit den durch Eltern gewährten Freiheiten sind,
- Anerkennung und Mitbestimmung, gemessen daran, wer nach ihrer Erfahrung ihre Meinung respektiert und wie sie in Alltagsentscheidungen einbezogen werden,
- Generelle Zufriedenheit mit den Institutionen, gemessen an der Zufriedenheit in der Schule und im Hort,
- Freizeit, gemessen an der Zufriedenheit mit den Freizeitmöglichkeiten,
- Freundschaften zu anderen Kindern, gemessen an der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis.
- Ausgehend von dieser Konzeption stellt sich nun systematisch die Frage, ob diese Dimensionen und vor allem die Indikatoren letztlich mit einem Konzept

eines ‚normalen‘, ‚durchschnittlichen‘ Kinderlebens operieren. Stellt man sich eine inklusive Einrichtung oder Schule als Ort der Befragung vor, dann kämen es vielleicht zu anderen Bestimmungen, etwa:

- Fürsorge durch die Elternteile/Eltern, gemessen an der Zeit, die die Mutter eines chronisch kranken Kindes für ihre Selbstsorge hat oder kindorientierter, gemessen an der Zeit, die das Kind in seiner Freizeit außerhalb der Familie verbringen kann,
- Freiheiten im Alltag, gemessen daran, welche Bewegungsmöglichkeiten, welche Mobilität einem gehbehinderten Kind zur Verfügung stehen,
- Anerkennung und Mitbestimmung, gemessen daran, wie einem Kind ermöglicht wird, sich jenseits der sprachlichen Artikulation einzubringen,
- Generelle Zufriedenheit mit den Institutionen, gemessen an der Zufriedenheit mit der Qualität der Pflegepraktiken während des Unterrichts,
- Freizeit, gemessen an der Realisierung echter Interessen und Möglichkeiten, sich zu erproben,
- Freundschaften zu anderen Kindern, gemessen an Erfahrungen, in der Schule oder der Kita nicht als der/die ‚andere‘ angesehen zu werden.

Dieser zugegeben kurisorische Versuch soll primär dafür sensibilisieren, dass das Potenzial des Konzeptes Wohlbefinden bei der Frage nach Beteiligung und Rechten von Heranwachsenden im Zeitalter der Inklusion sich nur dann entfalten kann, wenn die gängigen Dimensionen und Indikatoren kritisch geprüft werden. Dies nicht im Sinne einer etwa ‚behinderten- oder armutsgerechten‘ Version, sondern so, dass sich das Besondere im Allgemeinen wiederfindet. Es geht folglich um den Perspektivwechsel, dies auch, weil sich Fragen der Gerechtigkeit stellen. Darüber hinaus stellt sich theoriesystematisch die Frage, wie sehr Normierungen implizit in die Konzeptionen Einzug halten, ohne reflektiert zu werden.

---

## 5 Fazit

An der Geschichte von Hazel Grace, ihrer ebenfalls an Krebs erkrankten Freunden und den beteiligten Familien lassen sich literarische Zugänge zu den Normierungen und den Verletzlichkeiten aufzeigen. An solchen Erzählungen lassen sich Gestaltungsdimensionen und Vorstellungen des ‚guten Kinder- und Jugendlebens‘ rekonstruieren, die sich auch in den Alltagsdiskursen und sozialen Praktiken wiederfinden. Die hier vorgenommene Verschränkung einer kulturwissenschaftlichen mit einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise könnte angesichts der Herausforderungen für die Kindheits- und Jugendforschung auf ihr Potenzial hin weiter ge-

prüft werden. Insbesondere politische Forderungen wie die nach Inklusion lassen sich bezogen auf den Umgang in der Kindheits- und Jugendforschung mit Normierungen als eine Art Brennglas nutzen. Dabei wurde hier vor allem problematisiert, dass bestimmte Konzepte, die zwar äußerst fruchtbar für die empirische Forschung und Theoriebildung sein können, mit dazu beitragen, bestimmte Kinder und Jugendliche systematisch auszublenden. Insofern ist künftig zu prüfen, welche Tabuisierungen, Ausgrenzungen und Ausblendungen Kindheits- und Jugendforschung selbst mit betreiben.

## Literatur

- Arendt, H. (1958): *Vita activa – oder Vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adamson, P. (2013). „*Kinderarmut in reichen Ländern – eine Vergleichsstudie*“.*Reiche, kluge, glückliche Kinder? – Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. Hrsg. Hans Bertram. Weinheim und Basel. 52–65.
- Andresen, S. (2005). *Einführung in die Jugendforschung*. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Andresen, S. (2012): *Was unsere Kinder glücklich macht. Lebenswelten von Kindern verstehen*. Freiburg: Kreuz.
- Andresen, S. (2014): Childhood Vulnerability: Systematic, Structural, and Individual Dimensions. *Child Indicators Research* 7(4), pp 699-713.
- Andresen, S. & Diehm, I. (2013): Kindheitsforschung im Horizont erziehungswissenschaftlicher Grundsatzdebatten. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.): *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 240–251.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Weinheim: VS.
- Ben-Arieh, A. (2014): Community characteristics, social service allocation, and child maltreatment reporting. *Child Abuse & Neglect* 09/2014.
- Bertram, H. (2013). *Reiche, kluge, glückliche Kinder? – Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland*. Weinheim und Basel.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a “Good” Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 113–126). New York: Springer.
- Brumlik, M. (1992): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld: Böllert.
- Brumlik, M. (1995): *Gerechtigkeit zwischen den Generationen*. Berlin.
- Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454, 1079–1083.
- Fox, P. (1997/2003): *In fremden Kleidern: Geschichte einer Jugend*. München: Beck.
- Green, J. (2012): *Das Schicksal ist ein mieser Verräter*. Carl Hanser Verlag.
- Honig, M. S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maysen, T. (2014): Gesamtzuständigkeit im SGB VIII. *Neue Praxis* 3/14, S. 220-232.
- Nussbaum, Martha (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.
- Otto, H. U. (2014): Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe – Einladung und Eröffnung einer notwendigen Diskussion. *Neue Praxis* 2/14, S. 105-107.
- Richter, M. & Andresen, S. (2012): *The politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education in child rearing*. Dordrecht/ Heidelberg/ London/ New York: Springer.
- Schindler, G. (2014): Teilhabe jetzt! – Zur Dringlichkeit von Rechtssicherheit bei der Verwirklichung der Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen. *Neue Praxis* 3/14, S. 266-279.
- Sen, A. (2010): *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Struck, N. (2014): Freuden und Leiden in der Inklusionsdiskussion – Sortierungsversuche. *Neue Praxis* 3/14, S. 295-304.

- Vincent, C. & Ball, S. J. (2007): 'Making Up' the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. *Sociology* 41/2007, pp. 1061-1077.
- World Vision e. V. (2007): *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie-Survey*. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- World Vision e.V. (2010). *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision KinderstudieSurvey*. Wissenschaftliche Leitung: Klaus Hurrelmann und Sabine Andresen. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- World Vision e. V. (2013). *Wie gerecht ist unsere Welt? Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie*. Wissenschaftliche Leitung: K. Hurrelmann, S. Andresen & TNS Infratest Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

---

# Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase

Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation

Wilfried Ferchhoff und Bernd Dewe

## Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden vor dem Hintergrund sozialhistorischer Deutungs horizonte der frühen Neuzeit in alteuropäischen Gesellschaften vornehmlich soziologische und sozialisationstheoretische Analysen zum Strukturwandel der Jugendphase sowie wesentliche Aspekte der altersaffinen Entstrukturierung und Entgrenzung insbesondere der Jugendphase im Rahmen heutiger gesellschaftlicher Strukturentwicklungen rekonstruiert.

---

## 1 Einleitung

In den alteuropäischen Gesellschaften des späten Mittelalters und der Neuzeit gab es vornehmlich für männliche Jugendliche gewisse traditionale Zäsuren der Jugendphase und eine rituelle Ausgestaltung der Statusübergänge jenseits umfassender und abrupter Initiationsriten von der Jugend- in die Erwachsenenphase, wie etwa Konfirmationsentwicklung „der Ritterweihe, dem Gesellenmachen, verschiedenen Riten am Arbeitsbeginn und Aufnahme in Jugendgruppen“ (Mitterauer 1986, S. 92). Diese und andere rituelle Übergangsformen sind bis auf die Reifeprüfung/Abitur und die Heirat im Laufe der Zeit nahezu verschwunden, wobei freilich letztere auch erheblich an Bedeutung eingebüßt haben, gleichwohl das Heiraten insbesondere in den letzten beiden Jahrzehnten jenseits von Mündigwerden und Autonomieentwicklung eine neu-ritualisierte Inszenierungsthematik gewonnen hat.

Noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts galt bspw. die autonome Haushaltsgründung, die in aller Regel mit der Heirat zusammenfiel, eindeutig als Beendigung der Jugendphase. Seit jener Zeit „ist dies nicht unbedingt mehr der Fall. Viele Jugendliche verlassen das Elternhaus und gründen einen eigenen Haushalt, „noch lange bevor sie eine Ehe, eine Dauerbindung (oder eine Bindung auf Zeit) eingehen. In ihren Lebensverhältnissen, Gruppenbildungen, Konsumgewohnheiten, Freizeitaktivitäten [...] unterscheiden sich solche selbständig wohnenden Jugendlichen in nichts von anderen Jugendlichen“ (Mitterauer 1986, S. 46), die etwa noch in der Herkunftsfamilie wohnen. Sie gehören seit den letzten Jahrzehnten freilich zweifelsfrei zur Gruppe der Jugendlichen.

In der Sozialgeschichte der Jugend hat es in den Verlaufsformen und Stationen der Jugendbiographie in der jüngeren Vergangenheit eine geschlechtsspezifische Angleichung gegeben. Dieser allgemeine Trend zu einer Aufweichung der ehemals stark separierten zu einem tendenziellen Ausgleich führenden Geschlechterrollen in der neueren Zeit lässt sich auch vor dem Hintergrund der für beide Geschlechter inzwischen geltenden generellen Scholarisierung der Jugendphase aber auch angesichts der zunehmenden Wahlfreiheit in persönlicher und sachlicher Hinsicht sowie auch angesichts der individuellen Verfügbarkeit von jugendspezifischen Räumen (nicht nur ein eigenes Zimmer zu besitzen) und informellen Gesellungsformen beobachten. Die Wahl der FreundInnen, PartnerInnen und informellen Jugendgruppen im Freizeitbereich ist im Zuge vielfältiger Optionen gegenüber den historisch bindenden Gemeinschaftsformen und unter Konformitätsdruck stehenden Gruppenzwängen heute für beide Geschlechter weitgehend frei und erscheint nur insofern eingeschränkt, als durch „institutionelle Vorgaben bestimmte Verkehrskreise präformiert sind“ (Mitterauer 1986, S. 243; Schulkontakte, Milieus, Lebensstile etc. und vor allem muss die emotionale Basis stimmen). Männliche und weibliche Jugendkommunikation stand „traditionell im Spannungsfeld von Haus und Straße“ (ebd.). Die Treffen der männlichen Jugendlichen fanden in der Regel jenseits des Elternhauses außerhäuslich auf der Straße, in öffentlichen Räumen, auf öffentlichen Plätzen, in Gasthäusern, Trinkstuben, in Kaffehäusern, auf Kirmes- bzw. Rummelplätzen etc. statt. In der neueren Entwicklung der letzten Jahrzehnte zeigt sich auf der einen Seite die Tendenz, dass sich nicht nur weibliche, sondern auch männliche Jugendliche oder gemischte Gruppen „verstärkt innerhäuslich treffen“. Die seit den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts sich entwickelnde Party-Kultur kann als Auslöser dieser innerhäuslichen Treffen gesehen werden. Auf der anderen Seite erschloss die weibliche informelle Jugendgruppenkultur zusehends die öffentlichen Räume. Auch Mädchen können sich einander in öffentlichen Räumen, Lokalen, Discos und Club-Szenen treffen. Es ist seit einigen Jahrzehnten sogar möglich geworden allein auszugehen, allein zu shoppen und – im Zuge der Aufweichung

des Tanzzwangs – gar nicht zu tanzen, aber auch – im Lichte der Aufweichung des Paar-Tanzes bzw. der Individualisierung des Tanzes – allein Tanzen zu gehen. „Im Jugendtourismus, an dem Mädchen völlig gleichberechtigt teilnehmen“, findet diese sich entwickelnde Aufweichung der Geschlechterrollenstereotypen „besonders anschaulich Ausdruck“ (Mitterauer 1986, S. 245).

Und die Hochzeit, aber auch das Abitur sowie andere historisch ehemalige, mit hohen Graden ausgestatteten Ritualisierungen in allen Lebensbereichen besitzen ihren eindeutigen Status als Übergangsriten in das Erwachsenenalter für beide Geschlechter schon lange nicht mehr. Infolge solcher Prozesse der Entritualisierung sind der punktuelle Charakter sowie die äußere Symbolträchtigkeit und Zeichenhaftigkeit der Zäsuren verlorengegangen. Die Übergänge werden unsichtbarer und fließender. Feste Anfangs- und Endpunkte der Jugendphase verschwimmen. An deren Stelle ist eine komplexe „Vielfalt sukzessive aufeinanderfolgender und einander überschneidender Teillübergänge“ (Mitterauer 1986, S. 93) entstanden, die inzwischen seit einigen Jahren mit inszenierten partikularen neuen Ritualisierungen aufwarten.

Darüber hinaus widmen wir uns in diesem Zusammenhang vornehmlich auch den beidseitigen (Wirkungs-)Zusammenhängen der Sozialisations- und Erziehungsprozessen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Zudem werden auch jugendkulturelle Entwicklungen und ihre Verwurzelungen und Einbettungen in einer sich wandelnden hochgradig individualisierten Gesellschaft rekonstruiert.

In den vielen gemixten und remixten, sehr unterschiedlichen Jugendkulturen dominieren im Medium von nicht nur musikalisch-popkulturellen und autonomie-affinen, vielfach körperbezogenen Ästhetisierungen, Stilisierungen und Selbstdramatisierungen nicht selten konsumaffine, erotisierende, sportive und modische Embleme, Accessoires, Markenklamotten und bestimmte, ebenfalls diffundierende globalisierte aber auch nationale, regionale und lokale Musikstile.<sup>1</sup>

1 Dies zeigt sich in vielen Varianten: Von den manieristischen Schönen, Coolen und WaverInnen der Diskotheken, Clubs und Dancefloors, den Kathedralen der Gegenwart, über die Action-Szenen der wilden Cliques, über die elegischen, Düsternis, Tod und Vergänglichkeit anzeigen Gothic-Szenen, der RapperInnen, der Skater und SurferInnen, der fußballaffinen Ultras, Supporters und Hooligans, der verschiedenen Varianten der MetallerInnen (Heavy-Metal, Dark-Metal, Satan-Metal, Pagan-Metal etc.) – auch der virtuellen Szenen vornehmlich im Internet ganz unterschiedlicher Couleur – nicht nur auf den Straßen, der mit vielen Mangas und anderen, vornehmlich ostasiatischen Comic-Bildern durchwobenen Visuell-Kei-Szenen und den nur modisch auffallenden sehr jungen und stilbewussten Emos, über die religiösen (im Christentum (etwa in manchen evangelikalischen Milieus) und im Islam (SalafistenInnen, Islamischer Staat) etc. und politischen FundamentalistInnen (vor allen in manchen Szenen des Rechtsradikalismus) bis zu den sozialen Bewegungen der altlinken Autonomen, der bürgerrechtlich Engagierten von Attac, der netzwerkenden Snapchat-, Tumblr-, Facebook-, Instagram-, Twitter-

Die jeweils jugendkulturspezifischen Symbol- und Zeichensysteme werden im heutigen jugendlichen Gemeinschaftsleben szenengemäß präsentiert, wertgeschätzt, spaß- und genussvoll eingesetzt. Zugehörigkeiten und Distinktionen können angezeigt und präsentiert werden – oftmals in einer Ästhetik des vermeintlich *Schönen, Erhabenen mit Anmut, Perfektion und Stärke*. Im Zuge der insgesamt in vielen – übrigens nicht in allen – informellen Jugendgruppierungen und Jugendkulturen zu beobachtenden Prozesse der Funktionsdifferenzierung, der Deinstitutionalisierung, der Entgrenzung, Entraditionalisierung, Entritualisierung und der Individualisierung haben Stilmixvarianten und Paradoxien in Mode, Medien, Musik und auch in digitalisierten und realen Selbstinszenierungen sowie in verschiedenen habituellen Praxen Konjunktur. Historisch puristische Traditionen mit umfassenden, multifunktionalen und alle Lebensbereiche einschließenden Gemeinschaftsformen überleben nur noch in einigen religiösen und politisch fundamentalistischen Jugend-Strömungen und Jugendgruppierungen.

Sicherlich haben sich in den heutigen vorherrschenden tendenziell entrithualisierten, eher informellen Jugendgruppierungen neue identitätsstiftende Jugendriten entwickelt. Diese sind allerdings nicht mehr nur in formale und starre, rigidierte, gesellschaftlich institutionell vorgezeichnete und quasi zwangsnormierte Bindungs- und Verhaltensreglements mit Präsenzpflicht eingewoben. Sie sind als Ausdruck einer Gruppengemeinsamkeit offener, pluraler, spontaner, kontingenter, individualisierter und so gesehen für die Jugendlichen jenseits des sozialen Zwangs des Mitmachen-Müssens wählbarer geworden. Es gibt in den informellen

---

und WhatsApp-Manie (in nahezu allen Jugendkulturen) bis zu den vermeintlich ganz normalen neobiedermeierlich wirkenden, selbstbezogenen, mit egotaktischen, zugleich aber auch mit altruistischen Zügen ausgestatteten, zuweilen auch institutionell-integrierten Jugendlichen der Vereine und Verbände und den eher partikular zusammengesetzten und mit flüchtigem Charakter aufwartenden vielfältigen informellen Jugend- und Gleichaltrigengruppen (ohne eindeutige jugendkulturelle Zuordnungen). Auf den Plattformen im Internet kommt es inzwischen zu einem enorm beschleunigten, trendsetzenden Culture-Mix, manche meinen sogar zu einem Culture-Clash, aus Mode, Musik und vor allem visueller Ästhetik, wie ihn die ehemals jugendkulturellen Strömungen und Straßenszenen seit Jahren nicht mehr gesehen und erlebt haben. Letztes netzbasiertes Erfolgsmodell: „Health Goth“ – schwarz, sportiv und futuristisch. Vor mehr als dreißig Jahren beschäftigte man sich jugendkulturell obsessiv in den bleichen und existenzphilosophisch aufgeladenen Gothic-Szenen mit allem, was dunkel, düster und tiefschwarz war und zur Musik von „The Cure“, „Siouxsie & The Banshees“ oder „Depeche Mode“ tanzten. In den zehner Jahren des 21. Jahrhunderts gibt man sich in den „Health-Goth-Szenen“ mit dezidiert körperbetonter Funktionskleidung aus pechschwarzem Neopren (Boxer-Pullover und Tanktops) fitnessgestählt, durchtrainiert, gesundheitsbewusst, zukunftsorientiert und lebensbejahend (Haupt, C. J. & Roth, D. K. K.: Black Power: In: Der Tagesspiegel vom 4. Januar 2015, S. 3).

Jugendgruppierungen in der Regel keine formalisierten Ordnungen, „keine rituelle Aufnahme mit Treueschwüren oder formalen Versprechen, die auf eine bestimmte Lebensweise festlegen. Es gibt keine rituellen Feiern wie etwa die Stiftungsfeste von Vereinen oder die Kirchweihveranstaltungen der ländlichen Burschenschaften. Es gibt keine Rituale des gemeinsamen Essens und Trinkens, der Werbung um den/die PartnerIn oder des Tanzes“. Informelle Jugendgruppen und Jugendkulturen können in der Regel auf ältere Gruppensymbole wie bspw. Trachten, Uniformierungen, Fahnen, Wimpel, Wappen usw. verzichten“, wie sie historisch bei verschiedenen Formen von Jugendorganisationen verbreitet waren oder auch noch heute in Restelementen vorhanden sind. Dennoch: bei aller tendenziell freiwilligen Wählbarkeit von Kleidungsstilen, freilich seit einigen Jahrzehnten als expressive, warenförmige internationale Modestile, scheint sie „ihre Signalwirkung als Ausdruck von Einstellungen und Werthaltungen sicher nicht ganz verloren“ zu haben. Dass sich in informellen Gleichaltrigengruppierungen eher Jugendliche mit ähnlichen Lebensvorstellungen zusammenfinden, „stellt trotz des radikalen Bedeutungsverlusts“ traditioneller „weltanschaulich orientierter Jugendorganisationen doch eine Kontinuitätslinie zu jugendlichen Gemeinschaftsformen der Vergangenheit dar. Übereinstimmungen in der Kleidung – darüber hinaus aber auch sehr stark in der Frisur, in der Kosmetik, im Habitus und in anderen Accessoires – wurden in den letzten 60 Jahren immer mehr zum Ausdruck globaler und internationaler Jugendstile. Von den Hipstern, Teddy Boys und Halbstarken in den 50er Jahren, über die GammlerInnen, RockerInnen, Mods, Skinheads und Hippies in den 60er Jahren, über die Punks und Popper, die Heavy Metals in den 70er Jahren, über die HipHopperInnen, Gothics in den 80er Jahren, über die Technos, GrungerInnen, Hardcores in den 90er Jahren, bis zu den Emos, Nerds und den neuen Hipstern in den nuller und zehner Jahren, hat in häufig wechselseitiger jugendkultureller Abgrenzung zunächst die territoriale, regionale und auch die – medial unterstützte – globale soziale Vernetzung und das Identitätsbewusstsein von Jugendkulturen zu mehr oder minder gesellschaftliche Alarmstimmungen erzeugenden „extremen Sonderformen im äußeren Erscheinungsbild geführt“ (Mitterauer 1986, S. 238f.; siehe ausführlicher und detaillierter hierzu: Ferchhoff 2007, S. 25ff.).

Wir möchten vornehmlich Überlegungen und Reflexionen in interdisziplinärer und globaler Perspektive – freilich immer noch in zu engen nationalen Horizonten – zu den sich wandelnden jugendaaffinen Inszenierungspraktiken (Popmusik, Mode, Accessoires, Kleidung, Sprache, Kommunikationsstrukturen, Bewegungsformen, Treffpunkte, neue Rituale, Teenagerbilder, insbesondere auch ästhetisch mit-beeinflussten Lebenslagen, Lebenswelten und Lebensstilen sowie zum veränderten Aufwachsen von Jugendlichen nicht nur in Deutschland nach der ersten Dekade im 21 Jahrhundert aufgreifen und neue Möglichkeiten und Grenzen des Aufwachsens präsentieren.

## 2 Gesellschaftliche Umbrüche und Hintergründe

Komplexe Prozesse der Individualisierung, Pluralisierung, Flexibilisierung, Mobilisierung, Globalisierung, Internationalisierung, Glokalisierung, Verdichtung, Medialisierung und Kommerzialisierung scheinen die heutigen gesellschaftlichen catch all terms zu sein, die im Zusammenhang vieler Entraditionalisierungs- und Entritualisierungsprozesse nicht nur die Warenmärkte umschreiben.<sup>2</sup> Aufgewachsen nach der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts bedeutet nur noch für einen vergleichsweise geringen Teil der Jugendlichen, in personen- und ortsgebundenen direkten und dichten sozialen Kontrollnetzen mit geschlossener weltanschaulicher und religiöser Sinngebung, eindeutigen paternalistischen Autoritätsverhältnissen und eingewobenen und eingelebten Pflichtenkatalogen (etwa im Sinne des Senioritätsprinzips) erwachsen zu werden. Vornehmlich die technologischen Entwicklungsschübe (neue Verkehrsmittel, neue Medien, Computer-Technologien, Digitalisierung der (Lebens-)Welten, Internet, soziale Netzwerke wie Google, Facebook, YouTube, WhatsApp etc.; populäre Hashtags) und die Hyper-Ökonomisierung und Kommerzialisierung nahezu aller Lebensverhältnisse haben u.a. zu einer Universalisierung heterogener (Lebens-)Sinnangebote geführt. Die größere Mobilität offline und online hat die individuell zu verantwortenden Entscheidungen für Bekannte, FreundInnen, PartnerInnen und jugendliche Gemeinschaften, für Interessen, für politische Weltbilder und Parteien, aber auch für Schule, Ausbildung, Studium und Beruf, für Sinnfindung, für Medien-, Mode-, Sport-, Kultur und Konsumpräferenzen – und schließlich auch im Sinne des Reflexivwerdens – für die eigene Lebensbiographie, für den eigenen Lebensweg und den eigenen Lebenserfolg gefördert. Es ist eine Tendenz zur Autonomiesierung, Selbstindividualisierung, mit viel Spielraum für autonomes, individuelles Handeln, oder anders ausgedrückt, eine Tendenz zur Biographisierung, aber gleichsam auch eine Tendenz der Entraditionalisierung, Entritualisierung und Entgrenzung der Jugendphase zu beobachten. Gleichwohl tritt mit der Entfaltung des Weltanschauungsp pluralismus und der Wertevielfalt konkurrierender überregionaler Lebenspläne und internationaler Lebensstile eine historisch gesehen relativ junge Kompetenz, eben namentlich lebenswichtige Entscheidungen der Lebensplanung mit zunehmender Wahlfreiheit in eigene Regie zu nehmen und auch – nicht immer stressfrei -nehmen zu müssen, in ein paradoxales Spannungsverhältnis zu der erheblich verlängerten – zumin-

---

2 Diese soziologisch gesehen komplexen gesellschaftlichen Entwicklungs- und Wandlungsprozesse werden von Wilfried Ferchhoff in dem 2011 im VS-Verlag, Wiesbaden erschienenen Band: „Jugend und Jugendkulturen im 21.Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile“ vor allem im zweiten Kapitel, S. 59ff. entfaltet.

dest im ökonomischen Sinne – Abhängigkeit des/der Jugendlichen von Elternhaus und Schule. Und diese Abhängigkeitsphase auch noch als separierten Schonraum zu betrachten, scheint der wohl „zunehmenden Verantwortlichkeit“ zu widersprechen, „die durch die Notwendigkeit der Weichenstellungen für den weiteren Lebensweg entstanden ist“ (Mitterauer 1986, S. 40). Dennoch: Obgleich sehr wohl gesellschaftliche Sozialisations- und Kontrollinstanzen wie Medien, Konsum, Werbung, Jugendidole und Stars im Sport, im Internet, in Serien, bei YouTube, im TV, in Filmen, Videos, Musik und Gleichaltrigengruppen im Binnen- und Innenraum agieren und oftmals an die Stelle der elterlichen Autoritäten und den Autoritäten von LehrerInnen, PolizistInnen und PolitikerInnen getreten sind, feiern diese selbstsozialisatorischen inneren Kontrollen die eigene Biographie, das eigene Leben nach außen ab. Im Zuge der Selbstgestaltung des eigenen Lebens muss, wie Fend es schon vor über 25 Jahren ausgedrückt hat, „innere Kontrolle“ oftmals die „fehlende äußere Kontrolle ersetzen“ (1988, S. 295). Hinzu kommt, dass mit der konzeptionellen Vorstellung: Jugend sei eine dynamische Phase der Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit, die mit dem Ende der Jugendzeit persönlichkeitsbildend weitgehend an ein Ende gekommen sein soll, die zentralen Lebensentscheidungen sind getroffen, die Weltanschauung, der Lebensplan und die Identität sind abgeschlossen und gefestigt, während die Erwachsenenphase bis in die jüngere Vergangenheit jenseits von alternativ konkurrierenden Entwicklungsoptionen allzu statisch betrachtet wurde. Geht man allerdings von einer mittlerweile üblichen lebenslangen dynamischen Sozialisation (flexible Autonomieentwicklung in allen Phasen der Lebensbiographie) auch im Erwachsenenalter aus, dann gerät auch der traditionelle Jugendbegriff von dieser Seite entgrenzend ins Wanken. „Persönlichkeitsbildung als Prozess der Entfaltung in allen Phasen des Lebenslaufs lässt (die) bisher zwischen Jugend- und Erwachsenenalter gezogene Grenzen zusehends verschwimmen und teilweise auch verschwinden“ (Mitterauer 1986, S. 40).

Und diese gesellschaftlichen Prozesse der Individualisierung, Entgrenzung, Entritualisierung und Entraditionalisierung führen unter anderem auch dazu, dass habituell der Körper und das Körperbewusstsein (z. T. auch als Leib; als Erfahrungen von Körperzuständen, die eine enggeföhrte Betrachtung und Wahrnehmung transzendentieren können) in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei zeichnen sich, verwoben mit gesellschaftlichen Einbettungen, mehrere Prozesse ab:<sup>3</sup>

3 Hier und im Folgenden werden Überlegungen aufgegriffen, die Wilfried Ferchhoff in einem Beitrag über „Jugend und Jugendkulturen“ in einem Sammelband über „Herausforderungen des Jugendalters“, herausgegeben von Thomas Rauschenbach und Ste-

- Das Design bestimmt das Bewusstsein
- Es hat eine Popularisierung des Ästhetischen stattgefunden. Waren, Gebrauchsgegenstände, Medien und auch Körper werden wie alle anderen alltäglichen und nicht alltäglichen Dinge des Lebens im Medium von Zeichen, Symbolen, Codes etc. ästhetisiert.
- Verhübungstendenzen von Körper, Seele und Geist haben stattgefunden. (Weitgehend unthematisiert bleibt hier die leibphänomenologisch komplexe Relationierung zwischen Leib sein (Natur) und Körper Haben (Kultur). Es kommt zu einer Modellierung und Statusaufwertung weiblicher und männlicher Jugendkörper. Die Körper werden als Bühne der Selbstdarstellung, der Selbstinszenierung, der ästhetischen Präsentationen von Codes, Zeichen, Symbolen, Sportivität, Bewegung usw., aber auch als Medien der Anschlusskommunikation und zur Darstellung von Identität genutzt (Niekrenz und Witte 2011, S. 7ff.). Es ist zu einer Aufwertung des attraktiven jugendlichen schmalen, knabenhaften, weiblich-dauerhaft-pubertierenden Körperkapitals gekommen. Der Körperkult geht mit einem Jugendlichkeitskult einher. In diesem Zusammenhang ist schon in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts von einer Verjungung („Puerilismus“) der Gesamtkultur“ gesprochen worden (Tenbruck 1962). Zudem wird Androgynität wertgeschätzt (bspw. qua Schminken, in Kleidung, Habitus etc.) nicht nur in vielen historischen und gegenwartsorientierten Jugendkulturen: etwa bei den Mods, in bestimmten Hippie-, Punk-, New-Romantics-, Gothic-, Visual-Kei- und Emoverversionen. Auch die gesellschaftlichen Erwartungen an eine männliche Körperfunktion erfährt eine deutliche sportive Ästhetisierung. Jenseits von traditionalen männlichen Subkulturen (Rocker, Neo-Nazis, Skinheads, Metaller, Hardcore, HipHop, teilweise auch Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Ost- und Südosteuropa und aus der arabischen Welt in Deutschland) verhalten die schwergewichtigen Arbeitskörper, gleichwohl insbesondere auch jenseits der historisch abnehmenden schweren körperlichen Arbeit gezielte – auch dopingaffine – Muskelaufbauprogramme in manchen jugendlichen Milieus hoch im Kurs stehen.
- Es kommt darüber hinaus zu verschiedenen Varianten einer ästhetisch normierten und standardisierten sowie oftmals idealisierten (sexualisierten) attraktiven Körperllichkeit – der jugendliche, gesunde und leistungsorientierte Körper für alle Altersklassen als Aufwertung und Statussymbol. Trotz einiger Differenzen gibt es in Gesellschaften unseres Typs ein relativ enges und normatives Körperschönheitsideal – schlank, unbehaart (nahezu alle Haare, auch die In-

timrasur, bis auf die Kopfhaare, oftmals auch diese, werden entfernt) tendenziell für beide Geschlechter usw. Normalisierte Körper werden autonomisiert, artifiziell bearbeitet – nicht nur schicksalhaft hingenommen, sondern gestylt, geschmückt, gepflegt, modelliert. So gesehen findet trotz vieler Handlungsoptionen ein dennoch quasi normierter genereller Inszenierungstrend statt.

Die Anforderungen, Erwartungen, aber auch die Unterwerfungen an das Äußere, an das Outfit, an die Erotik, an das Schönheits- und Erfolgsideal in die Richtung konfektionierter Jugendlichkeit (attraktiv, schlank, sportiv, fit, gesund, wohlgeformt, dynamisch, vital, in Grenzen muskulös, makellos glatt rasierter Körper, manchmal mit Körperschmuck, variantenreiche Tattoos, Piercing) sowie die ständige, mindestens latente Provokation durch jugendlich perfekte Körper in den Medien, in den sozialen Netzwerken, gerade auch durch die vielen Selfies, in der Werbung und in der Mode, lösen nicht nur bei vielen jungen Menschen Probleme aus, sondern manchmal sogar Lebenskrisen. Neben Selbstkasteiung, verkniffener Askese und verkrampter Kalorienzählerei quälen sich nicht selten viele schon in jungen Jahren miesepetrig mit allerlei Diäten herum – ohne allerdings mittel- und langfristig die lästigen Pfunde zu verlieren. Paradox genug: Der Anteil der übergewichtigen Kinder und Jugendlichen wird trotz Schlankheitswahn immer größer. Viele Teenager haben ohnehin das Gefühl, zu dick, nicht attraktiv, nicht schön, nicht sexy genug zu sein. Sie wissen ganz genau, welche Pop-, Medien- und Musik-Stars welche Diät- und Hungerkuren machen. Nahrungsverweigerung und Fressattacken wechseln sich ab. Anorexie (Magersucht) und Bulimie sind weltweit weitverbreitete Krankheiten unter zumeist weiblichen Teenagern, die ihren Idolen mit Kleidergröße XXS, 32 oder 34 nacheifern. Und auch das bei manchen, meistens weiblichen Teenagern in Mode gekommene und nicht unproblematische Ritzen scheint ein Indiz für ein zumindest problematisches Verhältnis zum Körper zu sein. Und selbst die traditionelle, von innen kommende wahre Schönheit gilt nicht mehr als Trostpflasterchen für diejenigen, die beim Aufpolieren des äußeren Scheins nicht mithalten können und wollen.

### **3 Zäsuren der Enttraditionalisierungs-, Entritualisierungs- und Entgrenzungsprozesse der Jugendphase – gleichwohl es nach wie vor allem neuinszenierte ritualisierte Formen und Auseinandersetzungen gibt**

- Die Metapher Jugend und vornehmlich das Jugendkulturelle wandern geschlechtsübergreifend in alle Altersklassen
- Verjugendlichung der Gesellschaft Jugendlichkeit der/in der Gesellschaft – der Altersstatus hat sich vom Jugendstatus abgekoppelt
- Placebo Jugendlichkeit

Insbesondere die im gesamten im 20. Jahrhundert aufgekommenen Konsum- und Medienwelten haben ein Jugendleitbild entstehen lassen, das den Traum von der ewigen Jugend auch im konventionellen Erwachsenenalter zumindest kompensatorisch ermöglichte – freilich um den Preis, dass eine beschädigte Utopie des Älterwerdens stattfand. Eine quasi naturgesetzliche Notwendigkeit in der Abfolge von Entwicklungs- und Erneuerungsleistungen auf der Basis der Generationenablösung scheint uns ebenso wie zuweilen ein zukunftsorientiertes Sozialvertrauen abhanden gekommen zu sein.

Nicht nur im Vergleich zu vormodernen traditionellen, sondern auch zu modernen industriellen und postindustriellen Gesellschaften werden mittlerweile die Grenzen und Grenzziehungen zwischen Kind-, Jugend- und Erwachsensein immer flexibler, aber auch uneindeutiger. Kindheit, Jugend und Erwachsensein gehen manchmal ineinander über und können sich auf paradoxe Art vermischen. Die konventionellen Übergangszäsuren in das Erwachsenenalter verschwimmen immer mehr. Die arbeitsgesellschaftliche oder industriegesellschaftliche bzw. post-industrielle Definition von Jugend stand schon im ausgehenden 20. Jahrhundert in Frage. Die Lebensphase bis zur Heirat, die Zeit bis zur Aufnahme einer Erwerbsarbeit, um ökonomisch eine selbständige Lebensführung zu ermöglichen, sowie die Entwicklungszeit bis zur Herausbildung einer weitgehend autonomen Persönlichkeit auch jenseits der Arbeitszentrierung waren in historisch mitteleuropäischer Perspektive die Hauptaspekte des konventionellen Jugendbegriffs. Wenn nun bspw. die Arbeitsgesellschaft selbst zum Problem wird, dann kann auch die Jugendphase als Phase der biographischen Vorbereitung auf diese arbeitszentrierte Gesellschaft zum Problem werden. Der reduzierte Stellenwert der *Jugend* zeigt(e) sich auch ganz praktisch-politisch: Wenn *Jugend* nicht mehr so viel wert ist, dann darf sie auch nicht mehr so viel kosten. *Jugend* scheint auch deshalb im 21. Jahrhundert nicht mehr so viel wert zu sein, weil ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung immer weiter abnimmt. Jugend hat ihren Mehrheitswert verloren und gewinnt an

Seltenheitswert (Hornstein 1988). In Deutschland sind bspw. in den zehner Jahren des 21. Jahrhunderts nur noch zirka 15 % der Bevölkerung unter 20 Jahre alt, während vor hundert Jahren ihr Anteil noch 50 %. aufwies. Dieser demographisch dramatische Prozess der Altersklassenumschichtung würde sich noch erheblich schneller beschleunigen, wenn nicht die vergleichsweise vielen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (ein Drittel der Jugendlichen in Deutschland hat einen Migrationshintergrund) ihn ein wenig aufhalten. Gesamtgesellschaftlich nimmt der Anteil der Kinder und Jugendlichen ab, während der proportionale Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zunimmt.

Diese Verschiebungen im Rahmen der gesellschaftlichen Altersgruppenverteilung hatten und haben zweifellos Auswirkungen auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche. Jugendliche durchlaufen heute eine Vielzahl von Statuspassagen, die aber inzwischen als Teilmündigkeiten immer mehr über institutionelle Verfestigungen und Einrichtungen (etwa über das variable Übergänge ermöglichte Bildungssystem, über globale Verschränkungen und mediale Verflüssigungen der komplexen Lebensverhältnisse) sehr abstrakt gesteuert werden und oftmals keine direkte, personen- und verantwortungsbezogene soziokulturelle und moralisch-pädagogische Einwirkung mehr leisten wollen oder können. Dabei verschwinden traditionelle Initiationsriten, alte Rituale, Wertvorstellungen und Normengefüge. Im Vergleich zu den traditionellen, freilich auch schon modernen Gesellschaften, in denen die Grenzziehungen zwischen Jugend- und Erwachsensein noch relativ klar und eindeutig geregelt waren, sind die heutigen Übergangsäsuren viel entrithualisierter, entgrenzter und verschwommener. Selbst die noch vor einigen Jahrzehnten gültigen Teilmündigkeiten (sexuelle, wirtschaftliche, mediale Mündigkeit, Ablösung vom Elternhaus, Heirat, Berufseintritt usw.) sind erheblich flexibler und kontingenter geworden.

Moderne westliche Gesellschaften stellen immer weniger institutionalisierte, formalisierte bzw. ritualisierte Übergänge von der Welt der Jugendlichen in die Welt der Erwachsenen bereit. In eine solche Lücke stoßen seit einigen Jahrzehnten die vielfältigen Konsum- und Medienwelten sowie die sich zeitlich entgrenzenden informellen Jugendgruppen, Gleichaltrigengruppen und Jugendkulturen mit ihren patchworkartigen vielfältigen Angeboten und Ausdifferenzierungen (Rink 2002). Die Lebensphase *Jugend* hat sich von einer relativ klar definierbaren Übergangs-, Existenz- und Familiengründungsphase zu einem eigenständigen und relativ offenen Lebensbereich gewandelt. Die Übergänge von der Kindheit in die Jugendphase sowie in das Erwachsensein werden zunehmend entrithualisiert und entkoppelt. Die Übergänge sind fließender geworden (Hurrelmann und Quenzel 2012). Es ist zu einer sogenannten *Statusinkonsistenz* der Jugendphase gekommen. Dies bedeutete, dass die Gestalt der Statusübergänge nach einem gestaffelten Muster erfolgte.

Für heutige Jugendliche ist es typisch, dass sie lebensaltersspezifisch sehr früh bestimmte Teilmündigkeiten, Teilselbstständigkeiten wie finanzielle, mediale, konsumitive, erotische, freundesbezogene und öffentliche Teilautonomie erreichen, während ökonomische und familiäre Selbstständigkeit mit reproduktiver Verantwortung zumeist, wenn überhaupt, relativ spät erfolgen. Auch die Zielspannung *Erwachsenwerden* hat nachgelassen. Denn Jugendliche haben zumindest in den modernen westlichen Gesellschaften in der Regel spätestens seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts nicht zuletzt via Medien (Internet, Smartphones, sozialen Netzwerken etc.) und Konsum einen fast unabhängigen und unbeschränkten Zugang zu den konkreten Wirklichkeitsbereichen der erwachsenen Welten. Und seit Jahren können wir beobachten, dass Jugendliche ihren, in der Gesellschaft seltener gewordenen und deshalb auch vielerorts begehrten und hochgeschätzten Jugendstatus beibehalten möchten und nicht unbedingt mehr im traditionellen Sinne zeitschnell erwachsen werden wollen. Man möchte wahlweise meistens hin und her switchend beides zugleich: den Jugend- und zeitgleich den Erwachsenenstatus. Während Erwachsene (oftmals krampfhaft und – ohne es zu merken – mit vielen Peinlichkeiten durchsetzt) immer jugendlicher werden wollen, *verjugendlicht Jugend* zumindest strukturell und bleibt in vielen Lebensbereichen (nicht nur in der Schule) gewissermaßen *unter sich*. Es scheint sich für viele Jugendliche nicht mehr zu lohnen, den Abhängigkeitsstatus etwa vom Elternhaus (Jugendliche gehen oftmals ein, wie Hurrelmann es nennt, „strategisches Bündnis mit den Eltern ein“; ebd.) oder der Schule/Lehre/Hochschule erfolgreich zu verlassen, um wirklich erwachsen zu werden. Gleichwohl die Leistungsbereitschaft vieler Jugendlicher insgesamt zugenommen und die Abbrecherquoten in Schule, Lehre und Hochschule abgenommen haben (ebd.).

*Jugend* kann im 21. Jahrhundert nicht mehr nur als Wartestand oder als bildungs-bürgerliches und psychosoziales Moratorium verstanden werden, sondern weist (nachdem die Zukunft äußerst ungewiss erscheint, das Band von *Jugend und Fortschritt* zerrissen ist und der Dreiklang: *Jugend – neue Zeit – Zukunft* nicht mehr so ohne weiteres trägt) durch neue Quantitäten und Qualitäten in wachsendem Maße gegenwartsorientierte Finalität auf. Viele Jugendliche meinen, dass die großen gesellschaftlichen Zukunftsprobleme der Welt (Kriege, Armut, Umweltzerstörung, Arbeitslosigkeit, Utopien) nicht zu lösen sind, unmittelbar nahraumbezogen und privat ist aber einiges machbar: Jenseits resignativer Grundhaltungen und ohne Scheu vor Heuschrecken und Haifischen in der globalisierten und individualisierten Welt ist ein strukturbbezogener Zukunftspessimismus nicht selten mit einem Rückzug auf das nicht nur biedermeierliche Private und gepaart mit einem Optimismus für den eigenen, zuweilen selbstdisziplinierenden Lebensweg. Verloren geglaubte Wertvorstellungen wie Disziplin, Fleiß, Ehrgeiz, Ordnung und

Sicherheit scheinen bei jungen Menschen ebenso wie die Suche nach Verlässlichkeit und Orientierung wieder auf dem Vormarsch. Dabei dürfen Eltern und professionelle ErzieherInnen mitwirken, wenn sie persönlich als integer erlebt werden, anregen und anleiten können, Überzeugungskraft ausstrahlen, Transparenz und Authentizität zeigen und Autonomie, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zulassen und fördern. Darüber hinaus ist *Jugendzeit* für einen Teil der heute Heranwachsenden nicht mehr nur primär Reifungs- und Übergangsphase (von der Kindheit zum Erwachsenen), *Vorbereitung auf etwas Späteres* (Autonomie, Karriere und Erfolg, materieller Wohlstand in der Zukunft etc., gleichwohl auch diese Wertvorstellungen nach wie vor von vielen Jugendlichen sehr geschätzt werden).

*Jugend* ist heute eine vornehmlich eigenständige, lebensaltersspezifisch gesehene sehr früh Autonomie zulassende, lustvolle und bereichernde Lebensphase, also Selbstleben, jetzt zu lebendes, gegenwärtiges, manchmal auch stark durch Markt, Konsum, Mode, Sport, Musik, Medien und Soziale Netzwerke bestimmtes, hedonistisch genussreiches, manchmal aber auch, insbesondere in den von prekären Arbeitsverhältnissen, sozialen Marginalisierungen und lebenstypisch- und lebenszuversichtsarmen Perspektivlosigkeiten bedrohten jugendlichen Lebensmilieus, nur ein durch die – wenn überhaupt – mühsame, nicht selten stressgeplagte Bewältigung von Alltagsaufgaben (Schule, Job, Zeitaktionsplan) geprägtes Leben.

Während in den meisten Ländern Europas und auch weltweit die Arbeitsmärkte in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts für Jugendliche immer prekärer geworden sind, sind diese inzwischen zumindest in Deutschland für Jugendliche gegenüber den 80er, 90er und neller Jahren deutlich besser geworden. In bestimmten Ausbildungsberufen werden Jugendliche seit einigen Jahren händeringend umworben und die ehemaligen Endlosschleifen der erfolglosen Bewerbungen werden weniger und haben zumindest jenseits bestimmter, nach wie vor prekärer jugendlicher Lebensmilieus erst einmal ein Ende. Viele Jugendliche leben heute sowohl freiwillig als auch unfreiwillig betont *gegenwartsbezogen*, um sich Optionen offenzuhalten, um flexibel auf ungewisse, nicht kalkulierbare, diffuse Lebenssituationen zu reagieren. Die Aktualität des Augenblicks gewinnt Prominenz und Übergewicht gegenüber der nicht immer unproblematischen und ungewissen Zukunft angesichts weltweiter ökologischer, ökonomischer und politischer Risiken, Bedrohungen und Katastrophen (Beck 2007). Eine solche gegenwartsorientierte Struktur des Jugendalltags kommt vor allen Dingen den heutigen differenzierten und diversifizierten und nach dem *subito-Prinzip* des *sofort-Genusses* funktionierenden Angeboten des Jugendkonsum- und Medienmarktes entgegen. Denn diese weisen, vornehmlich unterstützt durch Werbung und Gleichaltrigengruppe, in der Regel einen hohen ausdrucks- und identifikationsintensiven sowie spiralförmigen Aufforderungscharakter zum Mitmachen und Kaufen auf. Die angepri-

senen materiellen Angebote und Erlebnisse scheinen kleine und große *Träume* im diesseitigen Hier und Jetzt schnelllebig, aber auch transitorisch unverbindlich zu befriedigen. Immerhin: *Jugend nur im Wartestand* scheint es für viele vor dem Hintergrund solcher gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen kaum noch zu geben. Die Sehnsucht von Jugendlichen während der Jugendzeit nach dem vollen Erwachsenenleben hat auch vor dem Hintergrund der Identifikation und Imitation der Gleichaltrigengruppen ihre treibende Kraft verloren. Man kann den Eindruck gewinnen, dass es sich nicht für alle Jugendlichen – nicht nur ökonomisch betrachtet – lohnt, sich im Hamsterrad der beinharten Arbeitsmärkte zu platzieren und sich vorbereitend in die konventionellen Formen des nicht immer Lebenszufriedenheit ausstrahlenden Erwachsenenlebens einzubüßen und damit – in der traditionellen Logik – in der Jugendlichkeit geschätzten und hofierenden Gesellschaft erwachsen zu werden, weil (jenseits der vollen Erwerbsarbeit fast) alles schon in der Kindheits- und noch mehr in der Jugendphase erfahren, durchlebt und erlebt werden kann. Auch Lebens- und Konsumwünsche werden in der Regel in der heutigen schnelllebigen, konsumanimierenden und zur Verschwendungs- und nicht zur Bescheidenheit neigenden jugendaffinen Gegenwartslogik nicht mehr – wartend auf ein später – zurückgestellt.

Der Jugendstatus hat sich vom Altersstatus abgekoppelt. Jugendliche Leitbilder strahlen – sicherlich durch den heutigen gesellschaftlich vermittelten Jugendkult unterstützt, was jugendlichen Lebensstil und jugendliches Aussehen angeht – mittlerweile als Placeboeffekte in alle Altersklassen hinein. Viele Erwachsene mit den positiven konnotierten Eigenschaften der Jugendlichkeit fühlen und empfinden sich paradoixerweise als die *eigentlichen, ewigen Jugendlichen*.

## **4 Umkehr des Generationenverhältnisses<sup>4</sup> in vielen Lebensbereichen: Jugendliche als Trendsetter und Prozesse der retro- aktiven Sozialisation, manchmal auch der Erziehung**

- Die Erfahrungsvorsprünge der Älteren gegenüber den Jüngeren haben sich doppelt relativiert
- Weisheiten, Lebensklugheiten und Lebenserfahrungen treten zurück
- Beiderseitige bzw. retroaktive Erziehungs- und Sozialisationsprozesse
- Aufzehrung und Schwächung der traditionellen Verfügungsgewalt und der selbstverständlichen Autorität der Älteren und vornehmlich auch der traditionellen Institutionen (industrielle Arbeitsorganisationen, Kirchen, Militär, lokale Nachbarschaften, Verbände etc.) in vielen Lebensbereichen (Eltern, Familie, Seitenverwandte; in vielen Milieus mit Migrationshintergrund und Flüchtlingsmilieus erheblich weniger; Nachbarschaft, Schule, Vereine, Freizeit etc.)

Schon zu Beginn im 20. Jahrhundert hatte sich in Europa in Bezug auf die Bewertung der Lebensalter ein Leitbildwandel vollzogen, indem an die Stelle des lebenserfahrenen, weisheitsaffinen Alters als des Zustands höchsten und ausgereiften Wissens das Bild des dynamischen, kräftigen und anpassungsfähigen, deshalb auch besonders leistungsmotivierten jungen Menschen trat, der als Arbeitskraft und (später) als KonsumentIn besonders umworben wurde. Dieser Umwerbungsprozess von Jugendlichen hatte sich dann in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch einmal erheblich beschleunigt und berührte bzw. relativierte immer

---

4 Ohnehin scheint es nicht wirklich wirkungs- und folgenlos zu bleiben, wenn etwa auf der Grundlage des sich Berufens auf vermeintliche wissenschaftlich generierte ExpertInnenaussagen von Älteren eine gesamte Generation von Jugendlichen, die vermeintlich in ähnlichem Lebensalter, in ähnlichen Alterskohorten, unter ähnlichen gesellschaftlich prägenden Ereignissen und Lebensbedingungen, Zeithorizonten, Sozialcharakteren usw. aufwächst – in meistens immer kürzeren Zeitabständen – pauschal als *egoistisch, egotaktisch, unpolitisch, internet-, twitter-, instagram-, snapchat- und facebook-süchtig, Generation X, Generation Y, Generation Ich, eine eher a- bzw. unpolitische, pragmatische, effizienzorientierte, antiintellektuelle Generation unter extremem (Leistungs-)Druck und keine Generation der ZeitungsleserInnen, Generation Merkel usw.* definiert und damit verzeichnet und abgestempelt wird. Solche, nicht immer empirisch abgesicherten, zumeist modischen Diagnosen, Etikettierungen und Stigmatisierungen von Jugendbildern beeinflussen oftmals ohne kritische Hinterfragung wiederum die öffentlichen Diskussionen und wirken sich schließlich auch im virtuellen und vor allem im direkten pädagogisch-praktischen Umgang mit Jugendlichen aus.

mehr auch die ehemaligen Lebenserfahrungsvorsprünge der Älteren. Der Alleinvertretungsanspruch der älteren Generationen, mit Lebenserfahrung, Weisheit und Klugheit die Jüngeren anzuleiten oder gar vorbildhaft zu prägen, stößt an Grenzen, verliert vor allem infolge der Dynamik technischer aber auch jugendkultureller Innovationen sowie der Allgegenwart der (technischen) Medien und sozialen Netzwerke an Bedeutung.

Die Älteren können nicht mehr für sich in Anspruch nehmen, dass sie diejenigen sind, die zur Vermittlung und Deutung kulturell gültiger Wissensbestände ein Monopol und die Sanktionsgewalt bei Nichteinhaltung besitzen. Sie entscheiden nicht mehr exklusiv, was die *wahren*, *guten* und *richtigen* Normen und Werte sind, die sich Jugendliche heute aneignen sollen. Traditionen, Erfahrungswissen, soziokulturelle Deutungsmuster und ehemals bewährte Lebensplanungskompetenzen werden den heutigen gesellschaftlichen Anforderungen keineswegs mehr gerecht. Der lebenszeitliche Erfahrungsvorsprung der Älteren schwindet immer mehr. Die erzieherischen Einwirkungen der älteren Generation auf die jüngere haben nachgelassen. Und das (höhere) Lebensalter ist kein selbstverständliches Entscheidungskriterium mehr für Lebenskompetenzen. Noch Schleiermacher hatte bspw. in seiner Grundlegung einer Theorie der Erziehung und in seinem philosophisch-pädagogischen Denken zu Anfang des 19. Jahrhunderts das Generationenverhältnis als den Ort bestimmt, an dem das Erbe, die Tradition von der älteren Generation an die nachwachsende durch Erziehung weitergegeben werden sollte.

Aber schon Kurt Tucholsky sprach in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts davon, dass weisheitsvolle Erfahrung nicht alles sei: Erfahrung heißt demnach gar nichts. Man kann eine Sache auch zwanzig und mehr Jahren falsch gemacht haben. Die Erfahrungsvorsprünge der Älteren gegenüber den Jüngeren haben sich sogar *doppelt relativiert*. Auf der einen Seite erlernen viele Jugendliche heute augenscheinlich nicht nur in schulischen Kontexten mehr Neues, das die Älteren nicht kennen und deshalb auch nicht weitergeben können, als zu früheren Zeiten. Auf der anderen Seite sind viele Wissenselemente und ist vieles vom dem, was die Älteren früher gelernt haben – zumindest unter arbeitsmarktspezifischen, aber auch unter sonstigen alltags- bzw. lebenspraktischen Gesichtspunkten – heute veraltet und damit oftmals unbrauchbar und wertlos geworden.

Die Veränderung, die explosionsartige Vermehrung, die hohe Umschlagsgeschwindigkeit und somit das schnelle Veralten des nicht nur des technischen und des lebensbewältigenden Wissens ist enorm. In diesem Zusammenhang verändert sich auch das „komplizierte Beziehungsmuster von Autorität und Gehorsam, von Wissen und Nachfrage, von Vorbild und Nachahmung. Zudem ist in den Beziehungen zwischen Eltern und auch anderen pädagogischen Bezugspersonen, Kindern und Jugendlichen eine Liberalisierung, Aufzehrung und Abschwächung –

„in postautoritären pädagogischen Milieus“ (Zinnecker 2005, S. 181; Zinnecker 2007, S. 79ff.) – der elterlichen und anderen pädagogischen Autoritäten in vielen Lebensbereichen zu konstatieren. Es scheint im Zuge der *Nivellierung der Generationsunterschiede* oder sogar der Umkehrung des *Generationengefälles* kaum noch *ein Autoritätsgefälle* zu geben, in dem das Alter zum Entscheidungskriterium würde. Und auch die Wirksamkeit von ehemals selbstverständlichen Mustern der Lebensführung für Jugendliche wie Achtungs-, Höflichkeits-, Respekt- und Schweigeregeln (bspw. das Reden oder das Urteilen und vor allem die Entscheidungen über lebensbedeutsame Dinge, das ehemals nur den Erfahrenen und Älteren zugestanden wurde), hat abgenommen. Die Einordnungs- und Bescheidenheitskulturen sowie die Respektkulturen nicht nur in öffentlichen Räumen, Straßen, Zügen, Bussen, U- und Straßenbahnen gegenüber den Älteren und insgesamt gegenüber dem Alter haben nachgelassen.

Die Machtbalance zwischen Jüngeren und Älteren hat sich enorm gewandelt. Jugendliche, manchmal schon Kinder, sind etwa im familiären Lebenszusammenhang als gleichberechtigte Partner viel stärker beim Aushandeln von Entscheidungen beteiligt- und dies nicht nur, wenn es um Ausgehzeiten, Geschmacksvorlieben, Kosmetik, Körperpflege, Kleidung, um die Zusammenstellung von Mahlzeiten, um Urlaubsziele, um Zeitrhythmen im Tagesablauf, sondern auch, wenn es um die Anschaffung von langfristigen Konsumgütern oder um das soziale oder um das politische Engagement geht. Im Zusammenhang der Aufzehrung traditioneller Konventionen und Sinnbestände ist daran zu erinnern, dass heute kaum noch ehemals selbstverständliche, eingeschliffene, habitualisierte traditionelle Vorgaben, kaum eine bestehende Norm und kaum noch eine Konvention selbstverständlich und unhinterfragbar bleiben. Im Zuge der Durchsetzung gegenüber Kindern und Jugendlichen bleiben Konventionen revisionsfähig und müssen mindestens begründet werden. Sie werden zur diskursiven Reflexion freigegeben.

Die Kluft zwischen den Generationen ist auch deshalb tendenziell eingeebnet worden, weil zentrale Wirklichkeitsausschnitte entweder (wie in vielen Erlebnisbereichen, im Medien- und Freizeitsektor) in vielerlei Hinsicht übereinstimmen oder unterschiedliche Erfahrungsfelder (wie Schule und Arbeitsplatz) zumindest jenseits altersgruppenspezifischer Differenzen ähnlich strukturiert sind und vergleichbare Aneignungsprozesse und Überlebensstrategien nahe legen. Hinzu kommt, dass im Zuge eines solchen Verblässens des Unterschiedes zwischen Jugendlichen und Erwachsenen – etwa in Stil- und Geschmacks-, aber auch in Moral- und Gewissensfragen – ein Prozess gegenseitiger Beeinflussung stattfinden kann. In gewisser Weise strahlen die Jüngeren auf die Älteren (so schon Karl Mannheim in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts, 1928) zurück, und es kommt zu einer *retroaktiven* oder *beiderseitigen* Sozialisation. In vielen Hinsichten haben

sich die traditionellen pädagogischen Verhältnisse umgedreht. Eltern und LehrInnen müssen von (ihren) Kindern und Jugendlichen lernen.

Mittlerweile sind in den Bereichen Mode, Geschmack, Konsum, Freizeit, Mobilität, Sexualität, Sport, Technikbeherrschung, Computer, Neue Medien, Internet, Soziale Netzwerke, Smartphones sowie insbesondere im Rahmen der Gestaltung von Lebensstilfragen (Zeichenwelten, Codes, Symbole usw.) Jugendliche Erwachsenen gegenüber (initiiert und unterstützt durch Medien, Ästhetik und Werbung) gar zu Vor-, Leitbildern und MeinungsführerInnen geworden. Und in vielen Sport-, Mode-, Computer- Internet-, Smartphone-, Sexualitäts- und Gesundheitsbereichen besitzen viele Jugendliche gegenüber Erwachsenen häufig *unverkennbare Wettbewerbsvorteile*. Sie sind etwa im Computer-Bereich, in den Internet-Kontexten die *ExpertInnen* und *LehrmeisterInnen* der Älteren. Mit der magischen Dauerpräsenz in den Online-Welten haben viele jugendliche Netzwerker eigene Gemeinschaften und *Vollzeitschelgruppen* geschaffen, in denen sie – zumeist den Eltern- und PädagogInnenblicken entzogen – inniglich herumhängen und zusammenhocken können (Ferchhoff 2009, S. 192ff.; Ferchhoff und Hugger 2014, S. 251ff.).

Jugendliche stehen im ständigen virtuellen Austausch mit Ihresgleichen, klicken durch die Profilseiten der FreundInnen, sie lesen und schauen, was es Neues gibt, hinterlassen neckische Kommentare, produzieren permanent Selfies vor allem qua Smartphones. Die interaktiven Online-Medien können nicht nur Jugendkulturen initiieren, sondern auch Freundschaften vertiefen und zugleich etwa durch Entblößungen, peinliche Fotos und Videos, Diffamierungen, (Cyber-)Mobbing, Schmähattacken usw. Freundschaften vergiften. Zudem sind viele Jugendliche oftmals auch angesichts ihrer sportiven Motorik und ihres augen- und sinnfälligen ästhetisch-erotischen Gehalts und *Körperkapitals* die erfolgversprechenden und Jugendlichkeit verkörpernden Trendsetter, während den Älteren meistens nur die undankbaren Rollen von *Sympathisanten* oder *Nachzüglern* jenseits anderer, dem quasi-natürlichen Prozess des Alterns in der Regel nicht so sehr ausgesetzter und damit weniger gefährdeter Handlungsressourcen wie Bildungs- und Berufstitel, Geld, Besitz, manchmal sogar akkumulierte Lebenserfahrungen und Lebensweisheiten etc. verbleiben.

In pädagogischen Zusammenhängen nutzt man in Teilbereichen diese Wettbewerbsvorteile von Jugendlichen: Im Rahmen von Peer-Education übernehmen Jugendliche Vorbildfunktionen, die ehemals nur Älteren vorbehalten waren (kognitives und soziales Lernen, Verantwortung, Wertevermittlung, Gewalt-Prävention u. v. a. m.).

## Literatur

- Beck, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Büssner, M., Engelmann, J., & Rüdiger, I. (Hrsg.) (2009). *Emo. Portrait einer Szene.* Mainz: Ventil Verlag.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Ferchhoff, W. (2007). Globale Jugendkulturen in historischer Perspektive. In: U Sander, D. Villányi, & M. D. Witte (Hrsg.), *Globale Jugend und Jugendkulturen* (S. 25-54). Weinheim und München: Juventa.
- Ferchhoff, W. (2009). Mediенsozialisation in Gleichaltrigengruppen. In: R. Vollbrecht, & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediенsozialisation* (S. 192-200). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ferchhoff, W. (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile,* (4. Neuauflage) Wiesbaden: VS Verlag.
- Ferchhoff, W. (2013). Jugend und Jugendkulturen. In: T. Rauschenbach, & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S. 44-68). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Ferchhoff, W., & Hugger, K.-U. (2014). Zur Genese und zum Bedeutungswandel von Gleichaltrigengruppen – Lokale, de-lokalisierende und virtuelle Tendenzen. In: K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 251-263). (2. erweiterte Auflage) Wiesbaden: Springer VS.
- Hornstein, W. (1988). Strukturwandel der Jugendphase in der Bundesrepublik Deutschland. In: W. Ferchhoff & Th. Olk, (Hrsg.), *Jugend im internationalen Vergleich. Sozialhistorische und soziakulturelle Perspektiven*, (S. 70-92). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. (11., vollständig überarbeitete Auflage) Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie*, 6. Jg., Heft 2, S. 157-185 & Heft 3, S. 309-330.
- Mitterauer, M. (1986). *Sozialgeschichte der Jugend.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niekrenz, Y. & Witte, M. D. (2011). Die Bedeutung des Körpers in der Lebensphase Jugend. In: Y Niekrenz, & M. D. Witte (Hrsg.), *Jugend und Körper. Leibliche Erfahrungswelten* (S. 7-20). Weinheim und München: Juventa.
- Rink, D. (2002). Beunruhigende Normalisierung. Zum Wandel von Jugendkulturen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 5, 3 – 6.
- Schleiermacher, F. W. (2008). *Pädagogik. Die Theorie der Erziehung von 1820/1821 in einer Nachschrift.*, Berlin: de Gruyter Texte.
- Tenbruck, F. H. (1962). *Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven.* Freiburg: Rombach.
- Tucholsky, K. (1960f.). *Gesammelte Werke.* Bände 1-3. 1907-1932 von Gerold-Tucholsky & F. J. Raddatz (Hrsg.), Reinbek: Rowohlt.
- Zinnecker, J. (2005). Alles ist möglich und nichts ist gewiss. Deutschlands erste Jugendgeneration im 21. Jahrhundert. In: K. Neumann-Braun, & B. Richard (Hrsg.), *Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt* (S. 175-190). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Zinnecker, J., & Barsch, A. (2007). Jugendgeneration und Jugendszenen im Umbruch. In: L. Mikos, D. Hoffmann, & R. Wendt (Hrsg.), *Medienutzung, Identität und Identifikationen* (S. 279–297). Weinheim und München: Juventa.

---

# Entgrenzte Jugend im begrenzten öffentlichen Raum

Karin Wehmeyer

## Zusammenfassung

Die Lebensphase Jugend hat sich, ausgelöst durch gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren, deutlich gewandelt. Durch Entgrenzungs- und Individualisierungstendenzen können sich junge Menschen immer weniger an vorgegebenen Rollen und Ordnungen orientieren. Gleichzeitig kann durch eine Ausweitung der (täglichen) Zeit die junge Menschen in (Bildungs-) Institutionen verbringen von einer Institutionalisierung der Lebenswelten Jugendlicher gesprochen werden. Der außerschulische und außerinstitutionelle Freizeitbereich, unter anderem der öffentliche Raum, ist eine der wenigen Bereiche in denen Jugendliche Autonomie und selbstständiges, unkontrolliertes Handeln erleben und erlernen können.

Jedoch werden öffentliche Räume zusehends begrenzter, die Wandlung öffentlicher Räume in halböffentliche Räume, ein gestiegener Bedarf an Sicherheit und Ordnung und der Versuch alle Verunsicherungen aus öffentlichen Räumen zu entfernen, führt zu einer Kontrolle und Verregelung dieser vormals durch Freiheit und Autonomie gekennzeichneten Orte. Die Begrenzung öffentlicher Räume ist eine weitere Einschränkung der unkontrollierten Freizeit- und Lebenswelt Jugendlicher. Durch die Kontrolle des öffentlichen Raums, entfällt ein Ort zum Austesten gesellschaftlicher Rollen und Identitäten. Die Begrenzung und Kontrolle öffentlicher Räume leistet einer weiteren Institutionalisierung und Pädagogisierung jugendlicher Lebenswelten Vorschub.

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren ist die Lebenswelt Jugendlicher einem deutlichen Wandel unterzogen. Gekennzeichnet ist dies zum einen durch die Entgrenzung und Individualisierung der Lebensphase Jugend. Wir haben es mit einer Generation zu tun, die sich immer weniger an vorgegebenen Rollen und Ordnungen orientieren kann. Gleichzeitig verbringen Jugendliche immer mehr Zeit in (Bildungs-) Einrichtungen, es kann demnach zum anderen auch von einer sich ausweitenden Institutionalisierung der Lebenswelt Jugendlicher gesprochen werden. Daher sind sehr zentrale Handlungsräume Jugendlicher halböffentliche Räume wie Schulräume oder Jugendeinrichtungen sowie private Räume (persönliches Zimmer, Elternhaus, private Räume von Freundinnen und Freunden etc.). Gleichwohl bieten auch öffentliche Räume Jugendlichen eine Vielzahl an Erfahrungsmöglichkeiten, die für die Entwicklung der Identität und einer Erweiterung des Handlungsspielraums von gravierender Bedeutung sind.

„Um eine stimmige Identität auszubilden, suchen und brauchen Jugendliche und junge Erwachsene Herausforderungen und Grenzen. Sie benötigen genügend soziale Lern- und Erfahrungsräume, auch jenseits von Schule und Elternhaus, in denen sie (zum einen) den eigenen Körper und die eigene Sexualität ausprobieren und spüren können, um so zu lernen, ihren Körper anzunehmen und zu ‚bewohnen‘. Sie brauchen weiterhin genügend Möglichkeiten, um in ihrem Freundeskreis ihren jugendkulturellen Interessen und Praxen nachzugehen, die ihnen Abgrenzung und die Ausbildung von Eigenständigkeit ermöglichen, [...]“ (Keupp 2010/11, S. 22).

Jedoch werden öffentliche Räume zusehends begrenzter, die Ausweitung kommerzieller Einrichtungen, die damit zusammenhängende Wandlung öffentlicher Räume in halböffentliche Räume, ein gestiegener Bedarf an Sicherheit und Ordnung und der Versuch alle Verunsicherungen aus öffentlichen Räumen zu entfernen, führt zu einer Kontrolle, Einschränkung und Verregelung dieser vormals durch Freiheit und Autonomie gekennzeichneten Orte. Die Begrenzung öffentlicher Räume ist eine weitere Einschränkung der unkontrollierten Freizeit- und Lebenswelt Jugendlicher. Durch die Kontrolle des öffentlichen Raums, entfällt ein Ort, eine *Bühne* zum Austesten gesellschaftlicher Rollen und Identitäten. Besonders in einer pluralisierten Lebenswelt, brauchen Jugendliche Freiräume, um sich selbstständig mit den Wahlmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Die Begrenzung und Kontrolle öffentlicher Räume leistet einer weiteren Institutionalisierung und Pädagogisierung jugendlicher Lebenswelten Vorschub. Der Freizeitbereich als soziales Lernfeld des Risikolernens und der Grenzerfahrung wird eingeschränkt.

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit dem Phänomen des begrenzten Raums und der Frage: Brauchen Jugendliche öffentliche Räume und welche Auswirkungen hat der Wandel des öffentlichen Raums auf die Lebensphase Jugend?

---

## **2 Entgrenzung, Individualisierung, Institutionalisierung – Eine Jugend im Wandel**

Wer sich heute mit *der Jugend* beschäftigt, kommt um die Begriffe Individualisierung, Verdichtung, Entgrenzung (Lüders 2007) und auch Beschleunigung (Rosa 2005) sowie Institutionalisierung (BMFSJ 2014) nicht herum. Der Jugendbegriff des 20. Jahrhunderts, definiert als Zeit des Übergangs, eine Lebensphase in der sich junge Menschen in einem (Bildungs-) Moratorium (Reinders 2006) entwickeln und qualifizieren können, um dann mit dem so gewonnenen Status in die Gesellschaft eingegliedert zu werden, wird hinterfragt. Die Übergänge zwischen Kindheit und Jugend vor allem aber zwischen Jugend und Erwachsenenalter werden immer diffuser, unstrukturierter und unsicherer. Insbesondere durch die Krise im Erwerbsarbeitsbereich werden gesellschaftliche Bedingungen und Verlaufsmuster destabilisiert (Münchmeier 1998, S. 104ff.). Diese Entstrukturierung der Lebensphase Jugend führt dazu, dass die Statusübergänge individueller und folgenreicher werden. Zudem werden Strukturen des Alltags zunehmend entgrenzt. Es kommt zu einer Neudefinition der Grenzen zwischen Arbeit, Bildung und Freizeit. Mit dem Diskurs der Entgrenzung der Jugend muss der Begriff der Jugendphase als Moratorium hinterfragt und neue Bewältigungskonstellationen in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase in den Blick genommen werden (Böhnisch und Schröer 2008, S. 49). Neben der Entgrenzung des Alltags kommt es zu einer Entgrenzung der Normalbiographien, Dekonstruktion gesellschaftlicher Rollen und einem Wertpluralismus (ebd.). Die Bedeutung individueller Entscheidungen wächst zunehmend, da lebensweltliche Selbstverständlichkeiten verschwinden, Traditionen und Routinen der Lebensführung brechen auf. Es eröffnen sich durch diese *Individualisierung* (Beck 1986) der Lebenswelten vielfache Optionen für nahezu alles und jede bzw. jeden (Lüders 2007, S. 4f.). „Jugendliche finden sich zwar in einer ökonomisch ungesicherten aber soziokulturell und in den sozialen Bindungen und Werteorientierungen ziemlich frei gestaltbaren Lebenssituation“ (Albert et al. 2006, S. 35). Dies führt zu mehr individualistischen als zu kollektiven Identitätsbildungen Jugendlicher. Es besteht die Möglichkeit, mit der Pluralität und den vielfältigen Möglichkeiten dieser Gesellschaft umzugehen, indem die Jugendlichen eine Identitätsstruktur entwickeln, die auf die schnell wechselnden sozialen Bedingungen eingehen kann. Eine hohe Kompetenz der Selbststeuerung und Fle-

xibilität ist nötig, um das eigene Handeln den Bedingungen anzupassen. Dieser Wandel der Lebensphase Jugend hin zu individuelleren, pluralisierten, offeneren Lebenswelten wird auch im 14. Kinder- und Jugendbericht thematisiert.

„In der Summe werden die Lebenswelten für Kinder und Jugendliche offener, plureraler, individueller, vorläufiger. Ihre Einbindung in ein ideologisch und wertgebunden stabiles Koordinatensystem wird schwächer, fragiler. Familial geprägte Muster der Lebensführung und Milieus werden vielfach ergänzt, durchbrochen oder fragmentiert durch kinder- und jugendkulturell inszenierte Ausdrucksformen, Stile und Präferenzen. Dadurch entwickeln sich Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen vermutlich stärker als früher zu eigenen generationsspezifischen Lebenswelten, auch wenn deren Zugänge und deren Auswahl von der sozialen Herkunft und dem Elternhaus geprägt sind“ (BMFSJ 2014, S. 56).

Nach Lüders (2007) muss der Blick auf die Jugendphase jedoch erweitert werden. Die Individualisierungsthese hat „zugleich schon immer eine deutliche Schlagseite, die nur deshalb nicht sichtbar wurde, weil die Jugendforschung ihren Gegenstand gleichsam stillschweigend halbiert hatte“ (Lüders 2007, S. 4). Der Gegenstand der Forschung ist in Zusammenhang mit der Individualisierungsthese vor allem der außerschulische Freizeitbereich. Lebenswelten und Szenen von Jugendlichen können sich hier in „kultureller Pluralität entfalten“ (ebd.). Die Betrachtung der Jugendlichen als Schülerinnen und Schüler lief in vielen Fällen getrennt von der Freizeitwelt. Die Gesamtheit der Jugendphase lässt sich jedoch nur begreifen mit Blick auf beide Welten, der Peers, Medien, der Familie auf der einen Seite und den institutionellen Vorgaben und Strukturen des Bildungssystems auf der anderen Seite. Durch diese Erweiterung des Blicks wird deutlich, dass die Individualisierungsthese und der Diskurs über die entgrenzte Jugendphase zumindest in Teilen nicht passen. Die Verkürzungen der Bildungslaufbahn (Vorverlagerung der Einschulung, Umstellung der Gymnasialzeit von neun auf acht Schuljahren, Einführung der Bachelor-, Masterstudiengänge), die exponentiell wachsenden Lernanforderungen und Bildungserwartungen bei sich stetig verändernden Inhalten mit einer gleichzeitig anwachsenden Konsum- und Leistungserwartung führen zu einer Beschleunigung der Lebensphase Jugend (Lüders 2007, S. 4ff.). Durch die in unserer Gesellschaft erwarteten Flexibilisierung und der *Beschleunigung des sozialen und technischen Wandels* (Rosa 2005) erweitern sich die Entwicklungsaufgaben und Bildungserwartungen im Kindes- und Jugendalter (Lüders 2007).

„Bedenklich ist dabei, dass diese Verdichtungsprozesse die [...] Individualisierungs- und Entgrenzungstendenzen keineswegs ersetzen, sondern gleichzeitig stattfinden mit der Folge, dass neue Ungleichzeigkeiten und Gegenläufigkeiten entstehen“ (Lüders 2007, S. 5).

Eine weitere sehr markante Veränderung im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahrzehnten ist der Ausbau des institutionellen Gefüges, vor allem des öffentlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungswesens. Dieser Wandel führt zu einer Institutionalisierung von Kindheit und Jugend und zu einem fast „lückenlosen Aufwachsen in institutionellen Settings“ (BMFSJ 2014, S. 56ff.). Neben die Familie tritt ein öffentlicher Akteur, der das Aufwachsen standardisiert. Dies soll eine geregelte, pädagogische Betreuung und eine optimale altersgerechte Entwicklung ermöglichen, führt aber auch, trotz aller Pluralisierung, zu normierten, öffentlich beobachteten und beeinflussten Prozessen des Aufwachens (ebd.). Diese Tendenzen der Institutionalisierung und Normierung der Lebenswelten Kinder und Jugendlicher widersprechen gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen. Junge Menschen haben immer weniger (nicht-pädagogisierte) Freiräume, in denen sie selbstbestimmt und autonom handeln können.

„Es kann nicht wundern, wenn diese alltäglichen Belastungen und Kompetenzanforderungen im Bereich von Kindheit und früher Jugend das Bedürfnis nach Entlastung und Gegenwelten provoziert. Der Bedarf nach „Wildsein“, nach „Undiszipliniertsein“, lustvoll „Über-die-Stränge-Schlagen“, „Sichaustoben“ nimmt zu, je früher die Leistungen der Selbstdisziplinierung (N. Elias) abverlangt werden. Gleichzeitig aber werden die Toberäume, die Bolz- und Spielplätze, an denen sich ungebändigtes Jugendleben entfalten kann, in unserer Gesellschaft immer knapper“ (Münchmeier 2001, S. 124).

---

### **3      Privat, öffentlich, halböffentlich – eine Bestimmung des Raums**

In diesem Artikel liegt der Fokus, unter dem die Lebensphase Jugend betrachtet wird, auf dem Handeln Jugendlicher im öffentlichen Raum. Öffentliche Räume fungieren als Begegnungsräume, Identitätsräume und Bildungsräume. Welche Bedeutung haben öffentliche Räume in der sich wandelnden Lebensphase Jugend? Wie haben sich auch öffentliche Räume verändert und welche Auswirkungen haben diese Veränderungen auf die Nutzung öffentlicher Räume durch Jugendliche? Um sich diesen Fragen zu nähern, wird im Folgenden zunächst

der Begriff des Raums allgemein und des öffentlichen Raums im Besonderen bestimmt.

Der Raumbegriff ist in der Pädagogik die örtliche, regionale und institutive Struktur eines Ortes, an dem Subjekte agieren und interagieren. Der Raum als *Sozialraum* kann als subjektive Lebenswelt oder als menschlicher Lebensraum verstanden werden (Kessl und Reutlinger 2007, S. 19ff). Menschliches Handeln findet immer räumlich statt. Der Begriff Raum ist ein sozial und kulturell geprägter Begriff und daher schwer zu definieren und festzulegen. Lange Zeit fand der Raumbegriff in der Sozialwissenschaft nur unzureichend Berücksichtigung. Raum wurde als Bedingung oder als Umgebung sozialer Zusammenhänge betrachtet. Der Begriff kam nur im Zusammenhang mit anderen Kategorien wie Gemeinde, Stadt oder Nation vor. Menschliches Handeln wurde als in diesen Räumen eingelagert beschrieben, ohne sich mit dem Begriff des Raums näher zu befassen (ebd.).

Wenn in der Sozialwissenschaft der Begriff *Raum* genutzt wurde, herrschte zunächst die Überlegung eines absoluten Raumbegriffes vor. Raum wurde hier den menschlichen Handlungsdimensionen vorgeortet. Raum ist demnach nicht abhängig von den darin enthaltenen Körpern, somit bleibt der Raum unabhängig und immer gleich und unbeweglich. Der Raum wird als eigene Realität begriffen, als fixiertes Ordnungssystem und nicht als Folge menschlichen Handelns. Raum als Begriff für Ort, Erdboden oder Territorium. Nach dieser Theorie hat die vorherrschende Raumordnung Auswirkungen auf die sich darin befindlichen Körper. Raum prägt nach dieser Raumvorstellung das gesellschaftliche Handeln, bleibt jedoch selbst unverändert (ebd.).

Diesem Konzept des absoluten Raums, stehen die relativen Raumvorstellungen gegenüber. Demnach sind Räume nicht unabhängig von den sie bildenden Körpern, „[...] Räume sind keine absoluten Einheiten, sondern sich ständig (re-)produzierende Gewebe sozialer Praktiken“ (Kessl und Reutlinger 2007, S.19).

Raum wird erst im Zusammenspiel verschiedener Körper existent, daher ist seine Bestimmung nach diesem Konzept von der Perspektive, der sich darin befindlichen Subjekte, abhängig.

Der Begriff *Sozialraum* soll auf das Phänomen hinweisen, dass der Raum kein starres Gefüge ist, sondern von Individuen immer wieder neu gestaltet wird. Die Sozialraumperspektive befasst sich nicht primär mit dem Objekt, also den *Orten* und *Plätzen*, sondern mit den sozialen Verhältnissen, die den Raum konstruieren, den Beziehungen und Interaktionen im Raum. Eine rein relative Raumvorstellung kann die Komplexität und Heterogenität sozialer Zusammenhänge jedoch nicht gerecht werden. Der Sozialraum ist kein absolutes Gebilde, in dem sich Handlungen abspielen. Raum wird von den Akteurinnen und Akteuren immer wieder verändert und neu erfunden. Räume sind das Ergebnis sozialer Prozesse, gleich-

zeitig wirken jedoch die konstruierten Raumordnungen relativ unabhängig auf die Handlungsvollzüge zurück. Das heißt der Sozialraum, in dem sich Individuen befinden, wird von ihnen beeinflusst, aber gleichzeitig beeinflusst der Sozialraum auch immer die Handlungen der Individuen. Bestimmte von der Stadtplanung gestaltete Plätze werden somit auch immer bestimmte Handlungen der Personen implizieren. Daher ist es sinnvoll einen relationalen Raumbegriff zu nutzen, der die Verschränkung beider Dimensionen im Blick behält (ebd.).

Auf solch ein relationales Raumkonzept bezieht sich Löw (2001) in ihrer Raumsoziologie. Löw beschreibt einen die Trennung von Subjekt und Raum überwindenden Raumbegriff.

„Meine These ist, dass nur, wenn nicht länger zwei verschiedene Realitäten – auf der einen Seite der Raum, auf der anderen die sozialen Güter, Menschen und ihr Handeln – unterstellt werden, sondern stattdessen Raum aus der Struktur der Menschen und sozialen Güter heraus abgeleitet wird, nur dann können die Veränderungen der Raumphänomene erfasst werden“ (Löw 2001, S. 264).

Räume entstehen nach Löw durch Interaktionen der Menschen, die sie nutzen, und können dadurch unterschiedlich gestaltet werden. An einem Ort, also einer bestimmten Lokalisierung auf unserer Erdoberfläche, können, je nach Bedeutung und Veränderungen, die die Menschen ihm verleihen, viele unterschiedliche Räume entstehen. Löw beschreibt Raum, als eine „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ (Löw 2001, S. 271). Das Raumkonzept nach Löw ist also ein dynamisches Modell der Konstruktion von Räumen.

Soweit in aller Kürze zu dem allgemeinen Verständnis und Konzept von Raum; dieses Verständnis von einem relationalen dynamischen Raum ist von Bedeutung, wenn der öffentliche Raum als Aneignungsraum und Bildungsraum betrachtet wird. Mit öffentlichem Raum an sich wird ein Bereich bezeichnet, der allgemein zugänglich ist, ohne soziale oder physische Barrieren. Dieser wird häufig mit städtischer Freiheit und freier Bewegungs- und Handlungsfähigkeit in Verbindung gebracht. Öffentlicher Raum kann in drei Typen unterteilt werden, in „öffentliche Freiräume“, wie Parks, Spielplätze, die Straße, Wälder oder Grünflächen, in „öffentlich zugängliche verhäuslichte Räume“, wie Kaufhäuser, Einkaufszentren und Bahnhöfe und in *institutionalisierte öffentliche Räume*, wie Schulräume, Vereinsräume, Sportanlagen oder Kirchenräume (Frey 2004, S. 219ff.). Neben diesen unterschiedlichen Bereichen öffentlicher Räume können diese in verschiedenen Dimensionen konkretisiert werden. (1) Im juristischen Sinn steht öffentlicher Raum im öffentlichen Recht, (2) der öffentliche Raum hat eine funktionale Dimension, ihm sind Funktionen wie Markt und Politik zugeordnet. Daneben ist der

öffentliche Raum (3) in der sozialen Dimension ein Ort stilisierten, distanzierten Verhaltens und der Anonymität. Verschiedene architektonische und städtebauliche Elemente signalisieren Zugänglichkeit bzw. Exklusivität. Diese (4) materielle und symbolische Dimension verdeutlicht juristische, funktionale und soziale Differenzierungen (Siebel und Weinheim 2003).

In Abgrenzung zum öffentlichen Raum steht der private Raum. Dies sind Räume, die nicht allen offen stehen. Sie stehen für Geborgenheit, Intimität, Nähe, Stabilität und Sicherheit. Privater Raum ist abgeschirmt von der Öffentlichkeit (Deinet 2009, S. 14ff.). Private Räume stehen juristisch unter dem privaten Hausrecht des Eigentümers, diesem werden die Funktionen der Produktion und Reproduktion zugeordnet. Besonders in der funktionalen und sozialen Dimension wird eine Polarität von Öffentlichkeit und Privatheit deutlich:

„Die Privatsphäre ist assoziiert mit dem Ideal der bürgerlichen Familie und damit mit all dem Glücksversprechen lebenslanger Vertrautheit und Liebe; die öffentliche Sphäre ist assoziiert mit dem Ideal der bürgerlichen Öffentlichkeit und damit mit durchgesetzter Demokratie und gesellschaftlicher Integration ohne Ausgrenzung von Differenz“ (Siebel und Wehrheim 2003, S. 4).

Neben den privaten und öffentlichen Räumen wird vermehrt der Begriff der halböffentlichen Räume genutzt. Damit sind Räume gemeint, die zwar allgemein zugänglich, aber nicht im Besitz der Allgemeinheit sind, also Orte wie zum Beispiel Cafés, Bibliotheken, Museen, Kaufhäuser. Halböffentliche Räume sind Räume, die nicht dem Privaten und auch nicht dem Öffentlichen zugeordnet sind. Nutzerrinnen und Nutzer würden diese Räume aber als öffentliche Räume bezeichnen, da sie für sie öffentlich zugänglich sind, dennoch führen in den halböffentlichen Räumen diverse Exklusionsprozesse zu einer gezielten Ausgrenzung gesellschaftlicher Gruppen. Mit halböffentlichen Räumen gehen verschiedene Prozesse einher, die beschrieben werden können mit einer Ökonomisierung von Räumen und veränderten Sicherheits- und Zuständigkeitsbereichen (Deinet 2009, S. 14ff.).

---

## 4 Wandel des öffentlichen Raums

„Der öffentliche Raum ist kein ‚statisches‘ Gebilde. In seiner Ausgestaltung, mit seinen Regeln und Ordnungen, seiner räumlichen und visuellen Beschaffenheit ist er immer auch Ausdruck von gesellschaftlichen Entwicklungen. Durch die Sicht- und Betrachtungsweisen der Einzelnen, der Gruppen und Interessensvertretungen unterliegt er einer stetigen Re-Konstruktion“ (Klose 2012, S. 3).

In diesem Zitat von Klose wird deutlich, dass der öffentliche Raum einem stetigen Wandel unterworfen ist. Aktuell zeigt sich ein zunehmender Einfluss des Privaten im öffentlichen Raum. Durch die Unterwerfung der Raumstrukturen unter ökonomischen Gesichtspunkten nimmt die Anzahl halböffentlicher Räume stetig zu. Dies bringt eine Privatisierung und Kontrolle öffentlicher Räume sowie eine Verdrängung und Ausschluss bestimmter Gruppierungen mit sich.

Im historischen Rückblick war öffentlicher Raum schon immer geprägt von Privatisierung, Kontrolle, Verdrängung und Ausschluss. Dennoch zeigen sich derzeitig in der Entwicklung des öffentlichen Raums einige gravierende Veränderungen. Klose (2012) beschreibt diese Veränderungen unter den Stichworten Konsum, Bewegung, Bühne und Macht.

#### **4.1 Öffentlicher Raum und Konsum**

Öffentliche Räume werden unter dem Primat der Ökonomie zunehmend privatisiert. Konsumorientierte Einrichtungen wie Cafés oder Kaufhäuser besetzen und gestalten Öffentlichkeit zunehmend. Öffentliche Räume werden zu halböffentlichen Räumen, somit verändert sich auch das Beziehungsverhältnis der Akteurinnen und Akteure in den Räumen – die Räume unterliegen einer ökonomischen Bestimmung. Der Aufenthalt ist nun eingeschränkt, kontrolliert und ist nur gestattet gegen Konsum und Verzehr. Ähnliches gilt auch bei der Umgestaltung vormals öffentlicher Räume (Bahnhöfe werden zu Shopping Malls o.ä.). Diese vormals für alle zugänglichen Räume sind nun extern kontrolliert durch bspw. private Sicherheitsdienste. Damit werden bestimmte Gruppen aus diesen ehemals öffentlichen Räumen verdrängt (Klose 2012, S. 3ff.). Diese Tendenz des Ausschlusses verschiedener Gruppen aus halböffentlichen Räumen problematisieren auch Siebel und Wehrheim:

„Erst durch die massenhafte Nutzung und die Tatsache dass diese Orte [Shopping Malls und ähnliche halböffentliche Räume, Anmerkung K.W.] zu sozialen Treffpunkten werden und nicht nur auf ihre Marktfunktion beschränkt sind, bekommen sie eine neue Qualität. Wenn private Einkaufszentren mehr Menschen anziehen als öffentliche Marktplätze, dann werden sie auch zu den Orten, an denen die politisch schwachen, medial nicht dominanten Gruppen präsent sein müssen, um sich Gehör zu verschaffen“ (Siebel und Wehrheim 2003, S. 5).

## 4.2 Öffentlicher Raum und Bewegung

Durch die massive Ausweitung von Verkehrswegen und Baumaßnahmen, um Platz zu schaffen für den zunehmenden Individualverkehr, kommt es zu einer weiteren Veränderung öffentlicher Räume. Die Gruppe der Fußgängerinnen und Fußgänger wird auf Verkehrskanäle wie Bürgersteige verbannt. Diese Veränderung steht im Kontext für die zunehmende Funktionalität öffentlicher Räume – ihnen wird eine Funktion mit einer bestimmten Ordnung zugeschrieben, damit sind sie soweit optimiert, dass eine andere Nutzung fast gänzlich ausgeschlossen ist. Dies hat auch Auswirkungen auf das Handeln von Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum (ebd.). Es gibt weniger freie Flächen zum Spielen und um sich aufzuhalten. Ihnen werden speziell dafür vorgesehene Plätze zugewiesen, die unter Umständen das „freie, unorthodoxe, wilde Spiel“ (Klose 2012, S. 6ff.) einschränken.

„Entstanden sind im Laufe der Zeit zum Teil leblose, funktional eindimensional ausgerichtete öffentliche Räume, die insbesondere Jugendliche herausfordern, riskantes Verhalten zu erproben, Grenzerfahrungen zu machen, die Funktionalität der Räume, die so gar nicht mit ihren Erfahrungshorizonten und Begehrlichkeiten zusammen passen, zu durchbrechen“ (Klose 2012, S. 7).

## 4.3 Öffentlicher Raum als Bühne

Öffentlicher Raum ist auch immer eine Bühne zur Darstellung und Präsentation von Vorlieben und Wünschen, kulturellen Besonderheiten, Distanzierungen, Rollenhandeln. Für jede Einzelne und jeden Einzelnen oder jede Gruppe ergibt es einen subjektiven Sinn an einem Ort präsent zu sein. Die Besetzung und Aneignung eines Raums kann aber auch bedeuten, dass der Zugang für andere erschwert oder behindert wird. Manche Gruppen schließen sich in ihren Handlungen gegenseitig aus, sodass durchaus Einzelne aus dem jeweiligen öffentlichen Raum verdrängt werden (ebd.).

## 4.4 Öffentlicher Raum und Macht

Macht- und Einflussfaktoren entscheiden letztlich über die Besetzung von Räumen. Als Grundlage der legalen Machtausübung gibt es klare Rechtsverhältnisse und „Raumwächter“ (Klose 2012) (wie Polizei, Sicherheitsdienste, das Ordnungsamt), die mit Zeichen der Macht ausgestattet sind. Zudem gibt es auch verdeckte

Machtmechanismen und nicht so deutliche Zuordnungen, die versuchen die Bestimmtheit der Räume im Sinne einer Ordnung zu sichern (ebd). Vor allem der Bedarf nach Sicherheit und Kontrolle führt zu einer „differenzierten, modernen Sicherheitsarchitektur“, die präventiv arbeitet und den „Kampf um Unordnung und Kontrolle zunehmend niedrigschwellig“ (Klose 2012, S. 9) ansetzt. Bereits dann, wenn es um eine Abwendung möglicher Störung, weit vor justizialen Vorfällen, geht.

Ein ganz zentraler Wandlungsprozess in Bezug auf den öffentlichen Raum ist der im letzten Punkt beschriebene gestiegene Bedarf an Sicherheit und Kontrolle. Dem öffentlichen Raum sind schon immer bestimmte Verunsicherungen wie Kriminalitätsfurcht, Angst vor Kontrollverlust und vor dem Fremden inhärent. Dennoch ist ein Gefühl von Sicherheit Grundbedingung öffentlicher Räume, daher bedarf der öffentliche Raum sozialer Kontrolle (Siebel und Wehrheim 2003, S. 6ff.). Jedoch drohen alle Formen der sozialen Kontrolle die Öffentlichkeit und die darin liegende Anonymität und Freiheit einzuschränken.

„Die Zugänglichkeit des öffentlichen Raumes der Stadt für jedermann beruht auf einer prekären Balance zwischen Anonymität und sozialer Kontrolle, zwischen Sicherheit und Verunsicherung, zwischen Vertrautem und Fremden, zwischen Gleichheit und Differenz“ (Siebel und Wehrheim 2003, S. 6).

Der Versuch diese Verunsicherungen aus den öffentlichen Räumen zu entfernen, mindert den Öffentlichkeitscharakter dieser und verhindert dessen Funktion als Ort des Lernens und der Begegnung.

Durch den sich aktuell abzeichnenden gestiegenen Bedarf an sozialer Kontrolle und Sicherheit, sind die Grundvoraussetzung öffentlicher Räume: allgemeine Zugänglichkeit, Anonymität und die damit verbundene Freiheit in Frage gestellt. Siebel und Wehrheim (2003) beschreiben verschiedene Dimensionen des Wandlungsprozesses: (1) Durch Novellierungen von Sicherheits- und Ordnungsgesetzen sollen Nutzung und Zugänglichkeit öffentlicher Räume reglementiert werden. (2) Damit zusammenhängend entstehen neue Organisations- und Interventionsformen sozialer Kontrolle (neben öffentlichen Sicherheitsorganen entstehen private Sicherheitsdienste). (3) Es zeigt sich eine Zunahme der Kontrolle durch digitale Technik wie Videoüberwachung o.ä. Dies hat (4) Veränderungen in der Gestaltung öffentlicher Räume zur Folge, die eine technische Überwachung Einsehbarkeit und Überschaubarkeit voraussetzt (Siebel und Wehrheim 2003, S. 7f.). Mit diesen Veränderungen des öffentlichen Raums steht der Sicherheits- und Kontrollaspekt ganz klar vor einer tatsächlichen Öffentlichkeit des Raums. Dies schränkt den öffentlichen Raum in seiner Funktion als Ort der Begegnung, des Lernens, der

Aneignung und Ort der Erfahrung der Differenz stark ein. Er ist weniger gestaltbar durch die Bürgerinnen und Bürger und lässt an Anonymität, Freiheit und der Möglichkeit des selbstständigen Handelns vermissen.

Für Jugendliche bringt diese Veränderung einen tiefgreifenden Einschnitt in ihre Lebenswelt mit sich. Doch bevor die Auswirkungen begrenzter öffentlicher Räume für eine entgrenzte und individualisierte Jugendphase thematisiert werden, wird im Folgenden geklärt, welche Bedeutung und Funktion der öffentliche Raum für Jugendliche hat.

---

## 5      **Bedeutung des öffentlichen Raums für die Lebensphase Jugend**

Der Nutzen und die Relevanz öffentlicher Räume für die Lebensphase Jugend wird auf unterschiedlichen Ebenen deutlich. Zum einen als Freizeitraum, in dem sich Jugendliche außerhalb von institutionalisierten oder privaten Räumen treffen können und ihre freie Zeit selbstverantwortlich gestalten, des Weiteren als Aneignungs- und Bildungsraum, ein Ort mit informellen Bildungsmöglichkeiten.

Jugendliche haben heute eine Vielzahl komfortabler Möglichkeiten, ihre Freizeit außerhalb öffentlicher Räume zu verbringen. Neben den individuellen, privaten Freizeitbeschäftigungen bieten viele kommerzielle und gemeinnützige Institutionen und Organisationen und auch Schulen den Jugendlichen eine Vielzahl an Freizeitangeboten innerhalb halböffentlicher Räume. Durch die zunehmende Mobilität und die gestiegene Vernetzung der Jugendlichen, auch durch neue Medien sind Jugendliche in ihrer Freizeitgestaltung nicht mehr auf öffentliche Räume in ihrem unmittelbaren Sozialraum angewiesen. Gleichwohl verbringen Jugendliche ihre freie Zeit mehr als andere Gruppen in öffentlichen Räumen und an informellen Treffpunkten im öffentlichen Raum. Sie nutzen jedoch nicht nur lokale Mittelpunkte oder Konsumorte, auch aufgegebene Flächen, Straßen und Parkplätze, Grünflächen und vor allem lokale Räume des Wohnumfeldes sind attraktive Freizeiträume. Öffentliche Räume bieten Jugendlichen Aktionsmöglichkeiten, die in privaten oder halböffentlichen Räumen gar nicht oder nur eingeschränkt möglich sind. Die Studie „Aneignung von Sozialraum in Kleinstädten“ (Wehmeyer 2014)<sup>1</sup> handelt von der Nutzung öffentlicher Räume durch Jugendliche. Hier wurde deutlich, dass vor allem für junge Jugendliche (12-15 Jahre) der öffentliche Raum

---

1 In der Studie „Aneignung von Sozialraum in Kleinstädten“ (Wehmeyer 2014) wurden 22 Jugendliche nach ihren bevorzugen Freizeitaktivitäten vor allem in öffentlichen, aber auch in halböffentlichen und privaten Räumen befragt. Aus den Interview Er-

besonders attraktiv ist, da dieser die Möglichkeit spannender und unterhaltsamer Freizeitgestaltung bietet, ohne hohen finanziellen Aufwand und ohne die Notwendigkeit der Mobilität. Sie haben im öffentlichen Raum die Möglichkeit, ohne Kontrolle der Eltern, verschiedene gesellschaftliche Rollen auszuprobieren und aus der Rolle des Kindes herauszutreten und zumindest für einen begrenzten Zeitraum in die Rolle eines Erwachsenen zu schlüpfen, Grenzen auszutesten und eigene Regeln aufzustellen. Sie müssen, anders als in halböffentlichen konsumorientierten Räumen, über keine großen finanziellen Mittel verfügen und sind nicht oder nur eingeschränkt, wie in halböffentlichen pädagogisierten oder privaten Räumen, der Kontrolle erwachsener Personen ausgesetzt. Die Motivationen „Geselligkeit mit Freunden“, „Austesten der Erwachsenenrolle“ und „Spannung und Nervenkitzel“ sind bei den jungen Jugendlichen die Hauptmotivationen zur Nutzung des öffentlichen Raums (Wehmeyer 2014, S. 195f.). Die älteren Jugendlichen und junge Erwachsenen nutzen öffentliche Räume in einem geringeren Umfang und mit teilweise anderen Motiven. Auch sie nutzen diese Räume für gesellige Freizeitaktionen, jedoch ist das Hauptmotiv vieler älterer Jugendlicher die Freiheit eigene Regeln aufzustellen. Zusammenfassend zeigt die Studie, dass öffentliche Räume Jugendlichen Folgendes bieten:

Jugendliche können in öffentlichen Räumen:

- „die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Rollen ausprobieren und unmittelbar Reaktionen auf ihr Verhalten durch andere, vor allem nicht der Familie angehörigen Personen, spüren,
  - die „Erwachsenen“-Rolle übernehmen (Verantwortung übernehmen, keine Grenzen von Eltern auferlegt bekommen, nicht das „Kind“ sein),
  - die jugendkulturellen Besonderheiten der eigenen Gruppe darstellen und Reaktionsweisen anderer erleben,
  - (persönliche) Grenzen austesten,
  - Verantwortung für ihr Tun, für einen eigenen Raum, eine eigene Gruppe übernehmen,
  - eigene Strukturen und Regeln für einen festen Ort/Treffpunkt aufstellen,
  - Geselligkeit ohne störende Kontrolle durch Erwachsene/Eltern erleben,
  - „Verbotenes“ tun (Rauchen, Alkohol trinken, etc.),
  - Spannung erleben“
- (Wehmeyer 2014, S. 221f.).

Junge Menschen haben im öffentlichen Raum die Möglichkeit gesellschaftliche Strukturen außerhalb des privaten Raums zu erlernen, sie lernen mit Konflikten

---

gebnissen wurde eine Typologie der Nutzung öffentlicher Räume durch Jugendliche erstellt.

umzugehen, die eigene Rolle außerhalb der Familie zu finden und ihr Verhalten den gesellschaftlichen Werten und Normen anzupassen. Durch Aneignung öffentlicher Räume erweitern Jugendliche dementsprechend ihr Handlungsrepertoire.

Jedoch geht es in der Raumaneignung nicht nur um das alleinige Annehmen gesellschaftlicher Strukturen, sondern auch um die Veränderung dieser – etwa durch selbstständige Veränderung von Räumen oder bewusste Provokation. Deinet (2004) spricht in diesem Zusammenhang von der Aneignung öffentlicher Räume als Bildungskonzept. Aneignung meint, dass sich Strukturen verändern können und müssen. Zunächst eignet sich das Individuum gesellschaftliche Gegebenheiten an, um in der Gesellschaft integriert zu sein. Durch die Auseinandersetzung des Individuums mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten, kann und muss es diese jedoch auch verändern. Es entstehen neue Strukturen. Aneignung beschreibt den Prozess, durch den sich Subjektivität in gesellschaftlichen Kontexten konstituiert, die den Kontexten aber nicht unbedingt förderlich sein müssen. Es ist ein Prozess, der „nicht nur nach innen gerichtet ist, sondern in der Veränderung des Außen vollendet wird“ (Winkler 2004, S. 82). Der Aneignungsprozess ermöglicht die Weitergabe von kulturellen Gütern und gesellschaftlichen Prozessen an die Nachkommen. Die Variabilität der Kultur verbietet dieses Geschehen als bloße Weitergabe von Traditionen zu verstehen. Denn das Individuum konstituiert sich im Austausch mit der Kultur selbst und verändert damit unvermeidlich auch die Kultur (ebd.). Erziehung kann in diesem Zusammenhang Aneignung nur initiieren, also dafür Sorge tragen, dass Aneignung überhaupt möglich ist. Gerade öffentlicher Raum hat die wichtige Funktion als *Bühne* für Aneignungsprozesse außerhalb von Institutionen wie Jugendarbeit und Schule zu wirken. Aus diesen Gründen ist es gerade in der Lebensphase Jugend von beträchtlicher Relevanz, dass Jugendliche sich auch ungestört in öffentlichen Räumen aufhalten können und die Möglichkeit haben, diese Räume zu verändern und mit der Peergroup einzunehmen.

Durch die Verinselung der Lebenswelt (Zeiher 1994) und dem Aufwachsen in einer Mediengesellschaft entwickeln Kinder und Jugendliche unterschiedliche Raumvorstellungen und lernen gleichzeitig in verschiedenen Räumen zu agieren. Sie stellen Verbindungen her zu den Räumen, in denen sie sich geographisch gerade aufhalten, zu den Räumen mit denen sie jederzeit kommunizieren können (über das Handy oder den PC) und zu virtuellen Räumen im Internet, die auch als soziale Räume verstanden werden. Die Konstituierung von Räumen muss für Kinder und Jugendliche in der modernen Gesellschaft durch Verknüpfungen passieren. Die Verknüpfung von unterschiedlichen Räumen ist eine Bildungs- und Entwicklungsaufgabe heutiger Kinder und Jugendlicher (Deinet 2004, S. 175ff.). Auch schafft das Aneignungskonzept eine Verbindung zum aktuellen Bildungsdiskurs:

„Aneignung ist das Muster für die Bildung des Subjektes im sozialen Raum. Der gesellschaftliche Raum ist Aneignungs- und Bildungsraum“ (Deinet und Reutlinger 2004, S. 9).

Öffentliche Räume bieten Jugendlichen eine Vielzahl von Möglichkeiten, um Handlungskompetenzen zu erwerben. Im Gegensatz zu institutionell organisierten Angeboten stoßen Jugendliche innerhalb informeller Aktivitäten im öffentlichen Raum auf vollkommen andere Herausforderungen. Sie müssen mit den Gegebenheiten des Raums selbstständig umgehen lernen, ohne dass (pädagogische) Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (wie Lehrerinnen und Lehrer, Sozial-Pädagoginnen und -Pädagogen o.ä.) das Umfeld organisieren und feste Strukturen schaffen. Öffentliche Räume sind einer ständigen Veränderung unterworfen, selbst Wetterlagen oder eine neue Gruppe von Menschen, die den Raum nutzt, verändern die Gegebenheiten vollständig. Die Jugendlichen, die einen Treffpunkt im öffentlichen Raum regelmäßig nutzen, müssen sich immer wieder auf auch spontan verändernde Bedingungen einstellen und damit umzugehen lernen. Bei Konflikten mit anderen Personen können die Jugendlichen nicht zu einer Betreuungsperson flüchten, sondern müssen diesen Konflikt aushalten oder den Raum verlassen. Kompetenzen, die Jugendliche in Freizeitaktivitäten im öffentlichen Raum erlernen, sind schwer messbar und kaum konkret nachvollziehbar, jedoch unverzichtbar für die Identitätsentwicklung und die Verselbstständigung der Jugendlichen.

---

## 6      Entgrenzte Jugend – begrenzter Raum

Im vorangegangenen Kapitel wurde deutlich, dass der öffentliche Raum durchaus eine Relevanz für die Lebenswelt Jugendlicher, für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe dieser Lebensphase und die gesellschaftliche Integration junger Menschen hat. Gerade in der individualisierten, pluralisierten und entgrenzten Lebensphase Jugend, bietet der öffentliche Raum Jugendlichen die Möglichkeit gesellschaftliche Rollen auszutesten, die eigenen (körperlichen) Grenzen zu erfahren und selbstverantwortlich einen Teilbereich der Lebenswelt zu gestalten. Öffentlicher Raum als Bildungsraum bietet die Möglichkeit soziale Kompetenzen in wechselnden sozialen Gruppen zu entwickeln, den Umgang mit fremden Menschen, fremden sozialen und kulturellen Gruppen zu erlernen und eine Erweiterung des Handlungsraums und damit verbunden eine Erweiterung des Handlungsrepetitors (Deinet 2005, S. 143ff.).

Neben dieser Funktion bietet der öffentliche Raum auch eine Gegenwelt zu einer immer institutionalisierter werdenden Lebenswelt Jugendlicher. Wie in der

Studie „Aneignung Sozial-Raum in Kleinstädten“ deutlich wurde, schätzen viele Jugendliche die Freiheit, die öffentlicher Raum ihnen bietet. Hier haben sie die Möglichkeit sich der Beobachtung und Kontrolle Erwachsener (insbesondere der Kontrolle der Eltern) zu entziehen, der *Kinderrolle* zu entfliehen, eigene Regeln aufzustellen und selbstverantwortlich und selbstständig ihre Freizeit zu gestalten. Gerade dadurch, dass der Alltag junger Menschen immer institutionalisierter, pädagogisierter und verregelter wird, ist der tatsächlich öffentliche und wenig kontrollierte Raum von so großer Bedeutung für die Lebensphase Jugend.

Öffentlicher Raum sollte daher, wie das Wort *öffentlich* suggeriert, für alle Menschen frei zugänglich sein, um die Begegnung verschiedener sozialer Gruppen möglich zu machen, um als Bühne für kulturelle, soziale und politische Darstellungen zu fungieren und um jungen Menschen (und nicht nur diesen) die Möglichkeit zu geben, sich auch mal der gesellschaftlichen Kontrolle zu entziehen. Diese Offenheit ist jedoch, wie in Kapitel 4 deutlich wird, in den letzten Jahren deutlich eingeschränkt und befindet sich auch immer noch in einem Prozess der Verregelung. Hierdurch wird öffentlicher Raum immer weiter begrenzt, somit geht ein Ort der Freiheit und der Autonomie immer mehr verloren. Für Jugendliche bedeutet dies, dass es weniger Raum gibt, um die jugendkulturellen Besonderheiten öffentlich darzustellen, verschiedene gesellschaftliche Rollen auszutesten und es immer schwieriger wird, pädagogisch unkontrollierten, autonomen Freizeitaktivitäten nachzugehen. Damit werden die Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen weiter eingegrenzt. Die Welt ist schon mit Warnhinweisen und Verbotschildern zugeplastert, bevor sich Kinder und Jugendliche diese Welt aneignen und erschließen können (Deinet 2009, S. 19ff.). Wenn jedoch Jugendliche Fähigkeiten erwerben müssen, um mit Pluralisierung, Individualisierung, Flexibilitätswartungen produktiv umzugehen, brauchen sie Freiräume, in denen sie sich ausprobieren und auch mal unkontrolliert selbstständig eigene Grenzen erproben können. Diese Räume fehlen jedoch mehr und mehr, wenn auch öffentliche Räume immer mehr begrenzt werden und es wenig Freiraum gibt.

Durch diese Verlusterfahrungen entsteht die Notwendigkeit einer Wiederaneignung der Stadt, denn das Bedürfnis nach offenem *zur-Schau-stellen* von Lebens-einstellungen ist in der modernen Gesellschaft durchaus vorhanden. Sich selbst und andere in der Öffentlichkeit erleben, öffentlichen Raum als Bühne nutzen, um sich selbst zu inszenieren, sind Bedürfnisse nicht nur von Kindern und Jugendlichen. Diese Wiederaneignung ist in vielfältigen Formen, Prozessen und Praktiken beobachtbar, wie z.B. durch punktuelles und temporäres Engagement in der Stadt. Das zeigt z.B. die gestiegene Anzahl von öffentlichen Events, egal ob offiziell geplante, wie kulturelle Veranstaltungen und Sportevents oder inoffizielle, wie Meetings, Straßentheater, Demonstrationen, die auch von Jugendli-

chen und jungen Erwachsenen initiiert werden. Die Erlebnisorientierung hat eine Bewegungs- und Körperfunktion im öffentlichen Raum hervorgebracht. Gerade die selbstinitiierten Veranstaltungen sind neue Ausdrucksformen der Selbstinitiierung im öffentlichen Raum. Durch die Masse an Menschen, die an einem Event teilnehmen, und der relativen Spontanität dieser Aktion, können diese Aneignungs- und Provokationsprozesse kaum von Ordnungshüterinnen und Ordnungshütern unterbunden werden. Außerdem verspricht ein so großes Event sehr große, auch mediale Aufmerksamkeit. Auch nutzen Jugendliche so genannte „Nicht-Orte“<sup>2</sup> für Aneignungsprozesse. Solche Orte sind attraktiv zum *Abhängen* oder *Flanieren*. Zusätzlich gibt es neue Aneignungsformen, in denen nicht öffentliche Plätze besetzt werden, sondern ein Niemandsland, einen nicht genutzten Raum, der teilweise nur temporär in einen öffentlichen Raum und informellen Treffpunkt verwandelt wird. Diese Orte repräsentieren niemanden, keine Machtverhältnisse, keine Hierarchien oder vorgegebene Strukturen und sind daher attraktiv. Das Problem an dieser Wiederaneignung ist, dass es oft einen illegalen Charakter hat und damit dem Druck zu erwartender Repressionen ausgesetzt ist. Diese Form der Wiederaneignung schafft zwar Freiräume, kann aber auch zur Kriminalisierung führen (Flohé und Knopp 2009, S. 29ff.).

Jedoch zeigt sich nicht nur eine Begrenzung öffentlicher Räume. Durch die Ausweitung neuer Kommunikationsformen und einer gestiegenen Mobilität kommt es auch zu einer Entgrenzung. Aneignung kann demnach nach Deinet (2004) auch als Verknüpfung von Räumen verstanden werden. Durch die Verinselung von Lebenswelten und die Entstehung von unterschiedlichen Räumen an einem Ort (durch den Einfluss neuer Medien, gestiegener Mobilität und weitere Aspekte der Globalisierung) muss die Konstruktion verschiedener Räume durch Verknüpfung hergestellt werden (Löw 2001). Jugendliche entwickeln demnach nicht nur verschiedene Raumvorstellungen, sondern müssen auch die Fähigkeit entwickeln diese miteinander zu verknüpfen. Das meint die Aneignung des konkreten geographischen Ortes und dessen Sinnbedeutung und die Verbindung dieses Ortes mit anderen (auch virtuellen) Orten, mit denen jederzeit kommuniziert werden kann. Diese Verknüpfung von Räumen ist eine neue Bildungsanforderung, der sich Jugendliche heute stellen müssen.

2 Mit dem Begriff „Nicht-Orte“ bezeichnet der französische Anthropologe Mark Augé insbesondere mono-funktional genutzte Flächen im urbanen und suburbanen Raum, wie z.B. Einkaufszentren, Bahnhöfe, Autobahnen und Flughäfen. Der Unterschied zum traditionellen „Ort“ liegt im Fehlen von Geschichte, Relation und Identität, außerdem in einer kommunikativen Verwahrlosung (Augé, 1994).

## Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (Hrsg.). (2006). *Jugend 2006*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Augé, M. (1994). *Orte und Nicht-Orte – Vorüberlegungen zu einer Ethnologie der Einsamkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft – auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) (Hrsg.) (2013). *14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht.property=pdf\\_bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht.property=pdf_bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf). Zugegriffen: 06.11.2014
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2008). Entgrenzung, Bewältigung, agency – am Beispiel des Strukturwandels der Jugendphase. In H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur – Soziale Arbeit und Agency* (S. 47-58). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Deinet, U.(2004). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen – als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In U. Deinet & CH. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik* (S. 175-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U.(2005). *Sozialräumliche Jugendarbeit* (2., völlig überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. (2009). Sozialräumliche Aneignung und die Bedeutung des öffentlichen Raums für Jugendliche. In U. Deinet (Hrsg.), *Betreten erlaubt! – Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum* (S. 13-28). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Flohe, A. & Knopp, R. (2009). Umkämpfte Räume, städtische Entwicklungen, öffentliche Räume und die Perspektive Jugendlicher. In U. Deinet (Hrsg.), *Betreten erlaubt! – Projekte gegen die Verdrängung Jugendlicher aus dem öffentlichen Raum* (S. 29-42). Opladen [u.a.]: Budrich.
- Frey, O. (2004). Räume als Aneignungsräume. Lernorte eines konkreten Urbanismus? In U. Deinet (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik – Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 219-234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessl, F. & Reutlinger, Ch. (2007). *Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klose, A. (2012). Treffpunkt Straße? Öffentlicher Raum zwischen Verdrängung und Rückgewinnung. Eine geschichtliche und aktuelle Entwicklung. *Sozialraum.de Ausgabe 2/2012*. <http://www.sozialraum.de/treffpunkt-strasse.php>. Zugegriffen: 21.08.2014.
- Lüders, C. (2007). Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachseins. In Sozialpädagogisches Institut im SOS Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *SOS-Dialog 2007. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung* (S. 4-10). [http://static.sos.kinderdorf.de/statisch/sip/download/pdf/Heft2007/SPI2007\\_Dialog\\_01\\_Lueders.pdf](http://static.sos.kinderdorf.de/statisch/sip/download/pdf/Heft2007/SPI2007_Dialog_01_Lueders.pdf). Zugegriffen: 06.11.2014.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münchmeier, R. (1998). Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, 103-118.

- Münchmeier, R. (2001). Aufwachsen unter veränderten Bedingungen – Zum Strukturwandel von Kindheit und Jugend. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 50. Nr. 2, 119-134.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reinders, H. (2008). *Jugendtypen zwischen Bildung und Freizeit*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Siebel, W. & Wehrheim, J. (2003). Öffentlichkeit und Privatheit in der überwachten Stadt. [https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/kriminologie/Publikationen/Siebel\\_Wehrheim\\_2003\\_ueberwachte\\_Stadt.pdf](https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/kriminologie/Publikationen/Siebel_Wehrheim_2003_ueberwachte_Stadt.pdf). Zugegriffen: 21.08.2014.
- Weißbuch Prävention 2010/ 2011, KKH-Allianz Hannover (Hrsg.). (2010). „*Gesund jung?!*“ *Herausforderung für die Präventions- und Gesundheitsförderung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Winkler, M. (2004). Aneignung und Sozialpädagogik – eine grundlagentheoretische Überlegung. In U. Deinet & Ch. Reutlinger (Hrsg.), „*Aneignung*“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik (S. 71-92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zeiher, H. & Zeiher, H.J. (1994). *Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa Verlag.

---

# Jugend und Politik

Eine kritische Betrachtung empirischer Befunde  
der Jugendforschung

Marc Bienefeld und Oliver Böhm-Kasper<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Die Jugendforschung untersucht bereits seit einigen Dekaden systematisch die politische Sozialisation der heranwachsenden Generation. Obwohl die Teilhabe Jugendlicher am politischen Leben einer Gesellschaft nicht unbedingt zu den zentralen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz gehört, werden in den einschlägigen repräsentativen Surveys der Jugendforschung kontinuierlich Fragen zum politischen Interesse und der politischen Partizipation von Jugendlichen aufgenommen. Im Beitrag wird zunächst der Wissensstand über das politische Interesse und die politische Partizipation Jugendlicher anhand der Befunde surveybasierter Forschung nachgezeichnet. Gleichzeitig werden die Grenzen und Herausforderungen einer standardisierten Erfassung politischer Teilhabe – vor allem auch vor dem Hintergrund einer sich ständig weiter entwickelnden Medienwelt – diskutiert.

---

1 Wir danken Frau Pia Gausling für die engagierte Unterstützung bei der Erstellung dieses Beitrages.

## 1 Einleitung

Die politische Sozialisation Jugendlicher ist ein in der Öffentlichkeit und Wissenschaft prominent diskutiertes Thema. Auch wenn die Teilhabe von Jugendlichen am politischen Leben nicht zu den zentralen Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase zuzurechnen ist, so darf es ein demokratisches politisches System nicht dem Zufall überlassen, „[...] was die jeweils in die politische Ordnung hineinwachsende junge Generation über die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen lernt: ob sie weiß, wie sie funktioniert, ob sie demokratischen Verfahrensformen zustimmt oder sie ablehnt. Der mündige Bürger ist kein ‚Naturprodukt‘. Er entsteht über lange Lernprozesse und aufgrund langjähriger Erfahrungen“ (Fend 2003, S. 387f.). Vor diesem Hintergrund erscheinen die wissenschaftliche Analyse der politischen Sozialisation sowie der Einbezug der politischen Bildung in das Curriculum der allgemeinbildenden Schulen nur allzu konsequent (ebd.). Die „Politisierung des Menschen“ (Claußen und Geißler 1996) vollzieht sich jedoch nicht nur im Schulsystem, sondern auch in weiteren Sozialisationsinstanzen, wobei für adoleszente Jugendliche vor allem das Elternhaus, die Massenmedien und die Gleichaltrigengruppe relevant sein dürften (Oesterreich 2002, S. 84f.).

In der Jugendforschung werden vor allem zwei Merkmale der politischen Sozialisation Jugendlicher in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Analyse gerückt: Dies ist zum einen das *Interesse*, das Jugendliche gegenüber der Sphäre des Politischen entwickeln und zum anderen die tatsächliche *Partizipation* von Jugendlichen in als politisch zu kennzeichnenden Handlungszusammenhängen. Beide Merkmale sollen im folgenden Beitrag näher betrachtet und in ihren Ausprägungen anhand von aktuellen Befunden entsprechender surveybasierter Forschung vorgestellt und diskutiert werden. In einem zweiten Schritt werden die relevanten Sozialisationsinstanzen Elternhaus, Schule, Gleichaltrigengruppe sowie Massenmedien in ihrem Einfluss auf die Herausbildung politischer Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen betrachtet. Auch hier soll die Darstellung und Diskussion aktueller Befunde der Jugendforschung ein Bild des derzeitigen Kenntnisstandes und die Offenlegung bestehender Desiderata ermöglichen.

---

## 2 Das politische Interesse Jugendlicher

Das politische Interesse Jugendlicher ist ein guter Gradmesser dafür, inwieweit das politische Geschehen von der nachwachsenden Generation als etwas betrachtet wird, das so wichtig für die eigene Lebenswelt ist, dass man sich darüber informiert und möglichweise auch dafür engagiert. Seit dem Beginn der 1950er Jahre

wird das politische Interesse der Bürgerinnen und Bürger Deutschlands in repräsentativen Bevölkerungsumfragen erfasst. Die somit ableitbaren Zeitreihen zeigen – vor allem in den jüngeren Altersgruppen – dynamische Veränderungen im Anteil derjenigen, die sich nach eigenen Angaben für Politik interessieren (Gaiser et al. 2011, S. 3) Im Zeitraum der Wiedervereinigung Deutschlands war das politische Interesse in allen Altersgruppen am höchsten, allerdings hat es bald danach wieder nachgelassen und in der Mitte der 1990er Jahre fast wieder das Niveau der frühen 1980er Jahre erreicht. Bei den Jugendlichen zwischen 16–29 Jahren zeigen die Daten der DJI-Jugendsurveys von 1992 bis 2003 und der DJI-Survey „Aufgewachsen in Deutschland: Alltagswelten (AID:A)“ aus dem Jahr 2009 einen Anstieg des politischen Interesses: Waren im Jahr 1992 ein gutes Fünftel (21 % West, 22 % Ost) der Jugendlichen stark bzw. sehr stark an Politik interessiert, so stieg dieser Anteil im Jahr 2009 auf 28 % (Ost) bzw. 34 % (West) an (ebd., S. 4). Erstaunlich ist an diesen Befunden die weiterhin bestehenden Differenzen zwischen den ostdeutschen Bundesländern und der westdeutschen Vergleichsgruppe. Dieses in der Nachwendeforschung immer wieder beobachtbare Ergebnis verweist auf eine anhaltende Differenz der Ausprägung des politischen Interesses zwischen Ost- und Westdeutschland. Das geringere Interesse an Politik wird – auch bei Einbezug weiterer erklärender Variablen wie Alter, Geschlecht und Bildungsgrad – jeweils im Osten der Bundesrepublik verortet (Reinders 2001, S. 25). Auch die relativ aktuellen Daten des AID:A-DJI-Surveys 2009 können nicht die Frage klären, welche Merkmale für die bestehenden Differenzen im politischen Interesse zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen ursächlich sind. Kritisch betrachtet erfolgt eine derartige Analyse innerdeutscher Differenzen auf einem hoch aggregierten Niveau und nimmt die Entwicklung politischer Orientierungen von Jugendlichen nur vor dem Hintergrund makrosozialer Bedingungen in den Blick. Reinders (2001, S. 38) weist in diesem Zusammenhang zurecht auf eine dadurch bedingte dreifache Entkontextualisierung des Individuums in der Jugendforschung hin: Es ist zum einen die Ausblendung der mikrosystemischen Eingebundenheit der Jugendlichen (soziale Entkontextualisierung) zu beobachten, zum zweiten eine Nichtberücksichtigung des komplexen Geflechts psychischer Prozesse der Adoleszenz (psychische Entkontextualisierung) zu erkennen und drittens auf die wenig beachtete Tatsache hinzuweisen, dass Jugendliche nicht nur auf die sie umgebenden Bedingungen reagieren, sondern ihre Möglichkeiten und Chancen aktiv nutzen können (biographische Entkontextualisierung). Eine diese Kritikpunkte ernst nehmende Jugendforschung sollte nicht nur eine Synthesierung vorhandener soziologischer und psychologischer Konzepte leisten, sondern auch eine eigenständige pädagogische Theorie der politischen Sozialisation entwickeln (ebd., S. 39) und mittels einer Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden

(Krüger und Pfaff 2004) eine Rekontextualisierung des jugendlichen Subjektes vorantreiben.

Ein weiterhin stabiles Ergebnis aus den bislang vorliegenden Surveystudien ist die bestehende Geschlechterdifferenz im politischen Interesse von Jugendlichen (und auch Erwachsenen). Aus den Befunden des DJI-Surveys 2003 und des AID:A-DJI-Surveys 2009 ist abzulesen, dass trotz der Angleichung des Bildungsniveaus zwischen den Geschlechtern und dem gesamtgesellschaftlichen Wandel der Frauenrolle das politische Interesse von Mädchen und jungen Frauen immer noch deutlich unter dem der jungen Männer liegt (Gaiser et al. 2011, S. 5). Die im Jahr 1999 durchgeführte Studie „Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries“ (Torney-Purta et al. 2001) zeigte jedoch bereits, dass dieser Befund für die Altersgruppe der 14-jährigen Jugendlichen nicht in allen untersuchten Ländern Bestand hat. Differenziertere Betrachtungen führen die beobachtbare Geschlechterdifferenz im allgemeinen politischen Interesse auf ein unterschiedliches Politikverständnis zwischen Mädchen und Jungen zurück: Während das männliche Politikverständnis eher instrumentell, konkurrenz- und machtorientiert erscheint, wird dem weiblichen Politikverständnis eine stärkere Prägung durch Empathie, Kooperation und einer ganzheitlichen Sichtweise von Problemen zugeschrieben. Wird die Globalfrage nach dem politischen Interesse durch Fragen nach dem Interesse an speziellen politischen Themen wie Umweltschutz, Frieden und Dritte-Welt-Problemen ersetzt, so zeigen weibliche Jugendliche in Deutschland höhere Werte im politischen Interesse als männliche Jugendliche (Oswald und Schmid 1998; Kuhn und Schmid 2004). Betrachtet man jedoch jenseits der Interessenbekundungen die politische Beteiligung von Jugendlichen, so sind die vorliegenden Befunde weniger eindeutig: So sind zum einen Studien zu finden, in denen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bei den sogenannten neuen sozialen Bewegungen (z.B. Umweltgruppen, Gruppen der Friedensbewegung und Selbsthilfegruppen) zu beobachten sind (z.B. Hoffmann-Lange und Wächter 2011; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013). Andererseits gibt es aber auch Studien, die ein höheres Engagement in den neuen sozialen Bewegungen den Mädchen zuschreiben (z.B. Gaiser und de Rijke 2007). Insgesamt ist an der Erfassung des politischen Interesses im Rahmen von Jugendsurveys kritisch anzumerken, dass der gängige Indikator auf einer sehr globalen Fragestellung (z.B. Interessierst Du Dich für Politik?) beruht und bei den Jugendlichen vor allem auf die politischen Akteurinnen und Akteure bezogen (Gaiser und de Rijke 2000) bzw. mit den medial vermittelten Erscheinungsformen der parlamentarischen Politik konnotiert wird (Oesterreich 2002, S. 186). Bei alternativen politischen Themenbereichen wie Umweltschutz, Risiken der Globalisierung oder Entwicklungspolitik ist hin-

gegen ein stärkeres Interesse der Jugendlichen zu beobachten (Burdewick 2003, S. 19).

Die Betrachtung der für Herausbildung des politischen Interesses Jugendlicher relevanten Sozialisationsinstanzen gehört bereits seit einigen Dekaden zum Standardrepertoire der Untersuchung politischer Orientierungen von Jugendlichen (Schneider 1995, S. 278). Als in diesem Zusammenhang gesicherte Befunde können zunächst zwei Merkmale gelten, die sich über die verschiedenen Studien hinweg als stabil erweisen: Das politische Interesse ist im Allgemeinen stärker ausgeprägt, je älter die untersuchten Jugendlichen sind und je höher ihre formale Bildung ist (Torney-Purta et al. 2001). Der Alterseffekt lässt sich recht einfach aus dem Zugewinn an politischen Handlungsmöglichkeiten und der daraus resultierenden Auseinandersetzung mit Politik ab dem Alter von 18 Jahren erklären. Dieser altersbedingte Entwicklungsverlauf des politischen Interesses vollzieht sich dabei unabhängig vom Bildungsabschluss (Schneider 1995; Gaiser et al. 2011). Gilt der Einfluss des Bildungsgrades auf politische Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen auch als unstrittiges Ergebnis einer Vielzahl empirischer Studien, so ist längst nicht eindeutig geklärt, „worauf sich dieser breit belegte Zusammenhang zwischen Bildung und politischen Haltungen begründet, welche Faktoren innerhalb des Bildungssystems sich hier auswirken“ (Weiss und Rebenstorf 2003, S. 129). Mögliche Erklärungsvariablen werden in der Vermittlung des Wissens um politische Fakten (z.B. Krampen 1998; Oesterreich 2002), in der Erziehung zur Staatsbürgerlichkeit (z.B. Frazer 1999) bzw. in der Unterstützung des Demokratielernens (z.B. Reinhardt und Tillmann 2002) oder auch in einem demokratischen Schul- und Klassenklima (z.B. Hahn 1999) gesehen. Unbestritten ist in diesem Zusammenhang, dass die Teilhabe der Jugendlichen an schulischen Prozessen, wie z.B. Entscheidungen selbst herbeiführen zu können oder in Kooperation mit anderen einen Konsens hinsichtlich der Schulgestaltung zu erreichen, einen wichtigen Aspekt in der Einübung demokratischer Verhaltensweisen darstellt (Reinders 2001, S. 124). Je stärker Schülerinnen und Schüler in derartige Formen schulischer Partizipation involviert sind, desto höher ist auch ihre Bereitschaft, sich politisch zu engagieren (z.B. zur Wahl zu gehen oder ehrenamtliche Arbeit zu leisten) (Torney-Purta und Richardson 2002).

Dennoch beantworten diese Befunde nicht in ausreichendem Maße, warum Jugendliche mit höherer formaler Bildung ein stärkeres Interesse an Politik aufweisen. Eine Beantwortung dieser Frage könnte der Einbezug weiterer Sozialisationsinstanzen liefern. Insbesondere der enge Zusammenhang zwischen den soziökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie und der Wahl der Schulform der Kinder bietet einen möglichen Erklärungsansatz. „In Familien mit höherer Bildung wird mehr diskutiert und mehr Wissen vermittelt“ (Oesterreich

2002, S. 207). So zeigen mehrere empirische Arbeiten übereinstimmend, dass die Entstehung der Dispositionen zur politischen Partizipation in hohem Maße durch die Familie beeinflusst wird: Die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen (darunter wird das politische Interesse, die Bereitschaft zur politischen Informationsaufnahme, zur Teilnahme an Demonstrationen, zur politischen Diskussion mit Andersdenkenden u.ä. subsumiert) steht in einem engen Zusammenhang mit dem manifesten politischen Aktivierungsgehalt der Herkunftsfamilie. Eine Auswertung des „National Household Education Survey“ in den USA (Niemi und Chapman 1999) macht deutlich, dass die elterliche Partizipationsbereitschaft und das elterliche Interesse an politischen Nachrichten mit einer höheren politischen Aktivitätsbereitschaft der befragten Jugendlichen verbunden ist. Dieser Zusammenhang zwischen familiären Interaktionsstrukturen und der politischen Aktivitätsbereitschaft Jugendlicher wurde von Kötters-König (2002) für deutsche Familien bestätigt. Vor allem die Funktion der Eltern als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner in politischen Fragen bzw. häufige Gespräche über Politik mit Mutter und Vater liefern einen bedeutsamen Erklärungsbeitrag für die Aktivierungsbereitschaft von Jugendlichen (ebd., S. 202). Aber auch für diese Befunde gilt, dass der oft replizierte Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau und dem politischen Interesse Jugendlicher auf der globalen Messung des Indikators für das politische Interesse beruht. Im Rahmen der SINUS-Studie „Wie ticken Jugendliche 2012?“ (Calmbach 2013) wurde aufgedeckt, dass zwar die bildungsnahen Jugendlichen ein höheres allgemeines Interesse an politischen Themen äußern, die sozial benachteiligten Jugendlichen jedoch eine umfassendere Beschreibung von sozialen Ungerechtigkeiten liefern. Sie thematisieren vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der unmittelbar eigenen Lebenswelt konkrete soziale Problemfelder wie zum Beispiel den Bezug von Transferleistungen, Armutsrisiken, ethnische Benachteiligung und Diskriminierung, Wohnen in sozial segregierten Quartieren und Gewalt. Für die Beseitigung derartiger sozialer Missstände engagieren sich dann jedoch wiederum eher die bildungsnahen Jugendlichen (ebd., S. 17).

Bei der Betrachtung weiterer wirksamer Instanzen politischer Sozialisation in der Adoleszenz nehmen die Gleichaltrigen und die Gestaltung der Freizeit einen immer größer werdenden Raum in der Jugendforschung ein. Dennoch sind im Vergleich zum Kenntnisstand über Gleichaltrige als Sozialisationsinstanz im allgemeinen Sinne die theoretische Modellierung und die empirische Befundlage im Bereich der politischen Sozialisation als deutlich geringer ausgearbeitet einzuschätzen (Reinders 2001, S. 126).

Die latente Sozialisationswirkung von Gleichaltrigengruppen wird vorrangig durch die Verbindung von kultursoziologischen Ansätzen der Jugend(sub)kulturforschung mit Vorstellungen politischer Sozialisation untersucht. „Dabei ist die

Idee dominant, „[...] daß bestimmte, in der Freizeit präferierte Handlungs- und Ausdrucksstile im Zusammenhang zu politischen Orientierungen stehen“ (ebd., S. 128). Ungeklärt bleibt bei dieser Sichtweise jedoch, ob sich durch Gleichaltrigenkontakte in der Freizeit politische Orientierungen und Werthaltungen entwickeln oder ob die jugendkulturellen Freizeitstile Ausdruck eines individuellen Verhältnisses zur Gesellschaft sind. Diese Fragestellung ist letztendlich nur durch längsschnittliche Untersuchungen abschließend zu beantworten. In einigen vorliegenden Studien wurde anhand querschnittlicher Analysen versucht, die genannten Zusammenhänge zumindest auf korrelativer Ebene aufzudecken. Eine Untersuchung von Böhm-Kasper (2006) zeigt substantielle Zusammenhänge zwischen dem politischen Interesse Jugendlicher und entsprechenden Merkmalen der Gleichaltrigengruppe auf: Bei Kontrolle von soziodemographischen Variablen wie Geschlecht und Migrationshintergrund sowie politikbezogenen Merkmalen des Elternhauses (z.B. Politik als Thema in der Familie, politisches Interesse der Familie) zeigen das politische Interesse der Peers sowie deren Kommunikation über politische Inhalte einen positiven Zusammenhang mit der Ausprägung des politischen Interesses bei den befragten Jugendlichen der 8. und 9. Klassenstufe (ebd.). Pfaff (2006) beobachtet in ihrer Studie eine Abhängigkeit des politischen Interesses Jugendlicher von deren Einbettung in jugendkulturelle Szenen. Insbesondere die in ihrer Studie als jugendkulturelle Protestszenen bezeichneten politisch rechts- oder linksorientierten Jugendlichen mit entsprechenden Präferenzen für szenetypische Musik- und Kleidungsformen weisen ein höheres allgemeines politisches Interesse auf als Jugendliche mit einer Einbindung in die als Mainstream bezeichneten Jugendkulturen der Hip-Hop- und Pop-Fans sowie der sogenannten „Computerfreaks“ (ebd., S. 153ff.).

Eng verbunden mit der Betrachtung jugendkultureller Stile ist die Frage der Sozialisationswirkung durch Massenmedien für die Entwicklung politischer Werthaltungen bei Jugendlichen. Dieser Aspekt wird vor allem für die politische Partizipation Jugendlicher in empirischen Studien untersucht. Im nächsten Abschnitt werden daher zunächst der Begriff der politischen Partizipation im Jugendalter diskutiert, relevante Einflüsse von Sozialisationsinstanzen aufgezeigt und schließlich die Rolle der Massenmedien im Zusammenhang mit dem Auftreten politischer Einstellungen und Verhaltensweisen von Jugendlichen in den Blick genommen.

### 3 Politische Partizipation

In der empirischen Partizipationsforschung hat sich eine Systematisierung der politischen Partizipation etabliert, die anhand der Kriterien Verfasstheit, Legalität und teilweise auch Legitimität operiert und vor allem die Partizipation Erwachsener abbildet. Wird das Kriterium der Verfasstheit zugrunde gelegt, dann lassen sich zwei Unterkategorien *legaler* politischer Partizipation unterscheiden (Schneider 1995, S. 302):

- *Verfasste bzw. institutionalisierte Partizipation:* Darunter werden verfassungskonforme, rein repräsentationsorientierte Formen politischen Handelns gefasst, z.B. die Beteiligung an Wahlen, die Mitarbeit in Parteien oder die Übernahme eines politischen Amtes,
- *Nicht verfasste legale Partizipation:* Dazu werden Aktivitäten mit „offenen“ Zugangs-, Rahmen- und Durchführungsbedingungen subsumiert, wie z.B. die Mitwirkung in Bürgerinitiativen oder die Beteiligung an Unterschriftensammlungen.

Diese beiden Unterkategorien werden auch als konventionelles bzw. unkonventionell-legales politisches Handeln bezeichnet. Unkonventionelle und zudem *illegalen* Partizipationsformen werden in der empirischen Forschung ebenfalls in zwei Unterkategorien unterteilt (ebd.):

- *Ziviler Ungehorsam:* Hierzu zählen gewaltfreie Formen illegaler politischer Handlungen, wie z.B. friedlich, aber nicht genehmigte Demonstrationen, wilde Streiks, friedliche Hausbesetzungen oder Boykottaktionen,
- *Politische Gewalt:* Darunter fallen jene Aktivitäten, bei denen es zur Anwendung von Gewalt gegen Sachen oder Personen kommt.

Diese Systematisierung macht deutlich, dass Jugendliche, die das Wahlalter noch nicht erreicht haben, in eher geringem Umfang an verfassten bzw. institutionalisierten Formen politischer Willensbekundung teilnehmen können. Legt man die Beteiligung am politischen Geschehen, wie wir sie aus der Erwachsenenwelt kennen, zugrunde, dann ist Politik für diese Altersgruppe zweifelsohne etwas in der Zukunft Liegendes (z.B. wählen gehen oder für politische Ämter kandidieren).

Der Begriff der politischen Partizipation hat daher – nicht nur in der Jugendforschung – einen Bedeutungswandel erfahren und wird zunehmend weiter gefasst.<sup>2</sup> Somit besitzt die Definition von Kaase (1991, S. 471), die unter politischer Partizipation ein „auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten, das in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppeneinbindung und individuellen Merkmalen zustande kommt“ (ebd.) subsumiert, auch heute noch Gültigkeit. Oesterreich (2002) verdeutlicht, dass ein solches Verständnis damit nicht nur die konventionellen politischen Aktivitäten, wie sich an Wahlen beteiligen oder in Parteien eintreten umfasst, sondern auch unkonventionelle politische Akte, wie Protestverhalten, Demonstrationen oder das Engagement in sozialen Bewegungen mit einschließt. Auch soziales Handeln, das über individuelle Motivationen hinaus auf kollektive Ziele hin ausgerichtet ist, und die dafür notwendigen psychischen Dispositionen werden als Teile des politischen Handlungsprozesses angesehen (ebd. 2002, S. 59). Während die konventionellen Partizipationsgelegenheiten von den deutschen Jugendlichen mehrheitlich abgelehnt werden, ist eine deutlich höhere Beteiligungsbereitschaft bei den alternativen bzw. unkonventionellen Akten politischer Teilhabe wie z.B. die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative oder einem Mitbestimmungsgremium zu verzeichnen (Schneider 1995, S. 301; Reinhardt und Tillmann 2002, S. 64; Pickel 2002, S. 353; Schmidt 2015, S. 14). Pickel (2002, S. 352) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass sich die beobachtbaren Partizipationsformen zunehmend weniger in die (wissenschaftlich analytische) Dichotomie konventioneller vs. alternativer Beteiligung zwängen lassen, sondern vielmehr „kumulative“ Teilnahmeformen erkennbar sind. „Gerade junge Bürger tendieren dazu verschiedene Partizipationsformen miteinander zu verbinden, sind sie erst einmal zu politischen Aktivitäten bereit“ (ebd.). Bei einer Bewertung des Ausmaßes politischer Beteiligungsformen von Jugendlichen sollte man sich immer auch bewusst sein, dass Politik für Jugendliche einen eher peripheren Lebensbereich darstellt und selbst bei Erwachsenen die politische Teilhabe keineswegs stark ausgeprägt ist (Claußen 1996; Gaiser et al. 2011; Gaiser et al. 2013). In der Jugendforschung werden deshalb oft „auch die von den Befragten in Erwägung gezogenen Verhaltensweisen, ihre politischen Verhaltensbereitschaften herangezogen“ (Schneider 1995, S. 303) und entsprechende Bedingungsanalysen durchgeführt. Inwieweit das

2 Bei einigen Autorinnen und Autoren (z.B. Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund 2015) wird die weitere Fassung mit dem Begriff der „gesellschaftlichen Partizipation“ verbunden. Dies entspricht der weiter unten im Beitrag vorgestellten Sichtweise von politischer Partizipation als Beschreibung sozialer Handlungen, die auf kollektive Ziele hin ausgerichtet sind.

so erfasste antizipierte Handeln mit möglichen tatsächlichen Handlungen korrespondiert, muss dabei jedoch grundsätzlich offen bleiben (Oesterreich 2002, S. 60).

Die Ergebnisse der bereits erwähnten Jugendsurveys des Deutschen Jugendinstituts zeigen, dass Verhaltensbereitschaften und tatsächliches Verhalten bei verschiedenen Formen politischer Partizipation erheblich voneinander abweichen. So verdeutlichen die Daten des AID:A-DJI-Surveys 2009, dass beispielsweise im Jahr 2009 für 39 Prozent der befragten Jugendlichen die Mitarbeit in einer Bürgerinitiative als Möglichkeit politischer Partizipation in Frage kommt. Dies tatsächlich bereits getan, haben jedoch nur 5 Prozent der Befragten (Gaiser et al. 2011, S. 19). Im Spektrum der im AID:A-DJI-Jugendsurvey 2009 untersuchten Verhaltensbereitschaften steht die Beteiligung an Wahlen an erster Stelle bei den befragten Jugendlichen. Aber auch beim tatsächlichen Verhalten findet die Ausübung des Wahlrechts die höchste prozentuale Zustimmung. Das bedeutet, dass „für nahezu alle jungen Menschen das Wählen als die wichtigste und selbstverständlichste Form politischer Einflussnahme angesehen wird“ (Gaiser und de Rijke 2000, S. 272f.) Weitere bevorzugte und tatsächlich durchgeführte Partizipationsformen sind die Beteiligung an Unterschriftensammlungen, die Teilnahme an genehmigten Demonstrationen, die Mitarbeit in Mitbestimmungsgremien und die Teilnahme an öffentlichen Diskussionen. In der oben dargestellten Systematik sind dies alles Formen politischer Partizipation, die als unkonventionell-legal bezeichnet werden können. Demgegenüber spielen institutionalisierte, konventionelle Partizipationsvorhaben wie die aktive Mitarbeit in einer Partei bzw. einer anderen politischen Gruppierung oder die Übernahme eines politischen Amtes nur bei einer geringen Anzahl junger Menschen eine Rolle.

Die für das allgemeine politische Interesse Jugendlicher bereits aufgeführten Bedingungsfaktoren werden in der Jugendforschung auch für die *Vorhersage* der politischen Partizipation Jugendlicher angewandt. Im Gegensatz zum politischen Interesse differenzieren Geschlecht und Alter bei der Vorhersage politischer Partizipation kaum. Lediglich bei illegalen Formen politischer Partizipation sind es eher die Jüngeren, die eine erhöhte Bereitschaft für derartige Aktivitäten angeben (ebd., S. 281). Weiterhin lässt sich der bereits beim politischen Interesse aufzufindende Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischen Werthaltungen auch für die politische Partizipation Jugendlicher replizieren (z. B. Torney-Purta et al. 2001; Oesterreich 2002). Interessant ist diesem Zusammenhang die Beobachtung, dass trotz des generell gestiegenen Bildungsniveaus in den westlichen Industriestaaten keine damit einhergehende allgemeine Steigerung der politischen Partizipation festzustellen ist, obwohl dies aus dem dargestellten Zusammenhang zwischen Bildungsniveau und politischer Beteiligung zu erwarten wäre (Weiss und Rebenstorf 2003, S. 130). Als mögliche Erklärung für dieses Paradoxon bie-

tet sich eine Sichtweise an, die Partizipation nur noch bedingt als eine Funktion von Bildung versteht. Partizipation erfolgt in diesem Modell nur dann, wenn man sich auch eine Wirkung davon verspricht. Da sich die Einwirkungsmöglichkeiten jedoch nicht in dem gleichen Maße erweitern, wie die Bildung der Bevölkerung zunimmt, ist folgenreiche Beteiligung nach wie vor nur begrenzt möglich; sie ist – in einer ökonomischen Terminologie – ein knappes Gut, um welches immer mehr „Gebildete“ konkurrieren (ebd., S. 131).

Neben den bislang vorgestellten Partizipationsbereitschaften und dem Partizipationsverhalten Jugendlicher sollte eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit diesem Phänomen auch neuere Erscheinungsformen der politischen Partizipation in den Blick nehmen, welche sich durch das Internet und dessen weiterhin zunehmender Präsenz – vor allem durch die mobile Verbreitung – ergeben (z.B. die Unterzeichnung von Online-Petitionen). Es ist jedoch zu konstatieren, dass immer noch eine Vielzahl von empirischen Studien durchgeführt werden, in denen „sich die Analyse politischer Orientierungen und Verhaltensweisen junger Menschen auf einige wenige – zumeist institutionalisierte – Formen der politischen Partizipation [beschränkt]. Dementsprechend stehen Fragen nach [...] Mitgliedschaften in (politischen) Organisationen sowie nach unterschiedlichen Formen politischer Partizipation junger Menschen im Mittelpunkt des Interesses“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 227). Um gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse über die politische Partizipation in den heutigen jugendlichen Lebenswelten zu ermöglichen, darf sich diese Erweiterung nicht auf die Ebene der wissenschaftlich-theoretischen Diskussion beschränken, sondern muss auch die Grundlage empirischer Untersuchungen bilden (Paus-Hasebrink 2008, S. 147).

---

## 4 Massenmedien und politische Partizipation

Medien stellen seit Jahren einen wichtigen Bestandteil im Alltagsleben von Jugendlichen dar. Neben den Medien zum Musikkonsum (MP3, Radio) stellen sich, „[b]ezogen auf die regelmäßige Nutzung, also mindestens mehrmals pro Woche, [...] Internet (94 Prozent) und Handy (93 Prozent), gefolgt vom Fernsehen (83 Prozent), als diejenigen Medien mit besonders hoher Alltagsrelevanz heraus“ (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2014, S. 11). Besonders durch die zunehmende Mobilität durch Smartphones und zahlreiche technische Innovationen, die nicht nur den passiven Konsum, sondern auch die einfache aktive Präsentation von eigenen Inhalten erleichtert hat, „erweckt das Internet nicht erst seit einigen Jahren den Eindruck, dass seine technischen Möglichkeiten die repräsentative Demokratie nicht nur bereichern oder modernisieren, sondern gar refor-

mieren könne“ (Kneuer 2013, S. 6). Die Ideen reichen hierbei von „Transaktionen“ (ebd.), bei denen Verwaltungsakte wie Steuererklärungen über das Internet vorgenommen werden, bis hin zu dem Konzept der „E-Partizipation“ (ebd.), bei der Bürgerinnen und Bürger aktiv an politischen Entscheidungsprozessen, wie z.B. Abstimmungen beteiligt werden.<sup>3</sup> Neben der technischen und inhaltlichen Ausdifferenzierung der Medienlandschaft ist die Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnologie auch mit einer Modifikation der Kommunikationsformen verknüpft: Neben der situativen Face-to-Face-Kommunikation sind weitere Kommunikationsformen (z.B. One-to-Many im Falle von Twitter) getreten, die zu einer nachhaltigen Veränderung sozialer Beziehungen führen und zur Entstehung sogenannter posttraditionaler Gemeinschaften beitragen (Witte et al. 2011, S. 11). Diese spätmodernen Beziehungsformen konturieren sich durch ähnliche Lebensstile, geteilte Konsumpraktiken und ästhetische Präferenzen, die durch schnelle und dislokale Kommunikationsmöglichkeiten via Internet verbreitet werden. Das Zusammensein in diesen Gemeinschaften ist teilzeitlich, thematisch fokussiert (z.B. Musik, Sport oder Politik) und nicht auf lokale oder regionale Mitglieder beschränkt, sondern weist teilweise einen globalen kommunikativen Radius auf. Derartige posttraditionale Gemeinschaften zeichnen sich dadurch aus, dass sie ein Gefühl der Zusammengehörigkeit hervorrufen, das auf geteilten Interessen oder Anliegen beruht (ebd., S. 12). Ein in den Medien selbst immer wieder präsenzes Beispiel für eine solche Vergemeinschaftung mit politisch geteilten Werthaltungen ist die Anti-Globalisierungsszene, die einen hohen Anteil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen aufweist. Auch wenn die individuellen Motivlagen der jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Protestveranstaltungen der Globalisierungskritikerinnen und -kritiker (z.B. im Rahmen der G8-Gipfeltreffen) eine hohe Varianz aufweisen, so gibt es in der Szene einen „common sense“ gegenüber den als negativ betrachteten Auswirkungen der neoliberalen Globalisierung auf Demokratie, Ökologie und soziale Gerechtigkeit (Möller et al. 2011).

In Abgrenzung zu den klassischen Massenmedien wie Fernsehen oder Radio werden Technologien, die es den Nutzerinnen und Nutzern ermöglichen, „sich

---

3 Hier gilt es darauf hinzuweisen, dass das Internet neben diesen – zumeist als positiv bewerteten Möglichkeiten – auch extremistischen Gruppierungen bis hin zu Terroristen erweiterte Möglichkeiten bietet. Dieser Hinweis ist nicht als eine netzpessimistische Ausrichtung der Autoren aufzufassen, sondern soll lediglich einer unreflektiert einseitig-positiven Bewertung vorgegrenzen. Zu der tatsächlichen Bedeutung dieses Aspekts im Kontext politischer Partizipation von Jugendlichen liegen z.Zt. zu wenig gesicherte und aktuelle empirische Ergebnisse vor, um hier eine generelle Ableitung zu erlauben. Daher muss an dieser Stelle auf umfangreichere Ausführungen dieses Aspekts verzichtet werden.

untereinander auszutauschen und mediale Inhalte einzeln oder in Gemeinschaft zu gestalten“ (Bundesverband Digitale Wirtschaft 2009, S. 5) als Social Media bezeichnet. Die ARD/ZDF-Onlinestudie (Busemann 2013, S. 391ff.) konnte in diesem Zusammenhang – zunächst einmal unabhängig vom Themenkomplex der politischen Partizipation – feststellen, dass für Jugendliche im Bereich der Social Media vor allem private Communitys wie z.B. Facebook eine bedeutende Rolle einnehmen. In der Altersgruppe der 14- bis 19-Jährigen verfügen 87 Prozent über einen entsprechenden Zugang, von denen wiederum 75 Prozent diesen auch täglich nutzen. Vergleicht man diese Gruppe mit den 30- bis 39-Jährigen, so zeigen sich deutliche Abweichungen: Hier verfügen 55 Prozent über einen entsprechenden Zugang, von denen aber nur knapp die Hälfte (48 Prozent) diesen täglich nutzt. Differenziert man das Nutzungsverhalten der privaten Communitys nach den Nutzungshäufigkeiten von Aktivitäten, dann nehmen vor allem das Schreiben persönlicher Nachrichten bzw. von Beiträgen auf Profilen (täglich 43 Prozent; mindestens wöchentlich 76 Prozent) und der Austausch darüber, was im eigenen Netzwerk oder Freundeskreis passiert (täglich 33 Prozent; mindestens wöchentlich 66 Prozent) eine zentrale Rolle ein. Neben diesen Möglichkeiten werden entsprechende Netzwerke aber auch für Aktivitäten eingesetzt, die zwar keine politische Mitgestaltung darstellen, im Gesamtkontext der Betrachtung von Jugend, Politik und Massenmedien aber dennoch Berücksichtigung finden sollten: Jede bzw. jeder Fünfte (21 Prozent) gibt an, Social Media mindestens wöchentlich auch zu nutzen, um sich über aktuelle Nachrichten aus Politik und Wirtschaft zu informieren. Damit ist dieser Wert dem Vorjahr gegenüber um 5 Prozentpunkte gestiegen. Auch wenn sich diese Analysen auf die gesamte Stichprobe beziehen, so ist eine behutsame Übertragung dieser Ergebnisse auch auf die Gruppe der Jugendlichen möglich, da der Altersbias in diesem Kontext geringer ausfällt als bei vielen anderen Items (ebd., S. 392ff.). Die Daten der DJI-AID:A-Zusatzerhebung *Engagement 2.0* zeigen, dass sich darüber hinaus etwa 9 Prozent aller 13- bis 20-Jährigen bereits einmal aktiv an einer politischen Online-Aktion, wie z.B. an einer Online-Demo oder einer Online-Petition beteiligt haben. 2 Prozent gaben an, bereits einmal durch Massenmails zu der (zumindest versuchten) Blockierung einer Webseite beigetragen zu haben (Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut/Technische Universität Dortmund 2011, S. 61). Auch wenn in diesem Rahmen immerhin noch jede bzw. jeder dritte Jugendliche angibt, dass es bei seiner bzw. ihrer Internetnutzung, „um politische und gesellschaftliche Fragen, um das Internet selbst sowie um Hilfeleistung und Beratung für andere Personen“ (ebd., S. 68) geht, so kommt auch die aktuelle JIM-Studie zu dem Ergebnis, dass Jugendliche sich in diesem Kontext eher selten im Internet beteiligen. Lediglich drei Prozent der Jungen und Mädchen gaben an, in entsprechenden Foren oder Blogs Stellung zu beziehen

(Medienpädagogischer Forschungsverbund 2014, S. 30). Die Gesamtbetrachtung dieser Ergebnisse lässt schlussfolgern, dass das Internet von Jugendlichen nur sehr eingeschränkt als Medium zur politischen Teilhabe genutzt wird. Sass (2013, S. 25) weist in diesem Zusammenhang allerdings erneut darauf hin, dass den Forschungen unterschiedliche Begriffe von politischer Partizipation zugrunde liegen, welche zum Teil die strukturellen Eigenheiten des Internets vernachlässigen. Hier besteht die Herausforderung für die Jugendforschung, einheitliche und zeitgemäße Operationalisierungen zu schaffen, um somit überhaupt vergleichende Aussagen zu erlauben, die gleichzeitig ein dem Gegenstand angemessenes Maß an Differenziertheit aufweisen können. Einen solchen Ansatz für internetbezogene Partizipation im Allgemeinen liefert beispielsweise Schmidt (2012, siehe hierzu auch Sass 2013), der diese danach unterscheidet, „ob sie (a) innerhalb onlinebasierter Kommunikationsräume stattfindet, ob (b) das Internet als Instrument für die Teilhabe an ›außerhalb‹ des Netzes liegenden Zusammenhängen genutzt wird oder ob (c) das Internet selbst Gegenstand von Teilhabe und Mitsprache ist“ (ebd., S. 7). In Verbindung mit einer angemessenen Berücksichtigung der Eigenheiten politischer Partizipation kann somit ein möglicher Ausgangspunkt für eine differenzierte empirische Erfassung dieses Phänomens geschaffen werden.

Ein weiterer Aspekt, der häufig vernachlässigt wird, ist, dass der originäre Fokus vieler Social-Media-Angebote ökonomisch ausgerichtet ist und auf der Schaltung von Werbung bzw. der Vermarktung von Daten liegt. Dies führt dazu, dass eine Partizipation an vielen Stellen mit einer nicht unerheblichen Einschränkung der Privatsphäre einhergehen kann. Zwar bieten Open-Source-Plattformen, die nicht-kommerziell betrieben werden, hier eine Alternative, bleiben im Hinblick auf Nutzerzahlen jedoch deutlich hinter großen Communitys wie Facebook zurück (Leistert 2013, S. 40ff.). Inwieweit diese massiven Einschränkungen sich überhaupt mit den Zielen von politischer Partizipation vereinbaren lassen, muss an dieser Stelle ungeklärt bleiben. Auch die Rückbindungen von politischer Netzaktivität an die reale Welt werden nur selten in den Blick genommen.

---

## 5 Fazit

In der öffentlichen Diskussion wird oftmals die Meinung kolportiert, dass die Jugend politisch desinteressiert und wenig engagiert sei. Empirische Studien können dieses Bild nicht stützen. Sie weisen eher darauf hin, dass das politische Interesse und die Neigung zur politischen Partizipation im Jugendalter periodischen Schwankungen unterworfen ist – was auch bei Erwachsenen anhand der vorliegenden Zeitreihen beobachtet werden kann. Eine generelle Abkehr der Jugendlichen

von der Sphäre des Politischen ist in keinerlei Studie zu verzeichnen. Lediglich die tatsächliche politische Partizipation von Jugendlichen im Internet bleibt – zumindest bisher – weit hinter den wissenschaftlich-theoretischen erarbeiteten Visionen (siehe hierzu exemplarisch Kneuer 2013) zurück. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu fragen, ob die Jugendforschung imstande ist, die aktuellen Phänomene politischen Interesses und politischer Partizipation im Jugendarter angemessen zu erfassen. Auch wenn die empirische Jugendforschung sich in den letzten Jahrzehnten konstant mit diesem Thema auseinandergesetzt hat, erlaubt es dennoch ein bedeutender Teil der Studien nicht, Ergebnisse abzubilden, die über globale Aussagen hinausgehen und der Komplexität des Forschungsgegenstands entsprechen. Grund hierfür sind vor allem sehr hoch aggregierte Befunde, die jedoch kaum weiterführende Beschäftigungen mit Disparitäten innerhalb der analysierten Gruppierungsvariablen (z.B. Geschlecht, Ost-West-Zugehörigkeit) erlaubt. Dies stellt in Anbetracht der Tatsache, dass nahezu jeder empirische Befund auf Abweichungen hindeutet, diese aber eben nicht weiter verfolgt, ein erhebliches Forschungsdesiderat dar. Um mehr als nur grob zusammenfassende Aussagen zu ermöglichen, erscheinen aus forschungsmethodischer Sicht eine verstärkte Nutzung von Mixed-Methods Designs angebracht, um durch diese gezielte und systematische Kombination qualitativer und quantitativer Methoden nicht nur differenziertere, sondern gleichzeitig auch objektivere und valide Aussagen zu den politischen Interessenslagen und Partizipationsformen von Jugendlichen zu ermöglichen.

## Literatur

- Böhm-Kasper, O. (2006). Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (3), 353–368.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht.property=pdf\\_bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht.property=pdf_bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf). Zugegriffen: 26. Februar 2015.
- Bundesverband Digitale Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2009). Social Media Kompakt. Düsseldorf. <http://www.bvdw.org/medien/social-media-kompakt-2009?media=5131>. Zugegriffen: 24. Februar 2015.
- Burdewick, I. (2003). *Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger*. Opladen: Leske + Budrich.
- Busemann, K. (2013). Wer nutzt was im Social Web? Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2013. *Media Perspektiven* (7-8), 391–399.
- Calmbach, M. (2013). Wie tickt die Jugend? Gesellschaftliches und politisches Interesse junger Menschen in unterschiedlichen Lebenswelten. *Die Politische Meinung* 58 (518), 15–19.
- Claußen, B. (1996). Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In: B. Claußen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation: Ein Handbuch* (S. 15–48). Opladen: Leske + Budrich.
- Claußen, B. & Geißler, R. (Hrsg.). (1996). *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation: Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2011). Jugendliche Aktivitäten im Wandel. Gesellschaftliche Beteiligung und Engagement in Zeiten des Web 2.0. Endbericht. Dortmund. [http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges\\_Engagement/Abschlussbericht\\_Engagement\\_2\\_0.pdf](http://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/Files/Freiwilliges_Engagement/Abschlussbericht_Engagement_2_0.pdf). Zugegriffen: 26. Februar 2015.
- Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.). (2015). *Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Frazer, E. (1999). Introduction: The Idea of Political Education. *Oxford Review of Education* 25 (1-2), 5–22.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2000). Partizipation und politisches Engagement. In: M. Gille & W. Krüger (Hrsg.), *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland* (S. 267–323). Opladen: Leske + Budrich.
- Gaiser, W. & de Rijke, J. (2007). Partizipation junger Menschen. Trends in Deutschland und der europäische Kontext. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 2 (4), 421–438.
- Gaiser, W., Gille, M., Krüger, W. & de Rijke, J. (2011). *Demokratie in Deutschland 2011. Ein Report der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gaiser, W., Krüger, W. & de Rijke, J. (2013). *Jugend und Politik*. Weinheim: Juventa.

- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: An Empirical Study of Policy, Practices and Outcomes. *Oxford Review of Education* 25 (1-2), 231–250.
- Hoffmann-Lange, U. & Wächter, F. (2011). Zwischen Partizipation und Protest. *DJI Impulse* (1), 22–24.
- Kaase, M. (1991). Partizipation. In: D. Nohlen (Hrsg.), *Wörterbuch Staat und Politik* (S. 466–471). München: Piper.
- Kneuer, M. (2013). „*Mehr Partizipation durch das Internet?*“ Mainz: Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz.
- Kötters-Konig, C. (2002). Zur Bedeutung familialer Erfahrungen für die politische Aktivitätsbereitschaft von Jugendlichen. In: H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König & N. Pfaff (Hrsg.), *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt* (S. 179–209). Opladen: Leske + Budrich.
- Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter: Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 30 (2), 80–88.
- Krüger, H.-H. & Pfaff, N. (2004). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 159–182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H.-P. & Schmid, Ch. (2004). Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In: D. Hoffmann & H. Merkens (Hrsg.), *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung* (S. 71–89). Weinheim: Juventa.
- Leistert, O. (2013). Der Beitrag der Social Media zur Partizipation. *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 26 (2), 39–48.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.). (2014). JIM 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. [http://www.mfps.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mfps.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf). Zugegriffen: 24. Februar 2015.
- Möller, R., Sander, U., Schäfer, A., Villányi, D. & Witte, M. D. (2011). „Die Globalisierung reißt die Welt noch weiter auseinander“: Globalisierungskritischer Jugendprotest in Deutschland. In: A. Schäfer, M.D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens* (S. 177–211). Weinheim: Juventa.
- Niemi, R. G. & Chapman, Ch. (1999). *The Civic Development of 9th- Through 12th-Grade Students in the United States: 1996. Statistical Analysis Report*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Oesterreich, D. (2002). *Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oswald, H. & Schmid, Ch. (1998). Political Participation of Young People in East Germany. *German Politics* 7 (3), 147–164.
- Paus-Hasebrink, I. (2008). Zur politischen Partizipation von Jugendlichen im Kontext neuer Medien – Aktuelle Ansätze der Jugend(medien)forschung. In: H. Moser, W. Sesink, D. M. Meister, B. Hipfl & Th. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 7. Medien, Pädagogik, Politik* (S. 133–150). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Pfaff, N. (2006). *Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pickel, G. (2002). *Jugend und Politikverdrossenheit. Zwei politische Kulturen im Deutschland nach der Vereinigung?* Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, H. (2001). *Politische Sozialisation Jugendlicher in der Nachwendezeit. Forschungsstand, theoretische Perspektiven und empirische Evidenzen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinhardt, S. & Tillmann, F. (2002). Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen. In: H.-H. Krüger, S. Reinhardt, C. Kötters-König & N. Pfaff (Hrsg.), *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt* (S. 43–74). Opladen: Leske + Budrich.
- Sass, E. (2013). Mit dem Internet Politik gestalten. *DJI Impulse. Jugend und Politik* 103 (3), 23–26.
- Schmidt, J.-H. (2012). *Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet*. Unveröffentlichte Expertise für die Technische Universität Dortmund. Hamburg.
- Schmidt, J.-H. (2015). Politische Sozialisation und Partizipation von Jugendlichen im Internet. In: Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut e.V./Technische Universität Dortmund (Hrsg.), *Politische Partizipation Jugendlicher im Web 2.0. Chancen, Grenzen, Herausforderungen* (S. 11–38). Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI/TU Dortmund.
- Schneider, H. (1995). Politische Partizipation – zwischen Krise und Wandel. In: U. Hoffmann-Lange (Hrsg.), *Jugend und Demokratie in Deutschland* (S. 275–335). Opladen: Leske + Budrich.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J. & Richardson, W. K. (2002). *Trust in Government and Civic Engagement among Adolescents in Australia, England, Greece, Norway, and the United States*. Boston: Annual Meeting of the American Political Science Association 2001.
- Weiss, K. & Rebenstorf, H. (2003). Bildungswege, politische Partizipation und Demokratieverständnis – Junge Menschen in Brandenburg. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 23 (2), 127–146.
- Witte, M. D., Niekrenz, Y. & Sander, U. (2011). Jugend und Globalisierung. In: Th. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Jugend und Jugendarbeit, Herausforderungen des Jugendalters* (S. 1–32). Weinheim: Juventa.

---

# Jugendrevolten in Europa

Gewalt und zerstörerische Wut  
als flüchtige Handlungsermächtigung

Arne Schäfer und Matthias D. Witte

## Zusammenfassung

In den letzten Jahren haben zahlreiche Jugendproteste die europäischen Metropolen erschüttert. Die Gestalt des Protestes hat vielfältige Ausdrucksformen angenommen und wurde von unterschiedlichen Bevölkerungsschichten getragen. Der Beitrag „Jugendrevolten in Europa“ ergründet die Motive der Jugendlichen und beleuchtet die sozialen Hintergründe der Ausschreitungen exemplarisch an Vorkommnissen in England (2011) und Schweden (2013), bei denen Jugendliche aus armen, segregierten Stadtvierteln für schwere Unruhen gesorgt und tagelang einen gesellschaftlichen Ausnahmezustand erzeugt haben.

---

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren haben zahlreiche Jugendproteste die europäischen Metropolen erschüttert. Die Gestalt des Protestes hat vielfältige Ausdrucksformen angenommen und wurde von unterschiedlichen Bevölkerungsschichten getragen. In England und Schweden haben Jugendliche aus armen, segregierten Stadtvierteln für schwere Unruhe gesorgt und tagelang einen gesellschaftlichen Ausnahmezustand erzeugt. Was sind die Motive der Jugendlichen?<sup>1</sup> Wie lassen sich die Jugend-

---

1 Uwe Sander war Projektleiter des von der DFG finanzierten Drittmittelprojektes »Motivstrukturen jugendlicher Globalisierungskritiker – Eine quantitativ-statistische Ty-

riots erklären? Was sind die sozialen Hintergründe der Ausschreitungen? Zunächst beleuchten wir die Jugendrevolten in England, die sich im August 2011 zu landesweiten Krawallen ausbreiteten und als schlimmste Unruhen seit über 20 Jahren gelten. Danach richten wir den Blick nach Schweden. Im Mai 2013 randalierten vor allem jugendliche Immigranten aus unteren sozialen Schichten im vermeintlichen Wohlfahrtsparadies Schweden. Sowohl die Proteste in England als auch in Schweden sind Ausdruck von Spaltungsprozessen, die die westlichen Gesellschaften durchziehen. Abschließend rekonstruieren wir die Mechanismen, die zu einer Eskalation der Gewalt beitragen.

---

## 2    England, August 2011: London's burning

Im Sommer 2011 erschießt eine Spezialeinheit der Polizei einen jungen Schwarzen. Der 22-jährige Mark Duggan stirbt am 4. August durch eine Polizeikugel, die angeblich aus Notwehr abgefeuert wurde. Freunde und Verwandte glauben der offiziellen Version des Tathergangs nicht und organisieren eine Demonstration vor der örtlichen Polizeistation des Nord-Londoner Stadtteils Tottenham. Ungefähr 200 Teilnehmer/innen fordern Aufklärung und Gespräche mit der Polizeileitung. Als die Behörde die Forderung ignoriert und zudem das Gerücht kursiert, Polizisten hätten einen Jugendlichen angegriffen, schlägt der zunächst friedliche Protest in gewaltsame Ausschreitungen um. Polizisten werden mit Wurfgeschossen angegriffen, Autos in Brand gesetzt und zahlreiche Geschäfte in Tottenham geplündert. In der zweiten Nacht der Aufstände greifen die Riots auf andere Londoner Stadtteile über. In Brixton werden fast alle größeren Geschäfte geplündert, später kommt es zu massiven Auseinandersetzungen mit der Polizei. Betroffen sind bekannte Ketten wie McDonalds, H&M, Topshop, T-Mobile, Foot Locker und Currys. Am dritten Tag gibt es auch in anderen englischen Städten riot-artige Unruhen, darunter Birmingham, Bristol und Liverpool. In Birmingham wird eine Polizeiwache mit Molotowcocktails angegriffen, in Bristol und Liverpool liefern sich Jugendliche Straßenschlachten mit der Polizei. Allein in London sind mehr als 20 Bezirke von Krawall, Plünderungen und Brandstiftungen betroffen. Im Stadt-

---

pologie» (Laufzeit 2007-2008), in dem wir mitgearbeitet haben. Ziel des Projektes war die statistische Erfassung der Motivstrukturen von jugendlichen Globalisierungskritikern. Dazu wurden insgesamt 3.578 Jugendliche zwischen 15 und 25 Jahren befragt, die an Protesten gegen den G8-Gipfel in Heiligendamm bei Rostock im Juni 2007 teilnahmen. Mittels clusteranalytischer Auswertungsverfahren wurde eine Typologie der Motivstrukturen der jugendlichen Demonstranten erstellt. Dieses Projekt war der Startschuss für unsere Beschäftigung mit Jugendprotesten in Europa.

teil Ealing wird ein Mann so schwer verletzt, dass er einige Tage später an seinen Verletzungen stirbt. Am vierten Tag bleibt es in London – wohl vor allem aufgrund massiver Polizeipräsenz – weitgehend ruhig, in anderen Städten wie Nottingham oder West Bromwich gibt es weiterhin Ausschreitungen. In Birmingham werden drei Männer, die Geschäfte vor Plünderung und Brandschatzung schützen wollen, von einem Auto angefahren und versterben. Schätzungen gehen davon aus, dass sich etwa 15.000 Menschen an den Massenausschreitungen beteiligt haben. Zu der Bilanz zählen 4.000 Verhaftungen, 5.175 dokumentierte Straftaten und etwa 2.000 gerichtliche Schnellverfahren, in denen die jungen Randalierer zu überdurchschnittlich harten Strafen verurteilt werden (Altenried 2012; Liebig 2012). Die Ausschreitungen gelten als »the worst bout of civil unrest in a generation« (The Guardian und LSE 2011).

Nach den Riots wurde diskutiert, ob die Unruhen einen politischen Charakter hatten. Schließlich stellten die jugendlichen Randalierer keine expliziten Forderungen. Mit konventionellen Sozialprotesten wie den Massendemonstrationen von Studierenden gegen die Erhöhung von Studiengebühren im Herbst zuvor, haben die Ausschreitungen auf den ersten Blick kaum Gemeinsamkeiten. Für Premier Cameron waren die Aufständischen nichts anderes als Verbrecher, denen er die volle Härte des Gesetzes androhte, die viele Beteiligte wenig später auch spüren sollten. Doch die Umdeutung der Proteste als Akt der Barbarei ohne jede politische Bedeutung und die damit einhergehende Law-and-Order-Rhetorik verkennt den expressiven Charakter des Ereignisses, der auf tiefer liegende soziostrukturelle Ursachen verweist. Sie versperrt die Sicht auf die rasende Wut und die Unzufriedenheit, die viele Jugendliche und junge Erwachsene aus den unteren Positionen des sozialen Raums offenbar dazu bewegt haben, sich an den Riots zu beteiligen. Die Rede von Horden verwahrloster Heranwachsender aus der Unterschicht – der Londoner Bürgermeister Boris Johnson sprach in diesem Zusammenhang von einem »Unterschichtenmob« – aktualisiert die Figur des asozialen, arbeitsscheuen und kriminellen »chavs«, die schon vor den Ausschreitungen im öffentlichen Diskurs Großbritanniens erfolgreich verankert werden konnte (Jones 2012). In der Diskussion über die Ursachen und Gründe des Protestes konnten die offiziellen Deutungsmuster der Eliten daher problemlos an die weit verbreiteten negativen Etikettierungen von Angehörigen unterer Klassen anknüpfen, sodass sie bei der Durchsetzung ihrer Sichtweise auf wenig Widerspruch gestoßen sind. Der hegemone Diskurs, der Riots auf zerrüttete Familienverhältnisse, fehlende Wertvorstellungen oder eine amoralische Unterschichtenkultur zurückführt, ist nicht nur Ausdruck eines überheblichen Klassendünkels, sondern beruht auch auf der Kriminalisierung und Kulturalisierung von Armut (Hafenerger 2012, S. 301). Der öffentliche Diskurs verschleiert die sozialen Exklusionsprozesse, die alltäglichen

Diskriminierungen und rassistischen Schikanen, die viele Jugendliche über sich ergehen lassen mussten und müssen, und die eine Wut erzeugt haben, die sich Anfang August 2011 eruptionsartig entladen hat. Darauf, dass sich in den marginalisierten Bezirken Londons einebrisante Atmosphäre zusammenbraut, haben Straßensozialarbeiter schon vor den Ausschreitungen hingewiesen (Nachtwey 2011, S. 13). Die Tötung von Marc Duggan durch Polizeikräfte war der sprichwörtliche Funken, der eine Explosion der Gewalt ausgelöst hat. Die Signalwirkung, die dieses Ereignis für die Jugendlichen hatte, lässt sich vor dem Hintergrund der regelmäßigen verdachtsunabhängigen Polizeikontrollen verstehen, die von vielen jungen Menschen als Demütigung und Provokation erlebt werden. Für die Jugendlichen verkörpert die Polizei wie kaum eine andere Institution die Ungerechtigkeit des Staates. In der »Reading the Riots Studie« (The Guardian und LSE 2011) wurden 270 junge Protestler nach ihren Motiven und Handlungsorientierungen befragt. Die Untersuchung ergab, dass eine weitverbreitete Wut auf die Polizei ein signifikanter Faktor für die Teilnahme an den Ausschreitungen war. Die Befragten fühlten sich durch das aggressive Auftreten der Polizei schikaniert und forderten einen respektvollen Umgang, der das rechtsstaatliche Versprechen von Gleichbehandlung auch tatsächlich einlöst. Aus der Sicht von 85 % der Interviewten war »policing« ein wichtiger oder ein sehr wichtiger Grund der Riots. 73 % gaben an, in den letzten 12 Monaten von der Polizei angehalten und durchsucht worden zu sein (ebd., S. 18ff.). Farbige waren besonders häufig von den verdachtsunabhängigen stop and search-Aktionen der Polizei betroffen (Liebig 2012, S. 10). Sie wurden 26-mal häufiger von der Polizei kontrolliert als Weiße (Nachtwey 2011, S. 15). Zwischen 1998 bis 2010 starben zudem 333 Menschen in Gewahrsam der britischen Polizei, ohne dass ein/e Polizist/in verurteilt wurde (Altenried 2012, S. 8). Für einige Rioter waren die Ausschreitungen daher eine gute Gelegenheit, sich an der Polizei zu rächen (The Guardian und LSE 2011, S. 19).

Die soziale Herkunft verurteilter Jugendlicher verweist auf die Bedeutung von Unsicherheit und Ungleichheit als Erklärung der Ausschreitungen. Im Vergleich zu anderen westeuropäischen Ländern ist das Risiko sozialer Desintegration in Großbritannien besonders hoch (Böhnke 2007, S. 241) und die Aufstiegschancen haben sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert (Judt 2014, S. 22). 60 % der Jugendlichen, die an den Ausschreitungen teilgenommen haben, kamen aus den am stärksten deprivierten Regionen Großbritanniens. Bei vielen Befragten verdichten sich Arbeitslosigkeit oder unsichere Beschäftigungsverhältnisse, Hoffnungslosigkeit und staatliche Kürzungen zu dem Gefühl, von sozialer Teilhabe ausgeschlossen zu sein. Nur etwa die Hälfte der in der »Reading the Riots-Studie« befragten Jugendlichen fühlt sich als Teil der britischen Gesellschaft im Vergleich zu 92 % der Gesamtbevölkerung. Knapp 60 % der Interviewten, die zum Zeit-

punkt der Befragung keine Bildungseinrichtung (Schule, Universität etc.) besucht haben, waren arbeitslos (The Guardian und LSE 2011). Auch wenn die Daten nicht repräsentativ sind, weisen sie darauf hin, dass viele Rieter von Arbeitslosigkeit betroffen waren. Auf der Insel lag die Jugendarbeitslosenquote im Jahr 2012 bei insgesamt 21,0 % (Eurostat 2013).

Großbritannien ist durch hohe Ausgaben für kommerzielle Werbung charakterisiert, die als wichtiger Indikator für die *Ökonomisierung der Gesellschaft* gilt (Thome und Birkel 2007, S. 308). Wenn Jugendliche sich für Markenprodukte interessieren, ihr Geld ausgeben und shoppen gehen, dann bewegen sie sich in den Bahnen des gesellschaftlich erwünschten Verhaltens. Für einige Jugendliche, die ihre Konsumbedürfnisse jedoch nicht auf legalem Wege verwirklichen können, waren die Riots eine Möglichkeit, sich mit illegalen Mitteln prestigeträchtige Konsumgüter anzueignen. »It would have been like a normal shopping day ... but with no staff in the shop«, wird ein 18-jähriges Mädchen aus Lambeth zitiert (The Guardian und LSE 2011, S. 28). Während der Riots wurden beispielsweise 30 Filialen der bei Jugendlichen beliebten Kleidungskette JD ausgeraubt. JD verkauft globale Markenware wie Adidas und Nike und hat eine ausgeklügelte Marketingstrategie entwickelt, die auf urbane und jugendkulturell orientierte junge Menschen als Konsumentengruppe abzielt (Altenried 2012, S. 35).

Die internationale Finanzkrise hat die britische Wirtschaft hart getroffen und die schwerste Rezession seit dem Zweiten Weltkrieg ausgelöst (Esterházy 2010, S. 42). Im Jahr 2009 fiel das Bruttoinlandsprodukt um 4,9 % (Schmeißer et al. 2012, S. 166). Die hohe Bedeutung der Banken-, Versicherungs- und Immobilienbranchen erhöht die Vulnerabilität der britischen Volkswirtschaft gegenüber den Blasen und Krisen des Finanzmarktkapitalismus. Großbritannien ist viel mehr als Deutschland eine Dienstleistungsgesellschaft, deren industrielles Rückgrat in den letzten Jahrzehnten immer mehr weggebrochen ist – und damit viele an fordristische Lohnarbeit gekoppelte Normalarbeitsverhältnisse. Auf der Insel gibt es kaum größere mittelständische Unternehmen, die auf dem Weltmarkt bestehen könnten. Das produzierende Gewerbe trägt nur noch 12,4 % zum Bruttoinlandsprodukt bei, 77 % der Erwerbstäigen arbeiten im Dienstleistungssektor (Esterházy 2010, S. 43f.). Hier entstehen am unteren Ende des Beschäftigungssektors prekäre und unsichere Arbeitsverhältnisse, die für viele Menschen aus den marginalisierten Territorien häufig die einzige Möglichkeit sind, überhaupt einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Ein besonders drastisches Beispiel für die Unsicherheit der britischen Arbeitsgesellschaft sind die sogenannte »zero hour contracts« (Null-Stunden-Arbeitsverträge), ein neues und gleichzeitig historisch wiederkehrendes Phänomen von Tagelöhner-Jobs ohne garantierte Mindeststundenzahl und festes Einkommen, deren Anzahl auf 1,4 Millionen geschätzt wird und die vor allem

im Tourismus, in der Gastronomie und der Lebensmittelwirtschaft weit verbreitet sind (Theurer 2014). Parallel dazu hat der Aufstieg des Finanzsektors viele berufliche Spitzenpositionen geschaffen. Abgesehen von den USA ist seit 1973 die Ungleichheit der Einkommensverteilung nirgendwo in der westlichen Welt stärker angestiegen als in Großbritannien. Die meisten der zwischen 1977 und 2007 neu entstandenen Arbeitsplätze sind entweder am oberen oder am unteren Ende der Einkommensskala zu verorten (Judt 2014, S. 22).

Die durch die Bankrettung ausgelöste Haushaltsskrise infolge der Finanzkrise hat zu drakonischen Sparmaßnahmen der Regierung geführt, sodass die Bürgerinnen und Bürger, vor allem aber die Angehörigen sozial benachteiligter Milieus, die Zeche für die Maßlosigkeit und Leichtsinnigkeit der Banken zahlen mussten. Finanzinstitute wurden mit Steuermitteln in Höhe von knapp einer Billion Euro vor dem Ruin gerettet. Die Folge war, dass die Staatsverschuldung von 47 auf 82 Prozent des Bruttoinlandsprodukts gestiegen ist und das Haushaltsdefizit auf 11 Prozent des BIP kletterte (Esterházy 2010, S. 40). Unter dem Premierminister David Cameron hat das Parlament mit 94 Milliarden Euro das größte Kürzungsprogramm der britischen Geschichte verabschiedet. Die Maßnahmen umfassen u.a. Stellenabbau im öffentlichen Dienst, die Streichung von Wohlfahrtsleistungen, die Reduktion von Fördermaßnahmen für Jugendliche, die Abschaffung der Ausbildungsförderung für Kinder aus sozial schwachen Familien und die Verdreifachung der Studiengebühren (Nachtwey 2011, S. 16). Diese staatliche Rosskur, aber auch die flächendeckende Schließung von Jugendzentren und der Abbau von Sozialarbeiterstellen (ebd.) tragen zur weiteren Erosion der Infrastruktur des Sozialstaates bei, der bereits unter Thatcher und New Labour erheblich geschwächt wurde (ebd. 2009). Gleichzeitig ist die gegenwärtige britische Gesellschaft aber durch einen historisch beispiellosen privaten Reichtum geprägt (Judt 2014, S. 19), der häufig demonstrativ zur Schau gestellt wird. Luxusautos, Schmuck, luxussanierte Eigentumswohnungen und Häuser, Markenkleidung und Edelrestaurants erfreuen sich einer hohen Nachfrage. Diese massive und ins Auge springende Ungleichheit »zersetzt eine Gesellschaft von innen heraus« (ebd., S. 27). Vor diesem Hintergrund können die englischen Riots im Sommer 2011 als Folge und Begleiterscheinung eines sozialen Spaltungsprozesses verstanden werden, der die britische Gesellschaft auf breiter Front durchzieht.

### 3      Schweden, Mai 2013: Randale im Volksheim

Die tödlichen Schüsse auf einen 69-jährigen Mann portugiesischer Herkunft in seiner Wohnung im Stockholmer Stadtteil Husby gelten gemeinhin als auslösendes Ereignis der schweren Jugendkrawalle, die Schweden im Mai 2013 erschüttert haben. Nach Angaben der Polizei sei der mit einer Machete bewaffnete Mann aus Notwehr erschossen worden. Medienberichten zufolge glauben jedoch viele Einwohner des Viertels nicht, dass die Erschießung des Mannes die gewaltsamen Reaktionen auslöste (Gamillscheg 2013). Die soziale Bewegung Megafonen erklärte, dass die Polizei mit ungerechtfertigter Gewalt gegen protestierende Jugendliche vorgegangen sei. Die Polizistinnen und Polizisten hätten rassistische Beleidigungen von sich gegeben und Passanten bedroht, die vermitteln wollten (Kirchner 2013; Thörn 2013, S. 54). In den beiden ersten Nächten der Unruhen waren die Aktionen noch weitgehend auf Husby konzentriert. Autos wurden angezündet, ein Einkaufszentrum demoliert und Mitarbeiter der Polizei und der Feuerwehr mit Steinen beworfen. In den Folgetagen griffen die Ausschreitungen auf weitere Randbezirke Stockholms und schließlich auch auf Vororte anderer schwedischer Großstädte über. Jugendliche setzten Autos in Brand, griffen Polizeiwachen an, beschädigten Einkaufszentren und brannten Schulen nieder. Die Unruhen waren für schwedische Verhältnisse heftig, nahmen aber nicht die Ausmaße der britischen Aufstände zwei Jahre zuvor an. Zur Bilanz zählen u.a. 32 verletzte Polizisten, 400 Anzeigen und hunderte ausgebrannter Autos.

Der Stockholmer Stadtteil Husby, in dem die Riots begannen, gehört zu den sozial benachteiligten Bezirken der schwedischen Hauptstadt. 85 Prozent der rund 12.200 Einwohner sind Zuwanderer der ersten und zweiten Generation, die Beschäftigungsquote ist um die Hälfte geringer als im übrigen Stockholm. Das Durchschnittseinkommen ist durchschnittlich um ein Drittel niedriger (Gamillscheg 2013), die Arbeitslosenquote jedoch dreimal so hoch wie in Stockholm. 40 Prozent der Jugendlichen haben keine Ausbildung und keine Arbeit, die Wahlbeteiligung liegt 20 Prozentpunkte unter dem Durchschnitt der Stadt Stockholm (Hoeft et al. 2014, S. 12). Viele junge Bewohner des Viertels fühlen sich von der Polizei schikaniert und diskriminiert und beklagen, dass sie unverhältnismäßig häufig kontrolliert werden (Lüpke-Narberhaus 2013). Letzteres ist möglicherweise auch eine Folge neuer behördlicher Befugnisse: Anfang 2013 wurde in Schweden das REVA-Projekt umgesetzt, das als Teil eines Programms zur Intensivierung der Abschiebung nicht aufenthaltsberechtigter Migrantinnen und Migranten der Polizei quasi erlaubt, Grenzkontrollen im Inland durchzuführen (Thörn 2013, S. 54). Polizei, Strafvollzugs- und Ausländerbehörden arbeiten landesweit zusammen, um Personen ohne gültige Ausweispapiere aufzuspüren und sie auszuweisen. Die Folge sind

Massenkontrollen, von denen in erster Linie Personen betroffen sind, die aus Sicht der Polizei nicht typisch schwedisch aussehen. Doch schon seit Jahren ist das Verhältnis zwischen den Jugendlichen und der Polizei zerrüttet, was unter anderem mit dem Rückzug staatlicher Unterstützungsmaßnahmen aus den benachteiligten Stadtgebieten und der parallel dazu einsetzenden Regulierung sozialer Probleme durch Polizei und Justiz erklärt wird (Gmeiner 2013, S. 45). Die von Wacquant (2009) für die USA beschriebene Neuformierung des Staates lässt sich somit in Ansätzen offenbar auch in Schweden beobachten, das bis heute als sozialdemokratisches El Dorado mit vorbildlichen wohlfahrtsstaatlichen Unterstützungsleistungen gilt.

Allerdings ist der schwedische Wohlfahrtsstaat in den letzten Jahren in erheblichem Umfang umgebaut worden. Seit mehr als 20 Jahren werden die Sozialausgaben in Schweden gekürzt. In den letzten Jahren und Jahrzehnten setzte zudem eine verstärkte Deregulierung und Privatisierung ein, um die Marktwirtschaft zu fördern und die Staatsausgaben zu senken. So wurden beispielsweise das Schulwesen dezentralisiert, Wohnbausubventionen gestrichen und kommunale Dienstleistungen privatisiert (Förster et al. 2014, S. 190). Zwar ist derzeit der Großteil der sozialen Dienstleistungen noch im Bereich der öffentlichen Hand, »aber der beobachtbare Trend geht eindeutig in Richtung Privatisierung und einer pointierten Verschiebung im ›public-private Mix‹« (Jochem 2010, S. 242). Betroffen sind beispielsweise Pflegeeinrichtungen für Senioren und Behinderte, Krankenhäuser, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung und Apotheken. Parallel zur Privatisierung wird das universalistische Prinzip des schwedischen Wohlfahrtsstaates zunehmend ausgehöhlt. So wird der Schutz vor Arbeitslosigkeit durch private Zusatzversicherer wichtiger, was dem universalistischen Charakter widerspricht, da diese nur denjenigen angeboten wird, die aktuell einer Erwerbsarbeit nachgehen. Weitere Veränderungen im Bereich der Arbeitslosenversicherung bestehen darin, dass Mitgliedsbeiträge gestiegen und Abschreibungsmöglichkeiten abgeschafft wurden, woraufhin 400.000 Personen ihre Mitgliedschaft gekündigt haben. Sie müssen nun im Fall einer eintretenden Arbeitslosigkeit von der geringeren Sozialhilfe leben, was im Endeffekt eine zunehmende Prekarisierung der betroffenen Arbeiter bedeutet. Darüber hinaus wurde im Jahr 2007 mit der Einführung eines geringeren Lohnersatzes als Teil einer umfassenden »Aktivierungspolitik« die Diskrepanz zwischen Sozialleistungen und Lohnniveau erhöht (Förster et al. 2014, S. 191ff.). Trotz dieser und weiterer Veränderungen verfügt Schweden nach wie vor über einen funktionierenden Wohlfahrtsstaat, aber die Einschnitte und Transformationen weisen auch darauf hin, »dass das in der politischen Debatte häufig angeführte, zum Idyll stilisierte Modell des schwedischen Volksheims derzeit so stark erodiert wie seit dem Ausbau zum sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat noch nie« (ebd., S. 206).

Veränderungen lassen sich auch im Bereich der Bildungspolitik konstatieren. Die Ziele der schwedischen Bildungspolitik sind traditionell an Werten wie Gleichheit und Chancengerechtigkeit orientiert. Doch seit den 1990er-Jahren werden die Schulen zunehmend dezentralisiert und auf Konkurrenz ausgerichtet. Außerdem ist in den letzten Jahren die Anzahl der Privatschulen stark angestiegen, die nicht selten einen elitären Charakter aufweisen. Als Folge gibt es eine wachsende Diskrepanz zwischen sehr guten und sehr schlechten Schülerinnen und Schülern, die sich auf die Leistungsfähigkeit des schwedischen Schulsystems insgesamt negativ auswirkt: Während die schwedischen Schülerinnen und Schüler in der PISA Studie 2000 ein gutes Leistungsniveau erzielt haben, haben sie in der PISA Studie 2009 in den Bereichen Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaft deutlich schlechter abgeschnitten. Gleichzeitig machen die Ergebnisse auf die zunehmende Bedeutung des soziökonomischen Hintergrunds für den Bildungserfolg aufmerksam, was dem Gleichheitsideal widerspricht (ebd., S. 202).

Die beschriebenen Prozesse verweisen auf einen neuen Trend zur Polarisierung der schwedischen Gesellschaft (Palme et al. 2009). Das Risiko sozialer Desintegration ist in Schweden zwar vergleichsweise gering, da nur 5,5 Prozent der Bevölkerung *große* Schwierigkeiten haben, sozialen Rückhalt zu finden, während dies beispielsweise in Großbritannien für 13,4 Prozent gilt. Allerdings ist der Effekt von Armut und Deprivation auf die soziale Einbindung in Schweden besonders hoch. Wer in Schweden arm ist, trägt ein weitaus höheres Risiko mangelhafter sozialer Einbindung als Menschen, die in Spanien, Frankreich oder Deutschland zu den Armen zählen. Armut hat hier also offenbar gravierendere Auswirkungen auf den Grad der sozialen Einbindung als in anderen Ländern (Böhnke 2007). Der starke Zusammenhang von Armut und sozialer Desintegration ist nicht zuletzt deshalb besorgniserregend, weil Daten der OECD zeigen, dass die relative Armut von allen untersuchten Ländern in Schweden am stärksten angestiegen ist. Zwar gehört Schweden nach wie vor zu den reichsten und egalitären Ländern Europas, doch der Anteil der relativ Armen hat sich zwischen 1995 und 2010, also innerhalb von nur 15 Jahren, auf neun Prozent mehr als verdoppelt (Gmeiner 2013, S. 48). Neben alleinerziehenden Müttern sind Jugendliche und Immigranten besonders stark von Armut und Ausgrenzung gefährdet (Palme et al. 2009, S. 48). Die Jugendarbeitslosenquote lag im Jahr 2012 bei 23,7 Prozent (Eurostat 2013), und im Ausland Geborene weisen einen geringeren Beschäftigungsgrad, höhere Arbeitslosigkeit und niedrigere Löhne als gebürtige Schweden auf. Letzteres liegt vor allem an Diskriminierungen seitens der Arbeitgeber und an verfehlten Maßnahmen der Integrationspolitik. Empirische Studien zeigen beispielsweise, dass Jugendliche außereuropäischer Herkunft bei identischen Schulnoten seltener Beschäftigung finden und häufiger niedrigere Löhne erhalten als Jugendliche mit schwedischem

Hintergrund (Schröder 2009). Hautfarbe, Name und Adresse führen offenbar auch in Schweden dazu, dass man keine Arbeit bekommt (Castel 2009a). Die zunehmende sozioökonomische und ethnische Segregation ist der räumliche Ausdruck der sozialen Ungleichheit (s. auch Palme et al. 2009). Der Stadtteil Husby steht paradigmatisch für die räumliche Manifestation der gesellschaftlichen Randlage.

---

## 4 Die Mechanismen der Eskalation

Es ist nicht unsere Absicht, die Ursachen von (Jugend-)Riots in Großbritannien und Schweden monokausal zu reduzieren oder ihre Erscheinungsformen zu generalisieren, da sie immer auch Ausdruck nationaler oder regionaler Besonderheiten sind. Tottenham ist nicht Husby. Die soziale Ungleichheit ist in Großbritannien sehr viel stärker ausgeprägt als in Schweden. Aber auch in dem skandinavischen Land ist die Ungleichheit in den letzten Jahren stark angewachsen, während wohlfahrtsstaatliche Leistungen abgebaut wurden. Trotz länderspezifischer und regionaler Unterschiede gibt es viele Gemeinsamkeiten, die auf ähnliche strukturelle Ursachen und Ausdrucksweisen des Protestes verweisen. Weder die englischen noch die schwedischen Jugendlichen haben explizite politische Forderungen gestellt. Dubet (2002) bezeichnet in diesem Zusammenhang Jugendunruhen mit Blick auf die Riots in den französischen Banlieues, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten immer wieder aufgeflackert sind und viele Ähnlichkeiten mit den jüngsten Aufständen in Großbritannien und Schweden aufweisen, als »unter-politische Gewalt«. Mit diesem Begriff will er ausdrücken, »dass diese Gewalt einen sozialkritischen Bedeutungsgehalt hat, nämlich die Verweigerung, sich beherrschten und sozial ausgrenzen zu lassen, aber dass diese Kritik sich nicht im Rahmen eines politischen Projektes, eines Diskussionszusammenhangs oder einer politischen Organisation ausdrückt. Sie steht zwischen der Kriminalität und der organisierten politischen Aktion, zwischen der Abweichung und der sozialen Bewegung« (ebd., S. 1179). Der Protest der jungen Menschen hat einen stark expressiven Charakter, da sie mit ihrer Wut und ihrem Hass, der sich gegen die soziale Infrastruktur, Schulen, Polizei und Feuerwehr richtet, ihre Ablehnung der herrschenden Verhältnisse artikulieren. Auch wenn die Jugendlichen keine politischen Parolen gerufen haben, ist die Zerstörung ein Statement ihrer tiefen Unzufriedenheit mit der paradoxen Situation, in der sie sich befinden. Sie sind kulturell assimiliert, sozioökonomisch aber exkludiert. Sie wollen keine Exoten und Aussteiger am Rande der Gesellschaft sein, sondern als vollwertige Mitglieder anerkannt werden. Sie haben den Wunsch nach einem ganz normalen und geregelten Leben. Der Übernahme westlicher kultureller Standards, dem Wunsch nach Konsum und dem Bedürfnis

nach Anerkennung steht aber die Erfahrung gesellschaftlicher Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung gegenüber. Die »Spannung zwischen dem beherrschenden Einfluss einer Massenkultur und den Mechanismen der sozialen Ausgrenzung« (ebd., S. 1181), findet dann in zerstörerischer und zielloser Wut ein Ventil.

Schweden und Großbritannien sind durch eine hohe Jugendarbeitslosigkeit geprägt, von der Stadtteile wie Tottenham oder Husby besonders betroffen sind. Für viele dieser jungen Stadtbewohner nimmt die Lebensphase Jugend den diffusen Charakter eines Zwangsmoratoriums an, da ihnen verwehrt wird, erwachsen zu werden, denn die volle Übernahme der Erwachsenenrolle wird nach wie vor mit Berufstätigkeit und finanzieller Unabhängigkeit assoziiert. Kaum jemand von ihnen schafft den Sprung in ein sicheres Normalarbeitsverhältnis, das ein geregeltes Leben, sozialen Schutz und langfristige Planung ermöglicht. Unsichere und prekäre Beschäftigungsverhältnisse am unteren Ende der Dienstleistungsökonomie sind häufig die einzige berufliche Zukunftsperspektive. Die Analysen von Castel (2009b) zeigen, dass die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit die gegenwärtigen Gesellschaften Westeuropas verändert. Dauerhafte Prekarität betrifft vor allem die am stärksten benachteiligten Schichten. Für die jungen Erwachsenen in den marginalisierten Stadtterritorien ist die ungesicherte Lohnarbeit keine vorübergehende Beschäftigungsform, sondern vielmehr »der modale Zugangsweg zu einer mittlerweile vom Gespenst der Unbeständigkeit und schrankenlosen Flexibilität heimgesuchten Arbeitswelt« (Wacquant 2009, S. 250). Die Ausgrenzung bezieht sich jedoch nicht nur auf den beruflichen Sektor, sondern wird in mehrfacher Hinsicht deutlich sichtbar: Sie bezieht sich in *ökonomischer* Hinsicht auf den erschwertem oder verwehrten Zutritt zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt; in *institutioneller* Hinsicht bauen sich zwischen den Jugendlichen und den politisch-staatlichen Akteuren unüberwindliche Schranken auf; in *kultureller* Hinsicht führt die Stigmatisierung als Bewohner eines marginalisierten Stadtteils zum Verlust ihres Selbstwertgefühls, und in *sozialer* Hinsicht kappt das Leben in diesem isolierten Milieu die Verbindung zu den Etablierten in der Gesellschaft (s. auch Häußermann 2008, S. 336).

Kinder und Jugendliche sind gleichzeitig eine wichtige Zielgruppe kommerzieller Werbung und des Marketings. Sie werden in eine hochgradig konsumorientierte Gesellschaft sozialisiert, die vielfältige kommerzielle Bedürfnisse weckt. Die Befriedigung dieser Konsumwünsche ist jedoch an finanzielle Mittel gebunden, für die entweder ein wohlhabendes Elternhaus oder ein ausreichendes und geregelt eigenes Einkommen erforderlich sind. Ein gelungenes Leben in den durchkommerzialisierten modernen Gesellschaften Westeuropas zu führen bedeutet, Waren, Güter und Dienstleistungen zum Zweck des Konsums zu erwerben. Konsumieren

ist »eine Investition in die eigene Mitgliedschaft in der Gesellschaft« (Bauman 2009, S. 76) und Quelle von Anerkennung, Selbstwert und Identität. Die jugendlichen Bewohnerinnen und Bewohner der Vorstädte haben oftmals die gleichen Konsumwünsche wie ihre Altersgenossen aus den besser gestellten Wohngegenden. Sie sind insofern erfolgreich sozialisierte Mitglieder der westlichen Gesellschaften. Doch oftmals fehlen ihnen die Mittel, diese Wünsche zu realisieren. »Sie besuchten trotz ihres Versagens lange Zeit die Schule, sie werden von verschiedenen sozialen Diensten betreut, sie sind Konsumenten von Mode und Jugendkultur. So ist das Gefühl des sozialen Ausschlusses umso stärker, je mehr die Akteure kulturell assimiliert sind« (Dubet 2002, S. 1181). Die von Merton beschriebene Spannung zwischen internalisierten kulturellen Zielen und versperrten Mitteln erzeugt eine tendenziell anomische Situation, was auch die Plünderungen durch Jugendliche während der Londoner Riots zumindest teilweise erklären kann.

Auslöser der Jugendunruhen in den Vorstädten Londons und Stockholms war die Tötung eines Bewohners durch die Polizei. In beiden Fällen berief sich die Polizei auf Notwehr, Angehörige und Bewohner protestierten, anschließend kam es zur Eskalation. Fast immer entzünden sich die Proteste am Vorgehen der Polizei. Dies betrifft vor allem den Umgang mit schwarzen Jugendlichen bzw. jungen Menschen mit Migrationshintergrund (Weinhauer 2011, S. 39). Polizistinnen und Polizisten sind für Jugendliche aus den deprivierten Stadtvierteln Englands und Schwedens nicht Hüterinnen und Hüter eines friedlichen Lebens, sondern Werkzeuge eines bedrohlichen Staatsapparates, der nicht als helfend und unterstützend, sondern als verfolgend und strafend erlebt wird. Das Ideal gleicher bürgerlicher Rechte für alle Menschen wird für die Jugendlichen angesichts der erlebten Ungleichbehandlung durch die Polizei zur Farce (Sutterlüty 2013). Sowohl die schwedischen als auch die englischen Jugendlichen berichten von alltäglicher Diskriminierung, rassistischen Beleidigungen und ungerechtfertigter Kontrolle durch die Polizei. Die zunehmende Kontrolldichte und das damit verbundene Konfliktpotenzial zwischen Jugendlichen und der Polizei ist Ausdruck des »Abdriften(s) in den strafrechtlichen Umgang« (Wacquant 2009, S. 290) mit der Armut, der in Großbritannien offenbar weiter vorangeschritten ist als in Schweden.

Vor diesem Hintergrund lassen sich die Ausschreitungen als eine situative und flüchtige Form der Handlungsmächtigung von jungen Menschen begreifen, die in ihrem Alltag regelmäßig Zumutungen und Demütigungen über sich ergehen lassen müssen. Die Krawalle mögen zwar destruktiv sein, sie sind für junge Menschen aber eine Möglichkeit, über Zerstörung und Angriff Handlungsmächtigkeit und Selbstkontrolle zu entfalten – eine Erfahrung, die sie vielleicht nicht häufig in ihrem Leben machen. Deutlich wird dieser Aspekt in der Aussage eines 16-jährigen Jugendlichen, der an den Ausschreitungen in England teilgenommen hat:

»What I really noticed that day was that we had control. It felt great. We could do what we wanted to do. We could do as much damage as we can, and we could not be stopped. Normally the police control us. But the law was obeying us, know what I mean?« (zitiert nach The Guardian und LSE 2011, S. 23). Das Zitat veranschaulicht mehrere Bedeutungsebenen:

1. Die Krawalle waren für den befragten Jugendlichen eine Möglichkeit, über Gewalt und Zerstörung Handlungsmächtigkeit und Selbstwirksamkeit zu erlangen – wenn auch nur für einen flüchtigen Moment.
2. Die Revolte hat einen emotionalen Eigenwert und Erlebnischarakter.
3. Die Unruhen ermöglichen »die Erfahrung von emotionaler Verbundenheit und Solidarität« (Niekrenz und Junge 2011, S. 89) im Rahmen einer situativen Vergemeinschaftung von Gleichgesinnten.
4. In der situativen Vergemeinschaftung herrscht Einigkeit im Feindbild – nämlich die Polizei als Alltag störende Kontrollinstanz.

Nicht zuletzt bietet der Aufstand den Jugendlichen die Möglichkeit des »Sichtbar-Machens« (Ziegler 2011, S. 106), und zwar in doppelter Hinsicht. Durch die Inszenierung eines Ausnahmezustandes lenken sie die Aufmerksamkeit einer sie sonst ignorierenden Öffentlichkeit auf sich. Indem sie in den Fokus der öffentlichen Berichterstattung gelangen, wird darüber hinaus auch ihre gesellschaftliche Randlage sichtbar. Die Politik antwortet jedoch nicht sozialpolitisch, sondern strafrechtlich. Die Marginalisierung der Jugendlichen wird so zementiert.

## Literatur

- Altenried, M. (2012). *Aufstände, Rassismus und die Krise des Kapitalismus. England im Ausnahmezustand*. Münster: edition assemblage.
- Bauman, Z. (2009). *Leben als Konsum*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Böhnke, P. (2007). Solidarität im Wohlfahrtsstaat – Prekäre Lebenslagen und soziale Integration. In: J. Lüdicke & M. Diewald, Martin (Hrsg.), *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. (S. 235-263). Wiesbaden: VS.
- Castel, R. (2009a). *Negative Diskriminierung. Jugendrevolten in den Pariser Banlieues*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Castel, R. (2009b). Die Wiederkehr der sozialen Unsicherheit. In: R. Castel & K. Dörre. (Hrsg.), *Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts*. (S. 21-34). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Dubet, F. (2002). Jugendgewalt und Stadt. In: W. Heitmeyer & J. Hagon (Hrsg.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. (S. 1171-1191). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Esterházy, Y. (2010). Großbritannien und die Folgen der Finanzkrise. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60, 49, 40-46.
- Eurostat (2013). *Messung der Jugendarbeitslosigkeit – wichtige Konzepte im Überblick*. Abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-press-releases/-/3-12072013-BP>. Zugriffen: 28.02.2015.
- Förster, C., Schmid, J. & Trick, N. (2014). *Die nordischen Länder. Politik in Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden*. Wiesbaden: VS.
- Gamillscheg, H. (2013). *Krawalle in den Vorstädten. Die Ruhe nach dem Sturm in Stockholm*. Abrufbar unter: [www.fr-online.de/panorama/krawalle-in-den-vorstadten-die-ruhe-nach-dem-sturm-in-stockholm,1472782,23147514.html](http://www.fr-online.de/panorama/krawalle-in-den-vorstadten-die-ruhe-nach-dem-sturm-in-stockholm,1472782,23147514.html)
- Gmeiner, J. (2013). Brandflecken in Bullberü. Über den Aufruhr in Schwedens Vorstädten. In: *Index*, 2, 4, 44-48.
- Hafenerger, B. (2012). Jugendproteste im Jahr 2011. In: *Neue Praxis* 3, 295-308.
- Häußermann, H. (2008). Wohnen und Quartier: Ursachen räumlicher Segregation. In: E.-U. Huster, J. Boeckh & H. Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*. (S. 335-349). Wiesbaden: VS.
- Hoeft, C., Klatt, J., Klimmeck, A., Kopp, J., Messinger, S., Rugenstein, J. & Walter, F. (2014). *Wer organisiert die »Entbehrlichen«? Viertelgestalterinnen und Viertelgestalter in benachteiligten Stadtquartieren*. Bielefeld: transcript.
- Jochem, S. (2010). Wandel und Zukunftsaussichten des schwedisch-sozialdemokratischen Modells. In: *Leviathan*, 38, 227-249.
- Jones, O. (2012). *Die Dämonisierung der Arbeiterklasse*. Mainz: VAT.
- Judt, T. (2014). *Dem Land geht es schlecht. Ein Traktat über unsere Unzufriedenheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Kirchner, T. (2013). *Randale in Schweden. Aufstand der Hoffnungslosen*. Abrufbar unter: [www.sueddeutsche.de/politik/randale-in-schweden-aufstand-der-hoffnungslosen-1.1679639](http://www.sueddeutsche.de/politik/randale-in-schweden-aufstand-der-hoffnungslosen-1.1679639).
- Liebig, S. (2012). *Die Riots in England im August 2011. Ein Literaturbericht*. Jena: Working Papers.

- Lüpke-Narberhaus, F. (2013). *Krawalle in Stockholm. »Wir haben genug«.* Abrufbar unter: [www.spiegel.de/panorama/justiz/krawalle-in-stockholm-wie-es-zu-der-gewalt-in-schweden-kommt-a-901533.html](http://www.spiegel.de/panorama/justiz/krawalle-in-stockholm-wie-es-zu-der-gewalt-in-schweden-kommt-a-901533.html). Zugegriffen: 28.02.2015.
- Nachtwey, O. (2009). *Marktsozialdemokratie. Die Transformation von SPD und Labour Party.* Wiesbaden: VS.
- Nachtwey, O. (2011). Großbritannien: Riot oder Revolte. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 56, 9, 13-16.
- Niekrenz, Y. & Junge, M. (2011). Jugendprotest als situative Vergemeinschaftung. In: A. Schäfer, A., M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit.* (S. 87-97). Weinheim/ München: Juventa.
- Palme, J., Fitzell, J. & Bergmark, A. (2009). Das Ende der Gleichheit? Der schwedische Wohlfahrtsstaat nach der Krise. In: *WSI Mitteilungen*, 62, 1, 46-51.
- Schmeißer, C., Stuth, S., Behrend, C., Budras, R., Hipp, L., Leuze, K. & Giesecke, J. (2012). *Atypische Beschäftigung in Europa 1996-2009.*
- Schröder, L. (2009). *Die schwedische Integrationspolitik.* In: *WSI Mitteilungen*, 62, H. 1, S. 39-45.
- Sutterlüty, F. (2013). Aufstand der Gleichen? Riots in Frankreich und England. In: *Index*, 2, H. 4, 29-33.
- The Guardian & London School of Economics (2011). *Reading the Riots. Investigating England's summer of disorder.* Abrufbar unter: [Reading%20the%20riots%28publisched%29\(3\).pdf](http://Reading%20the%20riots%28publisched%29(3).pdf). Zugegriffen: 28.02.2015.
- Theurer, M. (2014). *Arbeiten auf Abruf. Großbritanniens moderne Tagelöhner.* Abrufbar unter: [www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/arbeiten-auf-abruf-grossbritanniens-moderne-tageloechner-12925927.html](http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/arbeiten-auf-abruf-grossbritanniens-moderne-tageloechner-12925927.html). Zugegriffen: 26.02.2015.
- Thome, H. & Birkel, C. (2007). *Sozialer Wandel und Gewaltkriminalität. Deutschland, England und Schweden im Vergleich.* Wiesbaden: VS.
- Thörn, C. (2013). Der Aufstand in Stockholm und der Mythos der schwedischen Sozialdemokratie. In: *Sozial. Geschichte Online*, 5, H. 11, 48-58.
- Wacquant, L. (2009). *Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit.* Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Weinhauer, K. (2011). Urbane Jugendproteste, Jugendbanden und soziale Ungleichheit seit dem 19. Jahrhundert. Vergleichende und transnationale Perspektiven auf Deutschland, England und USA. In: A. Schäfer, M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit.* (S. 25-48). Weinheim/ München: Juventa.
- Ziegler, H. (2011). Ungerechtigkeit, Empörung und Protest – Eine Capabilities Perspektive. In: A. Schäfer, M. D. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Kulturen jugendlichen Aufbegehrens. Jugendprotest und soziale Ungleichheit.* (S. 99-115). Weinheim/ München: Juventa.

---

# Homosexualität bei jungen Muslimen in Deutschland

Hans-Jürgen von Wensierski

## Zusammenfassung

Innerhalb des muslimischen Milieus in Deutschland gilt eine weitreichende Tabuisierung homosexueller Identität. Gleichzeitig stehen die Familien wie auch die Individuen in einem sozialen Bezugssystem, das teilweise durch traditionale Formen sozialer Bindungen, sozialer Kontrolle und sozialer Anerkennung geprägt ist. Im Rahmen einer qualitativen Studie zu Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland wurden homosexuelle Orientierungsmuster junger islamischer Frauen und Männer sowie die Biografien homosexueller Muslime vertiefend aufgegriffen und werden im folgenden Beitrag vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungsprozesse sowie Ausgrenzungs- und Anerkennungsformen diskutiert.

---

## 1 Homosexualität bei jungen Muslimen in Deutschland

Homosexualität gilt im Islam, ähnlich wie auch in der christlichen Religion als Sünde. Entsprechend werden homosexuelle Neigungen, Praktiken und Beziehungen verboten und sanktioniert (Çağlıyan 2006, S. 94). Diese gleichermaßen religiös wie kulturell begründete Tabuisierung und Negierung findet sich auch heute noch auf verschiedenen Ebenen der islamischen Religion, der islamischen Kulturen und Gesellschaften und auch in den muslimischen Milieus in der Bundesrepublik.

Homophobe Tendenzen sind dabei keineswegs ein exklusives Problem muslimischer Kulturen und Gesellschaften. Auch in den christlich geprägten europäischen – aktuell vor allem osteuropäischen – Staaten finden sich noch starke Stigmatisierungen von Homosexuellen und gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen über eine notwendige Liberalisierung der sexualmoralischen Orientierungen und Werte.

In Deutschland waren Homosexuelle bis in die jüngere Vergangenheit hin ein vielfältiger gesellschaftlicher Stigmatisierung und Ausgrenzung ausgesetzt. Homosexuelle Handlungen, auch unter Erwachsenen standen noch bis 1969 – in der DDR bis 1957 – unter der Strafandrohung des Strafgesetzbuches (§175). Vor allem auch in der Öffentlichkeit und im Alltag – in den Familien, der Nachbarschaft und im Beruf – mussten Homosexuelle in der DDR und in Westdeutschland ihre sexuelle Identität verbergen und leugnen.

Erst mit der Liberalisierung der Sexualmoral und Sexualkultur seit den 60er Jahren hat hier in den westlichen Gesellschaften ein Wertewandel begonnen, der in einem letztlich jahrzehntelangen Prozess Homosexuelle zunehmend zu einer gesellschaftlich akzeptierten und sozial integrierten Gruppe gemacht hat. Die aktuellen Diskussionen um homosexuelle Lebensgemeinschaften und Adoptionen von Kindern belegen, dass dieser gesellschaftspolitische Prozess auch in den westlichen säkularen Gesellschaften noch anhält und dass er manche gesellschaftliche Gruppierung, auch christlicher Konfession, noch keineswegs erreicht hat.

Der Unterschied im Umgang mit Homosexuellen zwischen Christen und Muslimen liegt also nicht so sehr in unterschiedlichen religiösen und theologischen Deutungen dieses Themas, sondern in unterschiedlichen Alltagswelten und sozialen Strukturen von Toleranz, sozialer Integration und kultureller Praxis, die sich in Bezug auf Homosexuelle zwischen muslimisch-orientalischen und christlich geprägten westlichen Gesellschaften in den öffentlichen Diskursen und in der Alltagskultur herausgebildet haben.

In muslimischen Gesellschaften erweisen sich die religiösen Dogmen und Glaubenssätze des Islam nach wie vor vielfach als normativ orientierungsleitende Instanzen, die sowohl den gesellschaftlichen Alltag als auch staatliche Strukturen und Gesetzgebung bestimmen. In den meisten islamischen Gesellschaften steht Homosexualität nach wie vor unter Strafe, wobei das Strafmaß und die Strafpraxis sich in den einzelnen Staaten stark unterscheiden. Im Jemen, im Iran, in Saudi-Arabien, Mauretanien und auf den Malediven steht für bestimmte Delikte in Zusammenhang mit Homosexualität nach wie vor die Todesstrafe, die insbesondere im Iran und in Saudi-Arabien auch noch vollzogen wird. Nicht zuletzt die Entwicklung islamistischer Bewegungen, und damit die Herausbildung des politischen Islam hat hier offenbar zu einer Verschärfung der Sexualmoral und

der strengen Dogmen und Verbote gegenüber sexueller Liberalisierung geführt. In der Türkei mit ihrer laizistisch-kemalistischen Verfassung ist Homosexualität legal, aber gesellschaftlich-kulturell stigmatisiert und diskriminiert. Für die muslimischen Migrantenmilieus in der Bundesrepublik lassen sich diese Vorbehalte gegenüber einer sexuellen Liberalisierung auf der Basis quantitativer und qualitativer Studien nachzeichnen. Das beinhaltet entsprechend auch die Tradierung und Reproduktion einer ausgeprägten homophoben Haltung und Alltagskultur. Allerdings ist die sozialwissenschaftliche Datenlage zu diesem Thema äußerst mager. Die ohnehin sehr wenigen empirischen Studien, die Aussagen über Muslime oder über die Sexualität und sexuellen Orientierungen von Muslimen machen können, blenden das Thema Homosexualität weitgehend aus (Boos-Nünning/Karakasoglu 2005; Brettfeld und Wetzels 2007; Haug et al. 2009; Müller 2006; Çağlayan 2006; Heitmeyer et al. 1997).

Repräsentative Daten zu möglichen homophoben Tendenzen finden sich allenfalls bei Simon (2008). Die vergleichende Studie mit deutschen Jugendlichen sowie russischen und türkischen Migrantjugendlichen belegt deutlich höhere homosexuellenfeindliche Einstellungen bei russischen, am stärksten aber bei türkischen – vor allem männlichen – Jugendlichen. Ein positiver Zusammenhang zu homophoben Einstellungen lässt sich dabei insbesondere in Bezug auf die Akzeptanz traditioneller Männlichkeitskonzepte sowie bei islamischer Religiosität feststellen (Simon 2008, S. 91ff.). Wenn es stimmt, dass Sexualität ein stark tabuisiertes Thema in muslimischen Familien und Milieus ist, dann gilt dies für das Thema Homosexualität in besonderer Weise und offenbar auch für die sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland. Es ist insbesondere das Verdienst von Michael Bochow und dem LSVD-Berlin-Brandenburg<sup>1</sup> mit einer eigenen qualitativen Studie sowie einigen Sammelbänden das Thema aus der gesellschaftlichen und migrationspolitischen Tabuisierung befreit zu haben (Bochow 2007; Bochow und Marbach 2003, LSVD 2004). Bochow analysiert die Homophobie in orientalisch-muslimischen Kulturen im Spannungsfeld zwischen den patriarchalen Familienstrukturen mit ihrer spezifischen sozialen Konstruktion von Männlichkeit, dem orientalischen Ehrkonzept und der homosozialen Männerkultur in orientalisch-islamischen Gesellschaften. Homosexualität erscheint dabei insbesondere als eine Dekonstruktion des viril-machistischen Dominanzgehabes im orientalischen Männerkult. Konsequenterweise wird Homosexualität in der hierarchisch patriarchalen Ordnung islamischer Kulturen vor allem als ein Männlichkeitsproblem wahrgenommen. So ist es vor allem der Geschlechtsakt des Penetrierens zwischen Männern, der in der islamischen Kultur die größte Ächtung erfährt. Weder die weibliche Homosexuali-

1 Lesben- und Schwulenverband Deutschland

tät, noch die eher platonische Liebe, Zuneigung und körperliche Berührungen zwischen Männern erfahren unter Muslimen eine vergleichbare Ächtung. Weibliche Homosexualität wird entsprechend im Koran nicht erwähnt und auch die spätere islamische Rechtsauslegung ist hier zurückhaltender. Strittig ist schon, ob diese sog. Tribadie zwischen Frauen (arabisch: sihaq) überhaupt strafbar ist.

Tertilt beschreibt in seiner ethnographischen Jugendstudie über die „Turkish Power Boys“ (1996), die Beleidigungsrituale junger männlicher Türken in Mannheim. Dabei spielt Homosexualität als maximale Beleidigung des Anderen eine große Rolle. Als „ibne“, also als ‚Schwuchtel‘ gilt dabei aber vor allem der passive Partner. Das kulturell und sozial Verächtliche besteht für männliche Muslime also gerade darin, als weiblich zu gelten. „Der passive Homosexuelle (...) wird in die Rolle der Frau gezwungen, er wird gleichsam zur Frau gemacht, er wird kastriert“ (Schiffauer 1990, S. 8 n. Tertilt 1996, 198). Es ist also gerade das Entehren des Mannes und seiner Männlichkeit, aus dem sich die Homophobie speist. Schwule muslimische Jugendliche in der Bundesrepublik stehen mit ihren sexuellen Orientierungen vor vielfältigen gravierenden Problemen. Innerhalb des muslimischen Milieus gilt eine weitreichende kulturelle Tabuisierung homosexueller Identität. Gleichzeitig stehen die Familien wie auch die Individuen in einem sozialen Bezugssystem, das teilweise durch traditionale Formen sozialer Bindungen, sozialer Kontrolle und sozialer Anerkennung geprägt ist. Seinen Ausdruck findet diese soziale Ordnung innerhalb des ethnischen Milieus in der Konstruktion des Ehrbegriffs (Kürşat 2002). Ein Ehrverlust kann sich sowohl auf die Person, wie auch auf die Kernfamilie oder den Familienverband beziehen. Insofern setzt ein schwuler Jugendlicher in der Familie nicht nur seine eigene Ehre aufs Spiel, sondern auch die des Vaters, der Familie, ja die des eigenen ethnischen Kollektivs (z.B. der Kurden). Homosexualität junger muslimischer Männer stellt dieses Ehr-Konstrukt und die patrimonale Familienordnung in muslimischen Milieus auf mehrfache Weise in Frage: sie unterhöhlt die soziale Anerkennung der Familie im Herkunfts米尔ieu, stellt die patriarchale Geschlechterordnung in Frage und führt die ritualisierte Generationenfolge mit ihren familialen und geschlechtsspezifischen Initiationsriten und Statuspassagen ad absurdum. Als zentrales Problem der schwulen Muslime in Deutschland kann dabei ihre dreifache Diskriminierung als Migranten, als Muslime und als Schwule gelten. Schwule Muslime sind innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft als Türken oder Araber stigmatisiert, innerhalb der schwulen Subkultur gelten sie als konservative Muslime, die sich oft von der schrillen Expressivität der Szene unterscheiden; und innerhalb ihrer muslimischen Herkunfts米尔ieu leben sie ein durch kulturelle Tabus erzwungenes Doppel Leben oder sind massiver Ausgrenzung, Stigmatisierung oder gar Bedrohungen ausgesetzt. Mercan (2004, S. 158) schreibt: „Die meisten türkischen Migranten in

Deutschland (...) kommen mit ihrer persönlichen Identität als Homosexuelle nicht klar.“ Die eigene sexuelle Identität steht oft im Gegensatz zu den eigenen religiös fundierten Wertüberzeugungen. Ein Outing bringt die Jugendlichen nicht nur in Konflikt mit den Familien, sondern setzt sie auch massiver Ausgrenzung innerhalb des muslimischen Migrantenmilieus aus. Eine Ablösung von Familie und Herkunfts米尔ieu steht oft im Widerspruch zu den starken familiären Bindungen, auch der Jugendlichen. Ein Dilemma, dem viele nur durch ein langjähriges Doppelleben entgehen können.

Die nachfolgenden Analysen basieren auf einer qualitativen Studie (Wensierski und Lübecke 2007, 2012), die 2006-2010 an der Universität Rostock durchgeführt wurde. Befragt wurden 107 Muslime aus Migrantenmilieus im Alter zwischen 20 und 30 Jahren, die in Deutschland geboren oder hier aufgewachsen sind. In unserer Studie kommt das Thema Homosexualität zum einen als explizite Nachfrage<sup>2</sup> im Leitfaden nach dem offen-narrativen Teil des biographischen Interviews vor, zum anderen im Rahmen einiger Biographien schwuler und lesbischer Muslime – insgesamt drei schwule Männer und eine lesbische Frau sind Teil unseres Samples. Die biographischen Beispiele sind nicht repräsentativ für homosexuelle Erfahrungen junger Muslime, kennzeichnen aber typische Erfahrungen, Probleme und Handlungsspielräume Homosexueller in muslimischen Milieus. Zwei der Biografien werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt.

Die Reaktionen der übrigen Interviewpartner zum Thema Homosexualität fallen überwiegend tolerant und akzeptierend aus. Vor allem bei den weiblichen Befragten findet sich nicht eine einzige negierende oder abwertende Äußerung – und dies gilt sowohl für die eher säkularen Biographien als auch für die eher religiösen Biographien. Bei den männlichen Interviewpartnern muss stärker differenziert werden. Insbesondere unter den religiös orientierten Muslimen finden sich deutlich negative Einstellungen und Beurteilungen.

2 Die exmanente Nachfrage folgte auf den thematischen Komplex Ehe, Familie, Beziehungen: „Wie beurteilst Du andere persönliche Lebensformen und Partnerschaften: z.B. nichteheliche Partnerschaften, Leben als Single, homosexuelle Beziehungen?“ Die Interviewpartner reagierten in der Regel vor allem auf den Aspekt Homosexualität.

## **2      Junge homosexuelle Muslime – zwei biographische Beispiele**

### **2.1    „Da darf kein Glied aus der Reihe springen.“ Dara, der schwule kurdische Muslim**

Dara wird 1984 in Hamburg als jüngstes von drei Geschwistern einer kurdisch-türkischen Migrantenfamilie geboren. Die Mutter war bis zu ihrer Frühverrentung zunächst Hebamme, später Erzieherin, der Vater ist Zahntechniker. Seit seiner frühen Kindheit ist für den Jungen insbesondere die enge emotionale Bindung an die Mutter von starker Bedeutung, aber auch der starke kulturelle Bezug zu seinem kurdischen Milieu. Dara spricht in Zusammenhang mit dem Kurdischen von „Mamakultur“, da vor allem die Mutter die Orientierung an kurdischen Traditionen und Formen pflegt. Überschattet wird diese Zeit durch Krankheit und lange Krankenhausaufenthalte seiner Mutter, in der Dara sie als wichtige soziale und emotionale Bezugsperson sehr vermisst und schutzlos den Quälereien seines 12 Jahre älteren Bruders ausgesetzt ist. Die ältere Schwester wird in dieser Zeit zu einer wichtigen Bezugsperson, die sich intensiv um den Jungen kümmert, woraus bis in die Gegenwart eine „besondere Beziehung“ zu ihr resultiert. Die (früh)kindlichen Trennungserfahrungen von der Mutter prägen bis heute Daras Beziehungsverhalten, das von starken Verlustängsten und psychosomatischen Reaktionen gekennzeichnet ist. Der Wechsel von der sozialen Geborgenheit der Grundschule ans Gymnasium ist für ihn eine „große Umstellung“. In dieser Zeit macht er auch seine ersten homosexuellen Erfahrungen, die allerdings nicht nur auf Klassenkameraden beschränkt sind, sondern vor allem auch im türkischen Umfeld des familiären Herkunfts米尔ieus stattfinden. In der 9. Klasse wechselt Dara aufgrund der Fächerauswahl an ein anderes Gymnasium mit einer stärker multiethnischen Schülerschaft, was er sehr schätzt. Auf dieser Schule bleibt Dara bis zum Abitur. In diese Zeit der Adoleszenz fällt für Dara auch eine Intensivierung seiner religiösen Interessen. Als „religiöser Katalysator“ wirkt hier nach einem innerstädtischen Umzug der Familie die Nähe zu einer Moscheegemeinde. Sehr intensiv und teilweise mit missionarischem Eifer gegenüber Gleichaltrigen praktiziert Dara fortan den Islam. Allerdings bleibt dies eine Episode. Sein persönliches Outing, aber auch die säkulare Grundhaltung des kurdischen Milieus führen im Verlauf der weiteren Jugendphase zu einer Abkehr von den religiösen Aktivitäten und Überzeugungen. Dara plädiert heute eher für einen privaten muslimischen Glauben, sieht sich aber zugleich in ein muslimisch-traditionales Milieu eingebettet, das ihn auch in den Wertorientierungen stark prägt.

Sein persönliches Outing als Schwuler hat er aufgrund einer Liebesaffäre mit 15 Jahren. Dara schätzt in der Folge die Liberalität innerhalb der Schulklasse. Nie wird er dort wegen seiner sexuellen Orientierung gehänselt oder diskriminiert. Mit 16 Jahren bekennt er sich vor seiner Mutter zu seiner Homosexualität, da ihm Offenheit und Ehrlichkeit gegenüber den Eltern wichtig ist. Die Reaktionen sind für ihn enttäuschend. Beide Elternteile wollen die sexuelle Identität des Jungen nicht wahrhaben und reagieren eher verzweifelt. Dabei dominiert die Angst vor der sozialen und kulturellen Ächtung in der Großfamilie und im kurdischen Milieu. Die Reaktionen sind vielschichtig, aber immer säkular: Theatralisierung, Drohung mit der Familienehre, aber auch Ethnisierung des Problems: der kurdische Freiheitskampf verlange die Unterwerfung des Individuums unter das Gemeinwohl. „Da darf kein Glied aus der Reihe springen.“ – Die Geschwister reagieren gelassener: die Schwester ist tolerant und offen. Der Bruder zieht die Tabuisierung des Themas vor, was Dara erleichtert: er hatte Angst vor möglichen Strafsanktionen gerade des älteren Bruders. Einzelne Verwandte und Bekannte werden vertrauensvoll einbezogen und sollen bei Dara eine Änderung der sexuellen Orientierung bewirken. In einer zugespitzten Konfliktsituation bricht Daras Vater in einen Weinkrampf aus – der Junge erlebt diese väterliche Reaktion zum ersten Mal in seinem Leben.

In der Folge zieht Dara aus und bezieht eine eigene Wohnung. Die Beziehung zur Familie bleibt aber bestehen. Das Thema Homosexualität ist allerdings bis auf den heutigen Tag tabuisiert. Die Eltern leugnen schlicht die Realitäten: der Vater hofft nach wie vor auf „Heilung“, die Mutter stickt an der Aussteuer für den Jungen und thematisiert bisweilen bei Verwandtenbesuchen das Thema Hochzeit. Dara studiert inzwischen Latein und Italienisch für Lehramt. Er ist aktiv in verschiedenen Vereinen und Organisationen: unter anderem im Vorstand eines kurdischen Volkstanzvereins, wo die Homosexualität bekannt ist, aber nicht offen thematisiert wird; sowie in einem Verein für Schwule und Lesben. Dara lebt in einer festen Beziehung und ist insgesamt mit seinem Leben ganz zufrieden. Nur die Nichtanerkennung seiner schwulen Identität in der Familie bedrückt ihn. Auch sieht er sich in Deutschland letztlich als dreifach Stigmatisierter: als Kurde, Muslim und Homosexueller.

## **2.2 „Dann ham sie gesagt: Na ja, dann bist du halt schwul.“ – Ali**

Ali wird als Kind einer türkischen Migrantenfamilie in „relativ proletarischen Verhältnissen“ in einer westdeutschen Großstadt geboren. Beide Eltern sind berufstätig, der Vater führt ein kleines Einzelhandelsgeschäft. Religion spielt in der

Familie keine Rolle; schon der Großvater und der Urgroßvater waren Atheisten und haben das in ihrer Erziehung an die Kinder und Enkel weitergegeben. Zuhause wird ausschließlich türkisch gesprochen, so dass Ali bis zur Einschulung auch so gut wie kein deutsch spricht. Als „Schlüsselkinder“, werden Ali und seine jüngere Schwester vorwiegend vom Großvater erzogen, zu dem er ein gutes Verhältnis hat. Seine Kindheit, über die er auch auf Nachfrage hin nicht viel zu erzählen weiß, beschreibt er ungeachtet bescheidener materieller Verhältnisse als „ausgezeichnet“. Auch wenn vor allem der Großvater („ein lieber verständnisvoller Mensch“) seine wichtigste Bezugsperson ist, beschreibt er seine Eltern – zu denen er gleichwohl keine besonders emotionale Beziehung oder Bindung hat – als großzügig und tolerant, die stets auf seine manchmal ausgefallenen Wünsche eingehen. „Ich hab meinen Eltern mit dreizehn gesagt, dass ich ab jetzt Vegetarier sein will, weil es gerade Mode war. Ähm und dann war ich sieben Jahre Vegetarier und die ham nichts gesagt. Meine Mutter hat mir immer extra Essen gekocht, wenn's Fleisch gab oder ich hab mir selber was gekocht. Ähm, ich hab den mit zwölf gesagt, dass ich nicht an Gott glaube und die ham gesagt: Na ja, dann glaubst du halt nicht an Gott.“

Der Junge wird in eine reine Ausländerklasse eingeschult und hat in der Schule immer sehr wenige Freunde. Allerdings verläuft seine Schullaufbahn ausgesprochen erfolgreich, der Junge geht nach einer Empfehlung auf das Gymnasium und macht schließlich Abitur. Auch ist er in der landesweiten Schülervertretung aktiv und engagiert sich auch sonst seit seiner Jugend in verschiedenen Initiativen und Vereinen. In der Jugendphase hat Ali, wie alle anderen, auch Beziehungen zu einigen Mädchen. Aus heutiger Sicht beschreibt er diese heterosexuellen Beziehungen „als Alibi“ gegenüber der Umwelt. Allerdings hat er immer ein gutes Verhältnis zu den Mädchen, und der Kontakt zu ihnen hält teilweise noch bis heute an.

Zunächst im Rahmen eines Schüleraufenthalts macht Ali im Alter von 18-19 Jahren einige Reisen nach New York, wo er sich erstmals in einen Mann verliebt und in der Folge extensiv in die New Yorker Schwulenszene eintaucht. „Ich hab mit ganz vielen hhe unglaublich vielen äh Leuten Sex gehabt irgendwie in ganz kurzer Zeit. In zwei, drei Wochen mit, weiß ich nicht, vierzig Leuten oder so. ähm, und hääh, hab mich jeden Tag dreimal verliebt und äh entliebt. Hab das als sehr ähm als sehr schön erlebt eigentlich.“ Ali ist in dieser Zeit noch mit seiner Freundin Monique zusammen, der er die neuen Erfahrungen beichtet. Er ist in dieser Zeit noch offen für beide Geschlechter. Insofern bleibt auch die Beziehung mit Monique noch ein halbes Jahr bestehen und zerbricht erst dann – allerdings nicht an der Frage seiner sexuellen Identität.

Mit 19 Jahren entschließt er sich auch gegenüber seiner Umwelt zu einem Coming-Out und lebt fortan offen als „schwuler Mann“. Die Eltern reagieren auf sein

Coming-Out mit demselben Gleichmut wie bei seinem ‚Outing‘ als Vegetarier: „Ähm, ich hab den mit, weiß ich nicht wann, gesagt: Ich bin schwul: Dann ham sie gesagt: Na ja, dann bist du halt schwul. Und ähm, ich glaube, dass die die Zahl der Widerstände, auf die ich gestoßen bin, eigentlich immer sehr sehr gering war.“ Auch im Umfeld – selbst unter seinen „türkischen Machofreunden“ – erfährt Ali eher gelassene Reaktionen: „Na ja, dann is das halt so. (...) Das war eigentlich ganz locker.“

Seine erste längere Beziehung mit einem Mann hält dann drei Jahre. Er lebt mit seinem Partner in einer gemeinsamen Wohnung. In der Folge wechseln sich stabile und monogame Beziehungsphasen und extensive promiskue Erfahrungen in der Szene mehrmals ab. Die langfristigen Beziehungen scheitern immer wieder. Auch orientiert sich Ali jetzt keineswegs nur an Männern. Unter seinen „Sexualpartnern gab’s immer auch Frauen, also es war nich so, dass ich dann dachte: Uh Frauen sind eklig oder ich bin jetzt schwul oder so. He, ich war einfach, weiß ich nich, offen für (lacht) für alles. Ich bin hhe äh offen für alles.“ Seine langjährigen Partner sind künftig aber doch immer Männer. In einer Eigentheorie grenzt Ali sich denn auch gegen traditionelle Geschlechtsrollenkonzepte und Identitäten ab und favorisiert demgegenüber die Dynamik und die biographische Wandlungsfähigkeit seiner eigenen Orientierungen. „Aber es hat mich nicht viel beschäftigt eigentlich dieses: ich bin jetzt schwul mhmm oder ich bin jetzt anders.“

Nach dem Abitur beginnt er ein geistes- und kulturwissenschaftliches Studium, das er bereits seit einigen Jahren erfolgreich abgeschlossen hat. Es folgen eine Reihe von akademischen Jobs in verschiedenen Bereichen, die er aber häufiger wechselt. Seit einigen Jahren ist er auch in der Szene seiner Heimatstadt in einem Schwulenverband aktiv und investiert dort einiges an Zeit und Engagement. Auf einer internationalen Konferenz lernt er dann seinen aktuellen Partner kennen, mit dem er bald zusammen zieht und schließlich eine Lebenspartnerschaft „eintragen lässt“. Die Beziehung hält bereits seit mehreren Jahren. Beruflich arbeitet er gegenwärtig als Übersetzer und ist alles in allem sehr zufrieden mit seiner Situation. Zukunftspläne lehnt Ali dagegen ab und bekennt sich eher zu einer existentialistischen Grundhaltung, die stets an der Gegenwart orientiert und offen für spontane Veränderungen und Wandlungsprozesse ist.

*Ein Resümee:* Die beiden homosexuellen Biographien sind durch das aktive Selbsthilfe-Engagement innerhalb der ethnischen Schwulenszene gekennzeichnet. Das ist der Suchstrategie bei der Auswahl der Interviewpartner und der ansonsten starken Tabuisierung von Homosexualität in den muslimischen Milieus geschuldet. Insofern spiegeln die Orientierungen und Lebensentwürfe auch eher den metrosexuellen Habitus einer urbanen Schwulenszene wider. Sichtbar wird in den Beispielen die Ambivalenz der eigenen sexuellen Identität. In den Familien und Herkunftsmilieus wird das Thema weitgehend erfolgreich geleugnet und

tabuisiert, mit unterschiedlichen Ausdrucksformen der Stigmatisierung, Ausgrenzung oder aber stillschweigender Duldung. In den Großstädten finden die jungen Schwulen und Lesben demgegenüber eine freizügige und teilweise hedonistische Szene, in der sie eigenständige Konzepte biographischer Lebensführung entwickeln können. Die Selbsthilfeverbände ermöglichen auch das politische und öffentliche Engagement für die eigene soziale Minderheit. Ali kann aufgrund der säkularen Orientierungen die eigene sexuelle Identität am ehesten offen gegenüber der Familie und dem Herkunfts米尔ieu leben. Dara bleibt demgegenüber auf ein permanentes Doppel Leben verwiesen, das ihm über die Jahre zur selbstverständlichen Normalität geworden ist. Ein schmerzvoller Stachel bleibt indes die fehlende Anerkennung der eigenen sexuellen Identität durch Eltern und Familie.

Im Weiteren sollen die Einstellungen und Orientierungen junger heterosexueller Muslime zum Thema Homosexualität rekonstruiert und analysiert werden. Dabei wird zwischen eher säkularen und religiösen Muslimen unterschieden.

---

### **3 Orientierungsmuster junger muslimischer Frauen über Homosexualität**

Bei den eher säkularen jungen Frauen basieren die eigenen Einschätzungen insbesondere auch auf Erfahrungen in den großstädtischen und jugendkulturellen Szenen – etwa Diskos, Clubs und Partys – in denen Homosexuelle selbstverständlicher und sichtbarer Teil der urbanen Freizeitkultur sind. Die eigene tolerante Position erscheint hier auch als kulturelle und wertebezogene Distinktion gegenüber den Vorurteilen und Stereotypen des muslimisch-migrantischen Herkunfts米尔ieus. Bei Gültüzar, die sich als westlich orientierte alevitische Frau gegen ein prüdes Elternhaus behaupten muss, werden die Schwulen in ihrer städtischen Disko-Szene gleichsam zu Leidensgenossen gegen gemeinsam ertragene Stigmatisierung und Diffamierung. Sie kommt von selbst in der offenen Erzählphase auf das Thema:

„Zum Beispiel diese Schwulenszene, das war ja (.) extrem ... Das ist plötzlich irgendwie explodiert, hab ich das Gefühl. Man hat nie irgendwie einen Typen auf der Straße gesehn, wo man das Gefühl hatte, er könnte vielleicht schwul sein. Jetzt laufen Leute Hand in Hand und küssen sich. Ah . also, ich meine ich find das toll, wenn die Leute zu sich einfach stehen können und sagen können, ich steh zu mir, ich bin schwul und ich mach auch das was ich will. (...) Bis dann Leute sich dann vielleicht sich doch noch gefunden haben und der einem gesagt hat: „Ja, ich bin schwul.“ „Ah, ich bin auch schwul.“ Und das hört sich jetzt vielleicht bisschen primitiv und blöd an, aber ich glaube, dass ist auch der Punkt, weil sich die Leute auch trauen (.) es auch zu äußern, zu sagen, ich bin schwul. Weil wenn der eine etwas sagt, dann traut sich auch der andere.“

Die Passage zur Schwulenszene ist für die junge Frau aber auch ein Indikator für kulturellen Wandel gegenüber Traditionalismus und rigiden Moralvorstellungen. Die Schwulen erscheinen hier als orientierungsleitende Vorbilder, die diesen Wandel ungeachtet der Stigmatisierung und Diskreditierung im öffentlichen Raum durch ihren offenen Lebensstil auch mit befördern und damit zur eigenen Identität stehen. Ein aktuelles Problem auch der jungen Frau, die seit Jahren ihren deutschen Freund vor den Eltern verheimlicht.

Auch Sherin hat eigene Alltagserfahrungen mit Homosexuellen in ihrer Freizeit- und Partyszene. Bei ihr und bei Chelowise wird diese liberale Orientierung auch eingebettet in die Übereinstimmung mit einem gleichfalls toleranten Elternhaus.

„Jedem seine Sache. Also ich hab nix gegen homosexuelle Leute, weil . Ich bin auf Partys von denen also auch gegangen. Also homosexuelle, hetero Party und alle zusammengemixt und . Transen und alles warn da. Also ich hab nie Probleme mit diesen Leuten gehabt, weil die müssen selber entscheiden, was für sie richtig ist. (I: hm) Also ich kann mich doch nicht, jetzt sagen, eh dass ist eklig. Es ist halt auf ne Art und Weise wie man darüber nachdenkt. Also ich könnte . Ich mag Schwule sehr gerne, also ich hab mit, ich hab auch Kontakt mit Leuten, solchen Leuten. Mit Lesben kenn ich halt nich viel. Ich kenn bisexuelle Leute. (I: Mhm) Aber . es ist halt ihre Sache, weil ich kann mich jetzt nicht sagen, ey das ist eklig. Weil vielleicht finden die das, was ich mache später mit meinem Mann eklig. Weil jeder sieht auf seine Art und ich halt denke. Ich hatte nie Probleme. Meine Mutter mag selber solche Leute, Transvestiten und Homosexuelle.“

Die liberale und tolerante Orientierung wird hier nicht auf ein übergeordnetes Normen- oder Wertekonzept bezogen, sondern erscheint lediglich als Frage des persönlichen Geschmacks und der Selbstbestimmung über den eigenen Lebensstil. Sexuelle Orientierungen sind hier nicht länger Ausdruck moralischer Kategorien, sondern lediglich ein Indikator für einen Pluralismus der Lebensstile auf der Basis einer Alltagskultur der reziproken Wertschätzung und Anerkennung. Der eigene Lebensstil und die eigene heterosexuelle Lebensform wird dabei selbstreflexiv relativiert und dem Anderen das gleiche diskursive Recht zu Wertschätzung oder Kritik eingeräumt. Chelowise, die aus einem säkularen bildungsbürgerlichen exil-iranischen Elternhaus stammt, reflektiert vor allem auch die Wurzeln ihrer Toleranz im eigenen familiären Herkunfts米尔ieu.

„Da bin da bin ich ganz ganz offen, also hatte auch ne Zeit lang äh ... sehr guten schwulen Freund und mit dem ich mich auch sehr gut verstanden habe und. Meine Eltern sind da auch (lachen) also das, sind da auch total locker was so was angeht.

(I: Ja) Also eben auch. Äh ... ich mein bei (meinem Praktikum beim) Freien Radio Bremen ähm in der Technik, hört man ja wirklich die Sendungen von von diesen ganzen Redaktionen und da gibt's auch eben die Schwulen und die Lesben-Redaktion. (I: Mhm) Und. Also. Ich glaub tolerantere Menschen als meine Eltern hab ich unter Iranern eigentlich selten erlebt. (I: Ja) Also das ist absolut überhaupt (I: Mhm) kein Problem. Hat's, also bei mir persönlich hat, also für mich persönlich hat sich die Frage jetzt nie gestellt (lachen) ob irgendwie Homosexualität oder so in Frage kommt, aber. (I: Ja klar) Wenn ich jemanden kennen lernen würde, grad in Köln, Hochburg der Schwulen so. (husten) absolut kein Problem. Also find ich find ich sehr interessant und ja.“

Chelowise leitet die Passage mit einem Toleranz-Bekenntnis ein, das Religionen und Lebensstile in eins setzt. „Also toleriere alles. Genauso wie ich eigentlich alle, fast alle Religionen to-, ne quatsch alle Religionen toleriere. (I: Mhm) Äh tolerier ich eigentlich auch alle Lebensarten.“ Die eigene Toleranz gegenüber Homosexuellen wird so zugleich gegenüber religiösen Muslimen bemüht. Chelowise will ihre liberalen Einstellungen also nicht gegen die asketische Sexualmoral von Muslimen behaupten, sondern beansprucht für alle Lebensstile die gleiche Akzeptanz. Zugleich erscheint die eigene Toleranz als glücklicher Umstand der eigenen liberalen Erziehung im Elternhaus und bemüht so implizit Verständnis für weniger tolerante Orientierungen bei denjenigen, die nicht das ‚Glück‘ einer tolerant-liberalen Sozialisation erfahren haben. Auch die eigene heterosexuelle Orientierung erscheint hier gleichsam kontingent und prinzipiell auch anders denkbar („die Frage (hat sich) jetzt nie gestellt“), zudem erscheint das urbane Schwulen-Milieu in den einschlägigen Metropolen auch als attraktives kulturelles Setting („find ich sehr interessant“).

Die jungen säkularen muslimischen Frauen haben offenkundig keinerlei Probleme mit der Toleranz gegenüber homosexuellen Lebensformen; im Gegenteil: die Erfahrungen mit den großstädtischen Schwulenszenen werden eher als kulturelle Bereicherung mit Distinktionswert erfahren und die Frage der sexuellen Orientierung verstehen sie als Aspekt der Selbstvergewisserung der eigenen prinzipiell kontingenten und wandelbaren persönlichen Identität. Bei den religiösen Frauen unterscheiden sich diese Orientierungen im Grunde nur graduell. Es dominiert auch hier die prinzipielle Toleranz gegenüber dem Anderen mit seinem spezifischen Lebensstil. Vereinzelt werden moralische oder naturrechtliche Begründungen mit reflektiert, führen aber nicht zu einer Relativierung der Akzeptanz dieser anderen Lebensformen. Ein leichter Unterschied besteht darin, ob die Homosexualität der anderen auch ein Indikator für die Kontingenz der eigenen sexuellen Orientierung sein kann. Hier wird bei den religiösen Muslimas Absolutheit und Unveränderlichkeit der eigenen sexuellen Identität stärker gegen den Lebensstil des Anderen behauptet. „Also, isch selber will nisch lesbisch werden oder so.“(Ha-

win); „Also isch würde sowas nisch machen.“ (Senay); „da seh ich immer auch trotzdem irgendeine Krankheit und sehe, sage, es nicht einfach dieses na-, natürliche (I: Mhm) Partnerschaft, wie.. Natürliche Partnerschaft nenne ich Mann und Frau.“ (Eftelya)

Auch, wenn (teilweise) homosexuelle Orientierungen den eigenen Wertvorstellungen und dem eigenen Menschenbild zu widersprechen scheinen, bleiben die jungen religiösen Frauen doch gleichwohl bei ihrer Toleranz gegenüber den anderen Lebensentwürfen. Auch hier bestätigen die lebensweltlichen Erfahrungen mit Homosexuellen im Umfeld die Legitimität der eigenen Toleranz und die Richtigkeit des akzeptierenden Werturteils.

„Also vorher hat isch gar keinen Kontakt damit. Dann hab isch Praktikum angefangen in einem Atelier und die Besitzerin war lesbisch (I: Mhm) und ihr Angestellter war auch schwul. . Und die haben immer geredet... Isch hab, ich wusste nie, wovor er... Er hatte ´ne Freundin, n'Freund und so. Ich sag so: „Warum bist du seit dem immer so Feuer?“ (imitierend) „Na ja, das hast du nisch gemerkt, dies und das? Isch bin schwul, das merkt jeder.“ Und ich so: „Ja, das tut mir leid. . Isch merk das nischt, mir ist das auch egal.“ (lachen) Jedenfalls, da-, also für mi-, also isch bin nich so, dass das ähm so jemand kurzsichtig. Isch bin... Isch kann Sachen von weiten her auch betrachten und so. Ähm isch akzeptier es, wenn die Menschen damit glücklicher sind und damit selber umgehen können, (I: Mhm) können sie auch von mir aus.“ (Hawin)

Das Praktikum wird für Hawin zur ethnographischen Fremderfahrung mit Schwulen und Lesben. Mit augenzwinkernder Selbstironie bekennt Hawin die eigene Unbedarftheit gegenüber den kulturellen Codes der Szene. In der Folge fremdet sie nicht mit ihren schwulen und lesbischen Arbeitskollegen, sondern erlebt es eher als Bereicherung und als Erfahrung neuer Perspektiven. Sie registriert, dass sie mit dem schwulen Mann über Dinge reden kann, die man „normalerweise (nischt) mit einem Mann reden kann.“ Als sie mit dem Arbeitskollegen vor dem Laden auf der Treppe sitzt, räsonnieren die Beiden, wem die Blicke der vorbeilaufenden Männer wohl galten. Die überraschende Begegnung mit dem schwulen Kollegen im Praktikum wird in der Folge auch zum Prüfstein der eigenen sozialen Identität im Kiez.

„Ja also isch fand's auch schön. So wie der aussah, geht's. Das war in der Innenstadt. Und da gehen auch so zum Beispiel manschmal deutsche Pärchen, die komisch geguckt haben. Eine. ausländische Mädschen mit Kopftuch sitzt mit einer deutschen Mann da und raucht? Oder wenn meine Landsleute gegangen sind und die haben dann auch so erschreckend geguckt, so voll abartig so, weißt de? Und isch fand des immer amüsierend, ehrlich gesagt. (lachen) Also mit den zusammen haben wir uns immer dadrüber... Also das war auch nisch so ein dummer Mann. Der war sehr gebildet schon.

Also er war auch Diplomdesigner, hatte auch studiert und aber hatte vieles anderes auch gemacht und war total überall ver-, also weit gereis-... ähm, er war schon in der Türkei, in Indien und so und halt hat auch sehr viel so erzählt und er war sehr weise und sehr erfahrener Mann. Also war sehr nett. Isch mag ihn total auch. Also isch hab immer noch Kontakt mit ihm. (schmunzeln).“ (Hawin)

Die eigene Toleranz gegenüber dem schwulen Kollegen wird bei der gemeinsamen Zigarettenpause auf der Treppe vor dem Laden auch zum Akt der Selbstvergewisserung über die Frage von Nonkonformismus und sozialer Anerkennung der eigenen Identität durch Andere. Hawin beschreibt das als schrägen Akt der trotzig-selbstbewussten Performanz kultureller Gegensätze. Sie amüsiert sich über den plötzlichen Nonkonformismus, den sie sowohl gegenüber Deutschen als auch Landsleuten demonstriert, weil sie als kopftuchtragende Muslina mit einem erkennbar schwulen Mann in aller Öffentlichkeit rauchend auf der Straße sitzt. Der Hinweis auf den polyglotten und bildungsbürgerlichen Habitus ihres Kollegen unterstreicht noch die besondere Qualität dieser ungewöhnlichen Beziehung und damit auch die Dignität des Lebensstils dieses schwulen Bekannten: Es geht hier nicht nur um die Frage der Akzeptanz des kulturell Anderen, sondern auch darum, sich selbst von diesem Anderen bereitwillig anregen und bereichern zu lassen.

Aischa, eine gläubige Muslina ohne Kopftuch, hält homosexuelle Lebensformen für ganz unproblematisch. Sie berichtet von denen eigenen pubertären Kussübungen mit ihrer Freundin, auf die auch die Mutter eher amüsiert reagiert. „Seid ihr lesbisch oder was.“ In der Nachbarschaft leben lesbische Frauen und führen ein Atelier. Die Eltern haben kein Problem damit und warnen die Kinder auch nicht davor, das Geschäft zu betreten.

„Ich finde, man sollte jeden so leben lassen, wie er möchte. Das ist das wichtigste. Wenn man jemanden anfängt anzugreifen, greifen sie dich irgendwann auch an. So ist das. Homosexualität oder ist gar kein Problem für mich. Ich bin damit groß geworden, alles aufm Kiez einfach ist alles. Das ist das ist ganz normal. Da siehst du jede Fassade. Alles, das ist gar nichts schlimmes, so. Für mich ist das nich schlimm. Zum Beispiel mit einer, heißt Leo, der ist Transsexueller, er möchte gerne ne Frau werden. Ne, ich komm mit ihm richtig gut klar. Ich komm mit Schwulen sogar besser klar als mit Mädels, sag ich mal. Die sind die sind geiler drauf, die Schwulen, ich find die gut. Oder egal, Lesben, die sind auch nett. Die sind auch, die sind starke Frauen, wieso nich. Na, ich bin nich so drauf. Nee, ich akzeptier alles.“ (Aischa)

Auch hier werden wieder die beiden wesentlichen Einflüsse für die eigene tolerante Einstellung gegenüber Homosexuellen erkennbar: zum einen die Gelassenheit und Toleranz des Elternhauses gegenüber anderen, auch außerhalb des eigenen

ethnisch-kulturellen Milieus; zum anderen aber auch die alltägliche Erfahrung des multikulturellen Großstadtlebens, das Aischa als großes soziales Laboratorium für den Pluralismus unterschiedlicher Lebensstile und Lebensführung darstellt. Zudem die positive persönliche Erfahrung mit signifikanten Anderen im lebensweltlichen Umfeld. Auch die streng gläubige und kopftuchtragende Sara abstrahiert in ihrer Haltung gegenüber Homosexuellen vom eigenen Glaubenssystem und dem eigenen Moralkodex.

„Ich kann die nich verurteilen jetz, nur weil ich jetz so bin, heißt das nich, dass die andern genauso sein müssen (I: Mhm) wie ich, dass sich äh, dass sie mit Jungfrau heiraten . sollen oder müssen. Ich meine, ich habe mich für diesen Weg entschieden, das ist mein Weg und ich möchte, dass man das toleriert, so wie ich die andern so toleriere. Meine, wenn derjenige jetzt unverheiratet mit jemand zusammenlebt is es eben . sein oder ihr Problem. Sie is nich oder er is nich gläubig und is so glücklich, da muss ich das so akzeptieren. Ich kann jetzt nich sagen ob der is kein Moslem, also is für mich der, äh was er macht alles falsch, kann ich nicht sagen, weil der weiß über mich nichts, er weiß über meine Religion nicht und ähm ich kann da nicht sagen ähm (.) also ich hab nicht das Recht diese Person zu verurteilen, so wie sie nicht das Recht haben mich zu verurteilen, . dass ich diesen Weg eingegangen bin. So seh ich dis halt.“ (Sara)

Sara kennzeichnet ihre islamische Lebensführung hier nicht als religiöses Dogma, sondern als persönlich gewählten Lebensstil, der keineswegs als normatives Leitbild für andere verstanden werden soll. Sie bezieht die moralischen und ethischen Regulative ausschließlich auf die eigene Glaubensgemeinschaft und beansprucht auch keine Überlegenheit der eigenen Glaubenswelt für die Lebensführung Andersgläubiger oder Nicht-Gläubiger. Maßstab bleibt in dieser Perspektive alleine das subjektive Glück der Individuen.

Eine abwehrende und eher negierende Haltung findet sich unter den gläubigen Muslimas unserer Interviewpartner lediglich bei Khadije, die die Frage nach Homosexuellen – wenngleich lachend – zurückweist: „Darüber will ich gar nich‘ reden (lachen). (..) Kein Kommentar.“ Bereits in der offenen Erzählphase hatte sie von einer Jungenfreundschaft in der Kinderclique berichtet, zu dem sie den Kontakt später ausdrücklich abbricht, als sie erfährt, dass dieser schwul ist.

## 4 Orientierungsmuster junger muslimischer Männer über Homosexualität

In den Einstellungen der jungen Männer lassen sich die Einstellungs- und Deutungsmuster danach unterscheiden, ob die Befragten säkular sind oder religiös. Bei den säkularen männlichen Interviewpartnern wiederholen sich in ähnlicher Weise die Einstellungen und Begründungen der jungen Frauen. Es findet sich eine überwiegende Toleranz gegenüber den sexuellen Orientierungen und Lebensformen der Mitmenschen. Allenfalls wird bisweilen die eigene Orientierung explizit abgegrenzt gegenüber homosexuellen Lebensentwürfen. Auch wird eher als bei den Frauen die eigene Toleranz gegenüber einer Pluralisierung der familialen Beziehungsformen mit einer Kritik an der Ehe als dominanter Lebensform verknüpft. Ein Beispiel für dieses Orientierungsmuster ist etwa Basim.

„Ach so, ne das is gut, natürlich. Ich finde die Ehe ähm (.) ist nich mehr das, was es mal war, die Zeiten ändern sich, sehr sehr drastisch. (I: Mhm.) Die Ehe sollte nur noch als Mittel von zum Zweck verwendet werden und das sollte nicht als ne Bindungs äh als die Bindung zählen, sondern die Bindung muss von vornherein da sein. (I: Mhm.) Von vornherein sollte sie schon vorhanden sein und die Ehe soll einfach nur so ähm so ne Art äh „ach tauschen wir noch mal zwei Ringe und machen's offiziell“ (I: Mhm.) um das ganze nen bißchen zu, vielleicht nen bißchen zu befestigen. (I: Mhm.) (.) Um eine gewisse äh vertragliche Bindung noch einzubringen (I: Mhm.), aber eine Ehe spielt für mich überhaupt keine Rolle (I: Mhm.). Also ich, für mich zählt die partnerische Bindung (I: Mhm.), sie ist maßgebend, sei es zwischen zwei Männern, zwischen zwei Frauen, sei es zwischen einundfünfzig Jährigen und eine zwanzig Jährige oder umgekehrt (.) find ich sehr spannend und toll, aber ich würd's, ich würd's selber nich machen ähm (I: Mhm.), aber ich tolerier das auf jeden Fall (I: Mhm.), absolut.“

Basim skizziert im Grunde ein durch und durch individualisiertes Orientierungsmuster zu familialen Lebensformen. Es sind nicht mehr Konventionen, Traditionen oder soziale Normen und Erwartungen, die das Rollenmuster einer Partnerschaft bestimmen, sondern allein die Selbstbestimmung der Partner auf der Basis eines wechselseitigen Einvernehmens. Bei Tarek, Esim und Kassem findet sich ebenfalls ein generell tolerantes Einstellungsmuster. Allerdings leiten sie ihre Akzeptanz jeweils zunächst durch eine Formel der Abgrenzung ein:

„Wa- phf, zum Glück bin ich das nicht. (...) Also ich hab nix ga-dagegen.“ (Tarek);  
„Ich kann's nicht verstehen (lachen), aber äh ich tolerier es. Ich finds ok.“ (Esim) „Ja mit Schwulen hab ich nix am Hut ne (lachen).“ (Kassem)

Bei Kassem wird wiederum, wie auch bei den Frauen die lebensweltliche Verankerung der eigenen Toleranz gegenüber Homosexuellen deutlich, aber auch ein gewisses Maß an Verunsicherung gegenüber einer sexuellen Orientierung, die nicht dem eigenen Selbstkonzept entspricht.

„Nee so, isch hab, isch hab auch n paar schwule Freunde so zum Beispiel in der Ausbildung gehabt oder so. Als- ich kann die schon auf eine Art verstehn, aber dis is jeder seine Sache sozusagen. Also isch lass die Leute einfach in Ruhe und ich sag zu denen: „Du brauchst mir nisch erzählen, was du bist oder schwul bist oder sonst so etwas, mach einfach dein Ding und das reischt Alter.“ So mehr möschts isch nisch erfahrn sozusagen (I: Mhm) über Schwule, weil jeder hat... Ok d- die stehn halt auf Männer, man kann dagegen nix machen oder Lesben mögen Frauen ebend halt. (I: (schmunzeln)) Isch kann ja auch nichts dafür, aber so isch sag dann einfach: „Mach ruhig dein Ding weißt du.“ (Kassem)

Im Unterschied zu den eher säkularen muslimischen Männern, zeigen sich bei den religiösen Muslimen deutliche Ablehnungen und Vorbehalte gegenüber Homosexuellen.

„Homosexualität gibt's bei uns im Islam auch nich, und ähm (.) (leiser) und da es das bei uns im Islam nicht gibt, (I: Mhm) (lauter) gibt's das bei mir auch nicht. Ich mein, deckt sich mit meiner Ansicht des Lebens sowieso nicht. Mann ist nicht für Mann, und Frau ist nicht für Frau geschaffen. Und, äh, das ist nun mal so. (I: Mhm) Genetisch bedingt, Biologisch bedingt, man kann es von der Darwin'schen Evolutionstheorie begründen. Ist mir auch egal. Es is halt so, Frau ist nicht für Frau, Mann ist nicht für Frau. Ähm, Mann ist nicht für Mann. (I.: Mhm) Ne? Sondern Frau ist für Mann. Mann ist für Frau. Aus welcher Emanzipation oder Nicht-Emanzipation es man sieht. (...)Äh, fü. für mich halt . nicht (.) akzeptabel und für mich auch nicht der Weg, den ich (.) gehen wollen würde oder gehen würde, dieses nicht-elhlich Zusammenleben.“ (Cihat)

Cihats entschiedene Ablehnung von Homosexualität ist in ihrer Striktheit typisch für die religiösen muslimischen Männer unter unseren Interviewpartnern. Es variieren allenfalls die Begründungsmuster. Gemeinsam ist den religiösen Männern, dass die Legitimation für die grundlegende Ablehnung zuallererst mit Hinweis auf islamische Prinzipien und den Koran, also religiös begründet wird. Die individuelle Zurückweisung von Homosexualität als möglicher Lebensform ergibt sich dann aus der eigenen unverbrüchlichen Identität als gläubiger und gehorsamer Muslim. Cihat wird in seiner Geltungsbegründung apodiktisch: Homosexualität gibt es im Islam („bei uns im Islam“) nicht, also gibt es das bei ihm auch nicht. Angesichts dieser absolut gesetzten Deduktion aus einem religiösen Dogma, bleibt für das re-

ligiöse Individuum im Grunde keinerlei Handlungs- und Interpretationsspielraum. Dennoch belässt Cihat es im weiteren nicht dabei, sondern bemüht sich doch noch um ein subjektivistisches (“meine Ansicht vom Leben”) und ein rationalistisches Deutungsmuster („Darwin’s Evolutionstheorie“). Dieses Argumentationsmuster ist insofern interessant, als es sich empathisch um die Überzeugungskraft der eigenen Position auch in einem säkularen Diskurs bemüht. Allein das Postulat des eigenen religiösen Dogmas, das letztlich nur innerhalb der Glaubensgemeinschaft nachvollzogen werden kann, erscheint ihm gegenüber der Interviewerin offenbar als zu wenig. Anscheinend stecken die jungen, streng gläubigen muslimischen Männer, die allesamt in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, in einem legitimatorischen Dilemma. Einerseits folgen sie – am Beispiel Homosexualität – gehorsam ihren religiösen Dogmen, andererseits antizipieren sie empathisch die normative Distanz gegenüber dem nicht-islamischen Umfeld. Das Ergebnis ist ein gewisser Verbalradikalismus, dessen religiöse Apologetik offenbar im Dialog mit Nicht-Muslimen ungern aufrechterhalten wird. Als Beleg für die These kann die folgende Passage von Durmaz gelten, der in Bezug auf Homosexualität noch starker als Cihat beginnt.

„Also zwisch- äh bei Homosexuellen will isch nichts sagen. Für misch sind die einfach keine Menschen, (I: Mhm) für misch. Also ah ich, ich sag mal so, isch korrigier misch. Also keine Menschen wollt isch nicht sagen. Also isch weiß isch jetzt nicht, wie man homosexuell wird. Das ist also, aber . isch finde es halt nicht so gut, wenn man... Also wieso sollte man eigentlich homosexuell werden, wenn man halt... Wieso sind dann denn Frauen auf der Welt? Wieso sind dann denn Männer auf der Welt? Also, ja wie kann man eigentlich homosexuell werden? Isch glaub, isch kenn also... Isch kann das einfach nicht kapieren. (I: Mhm) Was erregt sich von einem Mann zu Mann also? Isch weiß jetzt nicht, wie Sie, wie die anderen dazu denken, aber isch könnte niemals denken, mit n Mann zu... Das wür- würde für mich der größte Schande werden. (I: Mhm) Auch wenn isch kein Moslem wär. Auch wenn isch n Jude oder wat weiß ich . trotzdem also ein (I: Mhm) also son Homosexueller, son Gaymaid zu sein, bah dat würde für misch ne Schande werden halt.“ (Durmaz)

Das Argumentationsmuster beginnt zunächst mit der größtmöglichen Radikalität, indem Homosexuellen das Menschsein abgesprochen wird. Allerdings erschrickt Durmaz gleichsam selbst über sein Fundamentalargument und nimmt es gleich wieder zurück. Im Weiteren wählt er dann gewissermaßen eine entwicklungstheoretische oder sozialisatorische Perspektive. Homosexualität erscheint jetzt nicht mehr als unveränderliches („unmenschliches“) Merkmal eines Individuums, sondern zunächst als Variable und Option im Entwicklungsprozess der Heranwachsenden. Allerdings dient dieses Argument vor allem der impliziten Einführung von persönlicher Verantwortung und persönlichem Handlungsspielraum als Krite-

rium. Vor dem Hintergrund eines naturrechtlichen Konstrukts (Wieso gibt es denn Geschlechter?) erscheint Homosexualität dann als fehlgeleitete Entwicklung in der ethischen Verantwortung des Individuums gegenüber seiner sozialen Umwelt („Schande“). Wie Cihat bemüht sich auch Durmaz um ein Argumentationsmuster, das auch außerhalb der eigenen Glaubensgemeinschaft tragfähig ist („Auch wenn isch kein Moslem wäre.“), verbleibt dabei aber in der Logik seines orientalischen Ehrenkodex („für mich ne Schande.“). Cihats Argumentation entspricht dabei islamischer Auslegung, die Homosexualität nicht als genetisches Konstrukt, sondern als Ergebnis individueller Reflexions- und Handlungsfähigkeit deutet. Der Homosexuelle ist aufgerufen, sich mit seinem unmoralischen, abweichenden Verhalten auseinanderzusetzen, um den Weg zum rechten Glauben zu finden. Differenzierter als in den beiden ungestümen Alltagstheorien von Cihat und Durmaz wird dieses Muster von Süfyen im Rahmen einer gleichermaßen theologischen und gesellschaftspolitischen Argumentation entwickelt.

„Homosexualität is keine Krankheit, es ist von Gott gegeben. Einiges entwickelt sich aber auch von (schmunzeln) selber, wenn man seine Neigung hat. Ähm und ja, Homosexualität is ne schwierige Phase für Muslime. Ähm man befürchtet, dass es Homosexuelle in der Gemeinde gibt, die outen sich aber natürlich nicht, weil es ähm klar, ein eine Sünde ist. Ähm ja, Homosexualität, ich hab bisher noch keinerlei großartige Erfahrungen mit homose... Ich hab n Freund, den ich von Jugend an ähm, wo wo er sich auch nach ner Zeit geoutet hat. Am Anfang war es schwierig, aber jetzt, man spricht wieder ganz normal. Das is also ne ne Phase gegeben, wo man sich ähm aus dem Weg gegangen ist. Und da war, ich glaube auch für die ähm Muslime in Deutschland is es einen ein neues Tabuthema, womit sie sich auseinander setzen müssen. Es ist ein schwieriges Thema, womit man sich definitiv befassen muss, aber es wäre falsch, glaub ich, diese Menschen ähm mh hinaus zu treiben und zu sagen: „Du gehörst nicht in diese Gemeinschaft.“ Klar, ähm wenn es diese Menschen gibt und es gibt sie def- definitiv, muss man gewisse Grenzen, sag ich mal, (I: Mhm) den setzen. Äh es gibt Grundsätze, die nicht wir ausgesucht haben, sondern der Schöpfer und der weiß... Und äh jeder hat so seine eigene Prüfung im Leben. Und äh es gibt auch Menschen, die damit zurecht kommen, die einen Eheleben glaub ich damit führen können. Aber das is n neues Thema (I: Mhm) für Muslime in in Deutschland, wo noch ha vieles dafür glaub ich auch an Aufklärung getan werden muss.“ (Süfyen)

Süfyen reflektiert hier explizit, was sich bei Cihat und Durmaz nur implizit als latente Sinnstruktur rekonstruieren ließ. Die Konfrontation islamisch-religiöser Dogmen mit der Wirklichkeit einer liberalen westlichen Mehrheitskultur. Süfjen reflektiert das Thema auf zwei Ebenen. Zum einen als Problem des homosexuellen Individuums, das sich mit seiner sexuellen Identität auseinandersetzen muss, zum anderen als Problem der muslimischen Community in Deutschland, die sich im Kontext der Migrationsprozesse mit einem kulturellen Wandel auseinandersetzen

muss, auf den sie gar nicht vorbereitet ist – eine Gesellschaft mit öffentlich-legitimer Homosexualität. Beide Ebenen werden in der Passage parallel diskutiert. Süfyen vertritt hier das gleichsam theologische Argument, dass Homosexualität auch eine gottgegebene Dimension hat. Darüber hinaus sieht er auch eine sozial-ethische Komponente, die der Verantwortung des Individuums für seine eigene sexuelle Identität geschuldet ist. Im Ergebnis dieser dialektischen Denkfigur ergibt sich aus der Argumentation von Süfyen eine doppelte Verpflichtung: islamische Gemeinden müssen den gottgegebenen Anteil der Homosexualität anerkennen und homosexuelle Muslime müssen sich mit dem „sündhaften“ Aspekt ihrer sexuellen Identität auseinandersetzen. Süfyen reflektiert auch die Wandlungsprozesse zum Thema ‚Muslime und Homosexualität‘ stets parallel auf den beiden Ebenen Individuum und islamische Gemeinde. Am eigenen Beispiel mit dem schwulen Jugendfreund dokumentiert er den möglichen Normalisierungsprozess im Umgang mit Homosexuellen auch für einen gläubigen Muslim. Am Beispiel der muslimischen Gemeinde in Deutschland weist er auf ein offenes Problem des Islam in Deutschland: Die muslimischen Gemeinden in Deutschland müssen sich der Situation stellen, dass Homosexualität hier kein tabuisiertes Thema ist. Homosexualität schlicht zu leugnen, hält Süfyen ebensowenig für ein adäquates Konzept, wie die persönliche Ausgrenzung bekennender Muslime aus den Gemeinden. Süfyen entwickelt nicht die Idee einer islamischen Toleranz von Homosexualität als legitimer Lebensform. Für ihn bleibt aus islamischer Sicht Homosexualität Sünde, weshalb die Gemeinden „gewisse Grenzen“ setzen müssten und Homosexuelle aufgerufen seien, sich und ihr Leben zu prüfen. Süfyens Normalisierungsperspektive ist der schwule Muslim in einer heterosexuellen Ehe. Der Perspektivenwechsel in Richtung eines modernisierten Islam steckt vielmehr in Süfyens Plädoyer für eine Enttabuisierung des Themas, eine Anerkennung von Homosexualität als sozialer Realität und in der Forderung nach einer Nicht-Ausgrenzung homosexueller Muslime in den Gemeinden. Süfyen spiegelt beim Thema Homosexualität insofern gewissermaßen einen Typus des sozialreformerischen Muslimen, der für einen Wandel religiös-traditionaler Dogmen vor dem Hintergrund der westlich-liberalen Bundesrepublik plädiert. Diese Position ist nicht so weitreichend wie die der jungen Frauen, aber doch um einen kulturellen Wandel innerhalb der eigenen Community bemüht.

Eine ähnliche sexualmoralische Position, wenngleich weniger elaboriert theologisch oder religionspolitisch argumentiert, entwickelt Ahmad in einer Passage:

„Und ähm, natürlich, in meiner religiösen Einstellung ist Sex ohne Ehe ähm Tabu oder verboten, es is `ne Sünde, weil dann macht jeder mit jedem rum und dann gehen auch die moralischen Werte in der Gesellschaft zugrunde, dis is nich der Sinn, denk ich, der Sache. Homosexualität ähm, in der Praxis kann ich das auch nicht akzeptieren als Muslim, aber äh, wenn ein Mensch jetzt homosexuell ist und sagt, aber vielleicht auch religiös is und sagt, ich äh entscheide mich dann auch eben für die Keuschheit, dann ist das ähm also is es nicht äh, nichts schlimmes, aber wenn er das jetzt praktizieren würde, der müsste halt so leben dann, letztendlich, keusch. (I: Mhm) Das wäre `ne Sünde, das würd` ich auch nich akzeptier`n. Aber ähm, also Ehe wäre dann halt auch nur mhmm... Sexuelles Leben wäre dann auch mit `ner Ehe verbunden für mich. (Pause, 4 sek)“ (Ahmad)

Ahmad teilt mit Süfyen die prinzipielle Anerkennung von Homosexualität auch als soziale Realität von gläubigen Muslimen, wenngleich eine sündige Realität, die insofern einen moralischen Stachel im Fleisch der Gesellschaft darstellt. Seine Lösung entspricht gewissermaßen einer pietistischen Haltung. Der schwule, aber gläubige Muslim, wird nicht verdammt und bestraft, ist aber gewissermaßen zur Gewährleistung eines gottgefälligen Lebens verurteilt und das ist letztlich nur in „Keuschheit“ möglich – der Geist der protestantischen Ethik im bundesdeutschen Islam. Das Leben als ewige Prüfung selbstdisziplinierter Enthaltsamkeit. Sexualität bleibt hier für Ahmad unauflöslich und exklusiv an die Institution Ehe gebunden.

---

## 5 Resümee

Die Orientierungs- und Argumentationsmuster der jungen Muslime zum Thema Homosexualität dokumentieren einen deutlich erkennbaren Trend zur Liberalisierung sexualmoralischer Überzeugungen. Insbesondere bei den säkularen Muslimen sowie bei den jungen muslimischen Frauen findet sich eine weitgehende Akzeptanz homosexueller Lebensführung bei Anderen. Bemerkenswert ist hier insbesondere die grundlegende Toleranz auch bei jungen Frauen mit explizit islamisch religiöser Lebensführung, selbst wenn sie Kopftuchträgerinnen sind. Dabei bleiben zwar manchmal die moralischen Werturteile des eigenen islamischen Glaubens erkennbar, allerdings werden diese nicht als verbindliche normative Konzepte der Lebensführung auch aller anderen Menschen geltend gemacht. Die jungen Muslimas zeigen sich offen für die Akzeptanz einer grundsätzlichen Pluralisierung der Lebensstile in der westlichen Gesellschaft.

Bei den jungen religiösen Männern zeigen sich demgegenüber deutlich rigideren und apologetische Tendenzen. Homosexualität als legitimer Lebensentwurf

wird durchgehend strikt abgelehnt und diskreditiert. Differenzierungstendenzen im islamischen Blick auf eine gleichgeschlechtliche Lebensführung zeigen sich auf einer anderen Ebene. Auch wenn Homosexualität nach wie vor als sündhaft und unislamisch abgelehnt wird, plädieren einige der jungen Männer bei diesem Thema dennoch für eine Enttabuisierung des islamischen Diskurses, wie auch der muslimischen Lebenswelten in den islamischen Gemeinden. Sie sollten sich der Homosexualität als sozialer Realität stellen und Homosexuelle nicht länger ausgrenzen. Nimmt man die Orientierungsmuster der religiösen Muslime zusammen, dann zeigen sich deutliche Hinweise auf einen möglichen Wandel der rigorosen homophoben Haltung in den islamischen Gemeinden, der sich hier vielleicht als Generationenprojekt andeutet. Es sind die in Deutschland aufgewachsenen Muslime, bei denen sich Ansätze für eine sukzessive Liberalisierung der Sexualmoral zeigen: vor allem bei den tendenziell säkularen Muslimen und bei den Frauen finden sich eine wachsende Toleranz gegenüber Schwulen und Lesben. Die religiösen Männer bilden hier das Schlusslicht eines kulturellen Wandels, dennoch sind die Indikatoren für eine Veränderung der sexualmoralischen Orientierungsmuster auch bei ihnen erkennbar: insbesondere in der Bereitschaft zur Enttabuisierung und zu einem offeneren Diskurs auch mit homosexuellen Muslimen.

## Literatur

- Bochow, M. (2004). Junge schwule Türken in Deutschland. Biographische Brüche und Be-wältigungsstrategien. In: LSVD Berlin-Brandenburg (Hrsg.): *Muslime unterm Regenbogen. Homosexualität, Migration, Islam* (S.168-188). Berlin: Querverlag.
- Bochow, M. (2007). Homosexualität junger Muslime – Anmerkungen zu gleichgeschlechtlichen Sexualkontakte unter Männern in Westeuropa. In: Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, Claudia (Hrsg.): *Junge Muslime in Deutschland. Lebenslagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen* (S. 319-336). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bochow, M. & Marbach, R. (2004). *Homosexualität und Islam*. Hamburg: Männer-schwarmSkript.
- Boos-Nünning, U.& Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). Muslime in Deutschland. Integration, Integrationsbarrie-ren, Religion und Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös moti-vierter Gewalt. Texte zur Inneren Sicherheit. Hrsg. vom Bundesministerium des Innern Berlin.
- Çağlıyan, M. (2006). *Sexuelle Normenvorstellungen und Erziehungspraxis von türkischen Eltern der ersten und zweiten Generation in der Türkei und Deutschland*. Berlin: Lit,
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland*. Im Auf-trag der Deutschen Islam Konferenz. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürn-berg.
- Heitmeyer, W., Müller, J. & Schröder, H. (1997): *Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kürsat, Elçin (2004). Zur Verpflichtung der Ehre. In: Kolago, Lech (Hrsg.): *Studien zur Deutschkunde. Bd.XXVII* (S. 77-90). Warschau: UWa.
- LSVD Berlin-Brandenburg (Hrsg.). *Muslime unterm Regenbogen. Homosexualität, Migra-tion, Islam*. Berlin: Querverlag.
- Marcan, A (2004). Identität und Emanzipation bei türkischen Homosexuellen am Beispiel von TürkGay&Lesbian LSVD. In: LSVD Berlin-Brandenburg e.V. (Hrsg.): *Muslime unter dem Regenbogen-Homosexualität, Migration und Islam* Berlin.
- Müller, A (2006): *Die sexuelle Sozialisation in der weiblichen Adoleszenz. Mädchen und junge Frauen deutscher und türkischer Herkunft im Vergleich*. Münster.
- Simon, B (2008). Einstellungen zur Homosexualität: Ausprägungen und psychologische Korrelate bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (ehemalige UdSSR und Türkei). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40, 87-99.
- Schiffauer, W. (1990). *Der Fall Akar – eine Fallstudie zu den psychosozialen Konsequenzen der Arbeitsmigration für die zweite Generation*. Unveröff. Manuskrift. Frankfurt a.M..
- Tertilt, H (1996). *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a.M..
- Toprak, A (2005) *Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häus-liche Gewalt, Doppelmoral der Ehre*. Freiburg i.Br.: Lambertus
- Wensierski, H.-J. von & Lübcke, C. (2007) (Hrsg.). *Junge Muslime in Deutschland. Lebens-lagen, Aufwachsprozesse und Jugendkulturen*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.

Wensierski, Hans-Jürgen von & Lübcke, C. (2012). „*Als Moslem fühlt man sich hier auch zu Hause.*“ *Biographien und Alltagskulturen junger Muslime in Deutschland*. Opladen: Barbara Budrich.

---

## II

# **Mediensozialisation als Katalysator von Wandlungs- und Entgrenzungs- prozessen**

---

# Entgrenzung von Jugend und Arbeit im Kontext des medialen Wandels

Sonja Ganguin

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag geht der Frage nach, was die Auflösung klarer Bezüge und Strukturen in der Wissensgesellschaft für heutige Jugendliche bedeutet. Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die Entgrenzung von Arbeit und Jugend, also der Auflösungsprozess gesellschaftlicher Strukturen, die soziale Vorgänge in der Arbeitswelt und in der Jugendphase begrenzen und regulieren. In einem ersten Schritt wird zunächst die Entgrenzung von Arbeit reflektiert, um darauf aufbauend Entgrenzungstendenzen von Jugend im Kontext des medialen Wandels zu thematisieren. Ziel dieses Beitrags ist es, diese Prozesse – konkret die Entgrenzung von Jugend, Arbeit und Medien und ihre Interdependenzen – zu beleuchten und darauf aufbauend die Notwendigkeit von Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation, insbesondere für die Arbeit in unserer heutigen medien durchdrungenen Gesellschaft, aufzuzeigen.

Das Schlagwort ‚Individualisierung der Jugendphase‘ bestimmt schon seit langer Zeit den Diskurs um Jugend. Auch Uwe Sander geht in seinem Artikel „Good bye Epimetheus! Der Abschied der Jugendkulturen vom Projekt einer besseren Welt“ aus dem Jahr 1995 von einer Radikalisierung des Pluralismus der Jugendphase aus. Sander erklärt, dass eine theoretische Konstruktion der Jugend kaum noch in der Lage ist, „in Anbetracht der empirischen Situation von jugendkultureller Pluralität und Selbstbezüglichkeit das damit zentral verkoppelte Moment der Differenz über homogene Einheitsmetaphern einholen zu können“ (Sander 1995, S. 51). Die Plu-

ralitäts- und Individualisierungsthese von Jugend wird heute zudem durch die Entgrenzungsthese der Jugend ergänzt, die darauf hinweist, dass ehemals klare, regulierte Übergangs- und Integrationsarrangements, vor allem der Übergang von der Schule in die Erwerbsarbeit, an Selbstverständlichkeit verloren haben. So bewegen sich heute Gelingen und Scheitern in der Jugendphase so dicht beieinander, dass der Übergang in eine gesellschaftlich sichere sowie auch kalkulierbare Zukunft nicht unbedingt und gewiss nicht für alle Angehörigen unterschiedlicher Gesellschaftsschichten gegeben ist. Das Jugendmoratorium löst sich auf (Böhnisch 2008, S. 26; Heitmeyer et al. 2011, S. 17) und Jugendliche werden wieder früher mit der Ernsthaftigkeit des Erwachsenenalters konfrontiert. Viele Kinder und Jugendliche erfahren schon sehr früh soziale Probleme; von ihnen wird zunehmend erwartet, ihre Jugend individuell zu bewältigen und sich auf die Anforderungen der Erwachsenenwelt vorzubereiten. Dies wird beispielsweise auch in den Veränderungen im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem deutlich.

Aufgrund dieser Wandlungsprozesse wird seit einigen Jahren von einer Entgrenzung der Jugend gesprochen, wobei Entgrenzung allgemein als Prozess verstanden wird, „in dem unter bestimmten historischen Bedingungen entstandene gesellschaftliche Strukturen der regulierenden Begrenzung von sozialen Vorgängen ganz oder partiell erodieren“ (Gottschall und Voß 2003, S. 18). Dieser Prozess, also die Auflösung klarer Kontextbezüge für Jugendliche, hängt dabei eng mit Entgrenzungstendenzen von Arbeit (z.B. die Auflösung von zeitlichen und räumlichen Strukturen) zusammen. Seit Ende der 1990er-Jahre wird in der Arbeitssoziologie intensiv über die ‚Entgrenzung von Arbeit‘ diskutiert (siehe z.B. Voß 1998; Hielscher 2000; Gottschall und Voß 2003; Kratzer 2003; Huchler et al. 2007). Hintergrund sind gesellschaftliche und technologische Veränderungen. So stellt das Bundesinstitut für Berufsbildung in seinem Bildungsbericht 2013 mit dem Schwerpunktthema „Digitale Medien – Entgrenzung von Lernen und Arbeiten“ heraus, dass vor allem technologische Veränderungen zu Entgrenzungsprozessen von Arbeit geführt haben. Hier wird beispielsweise mit dem Schlagwort ‚Wissensgesellschaft‘ argumentiert, um die Bedeutung der digitalen Medien in Deutschland im Sinne „einer der stärksten Triebfedern für Innovationen“ aufzuzeigen (BiBB 2013, S. 388). Dabei gilt unhinterfragt, dass man in der Lage sein müsse, „den Anforderungen der heutigen Mediengesellschaft zu entsprechen“ (Sander 2007, S. 56). In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit des Erwerbs von Medienkompetenz hingewiesen, wobei mit diesem Konstrukt die Hoffnung verbunden ist, auch im „Beruf mit der rasanten Innovationsgeschwindigkeit der Neuen Medien Schritt halten [zu] können“ (ebd.). Allerdings lassen sich ebenfalls auf dem Feld der Anwendung digitaler Medien Entgrenzungsprozesse feststellen. Die Bedienung moderner Lern- und Arbeitsumgebungen etc. wird stetig komple-

xer und fordert von den Akteurinnen und Akteuren ein hohes Maß an Expertise, um mediale Arbeitsgeräte innovativ und kreativ in Arbeitsprozessen einzusetzen.

---

## 1 Entgrenzung von Arbeit in der Wissensgesellschaft

Als einer der ersten Theoretiker postulierte Peter F. Drucker in seinem 1969 erschienenen Werk „The Age of Discontinuities“ die Entwicklung der westlichen Gesellschaften hin zu Wissensgesellschaften. Demnach ist Wissen „zur eigentlichen Grundlage der modernen Wirtschaft und Gesellschaft und zum eigentlichen Prinzip des gesellschaftlichen Wirkens geworden“ (Drucker 1972, S. 343). Auch für Bell ist die postindustrielle Gesellschaft vor allem durch die „Zentralität des theoretischen Wissens“ geprägt (Bell 1989, S. 3), sodass auch der lebenslange Zugang zum Wissenserwerb immer stärker an Bedeutung gewinnt (Stehr 2001, 2006).

„Der Begriff Wissensgesellschaft löst dabei den Begriff Informationsgesellschaft ab. Was auf den ersten Blick wie ein bloßer Austausch von Begrifflichkeiten wirkt, zeigt jedoch beim zweiten Hinschauen seine Relevanz für den aktuellen Bildungsdiskurs. Der Terminus Information steht für ein ›Zeichen(-system)‹, der Begriff Wissen hingegen meint die Aufnahme von Informationen und die Einordnung dieser in einen spezifischen Kontext zur Bewertung und Lösung von Problemen. Im Wissen findet also ein Transfer von Informationen auf individuelle Situationen statt. Es macht handlungsfähig und dient der Einbettung des Individuums in die soziale Gemeinschaft, Kultur und Gesellschaft“ (Lerche 2010, S. 87).

Willke (1998) reflektiert ebenfalls diese Entwicklung und erklärt, dass die organisierte „Wissensarbeit ein Kernstück der Transformation der Arbeits- und Industriegesellschaft zur Wissensgesellschaft“ ist (Willke 1998, S. 175). *Arbeit als Wissensarbeit* gründet sich auf der Anschauung, dass das Wissen, das in der Schul- und Ausbildungszeit erworben wurde und früher auch für die daran anschließende berufliche Lebensphase größtenteils Bestand hatte (Wittpoth 2006, S. 32), heute nicht mehr ausreicht. Der fortschreitende Prozess von Differenzierung und Technisierung der Lebenswelten lässt das vorhandene Wissen zu schnell veralten. Laut Sennett muss beispielsweise ein studierter US-Amerikaner damit rechnen, „in vierzig Arbeitsjahren wenigstens elfmal die Stelle zu wechseln und dabei seine Kenntnisse wenigstens dreimal auszutauschen“ (Sennett 2000, S. 25). Auch Blum und Dübner erklären, dass während es „um 1800 noch hundert Jahre dauerte, bis sich das Wissen verdoppelt hatte, geschieht dies seit Anfang des 21. Jahrhunderts im Abstand von nur noch vier Jahren. Zugleich sinkt die Halbwertszeit unseres Wissens rapide. In einigen Branchen ist das Fachwissen teils schon

nach einem Jahr überholt“ (Blum und Dübner 2012, S. 42). Folglich findet sich das Individuum in einer Gesellschaft wieder, in der es stets bereit sein muss, sich permanent neues Wissen anzueignen. In diesem Sinn gilt: „Wissensaufbereitung, Wissensvermittlung und -verteilung, Wissensdokumentation und -aktualisierung haben sich in diesem Kontext zu einem Wertschöpfungsfaktor gewandelt. Er ist ebenso wie die Produktionsfaktoren Rohstoff, Kapital und Arbeit ergebnisorientiert und zielführend zu bewirtschaften, um die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe sichern zu können“ (BiBB 2013, S. 387).

Durch den Begriff der Arbeit im Kompositum Wissensarbeit wird einerseits deutlich, dass der ständige Wissenserwerb zum Schlüssel beruflichen Erfolgs avanciert. Die durch Wissensarbeit erworbenen Kompetenzen werden zur Basis professionellen Handelns. Der Nachweis von Lernerfolgen, etwa in Form von Zertifikaten, gilt als Schlüssel zur Erlangung von sozialen Positionen und Chancen. Andererseits lässt sich unterstellen, dass durch den Arbeitsbegriff, gemäß seiner etymologischen Grundbedeutung, der Wissenserwerb nicht mühe los vonstattengehen kann. Disziplin, Leistungsfähigkeit, Selbstkontrolle und die Bewältigung immer neuer Anforderungen werden zu notwendigen Voraussetzungen der Wissensarbeiterin bzw. des Wissensarbeiters. In diesem Sinn bestimmt auch Rosmanith unter Bezug auf Druckers „knowledge workers“, dass die Wissensarbeiterinnen und -arbeiter lern- und anpassungsfähig sind und sich ständig „wettbewerbsfähiges Spezialwissen in Form von lebenslangem Lernen“ aneignen müssen (Rosmanith 2003, S. 30). Dabei sind heutige Arbeitsverhältnisse durch Wettbewerb gekennzeichnet. Der Wettstreit, das agonale Spiel, dem sich der Einzelne auf dem Arbeitsmarkt stellen muss, heißt konkurrenzfähig zu bleiben. Letzteres zwingt die Erwerbstätigen, sich flexibel zu verhalten und sich als Planungszentrum im Sinne der eigenen beruflichen Entwicklung zu verstehen. Will man folglich seinen Arbeitsplatz sichern oder aufsteigen, muss man das Kompetenzspiel, den Wettstreit in der Arbeit, mitspielen, denn „the knowledge society [is – S.G.] a highly competitive one, for organisations and individuals alike“ (Drucker 2001, S. 4).

Das Wettbewerbsspiel der Arbeit verlangt folglich Kompetenzen und stellt spezifische Anforderungen. Der flexible Mensch des neuen Kulturkapitalismus nach Sennett (2000) befindet sich in einer globalisierten Arbeitswelt, die immer stärkere und ständig veränderte Leistungsanforderungen stellt. Arbeitsbedingungen sind seit jeher im Wandel begriffen, wodurch sich auch neue Formen von Arbeitskraft herausgebildet haben. Kann man etwa zur Zeit der Frühindustrialisierung nach Voß und Pongratz vom „proletarisierten Lohnarbeiter“ sprechen, der seine Arbeitskraft als „Roh-Stoff“ verkaufte, war es zur Zeit des Fordismus der „verberuflichte Arbeitnehmer“, der seine Arbeitskraft als „Massenware“ in standardisierter Berufsform anbot (Voß und Pongratz 1998, S. 150). Nun steht auch diese

Form der Arbeitskraft zur Disposition, wenn die postfordistische Gesellschaft durch eine globale Vernetzung bestimmt ist, in der flexibles Agieren, ein individuelles Qualifikationsprofil und eine ständige Anpassungsbereitschaft die ausschlaggebenden Erfolgsfaktoren von Arbeit sind (Arens et al. 2007, S. 203). Eine Figur, mit der dieser neue Typus der Arbeitskraft umschrieben werden soll, ist der ‚Arbeitskraftunternehmer‘ nach Voß und Pongratz (1998, 2003).

## 1.1 Der Arbeitskraftunternehmer

Die Diskussion über lebenslanges Lernen, contingente, fragmentierte Lebensläufe oder die Notwendigkeit variabler Lernarrangements zwischen Arbeit, Familie und Freizeit lassen sich zu einem neuen Leittypus von Erwerbstätigkeit, dem des Arbeitskraftunternehmers verdichten. Qualifikationen und spezifische Anforderungen, die sich aus dem Arbeitskraftunternehmer ableiten lassen, münden bei Voß und Pongratz in drei Prozesse: (1) Selbst-Kontrolle, (2) Selbst-Ökonomisierung und (3) Selbst-Rationalisierung. Pongratz entwickelt hieraus thesenartig drei mögliche Devisen aus unternehmerischer Sicht:

- Das Motto der Selbst-Kontrolle könnte lauten: „Wie Sie die Arbeit machen, ist uns egal – Hauptsache das Ergebnis stimmt“ (Pongratz 2001, S. 2). Anders ausgedrückt, bezieht sich die Dimension der Selbst-Kontrolle auf die Notwendigkeit für den Arbeitskraftunternehmer, seinen täglichen Arbeitsablauf selbstständig zu planen und zu strukturieren. Die eigene Tätigkeit wird verstärkt von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern selbst gesteuert und überwacht.
- Neben der Notwendigkeit einer wachsenden Selbst-Kontrolle erfordert die Selbst-Ökonomisierung, das „Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft als Ware“ (Voß und Pongratz 2003, S. 25) wahrzunehmen und die permanente Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen, etwa durch Weiterbildung oder auch informelle Lernprozesse. Die Devise lautet: „Sie bleiben nur so lange, wie Sie nachweisen und sicherstellen, dass Sie gebraucht werden und Profit erwirtschaften“ (Pongratz 2001, S. 2). Im Gegensatz zum verberuflichten Arbeitnehmer, der seine standardisierten beruflichen Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt eher in Reaktion auf eine Nachfrage (Stellenangebot) anbietet, soll der Arbeitskraftunternehmer ein aktiv ausgerichteter Makler seiner individuellen Fähigkeiten und Qualifikationen sein, die er an den Erfordernissen des Arbeitsmarktes bzw. des Betriebes ausrichtet.
- Die Selbst-Rationalisierung als drittes zentrales Leitmotiv impliziert eine ständige Erreichbarkeit des Arbeitskraftunternehmers: „Wir brauchen Sie voll

und ganz und zu der Zeit – und dazu müssen Sie ihr Leben voll im Griff haben“ (Pongratz 2001, S. 2). Leistungsfähigkeit gepaart mit dem erfolgreichen Umgang mit Belastungssituationen und der Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Freizeit sind hierfür kennzeichnend. Dadurch gewinnen auch berufliche und private Kommunikationsmittel wie etwa das Mobiltelefon an Bedeutung. Ziel ist eine „zweckgerichtete, alle individuellen Ressourcen gezielt nutzende Durchgestaltung des gesamten Lebenszusammenhangs, der in neuer Qualität systematisch auf den Erwerb ausgerichtet ist“ (Voß und Pongratz 2003, S. 25).

Kritisch hervorzuheben ist insgesamt, dass mit dem Konzept des Arbeitskraftunternehmers umfangreiche physische und psychische Ansprüche an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer verbunden sind. Durch ungleiche Machtstrukturen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern besteht insgesamt die Gefahr, dass ein struktureller Wandel der Ware Arbeitskraft „eher zur Verschlechterung der Erwerbslagen beitragen“ könnte (Voß und Pongratz 2003, S. 31). Trotz einer Ausdehnung der Freiräume sowie einer gesteigerten Autonomie am Arbeitsplatz sehen sich die erwerbstätigen Personen einem wachsenden Leistungsdruck ausgesetzt, der ständige Weiterbildung sowie lebenslanges Lernen in den Vordergrund rückt.

Diese Entgrenzungsprozesse von Arbeit sieht auch der ehemalige Direktor für Arbeitsmarktpolitik am Bonner Institut zur Zukunft der Arbeit, Hilmar Schneider, kritisch. In einem Interview von 2011 mit der Süddeutschen Zeitung erklärt er, dass die Strategie von Arbeitgebern, unternehmerische Risiken auf die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer zu verlagern, zu einem „Megatrend“ avanciert sei: „Wir kommen aus einer Welt, die durch klare Hierarchien gekennzeichnet war. Diese Struktur löst sich auf. Es wird nicht mehr gesagt, was zu tun ist, es wird das Ergebnis vorgegeben. Wie das zu erreichen ist, bleibt dem Arbeitnehmer überlassen“ (Süddeutsche Zeitung vom 25.05.2011). Dies führt nach Schneider zu einem gestiegenen Risiko des beruflichen Scheiterns und einer Verstärkung von Ungewissheiten. Aus der Perspektive des Individuums lässt sich von einer Subjektivierung von Arbeit sprechen.

## 1.2 Subjektivierung von Arbeit

Die Subjektivierung von Arbeit, hier verstanden als *neue individuelle Chancen* auf der einen Seite und als eine *zunehmende Forderung von Subjektivität* auf der anderen Seite, führt zu einer Intensivierung und verstärkten Durchdringung von Wechselverhältnissen zwischen Person und Betrieb bzw. Arbeitsprozessen. Im Prozess der Entgrenzung von Arbeit – mit dem Ziel, Flexibilitäts- und Innovationspotenziale freizusetzen – spielen auch die digitalen Medien eine entscheidende Rolle. Die einzelnen Entgrenzungsprozesse sind vielfältig und wirken sich auf unterschiedlichen Ebenen aus. Im Folgenden werden vor allem die Dimensionen einer zeitlichen, räumlichen, sozialen und inhaltlichen Entgrenzung von Arbeit beleuchtet.

Eine *zeitliche und räumliche Entgrenzung von Arbeit* fällt in diesem Zusammenhang zuerst auf:

„Grenzüberschreitungen sind heute zur dominierenden ökonomischen Produktivkraft geworden. Niemand kann sich ihnen mehr entziehen. Besonders spürbar wird diese Dynamik der Entgrenzung bei der ehemals als Zentrum der Orts- und Zeitbezogenheit (der Privatheit) fungierenden eigenen Wohnung. Hier verlieren die Zeiten des sozialen Lebenszusammenhangs immer häufiger ihre Verortung“ (Geißler 2007, S. 34).

Man hat immer und überall erreichbar zu sein und die moderne Technik macht es möglich. Das Privatleben verabschiedet sich und die eigene Wohnung wird zum Arbeitsplatz. So zeigt sich eine Zunahme von Heim-, aber auch der Mobilarbeit. Tully und Baier erklären, dass mobil zu sein zum Leitbild der Moderne avanciert und die räumliche Mobilität der wesentliche Ausdruck dieses Ideals sei (Tully und Baier 2006, S. 28). Gerade die mobilen Medien wie Tablets und Smartphones fördern diese Entwicklung, und so wachsen junge Menschen „in die Gesellschaft der Entgrenzung von Ort und Zeit mit all ihren technischen Möglichkeiten hinein“ (Geißler 2007, S. 33).

Weiter führen der hohe Konkurrenzdruck, Personalfluktuation sowie verstärkte Projekt- und Teamarbeit, sodass der Kollegenkreis häufig wechselt, zu einer sozialen Entgrenzung von Arbeit. Darüber hinaus fordern Unternehmen verstärkt, dass sich Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sozial vernetzen. Hier lässt sich eine verstärkte Vermischung beruflicher und sozialer Kontakte erkennen.

Ein für die folgende Argumentation sehr bestimmender Faktor, um Entgrenzungstendenzen von Arbeit in der Wissensgesellschaft zu beleuchten, ist die sachliche bzw. inhaltliche Dimension. Der fortschreitende Prozess von Differenzierung

und Technisierung in der Wissensgesellschaft führt zusammenfassend dazu, dass vorhandenes Wissen schnell veraltet. Das benötigte Fachwissen „verändert sich in immer kürzeren Zyklen, die Halbwertszeit des einmal gewonnenen Wissens verkürzt sich rapide. Dieses Wissen muss in immer neuen und sich verändernden Lern- und Arbeitssituationen eingesetzt und ‚situativ‘ reflektiert werden (können)“ (BiBB2013, S. 386f.). Daher erfordert die kurze Halbwertszeit des relevanten Wissens eine kontinuierliche Anpassung; eine einmal erworbene Qualifikation durch Schul- und Berufsbildung reicht nicht mehr für ein ganzes (Arbeits-)Leben. Dies führt auch dazu, dass Qualifikationen ständig neu definiert werden müssen. Auch hier lässt sich von einer *Entgrenzung von Kompetenzen und Qualifikationen* sprechen, ein Thema der Bildungsdiskussion. Insbesondere junge Menschen werden mit der paradoxen Anforderung konfrontiert, „fortlaufend an der Vervollkommenung arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu arbeiten, ohne sicher prognostizieren zu können, welche konkreten Kompetenzen im Fall eines Berufseinstiegs nachgefragt werden“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 17). In den letzten Jahren fand daher ein Umsteuern im Bildungsenken statt. Ausgelöst durch den gesellschaftlichen Wandel und einer mediatisierten Gesellschaft entwickelt sich der Bedarf an neuen Kompetenzen: „Der Wandel von Erwerbsarbeit setzt – in Verbindung mit einem Rückbau sozialer Sicherungssysteme und einem Einflussverlust kollektiver Interessensvertretung – neue individuelle Kompetenzen voraus: allgemeine ‚Lebensführung‘ und ‚Selbst-Kompetenzen‘“ (Jürgens und Voß 2007, S. 9).

Die eigene Bildungsbiografie muss immer wieder neu ausgehandelt werden, indem ein permanenter Wechsel zwischen dem Abwägen von Alternativen und dem Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten stattfindet. Die Notwendigkeit, die eigene Biografie infolge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse neu zu gestalten, kann einerseits Freiheitsmomente und Emanzipationsgrade beinhalten, insofern diese Raum für Partizipation und Sinnorientierung für den einzelnen Menschen bieten. Beispielsweise kann lebenslanges Lernen als Antizipation zukünftiger Qualifikations- und Kompetenzanforderungen fungieren, womit ein Gefühl von Sicherheit erzeugt werden kann. Andererseits sind damit auch Risiken und Entscheidungswänge verbunden. Alheit kommt zu dem Schluss, dass die Biografie selbst zum Lernfeld hinsichtlich Antizipation, Bewältigung von Lebensphasen und Identitätsfindung als Ergebnis komplizierter Lernprozesse aufrückt und zu einem „Laboratorium“ geworden ist, „in welchem wir Fähigkeiten entwickeln müssen, die vorläufig kein ‚Curriculum‘ haben“ (Alheit 1995, S. 278). Die Notwendigkeit, sich zu bilden bzw. Bildung zu erwerben, trifft demzufolge heute nicht nur auf Jugend zu, sondern bezieht sich auf alle Lebensphasen. Somit hat Bildung ihre frühere Fokussierung auf Jugend verloren. Heute muss jeder Bildung erwerben, lebenslang lernen, um auf dem Arbeitsmarkt mitzuhalten: „Die junge Generation

tritt zwar weiter neu in die Geschichte ein, kann aber diesen Faktor experimentell wenig ausspielen, da sie sich sehr früh den Konkurrenzbedingungen der neokapitalistischen Arbeitsgesellschaft ausgesetzt sieht“ (Böhnisch 2008, S. 30). Dabei reduzieren die Anforderungen des ‚Arbeitskraftunternehmers‘ (Voß und Pongratz 1998) oder auch des ‚unternehmerischen Selbst‘ (Bröckling 2007) „die Jugendphase auf die Dimension des ökonomisch Nützlichen, des verwertungsorientierten und effizienten Produzenten wirtschaftlichen Mehrwerts“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 23). Unsere heutige Wissensgesellschaft fordert früh von den nachwachsenden Generationen, mitzuhalten und sich zu flexibilisieren. Allerdings ist der sichere Übergang in eine gesellschaftliche kalkulierbare Zukunft heute nicht mehr gegeben.

---

## 2 Entgrenzung von Jugend

Wie bereits aufgezeigt, bestimmen Schlagworte wie „Individualisierung“ oder „Pluralisierung der Jugendphase“ schon seit langem den Diskurs um Jugend. Trotz aller Unterschiedlichkeit zwischen verschiedenen jugendtheoretischen Ansätzen besteht darin Übereinstimmung, dass es immer schwieriger wird, ein generalisierendes und einheitliches Bild von Jugend zu zeichnen (Sander 1995). Vor diesem Hintergrund gibt es auch nicht *die Jugend*: Beobachtbar ist vielmehr ein Potpourri der Pluralität und Individualisierung von jugendlichen Ausdrucks- und Stilformen. Im Sinne dieser Pluralisierung und Diversität könnte man auch von ‚Jugenden‘ mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Akzeptanz sprechen. Was Jugendliche aber abgesehen von heutigen unterschiedlichen Stilformen verbindet, ist ihr „entwicklungsbedingter gesellschaftlicher Status: Jugendliche treten im Verlauf der Pubertät gleichsam aus der Familie heraus und als ‚Quereinsteiger‘ in den gesellschaftlichen Prozess ein“ (Böhnisch 2008, S. 28). Zudem findet der Begriff der Jugend auch keine einheitliche wissenschaftliche Verwendung. Er kann junge Menschen einer bestimmten Altersspanne meinen, sich also hier auf Biografie beziehen (meist zwischen 13 und 18 bzw. 21 Jahren). Er kann auf einen jeweiligen Möglichkeitsraum der Entwicklung rekurrieren, den eine Gesellschaft für einen jungen Menschen bietet. Jugend kann auch als Erziehungsaufgabe verstanden werden, als ein mögliches gesellschaftliches Problem, oder aus entwicklungspsychologischer Perspektive als Reifephase, die mit besonderen psychosozialen Entwicklungsaufgaben versehen ist. Nicht zuletzt ist Jugend auch ein juristischer Terminus: „In allen Fällen geht es nicht um etwas naturhaft Vorgegebenes. Denn obgleich heute vielen die Jugendphase wie eine Naturkonstante erscheinen mag, ist sie – historisch gesehen – noch relativ jung“ (Sander und Vollbrecht 2000, S. 7).

Bereits im 18. Jahrhundert wurde zwar „die Jugend als eine eigenständige Lebensphase herausgestellt, ihre Bedeutung für die individuelle Entwicklung [...] im Sinne einer subjektiven Lebensgestaltung und einer gesellschaftlichen Beteiligung entwickelte sich jedoch erst im 19. Jahrhundert“ (Lerche 2010, S. 85; siehe auch Honig 2002, S. 311). Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts ist Jugend dann durch die Trennung von Familie und Arbeit bestimmt. Hier sind Prozesse der ‚Familialisierung‘ und ‚Scolarisierung‘ zu nennen. In den modernen Industriegesellschaften führte dies zum sogenannten Jugendmoratorium (oder auch ‚Bildungsmoratorium‘ nach Zinneker oder nach Erikson ‚Psychosoziales Moratorium‘). Das Jugendmoratorium ist ein separierter Schonraum, ein Freiraum zum Experimentieren einerseits, andererseits pädagogisch begleitet im Kontext von Bildung und Ausbildung. Ziel dieses Schonraums ist (a) die Entfaltung der Persönlichkeit, also die Entwicklung von Identität sowie (b) die berufliche und gesellschaftliche Integration. Somit sind Jugendliche vorerst vom Arbeitsprozess ausgeschlossen, damit sie sich im Schonraum experimentell lernend auf die spätere Eingliederung in die Arbeitsgesellschaft vorbereiten. Jugend als eine gesellschaftlich eingerichtete Lebensphase dient demzufolge dem Zweck des Lernens, dem Erwerb von Qualifikationen und somit auch der Reproduktion arbeitsteiliger Gesellschaften. In diesem Sinn wird von Jugendlichen erwartet, dass sie die Gesellschaft und ihre Ordnung reproduzieren, wobei das Moratorium ihnen einen Entwicklungsräum ermöglichen soll, in dem „sie relativ risikolos sozial und kulturell experimentieren und dabei gleichzeitig ihre Verwertbarkeit als Humankapital vielseitig und flexibel entwickeln“ können (Böhnisch 2008, S. 29).

Allerdings lässt sich in den letzten Jahrzehnten beobachten, dass die Statuspassage Jugend brüchig geworden ist und der Erosionsprozess des Jugendmoratoriums deutlich erkennbar in den Vordergrund rückt. Die Rede ist von der Entgrenzung der Jugendphase (Böhnisch 2008, S. 30). Aufgrund der beschriebenen Entwicklungen wird den heutigen jungen Menschen die Verantwortung für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs in das Beschäftigungssystem selbst zugewiesen:

„Damit wird die Fiktion der Jugendphase als eines von den Anforderungen der Erwachsenengesellschaft relativ geschützten Schonraums obsolet. Die romantische Vorstellung eines ‚Bildungsmoratoriums‘ bzw. eines Schonraums für Kinder und Jugendliche weicht einer durch und durch vergesellschafteten Jugendphase, die die jungen Menschen nicht mehr vor den Anforderungen mit ‚Ernstcharakter‘, wie sie auch im Erwachsenenalter vorzufinden sind, schützt“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 17).

Somit wird die Jugendphase immer stärker von den Anforderungen der Wissengesellschaft durchdrungen. Der Schonraum Jugend löst sich auf.

Von der jungen Generation wird allerdings weiterhin die Reproduktion der Ordnung und der Gesellschaft erwartet. Jedoch verliert aus demografischer Sicht die Bevölkerungsgruppe der Jugendlichen quantitativ gegenüber den Älteren an Bedeutung. Durch einen massiven Geburtenrückgang und die damit einhergehende Alterung der Bevölkerung sind Jugendliche aus quantitativer Sicht von Marginalisierung bedroht.<sup>1</sup> Somit bilden sich auch neue Spannungen, vor allem aufgrund einer Verknappung von Arbeitskräften. Die ‚generationale Ordnung‘ gerät ins Wanken, der ‚Generationenvertrag‘ stößt an seine Grenzen.

Hinzu kommt, dass sich in den letzten Jahrzehnten die Integration Jugendlicher in die Arbeitswelt weit in das Erwachsenenalter verlagert hat (Wiezorek und Stark 2011, S. 84). Jedoch wird „ein längeres Verweilen in den Institutionen des Bildungs- und Ausbildungssystems als eine Verschleuderung ökonomischer Potenziale und als Wachstumsbremse bewertet“ (Heitmeyer et al. 2011, S. 18). Aus diesem Grund wurden in den letzten Jahren Gegenmaßnahmen zu dieser Entwicklung ergriffen. Um den Weg junger Menschen durch die Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen zu beschleunigen, gilt es, Qualifikationen in immer kürzeren Zeiten zu erwerben.

Entsprechende Maßnahmen waren in den letzten Jahren beispielsweise im Bereich Schule die Verkürzung der Gymnasialzeit. Im Bereich des Studiums wurden modularisierte Studiengänge (Bachelor und Master) eingeführt, Selektionsmechanismen vorgenommen, Prüfungsmodalitäten verändert. Auch wandeln sich die Führungsstrukturen an den Universitäten, indem verstärkt außerwissenschaftliche Entscheidungsträger (z.B. aus der Wirtschaft, Politik etc.) hochschulpolitisch Einfluss nehmen. Konkret geht es um eine Effizienzsteigerung und Zeitökonomie. All diese Entwicklungen verdeutlichen, dass sich Bildungsinstitutionen heute verstärkt den Logiken anderer gesellschaftlicher Subsysteme angleichen (müssen) (Heitmeyer et al. 2011, S. 21).

1 Zugleich erstarkt jedoch das ‚Jugendlichsein‘ bzw. „Jugendlichkeit als Lebenshaltung“ (Sander und Vollbrecht 2000, S. 7). Damit ist der Habitus von ›Jugendlichkeit‹ gemeint, der sich von der Altersgruppe der Jugendlichen entkoppelt. Die Attraktivität von Jugendlichkeit hängt unmittelbar mit den Werten von Leistungsfähigkeit, Gesundheit und Erlebnisorientierung zusammen. Immer weniger ist Jugendlichkeit daher eine Frage des Alters, sondern immer mehr eine Frage der Einstellung zum Leben. Mit Friedrich Tenbruck lässt sich ein gewisser „Puerilismus der Gesamtkultur“ (1965, S. 56) feststellen, der sich unter anderem in der anhaltend wachsenden Bedeutung des Juvenilen in Kleidung, Sprache, Gewohnheiten, Mediennutzung und Freizeitverhalten ausdrückt. Erwachsene reichern die Lebenswertigkeit ihrer biografischen Sequenz mehr und mehr mit einem Lebensgefühl an, das sie dem Lebensabschnitt Jugend entnehmen. Unklar sind hierbei die Konsequenzen für Jugendliche und Erwachsene sowie für die Jugendsforschung.

Aufgrund dieser Veränderungen im Bildungssystem ist es nicht verwunderlich, dass ein Großteil der Jugendlichen frühzeitig damit beschäftigt ist, sich strategisch auf das Erwachsenenleben vorzubereiten. Es gilt schließlich, nicht auf der Strecke zu bleiben: „Das Lebensgefühl der Jugendlichen ist daher stark von Zerrissenheitserfahrungen und Krisen geprägt (...). Hartz IV ist daher für die Jugendlichen zum Sinnbild eines persönlichen Einbruchs- und Loser-Schicksals geworden, das jedem jederzeit drohen kann“ (Rheingold 2010, S. 2).

Allerdings ist es für Jugendliche existenziell, einen Schutzraum zu haben, in dem sie sich entfalten und experimentieren können. „Die Bereitschaft zum Neuen und die jugendkulturelle Unbefangenheit spielen sie dann (...) in der Anwendung neuer Technologien aus, mit denen sie unbefangener und spektakulärer umgehen können als die Erwachsenen“ (Böhnisch 2008, S. 30). In diesem Sinn erfüllen digitale Medien für Jugendliche auch eine Art Stabilisierungsfunktion. Sie dienen Jugendlichen, sich von der ‚Ernstwelt‘ der Erwachsenen abzugrenzen. Die Affinität der jungen Generation gegenüber Medien birgt dabei Potenziale, beispielsweise bei der Identitätskonstruktion, die ihnen Sicherheit geben und den Übergang von Schule zu Beruf erleichtern (siehe hierzu Ganguin und Sander 2008, S. 422ff.).

---

### **3      Jugend, Arbeit und Medienkompetenz**

Die Affinität der Jugendlichen gegenüber den ‚Neuen‘ Medien macht eine Paradoxie deutlich: Der Einzug der digitalen Medien in die Arbeitswelt, der häufig für die Erwachsenen, die mit den digitalen Medien nicht aufgewachsen sind, eine bedrohliche Entwicklung markiert, eröffnet für die junge Generation eine Chance, an ihre Potenziale anzuknüpfen. In der Arbeitswelt werden digitale Medien inzwischen quer zu allen Branchen und Berufen eingesetzt; sie sind aus dem Berufsalltag nicht mehr wegzudenken und die gestiegene „Notwendigkeit zur stärkeren Nutzung digitaler Medien wird übereinstimmend von Ausbildungs- und Personalverantwortlichen aller Betriebsgrößen bestätigt“ (BiBB 2013, S. 398). In diesem Sinn werden sie als unverzichtbare Werkzeuge zur Gestaltung von Arbeitsprozessen bewertet, „deren Leistungsfähigkeit und Anwendungsmöglichkeiten sich in bisher nicht bekanntem Maße kontinuierlich steigern und ausweiten“ (BiBB 2013, S. 383). Es gilt also, die Medienkompetenz (siehe z.B. Baacke 1996) heranwachsender zu stärken und dabei an ihren Potenzialen anzuknüpfen. Jugendliche gehen mit der digitalen Technik kreativ und unbefangen um, d.h. für sie gilt nicht, dass sie den Medien einfach ausgeliefert sind. Allerdings fehlen ihrer Form der Medienaneignung und Mediennutzung häufig die Systematik und die Reflexivität, was für alle in Alltagskontexten angeeigneten Kenntnisse und Kompetenzen gilt.

So wird gerade jungen Menschen häufig der Vorwurf gemacht, Medien nicht im Sinne bildungsrelevanter Kontexte zu nutzen, sondern sich von ihnen „umsäuseln“ zu lassen: „Die Jugendlichen umhüllen sich regelrecht rund um die Uhr mit diversen Medien wie Radio, Fernsehen, Internet oder Handy, die meist sogar parallel genutzt werden. Kleine MP3-Player fungieren als mobile Ohrenschnüller, die einen draußen begleiten und umsäuseln“ (Rheingold 2010, S. 6). Die hier anzutreffende negative Semantik des „Umhüllens“ oder „Umsäuselns“ blendet die aktiven Aspekte ihrer Mediennutzung völlig aus. Als gesellschaftlich legitim wird eine Mediennutzung angesehen, die sich an Erwerbsarbeit orientiert und zwangsläufig auf Bildungszertifikate und institutionell verwertbares Wissen abzielt: „Nur die Medien, die potenziell in der Lage sind, institutionell verwertbaren Informations- und Wissenserwerb zu fördern, erhalten den Status der ‚kulturellen Legitimität‘“ (Kutscher et al. 2009, S. 18), so die vorherrschende gesellschaftliche Vorstellung legitimer Mediennutzung. Aus dieser Perspektive müssen jugendliche Mediennutzung und -nutzung zwangsläufig defizitär erscheinen.

Im Gegensatz dazu gilt es jedoch, die Potenziale junger Menschen, ihre generationale Unbefangenheit gegenüber digitalen Medien zu nutzen und sich auf ihre ‚Lebens- bzw. Medienwelt‘ (Baacke et al. 1991) einzulassen. Die meisten Jugendlichen verfügen bereits über umfassendes technisches Wissen im Sinne einer Anwendungskompetenz, sie können digitale Medien problemlos und intuitiv bedienen, und sind im Gegensatz zu vielen Erwachsenen motiviert, zu experimentieren und neue Dinge auszuprobieren. Eine Förderung der Medienkompetenz Jugendlicher muss daher an deren Kompetenzen und Interessen ansetzen. Ziel der Medienkompetenzförderung sollten Teilhabe an der Gesellschaft, Übernahme von Verantwortung sowie die Gestaltung selbstorganisierter Lernprozesse sein. Dazu zählen auch die spielerische sowie experimentelle Entwicklung und Aneignung von Problemlösungsstrategien. Ein Schwerpunkt ist der Informations- und Erfahrungsaustausch im Netz, der sozial verantwortlich ablaufen sollte, indem die Persönlichkeitsrechte anderer gewahrt und von- und miteinander gelernt wird.

Zusammenfassend ist es notwendig, nicht nur ein neues Modell von Arbeit, sondern auch das heutige Modell von Jugend öffentlich zu diskutieren. Die soziale und berufliche Integration Jugendlicher ist heute komplexer geworden und funktioniert nicht mehr wie noch vor einer Generation. So lässt sich von einer entgrenzten Jugendphase sprechen. Hier muss die Gesellschaft nachjustieren und sich mit diesen Entwicklungen auseinandersetzen. Dabei sollte anerkannt werden, dass die Jugendlichen mit ihren Kompetenzen, die sie schon heute im Umgang mit den digitalen Medien entwickeln, einen wichtigen Beitrag für die soziale und berufliche Integration leisten. Ihre unbefangene und experimentelle Mediennutzung grenzt sich von der älteren Generation ab. An diesem Punkt ist anzusetzen, indem die

Potenziale junger Menschen in Bezug auf ihre Formen der Medienaneignung sowie Medienpraxen anerkannt werden. Darauf aufbauend sollte ihre Medienkritik gefördert werden, damit sie ihr Medienhandeln reflektieren und systematisieren. Um dies umzusetzen, müssen aber auch wir Erwachsenen uns eingestehen, dass wir häufig viel mehr von der jungen Generation lernen können als sie von uns.

## Literatur

- Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotential: Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger, M. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276-307). Opladen: Leske + Budrich.
- Arens, M., Ganguin, S., & Treumann, K. P. (2007). Arbeitskraftunternehmer als E-Learner in der beruflichen Bildung. Ein Vergleich zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. In J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.), *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation* (S. 201-217). Weinheim/ München: Juventa.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D., Sander, U. & Vollbrecht, R. (1991). *Medienwelten Jugendlicher*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bell, D. (1989). *Die nachindustrielle Gesellschaft*. Frankfurt a.M./ New York: Campus.
- BiBB (2013) Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn. [http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB\\_Datenreport\\_2013.pdf](http://datenreport.bibb.de/media2013/BIBB_Datenreport_2013.pdf). Zugegriffen: 09. März 2015.
- Blum, P., Dübner, M. (2012). Betriebliche Bildung 3.0 – Wie sieht sie aus – was muss sie leisten? *eLearning* 14, 42-47.
- Böhnisch, L. (2008). Lebenslage Jugend, sozialer Wandel und Partizipation von Jugendlichen. In T. Ködelpeter & U. Nitschke (Hrsg.), *Jugendliche planen und gestalten Lebenswelten. Partizipation als Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel* (S. 25-40). Wiesbaden: VS.
- Bröckling, U. (2007). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010). Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit. Bonn/ Berlin. [http://www.qualifizierungdigital.de/fileadmin/Dokumente/kompetenzen\\_in\\_digitaler\\_kultur.pdf](http://www.qualifizierungdigital.de/fileadmin/Dokumente/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf). Zugegriffen: 11. März 2015.
- Drucker, P. F. (1972). *Die Zukunft bewältigen – Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewissheit*. München: Knaur.
- Drucker, P. F. (2001). *The next society – a survey of the near future*. London: The new economist.
- Ganguin, S. & Sander, U. (2008): Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 422-427). Wiesbaden: VS.
- Geißler, K. A. (2007). Der Angriff auf Raum und Zeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 34, 33-38.
- Gottschall, K. & Voß, G. G. (Hrsg.). (2003). *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehung von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. München/ Mering: Hampf.
- Hamm, I. (Hrsg.). (2001). *Medienkompetenz. Wirtschaft. Wissen. Wandel*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

- Heitmeyer, W., Mansel, J. & Olk, T. (2011). Individualisierung heute: Verdichtung und Vernichtung. In W. Heitmeyer, J. Mansel & T. Olk (Hrsg.), *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen* (S. 7-25). Weinheim/ Basel: Juventa.
- Hielscher, V. (2000). *Entgrenzung von Arbeit und Leben? Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und ihre Folgewirkungen für die Beschäftigten*. Eine Literaturstudie. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung. Berlin: papers.
- Honig, M.-S. (2002). Geschichte der Kindheit. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 309-332). Opladen: Leske + Budrich.
- Huchler, N., Voß, G. G. & Weihrich, M. (2007). *Soziale Mechanismen im Betrieb. Theoretische und empirische Analysen zur Entgrenzung und Subjektivierung von Arbeit*. München/ Mering: Hampp.
- Jürgens, K. & Voß, G. G. (2007). Gesellschaftliche Arbeitsteilung als Leistung der Person. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 34, 3-9.
- Kutschner, N., Klein, A., Lojewski, J., & Schäfer, M. (2009). Medienkompetenzförderung für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen. Konzept zur inhaltlichen, didaktischen und strukturellen Ausrichtung der medienpädagogischen Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit. LFM Band 36. Düsseldorf. [http://www.diskutiere.de/diskutiere\\_wp/wp-content/uploads/lfm\\_medienkompetenzfoerderung.pdf](http://www.diskutiere.de/diskutiere_wp/wp-content/uploads/lfm_medienkompetenzfoerderung.pdf). Zugegriffen: 10. März 2015.
- Kratzer, N. (2003). *Arbeitskraft in Entgrenzung. Grenzenlose Anforderungen, erweiterte Spielräume, begrenzte Ressourcen*. Berlin: edition sigma.
- Lerche, U. (2010). Soziale Arbeit, Bildung und Medien. In G. Cleppien & U. Lerche (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Medien* (S. 85-103). Wiesbaden: VS.
- Pongratz, H. J. (2001). Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. DIE Online – Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1/2001. <http://www.die-bonn.de/zeitschrift/12001/positionen3.htm>. Zugegriffen: 20. Mai 2009.
- Rheingold-Jugendstudie (2010). Pressemitteilung „Die Absturz-Panik der Generation Biebermeier“. Köln. [http://www.rheingold-salon.de/grafik/veroeffentlichungen/Pressemitteilung%20Jugendstudie\\_2010-09\\_rheingold.pdf](http://www.rheingold-salon.de/grafik/veroeffentlichungen/Pressemitteilung%20Jugendstudie_2010-09_rheingold.pdf). Zugegriffen: 10. März 2015.
- Rosmanith, B. (2003). *Sozialinnovatives Wissen in der Wissensgesellschaft*. München/ Mering: Hampp.
- Sander, U. (1995). „Good bye Epimetheus!“ Der Abschied der Jugendkulturen vom Projekt einer besseren Welt. In W. Ferchhoff, U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz: Einblicke in jugendliche Lebenswelten. Festschrift für Dieter Baacke zum 60. Geburtstag* (S. 38-51). Weinheim: Juventa.
- Sander, U. (2007). Medienkompetenz – eine Alternative zum Medienschutz? *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*. 11. Jg., 2, S. 56-57.
- Sander, U. & Vollbrecht, R. (2000). Jugend im 20. Jahrhundert. In U. Sander & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Jugend im 20. Jahrhundert*. (S. 7-30). Neuwied/ Berlin: Luchterhand.
- Sennett, R. (2000). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Taschenbuch Verlag.
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Informationsgesellschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stehr, N. (2001). Moderne Wissensgesellschaften. In *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 36, 7-14.

- Stehr, N. (2006). Eine Welt aus Wissen. In R. Fatke & H. Merkens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenswelt* (S. 97-107). Wiesbaden: VS.
- Süddeutsche Zeitung (2011) Feierabend? Gibt's nicht mehr. Interview von Charlotte Theile mit Hilmar Schneider vom 25.05.2011. <http://www.sueddeutsche.de/karriere/zukunft-der-arbeit-feierabend-gibt-s-nicht-mehr-1.1100879>. Zugegriffen: 10. März 2011.
- Tenbruck, F. H. (1965). *Jugend und Gesellschaft*. Freiburg: Rombach.
- Tully, C. J. & Baier, D. (2006). *Mobiler Alltag: Mobilität zwischen Option und Zwang – vom Zusammenspiel biographischer Motive und sozialer Vorgaben*. Wiesbaden: VS.
- Villány, D., Witte, M. & Sander, U. (2007). Einleitung. Jugend und Jugendkulturen in Zeiten der Globalisierung. In D. Villány, M. Witte & U. Sander (Hrsg.), *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung* (S. 9-21). Weinheim/München: Juventa.
- Voß, G. G. (1998). Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31 (3), 473-487.
- Voß, G. G. & Pongratz, H. J. (2003). *Der Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma.
- Wiezorek, C. & Stark, S. (2011). Jugend und der Wandel der Arbeitswelt. Zur Notwendigkeit eines jugendtheoretischen Perspektivwechsels: Jugend als Bewältigung von Abhängigkeit In W. Heitmeyer, J. Mansel & T. Olk (Hrsg.), *Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen* (S. 85-95). Weinheim/ Basel: Juventa.
- Willke, H. (1998). Organisierte Wissensarbeit. *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 27, Heft 3, 161-177.
- Wittpoth, J. (2006). *Einführung in die Erwachsenenbildung*. Opladen: Leske + Budrich.

---

# Medienaneignung im Jugendalter

Zwischen sozialer Ungleichheit und Anerkennung von Heterogenität

Sabine Kaiser

## Zusammenfassung

Das Medienhandeln von Jugendlichen ist in ihr Alltagshandeln eingebettet und stellt Optionen gesellschaftlicher Partizipation bereit. Medienpraktiken Jugendlicher erfahren aus pädagogischer Perspektive eine positive oder negative Konnotation, dabei berücksichtigen Bewertungskriterien für mediale Praktiken häufig deren Optionen zur Förderung von Medienkompetenz. Der vorliegende Beitrag möchte das Potenzial und die Risiken einer Anerkennung heterogener Medienpraktiken und die Frage nach der Reproduktion von Stereotypen durch das Konzept der Medienkompetenz diskutieren. Ausgangspunkt des Beitrags sind die jugendlichen Lebenswelten, gerahmt von einer allgemeinpädagogischen Debatte zu Vielfalt und Heterogenität und ihrer Anerkennung.

Jugendliches Medienhandeln ist gekennzeichnet durch eine hohe Vielfalt an Erscheinungsformen. Der folgende Beitrag greift diese Praktiken vor dem Hintergrund daraus resultierender Ungleichheiten auf. Anregungen liefern dabei allgemeinpädagogische Diskurse zu Heterogenität und Differenz.

## 1 Jugendliche Lebenswelten sind Medienwelten

Bereits vor der Jahrtausendwende konstatierten Baacke et al. (1990), dass jugendliche Lebenswelten Medienwelten seien. Durch die zunehmende Verbreitung des Internets und die technische Entwicklung zu einer zunehmend mobilen Mediennutzung hat diese These an Bedeutsamkeit gewonnen.<sup>1</sup> Die Verschmelzung von einzelnen Medien, verdeutlicht durch den Begriff der Medienkonvergenz, drückt auf technischer Ebene die Unmöglichkeit aus, Medienformate wie z.B. Serien einem technischen Gerät zuzuordnen, da die multimedialen Funktionen von Geräten wie dem PC, Tablet oder Smartphone den Zugriff auf unterschiedliche Medienformate sowie Praktiken diverser medialer Kommunikationsformen ermöglichen. Auch auf der inhaltlichen Ebene entstehen durch die technischen Entwicklungen innovative Angebote, wie am Beispiel digitaler Spiele sehr gut verdeutlicht werden kann: Soziale Netzwerke integrieren Online-Spiele in ihr Angebot, Heranwachsende produzieren Video-Tutorials zu digitalen Spielen oder bloggen über ihre Spielerfahrungen (Fleischer und Kroker 2015, S. 128).

Krotz hat mit dem Begriff der Mediatisierung des Alltags (2001) bereits vor über einem Jahrzehnt ein medienwissenschaftliches Konzept eingebracht, welches die exponierte Stellung von Medien im Kontext von alltäglicher Kommunikation hervorhebt und zugleich die daraus resultierenden Wandlungsprozesse innerhalb der Kulturen und Lebenswelten von Menschen aufgreift. Die gesellschaftlichen und technischen Dynamiken haben auch innerhalb der Sozialisationsforschung zu einem Perspektivenwechsel geführt: Medien sind nicht mehr als eigenständige Sozialisationsinstanz zu fassen, sondern stellen ein zum Teil dominantes Element in den traditionellen Sozialisationsinstanzen wie Schule, Familie und Peer-group dar (Vollbrecht und Wegener, S. 9). Eine Potenzierung dieser Veränderung lässt sich durch die rasante Verbreitung portabler Endgeräte erkennen. Nach der möglichen Überwindung von Zeit und Raum durch das World Wide Web lässt der allzeit verfügbare Online-Zugang über mobile Endgeräte eine konsequente Zeit-Raum-Entgrenzung zu. Nachdem das Handy in den 1990er Jahren mit den Funktionen der Telefonie und Textnachrichten jugendliche Kommunikationsstrukturen erweitert und verändert hat (Schulz 2012), ermöglicht das Smartphone die mediale Konvergenz im Taschenformat, mit der Folge, dass die Heranwachsenden die zentralen Elemente ihrer Lebenswelt – denn Lebenswelten sind Medienwelten – immer bei sich tragen und allzeit in ihr Handeln integrieren.

---

1 Unter dem Begriff der Medien werden alle Medienformate und Medienpraktiken gefasst, deren Rezeption und Produktion mittels eines elektronischen Mediengeräts erfolgen.

Diese einleitende Skizze weist bereits unterschiedliche Fachtermini für das Medienhandeln aus: in Abgrenzung zu dem Begriff der Mediennutzung verweisen die Konzepte Medienhandeln, Medienpraktiken oder gar Medienrituale auf die starke Einbindung in den Alltag. Im folgenden Beitrag soll insbesondere der Terminus der Medienaneignung verwendet werden, da er die Verinnerlichung von Handlungen in medienbezogenen Kontexten, Alltäglichkeit und subjektive Selbstverständlichkeit hervorhebt (Kaiser 2007, S. 8) Angeregt durch die deutschsprachige Rezeption der *cultural studies* aus dem englischsprachigen Raum lässt sich im Kontext der Medienpädagogik eine stärkere Hinwendung zu diesem Terminus feststellen. In diesem theoretischen Rahmen verweist Medienaneignung aufgrund der Unterteilung in verschiedene Lesarten medialer Texte auf deren Einbettung in den sozialen Alltag und die subjektiven Deutungsmuster sowie auf hegemoniale Strukturen, welche in Medienangeboten enthalten sind (Hepp 2010).

## 1.1 Medienaneignung und soziale Ungleichheiten

Einen umfassenden Einblick in die Mediennutzungsformen von Heranwachsenden liefern seit Jahren die alljährlich erhobenen *JIM-Studien* des *Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest*. Die heterogene Gruppe der Jugendlichen wird in den quantitativen Studien entlang der sozialen Kategorien Geschlecht, Altersklassen und Bildungshintergrund ausdifferenziert. Die regelmäßig erhobenen Daten geben einen allgemeinen Einblick in die sich schnell wandelnden Medienvorlieben von Jugendlichen. Es bilden sich differente Medienpraktiken ab und werfen die Frage nach den daraus resultierenden Konsequenzen wie mögliche Benachteiligungsvarianten auf. Dies kann zu einer reduzierten Lesart der Studien führen und kann eine Reproduktion sozialer Kategorien mit den dazugehörigen Zuordnungsmechanismen darstellen. Am Beispiel der Forschungsergebnisse der JIM-Studie hinsichtlich einer kritischen Haltung gegenüber Medienberichterstattungen lassen sich Differenzen entlang o.g. sozialer Kategorien aufzeigen. Auf die Frage, welchem Medium sie bei einer widersprüchlichen Berichterstattung am ehesten vertrauen, nennen 47 % der 18-19-Jährigen die Tagesszeitung, wohingegen es bei den 12-13-Jährigen nur 37 % sind und das Fernsehen von dieser Gruppe von 29 % als vertrauenswürdig eingeschätzt wird. Neben dieser Differenz lassen sich Unterschiede hinsichtlich des formalen Bildungshintergrundes erkennen. So vertrauen 29 % der Schüler\_innen von Haupt- und Realschulen im Zweifelsfalle der Tageszeitung, wohingegen bei den Gymnasiast\_innen es sich um eine Gruppe von 48 % handelt. Ergänzen lässt sich noch, dass das Fernsehen mit 30 % von Jugendlichen, die eine Haupt- oder Realschule besuchen, eher herangezogen wird,

um unklare Berichterstattungen aufzuklären (mpfs 2014). Zusammenfassend bedeutet dies: Entlang der besuchten Schulform bilden sich Unterschiede im Kontext einer kritischen Medienaneignung ab, die sich in daraus resultierenden Benachteiligungsformen niederschlagen können. Auch Studien, welche Medienpraktiken nach Aspekten der gesellschaftlichen Teilhabe unterscheiden, verweisen auf die Differenzlinie des formalen Bildungshintergrunds. Diese Daten knüpfen insgesamt an Ergebnisse zu non-medialen Beteiligungsformen<sup>2</sup> im Jugendalter an (Kutscher und Otto 2014, S. 290).

Die Bildungsteilhabe erhält eine hervorgehobene Stellung, da jugendliches Medienhandeln zunächst geprägt wird von dem Bildungshintergrund und die unterschiedlichen Nutzungsweisen auch wieder unterschiedliche ‚Verwertungsprozesse‘ hervorbringen, was in der medienpädagogischen Debatte als *digital divide* bezeichnet wird. Kerngedanke des Diskurses um den *digital divide* ist die zweifache Relevanz von Bildung bezogen auf den Umgang mit digitalen Medien: „Sie ist zum einen Voraussetzung für die Aneignung von Fähigkeiten und Wissen im Kontext von Medien. Hier spielen institutionelle (wie Schulen) und informelle (wie Freundeskreis und Familie) Strukturen eine Rolle, die beispielsweise spezifische Formen von Reflexivität und Aneignung fördern und damit eine Mediennutzung in umfangreicherem Maße ermöglichen. Zum anderen ist Bildung Ziel und Ergebnis der Mediennutzung im Sinne einer Erweiterung [...] von Handlungsoptionen und Kompetenzen, die auch Möglichkeiten im ‚wirklichen‘ Leben erweitern können“ (Kutscher 2012, S. 24). Zugespitzt bedeutet dies, dass auch in pluralisierten Lebensformen der formale Bildungsgrad die Mediennutzung sowie die Formen der Medienaneignung prägt, ohne dass deterministische Erklärungsmuster herangezogen werden können. Dennoch erscheint auch bei einer umsichtigen Lesart von Mediennutzungsstudien ungleiches Medienhandeln entlang der Differenzlinie des formalen Bildungshintergrunds eine exponierte Stellung einzunehmen. Wie Iske et al. (2007) herausgestellt haben, lässt sich eine unterschiedliche Nutzung des Internets bei Jugendlichem mit höherem und bei Jugendlichem mit niedrigerem Bildungshintergrund feststellen. Diese Unterscheidung ist sowohl in den inhaltlichen Nutzungsformen als auch in den Fähigkeiten der Bewertung von Informationen aus dem Internet erkennbar; sodass zusammenfassend Mädchen und Jungen mit einer formal höheren Bildung eine höhere Recherchefähigkeit zugewiesen wird. Erkennbar ist, dass benachteiligte Lebenslagen Bedingungsfaktoren für ein

---

2 Kritisch anzumerken sei an dieser Stelle, dass die Definition einer gesellschaftlichen Beteiligungsform aus der Perspektive der Erwachsenen mit einem hohen formalen Bildungshintergrund erfolgt.

ungleiches Medienhandeln sein können und eine erweiterte Form der Benachteiligung zugleich Ergebnis dieser heterogenen Mediennutzung ist.

Weiterhin lässt sich in Rückgriff auf das Konzept der Mediensozialisation die eigenaktive kreative Mediennutzung der Heranwachsenden und das Verständnis der Mediennutzung als soziales Handeln betonen. Niesyto weist zu Recht darauf hin, dass diese handlungstheoretischen Grundlagen, sowohl aus wissenschaftlicher Perspektive als auch in konkreten pädagogischen Kontexten, die Souveränität von Jugendlichen im Kontext ihres Medienhandelns überschätzen (2009, S. 2f.). Medienpädagogische Konzepte müssen auf der einen Seite die hegemonialen Strukturen innerhalb der Medienangebote berücksichtigen und auf der anderen Seite müssen machtvolle Strukturen innerhalb der Lebenswelten – auch oder gerade weil diese durch Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichnet sind – wahrgenommen werden.

Die Problematik eines überwiegend Differenzen zugrunde legenden Blickes auf Medienaneignung zeigt sich dann, wenn kleine Unterscheidungen in den Nutzungsgewohnheiten durch pädagogische Bedeutungszuweisungen dramatisiert und verstärkt werden. Exemplarisch kann dies an den Ergebnissen der *JIM Studie 2014* zur Nutzung brutaler bzw. besonders gewalthaltiger Bildschirmspiele verdeutlicht werden. 45 % der Schülerinnen und Schüler, die eine Haupt- oder Realschule besuchen, spielen brutale und besonders gewaltige Bildschirmspiele, wohingegen es sich bei den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten um 41 % handelt. Aufgrund des formalen Bildungshintergrunds zeichnen sich demnach fast keine Differenzen ab. Dennoch wird in der öffentlichen Wahrnehmung Jugendlichen mit niedrigem formalem Bildungshintergrund eine Affinität zu gewalthaltigen Medieninhalten zugewiesen. Bezuglich der Nutzung dieser Gewaltspiele ist die Geschlechtszugehörigkeit die Unterscheidung, „die den Unterschied macht“ (mpfs 2014). Auch ohne Berücksichtigung weiterer Sozialisationsbedingungen entkräften die vorliegenden quantitativen Daten Stigmatisierungsprozesse gegenüber Jugendlichen mit niedrigem formalen Bildungsgrad hinsichtlich möglicher riskanter Mediennutzungen. Werden soziale Kategorien Mediennutzungspraktiken zugeordnet, so laden sie zu vorschnellen Erklärungsmustern im Sinne einer einseitigen Ursache-Wirkung-Zuweisung ein. Eine Möglichkeit zur Überwindung dessen kann mittels einer Verortung der Medienpraktiken in das Sozialisationsgefüge der Heranwachsenden erfolgen – wobei auch hier die strukturelle Einbettung des individuellen Aufwachens berücksichtigt werden muss.

Im Folgenden soll ein weiteres Element im Spannungsfeld von jugendlichem Medienhandeln und sozialer Ungleichheit diskutiert werden: Die Frage nach den Bildungspotenzialen prägt die erziehungswissenschaftliche Debatte in starkem

Maße. Hierzu wird das Konzept der Medienkompetenz aufgrund seiner noch immer exponierten Stellung innerhalb der Medienpädagogik herangezogen.

## **1.2 Medienkompetenz als normatives Konzept?**

Auch wenn sich in den vergangenen Jahren eine Debatte um das Verhältnis von Medienkompetenz und Medienbildung (Marotzki und Jörissen 2008) entwickelt hat, orientieren sich folgende Ausführungen am Medienkompetenzbegriff nach Baacke (1997) unter besonderer Berücksichtigung handlungstheoretischer Implikationen und zugleich in Abgrenzung zu einem funktionalistisch-technologischen Kompetenzverständnis (Tulodziecki 2015, S. 211f.; Iske 2015, S. 264ff.). Demnach handelt es sich bei Medienkompetenz um die stetig weiterentwickelnde Fähigkeit, in einer mediatisierten Welt mit Medien reflektiert und auch instrumentell-qualifiziert umzugehen und diese entsprechend der eigenen Lebenswelten zu nutzen. Inwiefern sich daraus konkrete (curriculare) Vorgaben ableiten lassen, ist im Einzelfall zu bestimmen (Baacke 1997, S. 96ff.).

Neben der bereits skizzierten Wechselseitigkeit von Heterogenität und Mediennutzung sowie Medienaneignungsweisen lässt sich sowohl in der öffentlichen Wahrnehmung als auch aus einer pädagogischen Perspektive ein normativer Blick auf jugendliche Medienpraktiken konstatieren. Es bestehen Differenzen in der Bewertung einzelner Nutzungsweisen – sowohl bezogen auf die jeweilige Tätigkeit als auch auf das Mediengerät, bzw. das Medienformat. Hierbei lassen sich Sorgen um potentielle Übertragungen medialer Wirklichkeitskonstruktionen in die subjektiven Lebenswelten erkennen. Im Vordergrund stehen die Konstruktionen von Realitäten und Referenzrahmen wie sie etwa in der medienpädagogischen Diskussion am Beispiel von medialen Körperinszenierungen (Luca 2010) und Gewaltdarstellungen (Kunczik und Zipfel 2015) diskutiert werden. Beide Themenfelder erfordern es, aufgrund ihrer Komplexität verschiedene Ebenen der Betrachtung – von medialen Darstellungen bis hin zu Aneignungsmodi – zu berücksichtigen. Dementsprechend vielfältig sind die empirischen Forschungsergebnisse in den jeweiligen Themenfeldern. Hinsichtlich Gewaltdarstellungen ist die Forschungslage zwar uneinheitlich, festzuhalten bleibt jedoch, dass sich keine direkten Wirkweisen bezüglich der Rezeption von gewalthaltigen Filmen oder dem Spielen gewalthaltiger Computerspielen auf das Verhalten der Heranwachsenden aufzeigen lassen (ebd., S. 391). Eine starke Ausdifferenzierung über theoretische Bezugsrahmen lässt sich bei Studien zu Geschlechtsidentitäten über Medienpraktiken konstatieren. Letztlich lässt sich in diesem Kontext wieder auf die Wechselseitigkeit medialer und realer Erfahrungen verweisen, wonach mediale Angebote nicht einzig und allein

Normen hinsichtlich sozialer Geschlechtsidentitäten und sexueller Orientierungen vorgeben (Kaiser 2007; Luca 2010). Dabei handelt es sich um eine Gemeinsamkeit mit dem Spannungsfeld Medien und Gewalt: Medienhandeln, welches in den Alltag der Jugendlichen eingebettet ist, kann nicht unter einem einfachen Medienwirkungsverständnis betrachtet werden. Als weiteres Risiko der jugendlichen Mediennutzung werden verletzende Funktionsweisen von Onlinekommunikationen verortet, prominente Beispiele sind Cybermobbing und Sexting. Hier lässt sich durchaus die Notwendigkeit pädagogischer Intervention erkennen, doch liegen Ursachen dieser Form mediengestützter Gewalt in der Interaktion zwischen den Heranwachsenden begründet. Zwar liefern soziale Netzwerke oder Instant messenger-Programme die technische Basis für die daraus resultierende gewalthaltige Kommunikation, welche die Betroffenen stetig und dauerhaft verfolgt. Es handelt sich jedoch nicht um medienimmanente Charakteristika (Gross 2015, S. 183). Als weiterer Themenkomplex lässt sich die Frage nach Formen, Bedingungsfaktoren und Konsequenzen einer exzessiven Mediennutzung, mit besonderem Fokus auf Computerspiele, kritisch diskutieren (Kammerl 2013).

Im Anschluss an die Einordnung der Medienpraktiken stellt sich die Frage nach der Notwendigkeit einer Förderung von Medienkompetenzen. Dabei lässt sich ein vielfältiges Spektrum an medienpädagogischen Bildungsinhalten erkennen. Diese können je nach Perspektive einerseits die Erweiterung informationstechnischen Wissens und die sichere Handhabung moderner Kommunikationstechnologien anvisieren, andererseits können Angebote zur Persönlichkeitsbildung und Lebensbewältigung sowie die kritisch-reflektierte Auseinandersetzung mit Medieninhalten und ihren Entstehungsprozessen fokussiert werden (Tulodziecki 2015, S. 214ff.). Am Beispiel von Computerspielen lassen sich kompetenzfördernde Perspektiven veranschaulichen und Entwicklungspotenziale für die Heranwachsenden benennen. Fromme et al. (2008) verweisen in diesem Kontext auf das ‚negative Image‘ von Computerspielen, die mit den Schlagworten aggressionsfördernd und sozialer Isolation verbunden sind (ebd., S. 1). Dennoch stellen digitale Spiele Bildungsräume zur Verfügung; sie gelten als Experimentierräume für Selbstinszenierung und Kommunikation. Weiterhin sei exemplarisch verwiesen auf computerbasierte Strategiespiele, welche durch das Erschließen der entsprechenden Regeln und Strukturen sowie der autonomen Suche nach Lösungswegen, Optionen zur Erweiterung von kognitiven Kompetenzen bieten. Hinzu kommen gezielte Lernspiele, die einzelne Fachinhalte aufgreifen. Zur Förderung von kommunikativen Fähigkeiten lassen sich komplexe Organisationen der Communitys von Online-Spielen benennen (Fromme et al. 2008). Hierin wird deutlich: die Bewertung einzelner Medienpraktiken ist abhängig von ihrem zugeschriebenen Potenzial für Bildungsprozesse. Auf der einen Seite bleibt Medienkompetenz „als Bereitschaft und Fä-

higkeit beschrieben, in Medienzusammenhängen sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozial verantwortlich zu handeln“ (Tulodziecki 2015, S. 210) eine unpräzise und zugleich normative Bewertungsfolie. Auf der anderen Seite besteht die Schwierigkeit, das breite Spektrum individueller situationsbezogener Bildungsprozesse im Sinne von Persönlichkeitsbildung angemessen zu berücksichtigen. Somit stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept der Medienkompetenz und darauf aufbauende mediapädagogische Angebote – mit einem impliziten oder expliziten kompensatorischen Anliegen – beschriebene Differenzlinien zugrundelegen und somit ein Reproduktionsinstrument sozialer Ungleichheit darstellen.

Es zeichnet sich ein Spannungsfeld zwischen Medien, sozialer Ungleichheit und Medienkompetenz ab. Dieses Feld wird bereits seit Jahren in der Medienpädagogik abgesteckt und aus verschiedenen Perspektiven ausgelotet (Iske et al. 2007; Niesyto 2010; Paus-Hasebrink 2009). Ein Konzept zur Förderung von Medienkompetenz mit allgemeingültigen Vorgaben unter Berücksichtigung von Fähigkeiten, die der gesellschaftlichen Teilhabe dienen, zu formulieren, wird somit zu einer großen Herausforderung. Auch eine milieusensible Medienarbeit (Niesyto 2008) muss kritisch betrachtet werden. Zum einen weisen Heranwachsende, welche bezüglich einer kollektiven Lebenslage über gemeinsame Erfahrungshorizonte verfügen, nicht exakt das gleiche Medienhandeln und die gleichen Fähigkeiten oder Unterstützungsbedarfe auf. Wie für alle sozialen Gruppierungen darf die Binnendifferenzierung in zielgruppenspezifische Angebote nicht unbeachtet bleiben. Zum anderen beinhaltet die *Berücksichtigung heterogener Lebenslagen* – in welcher Form auch immer diese geschieht – eine Manifestation von sozialkonstruierten Differenzen, welche Ungleichheiten reproduziert, ohne strukturelle Benachteiligungen zu berücksichtigen (Heite 2010, S. 188). Dieses Dilemma wird auch in anderen Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft kritisch diskutiert.

---

## **2 Heterogenität und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft**

Differenzlinien und ihre stetige (Re)produktion in sozialen Praktiken stellen zentrale Themenfelder der Erziehungswissenschaft dar. Seit den 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts lässt sich eine verstärkte Hinwendung zu dieser Thematik feststellen. Mecheril und Plößer (2009) sprechen in diesem Zusammenhang von der „erziehungswissenschaftlichen Entdeckung der Differenz“ (S. 5). Es lassen sich unterschiedliche Deutungen zu Differenz innerhalb erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder entfalten. Nach Prengel (2005) umfasst der Begriff der Heterogenität drei inhaltliche Ebenen: Verschiedenheit, Veränderlichkeit, Unbestimmt-

heit. Das führt zu einer Abgrenzung von statischen Differenzkonstruktionen und betone eine Haltung der egalitären Differenz (ebd., S. 20f.). Heite (2010) sieht die zunehmende Verwendung der Begriffe Heterogenität und Differenz kritisch. Sie versteht eine pädagogische Anerkennung von Differenzen als die Akzeptanz von Ungleichheiten: „Gemeint ist dann nämlich weniger die Aufhebung von (sozial-struktureller) Ungleichheit und die Gegenmaßnahme materieller Umverteilung, weniger die skeptische Frage, warum welche Differenzen hergestellt werden und weniger deren Abschaffung als Abschaffung von Ungleichheit“ (ebd., S. 188). Theoretische Diskurse und Pädagogiken richten den Blick auf „Unterschiede, die einen Unterschied machen“ (Bateson 1982, S. 123). Diese aus der Systemtheorie stammende Formulierung passt sehr wohl auf konstruierte Differenzlinien, da sie machtvolle Unterscheidungen hervorbringen: Geschlecht, Ethnie, Religion, Alter, sexuelle Orientierung, formaler Bildungshintergrund. Differenz muss demnach unter Berücksichtigung von Machtverhältnissen und Ungleichheiten betrachtet werden (Mecheril und Plößer 2009, S. 194f.). So wird eine Konnotation des Ungleichheitsbegriff und der strukturellen Benachteiligung mitgedacht und in den Fokus gerückt. Nach Hradil (2005) wird unter dem Konzept der sozialen Ungleichheit eine ungleiche Verteilung ‚wertvoller Güter‘ oder gesellschaftlich relevanten Kapitals verstanden, welche die Benachteiligungen bereits implizieren (ebd., S. 27ff.). Der formale Bildungsgrad kann auf den ersten Blick ein ursächlicher Faktor dieser Verteilungsmechanismen sein. Schulerfolg und Schulmisserfolg sind u.a. durch habituelle Praktiken und familiale Sozialisation bedingt, welche auch grundlegend für anerkannte Medienpraktiken sind. Daraus resultiert die Wirkmächtigkeit sozialer Differenzen, welche mediale Alltagspraktiken umgeben. (Kutscher 2009). Folgt man dieser Argumentationslinie, wird deutlich, dass es aus medienpädagogischer Perspektive wenig Sinn macht, jugendliches Medienhandeln weiter auszudifferenzieren, da es sich stetig um eine Verkürzung sozialer Realität handelt. Vielmehr erscheint es sinnvoll, Rahmenbedingungen und die in den jeweiligen Lebenslagen erforderlichen Medienkompetenzen in den Blick zu nehmen, die das Medienhandeln prägen. Um zu verdeutlichen, wieso eine Unterteilung in erwünschte und unerwünschte Fähigkeiten im Umgang mit Medien aus pädagogischer Perspektive kritisch zu hinterfragen ist, soll ein Blick in die Debatte um Anerkennung von Heterogenität innerhalb der Schulpädagogik geworfen werden. Bezuglich der schulischen Bildung stellt sich das wechselseitige Spannungsfeld zwischen Individualität und gesellschaftlicher Normativität tagtäglich in einer verschärften Variante dar. Prengel wirft vor diesem Hintergrund zugespitzt die Frage auf: „Was ist wichtiger: Kinder und Jugendliche in ihrer persönlichen Heterogenität anzuerkennen und Freiräume für ihre individuelle Kreativität zu eröffnen? – Oder: Kindern und Jugendlichen definierte Anforderungen und hierarchisierende Bewertungen zuzumuten und

sie in der Fähigkeit, ihre demokratische Chancengleichheit zu nutzen und in den hierarchisierenden Wettstreit um bessere Leistungen einzutreten, anzuerkennen?“ (Prengel 2013, S. 207). Auf das Feld der Medienpädagogik übertragen, lässt sich die Frage nach der Ambiguität von Medienkompetenz herausarbeiten. Gemeint ist eine Ambiguität, die ermöglicht, das Konzept je nach Situation und Bedarf zu füllen und die unterschiedlichen Varianten der Förderung von Medienkompetenz gleichwertig zu verorten. Daraus kann eine situationsbezogene Förderung von Medienkompetenzen entstehen, die eine pädagogische Intervention zwischen der Anerkennung individueller Medienumgangsweisen und der Auseinandersetzung mit Fertigkeiten entlang normativer Erweiterungen (Wissen über Datenschutz; Beherrschung standardisierter Softwareprogramme) erlaubt.

An dieser Stelle sollen zur Verortung von Subjektivierungsformen und Machtverhältnissen die *cultural studies* mit ihren theoretischen Überlegungen und empirischen Studien herangezogen werden.

## **2.1. Der Cultural studies approach – Subjektivierung und gesellschaftliche Machtstrukturen**

Für die Medienpädagogik und insbesondere die Medienforschung besitzen die Studien und theoretischen Arbeiten im Umfeld der *cultural studies* eine zentrale Rolle. Insbesondere seit den 1990er Jahren erfolgt eine starke Rezeption der Publikumsforschung sowie der Modelle zu unterschiedlichen Lesarten von Medientexten (Hepp 2010). Die Potenziale für die Medienforschung bestehen in der Einordnung von Medienpraktiken in den Alltag der Rezipient\_innen sowie in der Berücksichtigung darin enthaltener hegemonialer Machstrukturen. Eine Grundlage stellt hierbei die Neuverortung des Kulturbegriffs als ‚ganze Lebensweise‘ dar, welche „Verbindungen und Vernetzungen mit anderen gesellschaftlichen Praktiken“ (Winter 2004) impliziert. Aufgrund der stärkeren Fokussierung auf den\_die Zuschauer\_in sowie deren Rezeptionskontakte stellen derart ausgerichtete empirische Studien eine Erweiterung des Verständnisses der Medienforschung dar und ermöglichen eine Weiterentwicklung zu einem detaillierten Verständnis der Medienaneignung (Kaiser 2007, S. 18). Als wichtige Impulse können das Konzept der Lesarten nach Stuart Hall (1980), die Studien von Fiske (1987, 1994), Radway (1991), Morley (1980, 1986) sowie Ang (1986) benannt werden. Zusammenfassen lässt sich das Erkenntnisinteresse der Studien folgendermaßen:

„Einerseits soll sie, (die Forschungspraxis, S.K.) die Muster diskursiver Auseinandersetzungen aufdecken, die spezifischen, artikulatorischen Praktiken durch die Personen, Gruppen und Wissensformen unterdrückt, marginalisiert oder ausgeschlossen, bzw. andere gestützt werden. Andererseits sollen die Möglichkeiten der Betroffenen (Ausgegrenzten, Minderheiten, Randgruppen etc.) analysiert werden, sich in bestimmten Räumen, wenn auch unter Einbezug ‚machtvoller‘ Wirklichkeitsdefinitionen – an der diskursiven Zirkulation zu beteiligen“ (Hepp 2010, S. 263).

Bereits nach kurzer Zeit entstanden im deutschsprachigen Raum Forschungen unter Berücksichtigung der Paradigmen der *cultural studies* (Kaiser 2007, S. 23f), und zugleich entfachte eine durchaus kritische Diskussion dieses Ansatzes (Moser 2004). Für den vorliegenden Beitrag soll ein Kritikpunkt herausgegriffen werden, welcher das Spannungsfeld zwischen den subjektiven Bedürfnissen und gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen aufzeigt. Die Hervorhebung des polysemen Medientextes und den daraus resultierenden, vielfältigen Formen oppositioneller Lesarten weist den Rezipient\_innen eine hohe Souveränität zu. Doch dürfen mediale Alltagspraktiken bezüglich ihres Potenzials zur Eigenermächtigung nicht überbewertet werden. Moser (2004) weist darauf hin, dass die „Verwirklichung populärkultureller Vorlieben und Vergnügen als solche“ (ebd., S. 18) nicht mit einer politischen Auseinandersetzung mit vorherrschenden Machtstrukturen verwechselt werden dürfe. Zugespitzt kann das bedeuten: Forschung und Theorie in der ‚Tradition‘ der *cultural studies* manifestiere demnach Ungleichheitsstrukturen durch deren Nichtbeachtung oder ‚Romantisierung sozialer Wirklichkeit‘. Hinsichtlich der Frage nach der Bereicherung des *cultural studies approach* zur pädagogischen Herausforderung eines angemessenen Umgangs mit Differenz und sozialer Ungleichheit kann dieser Kritikpunkt als zentral herausgegriffen werden. Die daraus resultierende Debatte richtet den Blick auf alltägliche Praktiken, die zwischen Anerkennung gegebener Strukturen und erlebten subjektiven Benachteiligungen auf der einen Seite sowie Widerstand und Opposition gegenüber Dominanzverhältnissen auf der anderen Seite changieren. Angesichts der stetigen Weiterentwicklung des Ansatzes im englischsprachigen Raum wird die Dynamik innerhalb dieses Themenfeldes sichtbar. Ende der 1980er Jahre entwickelte Fiske das Konzept der Polysemie von Fernsehformaten, im Sprachduktus des *cultural studies approach* allgemein als mediale Texte zu bezeichnen, indem er die Diversität vielfältiger Lesarten unter Berücksichtigung der sozialen Lebenslagen der Zuschauer\_innen herausarbeitete. Die Interdependenz von Individuum und Gesellschaft bei Fiske wird über die Anlehnung an den Diskusbegriff nach Foucault entfaltet und verweist auf die hohe Relevanz gesellschaftlicher Positionen, habitueller Praktiken und sozialer Interessen (Kaiser 2007, S. 22f.). Angeregt von der Kritik, dass die Rezeption und daraus resultierende kreative, ironisierende Lesarten von polysemen Medienhalten

in den ersten Studien pauschalisierend als widerständig verortet worden seien, hat Fiske in Folgestudien verstärkt unterschiedliche Dimensionen des Medienhandelns fokussiert und dadurch die individuellen Besonderheiten der Praktiken in den Blick genommen (Winter 2004). Widerständige Aneignungsweisen können in vielfältiger Weise zu Tage treten: So lassen sich Fan-Praktiken rund um den *Eurovision Song Contest* oder *Germany's next Topmodel* je nach Lesart und Inszenierung durchaus als subversiv bezeichnen, sie als rebellisch oder gar politisch zu bezeichnen wäre weitaus übertrieben. Dennoch: Alltagspraktiken, die Spaß und Vergnügen bereiten – im Sinne von Kellner (1995) verstanden als *pleasure* – können unterstützend dabei sein, Handlungsspielräume für aktuelle Lebenssituationen oder Selbstentwürfe zu denken und zu gestalten. Diesen Optionen sind in Anlehnung an das Konzept der Mediенsozialisation Grenzen gesetzt; denn Medienpraktiken sind in Alltagshandeln und somit in soziale Verortungen sowie Mechanismen habitueller Praktiken eingebunden. Die Metapher des Baumeisters des eigenen Lebens (Keupp et al. 2002) und der daraus resultierenden Identität ist auch für die Brauchbarkeit von Medieninhalten für widerständiges Handeln sehr treffend: denn sie beinhaltet, dass der \_die Baumeister\_in lediglich mit dem Material und den Fähigkeiten etwas schaffen kann, welche ihm \_ihr zur Verfügung stehen.

Die stetige Weiterentwicklung des *cultural studies* approach macht ihn offen für die Berücksichtigung weiterer Koordinaten und determinierender Interdependenzen im komplexen Prozess der Medienaneignung. So ergänzen auch andere Forschungsstränge innerhalb der *cultural studies* die Auseinandersetzung und Einordnung von Medienpraktiken. Ebenso soll darauf hingewiesen werden, dass genannte Kritikpunkte ihren Ursprung auch in einer verkürzten Rezeption der Studien und ihren theoretischen Positionierungen besitzen. So fasst Winter (2004) zusammen, dass oppositionelle und kreative Lesarten medialer Texte die transportierten Machtverhältnisse nicht ändern. Bestehende Machtstrukturen können nicht im Sinne eines diskursiv entwickelten Konsenses aufgehoben werden. Das Anliegen der *cultural studies* liegt in der Sichtbarmachung von „Zusammenhängen zwischen den einzelnen Momenten der Selbstermächtigung und den umfassenderen kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen“ (ebd., S. 6). In diesem Aufspüren widerständiger Alltagspraktiken – ob auf einer semiotischen oder politischen Ebene – liegt die Anschlussfähigkeit an das erziehungswissenschaftliche Dilemma. Demnach kann die Anerkennung von Differenzen zugleich auch die Anerkennung von sozialen Ungleichheiten bedeuten und impliziert somit die Manifestation hegemonialer Strukturen. Die *cultural studies* haben trotz dieses Dilemmas das Ausloten von Subjektivierung und Machtstrukturen zu ihrem thematischen Rahmen gemacht und bieten somit für die Erziehungswissenschaft und Medienpädagogik wichtige Erkenntnisse und Impulse.

## 2.2 Braucht die Medienpädagogik neue Impulse?

Im Anschluss an das Spannungsverhältnis zwischen Subjekt, Medien und Ungleichheitsstrukturen lassen sich Anforderungen für die praktische Medienarbeit erkennen. Anlehnend an die allgemeine Erziehungswissenschaft gibt es keine Auflösung des Dilemmas der Reproduktion von Differenzen auf der einen Seite und kompensatorischer Förderung auf der anderen Seite. *Handlungsorientierte Medienpädagogik* berücksichtigt differente Formen des Medienhandelns und offeriert zugleich eine Förderung alternativer Medienpraktiken (Schorb 2008). Im Mittelpunkt steht weniger die Vermittlung produktionstechnischer Fertigkeiten als vielmehr die Verwendung der Medien zur Auseinandersetzung mit einer (medialen) Lebenswelt. Gerade in der häufig angewandten Projektarbeit lassen sich viele Anknüpfungen an Dewey und sein Konzept des *learning by doing* als Form des entdeckenden Lernens finden (Schell 2008). Im Fokus stehen subjektbezogene Medienproduktionen, ohne in der pädagogischen Arbeit analytische Momente auszublenden. In Anlehnung an die vorangegangenen Ausführungen sind dabei Abgrenzungen zu „belehrenden Konzepten“ (Moser 2004, S. 15) notwendig, um sich von einer utilitaristischen Perspektive auf Medienkompetenzen abzugrenzen. Röll (2006) formuliert eine Auflistung an Intentionen *handlungsorientierter Medienpädagogik*.<sup>3</sup> Um die Anschlussfähigkeit an bisherige Ausführungen zu verdeutlichen, werden exemplarisch zwei Prinzipien herausgegriffen (ebd., S. 17). Beispielhaft soll skizziert werden, wie *handlungsorientierte Medienpädagogik* Fragen bei Jugendlichen anstoßen soll und zugleich dazu anregen kann, Gestaltungsstrategien für den eigenen Lebenslauf und Lösungswege bei dem Erkennen von Hürden zu finden:

- sich mit Themen der persönlichen Lebenswelt auseinanderzusetzen  
Was bestimmt meinen Lebensalltag? Wo kann ich mich einbringen? Wo sind mir Grenzen gesetzt?
- die Wahrnehmung eigener Interessen und Bedürfnisse anregen  
Was tut mir gut? Wie kann ich den positiven Momenten Raum in meinem Leben geben? Welche Unterstützung benötige ich, eigene Lebensschritte für mich zufriedenstellend abzuschließen?

<sup>3</sup> Kritisch sei an dieser Stelle auf die zum Teil vagen und pauschalisierenden Formulierungen hingewiesen, die zum einen Freiräume der Ausgestaltung eröffnen, zum anderen den Eindruck der Beliebigkeit und Willkür aufkommen lassen.

Diese Fragen lassen sich in nicht-direktiven Arbeitsweisen in medialen Produktions aufgreifen und erfordern zudem in den Produktionsphasen eine reflexive Auseinandersetzung (Lauffer und Röllecke 2006). Neben hohen Zielen wie die Erziehung zur Mündigkeit und die Überwindung von Wissensklüpfen und Herstellung von Chancengleichheit handelt es sich um konkrete Rahmungen pädagogischen Handelns, welche durch Inhalte und Methoden berücksichtigt werden können. Trotz der mehrfach benannten Kritik an Differenzen anerkennenden Konzepten, soll *handlungsorientierte Medienpädagogik*, welche subjektive Lebens- und Medienpraktiken aufgreift, als ein solcher Ansatz verortet werden. Im Fokus steht jedoch weniger die Anerkennung von Differenz im Sinne eines ‚sich Abfinden mit Ungleichheiten‘, sondern die Erweiterung von Handlungsoptionen im Sinne von Selbstermächtigungsstrategien. Um stärker die Dynamik der Veränderbarkeit ungleicher Lebenslagen und Heterogenität hervorzuheben, eignet sich der Begriff einer *differenzsensiblen Medienpädagogik*. In den entsprechenden pädagogischen Handlungsfeldern gilt: Kollektive Erfahrungen und Eigenschaften der Zielgruppen, die sich als Unterschiede zu anderen Heranwachsenden wahrnehmen lassen, können in anderen Settings und Konstellationen wenig wirkmächtig bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe sein. Unter Berücksichtigung dieses Grundsatzes können dynamische Umgangsweisen mit differentem Medienhandeln entstehen. Um Bildungsprozesse zu ermöglichen, müssen Unterschiede vorab sichtbar gemacht werden. Da Stigmatisierungen vermieden werden sollen, kann eine Entdramatisierung<sup>4</sup> von Differenzlinien zugunsten einer Anerkennung vielfältiger Nutzungsweisen erfolgen – sowohl in der Haltung von Pädagog\_innen als auch im Kontext medienpädagogischer Forschung. Sichtet man die Fachliteratur der vergangenen Jahrzehnte zum Konzept einer *handlungsorientierten Medienpädagogik*, so wird deutlich, dass es in enger Verbindung mit Baackes Modell der Medienkompetenz steht. Die Wechselseitigkeit von handelnder Tätigkeit und kritischer Analyse ist ein Element des theoretischen Modells sowie der praktischen Umsetzung. Das normative Potenzial des Modells der Medienkompetenz, welches in Verdacht gerät, über eine Bewertung von ‚guten‘ und ‚schlechten‘ Medienpraktiken verstärkend zu Ungleichheiten beizutragen, kann am Beispiel *differenzsensibler Medienpädagogik* relativiert werden. Die Skizze einer *handlungsorientierten* oder *differenzsensiblen Medienpädagogik* wendet sich von einem funktionalistischen, normativen

---

4 Der Begriff der Entdramatisierung von Differenzen hat seine Ursprünge in der Geschlechterforschung. Entgegen des Anliegens der neuen Frauenbewegung der 1970er Jahre, Geschlecht als zentrale Kategorie auf Alltagsprozesse und gerade auf das Bildungssystem zu übertragen, entstand die Forderung der ‚geschlechtsfreien Erziehung‘ (Faulstich-Wieland et al. 2004, S. 215ff.).

tiv-standardisierten Verständnis von Medienkompetenz ab. Im Vordergrund steht vielmehr die Anerkennung der Vielfalt des jugendlichen Medienhandelns und die Notwendigkeit einer breit aufgestellten medienpädagogischen Arbeit, entgegen der Befürchtung von Hacke und Welling (2009), dass „milieuspezifische Aneignungsstile“ (ebd., S. 2), die zunächst funktionslos wirken, im Kontext medienpädagogischer Arbeit nicht ausreichend Beachtung finden. Auch wenn das Konzept der Medienkompetenz hinsichtlich seiner implizierten Normativität kritisch betrachtet werden kann, berücksichtigt der Entwurf von Baacke (1997) durchaus kreative Handlungsweisen, in welchen eine Kompetenzerweiterung möglich wird. Insbesondere bezogen auf die Dimension der Mediengestaltung bedarf es eines entdeckenden Lernsettings, welches neue Erfahrungen ermöglicht.

---

### 3 Fazit

Mediensozialisation oder Mediatisierung des Alltags – beide Konzepte verdeutlichen die Verschmelzung von allgemeinen Sozialisationsprozessen mit Medienpraktiken und daraus resultierenden Wandlungsprozessen innerhalb der Alltagskulturen. Eine getrennte Betrachtung von Medienpraktiken und sozialen Lebenslagen ist nicht möglich. Auf theoretischer Ebene wird mit Hilfe des *cultural studies approach* sichtbar, welche Relevanz gesellschaftliche Machtstrukturen besitzen, die nicht nur Einfluss auf den Aneignungsprozess haben, sondern auch kollektive Bewertungsmuster von Medienhandeln hervorbringen. Soziale Ungleichheiten und daraus resultierende Benachteiligungen im Jugendalter können durch Medienhandeln manifestiert und verstärkt werden. Wird als Differenzlinie die Teilhabe an formaler Bildung angelegt, so lässt sich Mediennutzung und Medienaneignung als ein scheinbar bedeutungsvolles Unterscheidungsmerkmal herausarbeiten. Festzuhalten bleibt: mit der Fokussierung einer Differenzlinie entstehen Risiken, da alleine eine sozialkonstruierte Unterscheidung keine Erklärungsmuster für Differenzen in anderen Lebensbereichen liefert. Denn das Medienhandeln ist nicht auf die Kategorie(n) als solche (Hauptschüler\_in versus Gymnasiast\_in) zurückzuführen, sondern mit den Sozialisationsgefügen und habituellen Praktiken der dahinterliegenden Lebenslagen verbunden (Paus-Hasebrink 2007, S. 1f.). An ein solches Verständnis anknüpfend, können explorative, hermeneutische und ethnographische Studien ein wissenschaftliches Verstehen von jugendlichem Medienhandeln und seiner subjektiven Bedeutung ermöglichen.

Eine Anerkennung von Heterogenität sollte nicht die Duldung von Benachteiligung aufgrund heterogener Lebenslagen transportieren, sondern stattdessen die Fluidizität im Sinne der Definition von Prengel betonen. Die Bestandsauf-

nahmen medienpädagogischer Modelle und Konzepte sowie deren Diskussion vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Positionierungen zu Differenz und Heterogenität verdeutlichen, dass der dargestellte Problemaufriss sich in allen pädagogischen Handlungsfeldern finden lässt. Eine kritische Auseinandersetzung mit hegemonialen Strukturen und deren Bedeutung für die Lebenswelten der Heranwachsenden kann im Kontext einer Medienproduktion niederschwellig angestoßen werden. Dabei müssen Selbstermächtigungsprozesse der Beteiligten nicht in politischem Engagement münden und sind ggf. mit den Augen der anderen, insbesondere der Medienpädagog\_innen, nicht leicht erkennbar. Medienpädagogik hat im Sinne einer Anerkennung heterogener Lebenslagen sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich durchaus Konzepte entwickelt, um allen Jugendlichen ein vielfältiges Spektrum medialer Erfahrungen und darauf aufbauend Bildungsprozesse zu ermöglichen und somit Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu stärken und Exklusionsprozesse abzufedern (Holzwarth 2011; Hedrich und Lampert 2011; Ketter 2011; Tillmann und Schmidt 2009). Dennoch: das aufgerissene Spannungsfeld zwischen sozialer Ungleichheit, Medienhandeln und Medienkompetenz kann nicht mit kompensatorischen, medienpädagogischen Projekten ausgehebelt werden. Die Ursachen von sozialen Ungleichheiten im Sinne von Benachteiligungen liegen immer noch in stabilen, hegemonialen Gesellschaftsstrukturen, auch wenn sich diese in der Postmoderne in entsprechend ausdifferenzierten Lebensstile möglicherweise in verdeckter Form gestalten.

## Literatur

- Ang, I. (1986). *Das Gefühl Dallas. Zur Produktion des Trivialen*. Bielefeld: Daedalus.
- Baacke, D., Sander, U. & Vollbrecht, R. (1990). *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske & Budrich.
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bateson, G. (1982): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004): *Doing gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*. Cornwall: Padstow.
- Fiske, J. (1994). *Media matters. Everyday culture und Political Change*. Minneapolis/ London: University of Minnesota Press.
- Fleischer, S. & Kroker, P. (2015). Mediale Zugänge Jugendlicher – verschmolzene Lebenswelten. In: J. Fischer. & R. Lutz (Hrsg.): *Jugend im Blick. Gesellschaftliche Konstruktionen und pädagogische Zugänge*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Fromme, J., Jörissen, B. & Unger, A. (2008). Bildungspotenziale digitaler Spiele und Spielkulturen. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15-16,<http://www.medienpaed.com/documents/medienpaed/15-16/fromme0812.pdf>. Zugriffen: 24. Februar 2015.
- Gross, F. von (2015). Medien und ihre Chancen und Herausforderungen für das Jugendalter. In: F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. (S. 164 – 193). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.
- Hacke, S. & Welling, S. (2009). Die Wissensgesellschaft und die Bildung des Subjekts – ein Widerspruch? *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, [http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/hacke\\_welling0905.pdf](http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/hacke_welling0905.pdf). Zugriffen: 10. März 2015.
- Hall, S. (1980). Encoding/Decoding. In: S. Hall, D. Hobson, A. Lowe & A. Willis (Hrsg.): *Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies 1972-1979*. New York: Routledge.
- Hedrich, A. & Lampert, C. (2011). Bildungschancen in der aktiven Internetarbeit mit Kindern. In: J. Lauffer. & R. Röllecke (Hrsg.): *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*. Handbuch 2 (S. 116-121). Bielefeld: AJZ-Druck.
- Hepp, A. (2010). *Cultural studies als Medienanalyse. Eine Einführung*. 3., überarb. und erw. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heite, C. (2010). Anerkennung von Differenz in der Sozialen Arbeit. Zur professionellen Konstruktion des Anderen. In: F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit* (S. 187 – 200). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holzwarth, P. (2011). Mehrfachzugehörigkeit und hybride Identitäten. Jugendliche mit (und ohne) Migrationshintergrund. In: J. Lauffer. & R. Röllecke (Hrsg.): *Mediale Sozialisation und Bildung. Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte* Handbuch 2 (S. 52-65). Bielefeld: AJZ-Druck.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 8. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Iske, S. (2015). Medienbildung. In: F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. (S. 247-272). Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

- Iske, S., Klein, A., Kutscher, N & Otto, H.-U. (2007). Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendliche und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.): *Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche* (S. 65-91). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaiser, S. (2007). *Gespräche über Fernsehen: die Bedeutung der nachrezeptiven Phase zur Konstitution von Geschlechtsidentität im Jugendalter*. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:hbz:361-13750>. Zugegriffen: 24.02.2015.
- Kammerl, R. (2013). Machen Medien stückig? – Perspektiven auf das Phänomen ‚Exzessive Mediennutzung im Jugendalter‘. *medien & erziehung*, 57., 12-17.
- Kellner, D. (1995). *Media Culture. Cultural studies identity and politics between the Modern and the Postmodern*. London/ New York: Routledge.
- Ketter, V. (2011). Gendersensible Medienpädagogik 2.0. Die Bedeutung des Internets für das Selbst und das Geschlechterverhältnis in pädagogischen Kontexten. In: D. Hoffmann, N. Neuß & G. Thiel (Hrsg.): *stream your life? Kommunikation und Medienbildung im Web 2.0* (187 – 196). München: kopaed.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne* . 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kunczik, M. & Zipfel, A. (2015). Medien und Gewalt. In: F. von Gross, D. M. Meister. & U. Sander (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 381 – 398). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kutscher, N. (2009). Ungleiche Teilhabe – Überlegungen zur Normativität des Medienkompetenzbegriffs. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, <http://www.mediennaed.com/Documents/mediennaed/17/kutscher0904.pdf>. Zugegriffen: 10. März 2015.
- Kutscher, N. (2012). Das Internet als ambivalenter Bildungsraum. Soziale Ungleichheit und Machtstrukturen in der Mediennutzung. *DJ Impulse* 4, 23-25.
- Kutscher, N. & Otto, H.-U. (2014). Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen. In: K.-U. Hugger (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen*. 2. erw. und akt. Aufl. (S. 283-298). Wiesbaden: Springer VS.
- Lauffer, J. & Röllecke, R. (2006) (Hrsg.): *Methoden und Konzepte medienpädagogischer Projekte*. Bielefeld: AJZ.
- Luca, R. (2010). Gender. In: R. Vollbrecht, R. & C. Wegener (Hrsg.): *Handbuch Mediensozialisation* (S. 357-363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2008). Medienbildung. In: U. Sander, F. von Gross. & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 100-109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Mecheril, P & Plößer, M. (2009). Differenz. In: S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee. & J. Oelkers. (Hrsg.): *Handbuch Erziehungswissenschaft* (S. 194-208). Weinheim und Basel: Beltz.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2014). *JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19jähriger*. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/index.php?id=631&L=0>. Zugegriffen: 12. März 2015.

- Morley, D. (1980). *The nationwide audience: Structure and decoding*. London: BFI.
- Morley, D. (1986). *Family television. Cultural Power and Domestic*. London: Leisure.
- Moser, H. (2004). Bedürfnisse, soziale Texte und die Cultural studies. In: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 8, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/8/moser0402.pdf>. Zugegriffen: 10. März 2015.
- Niesyto, H. (2008). Digitale Medien, soziale Benachteiligung und soziale Distinktion. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/niesyto0906.pdf>. Zugegriffen: 22. März 2015
- Niesyto, H. (2010). Soziale Ungleichheit. In: R. Vollbrecht, R. & C. Wegener (Hrsg.): *Handbuch Mediенsozialisation* (S. 380-387). Wiesbaden: VS Verlag.
- Paus-Hasebrink, I. (2009): Zur Relevanz von sozialer Ungleichheit im Kontext der Mediенsozialisationsforschung. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/17/paus-hasebrink0905.pdf>. Zugegriffen: 10. März 2015.
- Prengel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 19-35). Münster: Lit Verlag.
- Prengel, A. (2013). „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: B. Hafenecker, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder* (S. 203-221). Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik.
- Radway, J. (1991). *Reading the romance. Women. Patriarchy and Popular Literature*. Chapel Hill und London: The University of North Carolina Press.
- Röll, F.-J. (2006). Methoden der Mediенpädagogik. In: J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.): *Methoden und Konzepte mediенpädagogischer Projekte. Handbuch 1* (S. 10-28). Bielefeld: AJZ Druck & Verlag
- Schell, F (2008). Projektorientierung. In: U. Sander, F. von Gross. & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Mediенpädagogik* (S. 587-592). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schorb, B. (2008). Handlungsorientierte Mediенpädagogik. In: U. Sander, F. von Gross. & K.-U. Hugger (Hrsg.). *Handbuch Mediенpädagogik* (S. 75-86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulz, Iren (2012). *Mediatisierte Sozialisation im Jugendalter. Kommunikative Praktiken und Beziehungsnetze im Wandel*. Berlin: Vista Verlag GmbH.
- Theunert, H. (2010) (Hrsg.). *Medien.Bildung.Soziale Ungleichheit. Differenzen und Resourcen im Mediengebrauch Jugendlicher*. München: Kopaed.
- Tillmann, A. & Schmidt, U. (2009): HTML und Poesie: Mädchen in sozialen Netzen – am Beispiel von LizzyNet. In: Theunert, H. (Hrsg.): *Jugend medien identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien* (S. 193-205). München: kopaed.
- Tulodziecki, G. (2015). Mediенkompetenz. In: F. von Gross, D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.): *Medienpädagogik – ein Überblick*. (S. 194-228). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Vollbrecht, R. & Wegener, C. (2010): Einführung. In: R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.): *Handbuch Mediенsozialisation* (S. 9-13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Winter, R. (2004). Cultural studies und kritische Pädagogik. *MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis*, 8, <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/8/winter0402.pdf>. Zugriffen: 10. März 2015-

---

# ***High School Musical* und dessen Aneignung durch Jugendliche**

Kira van Bebber

## Zusammenfassung

Der US-amerikanische Film *High School Musical* ist eine Produktion der Walt Disney Company und wurde im Jahr 2006 im Fernsehen ausgestrahlt. Insgesamt sahen weltweit knapp 300 Millionen (vorrangig junge) Menschen dieses Film-Musical, obwohl dieses Genre seit den 1970er-Jahren stark an Popularität verloren hatte. *High School Musical* folgte auf eine Ära, als die Walt Disney Company hauptsächlich mit Zeichentrickfilmen in Verbindung gebracht wurde. Warum war *High School Musical* dann so erfolgreich bei jungen Rezipient\_innen? Mit welchen Motiven wurde dieses Film-Musical gesehen und warum begeisterte es das vornehmlich junge Publikum? Dazu wurden Rezipient\_innen aus Deutschland und den USA befragt.

*High School Musical* erzählt die Geschichte zwischen Troy Bolton, dem Basketball-Star der East High School, und Gabriella Montez, einer schüchternen und klugen Musterschülerin. Beide entdecken ihre Leidenschaft fürs Singen und verlieben sich bei den Proben für das Schul-Musical ineinander, werden jedoch durch Intrigen ihrer rivalisierenden Freundeskreise gegeneinander aufgebracht. Die moderne Romeo-und-Julia-Erzählung wurde 2006 als Fernsehfilm ausgestrahlt und zählt zu Disneys erfolgreichsten Film-Musicals im live-action-Bereich. Die Premiere sahen insgesamt knapp acht Millionen US-Amerikaner\_innen (Keveney 2007, o.S.), weltweit wurde der Film von knapp 300 Millionen rezipiert (Potter 2012, S. 122). Darüber hinaus wurden im Erscheinungsjahr mehr als 5.000 Theateraufführungen

von *High School Musical* von Kindern und Jugendlichen inszeniert, deren Zahl sich bis 2008 noch einmal verdoppelte (The Walt Disney Company Fact Book 2006, S. 36). Aufgrund dieser positiven Resonanz entstanden zwei Fortsetzungen. Der Film *High School Musical 2* wurde 2007 im Fernsehen ausgestrahlt und übertraf dabei die Einschaltquoten des ersten Teiles bei Weitem („*High School Musical 2*’s first broadcast on the Disney Channel drew over 17.2 million viewers, receiving the highest ever ratings for a basic cable broadcast in U.S. history and becoming the most watched televised event“, Giroux/Pollock 2010, S. 82). Der dritte Teil wurde nicht als TV-Event, sondern als Kinoproduktion konzipiert. Die Premiere *High School Musical 3: Senior Year* fand im Oktober 2008 statt und verzeichnete ebenso große Erfolge wie seine Vorgänger. In den USA wurden bei der Premiere 16 Millionen Dollar eingespielt und war laut Rich (2008, o.S.) „the best premiere ever for a movie musical – by a mile“.

Bis heute wird in einschlägigen Medien wie in der Jugendzeitschrift BRAVO oder dem US-amerikanischen Pendant *seventeen* über die *High School Musical*-Trilogie und deren Darsteller\_innen berichtet (Bravo 2014, o.S., Seventeen 2014, o.S.), die laut dem Wirtschaftsmagazin *Forbes* durch ihre Rollen im Kinofilm im Jahr 2008 zu den Bestverdiener\_innen ihrer Altersklasse gehörten (Forbes 2008, o.S.).

Doch was macht *High School Musical* bis heute so besonders? Warum funktioniert dieses Film-Musical und was begeistert das Publikum? Dazu wurden in einer qualitativen Studie im Rahmen der Promotion der Autorin Rezipient\_innen aus Deutschland und den USA befragt, um individuelle Zuschreibungen und (emotionale) Konnotationen zu erfassen, die in Punkt 3 des vorliegenden Beitrags vorgestellt werden. Zunächst wird in Punkt 1 die Ausgangslage vorgestellt. Punkt 2 greift die Geschichte und die Figuren von *High School Musical* auf. Im dritten Punkt wird die Studie vorgestellt, deren Ergebnisse in Punkt 4 mit dem Modell der parasozialen Interaktion verbunden werden. Der abschließende fünfte Punkt resümiert (medien-)pädagogische Konsequenzen der Studie.

---

## 1     **High School Musical: Der Ausgangspunkt des Teen-Phänomens**

„It’s the Start of Something New“ singt das Protagonistenpaar Troy und Gabriella gemeinsam in den ersten Minuten von *High School Musical* und könnte damit nicht nur ihre anbahrende Liebesbeziehung meinen, sondern auch die neue Epoche der *Walt Disney Company* sowie die neue Ära des Film-Musicals, die mit damit eingeleitet wurde.

War der Disney-Konzern in den 1990er Jahre hauptsächlich für seine Zeichentrickfilme wie *König der Löwen*, *Aladdin* oder *Pocahontas* populär (Wasko 2001, S. 17), wandelte sich die ursprüngliche Zielgruppe der Familie im neuen Jahrtausend zusehends. So wurden zum einen Animationsfilmen ausgestrahlt, die den Fokus auf ein junges männliches Publikum legten (*Cars*, *Planes*, Giroux/Pollock 2010, S. 85) und zum anderen Produktionen herausgebracht, die sich auf eine weitere neue Zielgruppe konzentrierte, die sogenannten „Tweens“. „Tween“ steht für „inbetween“ und fokussiert die Altersgruppe zwischen neun und zwölf Jahren, also ein Publikum, das sich im Zwischenstadium zwischen Kind und Teenager\_innen befindet (dies., S. 23). Für diese neuen Rezipient\_innen (mit Fokus auf das weibliche Geschlecht) konzipierte Disney Anfang des neuen Jahrtausends neben Serien wie *Lizzy McGuire* (2001-2004), *That's so Raven* (2003-2007) oder *Hannah Montana* (2006-2011) auch Filme in Spielfilmlänge (die sogenannten *Disney Channel Original Movies*), in denen, ebenso wie in den genannten Serien, hauptsächlich Teenager\_innen als Protagonist\_innen agierten (z.B. *Cheetah Girls* (2003), *Stuck in the Suburbs* (2004) oder *Wendy Wu: Homecoming Warrior* (2006), ebd.).

Am 20. Januar 2006 wurde der Film *High School Musical* im US-amerikanischen *Disney Channel* ausgestrahlt und startete bereits einige Zeit vor der Premiere eine große Werbekampagne:

»The movie also has a large promotional budget for print and national broadcast advertising such as tween magazines, local cable channels including Nickelodeon and Cartoon Network, Radio Disney, advertising billboards banner advertising on children's channel's websites« (Potter 2012, S. 124).

Am Ausstrahlungstag luden mehr als eine Millionen Internetnutzer\_innen innerhalb von 24 Stunden den kostenlos zur Verfügung gestellten Soundtrack sowie dessen Liedtexte auf der Disney-Homepage herunter und machten diese Homepage zur meistfrequentierten in der Geschichte des Konzerns (The Walt Disney Company Fact Book 2006, S. 18). Der Soundtrack stieg bis auf Platz eins in den Billboard-Charts und entwickelte sich zum »biggest selling album of 2006« (ebd.). Auszeichnungen wie *Teen Choice Awards*, *American Music Awards*, *Billboard Music Awards* oder *Emmy Awards* folgten (Disney Dreaming 2008, o.S.). Merchandise-Artikel wie Computerspiele, Bücher, Zeitschriften, Hörspiele und Schmuck, T-Shirts, Cheerleader-Uniformen und Basketball-Trikots konnten käuflich erworben werden. Am 23. Mai 2006 erschien in den USA die DVD im Handel und verkaufte sich in der ersten Woche mehr als eine Millionen Mal, sodass *High School Musical* zum »fastest selling TV movie of all time« wurde (ebd.). Seitdem

gehört diese Produktion zu den erfolgreichsten Marken der *Walt Disney Company* (Bulla 2013, S. 704).

Neben den USA wurde *High School Musical* in 28 weiteren Ländern ausgestrahlt und auch dort erreichte der Soundtrack Spitzenplätze:

»As of December 2006, the soundtrack to High School Musical from the Buena Vista Music Group, was the #1 album of the year, had certified triple Platinum, had delivered one Platinum and five Gold certified singles, and was the #1 soundtrack and #1 Kids' album of the year in the U.S. Internationally, the soundtrack was double Platinum selling in Australia, New Zealand and Platinum in the Philippines, Argentina, Brazil and Mexico. It was double Platinum-selling in the UK and Ireland and Gold in Italy, Spain, France, Singapore, Malaysia, Canada, Chile and Colombia« (The Walt Disney Company Fact Book 2006, S. 34).

In Deutschland erfolgte die Erstausstrahlung von *High School Musical* am 2. September 2006 auf dem Pay-TV-Sender *Disney Channel*. Die Free-TV-Premiere wurde am 17. September auf dem Sender *ProSieben* ausgestrahlt. Im deutschsprachigen Raum erreichte das Film-Musical mit den TV-Ausstrahlungen in den ersten zwei Jahren 30 Millionen Zuschauer\_innen (The Walt Disney Company: Disney Reporter High School Musical o.J., o.S.).

---

## 2 Die Filmhandlung und ihre Figuren

Das Film-Musical erzählt die Liebesgeschichte zwischen Troy und Gabriella. Troy ist Kapitän der schuleigenen Basketball-Mannschaft und der beliebteste Schüler der East High School. Troy Bolton wird von Zac Efron gespielt und befindet sich im Junior Year, ist demnach also 16 oder 17 Jahre alt. Gabriella Montez, gespielt von Vanessa Hudgens, ist seine Mitschülerin. Sie ist eine zierliche junge Frau, hat lange dunkle Haare und großes Interesse an der Wissenschaft. Gabriella ist eine schüchterne und zurückhaltende Person, die aufgrund ihrer guten schulischen Leistungen von ihren Mitschüler\_innen ausgegrenzt wird (Gabriella: »At my other schools I was the freaky math girl. It's cool coming here and being anyone I wanna be« (TC:00:46:49-00:47:17).

Die beiden lernen sich im Ski-Urlaub auf einer Karaoke-Party kennen, auf der sie ausgewählt werden, das Duett *Start of Something New* zu singen, eine Pop-Ballade, die, ebenso wie die anderen Gesangeinlagen im Film, klassisch für das Genre „Film-Musical“ an dem letzten gesprochenen Wort anknüpfen und die Handlung musikalisch fortführen (Grant 2012, S. 3, Feuer 1993, S. 52).

Nach den Winterferien treffen sie erneut auf Troys High School aufeinander, da Gabriellas Mutter berufsbedingt umziehen und Gabriella die Schule wechseln musste. Für das bevorstehende Schul-Musical finden Castings statt und Troy und Gabriella äußern einander ihr Interesse, an diesen teilnehmen zu wollen, da ihnen der gemeinsame Karaoke-Auftritt die Leidenschaft fürs Singen deutlich gemacht hat. Doch Troy schämt sich für seine neue Passion und befürchtet, von seinen Basketball-Kollegen ausgelacht zu werden. Darüber singt er in dem Hip-Hop-Lied *Get'cha Head in the Game*. Troy und Gabriella schauen sich daher zunächst heimlich das Vorsingen an, doch spontan meldet sich Gabriella dabei als Teilnehmerin für das Musical. Troy stellt sich als ihr Duettpartner zur Verfügung und sie singen gemeinsam das Casting-Lied *What I've Been Looking For* am Piano. Beide werden für die Endausscheidung der Hauptrollen eingeladen.

Nicht nur Troys Basketball-Mannschaft ist darüber erregt, dass ihr Kapitän singen möchte und sich nicht mehr auf das bevorstehende Meisterschaftsspiel fokussiert, auch Gabriellas Wissenschaftsclub, der sich für den akademischen Zehnkampf vorbereitet, fürchtet um Gabriellas Aufmerksamkeit. Darüber hinaus hegen auch die Mitschüler\_innen Sharpay und Ryan aufgrund ihres eigenen Interesses an den Hauptrollen keine Sympathien für Troy und Gabriella. Sharpay Evans (Ashley Tisdale) sowie ihr Zwillingsbruder Ryan (Lucas Grabeel) sind die Antagonist\_innen und das exakte Gegenteil des Protagonistenpaars. Sharpay, einfältig und zickig, stellt mit ihrem langen blonden Haar und ihrer extravaganten und sexy Kleidung das genaue Gegenteil von Gabriella dar. Ryan ist ebenfalls farbenfroh gekleidet und trägt stets eine Kopfbedeckung. Er ist minderbegabt und begriffsstutzig und steht dazu im Gegensatz zu Troy. Sharpay ist vor allem an ihrem eigenen Erfolg interessiert und nutzt ihn zu ihrem Vorteil aus (Taylor: »No one has beaten out Sharpay for a musical since kindergarten (...). If that girl could play both Romeo and Juliet, her own brother would be aced out« TC: 00:44:22-00:44:36).

Bei seinen weiteren Mitschüler\_innen wird Troy für seine Entscheidung für das Musical hingegen gelobt. Durch diese Distinktions- und Integrationsprozesse findet eine Persönlichkeitsentwicklung statt. Troy muss sich behaupten und seine Identität finden. Dabei regt er auch seine Mitschüler\_innen dazu an, zu sich und ihren bislang geheim gehaltenen Talenten und Interessen zu stehen (Lied: *Stick to the Status Quo*: »Well if Troy can tell his secret than I can tell mine... I bake«; »Alright , if Troy wants to be a singer... then I'm coming clean! I play the cello«).

Als Troy immer häufiger das Basketball-Training für die Musical-Proben ausfallen lässt und auch Gabriellas Mitschüler\_innen aus dem Wissenschaftsclub um ihre Chancen beim bevorstehenden Wettbewerb fürchten, entwickeln diese beiden so gegensätzlichen Gruppen gemeinsam einen Plan, um die beiden auseinanderzubringen und die Teilnahme an dem Schul-Musical zu vereiteln. Troys bester

Freund und Teamkollege Chad (gespielt von Corbin Bleu) bringt den Kapitän dazu, sich abfällig über Gabriella und das Vorsingen zu äußern und sorgt über die Vorsitzende des Wissenschaftsclubs Taylor (gespielt von Monique Coleman) dafür, dass Gabriella das Gespräch verfolgt (Troy: "The singing thing is nothing. A way to keep my nerves down. It means nothing to me. You're my guys and this is our team. Gabriella is not important. I'll forget about her, forget the audition and we'll get that championship" TC: 00:58:18-00:58:36). Gabriella beendet daraufhin ihre Freundschaft zu Troy und auch ihre Teilnahme an der Endausscheidung. Über ihren Kummer singt sie in der Ballade *When There Was Me And You*.

Als die Klassenkamerad\_innen realisieren, wie sehr Troy und Gabriella unter der Trennung leiden und dass sich beide infolgedessen noch unkonzentrierter auf die Wettbewerbe vorbereiten, bekennen sich die Mitschüler\_innen zu ihrem Fehlverhalten. Troy entschuldigt sich daraufhin bei Gabriella für seine Äußerung und beide nehmen weiterhin an dem Casting teil (Troy »Sometimes I don't wanna be the ›Basketball guy‹. I just wanna be a guy, you know« TC: 00:46:00-00:46:35).

Daraufhin planen Sharpay und Ryan einen Boykott, um Troys und Gabrielas Teilnahme an dem Musical zu verhindern. Sie legen den Casting-Termin auf dieselbe Uhrzeit, wie das Basketballmeisterschaftsspiel und den Wissenschaftswettbewerb. Mit allen Mitteln versuchen sie bei dem finalen Casting durch das Salsa-Stück *Bop to the Top* die Jury zu überzeugen. Doch durch den Zusammenhalt aller Freundeskreise können Troy und Gabriella durch einen Trick an allen drei Wettbewerben teilnehmen. Sie bekommen durch ihre Pop-Ballade *Breaking Free* die Hauptrollen für das Musical zugesprochen und gewinnen ihre jeweiligen Wettkämpfe. In einer großen Feier werden die Siege bejubelt und die bewältigten Konflikte in dem Abschlusslied *We're All In This Together* zelebriert.

---

### 3 Die Studie

Um herauszufinden, welche Faszination *High School Musical* auf Jugendliche ausübt, welche Funktionen das Film-Musical erfüllt und welche Identifikationsmöglichkeiten es bietet, wurde eine qualitative Studie durchgeführt, in der halbstrukturierte fokussierte Leitfadeninterviews mit Jugendlichen aus Deutschland und den USA geführt wurden. Dabei wurden sie zu ihrer Rezeption von *High School Musical* befragt, um ihre individuellen und subjektiven Perspektiven auf das Film-Musical zu erfassen. Im Sommer 2012 wurden drei Personen aus Deutschland (Evelyn, Christian und Maria<sup>1</sup>) sowie drei Personen aus den USA (Caitlyn, Britney und

---

1 Alle Namen sind anonymisiert.

Amy) interviewt. Die befragten Jugendlichen hatten alle mehrfach *High School Musical* rezipiert und waren von diesem Film-Musical bis zum Zeitpunkt der Interviews begeistert. Darüber hinaus waren sie so genannte Echtseher, das heißt zum Rezeptionszeitpunkt wussten sie nicht, dass sie später zu dem Film befragt werden würden. Das Altersspektrum der Erstrezeption lag bei den Befragten zwischen zwölf und 25 Jahren und wird dem Jugendalter zugeordnet. Dabei wird von dem Verständnis ausgegangen, dass das Jugendalter „eine biologisch und entwicklungspsychologisch begründbare eigenständige Lebensphase“ darstellt (Ferchhoff 2011, S. 86, Hervorh. im Original), in der körperliche, psychische und sozialkulturelle Entwicklungs- und Reifungsprozesse stattfinden. Der Anfang wird mit dem Einsetzen der Pubertät mit ihren körperlichen, psychischen und sozialkulturellen Entwicklungs- und Reifungsprozesse datiert, das Ende ist weniger eindeutig und wird u.a. durch Heirat und/oder den Berufseintritt markiert. Albert (2010, S. 2) legt diese Altersspanne zwischen zwölf und 25 Jahren fest, Ferchhoff (2011, S. 95) spricht von einer »postadoleszenten Verlängerung der Jugendphase bis 29 oder 35«. In dieser Phase, die auch als ein institutionalisiertes psychosoziales Moratorium bzw. ein gesellschaftlich organisierter pädagogischer Freiraum bezeichnet wird, werden den Jugendlichen nach Havighurst (1975, erstmals 1949) bestimmte Entwicklungsaufgaben zugesprochen. Sein mittlerweile über 60 Jahre altes Konzept wurde von zahlreichen Autor\_innen aktualisiert und erweitert (bspw. Hurrelmann 2004 u.a.). Zu den Entwicklungsaufgaben zählen z.B. das Gewinnen eines stabilen Selbstbewusstseins bzw. einer Ich-Identität, das Akzeptieren der eigenen körperlichen Entwicklung und Erscheinung, die Aufnahme von Peer-Beziehungen und intimer Beziehungen oder das Entstehen eigener Wertorientierungen und Zukunftsplanungen.

Die Jugend zu Beginn des 21. Jahrhundert war von bestimmten Ereignissen geprägt. Katastrophen wie der 11. September, der Irakkrieg, der Tsunami im indischen Ozean 2004 sowie diverse Finanz- und Wirtschaftskrisen ließen auf vielen Ebenen Unsicherheiten entstehen und vermehrten die jugendtypischen Fragen nach existentiellen Werten und dem Sinn des Lebens aufkommen. Die Suche nach Sicherheit in der Familie, in der Solidarität und Gemeinschaft und die gleichzeitige Orientierung an Leistung, Spaß und Genuss sind prägend für diese Zeit der Nullerjahre. Vorbilder befriedigen Bedürfnisse in der Jugendphase, die aktuell von immer mehr Ausdifferenzierungen und dem Bedürfnis nach Orientierung geprägt ist (Ferchhoff 2011, S. 325).

So konnte auch in der vorliegenden Studie eine deutliche Fokussierung der Interviewten in Bezug auf Identifikations- und Orientierungsmöglichkeiten festgestellt werden. Evelyn bspw., die zu dem Zeitpunkt der Erstrezeption 19 Jahre alt war, beschrieb, dass sie schon länger Disney-Filme rezipierte, aber durch die

Anonymität der Zeichentrickfiguren und durch die professionellen Gesangseinlagen entmutigt wurde. „Aber mit *High School Musical* war es ein Mädchen, was in meinem Alter ist. Sie ist unheimlich hübsch und dann kann die auch noch so singen. Da möchte man schon hin (...) so singen zu können, fände ich schon schön“ (Evelyn, 24 Jahre, Z. 159-166). Gabriellas Talent nahm Evelyn zum Anlass, selber mit dem Singen anzufangen, sie fühlte sich durch den Film dazu animiert. Aber nicht nur der soziale Vergleich mit Gabriella sowie ihre Vorbildfunktion wurden von Evelyn genannt, sondern sie betonte auch ihre Attraktivität und ihre Intelligenz. So teilte sie mit ihr den Spaß an den (Natur-) Wissenschaften: „Da ich schon ein kleiner Mathefreak bin und auch im Chemie-LK war, ist das auf jeden Fall eine Seite von Gabriella und des Wissenschaftsclubs, die ich bei mir wiedererkennen würde“ (Evelyn, 24 Jahre, Z. 123-126). Auch der aus Deutschland stammende befragte Christian, zum Zeitpunkt der Erstrezeption 25 Jahre alt, sah gerade in der gescheiten Einzelgängerin Gabriella ein großes Identifikationspotenzial. Parallelen zog er zwischen sich und den „Außenseiter-Nerds. Die Nerds, die gerne lesen und mehr Zeit mit irgendwelchen pop-kulturellen Geschichte verbringen“ (Christian, 30 Jahre, Z. 444-446).

Auch die Amerikanerin Amy, zum Zeitpunkt der Erstrezeption 14 Jahre alt, konnte sich stark mit Gabriella identifizieren. Sie zog Parallelen zu sich und der Figur und erkannte viele Gemeinsamkeiten. So traute sich Amy lange nicht, ebenso wie die Protagonistin, zu ihrer musikalischen Leidenschaft zu stehen und vor Publikum aufzutreten. Dass Gabriella ihre Ängste bewältigte und ihren individuellen Weg gegangen ist, inspirierte Amy, sodass sie sich ermutigt fühlte, selber auf die Bühne zu gehen und zu singen:

“The reason was because of “High School Musical” when I saw that. Obviously it’s a movie so at the time I knew like OK like she can’t be that shy if she’s in the movie, but she obviously went up and did this thing that the fact that the character got up and sang and did what she wanted to do, that inspired me to follow my dreams and do musicals. So, it changed my life in that all of a sudden I was doing musicals, I was singing, I was dancing (...) It personally meant that I was going to do what I wanted to do for so long in my life. I guess ever since I was young I wanted to sing and dance. And it personally gave me the drive to actually pursue that.”(Amy, 20 Jahre, Z. 570-575).

Auch die Amerikanerin Caitlyn, zum Zeitpunkt der Erstrezeption 16 Jahre alt, wählte Gabriella als Figur aus dem Film, mit der sie sich am besten identifizieren kann. Durch ihre eigene Situation an der High School, konnte sich Caitlyn gut in die Figur der Gabriella hineinfinden. Sie fand in ihr parallele Charakterzüge, definierte sich selber als introvertiert und als Einzelgängerin:

»She was a little quieter. She was the new girl in school so she didn't really have a lot of friends. And when I was in school I was a fairly quiet person, I had like a couple of close friends.«(Caitlyn, 22 Jahre, Z. 665-666).

Darüber hinaus teilte sie mit Gabriella und den anderen Teilnehmer\_innen der Musical-AG im Film die Leidenschaft fürs Tanzen. Caitlyn tanzte zum Zeitpunkt der Erstrezeption bereits, fühlte sich durch die professionelle Darbietung der Choreografien im Film bestärkt, ihrer Tanzleidenschaft noch intensiver nachzugehen:

„I danced for a good nine years, so that was something that made me want to be better, it made me want to stick out a little more, and work a little harder, because for the characters in the movie, it was something important to them and this was something important to me“.

Auch die Amerikanerin Britney, zum Zeitpunkt der Erstrezeption 14 Jahre alt, teilte mit den Medienfiguren die musikalische Leidenschaft. Sie identifizierte sich „with the group who are into the singing and the dancing and the acting because I have always like the arts and I am a dancer and an actress so to me I can just identify with the love for the arts“. Darüber hinaus bot ihr auch Troy eine Projektionsfläche. So musste sich Caitlyn alterstypisch mit ihrer Identität und der sozialen Distinktion bzw. Integration mit Gleichaltrigen auseinandersetzen, dazu gehörten auch Spannungen und Gruppendruck. Mit diesen Prozessen setzte sie sich auch während der Rezeption von *High School Musical* auseinander. So sah sich Troy ebenfalls mit diesen Problemen konfrontiert, seine Lösungsansätze boten Caitlyn Identifikationspotenzial:

„It definitely makes me happy to see a boy who's going against like peer pressure. Wanting to do or having to do what his dad wants and having, all his guy friends to want him to do the same thing as them. Even though they want him to do it he does what he wants to do. He's not going with everybody else, he's doing his own thing. Kind of makes me happy to see that. He's not giving in to peer pressure.“(Caitlyn, 22 Jahre, Z. 647-650)

Weitergehend wurde nicht nur die Figur des Troy Bolton positiv konnotiert, sondern auch der Schauspieler selber. Zac Efron wurde von der aus Deutschland befragten Maria, zum Zeitpunkt der Erstrezeption 22 Jahre alt, als attraktiv empfunden und erklärte ihr wiederholtes Ansehen von *High School Musical* mit ihrer Schwärmerei für seine Person.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Interviews mit dem Modell der parasozialen Interaktion verbunden und somit theoretisch eingebettet.

---

#### **4 Parasoziale Interaktion und parasoziale Beziehungen in *High School Musical***

Jugendliche greifen in ihrer Identitätsbildung verstärkt auf Personen zurück, mit denen sie sich identifizieren und vergleichen können. Identifikationsprozesse können dabei auch durch Medien initiiert und durchlaufen werden. Das audiovisuelle Medium Fernsehen eignet sich dabei besonders gut (Schweiger 2007, S. 126). Fernsehen ist für Jugendlichen eine alltägliche Beschäftigung, die viele Anreize bietet, sich mit seiner Identität auseinanderzusetzen:

»Medienrezeption, die Wahrnehmung der Welt durch Medien und die Selbstdarstellung (...) sind wichtige Bausteine im Prozess der Identitätsbildung Jugendlicher (...) Medien liefern dabei nicht nur Interpretationsangebote und Vorschläge für mögliche Lebensstile, Handlungsmuster oder Entscheidungsalternativen, sondern es werden ebenso Orientierungen über deren gesellschaftlicher Bewertung vermittelt« (Witzke 2009, S. 129).

In dem mit Medienfiguren, Personae genannt, aktiv interagiert wird, Vergleichsprozesse stattfinden und emotional auf Personae reagiert wird, finden Identifikationen mit den medialen sozialen Kontakten statt, die unter dem Begriff der *parasozialen Interaktion* zusammengefasst werden (Hartmann et al. 2004, S. 30). Studien belegen, dass auffallend häufig mit Medienfiguren parasozial interagiert wird, die überdurchschnittlich attraktiv, intelligent, stark und authentisch dargestellt werden. Ein weiteres Merkmal für parasoziale Interaktionen ist die Obtrusivität und Persistenz der Personae; je häufiger und intensiver eine Auseinandersetzung mit einer Medienfigur stattfindet, desto ausgeprägter finden parasoziale Interaktionen statt. Häufen sich diese Prozesse beim Medienkonsum und finden sie nicht nur temporär, sondern über einen längeren Zeitraum statt, so wird von *parasozialen Beziehungen* gesprochen (Vorderer 1996, S. 168ff). Das Eingehen einer »echten« Freundschaft, die Auseinandersetzung mit der Persona und die Begeisterung und Wertschätzung dieser können dazu führen, dass Nachahmungs- und Vergleichsprozesse initiiert (Hoffner und Buchanan 2005, S. 326) sowie Einstellungen, Verhaltensweisen, Aktivitäten und Lebensziele übernommen werden (Feilitzen und Linné 1975, S. 51ff.).

Bei allen sechs Befragten finden sich Hinweise auf parasoziale Interaktionen bzw. auf parasoziale Beziehungen. Sie identifizierten sich hauptsächlich mit den Protagonist\_innen des Film-Musicals, die beide ein hohes Maß an Attraktivität aufweisen, mit ihrer Leistung und ihren Fähigkeiten Konflikte überwinden und im Falle von Gabriella überdurchschnittlich begabt und gebildet sind. Die befragten Rezipient\_innen verglichen sich mit den Personae, fanden sich z.T. in ihnen wieder oder sehen sie als Vorbilder an. Eine emotionale Verbundenheit, ein Mitfreuen und Mitleiden mit den Figuren, sind ebenfalls Anzeichen für parasoziale Interaktionen.

Da die Rezeption von *High School Musical* nicht einmalig stattfand, sondern das Film-Musical über einen Zeitraum von mehreren Jahren immer wieder geschaut wurde, konnten die parasozialen Interaktionsprozesse kontinuierlich erfolgen, sodass von parasozialen Beziehungen gesprochen werden kann. Während Christian, Maria, Caitlyn und Britney das Medienprodukt etwa ein halbes Dutzend Mal rezipierten, fallen die Deutsche Evelyn und die US-Amerikanerin Amy mit einer Rezeptionsanzahl mit über 20 Mal besonders auf. Beide befanden sich bei der Erstrezeption im Teenageralter und sehen in der Protagonistin Gabriella eine starke Identifikationsfigur. Während bei allen Befragten Vergleichsprozesse festgestellt wurden, fanden bei Evelyn und Amy darüber hinaus markante Nachahmungsprozesse statt. Sie übernahmen Handlungsweisen, Tätigkeiten und Ziele von Gabriella, in dem sie im Anschluss an das Film-Musical selber in Musicals mitwirkten. Sie versetzten sich in die Figur hinein, sahen ihre Entwicklung im Film als vorbildlich an und wollten es ihr gleichmachen. Hier kann zum einen von einer *long-term identification* gesprochen werden (Hoffner und Buchanan 2005, S. 326), oder aber auch von einer *wishful identification*. Unter diesem Begriff versteht man »the desire to be like or act like the character« (dies., S. 325). In ihrer Studie konnten Hoffner und Buchanan feststellen, dass die Ähnlichkeit mit den Verhaltensweise und Einstellungen einer Persona den Wunsch verstärkt, sich der Figur anzunähern. Bei weiblichen Personae seien deren Intelligenz und Erfolg, deren Attraktivität im Sinne des herrschenden Schönheitsideals und die Bewunderung durch andere Charaktere im Film für das Maß der *wishful identification* ausschlaggebend. Diese Attribute lassen sich in der Figur der Gabriella deutlich wiederfinden. Darüber hinaus werden häufig auch die im Film angebotenen Lösungsstrategien als Identifikationsschablone für eigene Konflikte übernommen (Murray 1999).

Dass die wünschens- und erstrebenswerten Handlungsweisen und Eigenschaften der Personae bei einigen der befragten Rezipient\_innen nicht nur in der Fantasie ausgelebt und somit als Probemanöver deklariert werden, sondern das sie in die Realität umgesetzt und übernommen werden, wurde in der Forschung bislang wenig thematisiert. Vor allem Amy fühlte sich durch Gabriellas Entwicklungspro-

zess animiert, ihre eigene Schüchternheit zu überwinden und auf Bühnen aufzutreten. Des Weiteren fand bei Evelyn eine starke Begeisterung und Wertschätzung der Figuren im Film statt, die sie mit einer »echten« Freundschaft verglich: »Das ist schon fast so: Hey, da sind sie ja wieder! (...) [E]s ist so, dass man das Gefühl hat, die zu kennen« (Evelyn, 24 Jahre, Z. 91-94).

Das Alter der Rezipient\_innen scheint dabei eine signifikante Variable zu sein. Während bei denjenigen verstärkt parasoziale Interaktionen und Beziehungen zu verzeichnen waren, die sich bei der Erstrezeption im Teenageralter befanden, fanden sich bei den Twens Christian und Maria am wenigsten Identifikationspotenziale wieder. Sie waren beide bereits in den Zwanzigern, als sie sich mit *High School Musical* auseinandergesetzt haben. Sie grenzten sich stärker von der fiktiven Musical-Welt ab und betonen ihre Distanz zum Film. So meinte bspw. Maria: »Also muss ich wirklich sagen, zu irgendetwas inspiriert hat er mich wirklich nicht« (Maria, 26 Jahre, Z. 296-267). Und auch Christian hatte aufgrund des Filmes keine Veränderungen in den Bereichen Musik oder Hobbies vollzogen: »[Der Film bedeutet mir] eigentlich nicht so viel« (Christian, 30 Jahre, Z. 475-476). Da die Identitätsbildung im Alter zwischen 13 und 19 Jahren einen besonderen Stellenwert zugesprochen bekommt, ist die Auseinandersetzung mit Medienfiguren in ihrer Intensität in dieser Altersspanne entsprechend nachhaltiger. In der Entwicklungsphase der Pubertät werden verstärkt Orientierungspunkte gesucht, das Bedürfnis nach Vorbildern ist hier besonders hoch. Diese geben Handlungsschemata und Angebote z.B. bezüglich Leistung, Ideale, Erfolge oder Körperlichkeit vor, die Jugendlichen als Schablone dienen und dementsprechend adaptiert werden. Die starke Bindung zu medialen Personen nimmt bei Jugendlichen aufgrund der durch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit geprägten Phase der Pubertät einen besonderen Stellenwert ein. Weitergehend wurde *High School Musical* bei diesen Rezipientinnen oftmals gemeinsam mit der Peergroup gesehen. Eine kollektive Begeisterung, postrezeptive Gespräche und die gemeinsame Rezeption des Soundtracks waren ebenfalls Merkmale, die mit der Faszination des Film-Musicals einhergingen.

---

## 5    **Verschmelzung medialer und non-medialer Welten: Konsequenzen für die pädagogische Praxis**

Anhand der Praxisübertragungen in künstlerisch-musikalischen Bereichen bei den befragten Rezipient\_innen (Musical-Kurse, Singen, Tanzen) lassen sich Synthesen zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Realitäten ausmachen, auch wenn die sechs Befragten aus Deutschland und den USA nur einen kleinen Rezeptionsaus-

schnitt zeigen. Identifikationen mit den Medienfiguren in *High School Musical* und die Übernahme von Einstellungen, Verhaltensweisen, Handlungen und Motivationen machen Übertragungen der medialen Welt auf das eigene, non-mediale Leben sichtbar. Klare Abgrenzungen finden zwischen diesen nicht statt. Die nachhaltige Begeisterung für das Film-Musical, der Entwicklungsverlauf mit seinen Fortsetzungsproduktionen und die mehr als 10.000 Theateraufführungen verdeutlichen, dass *High School Musical* einen besonderen Stellenwert bei den Rezipient\_innen einnimmt. Durch die Entwicklungen der *Walt Disney Company* im 21. Jahrhundert erlangt das Genre „Film-Musical“ eine neue, zuvor jahrzehntelang stagnierte Popularität. Für die pädagogische Praxis in institutionellen und außerinstitutionellen Kontexten bedeuten diese Entwicklungen, sich mit den Sehgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen intensiv auseinanderzusetzen, diese zu kennen und einzuordnen. Sich Wissen um das Potential der Verschmelzung medialer und non-medialer im Sinne von Identifikationen und Anknüpfungspunkten anzueignen und Angebote für Praxisübertragungen zu bieten, lassen sich als Quintessenz ableiten. Konkret für *High School Musical* zeigen die Interviews, dass der Wunsch nach musikalisch-künstlerischem Ausprobieren besteht. Die Figuren, die aktuellen, alltagsnahen und jugendrelevanten Themen und Konflikte (Gruppendruck, Hobbies, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, Freundschaft und Liebe) sowie die modernen Tänze und Lieder können für Jugendliche vielfältige Anregungen bieten. Die kritische und reflexive Auseinandersetzung mit ihnen könnte beispielsweise auch im Unterricht oder in Nachmittagsangeboten an der Schule eingebettet werden. So bieten Film-Musicals

»einen Beitrag zur Identitätsarbeit (...). Sie stellen vielfältiges Material bereit, mit denen (sic!) Heranwachsende die eigene Identität im Rahmen gesellschaftlicher Beziehungen verorten können. Das Material scheint dabei gleichsam gemeinsame Erfahrungen von Individuen zu ermöglichen, die wesentlich für die Konstitution der Identität sind« (Hohmann 2002, S. 19).

Darüber hinaus können durch Theaterinszenierungen Kompetenzen wie Sprachentwicklung, Körpergefühl und Selbstbewusstsein entwickelt und weiterausgebaut werden. Musik bietet jungen Menschen eine physisch-erfahrbare Plattform, deren positive Effekte sich auch auf das Zwischenmenschliche Miteinander sowie auf Leistungen im schulischen und außerschulischen Bereich auswirken (von Schoenebeck 2006, S. 5).

## Literatur

- Albert, M. (2010). Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bravo (2014). High School Musical. <http://www.bravo.de/stars/film-tv/13-bilder-wegen-denen-du-high-school-musical-vermisst>. Zugegriffen: 25. November 2014.
- Bulla, C. (2013). Liebe, Musik und Basketball. Pre-Teen-Ideale in Cellophan: Faszination High School Musical. In: M. Götz (Hrsg.), *Die Fernsehheld(inn)en der Mädchen und Jungen. Geschlechterspezifische Studien zum Kinderfernsehen* (S. 703-726). München: kopaed.
- Disney. High School Musical. <http://filme.disney.de/high-school-musical>. Zugegriffen: 25. November 2014.
- Disney Dreaming (2008). High School Musical: The Promotional Campaign. <http://www.disneydreaming.com/2008/06/16/high-school-musical-the-promotional-campaign/>. Zugegriffen: 25. November 2014.
- Feilitzen, C. & Linné, O. (1975). The Effects of Television on Children and Adolescents. Identifying With Television Characters. *Journal of Communication* Volume 25, Issue 4, 51-55.
- Ferchhoff, W. (2011). Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.
- Feuer, J. (1993). The Hollywood Musical. Second Edition. Hounds Mills, Basingstoke, Hampshire: The Macmillan Press.
- Forbes (2008). High School Musical's Most Likely To Succeed. [http://www.forbes.com/2008/10/21/efron-hudgens-tisdale-biz-media-cz\\_ls\\_1021musical.html](http://www.forbes.com/2008/10/21/efron-hudgens-tisdale-biz-media-cz_ls_1021musical.html). Zugegriffen: 25. November 2014.
- Giroux, H. A. & Pollock, G. (2010). The Mouse That Roared. Disney and the End of Innocence. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Grant, B. K. (2012). The Hollywood Film Musical. Chichester [u.a.]: Wiley-Blackwell.
- Hartmann, T., Schramm, H., Klimmt, C. (2004). Personenzentrierte Medienrezeption: Ein Zwei-Ebenen-Modell parasozialer Interaktion. *Publizistik* 49, 25-47.
- Havighurst, R. J. (1975). Youth. University of Chicago Press.
- Hoffner, C. & Buchanan, M. (2005). Young Adults' Wishful Identification With Television Characters: The Role of Perceived Similarity and Character Attributes. *Media Psychology* 7, 325-351.
- Hohmann, T. (2002). Medienkompetenz und Kinderkino: Perspektiven der kulturellen Kinderfilmarbeit und ihr Beitrag zur Vermittlung und zum Erwerb von Medienkompetenz. München: Kinder- und Jugendfilmkorrespondenz.
- Hurrelmann, K. (2004). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollst. überarb. Auflage. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.
- Keveney, B. (2007). Can 'High School Musical' do it again? *USA TODAY*. [http://usatoday30.usatoday.com/life/television/news/2007-08-09-high-school-musical2\\_N.htm](http://usatoday30.usatoday.com/life/television/news/2007-08-09-high-school-musical2_N.htm). Zugegriffen: 25. November 2014.
- Murray, S. (1999). Saving our so called lives: Girl fandom, adolescent subjectivity, and My So-Called Life. In M. Kinder (Hrsg.), *Kids media culture* (S. 221-235). Durham: Duke University Press.

- Potter, A. (2012). It's a small world after all: New media constellations and Disney's rising star – the global success of High School Musical. *International Journal of Cultural Studies* Vol. 15 No. 2, 117-130.
- Rich, J. (2008). >High School Musical 3< Rocks the Record Books. *Entertainment Weekly*. <http://www.ew.com/article/2008/10/27/high-school-musical-3-rocks-record-books>. Zugegriffen: 25. November 2014.
- Schoenebeck, M. von (2006). Musical-Werkstatt. Stücke für Kinder und Jugendliche bewerten – schreiben – aufführen. Boppard am Rhein: Fidula.
- Schweiger, W. (2007). Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
- Seventeen (2014). High School Musical. [http://www.seventeen.com/entertainment/reviews/zac-efron-high-school-musical-reunion?click=main\\_sr](http://www.seventeen.com/entertainment/reviews/zac-efron-high-school-musical-reunion?click=main_sr). Zugegriffen: 25. November 2014.
- The Walt Disney Company. Disney Reporter High School Musical. [http://www.disney-reporter.de/media/Factsheet\\_High%20School%20Musical\\_Jul09.pdf](http://www.disney-reporter.de/media/Factsheet_High%20School%20Musical_Jul09.pdf). Zugegriffen: 25. November 2014.
- The Walt Disney Company Fact Book (2006). [http://thewaltdisneycompany.com/sites/default/files/reports/factbook\\_2006.pdf](http://thewaltdisneycompany.com/sites/default/files/reports/factbook_2006.pdf). Zugegriffen: 25. November 2014.
- Vorderer, P. (1996). Picard, Brinkmann, Derrick und Co. als Freunde der Zuschauer. Eine explorative Studie über parasoziale Beziehungen zu Serienfiguren. In P. Vorderer (Hrsg.), *Fernsehen als »Beziehungskiste«. Parasoziale Interaktionen mit TV-Personen* (S. 153-171). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wasko, J. (2001). Is It a Small World, After all? In J. Wasko, Phillips, M., Meehan, E.R. (Hrsg.), *Dazzled by Disney? The Global Disney Audiences Project* (S. 3-28). London: Leicester University Press.
- Witzke, M. (2009). Medialer Selbstausdruck: Thematisierungs- und Kommunikationspotenziale im Kontext von identitätsbildenden Prozessen. In H. Theunert (Hrsg.), *Jugend, Medien, Identität. Identitätsarbeit Jugendliche mit und in Medien* (S. 127-141). München: kopaed.

---

# Das Smartphone als Leitmedium

Renate Möller

## Zusammenfassung

Medien spielen im Leben junger Menschen eine bedeutende Rolle und das Smartphone hat inzwischen unter den jugendrelevanten Medien einen zentralen Platz eingenommen. Unter der Leitfrage, in wieweit die Materialität des Mediums Smartphone die Attraktivität und die subjektive Aneignung des Mediums beeinflusst, versucht der Aufsatz, zwei Perspektiven zusammenzuführen. Was macht das Smartphone medientechnisch aus? Und: Welche individuelle Bedeutung hat das Smartphone für junge Menschen? Zur Beantwortung der ersten Frage werden Überlegungen von Manovich, McLuhan und de Kerckhove herangezogen. Die Perspektive junger Menschen wird auf der Basis von Medienbiographien herausgearbeitet.

In der 1990 von Baacke, Sander und Vollbrecht durchgeführten Untersuchung zum Medienhandeln Jugendlicher prägten die Autoren den Begriff ‚Medienwelten‘ für die von Medien dominierten Räume und Umgebungen, in denen die Jugendlichen leben. Sie arbeiteten heraus, „dass Medien heute nicht mehr als technische Installationen in wenigen Räumen zur Verfügung stehen, sondern die Alltagswelt in Familie, Schule und Freizeit durchdringen“ (Baacke, et al. 1990, S. 9). Die technischen Geräte, die damals die Medienwelten definierten, waren beispielsweise Radio und Fernsehen oder das Telefon, also technische Geräte mit spezifischen, an die Geräte gebundenen Funktionen. Zu den Medien zählten natürlich auch Bücher und Zeitschriften, Schallplatten und Videokassetten, aus heutiger Sicht In-

formationsspeicher, wobei der Zugriff auf die gespeicherte Information spezielle Kompetenzen bzw. spezielle Abspielgeräte erforderte. Zentral für den medienökologischen Fokus der Forschergruppe ist jedoch nicht die Materialität der einzelnen Medien, sondern ihre konkrete Nutzung in den Lebensbezügen der untersuchten Jugendlichen. Und es zeichnete sich bereits 1990 ab, dass trotz funktionaler Begrenztheit der Einzelmedien eine räumliche Entgrenzung in der Mediennutzung stattfand.

„Medien sind überall und in allen Lebensformen zu nutzen (etwa: Nicht nur durch „Sitzen vor dem Fernsehapparat“, sondern z.B. beim Radfahren, begleitet durch den Walkman), und sie endstrukturieren damit die Differenzierungsleistung der sozial-ökologischen Zonen ein Stück weit. Kein Medium ist grundsätzlich an bestimmte Zonen, Ausschnitte oder lebensweltliche Notwendigkeiten gebunden. Damit wird die Verinselung der Lebensräume verstärkt, insbesondere durch Mobilität: So legt der Jugendliche den Weg von der Wohnung zur ferner liegenden Diskothek zurück, ohne die zwischengelagerten Zonen und Angebote zu beachten. Es sind die Lebens- und Sozialräume der Gleichaltrigen, in die er strebt, ohne dass er diese notwendig zurückbindet an Prinzipien wie Nachbarschaft, größere Nähe, Vertrautheit oder soziale Verflochtenheit durch intergenerative Strukturierung (wie für Familie typisch)“ (Baacke et al. 1990, S. 251).

Heute, 25 Jahre später, haben sich die jugendspezifischen Räume vernetzt. Digitale und mobile Medien ermöglichen Interaktion und Kommunikation ohne gemeinsame, physikalische Anwesenheit der Kommunikationspartner am selben geografischen Ort. Baacke et al. (1990) sprechen noch von Distanzen, die es zu überwinden gilt um von einem Medienraum in den anderen zu gelangen, wobei die „zwischengelagerten Zonen und Angebote“ (ebd.) von den auf ihre Medien fixierten Jugendlichen gar nicht als relevanter Raum wahr genommen werden. Heute macht es keinen Sinn mehr, von „zwischengelagerten Zonen“ (ebd.) zu sprechen, sie verschwinden hinter einer Medientechnik, die den Raum mit Lichtgeschwindigkeit überwindet und dadurch Unmittelbarkeit und Kopräsenz zwischen den Kommunizierenden herstellt, ganz egal, wo sie sich physikalisch befinden. Die digitalen und mobilen Techniken haben in den Medienwelten Jugendlicher fundamentale Veränderungen ausgelöst.

Im folgenden Beitrag wird versucht, einen Blick in diese neuen Medienwelten zu werfen. Der Blick fokussiert nur ein Gerät in dem die Entwicklungslinien der Medienentwicklung konvergieren: das Smartphone. Der Einfluss, den dieses Gerät auf den Alltag der Jugendlichen nimmt, ist auch für Außenstehende nicht zu übersehen. Nach einer kurzen Darstellung des Neuen an diesem ‚neuen Medium‘ werden Ergebnisse einer empirischen Studie zur Auseinandersetzung von Studie-

renden mit den von ihnen genutzten Medien präsentiert. Auch im empirischen Teil stehen die Aussagen der jungen Erwachsenen zu Bedeutung und Nutzung des Smartphones im Zentrum

---

## 1 Medien – Digitale Medien

Was sind Medien? Wie kann man sie charakterisieren?

Der Begriff Medium steht für Vermittlung, Vermittlung zwischen mir und irgendjemanden oder irgendetwas, der oder das außerhalb von mir und auch außerhalb des Mediums liegt. Heute ist es nicht mehr das Medium zur Kontaktaufnahme mit dem Jenseits, das einem als erstes einfällt, wenn der Begriff Medien fällt. Vielmehr denken wir an technische Geräte, die als Vermittler zwischen uns und unserer Umwelt auftreten: Das Telefon, das eine Verbindung zwischen uns und räumlich entfernten Freunden aufbaut, der Fernsehapparat, unser Fenster zur Welt, oder das gedruckte Wort, das nicht nur den Raum, sondern auf die Zeit überwinden kann. All diesen Assoziationen zum Begriff Medien ist gemeinsam, dass das technische Gerät hinter seiner Vermittlerleistung verschwindet und nur der übertragene Inhalt bewusst wahrgenommen wird. Wir hören die Inhalte der Worte unserer Freundinnen und Freunde, nicht die Schallwellen aus dem Telefonhörer, wir sehen die Bilder aus fremden Ländern, nicht den Fernsehapparat in unserem Wohnzimmer, und wir versetzen uns in die Geschichten, die erzählt werden und beobachten nicht Zeichen auf einem Blatt Papier. Natürlich gibt es auch Situationen, in denen das technische Gerät im Fokus des Interesses steht, der schnellere Prozessor, der schärfere Bildschirm oder die hochauflösendere Graphikkarte, aber dann geht es um Medientechnik als Inhalt. In der Auseinandersetzung mit Medien werden Inhalt und Gerät als getrennte Einheiten wahrgenommen, wobei das Augenmerk wenn es um die Wirkung von Medien geht, auf den durch das technische Gerät übertragenen Inhalten liegt. Das Gerät selbst scheint für die Wirkung irrelevant zu sein, eine Sichtweise, die Herbert Marshall McLuhan mit seiner noch heute provokanten These „The medium is the message“ (McLuhan 1964, S. 7)<sup>1</sup> in Frage stellt. Nach McLuhan sind es nicht die Inhalte, sondern die Art und Weise, wie etwas dargestellt und kommuniziert wird, die unsere Wahrnehmung entscheidend prägt. Hinter der McLuhanschen These steht die Überzeugung, dass die Materialität der Medien, d.h. die Form, in der bestimmte Medien Inhalte darstellen, die Art und Weise, wie wir die Welt sehen und erfahren, fundamental beeinflusst. Die

---

1 Marshall McLuhan (1964): Understanding Media: The Extensons of Man. Überschrift von Kapitel 1

von den zentralen Medien einer Epoche ausgehenden Einflüsse gehen über die Wahrnehmung vermeintlicher Inhalte hinaus und haben Konsequenzen für unser Selbstverständnis sowie die Prozesse menschlichen Zusammenlebens. Und in dieser Form der Beeinflussung, nicht in den übertragenen Inhalten, sieht McLuhan die eigentliche Medienwirkung. Deren Effekt umso stärker ist, je weniger wir uns der Materialität des Mediums bewusst sind: Wir sehen eine Ansammlung von Lichtpunkten auf einem Fernsehbildschirm und glauben, wir sehen ein Stück Realität.

Während sich nicht-digitale Medien über die Wiedergabe in spezifischer physischer Form vorliegender Informationen definieren, und damit auf die Darstellung speziell für sie generierter Inhalte festgelegt sind, kann ein digitales Medium prinzipiell jedes andere (nicht digitale) Medium simulieren. Durch die Digitalisierung beliebiger Inhalte – Texte, Bilder, Filmsequenzen oder Töne – werden alle Unterschiede auf der Speicherungsebene aufgehoben. Es bedarf nur einer Projektionsfläche und eventuell eines Lautsprechers sowie der geeigneten Software – der Mediaplayer – um die Inhalte aus ihrer digitalen Form in die vertrauten optischen oder akustischen Darstellungsformen zurückzuführen. Die Universalität des gemeinsamen Codes und die Programmsteuerung machen das Besondere der digitalen Medien aus. Als Abspielgeräte digitalisierter Inhalte unterliegen sie nicht mehr den physikalischen Beschränkungen, die es beispielsweise einem Radio unmöglich machen, Filme adäquat darzustellen. Sie können alles darstellen, was in digitalem Code vorliegt, vorausgesetzt, sie sind mit den entsprechenden technischen Peripheriegeräten ausgerüstet. Digitale Medien definieren sich durch die Zusammenführung von der Speicherung beliebiger Inhalte in einem einheitlichen Code und der Steuerung der Darstellung dieser codierten Inhalte auf eine uns vertraute Weise mit Hilfe von speziellen Programmen. Die digitale Speicherung und Übertragung hat dramatische Konsequenzen für das, was gemeinhin als Inhalt beschrieben wird. Digitalisierung bedeutet, dass Texte, Töne oder Bilder in physikalische Zustände transformiert werden; sie werden zu formalen, mathematisch dargestellten Objekten, die mit Hilfe von Algorithmen manipulierbar sind. Während sich analog gespeicherte und übertragene Inhalte an ihrem Zielpunkt einer Modifikation oder Neukombination widersetzen, sind digitale Inhalte nicht nur beliebig kopierbar, sondern auch beliebig veränderbar.

Die digitale Welt des gemeinsamen Codes und der algorithmischen Manipulation begegnet dem Nutzer der Neuen Medien nicht unmittelbar. Sie ist verborgen hinter dem Screen, dem Bildschirm bzw. dem Monitor, der Schnittstelle zwischen dem Nutzer und den Potenzialen der neuen Medien.

Bildschirme sind uns vertraut. Mit dem Siegeszug des Fernsehens in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts hat der Bildschirm Einzug in unsere Wohnungen gehalten. Wir bezeichnen den Fernsehbildschirm als unser Fenster zur Welt,

durch das wir die Grenzen unseres Wohnzimmers verlassen können. Der Bildschirm selber bleibt ein Teil des realen physikalischen Raumes, aber er erzwingt eine Fokussierung auf das Dargestellte, also auf etwas außerhalb des realen Raums Liegendes. Nach Manovich (2001, S. 96) ist der Bildschirm ‚aggressiv‘: „Rather than being a neutral medium of presenting information, the screen is aggressive. It functions to filter, to *screen out*, to take over, rendering nonexistent whatever is outside its frame.“ Der Bildschirm legt fest, auf was wir unsere Aufmerksamkeit zu richten haben. Er zwingt den Anwesenden zum Betrachter zu werden, d.h. er absorbiert Aufmerksamkeit und schiebt sich vor die ‚reale Realität‘. Diese Diagnose trifft nach Manovich für jede durch einen (physikalischen) Rahmen begrenzte Abbildung eines Raumes als Teil des realen, physikalischen Raumes – dem ‚traditional screen‘ – zu. Im ‚dynamic screen‘, dem Bildschirm der bewegten Bilder verstärkt sich seine Sogwirkung und erreicht ihren Höhepunkt in der Kinoleinwand bei abgedunkeltem Kinosaal. Diese Bewertung des Bildschirms als Erzwinger von Aufmerksamkeit findet sich auch bei Barthes. Barthes beschreibt den Bildschirm als ein “pure cut-out segment with clearly defined edges, irreversible and incorruptible; everything that surrounds it is banished into nothingness, remains unnamed, while everything that it admits within its field is promoted into essence, into light, into view” (Barthes 1973, S. 70).

Im Computermonitor, dem zweiten Screen, hat der Bildschirm eine Doppelfunktion. Auch der Computermonitor kann als Rahmen für eine Darstellung fungieren, aber er präsentiert sich auch aufgeteilt in klar abgetrennte Kontrollfunktionen und wird dann im Prinzip zu einer virtuellen Instrumententafel. Damit stellt er gleichzeitig das Bild als Illusion von Raum und das Bild als Steuerungsinstrument dar. Der Bildschirm zerfällt in mehrere Bilder mit unterschiedlichen Bedeutungen und Funktionen, die gleichzeitig wahrgenommen und kontrolliert werden wollen. „The oscillation between illusionary segments and interactive segments forces the user to switch between different mental sets – different kinds of cognitive activity. These switches are typical of modern computer usage in general“ (Manovich 2001, S. 210). Damit ist der Computermonitor nicht mehr nur ‚Bild-Schirm‘, sondern er ist auch Steuerungskonsole und fordert in dieser Funktion zu Handlung und Reaktion auf. Das Neue des Computerbildschirms und der Technologie, deren Interface er darstellt, ist, dass er nicht nur der passive Rahmen zur Präsentation bereits produzierter Inhalte ist, sondern dass er zu Handlungen, zu Kontrolle und zu Steuerung aufruft.

Vor dem TV-Bildschirm in den vor-digitalen Zeiten waren wir zur Passivität verurteilt. Das Fernsehprogramm war vorgegeben, wir wählten aus und konsumierten, gebunden an den Ort des technischen Geräts. Die analoge Technologie funktioniert nach dem Broadcast Modell: Mediale Produkte werden erstellt und in genau dieser Form zur Rezeption verteilt. Die Signalübertragung bietet keine Option einer Modi-

fikation. Dem gegenüber steht der Computerbildschirm für Aktivität und kognitive Distanz, denn er ermöglicht Steuerung sowie die Manipulation von Inhalten. Vernetzung ermöglicht es, sich mit anderen Computern weltweit zu verbinden. Digitale Signale werden auf Abruf erzeugt, prozessiert und verteilt, nicht wie Broad-Cast Signale, die zu einem bestimmten Zeitpunkt verteilt werden und auch nur zu diesem Zeitpunkt für die Rezeption zur Verfügung stehen. Die Neuen Medien haben die Einbahnstraßennetze mit ihrer Sender-Empfänger- bzw. Produzenten-Rezipienten-Logik in Netzwerke, die Informationsflüsse in alle Richtungen zulassen, transformiert. Diese Entwicklung hat auch Konsequenzen für die klassischen Medien: Auch Fernsehen findet heute nicht mehr nur im Fernsehen statt, sondern kann über unterschiedliche Plattformen abgerufen werden. Die Zeitbindung der Angebote ist durch Zugriffsmöglichkeiten auf Mediatheken aufgehoben. Darüber hinaus hat sich das Fernsehen ins Internet ausgedehnt, sei es über Gesprächsrunden, die sich an die Sendungen anschließen, über im Internet abzurufendes Begleitmaterial – vom Making off über den Kommentar des Regisseurs bis zur wissenschaftlichen Vertiefungen oder zu Beiträgen in Fan-Blogs. Und der letzte Punkt verweist bereits darauf, dass nicht mehr allein die klassischen Produzenten Inhalte produzieren, sondern prinzipiell jeder eigene Inhalte veröffentlicht kann. Das ehemals mediale Endprodukt ist zu einem Zwischenprodukt geworden, zu Material, dass durch Programmierung manipulierbar ist. Die Neuen Medien simulieren also nicht nur die Alten Medien in dem sie beispielweise einen Film statt auf dem TV-Bildschirm auf dem Computerscreen darstellen, sie erweitern die Alten Medien: einmal auf dem Computer geladen, können Filme oder auch Bilder mit Hilfe entsprechender Software nahezu beliebig bearbeitet und verändert werden.

Der Bildschirm des Smartphones repräsentiert einen weiteren, einen dritten Screen, auf dem Darstellung und Steuerung vollkommen vereinigt sind. Mit der wireless Technologie fällt die Bindung der Nutzung an einen physikalisch festgelegten Ort. Alle Funktionen sind unabhängig von speziellen, räumlich festgelegten Standorten zu nutzen und darüber hinaus kann man mit allen anderen Nutzern dieser Technologie jederzeit in Kontakt treten. Alles, was digital darstellbar ist kann quasi zeitgleich mit allen geteilt werden.

“Convergence is presently focused on the cellular phone. The mobile phone is in the process of recapping the whole history of our major communication media from the spoken and the written word to the telegraph, telephone, radio, photography (cinema), phonography, video, television, all recording machines, computer, mail, fax, e-mail, satellite communication (GPS/GPRS), Internet and the web. It is already looking beyond the web to podcasting and videocasting. Convergence is also expressed by the implosion of the world on the human body via the cellphone. In fine all data converge to you, the user” (Kerckhove 2005, S. 3f.).

Das Smartphone als Konvergenzpunkt der medialen Entwicklungslinien ist – so die These nicht nur zu dem dominierenden Element Medienwelten Jugendlicher und junger Erwachsener geworden, es ist die Medienwelt, die den Alltag prägt. Sie tragen den Screen in ihren Händen, der sie permanent mit Daten überschwemmt und der „aggressiv“ (Manovich 2001) einfordert, in Konzentration auf seine Botschaften alles andere auszublenden. Dieser Zwang zum ‚check and follow‘ führt zur Herausbildung von Handlungs- und Verhaltensroutinen, die durch die Verbreitung der Technologien verstärkt werden. Handlungs Routinen gehen über die reine Bedienung eines technischen Gerätes hinaus und verweisen darauf, dass ein Medium auch immer Anforderungen an seine Nutzer stellt, deren Erfüllung quasi unbewusst in den Selbstverständlichkeiten des Alltags integriert ist. Oder wie es John M. Culkin in Anlehnung an Marshall McLuhan ausdrückt:

“We shape our tools, and thereafter our tools shape us” (Culkin 1967, S. 70).

Die Konvergenz von klassischen Massenmedien, Digitalisierung und Vernetzung schlägt sich also in einer dreifachen Transformation nieder: In einer Transformation der Medien selbst, in einer Transformation von Produktion, Verteilung und Rezeption von Inhalten und in einer Transformation der Handlungs Routinen und der Erfahrung von Welt.

---

## **2      Wie stellt sich das Smartphone aus der Perspektive junger Erwachsener dar?**

Um dieser Frage nachzugehen, wurden Studierende der Fakultät für Erziehungswissenschaft, junge Menschen zwischen 20 und 25 Jahren, gebeten, Medienbiographien zu erstellen. Sie sollten aufschreiben, welche Medien in ihrer Kindheit, ihrer Jugend und heute als junge Erwachsene eine Rolle spielten und spielen, wie sie diese Medien nutzten und nutzen und was sie ihnen bis heute bedeuten. Die Erhebung des Materials fand im Rahmen von zwei Seminaren im Sommersemester 2013 und im Wintersemester 2013/2014 statt. Die Analyse der Medienbiographien orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Im Fokus stehen die Aussagen zum Smartphone. Nahezu alle Studierenden besitzen ein Smartphone und geben ihm einen breiten Raum in ihren Medienbiografien. Aber auch in den Biographien der jungen Erwachsenen, die kein Smartphone besitzen, wird es thematisiert. Das verweist bereits auf die Stellung des Smartphone: Es nicht zu besitzen erfordert eine Begründung, ein Smartphone zu besitzen hat Normalitätsstatus. Diese Selbstverständlichkeit des Smartphonebesitzes ist auch

für unbeteiligte Beobachter unübersehbar: Das Smartphone, der große Bruder und Nachfolger des Handys, befindet sich scheinbar permanent in den Händen nahezu jedes jungen Menschen.

Die Aussagen der Studierenden zum Thema Smartphone lassen sich unter zwei Oberkategorien fassen. Da ist auf der einen Seite die ‚Begeisterung‘ über das Gerät mit seinen vielfältigen Möglichkeiten. Auf der anderen Seite stehen die ‚Anforderungen‘, oder auch Zumutungen, die das Smartphone stellt. Unter den Oberpunkt Begeisterung fallen die beiden Kategorien ‚Das Smartphone als persönliches Verwaltungszentrum‘ sowie ‚Das Smartphone als Medium sozialer Einbindung‘. Unter dem Oberpunkt Anforderungen kristallisieren sich die Kategorien ‚Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang‘ sowie ‚Kritische Reflektion smartphone-zentrierter Verhaltensweisen‘ heraus.

#### **Begeisterung 1: Das Smartphone als persönliches Verwaltungszentrum**

Das Smartphone vereinigt die Funktionalitäten unterschiedlicher Medien in einem Gerät, das sich bequem in der Jackentasche transportieren lässt. Es ist kabellos mit dem Internet verbunden und bietet einen Funktionsumfang wie kein Einzelmittel vor ihm, wodurch sicherlich ein Teil der unwiderstehlichen Attraktivität des Smartphones zu erklären ist. Die unterschiedlichen Funktionen decken Aufgaben aus verschiedensten Lebensbereichen ab. Das Smartphone ist somit nicht nur ein Gerät, das in der Freizeit genutzt wird, sondern bietet auch Funktionen, die für berufliche und studiumsorientierte Belange relevant sind. So konvergieren im Smartphone nicht nur verschiedene klassische Medien, sondern auch die vormals getrennten Lebensbereiche Schule/ Studium/ Beruf und Freizeit, sowie Öffentliches und Privates.

In den Medienbiographien der jungen Erwachsenen nimmt die Beschreibung der Smartphone-Nutzung im Alltag einen breiten Raum ein. Die Studierenden verweisen auf die Fülle von Funktionen, die ihnen das Gerät zur Verfügung stellt und sich damit als Helfer in allen Lebenslagen präsentiert. Dadurch verliert das Smartphone den Charakter eines klassischen Mediums und wird auf funktionaler Ebene zu einem mobilen, persönlichen Verwaltungszentrum. Das Smartphone ist zur Schaltzentrale jugendlicher Lebensführung geworden, private und berufliche bzw. studiumsrelevante Belange werden mit dem Smartphone geregelt, es stellt eine Symbiose zwischen Büro und Wohnzimmer dar. Das Smartphone erlaubt nicht nur den Zugriff auf diverse Dokumente, private Fotos oder offizielle Bewerbungsschreiben sind jederzeit, an jedem Ort und in jeder Situation zugreifbar, sondern es ermöglicht auch die Bearbeitung und den Versand der Dokumente. Die Hausarbeit für das Seminar kann korrigiert werden, während man gleichzeitig mit den Freunden kommuniziert. Mit dem Smartphone kann jederzeit und

an jedem Ort zwischen den Sphären des Beruflichen und des Privaten switchen. Diese Aufhebung der Grenzen zwischen Beruf und Freizeit, zwischen öffentlich und privat wird nicht explizit thematisiert, wird aber in den Textpassagen, in denen die genutzten Funktionen aufgelistet werden, deutlich.

„Ein Smartphone habe ich jetzt seit etwa 1,5 Jahren und damit hat sich schon viel verändert. Ich kann jetzt über mein Handy praktisch alles unterwegs machen, was ich sonst zuhause am Computer machen würde (durch mobile Internet-Flatrate). Am wenigsten nutze ich das Handy zum telefonieren und sms verschicken. Die sms sind durch den Messengerdienst Whatsapp abgelöst worden, der über das Internet läuft, und über den man kostenlos Nachrichten verschicken kann. Diesen Dienst nutze ich sehr viel. Außerdem kann ich über die zahlreichen Apps wirklich alles über mein Handy machen. Das geht über Spiele spielen bis hin zu Wörter nachschlagen, Bus- und Zugverbindungen raus suchen, den Mensaplan für die nächste Woche angucken, Nachrichten lesen oder eben einfach im Internet surfen. Man kann fast alles unterwegs machen und ist natürlich auch fast jederzeit erreichbar.“ (2013\_4: 62-71)

„Heute benutze ich den Computer oder das Handy mitsamt dem Internet für alles, ob privat die Sozialen Netzwerke, zum Spielen und einkaufen oder für die Uni zur Recherche und ganz banal als Duden und Taschenrechner. Oder ich nutze es für meinen Onlineshop, nicht nur zu verkaufen sondern auch zum Rechnungen schreiben, für meine Buchführung und um Produktbilder zu bearbeiten und einzustellen.  
...auf meinem Smartphone befinden sich gefühlte 100 Apps ... die das Leben leichter machen oder einfach zum Zeitvertreib. Da gibt es eine App zum Aufwachen, eine für die Bahn, eine für das Wetter, eine für meinen Stundenplan und eine für die Mensa und noch so viele mehr.“ (2013/14\_11: 120-128)

„Mit 18 Jahren habe ich mein erstes Smartphone bekommen. Seitdem ist mein Handy ein sehr wichtiges Medium für mich, welches ich täglich nutze. Durch die vielen Funktionen ist das Smartphone nicht mehr nur Handy, sondern wie ein kleiner Computer für mich. Ich nutze das Handy zum Fotografieren, zum Telefonieren, zur Planung meiner Wochen, zur Internetrecherche, Whatsapp, Facebook, zum E-Mails abrufen, zum Musik hören und vielen mehr. Ich finde das Smartphone sehr hilfreich, da es durch die vielen verschiedenen Apps so unterschiedliche Möglichkeiten für alle Lebenslagen bietet und ortsunabhängig genutzt werden kann. Außerdem beinhaltet das Smartphone mehrere Geräte wie zum Beispiel den MP3-Player oder die Kamera. So kann man mit einem Gerät mehrere Gerät zusammen nutzen und miteinander verknüpfen. Zum Beispiel ein Foto machen und dieses direkt bei Facebook hochladen, ohne vorher nach Hause zu müssen und es mit dem PC zu synchronisieren.“ (2013/14\_24: 17-27)

Alle drei Textpassagen verweisen auf die unterschiedlichen Funktionen, die die befragten Studierenden nutzen. Die Aufzählungen springen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, in den das Smartphone eingesetzt wird und es wird

immer wieder deutlich, wie wichtig Mobilität und Konnektivität sind. Darüber hinaus wird in allen drei Texten auf die Bedeutung von Apps, den kleinen Programmen, die das Smartphone an die persönlichen Bedürfnisse der Nutzer anpassen, verwiesen. In der Sprache der traditionellen Gerätewelt könnte man hier von Umbauten sprechen, die das Smartphone zu einem einzigartigen, auf eine Person zugeschnittenen Gerät machen. Mein Smartphone bedeutet: „meine“ Apps, die an meine Anforderungen angepasst sind, und „meine“ Kontakte, die mir dieses Gerät zugänglich macht. Das Smartphone ist meine persönliche Schaltzentrale, es ist an meine individuellen Bedürfnisse angepasst, ein personalisiertes Gerät<sup>2</sup>.

### Begeisterung 2: Das Smartphone als Medium sozialer Einbindung

Das Smartphone ist ein ständiger Begleiter mit dem man ununterbrochen in Verbindung steht und der die Kontakte zur Außenwelt realisiert und verwaltet. Es ist ein Gefährte, der in allen Lebenslagen die Verbindung zu den persönlich relevanten Datenströmen aufrechterhält.

Aus Sicht der befragten Studierenden stellt das Smartphone unverzichtbaren Bestandteil der Pflege von privaten Kontakten dar und es ist ein Garant für die Einbindung in Freundschaftsgruppen. Das Smartphone bindet die Menschen in einem nicht mehr abreißenden Kommunikationsstrom ein. Die Studierenden sprechen von einer Erreichbarkeit „24/7“, also 24 Stunden täglich, 7 Tage in der Woche. Das Smartphone lässt sie rund um die Uhr an den Interaktionen in ihren Freundesgruppen teilhaben und es ermöglicht ihnen, sich jederzeit selbst einzuschalten und aktiv an der Kommunikation teilzunehmen. Man ist selbst permanent erreichbar und man kann alle anderen permanent erreichen. Der aktuelle Aufenthaltsort des physischen Körpers ist irrelevant, denn kommunikativ ist man immer in die eigene Gruppe eingebunden. Durch das Smartphone werden Gefühle der Zugehörigkeit verstärkt und die Kommunikation intensiviert, da aktuell Erlebtes und Erfahrungen spontan mit anderen geteilt werden können. Das macht den Umgang mit dem Smartphone zu mehr, als einer einfachen Gerätenutzung. Das Smartphone hält Informationen verfügbar, die für jungen Erwachsenen relevanten sind, es macht auf Anfragen von Dritten aufmerksam und es leitet die Reaktionen auf diese Informationen und Anfragen unmittelbar an die Adressaten weiter.

---

2 Merrin (2014) spricht von Me-dia, um die Fokussierung der Medienwelten auf das Me, auf mich als Zentrum meiner Medienökologie zu betonen. Diese Personalisierung findet sowohl auf der Geräteebene als auch auf der inhaltlichen Ebene statt.

„Es kam die Verbindung von Handy und Internet; eine Kombination, die unsere Herzen höher schlagen ließ. Facebook, YouTube und Co waren für uns nun nicht mehr an den Laptop oder den Computer gebunden, sondern waren jederzeit mit uns unterwegs.“ (2013/14\_2: 93-95)

„Heute ist es ein treuer Begleiter und überhaupt nicht wegzudenken. Es macht so viel möglich. Mit dem Smartphone ist man jeder Zeit erreichbar und kann auch mobil auf Emails zugreifen. Zudem kann man das Internet nutzen um schnell und effektiv an Informationen zu gelangen.“ (2013/14\_27: 77-80)

„Mit 18 Jahren kaufte ich mir dann mein erstes Smartphone. Seit dem begleiten mich das Internet und meine Freunde überall mit hin. Am Anfang verbrachte ich jede freie Minute damit bei Facebook zu gucken, ob es Neuigkeiten gab. Außerdem schrieb ich eigentlich permanent mit meinen Freunden SMS. Nach und nach wurde das dann erst einmal weniger. Rund um die Uhr erreichbar war ich eigentlich dennoch. Ich verließ das Haus nicht ohne mein Handy. Heute habe ich immer noch ein Smartphone. Auf Facebook verbringe ich kaum noch Zeit. Dafür schreibe ich umso mehr mit meinen Freunden über Whatsapp. Ich bin dort in mehreren Gruppen gleichzeitig Mitglied, die eigentlich alle aktiv sind. Außerdem schreibe ich zusätzlich mit vielen privat. Erreichbar bin ich noch immer rund um die Uhr. Ich nehme mein Handy nach wie vor überall mit hin, wo ich hingehe. Wenn ich schlafen liegt es neben mir, da es auch gleichzeitig mein Wecker ist.“ (2013/14\_37: 31-40)

Alle drei Belegstellen betonen die soziale Bedeutung des Smartphones, etwa wenn die Studierenden davon sprechen, dass es das Smartphone möglich macht, dass „ihre Freunde jederzeit mit ihnen unterwegs sind“ bzw., dass „ihre Freunde sie überall begleiten“. Das Gerät selbst wird als „treuer Begleiter“ bezeichnet, was ebenfalls auf die emotionale Bindung an das Smartphone verweist.

### Zwischenresümee

Sowohl funktional – als Verwaltungszentrum alltäglicher Belange – als auch emotional – als Begleiter und Garant für Kommunikation und damit Einbindung – ist das Smartphone ein Gerät, das unverzichtbar erscheint.

„Aus unserem alltäglichen Leben sind Smartphones, Laptops, Tablets, das Internet, MP3-Player, SMS, E-Mail und Social Networks gar nicht mehr wegzudenken. Überall in der Stadt, auf dem Weg zur Uni, in der Stadtbahn, wartend am Bahnhof, in der Cafeteria oder sogar in den Veranstaltungen, ist das Handy ein ständiger Wegbegleiter. Ein Multifunktionsgenie. Wir sind „Generation Facebook“. Man kann sich darauf verlassen: Wikipedia weiß alles! Es wird gefacebookt, gegoogelt, getwittert, gebloggt, geskyppt und noch vieles mehr. Musik ist digital überall abspielbar. Da fragt man sich: Wie konnte man vor gut zwanzig Jahren ohne diese technischen Errungenschaften, neuen Kommunikations- und Informationsmedien auskommen?“ (2013\_1: 1-9)

## Anforderungen 1

### Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang

Da das Smartphone permanent online ist und damit in real time funktioniert, muss man es permanent im Auge behalten, wenn man nichts verpassen will. Das können wichtige Informationen sein, die für das Studium relevant sind, aber auch Absprachen zu gemeinsamen Aktionen in der Freundesgruppe. Wichtige Informationen zu versäumen kann also sowohl auf beruflicher, studiumsbezogener als auch auf privater Ebene zu Nachteilen und zu Ausschluss führen. Neben dem Aufmerksamkeitsdruck beklagen die jungen Erwachsenen aber auch den Erwartungsdruck, den das Smartphone erzeugt. Permanente Erreichbarkeit und unmittelbare Reaktion wird inzwischen als normal angesehen. Um den Erwartungen zu genügen, muss immer wieder kontrolliert werden, ob neue Informationen eingegangen sind und wenn ja, dann sollte auf diese prompt reagiert werden. Der vom Smartphone ausgehende Sog scheint keine Relevanzhierarchie zu berücksichtigen. Jede Information verpflichtet zur Reaktion, die dann vom Smartphone des Empfängers in eine ihrerseits wieder Reaktionen einfordernde Information transformiert wird. Das Smartphone verpflichtet also zu fortwährender digitaler Arbeit.

Durch diesen vom Smartphone ausgehenden Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang fühlen sich die jungen Menschen genervt, selbst wenn ihnen bewusst ist, dass sie es ja selbst sind, die immer und überall dabei sein wollen. Ein Abschalten scheint unmöglich zu sein, wodurch sich einige der befragten Studierenden geradezu unter Druck gesetzt fühlen.

„Trotzdem birgt das Smartphone auch Nachteile. Mich stört mittlerweile die ständige Erreichbarkeit, die oft auch schon von anderen erwartet wird. Wenn man sich nicht innerhalb weniger Minuten zurückmeldet, wird schon angenommen, dass zum Beispiel etwas passiert ist. Es ist schwieriger, einfach mal abzuschalten, gerade auch deswegen, weil in sozialen Netzwerken wie Facebook ständig etwas Neues passiert. Aber auch die Universität trägt dazu bei, indem ich ständig neue Mails bekomme.“ (2013\_13: 54-70)

„Natürlich hat es viele Vorteile immer erreichbar zu sein, allerdings setzt es mich teilweise auch sehr unter Druck. Man hat das Gefühl immer antworten zu müssen und es fällt einem schwer einfach mal abzuschalten und nicht über Mails oder andere Nachrichten nachzudenken.“ (2013\_18: 19-22)

Eine Form auf den empfundenen Druck zu reagieren ist die Etablierung habituierter Verhaltensweisen, die quasi automatisch ablaufen und den User zu einem Teil des Systems Smartphone machen.

„Mein heutiger Alltag beginnt damit das ich auf mein Handy gucke, Nachrichten checke und einmal bei Facebook rein schalte und endet mit genau derselben Reihenfolge wie er begonnen hat.“ (2013/14\_5: 99-101)

„Heute vergehen kaum 15 Minuten ohne das mein Handy, piepst, brummt, summt oder klingelt, ich bekomme über alles Berichte ob über E-Mails, SMS, laufende eBay Auktionen, DaWanda Verkäufe, Facebook und WhatsApp Nachrichten, oder schlicht und einfach das neuste Update. Ob ich das tatsächlich alles brauche und immer zu jeder Zeit jede Information abrufbar haben muss ist fraglich, aber ich kann es also tu ich es. Selbst vorm Einschlafen gucke ich nochmal schnell aufs Handy ob nicht noch etwa wichtiges ist, irgendeine Kundin einen extra Wunsch hat oder ob bei Facebook irgendein Geburtstag ansteht. Und morgens nach dem Aufwachen, mein Handy ist auch mein Wecker, das gleiche Spiel.“ (2013/14\_11: 129-136)

## Anforderungen 2

### Kritische Reflektion smartphone-zentrierter Verhaltensweisen

Der unter Anforderungen 1. beschriebene Aufmerksamkeits- und Reaktionszwang scheint zu smartphone-zentrierten Verhaltensmustern geführt zu haben, die von den jungen Menschen durchaus kritisch reflektiert werden. Das Medium hat eine Omnipräsenz gewonnen, die in einigen Situationen als übertreiben bzw. unangemessen empfunden wird.

„.... aber bei Personen, die die ganze Zeit über nur mit ihrem Handy spielen wundere ich mich doch, wieso sie anwesend sind. Viel nerviger finde ich das Ganze jedoch bei persönlichem Kontakt, wenn Menschen zum Beispiel im Gespräch nebenbei im Internet sind und nur auf ihr Handy starren, ist das irgendwie unangenehm.“ (2013\_7: 80-84)

„Mittlerweile scheinen alle immer und permanent mit ihren Handys bzw. Smartphones beschäftigt zu sein. Statt sich die Zugfahrt mit einem Buch zu vertreiben, dient das Handy z. B. dazu Musik zu hören oder im Internet zu surfen. Schockierend ist, dass sogar bei Verabredungen im Restaurant, die Handys permanent präsent sind. Anstatt Unterhaltungen zu führen, startt jeder auf sein Handy, schreibt SMS oder surft im Internet. Die meisten Gespräche, die dann mit dem Handy in der Hand geführt werden, scheinen dann auch in erster Line über diese bzw. irgendwelche Dinge die z. B. bei „facebook“ gepostet werden zu gehen.“ (2013/14\_10: 45-51)

„Spätestens, wenn man mit Freunden zusammensitzt und irgendwann jeder sein Smartphone in der Hand hält, denke ich mir, wie traurig diese Entwicklung ist – trotz der vielen guten und innovativen Funktionen, auf die irgendwie auch keiner verzichten möchte.“ (2013/14\_16: 137-140)

Alle drei Aussagen machen deutlich, dass das face-to-face Gespräch unter der permanenten Konzentration auf das Smartphone leidet. Die im Smartphone angeleg-

te Aufmerksamkeitsforderung hat anscheinend zu Verhaltensweisen geführt, die Kommunikation und Interaktion mit Freunden, stört und vielleicht sogar zerstört.

---

### **3 Resümee: Eine ambivalente Beziehung**

„Ob ich das tatsächlich alles brauche und immer zu jeder Zeit jede Information abrufbar haben muss ist fraglich, aber ich kann es also tu ich es.“ (2013/14\_11: 131-133)

Mit dem Smartphone hat ein Medium in den Alltag Einzug gehalten, das sich radikal von allem unterscheidet, was die Medienwelten zum Ende des 20.Jahrhunderts charakterisiert hat. Es ist ein Metamedium, das in sich unterschiedliche klassische Medien vereinigt, wie das Buch oder anderer Printmedien, das Fernsehen und andere Formen bewegter Bilder, den Fotoapparat und das Navigationsgerät und nicht zu vergessen das Telefon. Im Smartphone lösen sich die Gerätekürenzen auf und durch die Vielfalt seiner Funktionen verwischt die Trennung zwischen Arbeit und Freizeit genauso wie sich auch die Grenzen zwischen privatem und öffentlichem Raum auflösen. Das Smartphone ist für viele Lebensbereiche der perfekte Begleiter, es stellt die notwendigen Informationen und Daten zur Verfügung, bietet personalisierte Werkzeuge zu ihrer Bearbeitung und hält den kommunikativen Kontakt zur Außenwelt aufrecht. Dabei entfaltet der Sog des Monitors seine „aggressive“ (Manovich 2001) Wirkung, der sich die jungen Menschen auch dann nicht entziehen können, wenn sie erkannt haben, dass der permanente Anschluss an den Kommunikationsstrom – der Ausstieg aus der realen Realität in die virtuelle Realität des Screens – auf Kommunikationen im realen Leben Auswirkungen hat, die nicht nur positiv bewertet werden. Dass mehrere junge Menschen hier von Traurigkeit sprechen, von einer traurigen Entwicklung, steht in hartem Kontrast zu den begeisterten Schilderungen der Möglichkeiten, die ihnen das Smartphone bietet und verweist noch einmal auf die ambivalente Beziehung der jungen Menschen zu ihrem aktuellen Leitmedium.

Wie bereits von Manovich vorausgedacht, zeigt auch der Bildschirm des Smartphones das Potential eines jeden Bildschirms, den realen Raum, zu dominieren. Der Screen lässt den realen Raum irrelevant erscheinen gegenüber dem, was das nächste Bild, die nächste mail oder der nächste Tweet zu bieten haben. Der Screen garantiert, dass es immer wieder ein Nächstes gibt, eine nächste Information, die auf keinen Fall verpasst werden darf. So scheint die technisch simulierte Unmittelbarkeit attraktiver zu sein, als das unmittelbare Dabeisein in dem Raum oder in der Situation in der man sich im ‚real life‘ befindet.

## Literatur

- Baacke, D., Sander, U. & Vollbrecht, R. (1990). *Lebenswelten sind Medienwelten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Barthes, R. (1973). Diderot, Brecht, Einstein. In: *Image/ Music/ Text.*( S. 69-78). New York: Farrar, Strauss, and Giroux.
- Culkin, J. M. (1967). A Schoolsman's Guide to Marshall McLuhan. *The Saturday Review. March* 18, 51-53 und 70-72.
- Kerckhove, D. de (2005): The Biases of Electricity. In: Inaugural Lecture of the UOC 2005-2006 Academic Year. (2005: Barcelona) [online article]. UOC. [Date of citation: 26/01/15]. <http://www.uoc.edu/inaugural05/eng/kerckhove.pdf>. Zugegriffen: 10. März 2015.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge/MA: MIT Press.
- Mayring, P. (2002): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim/ Basel: Beltz.
- McLuhan, H. M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
- Merrin, W. (2014). *Mediastudies 2.0*. London/ New York: Routledge.

---

# Kinder, Kommerzialisierung und (Online-)Werbung

Rück- und Ausblicke auf einbrisantes Forschungsfeld

Sonja Kröger und Dorothee M. Meister

## Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Forschungsfeld *Kinder und Werbung*. In diesem Kontext werden empirische Ergebnisse präsentiert, die sich mit der Werbekompetenz von Heranwachsenden auseinandersetzen. Der Artikel beschäftigt sich gleichermaßen mit kommerziellen Inhalten im Fernsehen und Internet. Die Autorinnen zeigen anhand der Besonderheiten von Onlinewerbung, dass diese neuen Herausforderungen an die kindliche Werbekompetenz stellen. Zusätzlich werden konkrete Empfehlungen gegeben, inwiefern medienpädagogische Forschungs- und Praxisaktivitäten in Bezug auf *Kinder und Onlinewerbung* ausgeweitet werden können.

---

## 1 Einleitung

Die Mediatisierung und Kommerzialisierung sind in modernen Gesellschaften in den letzten Jahren insbesondere durch die Online- und Mobilen Medien enorm gestiegen. Der Einfluss auf Kinder und Jugendliche spielt in diesem Kontext gerade für (Medien-)Pädagogen/Pädagoginnen eine herausgehobene Rolle, da hier die Anknüpfungspunkte für eine empirisch gestützte Handlungsrelevanz besonders hoch sind.

Die Forschungsschwerpunkte von Uwe Sander liegen genau in diesem Feld der Jugend- und Medienforschung (siehe z.B. Baacke et al. 1990; Treumann et al.

2007). Seit über 20 Jahren begleitet ihn dabei der Themenbereich *Kinder und Werbung*. Uwe Sanders intensive Beschäftigung mit dem Thema begann mit einem Gutachten zur Thematik. Die daraus resultierende Publikation (Baacke et al. 1993) stellte die Grundlage für ein umfangreiches DFG-Projekt zur Werbekompetenz von Kindern dar, das Anfang der 1990er Jahre in Bielefeld und Halle a.d.S. durchgeführt wurde (Baacke et al. 1999). Uwe Sander hatte die Projektleitung in Halle a.d.S. inne. Aus den gemeinsamen Forschungstätigkeiten, an denen auch die Autorin Dorothee M. Meister beteiligt war, entstanden zahlreiche Publikationen, Vorträge und didaktische Schulungsmaterialien an deren Konzeptionen und Veröffentlichungen Uwe Sander maßgeblich mitwirkte (Baacke et al. 1990; siehe z.B.: Baacke et al. 1993; Baacke et al. 1999; Meister et al. 2005; Meister et al. 2010; Meister und Sander 1997a, 1997b, 2000a, 2000b, 2003; Sander 2009, 22.10.2012). Bis heute prägen die daraus resultierenden Erkenntnisse den medienpädagogischen Diskurs des Themengebietes *Kinder und Werbung*. Gleichwohl wird das Thema inzwischen durch Studien und Dissertationen weiter geführt. Die Ko-Autorin dieses Beitrags, Sonja Kröger greift etwa den Wandel der Werbeformen insofern auf, als sie sich mit der Werbekompetenz von Grundschülern/Grundschülerinnen im Hinblick auf Onlinewerbung befasst.

Das Thema Kinder und Werbung ist heute aktueller denn je. Insofern verfolgt der vorliegende Beitrag die Ziele, (1) die Anfänge des Forschungsfeldes zu skizzieren und Werbekompetenz als spezifischen Teilbereich von Medienkompetenz zu verorten. Darüber hinaus werden (2) die zentralen Forschungsbefunde des DFG-Projekts von Mitte der 1990er Jahre zum Thema *Kinder und Werbung* rekapituliert. Die spezifische Problematik und Brisanz der Thematik wird anschließend (3) anhand der Besonderheiten von Onlinewerbemaßnahmen verdeutlicht. Anknüpfend daran werden ausgewählte Ergebnisse zur Onlinewerberezeption von Kindern vorgestellt. Zudem werden in diesem Zusammenhang Erkenntnisse einer Expertise dargestellt. Der Beitrag schließt (4) mit einem Ausblick auf das Forschungsfeld ab.

---

## 2      **Forschung zur Werbekompetenz: Die Anfänge**

Mit den Themen Werbung und Werbewirkung befasst sich die Kommunikationsforschung schon seit vielen Jahrzehnten. Die Forschungstradition basiert auf der zunehmenden Etablierung von Werbung in den Massenmedien und reicht bis in die 1920er-Jahre zurück. Gleichwohl wurde das Thema aus pädagogischer Sichtweise lange Zeit vernachlässigt. Erst mit dem Aufkommen des privaten Fernsehens in Deutschland in den 1980er-Jahren und der damit verbundenen Ausweitung

der Werbeformate und des Werbeumfangs im Fernsehen rückte das Thema in die Aufmerksamkeit von Medienpädagogen/Medienpädagoginnen. Die Studien von Charlton et al. (1995a; 1995b) erbrachten erste empirischen Bestätigungen, dass Kinder vielfach die Werbeformate nicht oder nur unzureichend erkennen. Daran anknüpfend wurden erstmals unter medienpädagogischen Fragestellungen von der Arbeitsgruppe um Baacke, Sander und Vollbrecht (1999) wichtige Forschungsgrundlagen zum Thema *Kinder und Werbung* erbracht.

## 2.1 Werbekompetenz als Teilbereich von Medienkompetenz

In Anlehnung an Young (2000) kann Werbekompetenz als „what it means to understand advertising“ (ebd., S. 191) gedeutet werden. Das Konzept beinhaltet also „one's ability to 'read' advertising“ (Lawlor und Prothero 2008, S. 1205). Nach Klein (1996) bezieht sich Werbekompetenz auf kognitive Fähigkeiten zur „Verarbeitung der Wirkung von Werbung“ (ebd., S. 5; zitiert nach Baacke et al. 1999, S. 58). Bestenfalls führen diese im Anschluss an Eagle (2007) dazu, die „cognitive defences against persuasive communication“ (ebd., S. 2) zu aktivieren. Ergänzend heben Moschis and Churchill (1978) auf das Verständnis der Persuasionsintention als zentrales Merkmal von Werbekompetenz ab. Im Kontext der Konsumentensozialisation verstehen sie daher unter dem Konstrukt Werbekompetenz „[a] process by which young people develop consumer-related skills, knowledge, and attitudes“ (ebd., S. 599).

Anhand dieser definitorischen Beispiele wird deutlich, dass innerhalb der relevanten Literatur weder eine einheitliche Definition noch ein universelles Konzept von Werbekompetenz existiert. Die Forschergruppe um Baacke, Sander und Vollbrecht (1999) greift in diesem Kontext die Konzepte zur Medienkompetenz und zur kommunikativen Kompetenz auf, da sie aus medienpädagogischer Sicht darin vielfältige Anknüpfungspunkte zur Beschreibung und Definition von Werbekompetenz erkennen. Die Gemeinsamkeit, die Baacke et al. (1999) in den Begriffen „kommunikative Kompetenz“, „Medienkompetenz“ und „Werbekompetenz“ beobachten, besteht aus der „Vermittlung von Information“ (ebd., S. 56), die alle Konzepte gleichermaßen verfolgten. Im Vergleich zu kommunikativer Kompetenz und Medienkompetenz sehen die Autoren in dem Konzept der Werbekompetenz aber die Differenz, dass es sich dabei aufgrund der zu kommerziellen Zwecken aufbereiteten Informationen um einen spezifischen Problembereich handele.

Basierend auf den Überlegungen zur Medienkompetenz beschreiben Baacke, Sander, Vollbrecht und ihr Team (1999) darauf aufbauend fünf Kompetenzdimensionen, über die Heranwachsende verfügen sollten, um Werbung im Ganzen zu

begreifen. Zu diesen zählen (1) die Fähigkeit, den Zweck von Werbung zu erkennen und (2) diese von redaktionellen Programmbeiträgen zu unterscheiden. Des Weiteren stellt (3) die kritische Auseinandersetzung hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der beworbenen Produkte eine wichtige Komponente von Werbekompetenz dar. Darüber hinaus sollten Heranwachsende (4) anhand ihrer persönlichen Interessen und Erfahrungen eine subjektive Einstellung gegenüber Werbung und den beworbenen Produkten entwickeln. Dies bedeutet, dass sie weder ihre Eltern noch ihre Peergroup als Maßstab zur Beurteilung von Werbung heranziehen sollten. Schließlich umfasst Werbekompetenz (5) die Entwicklung ästhetischer und moralischer Kriterien zur Qualitätsbeurteilung von Werbung (ebd., S. 321).

Ein kompetenter Umgang mit Werbung meint also das Durchschauen der Interessen von Werbenden und damit die Fähigkeit der Perspektivenübernahme oder des -wechsels. Hinsichtlich Baackes (1996) vier Dimensionen zur Medienkompetenz lässt sich Werbekompetenz demnach in den Bereichen 'Medienkritik' sowie 'Medienkunde' verorten. Aus medienpädagogischer Sicht ist in dem Forschungsfeld *Kinder und Werbung* überwiegend von Interesse, über welche Werbekompetenzen Kinder verfügen und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie benötigen, um sich souverän in der Werbewelt zu bewegen. Medienpädagogische Konzepte verfolgen somit vornehmlich keine präventiv-schützenden Ansprüche, sondern das Ziel, die Handlungsautonomie von Heranwachsenden in Bezug auf Werbung zu stärken. Somit sollen Vorschüler bis hin zu Jugendlichen – unterstützt durch medienpädagogische Maßnahmen – für die Herausforderungen dieser Thematik sensibilisiert werden.

Anknüpfend an diese kompetenz- (und nicht schutz-)orientierten Überlegungen führte die Arbeitsgruppe Baacke, Sander und Vollbrecht (1999) eine repräsentative Studie zur Werbekompetenz von Kindern in Deutschland durch. Die zentralen Ergebnisse werden im folgenden Abschnitt vorgestellt.

---

### **3      Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts „Kinder und Werbung“**

Das Ziel des 1995/96 durchgeföhrten Forschungsprojekts „Kinder und Werbung“ (Baacke et al. 1999) ist es, die Werbekompetenz von Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren zu erforschen. So wurden beispielsweise die kognitiven Fähigkeiten der Heranwachsenden zur Unterscheidung von Werbung und Fernsehprogramm untersucht. Im Mittelpunkt der Studie stand darüber hinaus die ganzheitliche Beschreibung der kindlichen Werbekompetenz. Basierend auf den Konzepten zur Medienkompetenz und kommunikativen Kompetenz orientierten

sich die empirischen Untersuchungen daher inhaltlich an den Lebenswelten der Zielgruppe. Somit wurden die Kinder zu ihren subjektiven Wahrnehmungen von Werbung in ihrem alltäglichen Leben befragt und ebenfalls der familiäre Umgang mit Werbung in den Blick genommen. Die methodische Konzeption des Studiendesigns beinhaltete sowohl eine quantitative Befragung von insgesamt 1.600 Kindern sowie darüber hinaus qualitative Interviews mit 33 Kindern.

Die damaligen Ergebnisse zur Werbekompetenz können wie folgt zusammengefasst werden: Kinder kennen sich im Werbebereich gut aus. Das bedeutet, dass sie größtenteils die Werbemechanismen, -funktionen sowie -hintergründe kennen und auf einer allgemeinen Ebene in der Lage sind, die Informations- und Verkaufsintention von Werbemaßnahmen zu benennen. Den beeinflussenden Charakter von Werbemaßnamen durchschauen die befragten Kinder hingegen eher selten. Ebenso ist ein Ergebnis der Untersuchung, dass sich der Perspektivenwechsel (jemand wirbt für ein Produkt, um mich zu beeinflussen) erst mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden einstellt. Darüber hinaus lässt sich im Hinblick auf die Akzeptanz und Beurteilung von Werbung mit steigendem Alter der Kinder eine zunehmend kritische Grundhaltung bei der Zielgruppe erkennen (ebd., S. 101). Obwohl einzelne Werbespots unter ästhetischen, humoresken oder inhaltlichen Gründern von den Heranwachsenden sehr geschätzt werden, fühlen sich zwei Drittel (70 %) der Befragten durch Fernsehwerbung gestört (ebd., S. 106). Hinsichtlich des Vertrauens in eine Werbebotschaft weist die Studie darauf hin, dass ebenfalls zwei Drittel der Kinder die Wahrhaftigkeit der Aussagen von Werbung anzweifeln. In diesem Kontext beeinflusst neben dem Alter vor allem der Bildungsgrad das Vertrauen in eine Werbebotschaft. Kinder, die die Hauptschule besuchen, glauben eher den Werbeaussagen als solche, die eine gymnasiale Schulbildung erhalten (ebd., S. 68).

Die Studie verdeutlicht, dass Werbung in der Altersgruppe der Sechs- bis 13-Jährigen durchgängig ‘wirkt’, trotz oftmals ablehnender Einstellungen und kritischer Bewertungen bezüglich Werbung. Wenngleich die Kinder auf einer vordergründigen Weise vielfach den vermeintlichen Erwartungen einer kritisch-souveränen Haltung entsprechen, ist ein zentraler Befund der Forschergruppe, dass die Heranwachsenden in einer Art ‘Als-ob-Struktur’ zunächst lediglich die Meinungen über Werbung ihres sozialen Umfelds übernehmen. Schwierigkeiten haben Kinder indes häufig damit, mit diesem abstrakten Wissen selbstreflexiv umzugehen, die Ich-Aufdringlichkeit bei der Urteilsbildung zurückzudrängen und gleichzeitig die Fremd- und Eigenperspektiven zu koordinieren. Insofern, so das Resümee der Studie, handelt es sich in diesem Alter noch um eine ‘vorkritische’ Werbekompetenz. Denn insgesamt zeigt sich, dass sich Werbekompetenz nicht ohne weiteres entwickelt, sondern eine Entwicklungs- und Sozialisationsaufgabe darstellt. Obwohl

der kognitiven Entwicklung der Heranwachsenden eine zentrale Bedeutung bei der Ausbildung von Werbekompetenz zukommt, erscheint auf der Basis der Studienergebnisse die pädagogische Begleitung und Unterstützung des Prozesses zu einem kritisch-selbstreflexiven und handlungsautonomen Konsumenten sinnvoll.

---

## **4 Herausforderungen, empirische Erkenntnisse und pädagogische Materialien zur Werbekompetenz im Kontext von Onlinewerbung**

Anknüpfend an diese empirischen Erkenntnisse steht aus medienpädagogischer Sicht seit jeher die Vermittlung von Werbekompetenz im Mittelpunkt des *Diskurses um Kinder und Werbung*. Das pädagogische Handlungsfeld erstreckt sich dabei über die Aspekte (a) Heranwachsende zu befähigen, Werbung und unterschiedliche Werbeformen zu erkennen, (b) die Produktion von Werbeinhalten zu verstehen, (c) die kommerziellen Interessen der Marktwirtschaft zu realisieren und letztlich (d) das eigene Konsumverhalten reflektieren zu können. Bereits in dem oben vorgestellten DFG-Projekt machten die Autoren in weiser Voraussicht auf die Verbreitung des Konsums in „künstlichen Parallelwelten“ (ebd., S. 344) aufmerksam und zielen damit auf „maßgeschneiderte Werbebotschaften“ (ebd.) im Internet ab. So haben Uwe Sander und Dorothee M. Meister bereits Ende der 1990er-Jahre Materialien und Handreichungen für die Bildungsarbeit zum Thema Werbekompetenz entwickelt. Ziel war es, über das Thema aufzuklären, um so die Auseinandersetzung und Reflexion von Werbung und Konsum kompetenzorientiert zu fördern (Meister und Sander 2000b).

Heute, fünfzehn Jahre später, befinden wir uns mitten im Onlinewerbenetz. Im Hinblick auf den Fortschritt der technologischen Entwicklungen müssen dabei die Besonderheiten neuerer Onlinewerbeformen detaillierter in den Blick genommen werden, um Heranwachsende adäquat im Prozess der Ausbildung eines werbekompetenten Individuums zu unterstützen.

### **4.1 Besonderheiten von Onlinewerbung**

Im Anschluss an Lammenett (2014, S. 218) ist der Begriff Onlinewerbung kein Sammelbegriff für „alle werblichen Maßnahmen eines Unternehmens im Internet“ (Weiss 2010, S. 205), sondern wird „im ursprünglichen Sinne [als] die Platzierung von Werbemitteln, primär Bannern, auf Internetseiten zwecks Unterstützung von Marketing- und Kommunikationszielen verstanden“ (ebd., S. 218). Onlinewer-

bemaßnahmen stellen somit ebenso wie konventionelle Werbemaßnahmen geplante Kommunikationsprozesse dar, die das grundsätzliche Ziel verfolgen „gezielt Wissen, Meinungen, Einstellungen und/oder Verhalten über und zu Produkten, Dienstleistungen, Unternehmen, Marken oder Ideen [zu] beeinflussen“ (Siegert und Brecheis 2010, S. 28). Erst durch die Verbindung verschiedener technologischer Möglichkeiten werden die Besonderheiten von Onlinewerbung für kommerzielle Werbeabsichten deutlich.

Im Folgenden werden sieben zentrale technische und inhaltliche Aspekte beschrieben, die die Werbewelt von Kindern verändern und im Rahmen pädagogischer Überlegungen zur Debatte über Werbekompetenz einfließen sollten. Dazu zählen:

**Multimedialität:** Ein Merkmal von Onlinewerbemaßnahmen ist deren (Multi-)medialität (siehe z.B. Meier et al. 2010). So bestehen Onlinewerbeangebote beispielweise aus textuellen, visuellen und auditiven Elementen. Zwar ist dies bereits aus der Fernsehwerbung bekannt, jedoch ist das Zusammenspiel dieser Ebenen im Onlinebereich noch nicht ausreichend erforscht und stellt insbesondere im Hinblick auf interaktiv-werbliche Komponenten eine Herausforderung für junge Onlinenutzer/Onlinenutzerinnen dar (siehe nachstehend).

**Interaktivität:** Eine weitere Herausforderung an die Fähigkeiten von Heranwachsenden zum Umgang mit Onlinewerbung stellen die gesteigerten Interaktivitäts- und Dialogkomponenten von Onlinewerbung dar (Tuten 2008). Onlinewerbung steht – im Vergleich zu klassischen Werbeformen – im Fokus von „conversations, connections, and shared control“ (ebd., S. 3) und nicht lediglich von „passive consumption of packaged content“ (ebd.). Im Gegensatz zu Fernseh- oder Printwerbung nutzt Onlinewerbung zur Aufmerksamkeitsbindung die aktiven Handlungen der Nutzer/Nutzerinnen. Das heißt, dass potentiellen Kunden/Kundinnen die Möglichkeit geboten wird, Produktverpackungen selbst mitzustalten oder auf den Unternehmensseiten Onlinespiele zu Produkten angeboten werden, die die Bindung an die Kunden/Kundinnen erhöhen sollen.

**Targeting:** Mithilfe präziser Targetingoptionen, also die Möglichkeiten der Zielgruppenansprache, werden Daten von Nutzern/Nutzerinnen ausgewertet, wodurch eine zielgruppenspezifische Personalisierung von Informations- und Werbeinhalten im Internet möglich ist (Dogruel und Katzenbach 2010; Greve et al. 2011). Das Internet bietet entsprechend die Möglichkeit zur „Punkt-zu-Punkt-Verbindung vom Sender zum Empfänger, sodass bei Onlinemedien auch Daten über den einzelnen Rezipienten vorhanden sind“ (Hass und Willbrandt 2011, S. 13). Grundsätzlich werden für das Online-Targeting Techniken wie die Nutzung von IP-Adressen oder die Messung von Kaufabsichten verwendet (Greve, Hopf und Bauer 2011). Eine Weiterentwicklung dieser Maßnahmen stellt das *Behavioural-*

*Targeting* dar, bei dem die Inhalte der Werbeanzeigen in Abhängigkeit des Verhaltens von Nutzern/Nutzerinnen im Internet ausgewählt und präsentiert werden (ebd.). Dabei werden über die automatischen Feedbacks der Historie von Nutzern/Nutzerinnen individuelle Angebote erzeugt, „so dass beim nächsten Seitenaufruf eine in dieser Form nur dem aufrufenden Kunden verfügbare Seite erscheint“ (Siegert 2010, S. 445). Behavioural-Targeting bedient sich also der „besuchten Seiten, gesuchten Stichwörtern und gekauften Produkten, [daraus] werden Verhaltensmuster geschlossen, die, wenn vorhanden, mit soziodemographischen Daten verknüpft werden“ (ebd., S. 445 ff.).

*Personalisierung und Individualisierung:* Empfehlungen für Produkte oder Dienstleistungen werden im Onlinebereich direkt auf die Nutzer/Nutzerinnen zugeschnitten. Dabei werden verstärkt Technologien eingesetzt, die die individuellen Vorlieben und Verhaltensweisen von Internetnutzern/Internetnutzerinnen speichern (wie beispielsweise Cookies oder Daten von Newsletteranmeldungen). Onlinewarenhäuser wie *amazon* nutzen die Kenntnisse über das Kaufverhalten der Kunden/Kundinnen darüber hinaus dahingehend, dass auf der Basis bereits gekaufter Artikel weitere individuelle Kaufempfehlungen angeboten werden.

*Netzwerkeffekte und hohe Verfügbarkeit:* Nachrichten oder Werbebotschaften werden im Internet viral schnell verbreitet – wie beispielsweise durch Likes und Kommentare auf sozialen Netzwerken wie *Facebook*, dem Microblogging-Dienst *Twitter* oder selbst erstellten Videos auf der Videoplattform *Youtube*. Somit bietet Onlinewerbung eine standort-unabhängige und globale Reichweite, da es möglich ist, Werbemaßnahmen länderübergreifend zu schalten. Ebenso zeichnet sich Werbung im Internet durch eine *hohe Verfügbarkeit* aus. Während Werbung im Fernsehen oder in Zeitschriften an bestimmte Ausstrahlungs- und Erscheinungstermine gebunden sind, können Onlinewerbemaßnahmen unabhängig von zeitlichen Einschränkungen verbreitet werden (Kreutzer 2014, S. 160f.). Hinsichtlich der kindlichen Zielgruppe bedeutet dies, dass eine elterliche Kontrolle erschwert und die Omnipräsenz von Werbung in der kindlichen Lebenswelt erhöht wird.

*Big Data:* Aus einer Vielzahl von Datenquellen (wie z. B. Daten aus Cloudnutzung, Nutzung Sozialer Netzwerke, Online-Geschäftsprozessen, Suchmaschinennutzung, Nutzung mobiler Anwendungen) werden zunehmend große Datenmengen personenbezogener Informationen im Onlinebereich gewonnen und aggregiert. Deren Nutzwert für Unternehmen entsteht nicht wie die Bezeichnung „Big Data“ vermuten lässt aufgrund der großen Fallzahlen, sondern vielmehr durch deren Relationalität (Boyd und Crawford 2011, S. 1f.). Im Bereich des (Online-)Marketings werden die Erkenntnisse aus diesen Daten dafür genutzt, um noch umfassendere Einblicke in die Bedürfnisse und Trends potentieller Kunden/Kundinnen zu ge-

winnen. Je mehr Daten im Internet zu finden sind, desto „gläserner“ und kategorisierbar sind die Nutzer/Nutzerinnen für Unternehmen.

Im Hinblick auf diese Besonderheiten der Onlinewerbung konstatiert Debatin (2010):

Werbung im Online Medium ist sehr viel problematischer als in den traditionellen Massenmedien. Dies nicht etwa, weil das Online Medium nicht gut genug für Werbung ist, sondern weil es eher *zu sehr* [sic!] dafür geeignet ist. Denn im Unterschied zu den konventionellen Medien erlaubt das Internet die punktgenaue, individuelle Bestimmung des Zielpublikums und ebenso eine präzise und personalisierbare Bewertung des Werbeerfolges anhand von *Click-through Rates und der Beobachtung von Benutzerverhalten im Netz* [sic!] (ebd., S. 26).

## 4.2 Empirische Erkenntnisse zur Onlinewerbekompetenz von Kindern

Im Rahmen ihrer Dissertation beschäftigt sich die Ko-Autorin des vorliegenden Beitrags, Sonja Kröger, mit den genannten Herausforderungen von Onlinewerbung.<sup>1</sup> In ihrer quantitativ-qualitativen angelegten Untersuchung mit insgesamt 107 Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren wird deutlich, dass große Unsicherheiten hinsichtlich der Erkennung und Unterscheidung von Onlinewerbemaßnahmen bei den Heranwachsenden bestehen. So zeigt sich, dass selbst vermeintlich sichere Unterscheidungsmerkmale, wie beispielsweise die Kennzeichnung der Onlinewerbemaßnahmen mit dem Begriff „Werbung“, lediglich von der Hälfte (51 %) der befragten Mädchen und Jungen als Erkennungsmerkmal genannt wird. Anhand der Befragungsdaten wird deutlich, dass diese Kompetenz mit steigendem Alter zunimmt. Ältere Kinder sind somit eher in der Lage, Onlinewerbung als solche auf den Webseiten zu identifizieren und die persuasiven Absichten der Onlinewerbung zu erkennen. In der anknüpfenden Interviewstudie mit insgesamt 22 Grundschülern/Grundschülerinnen zeigt sich zudem, dass Grundschulkinder nicht per se allen Onlinewerbemaßnahmen ohnmächtig gegenüberstehen. Anhand des verwendeten realen Stimulusmaterials gelingt es zwar keinem Heranwachsenden, alle Onlinewerbemaßnahmen auf den Webseiten *toggo.de* und *spielaffe.de* zu identi-

1 Die Studienergebnisse von Sonja Kröger sind der bislang unveröffentlichten Dissertation „Kinder und Onlinewerbung. Triangulationsstudie zur Werberezeption von Grundschulkindern im Kontext von Onlinewerbung unter Berücksichtigung einer Werbeangebotsanalyse“ entnommen. Universität Paderborn, 2015.

fizieren, aber es werden deutliche Unterschiede hinsichtlich der Erkennung der Werbeformen „Sponsoring“ und „Eigenwerbung“ sichtbar: So erkennen zumindest sechs von insgesamt elf Heranwachsenden alle Sponsoringmaßnahmen, wie beispielsweise Bannerwerbung von *hotels.com* auf der Webseite *spielaffe.de* korrekt. Dahingegen können die befragten Kinder keine einzige Eigenwerbemaßnahmen (wie etwa ein Weihnachtsquizz von *Toggo*) auf *toggo.de* korrekt benennen.

Darüber hinaus lassen die Daten im Rahmen der Befragung erkennen, dass die sozialisatorischen Einflussfaktoren, wie beispielsweise elterliche Mediationsstrategien, ebenso eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Onlinewerbekompetenz von Heranwachsenden einnehmen. So zeigen die Befunde der Studie, dass ein restriktiver Umgang von Eltern in Bezug auf die Internetnutzung der Kinder einen positiven Einfluss auf deren Umgang mit Onlinewerbung hat. Dies bedeutet, dass Jungen und Mädchen, deren Eltern die Internettätigkeiten ihres Kindes reglementieren, also darauf achten, wie lange und auf welchen Internetseiten ihr Kind surft, eher wissen, dass sie nicht auf Onlinewerbung klicken sollen.

So positiv sich diese elterliche Mediationsstrategie auf den Umgang mit Onlinewerbung auswirkt, zeigt sich ebenfalls innerhalb der Analyse, dass die häufige Internetnutzung von Kindern förderlich ist, um den Umgang mit Onlinewerbung zu erlernen. Heranwachsende, die häufiger das Internet nutzen und somit eher mit den Strukturen und Inhalten von Webseiten vertraut sind, können Onlinewerbung und redaktionelle Inhalte besser voneinander unterscheiden. Gleichzeitig wissen diese Kinder eher, dass sie nicht auf Onlinewerbung klicken sollten. Insofern offenbart die Studie von Kröger, dass auch mediale Aspekte einen Einfluss auf die Werbekompetenz von Grundschülern/Grundschülerinnen im Kontext von Onlinewerbung haben. Resümierend lässt sich anhand Krögers Studie festhalten, dass die Werbekompetenz von Kindern in Bezug auf Onlinewerbung stark altersabhängig ist. Ebenso haben aber auch sozialisatorische und mediale Faktoren Einfluss auf das Wissen über und den Umgang mit Onlinewerbung. Für zukünftige medienpädagogische Arbeit bedeutet dies, die Handlungsautonomie von Kindern hinsichtlich werblicher Angebote im Internet zu fördern und gegebenenfalls auch die Eltern bezüglich dieser Thematik zu sensibilisieren.

Vor dem Hintergrund der genannten Herausforderungen und aktuellen empirischen Erkenntnissen zur Thematik stellt sich die Frage, inwiefern medienpädagogische Projekte und Materialien, die das Ziel verfolgen die Förderung der Werbekompetenz von Kindern zu stärken, diese Besonderheiten von Onlinewerbung berücksichtigen.

## 4.3 Evaluationsergebnisse pädagogischer Projekte und Materialien zur Thematik

In einer Expertise evaluierten Meister et al. (2011) Webseiten im Internet mit Angeboten zur Vermittlung und Förderung von Werbekompetenz. Untersucht wurden Projekte, die sich direkt an Kinder wenden, als auch Projekte, in denen die Sensibilisierung pädagogischer Fachkräfte und Eltern angestrebt wird. Mittels eines sechsstufigen Analyseverfahrens wurden die Konzeptionen der einzelnen Projekte unter pädagogischen Kriterien begutachtet<sup>2</sup> und die Optimierungspotenziale der Projekte herausgearbeitet. Insgesamt wurden für die Expertise 19 Projekte evaluiert.

Die Ergebnisse der Recherchen verdeutlichen, dass in Deutschland ein relativ breites Spektrum von Materialien zur Förderung der Werbekompetenz vorhanden ist (Meister et al. 2011). Diese werden von zentralen öffentlichen Einrichtungen wie beispielsweise den Landesmedienanstalten oder Verbraucherzentralen zur Verfügung gestellt. Sie reichen von einfachen Materialsammlungen über Unterrichtsmaterial mit konkreten Ablaufplänen bis hin zu mehrtägigen Workshops, zielgruppenspezifischen Internetportalen oder Materialkoffern für den Einsatz in Kindergärten. Hinsichtlich der Zielgruppe zeigt die Expertise, dass sowohl Materialien für Eltern als auch für Lehrer und Erzieher verfügbar sind. Die Analyse der einzelnen Projekte deckt gleichwohl auch Defizite auf, die überwiegend auf einer pädagogisch-qualitativen Ebene zu verankern sind. Schwachstellen und Optimierungspotenzial sind in folgenden Bereichen erkennbar:

*Neueste (Online-)Werbeformen werden selten aufgegriffen:* Die bereitgestellten Materialien werden vielfach nicht aktuell gehalten und verweisen auf einen Entstehungszeitpunkt, der einige Jahre zurück liegt, in dem eher klassische Werbeformen im Fokus standen.

*Handlungsempfehlungen fehlen vielfach:* Konkrete Vermittlungsstrategien bzw. Handlungsempfehlungen zur Förderung der Werbekompetenz sind eher selten, womit ein Transfer in die medienpädagogische Bildungsarbeit erschwert wird.

*Homogene Zielgruppenansprache eher selten:* Häufig ist die Altersspanne zu weit gefasst (beispielsweise für Heranwachsende von fünf bis 13 Jahren). Zudem sind die Zielgruppen oftmals nicht eindeutig definiert, sodass der Einsatz der Materialien in der Praxis erschwert wird.

*Didaktische Konzeption der Materialien oftmals nicht zielgruppenadäquat:* Didaktisch sind die Projekte teilweise nicht zielgruppenspezifisch genug umge-

2 Zur Auswahl der Projekte und Vorgehensweise des Analyseverfahrens siehe Meister et al. (2011)

setzt. Eine spezifische, altersgemäße, multimediale und aktuelle Formate berücksichtigende Ansprache wird häufig nicht konsequent umgesetzt.

---

## 5 Ausblick und Fazit

Blickt man auf die über zwanzigjährige medienpädagogische Forschungserfahrung mit dem Thema *Kinder und Werbung* zurück, werden eine Vielzahl von pädagogischen Aktivitäten in der Praxis umgesetzt, die einen hohen Stellenwert im Rahmen der Werbekompetenzförderung von Heranwachsenden einnehmen. Die Arbeiten von Uwe Sander in diesem Forschungsbereich legen wichtige Grundsteine der Thematik. Allerdings ist das Thema keineswegs abgeschlossen und gerade die neuesten Online-Werbeformen verleihen dem Thema eine enorme Aktualität und Brisanz. Angesichts der überwältigenden Präsenz und zunehmend individualisierten Werbemechanismen erscheint es aus medienpädagogischer Sicht wichtiger denn je, die Werbekompetenz von Heranwachsenden zu stärken. Folgende drei Herausforderungen erscheinen uns hinsichtlich ihres Handlungsbedarfs besonders dringlich.

### 1. Werbekompetenzen von Heranwachsenden stärken

Aus kompetenzorientierter Perspektive ist vor allem bedeutsam, dass Kinder in der Lage sind, die Hintergründe und Absichten von Werbung zu verstehen und sich mit der Zeit eine eigene Wertehaltung in der Konsumgesellschaft anzueignen. Dabei brauchen sie weniger Lenkung, als vielmehr Unterstützung, um die eigene Urteilsfähigkeit entwickeln zu können. Eine strikte Ablehnung von Werbung sowie elterliche Vermeidungsstrategien erscheinen daher wenig hilfreich. Zur Stärkung der Handlungsautonomie von Kindern bedarf es vielmehr der Respektierung kindlicher Lebens- und Medienwelten, zu denen eben auch werbliche Inhalte zählen. Gleichzeitig erscheint es wichtig, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Kinder ihre Kritikfähigkeiten und ihre Urteilskraft einüben und eigene Gestaltungsfähigkeiten im Hinblick auf Werbung entwickeln können. Die Studie von Kröger verdeutlicht, dass es hinsichtlich neuer Werbeformen wie Onlinewerbung essentiell ist, dass Kinder die Strukturen des Internets und den Aufbau von Internetseiten frühzeitig erlernen. Gezielte pädagogisch-begleitete Internetsessions können Heranwachsende dabei unterstützen, werbliche und redaktionelle Inhalte voneinander zu unterscheiden und einen kompetenten Umgang mit Onlineinhalten zu entwickeln.

## 2. Eltern und pädagogische Fachkräfte sensibilisieren

Den Erziehungspersonen wie Eltern, Erziehern/Erzieherinnen und Lehrpersonen kommt in diesem Prozess eine zentrale Rolle zu, denn diese direkten Bezugspersonen sind nicht nur Vorbilder, sondern bieten etwa über Diskussionen zu problematischen Produkten die zentralen Ankerreize zur Entwicklung von Werbekompetenz. Insofern ist es kompetenztheoretisch bedeutsam, gerade die Erziehungspersonen für diese Thematik zu sensibilisieren, damit diese in der Lage sind, die Unterscheidungsfähigkeiten von Heranwachsenden bezüglich Werbung und redaktionelle Inhalte zu fördern. Ebenso gilt es für Eltern und pädagogische Fachkräfte zu reflektieren und zu erkennen, wie stark Geschlechtsstereotypen (siehe z. B. Baacke et al. 1999; Charlton et al. 1995a; Kolbe und Muehling 1995; Paduscheck 1995) oder viele Eltern-Kind-Konflikte (Buijzen und Valkenburg 2005; Nicholls und Cullen 2004) durch Werbung forciert werden. Im Hinblick auf Onlinewerbung gilt es zudem zu hinterfragen, welchen Medienumgang Eltern ihren Kindern vermitteln. Denn die Studie von Kröger (2015) weist darauf hin, dass die Onlineinhalte, die sich Eltern anschauen, auch Einfluss darauf nehmen welche Werbeanzeigen Kinder im Internet präsentiert bekommen. Elternarbeit und Familienbildung stellt einen Ansatzpunkt dar diese Sensibilisierung zu fördern und zu unterstützen.

## 3. Thema „Werbung“ in die Curricula integrieren

Eine weiterer Ansatzpunkt besteht darin, das Thema Werbung in die Bildungspläne der Bundesländer und damit in die Inhalte in Kindergarten und Schule fest zu verankern, damit Konsum, Markt und Werbung zu einem analytischen und reflektierten Gegenstand des Alltags werden, wodurch die gesellschaftliche Orientierung von jedem Einzelnen in diesen Bereichen erleichtert würde (Friedrichs und Meister 2015, S. 290 ff.). Die Materialien zur Werbekompetenz sollten dabei immer die neuesten Werbeformen und -trends berücksichtigen wie aktuell die Werbung auf mobilen Endgeräten oder In-Game-Werbung. Hier gilt es, das Aufklärungsmaterial zur Vermittlung von Werbekompetenz nachzubessern.

## Literatur

- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1990). Lebenswelten sind Medienwelten. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1993). Kinder und Werbung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baacke, D., Sander, U., Vollbrecht, R., & Kommer, S. (1999). Zielgruppe Kind. Kindliche Lebenswelt und Werbeinszenierungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Boyd, D., & Crawford, K. (2011). Six Provocations for Big Data. *SSRN Electronic Journal*. Verfügbar unter: [http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract\\_id=1926431](http://papers.ssrn.com/sol3/Papers.cfm?abstract_id=1926431). Zugriffen: 20.02.2015.
- Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2005). Parental Mediation of Undesired Advertising Effects. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(2), 153–165.
- Charlton, M., Neumann-Braun, K., Aufenanger, S., & Hoffmann-Riem, W. (Hrsg.). (1995a). Fernsehwerbung und Kinder. Band 1: Das Werbeangebot in der Bundesrepublik Deutschland und seine Verarbeitung durch Kinder. Opladen: Leske + Budrich.
- Charlton, M., Neumann-Braun, K., Aufenanger, S., & Hoffmann-Riem, W. (Hrsg.). (1995b). Fernsehwerbung und Kinder. Band 2: Rezeptionsanalyse und rechtliche Rahmenbedingungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Debatin, B. (2010). Herausforderungen und ethische Standards für den Multi-Plattform Journalismus im World Wide Web. *Zeitschrift für Kommunikationsökologie und Medienethik (ZfKM)*, 12(1), 25–29.
- Dogruel, L., & Katzenbach, C. (2010). Internet-Ökonomie – Grundlagen und Strategien aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 105–129). Wiesbaden: VS Verlag.
- Eagle, L. (2007). Commercial Media Literacy: What does it do, to whom – and does it matter? *Journal of Advertising*, 36(2), 101–110. Verfügbar unter: [http://eprints.uwe.ac.uk/55/2/Media\\_Literacy\\_JofA\\_amended.pdf](http://eprints.uwe.ac.uk/55/2/Media_Literacy_JofA_amended.pdf). Zugriffen: 20.02.2013.
- Friedrichs, H., & Meister, D. M. (2015). Medienerziehung in der Kindertagesstätte. In F. von Gross, D. M. Meister, & U. Sander (Hrsg.), *Medienpädagogik – ein Überblick* (S. 273–305). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Greve, G., Hopf, G., & Bauer, C. (2011). Einführung in das Online Targeting. In C. Bauer, G. Greve, & G. Hopf (Hrsg.), *Online Targeting und Controlling. Grundlagen – Anwendungsfelder – Praxisbeispiele* (S. 4–21). Wiesbaden: Gabler.
- Hass, B. H., & Willbrandt, K. W. (2011). Targeting von Online-Werbung: Grundlagen, Formen und Herausforderungen. *Medienwirtschaft*, 8(1), 12–21.
- Klein, H. E. (1996). Medien- und Werbekompetenz. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Kolbe, R. H., & Muehling, D. (1995). Gender Roles and Children's Television Advertising. *Journal of Current Issues & Research in Advertising*, 17(1), 49–64.
- Kreutzer, R. T. (2014). Praxisorientiertes Online-Marketing. Konzepte – Instrumente – Checklisten (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kröger, S. (2015). Kinder und Onlinewerbung. Triangulationsstudie zur Werberezeption von Grundschulkindern im Kontext von Onlinewerbung unter Berücksichtigung einer Werbeangebotsanalyse. Unveröffentlichte Dissertation: Universität Paderborn.
- Lammenett, E. (2014). Praxiswissen Online-Marketing (4th ed.). Wiesbaden: Gabler.

- Lawlor, M.-A., & Prothero, A. (2008). Exploring Children's Understanding of Television Advertising – Beyond the Advertiser's Perspective. *European Journal of Marketing*, 42(11/12), 1203–1223.
- Meier, S., Wünsch, C., Pentzold, C., & Welker, M. (2010). Auswahlverfahren für Online-Inhalte. In M. Welker (Hrsg.), *Die Online-Inhaltsanalyse. Forschungsobjekt Internet* (S. 103–123). Köln: Von Halem.
- Meister, D. M., Friedrichs, H., Kröger, S., & Sander, U. (2011). Förderung von Werbekompetenz bei Kindern: Eine Bestandsaufnahme medienpädagogischer Materialien. *medienimpulse*, (4), 1–9. Verfügbar unter: <http://www.medienimpulse.at/articles/view/355>. Zugegriffen: 13.01.2015.
- Meister, D. M., & Sander, U. (1997a). Kinder und Werbung.: Ein Plädoyer für einen erweiterten Wirkungsbegriff. In D. M. Meister & U. Sander (Hrsg.), *Kinderalltag und Werbung. Zwischen Manipulation und Faszination* (S. 45–60). Neuwied: Luchterhand.
- Meister, D. M., & Sander, U. (Hrsg.). (1997b). *Kinderalltag und Werbung. Zwischen Manipulation und Faszination*. Neuwied: Luchterhand.
- Meister, D. M., & Sander, U. (2000a). Medien- und Werbekompetenz bei Kindern als methodisches Problem. In F. Heinzel (Hrsg.), *Kindheiten: Vol. 18. Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 337–353). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meister, D. M., & Sander, U. (2000b). Werben, wirken, verkaufen. Multimedia Materialien für die Bildungsarbeit. Halle: Medienanstalt Sachsen-Anhalt.
- Meister, D. M., & Sander, U. (2003). Kindliche Medien- und Werbekompetenz als Thema der Medienforschung. In B. Bachmair, P. Diepold, & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3* (S. 185–200). Opladen: Leske + Budrich.
- Meister, D. M., Sander, U., Friedrichs, H., & Kröger, S. (2010). Expertise „Aufklärung Kinder und Werbung“. Evaluationsbericht im Auftrag der Landesanstalt für Medien NRW. Unveröffentlichte Publikation.
- Meister, D. M., Sander, U., & Hagedorn, J. (2005). Medienkompetenz als theoretisches Konzept und Gegenstand empirischer Forschung. In B. Bachmair & C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 4* (S. 169–186). Wiesbaden: VS Verlag.
- Moschis, G. P., & Churchill, G. A. Jr. (1978). Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Marketing Research*, 15(4), 599–609. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/3150629>. Zugegriffen: 27.03.2013.
- Nicholls, A. J., & Cullen, P. (2004). The Child–Parent Purchase Relationship: ‘Pester Power’, Human Rights and Retail Ethics. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 11(2), 75–86.
- Paduscheck, V. (1995). Geschlechtsstereotype TV-Werbung mit Kindern und für Kinder. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 19(4), 53–71.
- Sander, U. (2009). Werbung und ihre Wirkung bei Kindern. In J. von Gottberg & R. Rosenstock (Hrsg.), *Werbung aus allen Richtungen. Crossmediale Markenstrategien als Herausforderung für den Jugendschutz* (S. 39–44). München: kopaed. Verfügbar unter: [https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user\\_upload/Medienbildung\\_MCO/fileadmin/bibliothek/sander\\_werbung/sander\\_werbung.pdf](https://www.lmz-bw.de/fileadmin/user_upload/Medienbildung_MCO/fileadmin/bibliothek/sander_werbung/sander_werbung.pdf). Zugegriffen: 01.03.2014.
- Sander, U. (2012). Das Konsumverhalten von Kindern und der Einfluss der Werbung. „Kinder als kleine Verbraucher“, Berlin. Verfügbar unter: [http://www.fes.de/wiso/pdf/verbraucher/2012/221012/Vortrag\\_Sander.pdf](http://www.fes.de/wiso/pdf/verbraucher/2012/221012/Vortrag_Sander.pdf). Zugegriffen: 03.01.2015.

- Siegert, G. (2010). Online-Kommunikation und Werbung. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 434–460). Wiesbaden: VS Verlag.
- Siegert, G., & Brecheis, D. (2010). Werbung in der Medien- und Informationsgesellschaft. Eine kommunikationswissenschaftliche Einführung (2., überab. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Treumann, K., Meister, D. M., Sander, U., Burkatzki, E., Hagedorn, J., Kämmerer, M., Strotmann, M., & Wegener, C. (2007). Medienhandeln Jugendlicher. Mediennutzung und Medienkompetenz: Bielefelder Medienkompetenzmodell. Wiesbaden: VS Verlag.
- Tuten, T. L. (2008). Advertising 2.0. Social Media Marketing in a Web 2.0 World. Westport: Praeger.
- Weiss, S. (2010). *Werbung im Web. Der Stellenwert der klassischen Online-Werbung in der Werbekommunikation* (Dissertation). Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Münster.
- Young, B. (2000). The Child's Understanding of Promotional Communication. *Young Consumers: Insight and Ideas for Responsible Marketers*, 2(3), 191–203.

---

### **III**

## **Herausforderungen für Bildung und Erziehung**

---

# Jugend, Capabilities und das Problem der Pädagogik

Zoë Clark und Holger Ziegler

## Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich kritisch mit der These einer ‚Entgrenzung‘ von Jugend auseinander, welche die Kategorie des Moratoriums analytisch unbrauchbar mache. Statt die Perspektive eines Jugendmoratoriums zu verwerfen, schlagen die AutorInnen eine Revision dieser Kategorie auf der Basis einiger Überlegungen des sog. Capabilities Approach vor. Dies ermöglicht eine ungleichheits-theoretisch reflektierte Gegenstandbestimmung von Jugend, die ein angemessenes analytisches Fundament einer pädagogischen Jugendforschung darstellen könnte.

Wenn in sozialwissenschaftlichen Debatten von Sozialisation die Rede ist, sind damit im weitesten Sinne die Mechanismen und Prozesse der Vermittlung zwischen Individuum und Gesellschaft gemeint. Typischerweise verstehen sich die zur Erziehungswissenschaft gewendete Pädagogik und die pädagogische Jugendforschung als sozialwissenschaftliche Disziplinen, die die Frage des Aufwachsens aus der Perspektive einer solchen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft in den Blick nehmen. In dieser Allgemeinheit ist mit einer solchen Perspektive jedoch zunächst theoretisch wie empirisch nur wenig gewonnen. Es wird damit lediglich die soziale Tatsache anerkannt, dass das Subjekt in seinem oder ihrem Handeln nicht außer- oder ‚vorsozial‘ ist. Charles Taylor (1995, S. 131) hat darauf aufmerksam gemacht, dass auch noch die am stärksten ideo-synkratischen Handlungs- und Daseinsrationalitäten „in the dimension of meaning [seien] and require

a background of available meanings in order to be the thoughts [and rationalities] that they are“. Entsprechend ist auch das, was Identität und Subjektivität konstituiert, nicht nur, wie es in einer klassischen Formulierung von Heinrich Popitz heißt, auf die Singularität des je einzelnen Individuums, sondern auch auf „den Außenhalt sozialer Bestätigung“ (Popitz 1992, S. 139) angewiesen.

Uwe Sander scheint diese generelle Perspektive nicht nur zu teilen, sondern hat stets darauf aufmerksam gemacht, wie stark ‚Jugend‘ sowohl als moderne begriffliche Kategorie als auch im Sinne einer praktischen Lebensführung durch politisch-ökonomische Entwicklungen und Mechanismen, institutionelle Klassifikationen und Problematisierungen sowie durch mediale, politische und wissenschaftliche Diskurse hervorgebracht wird (siehe z. B. Sander und Vollbrecht 1998; Sander 2000). Im Zusammenhang mit einer Rekonstruktion von ‚100 Jahren Jugend in Deutschland‘ konstatiert Sander (2000) in diesem Zusammenhang eine Liberalisierung und Autonomisierung der Lebensführung Jugendlicher in konsumptiven Lebensbereichen, die sich jedoch weitgehend von gesellschaftlicher und der lebenspraktischen Verantwortung für die Reproduktion der eigenen Subsistenz und gesellschaftlichen Existenz entkoppelt habe. Die Befreiung von lebenspraktischen Verantwortungen sei insofern auch eine zwangsweise Unselbstständigkeit, die Sander mit durchaus überzeugenden Argumenten kritisiert.

Was Uwe Sander dabei im Kern problematisiert, sind Folgen einer Konzeption und die (partielle) Lebensrealität von Jugend als ‚Moratorium‘ (zwischen Kindheit und Erwachsensein). Dieser Gedanke wurde unter anderem von Talcott Parsons vor nunmehr über 70 Jahren formuliert. Die Lebensphase Jugend, so Parsons‘ Argument, sei durch ein weitgehendes Fehlen von Verpflichtungen gekennzeichnet. Parsons (1942, S. 606ff.) spricht von einer strukturellen Unverantwortlichkeit, die er allerdings nicht nur in einer strukturell-funktionalen, sondern auch in einer kulturellen Dimension verortet. Die Jugendkultur stehe deshalb ein einem Spannungsverhältnis zur Erwachsenenkultur, weil sie sich nicht an Verantwortung orientiere.

Es geht an dieser Stelle nicht darum, Parsons Strukturfunktionalismus das Wort zu reden, noch darum zu bestreiten, dass es in den letzten 70 Jahren offensichtlich weitreichende gesellschaftlich-kulturelle Veränderungen gab, die auch die Lebensphase Jugend und die Bedingungen, Strukturen und Praktiken des Aufwachsens und Jung-Seins in einer deutlich veränderten Weise strukturiert haben (dazu: Sander und Vollbrecht 1998).

Gleichwohl war die Rede von der Jugend als Moratorium lange Zeit maßgeblich für die sozialwissenschaftliche Erforschung und Theoretisierung von Aufwachsen in modernen Gesellschaften. Es ist schwer zu bestreiten, dass die Kategorie des Moratoriums an Strahlkraft und Einfluss verloren hat. Anders formuliert, befindet sich das Jugendmoratorium in einer Krise. Nicht wirklich entschieden ist jedoch,

ob diese Krise epistemischer oder gesellschaftlich-praktischer Natur ist. D.h. es ist zu klären, ob die Kategorie des Jugendmoratoriums verabschiedet wird, weil man die darin angelegte Perspektive für unzeitgemäß und antiquiert hält oder ob der Bedeutungsverlust der analytischen Kategorie des Jugendmoratoriums darin begründet liegt, dass sie nicht (oder nicht mehr) in der Lage ist, die Lebensphase Jugend in theoretisch oder zumindest relevanter Hinsicht zu erfassen.

Mit einer fundamentalen Kritik an der Jugendmoratoriumsperspektive ist jedoch auch das Problem verbunden, dass sich tragfähige Alternativen zu dieser Perspektive nicht wirklich durchgesetzt haben; es sei denn, man reduziert die pädagogische Jugend- und Aufwachsforschung auf eine Transitions- bzw. Übergangsperspektive, die z.B. danach fragt, ob junge Menschen jene ‚Entwicklungs-aufgaben‘ erfolgreich meistern, denen für ein erfolgreiches Erwachsenendasein Relevanz zugeschrieben wird. Diese Perspektive überzeugt allerdings jugendtheoretisch ebenfalls nicht (dazu: Clark 2015; Clark und Eisenhuth 2011). Die gegenwärtige Jugendforschung hadert mit einer Gegenstandsbestimmung der Phase der Jugend. Bisweilen wird daraus die Konsequenz gezogen, Jugend nur noch als einen beobachterrelativen Sachverhalt (Scherr 2003) zu formulieren und auf den Anspruch einer theoretischen Begründung oder gar empirischen Erfassung eines objektiven Realitätsgehalts der Jugendphase zu verzichten (Zinnecker 2003). Was von der Jugendforschung übrig bleiben würde, sind dann Forschungen zu den Diskursen über Jugend, Rekonstruktionen der Selbstbeschreibungen junger Menschen (bzw. von Menschen, die sich selbst als Jugendlich attribuieren) oder Analysen der gesellschaftlichen, politischen oder institutionellen Jugendsemantiken. Sofern auf einen Fokus auf Jugend im Sinne einer „eingrenzbaren Lebensphase oder Sozialgruppe [...], die gemeinsame psychische und soziale Merkmale aufweist“ (Scherr 2003, S. 65) demgegenüber jedoch nicht verzichtet wird, finden sich gegenwärtig vor allem Arbeiten, die in einer Art Ausschlussverfahren postulieren, was die Jugendphase nicht oder ‚nicht mehr‘ ist, nämlich ein Moratorium. Die Kategorie des Jugendmoratoriums scheint nicht zeitgemäß, um zu analysieren, in welchem Verhältnis junge Menschen, Jugend und Gesellschaft zueinander stehen. Dabei wird beispielsweise die Prekarisierung junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt ins Feld geführt, um eine Verabschiedung der analytischen Kategorie des Moratoriums zu begründen: Auf Grund aktueller Prozesse der *Entgrenzung* von Jugend und Arbeit habe die Kategorie des Moratoriums an Bedeutung verloren (siehe z.B. Böhnisch und Schröer 2008). Diese These ist praktisch diametral zur These Uwe Sanders. Während Sander argumentiert, dass die Lebensphase Jugend von einer konsumptiven Selbstbestimmung gekennzeichnet sei, die von der Verantwortung für die lebenspraktische Besorgung der eigenen Existenz immer stärker entkoppelt werde, argumentieren Böhnisch und Schröer im Wesentlichen, dass junge Menschen

im Kontext prekärer Arbeitsmarktbedingungen gezwungen seien, zu Produzenten ihres eigenen Humankapitals zu werden. Dies habe zu einer Art ‚Verarbeitlichung‘ der Jugendphase geführt. Vor dem Hintergrund einer marktwirtschaftlichen Überformung der Jugendphase sei die Rede von einem Jugendmoratorium im Sinne einer Entpflichtung vom Zwang zur Lohnarbeit nicht mehr angemessen, um die gegenwärtige Realität der Jugendphase zu charakterisieren.

Die Gemeinsamkeit dieser Perspektiven besteht insbesondere darin, dass vor dem Hintergrund einer sog. Entgrenzung oder eines ‚Sich-Entgrenzens‘ von Jugend die Moratoriumsperspektive nicht mehr überzeugen könne. Der Unterschied dieser Perspektiven besteht darin, dass Sander vor allem die individuellen und gesellschaftlichen Folgen eines ausgeweiteten und verallgemeinerten Moratoriums problematisiert, während Böhnisch und Schröer für einen Strang der Jugendforschung stehen, der – basierend auf der Annahme einer Entgrenzung von Jugend und Arbeit – das Jugendmoratorium sowohl als analytische als auch als normative Kategorie verabschiedet. Überspitzt formuliert lauten die zwei Stränge der Kritik an der Moratoriumsperspektive wahlweise, dass ein entgrenztes Jugendmoratorium mit einer weitreichenden erzwungenen Unselbstständigkeit einhergehe und daher problematisch (bzw. politisch-normativ ‚falsch‘) sei oder, dass eine in Relation zu den Anforderungen an den Arbeitsmarkt ‚entgrenzte‘ Jugend nicht (oder nicht mehr) als Moratorium bezeichnet werden könne. Der Moratoriumsperspektive sei entsprechend die empirische Grundlage entzogen.

Die beiden widersprüchlichen Kritikstrände finden ihre Grundlage gleichwohl beide in einer Entgrenzungsdiagnose, die jedoch – jenseits der Tatsache, dass sie seit den 1980er Jahren (siehe z.B. Hornstein 1982) verwendet wird, um darauf zu verweisen, dass die (Alters-)Grenzen zwischen Kindheit und Jugend sowie zwischen Jugend- und Erwachsenenleben diffus geworden seien – als vergleichsweise assoziationsoffene Metapher fungiert und in analytischer Hinsicht eher opak bleibt: Mit Entgrenzung werden diverse Zustände fokussiert, sehr unterschiedliche Prozesse und Mechanismen beschrieben und teils diametral entgegen gesetzte Diagnosen begründet.

Im Folgenden werden wir zunächst die Entgrenzungsmetapher in Bezug auf die Moratoriumsperspektive und damit verbunden auf ihre Tragfähigkeit für die Jugendforschung hin befragen. Im Anschluss daran schlagen wir vor, den Capabilities-Ansatz als gerechtigkeitstheoretisches Fundament einer Jugendtheorie und -forschung zu installieren und diesen Ansatz für eine Gegenstandsbestimmung der Jugendphase zur Anwendung zu bringen.

Inwiefern hat also die Kategorie der Entgrenzung das Potenzial, die Lebensphase Jugend – oder zumindest die gegenwärtigen Bedingungen des ‚Jung-Seins‘ – angemessen zu erfassen und analysieren?

Man muss den Begriff der Entgrenzung nicht als Modebegriff abqualifizieren, um mit Dieter Kirchhöfer eine gewisse „Bezeichnungseuphorie“ zu konstatieren: „Es gibt kaum einen gesellschaftlichen Bereich, der nicht als ‚sich entgrenzend‘ bezeichnet werden könnte“ (Kirchhöfer 2004, S. 24). In der Tat entgrenzt sich nicht nur „die Jugend“ sondern auch wahlweise „das Pädagogische“ (Höhne 2000), „die Freizeit“, „die Arbeit“ (Pongratz und Voß 2003), „das Private“, „der Alltag“, „der Wohlfahrtsstaat“, „die Lebenslagen“ (Thiersch 2008), „das Politische“ (Schröer 2004), „das Geschlecht“ (Lenz 2004) etc. und letztlich – das ist keine Satire – „der Mensch“ (Funk 2011) und das Leben selbst. Es geht hier weniger um die banale Tatsache, dass man eine Metapher überziehen kann, sondern darum, dass ‚Entgrenzung‘ als eine Container-Kategorie fungiert, mit der letztlich beliebige Formen des sozialen oder funktionalen Wandels beschrieben werden, ohne dass der Vorteil der offensichtlich sehr breiten und in vielerlei Hinsicht assoziationsoffenen Entgrenzungskategorie gegenüber spezifischen, analytischen Kategorien offenbar wird. Vor allem enthält die Entgrenzungskategorie – sowie im semantischen Umfeld die Kategorien der „Grenzverschiebung“ und „Grenzbearbeitung“ – keinen erkennbaren Hinweis auf die Richtung dieser Veränderungen. Folgt man Andresen und Fegter (2008, S. 832), wird mit Entgrenzung eine wie auch immer gelagerte „Neuordnung des gesellschaftlichen Systems“ beschrieben. Sofern es bei dieser Beschreibung bleibt und der Mechanismus dieser Neuordnung ungeklärt bleibt, ist die bloße Feststellung von ‚Entgrenzungen‘ ungefähr so erkenntnisträchtig wie die Aussage, dass gesellschaftlicher Wandel stattfinde (Clark 2015, S. 96f.). „Alle festen eingerosteten Verhältnisse mit ihrem Gefolge von altehrwürdigen Vorstellungen und Anschauungen werden aufgelöst, alle neugebildeten veralten, ehe sie verknöchern können. Alles Ständische und Stehende verdampft, alles Heilige wird entweihlt“ schreiben Marx und Engels (MEW 4, S. 465) im Manifest der kommunistischen Partei (das gemeinhin nicht als ihre stärkste analytische Schrift gilt). Diese ‚Entgrenzung‘ wird von Marx und Engels zumindest auf die „fortwährende Umwälzung der Produktion“ und die damit zusammenhängende „ewige Unsicherheit und Bewegung“ zurückgeführt, die kennzeichnend für die Bourgeoisepoche als Ganzes sei. Die bloße Feststellung von ‚Entgrenzungen‘ hat indes weniger Gemeinsamkeiten mit politisch-ökonomischen Analysen, sondern eher mit platonischen Aphorismen: „panta rhei“. Die Entgrenzungsmetapher ist in der Mehrheit der Schriften ohne Zweifel gesellschafts-, institutionen- oder zumindest im weitesten Sinne kulturkritisch gemeint. Diesen ‚kritischen‘ Zungenschlag bekommt sie aber vor allem durch additive Zutaten wie ‚neo-liberal‘ oder ‚konsumeristisch‘. Wenn es aber darum gehen sollte, wie Aspekte der Lebenswelt verweckt, verdinglicht oder durch marktförmige oder bürokratische Prozesse einverlebt werden, kommt man etwa mit Habermas‘ Analyse einer Kolonialisierung der Lebenswelt (1981)

analytisch durchaus weiter, als mit der diffus bleibenden Entgrenzungsmetapher (Clark 2015, S. 99f.), zumal die Habermassche Analyse ja durchaus Einfluss auf die pädagogische Theorieentwicklung hatte (Müller und Otto 1984).

Es soll an dieser Stelle jedoch weniger darum gehen, ob die Kategorie der Entgrenzung ein theoretisch hinreichend substanzielles Fundament für die Jugendforschung als Ganzes bereitstellt. Vielmehr geht es um die Frage, ob mit der These einer Entgrenzung tatsächlich der Moratoriumsgedanke in der Jugendtheorie in Frage gestellt werden kann. Wir behaupten, dass dies nicht oder nur in einem sehr überschaubaren Ausmaß, der Fall ist. Was als Entgrenzung diagnostiziert wird, steht mit den wesentlichen theoretischen Grundannahmen des Moratoriumsgedankens nicht in einem erkennbaren Widerspruch.

Dies lässt sich am besten vor dem Hintergrund der These erörtern, dass mit einer tatsächlichen oder vermeintlichen Entgrenzung von Jugend und Arbeit eine Funktionsverschiebung der Jugendphase markiert werde. Kurz zusammengefasst lautet der durchaus gesellschaftskritische Gedanke dabei, dass ein Raum ‚freien Experimentierens‘ durch die Konfrontation junger Menschen mit ihrer zukünftigen Prekarisierung verunmöglicht werde. In der Tat ist nicht zu bestreiten, dass gesellschaftliche Handlungsfähigkeit eine voraussetzungsvolle positive Freiheit darstellt, deren Grundlage ein Mindestmaß an sozialer Sicherheit und Absicherung ist. Prekarität legt eher Strategien der pragmatischen Bewältigung und des Durchkommens im Alltag nahe als die experimentelle Erprobung von potenziell erstrebenswerten Lebensplänen und -entwürfen. Der Gedanke einer Entgrenzung von Jugend und Arbeit setzt allerdings voraus, dass es jemals eine stabile Grenze zwischen Jugend und Arbeit gegeben hat. Schließlich kann sich nur etwas *entgrenzen*, wenn es zuvor *begrenzt* war. Die These der Entgrenzung des Moratoriums beruht also auf der Annahme, dass das Jugendmoratorium in seinem Ursprung funktional von der ökonomischen Sphäre getrennt gewesen sei, nun aber über das Eindringen ökonomischer Rationalitäten und Probleme derart instrumentalisiert werde, dass die Selbstbezüglichkeit eines kulturellen Experimentierraums durch diese Entgrenzung durchbrochen werde. Betrachtet man sich theoretisch zentrale Schriften, die konstitutiv für die Kategorie des Jugendmoratoriums waren, findet sich jedoch fast durchgängig ein funktionalistischer Bezug sowohl auf die ökonomische, als auch auf die politische Sphäre bei der Bestimmung des Jugendmoratoriums.

So verwendete z.B. Tenbruck (1965) ironischerweise die Kategorie der Entgrenzung, um die Entstehung der Jugendphase im Kontext der modernen Gesellschaften zu beschreiben. Während junge Menschen in einfachen Gesellschaften sich lediglich die Fähigkeiten ihrer unmittelbaren sozialen Gruppe – ihrer Familie, ihrer Gemeinde – anzueignen hatten, ‚entgrenzte‘ sich die Jugendphase in moder-

nen, komplexen Industriegesellschaften von diesen unmittelbaren Sozialisationsräumen. Die öffentliche, institutionelle Bereitstellung jener Sozialisationsräume, die Jugend als ein Moratorium ermöglichen, dienen Tenbruck zufolge sowohl der ökonomischen, als auch der kulturellen Vorbereitung auf die Erwachsenenphase. Auch bei Parsons wird das Betroffensein junger Menschen von Wettbewerbsbedingungen und erhöhten Autonomieanforderungen thematisiert, die als Bestandteil der Jugendphase der Vorbereitung auf das Erwachsenensein dienen, von dem Autor jedoch keinesfalls als Gegensatz zu einer eigenständigen Jugendphase ins Feld geführt werden (Parsons, 1965/1971, S. 141). Wenn sich schließlich bei Erik Eriksons Formulierung des Moratoriumsgedankens eine Idee *nicht* findet, dann ist es die, dass das Jugendmoratorium als Ausdruck einer pädagogischen Separierung zu verstehen sei. In Eriksons Konzeption eines Jugendmoratorium bleibt die „*Antizipation des [...] Verantwortlichwerdens*“ (Erikson 1971, S. 224) nicht auf eine Aneignung von Funktionalität und Wettbewerbsfähigkeit beschränkt, sondern ist vor allem ein Prozess des Einschreibens von Bedeutung in das Jugendmoratorium selbst. In der Folge schreiben junge Menschen laut Erikson Bedeutung in die neue Generation von Erwachsenen ein (Clark 2015, S. 86ff.).

Wird das Konzept des Jugendmoratoriums also vor dem Hintergrund der prekären Bedingungen junger Menschen, auf die ein Großteil der VertreterInnen der Entgrenzungsthese verweist, obsolet? Dies wäre plausibel, wenn die Moratoriums-idee tatsächlich davon ausgehen würde, dass das Jugendmoratorium eine Entkopplung von der ökonomischen (aber auch vor den politischen) Sphäre voraussetzt und diese ‚Entkopplung‘ nun durch eine ‚Entgrenzung‘ dieser Sphären in Frage gestellt wird. Allerdings, und dies sollte mit den knappen Bezügen auf Tenbruck, Parsons und Erikson verdeutlicht werden, basiert die ‚klassische‘ theoretische Begründung eines Jugendmoratoriums aber gar nicht auf einer solchen Entkopplungsannahme. Vielmehr scheint die Verkopplung mit der ökonomischen als auch der politischen Sphäre als konstitutives Element für die Kategorie des Jugendmoratoriums.

Gleichwohl ist mit dem Einwand, dass mit der Beschreibung von Entgrenzungssphänen die strukturelle Grundlage eines Jugendmoratoriums nicht in Frage gestellt wird, keinesfalls verbunden, dass es keine Gründe für die Jugendforschung und -theorie gäbe, das klassische Moratoriumskonzept zu hinterfragen und ggf. zu revidieren.

Zum einen hängt die Überzeugungskraft des klassischen Moratoriumskonzepts davon ab, wie man sich im Spannungsverhältnis (potenziell) konfigurernder Sichtweisen in Sozialisations- und Jugendtheorien positioniert. Diese rücken traditionell wahlweise die Frage der „soziale[n] Integration von Individuen in die Gesellschaft“ in den Mittelpunkt oder die Frage danach, „wie Individuen zu sozialem Handeln befähigt und in die Lage versetzt werden, sich aktiv an der Gestaltung

des Zusammenlebens zu beteiligen“ (Grundmann 2006, S. 9). Zum anderen ist die Jugendforschung gut beraten, einen zentralen – und gerade im Kontext der Entgrenzungsthese erstaunlich weitreichend de-thematisierten – Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung systematisch ernst zu nehmen, nämlich die seit gut 20 Jahren durchaus massiv zunehmende soziale Ungleichheit.

Wie gelingt vor diesem Hintergrund also eine theoretisch zumindest potenziell überzeugende Gegenstandsbestimmung der Jugendphase, die zugleich einen empirischen Zugang zu den ungleichen Bedingungen des Jung-Seins eröffnet? Mit dieser Frage ist auch verknüpft, ob die Jugendforschung sich auf die Deskription eines – für eine möglichst große Schnittmenge heterogener junger Menschen zutreffenden – Status Quo reduzieren oder bereits in der Gegenstandsbestimmung der Jugendphase ungleichheitstheoretische wie gerechtigkeitstheoretische Implikationen reflektieren sollte. Der analytische Status des Jugendbegriffs hängt durchaus von der Positionierung zu diesen gleichermaßen wissenschaftlichen wie politisch-normativen Fragen ab.

Wir schlagen an dieser Stelle eine Reformulierung des Jugendmoratoriums in Rekurs auf einige Prämissen des sog. ‚Capabilities Ansatzes‘ (CA) vor, der sich als ein politisch-philosophischer Ansatz im Kontext einer kritisch-realistischen Wissenschaftstheorie verstehen lässt (Gorski 2013). Wir argumentieren für eine Perspektive, die das Jugendmoratorium als ‚Capability‘ in den Blick nimmt und damit einen evaluativen Maßstab für die Analyse der ungleichen Zugangsmöglichkeiten zu jenen Praktiken und Zuständen begründet, die sich als Jugend verstehen lassen (Clark 2015, S. 105ff.).

Ganz knapp formuliert ist der CA ein Ansatz, der die Ungleichheit von Lebensaussichten fokussiert und dabei versucht zu begründen, in welcher Hinsicht solche Ungleichheiten relevant und wie individuelle Lebensstandards zu evaluieren sind. „Equality of what?“ ist eine zentrale Ausgangsfrage, die Amartya Sen (1980) mit der Metrik der Capabilities beantwortet. Der zentrale Gegenstand von Verteilungen – bzw. das ungleich verteilte soziale Gut – wird dabei (abweichend von rein ressourcenorientierten Ansätzen) als das Ausmaß an *realen* Freiheiten und effektiven Möglichkeiten verstanden, Praktiken und Zustände zu realisieren bzw. ein Leben zu führen, das von den je Einzelnen begründet wertgeschätzt wird. Die als ‚Capabilities‘ bezeichneten realen Freiheiten menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten unterscheidet der CA von bereits realisierten Daseins- und Handlungsweisen, die als ‚Functionings‘ thematisiert werden. Während die realisierten Functionings, zumindest im Prinzip mehr oder weniger unmittelbar empirisch erfass- und messbar sind, lassen sich Capabilities eher als „causal powers“ (dazu: Sayer 1992; 2000) verstehen, sofern AkteurInnen über diese als „positive Freiheiten“ (dazu: Pettit 2001) verfügen.

Der CA zielt entsprechend nicht auf einen Vergleich individueller Kompetenzen oder Leistungsfähigkeit und Produktivität, sondern die realen Möglichkeitspielräume, die den je Einzelnen zur Verfügung stehen und als Maßstab zur Bestimmung von Lebensaussichten und Qualitäten von Lebensformen dienen. Die primäre Aufgabenbeschreibung sozialwissenschaftlicher Forschungen besteht aus dieser Perspektive in der Analyse des objektiven Spektrums effektiv realisierbarer und hinreichend voneinander unterscheidbarer Handlungs- und Daseinsalternativen, über die AkteurInnen verfügen, um ihr Leben so zu gestalten, dass sie es mit guten Gründen wertschätzen können. Die aus einer Capabilities-Perspektive nahegelegte Evaluation sozialer Prozesse und Verhältnisse bzw. von Daseinsformen und Praktiken wählt entsprechend weder die aktuellen Ressourcen noch die gegenwärtigen Fähigkeiten, Kompetenzen, Bedürfnisaufschubsneigungen oder realisierten Lebensweisen von Individuen oder aggregierten Gruppen als maßgeblichen Gegenstand, sondern die potenzielle Ermöglichung menschlicher Entfaltung, die durch die jeweiligen sozialen, institutionellen und ökonomischen Einflüsse, Bedingungen und Kontexte strukturiert bzw. hergestellt werden. Dies beinhaltet gegebenenfalls auch einen Rekurs auf individuelle Attribute, wendet sich jedoch gegen sozialwissenschaftliche oder pädagogische Forschungen, die sich auf einen „individual-attributes approach“ (Wright 2009, S. 103) reduzieren.

„Jugend als Capability“ zu verstehen bedeutet nun, den Zugang zu jenen Praktiken, Zuständen und Relationen, die als Jugendlichkeit beschrieben werden, als einen Aspekt des Lebensstandards junger Menschen in den Blick zu nehmen. Die zentrale Frage lautet also, welche jungen Menschen einen Zugang zu einem Leben in Jugendlichkeit haben, um so die gegenwärtigen sozialen Bedingungen des Jungseins (Münchmeier 2000) zu analysieren.

Junge Menschen nicht per se der Jugend zuzuordnen, sondern ein Leben in Jugendlichkeit als eine *exklusive* Form der Vergesellschaftung zu verstehen, ist der wesentliche Ungleichheitstheoretische Aspekt, der dieser Perspektive zugrunde liegt.

Der Möglichkeitsspielraum, ein Jugendmoratorium im Sinne einer ‚strukturellen Unverantwortlichkeit‘ in Anspruch nehmen zu können, ist gekoppelt an spezifische (strukturierende) Voraussetzungen. Aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive in dieser Tradition stellt z.B. die Familie keine ausreichende Lösung dar, um Verantwortung von jungen Menschen an erwachsene Menschen umzuverteilen. Damit wäre der Zugang zu dem Jugendmoratorium in den Raum des Privaten separiert und somit kein öffentliches Gut der Verteilung. Offensichtlich reichen auch die nach wie vor hoch selektiven formellen Bildungszugänge (dazu z.B. Becker und Lauterbach 2004) nicht aus, um die Möglichkeit der Inanspruchnahme eines Jugendmoratoriums für alle jungen Menschen zu gewährleisten.

Um die Ermöglichung der Jugendphase und die damit verbundene intergenerationale Reproduktion sozialer Ungleichheit zu analysieren, scheint eher ein Anschluss an Überlegungen der Care-Ethik und die in diesem Zusammenhang virulente Frage der öffentlichen Verantwortung für junge Menschen gewinnbringend.

Während das klassische Jugendmoratorium als Freiheit ‚von‘ dem Zwang zur Lohnarbeit gedeutet wird – also als eine ‚negative Freiheit‘ – ist es eine zentrale Pointe des CA, dass ‚positive Freiheiten‘ (Clark 2015; Gasper und van Staveren 2003) als Maßstab des Lebensstandards gewählt werden. Aus der Perspektive der Care-Ethik ist die Verantwortung für junge Menschen nicht als eine primär private, intersubjektive zu betrachten, sondern Teil öffentlicher Verantwortung. Die soziale Verteilung von Verantwortung ist zentral für die Beurteilung der Zugangsbedingungen zu Jugendlichkeit und den damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten. Welche jungen Menschen haben unter welchen Bedingungen Zugang zu asymmetrischen Verantwortungsverhältnissen oder sind gezwungen, Verantwortung für die eigene Reproduktion zu tragen? Der Fokus einer Jugendforschung auf dieser Grundlage würde also darauf liegen, was welchen jungen Menschen zugestanden wird.

Die Vorteile eines solchen Jugendkonzeptes lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Eine einseitige Fokussierung des klassischen Jugendmoratoriums auf Lohnarbeit wird aufgebrochen. Nicht das formale Recht, nicht in Lohnarbeit involviert zu sein, steht im Zentrum, sondern die Möglichkeiten junger Menschen, legitimer Weise in Abhängigkeit zu leben.
2. Mit einer evaluativen Bestimmung der Jugendphase wird der Zugang zu Jugendlichkeit zu einem Gerechtigkeitskriterium. Die Verantwortungsverteilung entlang unterschiedlicher Populationen junger Menschen wird zum Kriterium von Verteilungsgerechtigkeit.
3. Anders als bei Jugendkonzepten, die zur Identifikation einer Population dienen, können graduelle Zugänge zu Jugendlichkeit bestimmt werden. Privilegien und Benachteiligungen junger Menschen sind Untersuchungsgegenstände ungleicher Bedingungen des Jung-Seins.
4. Die Gegenwart junger Menschen wird nicht gegen ihre Zukunft ausgespielt. Der Untersuchungsgegenstand ist zunächst der gegenwärtige Lebensstandard junger Menschen. Daran anschließend ist die Frage, inwiefern ein Zugang zu unterschiedlichen Formen öffentlicher Verantwortung die Aspirationen und Präferenzen junger Menschen beeinflusst. ‚Welche Aspekte von Jugendlichkeit adaptieren Präferenzen und Aspirationen junger Menschen?‘ könnte eine Frage lauten, die den instrumentellen Charakter von Jugendlichkeit nicht aus dem Blick verliert.

5. Im Gegensatz zu integrationsorientierten und funktionalistischen Jugendkonzepten ist ein ethischer Individualismus, d.h. die Perspektive, dass das je einzelne Subjekt die „ultimate unit of moral concern“ (Pogge 2002, S. 169) darstelle, es einen Prima-facie-Vorrang individueller Rechte und Ansprüche gegenüber Gemeinschaftsinteressen und politischen Zielen gäbe, ein Kernelement des Capabilities-Ansatzes. Anders als in humankapitalistischen Perspektiven geht es nicht primär um den national-ökonomischen pay-off der Transition junger Menschen. Der instrumentelle Wert des Zugangs zu Jugendlichkeit und damit verbundenen Bildungsoptionen wird auf die individuellen Biografien bezogen.

Es gibt also durchaus eine Reihe von Gründen, die klassische Konzeption eines Jugendmoratoriums als kardinalen Ausgangspunkt der Jugendforschung zu modifizieren oder gar zu verwerfen. Dies entlastet die Jugendforschung aber nicht von der Notwendigkeit, ein Jugendkonzept zu entwickeln, das in der Lage ist, das Passungsverhältnis gegenwärtiger sozialer Bedingungen und den Status junger Menschen in einer angemessenen Weise analysier- und evaluierbar zu machen. Eine durch einige Prämissen des CA informierte Revision der Idee eines Jugendmoratoriums liefert hierzu einen Ansatzpunkt, der gerade für eine *pädagogische* Jugendforschung fruchtbar sein könnte.

Peter Kelly hat mit Recht daran erinnert, dass die Wissensproduktion der Jugendforschung nicht ‚neutral‘ und ‚a-politisch‘ ist und auch nicht neutral und a-politisch sein kann. Nicht zuletzt dienten und dienen die Ergebnisse der Jugendforschung dazu, junge Menschen durch unterschiedliche Institutionen regierbar zu machen: „Youth studies, as diverse, heterogeneous, but recognizable institutionally located intellectual activity, emerges as such so that Youth, in all its variety, can be made knowable in ways that promise to make the government of youth possible“ (Kelly 2003, S. 169). Es ist kaum zu bestreiten, dass die Pädagogik eine Institution der Regierung von Jugend ist. Dies gilt zunächst unabhängig davon, wie sich die Pädagogik dabei fachlich oder politisch-normativ ausrichtet und in welcher Weise die Jugendforschung eine Wissens- und Informationsbasis für die pädagogische Regierung von Jugend liefert. Allerdings gehen wir davon aus, dass die von uns vorgeschlagene Form der Jugendforschung das Potenzial hat, nicht nur eine Wissensbasis für politisch-pädagogische Programmatiken und Technologien zu liefern, sondern auch einen Beitrag zum Problem der Pädagogik in ihrer materialistisch-emanzipatorischen Tradition beizusteuern. In dieser Tradition wird die „volle und freie Entwicklung jedes Individuums“ (MEW 23, S. 618) als eine politisch-normative Kerndimension von Bildung begründet. Der Gegenbegriff dieser Formulierung von Bildung ist entsprechend nicht nur ‚Unmündigkeit‘, sondern das, was inzwischen wieder als ‚Entfremdung‘ diskutiert und als Kernelement

einer Kritik von Lebensformen (Jaeggi 2013) begründet wird. Dabei geht es um Konstellationen und Praktiken, in denen Subjekte sich Selbst- und Gesellschaftsverhältnissen fügen, die sie von ihren Entfaltungsmöglichkeiten abschneiden und in denen ihre Möglichkeiten und Potenziale verkümmern, eine selbstbestimmte, autonome Lebensführung zu realisieren. Sofern dies das Problem der Pädagogik beschreibt, ist eine pädagogische Jugendforschung gut beraten, dieses Problem bereits in der theoretisch-konzeptionellen Begründung ihres Gegenstandes thematisch werden zu lassen. Wer unseren Vorschlag als einen möglichen Entwurf zu einer solchen Jugendforschung versteht, liegt so falsch nicht.

## Literatur

- Andresen, S., & Fegter, S. (2008). Entgrenzung In Th. Coelen, & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 832-840). Wiesbaden: VS.
- Becker, R., & Lauterbach, W. (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS.
- Böhnisch, L., & Schröer, W. (2008). Entgrenzung, Bewältigung und Agency. In H.G. Homfeldt, W. Schröer, & C. Schweppe (Hrsg.), *Vom Adressaten zum Akteur – Soziale Arbeit und Agency* (S. 47-58). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Clark, Z. (2015). *Jugend als Capability. Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Clark, Z., & Eisenhuth, F. (2011). Beyond Futurity – A Capabilities Perspective on Childhood and Youth In O. Leßmann, H.-U. Otto, & H. Ziegler (Hrsg.), *Closing the Capabilities Gap Renegotiating social justice for the young* (S. 277-286). Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Erikson, E. (1971). Der Dissens der zeitgenössischen Jugend. In K. Allerbeck, & L. Rosenmayr (Hrsg.), *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie* (S. 202-228). München: Juventa.
- Funk, R. (2011). *Der entgrenzte Mensch*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gasper, D., & van Staveren, I. (2003). Development as freedom – and as what else? *Feminist Economics* 2/3, 137-161.
- Gorski, P. (2013). What Is Critical Realism? And Why Should You Care? *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 5, 658-670.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UTB.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Höhne, Th. (2000). Pädagogisierung sozialer Machtverhältnisse. In Th. Dörfler, & C. Globisch (Hrsg.), *Postmodern Practices. Beiträge zu einer vergehenden Epoche* (S. 115-130). Münster: Lit.
- Hornstein, W. (1982). Unsere Jugend. Liebe, Arbeit, Politik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jaeggi, R. (2013). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.
- Kelly, P. (2003). Growing Up as Risky Business? Risks, Surveillance and the Institutionalized Mistrust of Youth. *Journal of Youth Studies*, 3, 165-180.
- Kirchhöfer, D. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen*. Berlin: BMFSJ.
- Lenz, K. (2004). Entgrenztes Geschlecht. Zu den Grenzen des Konstruktivismus. In K. Lenz, W. Schebold, & W. Schröer (Hrsg.), *Entgrenzte Lebensbewältigung – Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe* (S. 75-157). Weinheim, München: Juventa.
- Marx, K. (1973). *Das Kapital. Band 1*. MEW 23. Berlin: Dietz
- Marx, K., & Engels, F. (1983). *Manifest der Kommunistischen Partei* (S. 459-482). In: MEW 4. Berlin: Dietz
- Müller, S., & Otto, H.-U. (Hrsg.) (1984). Verstehen oder Kolonialisieren. Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld: Kleine Verlag.
- Münchmeier, R. (2000). Jugend im Blick der Jugendforschung. Übersicht über Ansatz und Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 251-266.

- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*, 1, 604-616.
- Parsons, T. (1965/1971): Jugend im Gefüge der amerikanischen Gesellschaft, In: v. Friedburg, L. (Hrsg.): Jugend in der modernen Gesellschaft (S. 131-151), Köln/Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Pettit, P. (2001). *A Theory of Freedom*, Cambridge: Polity Press.
- Pogge, T.W. (2002). *World Poverty and Human Rights*. Cambridge: Polity Press.
- Pongratz, H., & Voß, G. (2003). *Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen*. Berlin: edition sigma.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr.
- Sander, U. (2000). 100 Jahre Jugend in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 19/20, 3-11.
- Sander, U., & Vollbrecht, R. (1998). Jugend. In Ch. Führ, & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI:1945 bis zur Gegenwart* (S. 192-216). München: Beck.
- Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach*. London: Routledge.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.
- Scherr, A (2003). Konturen einer genuin soziologischen Jugendforschung. In J. Mansel, H. M. Griese, & A. Scherr (Hrsg.), *Theoriedefizite der Jugendforschung* (S. 49-66). Weinheim: Juventa.
- Schröer, W. (2004). Befreiung aus dem Moratorium? Zur Entgrenzung der Jugend. In K. Lenz, W. Schefold, & W. Schröer (Hrsg.), *Entgrenzte Lebensbewältigung – Jugend, Geschlecht und Jugendhilfe* (S. 19-17). Weinheim, München: Juventa.
- Sen, A. (1980). Equality of What? In: S. M. McMurrin (Hrsg.). *The Tanner Lectures on Human Values*. (S. 1997-220) Salt Lake City: University of Utah Press
- Taylor, C. (1995). Irreducibly social goods. In: *Philosophical Arguments* (S. 127-145). Cambridge: Harvard University Press
- Tenbruck, F. H. (1965). *Jugend und Gesellschaft – Soziologische Perspektiven*. Freiburg i.Br: Rombach.
- Thiersch, H. (2008): Bildung und Sozialpädagogik. In A. Henschel (Hrsg.), *Jugendhilfe und Schule* (S. 25-38). Wiesbaden: VS.
- Wright, E. O. (2009). Understanding Class: Towards an Integrated Analytical Approach. *New Left Review*, 60, 101-116.
- Zinnecker, J. (2003). Forschung im sozialen Feld „Jugend“. *Diskurs*, 1, 8–18.

---

# Medienkompetenz 2.1

Thomas Walden

## Zusammenfassung

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht die Medienpädagogik aufgrund einer explosionsartig anwachsenden Informationsflut und der technischen Innovationsleistungen vor großen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und wie die Medienpädagogik diesen Herausforderungen begegnen kann. Kann das von Dieter Baacke entwickelte Medienkompetenzmodell noch als Instrument der Orientierung dienen? Wenn ja, vor welche Aufgaben ist die Förderung von Medienkompetenz gestellt? Der Beitrag skizziert das Feld exemplarisch anhand des Digital Storytelling und markiert einige Eckpunkte medienpädagogischer Handlungsorientierung: z.B. das Peer-to-Peer-Learning (insbesondere in digitalen Kontexten), emergentes lösungsorientiertes Denken, Initiierung von Networkingprozessen sowie Moderations- und Coachingkompetenzen.



**Abbildung 1** Der Löwe von Amphipolis, Fotografie von Thomas Walden, 2011

Am 11. August 2014 meldet ‚Greek Reporter‘, dass nahe des griechischen Städtchens Amphipolis ein königliches Grab aus dem vierten Jahrhundert vor Christus entdeckt wurde, dessen Radius ein bis dahin ungekanntes Ausmaß hat (Kalmouki 2014). Mit dieser Meldung beginnt ein monatelanges Rätselraten, um wessen Grab es sich handelt. In Online-Nachrichten, aber auch auf Blogs und in sozialen Netzwerken werden Mutmaßungen über den Inhaber des Grabs rund um den Globus regelmäßig aktualisiert. Die Spekulationen reichen von makedonischen Königen über Olympias, der Mutter Alexanders des Großen, bis hin zu seinen Generälen, seinem Gefährten Hephaestion oder auch Alexander selber. Das Grab ist innen, nach Mitteilung der Archäologen, mit Marmor ausgekleidet und mit aufwändig verzierten Säulen, Mosaiken und Wänden sowie steinernen Statuen, u.a. so genannten Karyatiden, dekoriert. (Christides 2014; Pringle 2014; Pruitt 2014; Woolaston 2014; Zafiroopoulos und Pavlos, 2014; The Amphipolis Tomb 2014; facebook – Amphipolis Tomb 2014; tumblr – Amphipolis 2014). Trotzdem fallen die Hinweise auf den Inhaber des Grabs bei den Ausgrabungen spärlich aus. Aber dieser Fund bestätigt – auf den ersten Blick – einmal mehr die Redensart: Dinge, die in Stein gemeißelt sind, sind dauerhaft. Offensichtlich überdauern die in dem Grab gelagerten Informationen ohne Probleme Jahrtausende. Zugleich eröffnen sie aber auch einen scheinbar unendlichen Raum für Spekulationen.

## 1 Status Quo

Heute, im Zeitalter von Big Data, stellt sich die Entwicklung umgekehrt dar: Die Möglichkeiten der Datenspeicherung scheinen unbegrenzt und die Menge der Datensätze werden inzwischen in Zettabytes gemessen<sup>1</sup>. „Das amerikanische Marktforschungsinstitut Dataquest hat ermittelt, dass sich in den zurückliegenden 300.000 Jahren bis 2002 zwölf Exabyte an Informationen angesammelt hatten (ein Exabyte entspricht einer Milliarde Gigabyte), während die nächsten zwölf Exabyte bereits zwischen 2002 und 2004 zusammenkamen“ (Glaser 2013, S. 228)<sup>2</sup>. Etwas anschaulicher stellt der Journalist Clive Thompson diese Datenmenge dar: „Each day, we compose 145 billion e-mails, more than 500 million tweets on Twitter, and over 1 million blog posts, and 1.3 million bloc comments on WordPress alone. On Facebook, we write about 16 billion words per day. That's just in the United States: in China, it's 100 million updates each day on Sina Weibo, the country's most popular microblogging tool, and millions more on social networks in other languages worldwide, including Russia's VK. Text messages are terse, but globally they're our most frequent piece of writing: 12 billion per day. How much writing is that precisely? Well, doing an extraordinarily crude back-of-the-napkin calculation, and sticking only to e-mail and utterances in social media, I calculate that we're composing at least 3,6 trillion words daily, or the equivalent of 36 million books every day“ (Thompson 2013, S. 46f.). Wie geht man mit dieser ungeheuren Menge an Informationen um? Gemeinhin wird Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716) als das letzte Universalgenie bezeichnet, also als jemand der das Weltwissen in sich versammeln konnte und also auch in der Lage war, die zu seiner Zeit vorliegende Datenmenge zu handeln. Wie die oben skizzierten Daten vermuten lassen, ist im 21. Jahrhundert kein Mensch mehr dazu in der Lage, das gesamte Wissen der Menschheit zu internalisieren. Spätestens mit der Innovation des TCP/IP Protokolls für das World Wide Web durch Tim Berners Lee im Jahr 1993 scheint eine Internalisierung des Wissens auch nur noch bedingt notwendig<sup>3</sup>. Denn das Internet erlaubt potenziell jedermann Zugriff auf das Wissen der

---

1 Ein Zettabyte entspricht einer Milliarde Terrybytes.

2 Die erwartete Lebensdauer der Datenträger auf denen diese Datenmengen gespeichert werden variiert, abhängig von der jeweiligen Technologie: Bei Büchern gilt die Lebensdauer für mehrere hundert Jahre als gesichert, für Magnetbänder gilt eine Lebenserwartung von 30 Jahren, bei USB Sticks wird vermutet, dass sie 10 – 30 Jahre Lebenszeit zu erwarten haben und für optische Speichermedien wie CD's wird eine Lebensdauer von fünf bis zehn Jahren vermutet (Reder 2012).

3 „Die ersten PC-Versionen von WWW-Browsern, mit denen man die graphische Anwenderoberfläche des World Wide Web bedient, wurden 1993 vom National Cen-

Menschheit und seit der Erfindung des Smartphones im Jahr 2007 prinzipiell an jedem Ort. Wie gesagt, *scheint* es so zu sein, als bräuchte der Mensch kein Wissen mehr zu internalisieren. Gleichwohl der Mensch im 21. Jahrhundert aufgrund der neuen Medientechnologien so gut informiert sein kann, wie keine Generation zuvor in der Geschichte, wird er nun mit einem neuen Problem konfrontiert: der Datenflut. Nicht der Mangel an Daten, sondern deren Überfluss stellt heute das zentrale Problem dar. Während konkrete, um nicht zu sagen ‚reale‘, menschliche Erfahrungsräume nur über eine begrenzte Reichweite verfügen, scheinen mediale Erfahrungsräume nahezu unbegrenzt zu sein: das meiste Wissen, das wir erfahren ist medial vermittelt. Die subjektive Wahrnehmung individueller wie gesellschaftlicher Wirklichkeit wird dabei maßgeblich durch Medien konstruiert. „Medien vermitteln zwischen mir und der Welt und zwischen mir und anderen Menschen. Ohne sie könnte ich weder sie noch die Welt erkennen. Zugleich beeinflussen und prägen Medien diese Wahrnehmung, welche sie selbst ermöglichen. Sie sind nie neutral oder frei von Haltungen und Perspektiven, von Filterungen, Wichtungen und Wertungen“ (Ströhl 2014, S. 14).

Die mediale Prägung der Welt fordert die Subjekte demokratischer Gesellschaften dazu heraus, sich zu ihr ins Verhältnis zu setzen. In der Folge besteht eine zentrale Kompetenz darin, entscheiden zu können, welchen Informationen ich trauen kann, welchen ich weniger vertraue, welche für mich relevant und welche es nicht sind. Diese notwendige Auseinandersetzung mit Medien ist jedoch kein Novum des 21. Jahrhunderts, sie steht bereits am Anfang der europäisch-abendländischen Geschichte.

---

## 2 Rückblick

Das reich dekorierte Grab, das im Jahr 2014 in Amphipolis frei gelegt wird, stammt laut Aussagen der Archäologen in verschiedenen Medien aus dem 4. Jahrhundert vor Christus. Demnach ist es makedonischer Herkunft und der Inhaber des Grabs war nicht nur ein Zeitgenosse von Alexander dem Großen, sondern zugleich auch Zeitgenosse des Philosophen Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) Aristoteles wiederum war Schüler von Platon (428 – 347 v. Chr.), der in seinem Dialog Phaidros eines der frühesten Zeugnisse abendländischer Medienanalyse bietet. Sokrates diskutiert mit Phaidros über eine Schrift des Rhetorikers Lysias. Im Verlauf des Dialogs gelangt Sokrates an den Punkt, an dem er die schriftliche Fixierung von

---

ter for Supercomputing Application (NCSA) unter dem Namen Mosaic vorgestellt“ (Sandbothe 1997, S. 60).

Wissen kritisiert: „[...] diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden“ (Platon 1994, S. 603, 275a). Platons kritische Haltung gegenüber Medien zieht sich wie ein roter Faden durch die abendländische Geschichte bis ins 20. Jahrhundert hinein. Zentrales Anliegen dieser Haltung ist es, die Jugend vor den Gefahren der Medien zu bewahren, indem Medien abgewertet und außerhalb der Reichweite der Subjekte gehalten werden (Vollbrecht 2001, S. 14ff.). Erst im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hält, unter dem Stichwort handlungsorientierte Medienpädagogik, ein anderer Zugang zu Medien Einzug in diesen Diskurs. Ursache dieser neuen pädagogischen Herangehensweise an Medien findet sich in dem Umstand, dass das mediale Angebot im 20. Jahrhundert rasant wächst und Zugänge zu Medien allerorten zu finden sind. Dadurch ist „[...] eine ständige Kontrolle im Sinne der Behütung nicht [länger] realisierbar“ (Hoffmann 2008, S. 48) und sie ist auch nicht wünschbar, da das Bewahren Jugendlicher vor den Medien sie zugleich zunehmend daran hindert, an gesellschaftlichen Prozessen zu partizipieren. Handlungsorientierte Medienpädagogik will diesen Herausforderungen begegnen. Grundannahme handlungsorientierter Medienpädagogik ist, „[...] dass Medien den Subjekten nicht nur zur Rezeption gegenüberstehen, sondern von diesen selbst im gesellschaftlichen Kontext zur Artikulation genutzt werden, dass also Rezipienten zu Produzenten werden [...]“ (Schorb 2008, S. 77). Handlungsorientierte Medienpädagogik will in flexiblen, postindustriellen aber auch demokratischen Gesellschaften einen adäquaten Umgang mit Medien ermöglichen, der Medien nicht vornehmlich diskreditiert, sondern der Zugänge zu den Medien durch einen aktiven und reflektierten Umgang mit ihnen, eben in handelnder Weise, ermöglicht.

---

### 3 Ein Medienkompetenzmodell<sup>4</sup>

Dieter Baacke versucht den Rahmen eines so organisierten medienpädagogischen Aufgabenfeldes abzustecken: „Medienpädagogik umfaßt [sic!] alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten sowie ihre sozialen und politischen Aus-

---

4 Neben Baacke existieren weitere Medienkompetenzmodelle, beispielsweise von Hillebrand und Lange (1996), Dewe und Sander (1996), Pöttinger (1997), Theunert (1999), Tulodziecki (1997 / 1998), Groebel (1997) (Rosebrock und Zitzelsberger 2002, 148ff.).

drucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen“ (Baacke 1997, S. 5). Aufsetzend auf den Kompetenzbegriff von Chomsky und Habermas entwickelt er in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ein mehrdimensionales Medienkompetenzmodell (ebd., S. 51). Kompetenzen werden „[...] unter anderem als auf spezifische Kontexte bezogene kognitive Leistungsdispositionen [...]“ (Fleischer et al. 2013, S. 6) verstanden, die prinzipiell erlernbar und trainierbar sind. Medienkompetenzen bedeuten demnach kognitive Leistungsdispositionen im Umgang mit Medien. Baackes Medienkompetenzmodell ist entsprechend seines Entstehungszusammenhangs in den 70er Jahren auf die Ansprüche seiner Zeit abgestellt. Die führenden Medien der Zeit sind Funk, Film, Fernsehen, Zeitung und Buch. Digitale Technologien stecken zu der Zeit noch in den Kinderschuhen, wenngleich Intel bereits 1971 den ersten Mikroprozessor vorstellt und 1972 mit dem Videospiel Pong der Weg für die Popularisierung digitaler Spiele geebnet wird (Bayer 2014, S.18f.).

Im Folgenden wird nun zunächst Baackes Modell im Duktus seines Entstehungszusammenhangs vorgestellt und anschließend wird geprüft, ob und wenn ja, inwiefern das Modell auch im 21. Jahrhundert noch tragfähig ist.

Das Medienkompetenzmodell von Baacke ist grundsätzlich in mehrere Dimensionen und Unterdimensionen gegliedert. Auf der obersten Ebene differenziert Baacke zwischen der Dimension der Vermittlung und der Dimension der Zielorientierung. Während die unter der Dimension der Vermittlung stehenden Dimensionen eher einer kognitiven Erschließung der Medien gelten, sind die Dimensionen, die unter der Zielorientierung stehen eher einer pragmatischen Erschließung der Medien zuzurechnen, so dass das Modell in seiner Gesamtheit ein holistisches Bild bietet. Die Differenzierung des Modells verführt, aufgrund der Darstellung, möglicherweise dazu, anzunehmen, dass die in den verschiedenen Unterdimensionen genannten Kompetenzen isoliert voneinander zu erwerben wären. Dies trifft jedoch nur partiell zu. Grundsätzlich stehen alle Dimensionen in einem interdependenten Verhältnis zueinander

Vermittlung	Zielorientierung
Medienkritik	Mediennutzung
Medienkunde	Mediengestaltung

**Abbildung 2** Das Medienkompetenzmodell nach Baacke 1997, S. 98f.

Die Dimension der Medienkritik stellt Baacke (ebd.) nicht zufällig vorn an. Einerseits arbeitete er sein Modell auf Grundlage von Chomsky (1968) und Habermas (1971) aus. Andererseits ist diese Dimension aber auch für alle anderen Dimensio-

nen relevant. Es geht Baacke in medienkritischer Dimension zunächst nicht darum, Medien zu desavouieren. Ziel ist vielmehr im ursprünglichen Wortsinn, des griechischen Wortes krinein, Unterscheidungen treffen zu können. Auf Medien bezogen geht es also darum, unterscheiden zu können, welches Medium für welche Zwecke benutzt werden kann. Wann erscheint es beispielsweise sinnvoll auf das Medium des Textes zurückzugreifen, wann erscheinen auditive Medien sinnvoll, wann visuelle, wann audiovisuelle Medien, wann digitale usw.?

Das Treffen dieser Entscheidung basiert für Baacke auf einem Drei-Schritt. Zunächst sollen problematische, gesellschaftliche Prozesse „analysiert“ werden, die z.B. in den Nachrichten nur kurz thematisiert werden. Mittels zweier einfacher Fragen, ließe sich eine solche Analyse vorantreiben: „Was bedeutet die Nachricht genau?“ und „Woher, also aufgrund welcher Quelle wissen wir, dass es so ist?“

Baacke postuliert daran anknüpfend, dass die Entscheidungsfindung nicht auf einer rein analytischen Ebene stehen bleibt. Im zweiten Schritt sollen deshalb die Ergebnisse der Analyse individuell reflektiert werden. In diesem Schritt soll das Subjekt also mit sich abstimmen, welche Medien aufgrund subjektiver Kriterien genutzt werden und welche ausscheiden können. Im Umgang mit Medien müssen, wie Baacke betont, immer wieder Werturteile getroffen werden. Individuen sind dazu angehalten, zu entscheiden, wie sie sich in und durch die Medienvielfalt bewegen wollen. Bezogen auf eine Information aus den Nachrichten gilt es also zu reflektieren inwiefern die Information für das Individuum Relevanz entwickeln kann, sofern sie relevant ist. Mit der individuellen Reflexion ist die Entscheidungsfindung aber noch immer nicht abgeschlossen. Im dritten Schritt geht es zudem darum, Analyse und Reflexion auch sozial einzubinden, d.h. wie Baacke (ebd.) es nennt die Entscheidung sozialverantwortet abzustimmen und zu definieren. Eine für relevant befundene Nachricht hält Einzug in das soziale Verhaltensrepertoire des Individuums und kann bei Bedarf entsprechend begründet werden. Damit ist der Prozess der Entscheidungsfindung also zunächst einmal subjektbezogen. Das erscheint sowohl vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen Erkenntnisparadigmas einleuchtend wie auch aufgrund der Tatsache, dass eine Überprüfung medialer Thesen selten bis nie in hinreichendem Maße möglich ist, da die Subjekte selten Zeugen medial aufbereiteter Ereignisse in der „analogen Welt“ sind. Insofern könnte man den Zweck der Dimension der Medienkritik in den Worten zusammenfassen, dass ein Umgang mit Medien ohne Medienkritik blind ist. Die Dimension der Medienkunde wird in zwei Unterdimensionen ausgefaltet. Sie dient dazu sich einen Überblick über das mediale Feld zu verschaffen (informativ). „Hier ist das pure Wissen über heutige Medien und Mediensysteme gemeint“ (Baacke 2014, S. 153). In dieser Dimension stellt Baacke Fragen wie: „Was ist ein duales Rundfunksystem? Wie arbeiten Journalisten? Welche Programm Genres

gibt es?“ (ebd., S. 99). Die zweite Unterdimension bezeichnet Baacke als eine instrumentell-qualifikatorische Ebene. Subjekte sollen sich Kompetenzen verschaffen, wie Medien bedient werden können, das heißt zum Beispiel eine Computer-Software handhaben zu können und sich in ein Online-Netz einloggen können. Die Dimension der Mediennutzung ist die dritte Dimension in dem Modell. Auch sie lässt sich zweifach ausfalten und lässt sich als ein Erkunden und Erforschen medialer Welten interpretieren. Baacke spricht zuerst, in rezeptiv, anwendender Perspektive, von Programm-Nutzungskompetenzen. Im Anschluss daran geht es um eine interaktiv, anbietende Perspektive, um beispielsweise beim Tele-Banken, Tele-Shopping oder auch im Tele-Diskurs antworten zu können. Damit geht die Dimension der Mediennutzung prinzipiell über eine konsumorientierte Rezeption hinaus, da in ihr dazu aufgefordert wird, interaktiv tätig zu werden, das heißt eigene Beiträge anzubieten. Die vierte und letzte Dimension im Medienkompetenzmodell nennt Baacke die Dimension der Mediengestaltung. Auch diese Dimension ist nach Baacke doppelt ausfaltbar. Lernende werden hier dazu angehalten selbst Medien zu gestalten. So sollen technologisch innovative Wege beschritten werden: „Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems [sollen] innerhalb der angelegten Logik“ (ebd.) entwickelt werden. Dabei sollen die Lernenden jedoch nicht stehen bleiben. Denn Baacke postuliert in der zweiten Unterdimension der Mediengestaltung, dass Lernende kreativ die üblichen Kommunikationsroutinen transzendieren, wobei er den Blick in dieser Unterdimension explizit auf ästhetische Varianten richtet. Spätestens die Dimension der Mediengestaltung hebt die subjektive Perspektive des Modells auf eine überindividuelle Ebene, indem hier im Rahmen medialer Projektarbeit ein gemeinsames Gestaltungsziel anvisiert wird. Im Rahmen medialer Projektarbeit sind Medien „[...] welcher Art auch immer, nicht als Konsum-Angebot dar[zu]stellen, sondern als Herausforderung zu aktiver Verarbeitung. Indem sie den Umgang mit alten und neuen Medienkonstellationen einüben, rüsten sie das Subjekt mit Widerstandsmöglichkeiten über Erfahrung aus“ (ebd., S. 68). Mit dem Erwerb von Kompetenzen in den vier genannten Dimensionen des Medienkompetenzmodells soll die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Subjekte sowohl in sozialer wie in politischer und nicht zuletzt auch in wirtschaftlicher Hinsicht angestrebt werden (Groeben 2002, S. 5). Für Baacke ist es Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ausgemacht, dass Zugänge zu Computer- und Fernmeldetechnologien verbreitert werden müssen, da die Gesellschaft ansonsten „[...] bald in eine online-herrschende, voll elektronische Oberschicht und eine offline-machtlose Unterkasse zerfallen [...]“ (Baacke 1997, S. 96f.) würde. Diese Prognose erweist sich so zutreffend, wie sie jedoch auch verkürzt erscheint. Denn in der jüngeren Vergangenheit, genauer gesagt in den letzten 30 Jahren lässt sich, wie oben angedeutet, eine ungeheure Beschleunigung der Di-

versifikationszeiträume von Medien beobachten, die durch die digitalen Medien und hier insbesondere durch das Internet enorm befeuert wird. Die schiere Menge an Informationen legt zumindest die Vermutung nahe, dass allein die Zugänge zu Computer- und Fernmeldetechnologien noch keine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit garantieren. Diese gilt es vielmehr angesichts der sich fortwährend verändernden Paradigmen neu zu erwerben und beständig zu aktualisieren, denn zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich die Parameter der mediatisierten Gesellschaften zugunsten digitaler Medien verschoben.

---

## 4 Medienkompetenz im 21. Jahrhundert?

Mit dem Begriff web2.0 installierte Eric Knorr einen Begriff, der für neue Partizipationsmöglichkeiten im World Wide Web Pate stand. Der Begriff meint eine Entwicklung “[...] where the Web becomes a universal, standards-based integration platform” (2004). Mit dem Einzug von web2.0-Tools werden die Benutzeroberflächen des World Wide Web so komfortabel, dass jede und jeder Angebote im Internet nicht nur konsumieren, sondern auch ohne jegliche Programmierkenntnisse Beiträge Online stellen kann. Potenziell ist nun jede und jeder zu jeder Zeit in der Lage via Internet jede und jeden jederzeit zu erreichen.<sup>5</sup> Damit setzt ein technologisch gestützter Prozess ein, der die Subjekte von den „Zeitfurchen“, die die Medien in den Alltag zogen (Baacke 1997, S. 7), sukzessive emanzipiert. Ob diese neu gewonnenen Freiheiten allerdings auch tatsächlich genutzt werden, ist zumindest fraglich. Vielmehr lässt sich im Netz eine Entwicklung beobachten, die zeigt, dass insbesondere das Konsumenten-Internet, z.B. ‚google‘, ‚facebook‘, ‚yahoo‘, ‚amazon‘ etc., zunehmend von großen Globalplayern beherrscht wird. Während beispielsweise im Jahr 2007 noch 50 % des Konsumenten-Internet von mehreren tausend Webseiten gehostet wurde, reduzierte sich die Anzahl in den darauf folgenden Jahren beträchtlich. Im Jahr 2014 werden bereits etwas mehr als 50 % des Konsumenten-Internet von 35 Großunternehmen der Internetbranche getragen (The Connectivist 2014). Aus diesem Umstand den Schluss zu ziehen, dass die Subjekte in ihrer persönlichen Freiheit eingeschränkt werden, wäre voreilig. Die Veränderung der Nutzerzahlen deutet jedoch auf eine starke Frequentierung des Konsumenten-Internets hin. Ob auf den Plattformen des Konsumenten-Internet eine Entfaltung im Sinne eines „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjektes“ (Gro-

---

5 Insbesondere die jüngsten technologischen Entwicklungen, unter dem Stichwort ‚wearables‘ ermöglichen eine permanente Präsens und damit aber auch Verfügbarkeit im Netz.

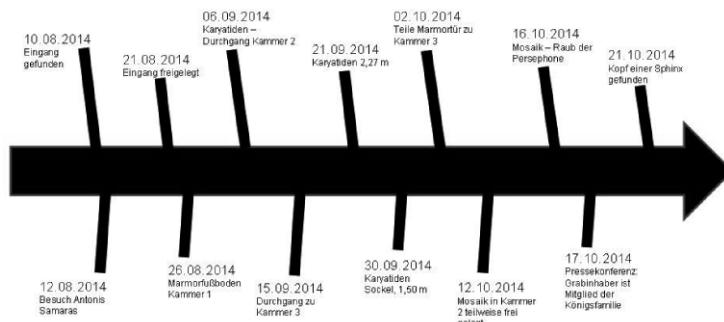
ben und Hurrelmann 2002, S. 5) möglich ist, wäre zu prüfen. Die These, dass das eher nicht der Fall ist, wird 2014 von dem Informatiker Jaron Lanier aufgestellt. Er konstatiert, dass die oftmals auf den ersten Blick kostenlosen Online-Dienstleistungen ihren Preis haben: sie degradieren das Subjekt zum Produkt (Lanier 2014, S. 24). Erscheinen die Anstrengungen pädagogischer Selbstermächtigung vor diesem Hintergrund noch sinnvoll? Anders gefragt, kann eine handlungsorientierte Medienpädagogik im Sinne des Medienkompetenzmodells in diesem Paradigma noch Beiträge zur gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Subjekte leisten? Um diese Fragen zu beantworten, lohnt ein Blick auf Baackes (1997) Verständnis von Medienpädagogik. Er schreibt: „Medienpädagogik umfaßt [sic!] alle sozialpädagogischen, sozialpolitischen und soziokulturellen Überlegungen und Maßnahmen sowie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre persönlichen Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre sozialen und politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen oder als Organisationen und Institutionen“ (ebd., S. 5). Somit steht nach Baacke die Förderung individueller Entwicklungs- sowie Bildungs- und Lebenschancen der Subjekte im Fokus medienpädagogischer Bemühungen. Diesem Anspruch will das Medienkompetenzmodell zuerst mit seiner dreigeteilten Ausgestaltung der Dimension der Medienkritik nachhaltig gerecht werden: Die dort angesprochene sozialverantwortete Abstimmung und Definition von kritischer Analyse und deren Reflexion postuliert nicht weniger als die Anerkennung einer ‚Ethik‘ der Subjekte. Woher jedoch stammt die? Läuft eine ‚subjektivierte Ethik‘ nicht zugleich Gefahr sich aufgrund ihrer heuristischen Struktur als höchst anfällig zu erweisen, da sie immer wieder in neuen Kontexten oder auch in denselben Kontexten zu unterschiedlichen Zeitpunkten neu abgestimmt und neu definiert werden muss? Genau dieser Prozess lässt sich in den Beiträgen auf Social Media Plattformen alltäglich beobachten. Neben Aktualität und Originalität als Voraussetzung erzielen diejenigen im Netz Aufmerksamkeit, die ein Bewusstsein für den sozialen Charakter dieser Plattformen entwickelt hat. Mit anderen Worten, die Performanz auf Social Media Plattformen gelingt, wenn individuelle Interaktionen mit dem Bewusstsein für den Netzwerkcharakter der Plattformen gekreuzt werden, um emergente Beiträge zu liefern. Es geht beispielsweise nicht nur darum, Neuigkeiten mit anderen zu teilen, die diese für sich als relevant erachten können, sondern zugleich den individuellen Bezug zu der Neuigkeit zu kommunizieren und dabei auf der Höhe der Zeit originell zu operieren. Um den Anspruch an die Emergenz auf Social Media Plattformen zu erfüllen, gehören Kenntnis und Reflexion der jeweiligen aktuellen Diskurse sowie deren sozialverantwortete Abstimmung zum grundsätzlichen Handwerkszeug in solchen Netzwerken. Der Begriff der Medienkritik transfor-

miert unter diesen Bedingungen zu einem Begriff iterativer Aushandlungsprozesse außenorientierter Individuen.

## 5 Interludium

Der Meldung über die Entdeckung des Grabs in Amphipolis im August 2014 folgt monatelang eine weltumspannende Berichterstattung im Netz, der sich auch Medienorgane wie BBC, NBC, Spiegel, ARD, Al Jazeera, A&E Network, Greek Reporter usw. nicht verweigern. In dieser Zeit werden sukzessive immer weitere

Details der Ausgrabungen enthüllt, so dass das Publikum quasi im Wochenrhythmus auf dem Laufenden gehalten und auf die zu erwartende Archäologische Sensation vorbereitet wird.<sup>6</sup>



**Abbildung 3** Meldungen über die Ausgrabungen in Amphipolis von August bis Oktober 2014, eigene Darstellung

Ob die entsprechenden Funde wirklich zu den jeweiligen Zeitpunkten tagesaktuell von den Archäologen an die Vertreter der Medien weiter gegeben wurden oder ob die Termine zur Veröffentlichung nach anderen Kriterien ausgewählt wurden, lassen die Quellen nicht erkennen. Betrachtet man die Kette der Veröffentlichungen nur einen Augenblick länger, zeichnet sich jedoch eine Dramaturgie in der Ereigniskette ab, die über die Länge der Zeit von der Frage getragen wird, wer in dem Grab ruht. Interviews mit Experten sowie die umfassende Form der Berichterstattung vermitteln eine beträchtliche Informationstiefe. Auch die Anreicherung mit Fotos, (3D)Grafiken und Videos von und zu den Ausgrabungen erhöhen die

6 In der Presse werden Vergleiche zu den Ausgrabungen in Knossos, Mykene und Troja gezogen (Gonsa 2014)

Transparenz. Durch die Summierung dieser Meldungen lässt sich ein Musterbeispiel für ein globales, digitales Storytelling dekodieren (Sturm, S. 13 ff.), welches Aufschluss über die Einordnung der Relevanz der vielen einzelnen Meldungen ermöglicht. Eine solche Dekodierung ist ohne praktische und kognitive Zugänge zu den Medien und ihren Inhalten nicht zu erzielen. Erst ihre Kombination ermöglicht die Aufmerksamkeit generierende Teilnahme an sozialen Netzwerken. Obwohl die Mitgliederzahlen auf Social Media Plattformen stetig steigen<sup>7</sup>, gehen die Meinungen über die Nutzung der Plattform auseinander. Insbesondere jüngere User wenden sich in der jüngeren Vergangenheit von facebook ab (istrategylabs 2014). Gleichzeitig bleibt der Zugang zum Internet und der Besitz von Smartphones bei Jugendlichen auf hohem Niveau und die meiste Online-Zeit verbringen Jugendliche auf sozialen Plattformen wie beispielsweise die JIM-Studie 2013 zeigt (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2013, S. 7f; S. 32). Hieraus lässt sich im ersten Schritt die Fragestellung ableiten, wie soziale Medien gestaltet sein müssen, damit sie genutzt werden und im zweiten Schritt, wer diese Netzwerke wie gestaltet.

Inwieweit können Baackes Dimensionen der Medienkunde und Mediennutzung dazu einladen, sich die neuen Medien explorierend anzueignen? Zu berücksichtigen ist, dass es in diesen Dimensionen nicht darum geht, dass die Subjekte sich ein bestimmtes mediales Produkt aneignen, sondern vielmehr darum, sich jedes beliebige mediale Produkt aneignen zu können. Ist aber die Strukturorientierung, die das Modell impliziert noch zeitgemäß, angesichts der Fülle medialer Angebote? Vollbrecht wendet die Strukturorientierung lerntheoretisch an, indem er sagt, dass das Lernen des Lernens eine wesentliche Kompetenz ist (Vollbrecht 2001, S. 57): „Unter Medienkompetenz werden [...] medienbezogene (kognitive) Schemata und Skripts verstanden, die das Handeln nicht festlegen, sondern ihre Funktion gerade darin haben, Spielräume für frei gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis zu strukturieren“ (ebd., S. 58). Damit postuliert das Medienkompetenzmodell eine beständige Aktualisierung der Medienkompetenzen und in den Informationsgesellschaften. Welche Konsequenzen hat aber die ständige Aktualisierung der Kompetenzen für die Subjekte? Wie aktuell können und müssen die Subjekte sein?

Schließlich ruft das Stichwort Informationsgesellschaft einen weiteren Aspekt hervor. Gesetzt dem Fall die Behauptung stimmt, dass das gesamte Wissen der Welt online verfügbar ist, stellt sich die Frage, was sinnvollerweise noch in institutionalisierten Bildungseinrichtungen gelehrt wird. George Siemens hält fest: „All Knowledge is Information, but NOT all Information is knowledge“ (Siemens

---

7 Für das 3. Quartal 2014 zählt Facebook, 1,35 Milliarden aktive User im Monat, von denen ca. 860 Millionen täglich aktiv sind (Facebook 2014, Online).

2006, S. vi). Siemens konstatiert, dass das Wissen in den Informationsgesellschaften nicht mehr statisch, sondern dynamisch ist. Für die Gestaltung von Lernsettings zieht er daraus den Schluss „The Learner is the Teacher is the Learner“ (ebd., S. 42). Die Dynamisierung des Wissens bedeutet, dass Lehrende in Feldern operieren, in denen Faktenwissen subjektives Wissen ist. Das heißt, sie müssen in pädagogischen Feldern operieren, die durch Unschärfen gekennzeichnet sind. Kann die Dimension der Mediengestaltung realisiert in Form von Medienprojekten Spiel- und Gestaltungsräume eröffnen, die diesen Herausforderungen entgegen kommen? Wie sehen unter den hier nur ausschnitthaft darstellbaren Voraussetzungen die zu fördernden Medienkompetenzen im 21. Jahrhundert aus?

---

## 6 Baackes Medienkompetenzmodell 2.1

Aus den skizzierten Szenarien versuche ich nun abschließend ein Update für die Inhalte der Dimensionen des Medienkompetenzmodells zu entwickeln. Durch die ungeheure Beschleunigung der medialen Innovationen und der ebenso rasant wachsenden Anzahl an erlebnisorientierten Angeboten, bleibt für die User kaum genug Zeit, die Angebotspalette auf informellen Wegen zu erfassen, weil die Halbwertzeit der neuen Technologien und ihrer Inhalte äußerst gering ausfällt. Deshalb bietet eine aktualisierte medienkritische Perspektive bestenfalls die Möglichkeit, Lernende für die Chancen und Gefahren der neuen Medien zu sensibilisieren. Wie das funktionieren kann deutet Niesyto (2008) an, der die Dimension der Medienkritik u.a. im Sinne einer pädagogischen Medienkritik interpretiert. Mit dem Begriff einer pädagogischen Medienkritik verbindet er den Gedanken, Lust auf einen qualitätsvollen Umgang mit Medien zu machen. Eine pädagogisch interpretierte Medienkritik kann Wirkung entfalten, indem sie beispielsweise anbietet, mittels empirischer Forschungsmethoden in Lehr-Lernforschungsszenarien Produkte jugendkultureller Medienwelten zu untersuchen. Das heißt die Beobachtung grundlegender Parameter popkulturellen Prozessierens, als Ausgangspunkt eigener Emergenzerfahrungen heranzuziehen und zu reflektieren. Dazu gehört im ersten Schritt die medialen Erfahrungswelten von Kindern und Jugendlichen zu kennen. In diesem Kontext geht es also beispielsweise darum, zu beobachten welcher Grammatik Spielfilme und Fernsehserien folgen, welches die zentralen Designkomponenten und Spielprinzipien von Computer- und Onlinespielen und wie Soziale Medien strukturiert sind. Ein wesentlicher Punkt ist es dabei sich zu vernetzen, die eigenen Erkenntnisse in die Netzwerke einzubringen und sie dort zur Diskussion zu stellen. Auch die Klärung grundsätzlicher Fragen zum Urheberrecht lassen sich hier implementieren. Für die Dimensionen der Medienkunde und

der Mediennutzung, lassen sich aus der anhaltenden Präsens der Lernenden in medialen Welten innovative Impulse für den pädagogischen Alltag eröffnen, indem Smartphones, Tablets und Web2.0-Anwendungen (z.B. Wikis, Weblogs, etherpad, Social Media, Podcasts, Youtube Videos, RSS-Feeds etc.) in den Bildungsprozess integriert werden (Röll 2014, S. 33). Demzufolge wären wesentliche Fragen im Kontext von Medienkunde und Mediennutzung, inwiefern und zu welchem Zweck sich Soziale Medien wie Facebook, Twitter, Instagram usw. sowie Spiele und Spielemente in Form eines Game based Learning fruchtbar in den Lehr-Lernprozess implementieren lassen. Hinter dem Stichwort Gamification verbirgt sich beispielsweise eine ganze Industrie, die darauf abzielt die Motivation von Einzelnen oder ganzen Gruppen zu steigern. „In der Unternehmenswelt beginnt man soeben die Vorteile der Gamification zu erkennen, um Kundenmanagement und -loyalität zu steigern oder Mitarbeiter und Partner auf höhere Leistungsniveaus zu heben (Stampfl 2012, S. 23). Hier wäre aber in medienkritischer Perspektive auch zu reflektieren, mit welchen Kosten eine solche Form der Bildung verbunden ist, da das Lernen unter dem Stichwort Gamification nur extrinsisch motiviert ist, weil es prinzipiell auf einem Belohnungssystem basiert. Soziale Medien scheinen demgegenüber auch intrinsische Motivationen triggern zu können. Doch, um noch einmal daran zu erinnern, für sie gilt: „Als Nutzer von Diensten wie Facebook sind wir keine Kunden, sondern eigentlich das Produkt, das verkauft wird. Denn nicht uns als Nutzern wird ein Dienst verkauft. Dieser Dienst ist ja kostenlos. Den Werbekunden der Plattformen wird eine Zielgruppe verkauft“ (Haeusler 2012, S. 102f.). Welche Kosten sind mit ihrer Nutzung für die Individuen im Bildungsprozess verbunden? Unter den gegebenen Vorzeichen scheint es durchaus sinnvoll zu sein, Lernende dahin gehend zu fördern, dass sie sich mit dem Ende ihrer digitalen Privatsphäre auseinandersetzen, wie es die Blogger Christian Heller (2011) und Martin Seligman (2014) postulieren. Entsprechend wären neben der Reflexion dieser Umstände auch Lerninhalte zu konzipieren, die thematisieren wie man als quasi dauerhaft öffentliche Person im Netz agiert. Dies impliziert zu lernen, die digitale Öffentlichkeit im Netz stets mitdenken zu können und Kompetenzen zu fördern, die zeigen, wie man sein Auftreten in digitalen Netzwerken entsprechend konzipiert, und sich in der digitalen Öffentlichkeit handlungsfähig ausdrückt kurz: zu lernen und zu fördern, sich zu vernetzen und netzwerkfähig zu bleiben. An diese Überlegungen ist auch der Gedanke anzuschließen, inwieweit es sinnvoll erscheint, sich digitale Umgebungen (wie z.B. Netzwerkplattformen) selbst konstruieren zu können, also zumindest ein Grundverständnis im algorithmischen Denken und Programmieren zu fördern. Nicht zuletzt mit Blick auf die zunehmende Automatisierung aller fünf Wirtschaftssektoren gewinnt dies zunehmend an Profil. Medienkunde und Mediennutzung bieten die Förderung prozeduraler

Kompetenzen für die digitalen Angebote an und somit die Möglichkeit zumindest grundlegende digitale Kompetenzen zu erwerben. Zu berücksichtigen ist, dass diese Kompetenzen entlang der Bildungsphasen der Kinder und Jugendlichen in das pädagogische Setting einfließen sollten (Eickelmann et al. 2014, S. 12ff.). Zusammengeführt wird die Förderung der drei genannten Kompetenzdimensionen, wie oben bereits dargestellt in Baackes vierte Dimension: der Mediengestaltung. „Handlungsorientierte praktische Medienpädagogik organisiert entsprechend Lernräume, in denen Heranwachsende selbstbestimmt und aktiv mit Medien umgehen und dabei Medienkompetenz entwickeln und entfalten können. Als wichtigste Methode hat sich hier die aktive Medienarbeit etabliert, die grundsätzlich projektorientiert organisiert ist. Das Projekt gilt in der (Medien)pädagogik als methodisches Prinzip, das selbstbestimmtes und handelndes Lernen ermöglicht“ (Schell 2008, S. 587). Hierbei ist nun zu berücksichtigen, dass sich die Mediengestaltung im digitalen Zeitalter nicht mehr auf die Produktion singulärer Medien wie Bücher, Filme o.ä. reduzieren lässt. Vielmehr ist ihre konvergente Kombination state of the art. Daher erscheinen breitere Angebote sinnvoller, die Lernende dafür sensibilisieren wie mediale Konvergenz hergestellt werden kann. Aufgrund der exponentiell verlaufenden technologischen Entwicklung lässt sich kaum voraussetzen, dass Lehrende Experten in diesen dynamischen Feldern sein, bzw. bleiben können. Mediale Projektarbeit bedeutet daher für Lehrende Probleme zu designen, die die Lernenden in kollaborativen oder konnektivistisch organisierten Lernszenarien lösen können. Hierbei wird informelles Lernen im Rahmen von formalen und non-formalen Bildungsprozessen eingesetzt, und dadurch ein Instrument entfaltet, dass den Lernenden eine mediale Performanz ermöglicht, indem es ihre medialen Erfahrungswelten nicht nur am Rande einbezieht, sondern aktiv auf sie zurückgreift.

Um eine fruchtbare mediale Projektarbeit realisieren zu können, bedürfen Lehrende fundamentaler Teamkompetenzen und Teamleitungskompetenzen. In medialen Projekten wird die Rolle von Lehrenden nicht zuletzt deshalb neu definiert, weil jüngere Generationen neue Technologien schneller adaptieren als ältere. Zum Problemdesign gehört grundlegend auch, dass Lehrende die Strukturmuster der Matrix der Lernenden kennen müssen (Röll 2014, S. 31). Dies können sie dadurch erzielen, dass sie akzeptieren, dass die klassischen Rollen in solchen Lehr-Lernszenarien durchlässig geworden sind und häufig wechseln. Bei medialer Projektarbeit werden der Lehrende zum Lernenden und der Lernende zum Lehrenden. Ziel des Projektes ist dabei aber nicht in erster Linie das zu erstellende Produkt, vielmehr geht es darum, dass die Lernenden im Laufe ihres Bildungsprozesses umfassende Medienkompetenzen erwerben. Mediale Projektarbeit ist also zuerst prozessorientiert. Lehrende sind daher in solchen Settings keine allwissenden Ins-

trukturen, sondern fungieren als Coaches, die eine entsprechend hohe Coaching-souveränität an den Tag legen müssen.

Angesichts des Umfangs der genannten Herausforderungen, die in einer zunehmend digitalisierten Welt eher mehr denn weniger werden, stellt sich die Frage, ob die über lange Jahre geführte Diskussion, dass die Disziplin der Medienpädagogik neben ihrer Querlegung über andere Fächer, als ein eigenes Schulfach zu etablieren wäre, möglicherweise doch noch einmal Relevanz gewinnen wird.

### **Post Scriptum – ein letztes Mal Amphipolis**

Am 27.10. 2014 meldet die Griechenland Zeitung, dass die Funde in Amphipolis touristisch genutzt werden sollen. Zu diesem Zwecke wolle man die Infrastruktur vor Ort entsprechend ausbauen (Hübel 2014). Der Autor dieses Beitrags war Anfang September 2014 vor Ort in Griechenland, um sich ein Bild von den Ausgrabungen zu machen. Dabei erfuhr er, dass das Straßennetz rund um Amphipolis in jüngerer Vergangenheit bereits komplett saniert bzw. neu angelegt wurde. In Rücksprache mit Journalisten, Polizisten, Touristen und Anwohnern vor Ort, wurde bestätigt, dass das neue Straßennetz bereits im Jahr 2013 angelegt wurde, also mindestens ein Jahr bevor das Grab entdeckt wurde...<sup>8</sup>



**Abbildung 4** Blick auf Kasta Hill und das neue Straßennetz, Amphipolis, Fotografie von Thomas Walden 2014

---

8 Wer tatsächlich in dem Grab von Amphipolis ruht, wurde bis zur Drucklegung dieses Artikels nicht bekannt.

## Literatur

- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Baacke, D. (2014). Was ist Medienkompetenz? In: Lauffer, J. & Röllecke, R. (Hrsg.). *Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute* (S. 153 – 154). München: Kopaed.
- Bayer, T. (2014). 60er-/70er-Jahre. In: Marquard, J. (Hrsg.). *PC Games Hardware Wissen. Die spannende IT-History. 50 Jahre CPUs, Grafikkarten & Spiele* (S. 17-26). Fürth: Computed Media GmbH
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. New York. Harcourt
- Christides, G. (2014). Greeks captivated by Alexander-era tomb at Amphipolis. BBC News Europe. <http://www.bbc.com/news/world-europe-29239529>. Zugegriffen: 08.10.2014.
- Eickelmann, B., Aufenanger, St. & Herzig, B. (Hrsg.) (2014). *Medienbildung entlang der Bildungskette*. Deutsche Telekom Stiftung. Bonn
- Facebook. Amphipolis Tomb. <https://www.facebook.com/amphipolistomb>. Zugegriffen:07.10.2014.
- Facebook. Investor Relations. Facebook Reports Third Quarter 2014 Results. <http://investor.fb.com/releasedetail.cfm?ReleaseID=878726>. Zugegriffen: 29.10.2014.
- Fleischer, J. Koeppen, K, Kenk, M., Klieme, E & Leutner, D. (2013). *Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 18, (S. 5 – 22).
- Glaser, P. (2013). Erinnerung der Zukunft. In: Geiselberger, H. & Moorstedt, T. (Hrsg.). *Big Data. Das neue Versprechen der Allwissenheit*. edition unseld. Berlin: Suhrkamp.
- Gonsa, C. (2014). Archäologie: Rätsel um das Grab von Amphipolis. Die Presse. [http://diepresse.com/home/science/3889807/Archaeologie\\_Raetsel-um-das-Grab-von-Amphipolis](http://diepresse.com/home/science/3889807/Archaeologie_Raetsel-um-das-Grab-von-Amphipolis). Zugegriffen: 14.10.2014
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2008). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim u. München. Juventa Verlag.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Überlegungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & Luhmann, N. (Hrsg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* (S. 101 – 141). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Heller, C. (2011). *Post-Privacy*. München: C.H. Beck oHG.
- Hoffmann, B. (2008). Bewahrpädagogik. In: Sander, Uwe, von Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.). *Handbuch Medienpädagogik* (S. 42 – 49). Wiesbaden: Springer VS
- Hübel, E. (2014). Grabanlage von Amphipolis soll Tourismus in Griechenland stärken. Griechenland Zeitung. <https://www.griechenland.net/nachrichten/kultur/item/17266-grabanlage-von-amphipolis-soll-tourismus-in-griechenland-st%C3%A4rken>. Zugegriffen:29.10.2014.
- Kalmouki, N. (2014). The Mystery of Ancient Amphipolis. Greek Reporter. <http://greece.greekreporter.com/2014/08/11/the-mystery-of-ancient-amphipolis/>. Zugegriffen: 07.10.2014.
- Knorr, E. (2003). 2004: The Year of Web Services. CIO. <http://www.cio.com/article/2439869/web-services/2004--the-year-of-web-services.html>. Zugegriffen: 27.10.2014.
- Lanier, J. (2014). *Wem gehört die Zukunft? Du bist nicht der Kunde der Internet-Konzerne, du bist ihr Produkt*. Hamburg: Hoffmann und Campe.

- Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2014). JIM-Studie 2013. Jugend-Information-(Multi)Media. <http://www.mfps.de/index.php?id=625>. Zugriffen: 29.10.2014.
- Münker, St. & Roesler, A. (1997). *Mythos Internet*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Niesyto, H. (2008). Medienkritik. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.) (2008). *Handbuch Medienpädagogik*. (S. 129 – 135). Wiesbaden: VS
- Platon (1994). *Phaidros*. In: Sämtliche Werke. Bd 2. (S. 539 – 609). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pringle, H. (2014). Who's Buried in Largest Tomb in Northern Greece? New Finds Raise Intrigue. National Geographic. <http://news.nationalgeographic.com/news/2014/09/140909-ancient-greek-tomb-alexander-biggest-statues-science-archaeology/>. Zugriffen: 08.10.2014.
- Pruitt, S. (2014). Amphipolis Tomb may belong to Alexander the Greats mother. History in the Headline. <http://www.history.com/news/amphipolis-tomb-may-belong-to-alexander-the-greats-mother>. Zugriffen: 08.10.2014.
- Reder, B. (2013). Ratgeber Langzeitarchivierung: Dateiformate und Speichermedien. Tec-Channel. [http://www.tecchannel.de/storage/management/2039663/ratgeber\\_langzeitarchivierung\\_dateiformate\\_und\\_speichermedien/index7.html](http://www.tecchannel.de/storage/management/2039663/ratgeber_langzeitarchivierung_dateiformate_und_speichermedien/index7.html). Zugriffen: 04.10.2014.
- Röll, F.-J. (2014). Zum Spannungsverhältnis von organisierter Bildung und neuen Lernformen. In: Aßmann, S., Meister, D. M. & Pielsticker, A. (Hrsg.). *Schools out? Informelle und formelle Medienbildung* (S. 29 – 41). München: Kopaed.
- Rosebrock, C. & Zitzelsberger, O. (2002). Der Begriff Medienkompetenz als Zielperspektive im Diskurs der Pädagogik und Didaktik. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 148 – 159). Weinheim u. München: Juventa Verlag.
- Sandbothe, M. (1997). Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet. In: Münker, St. & Roesler, A. (Hrsg.). *Mythos Internet* (S. 56 – 82). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Saul, D. (2014). 3 Million Teens Leave Facebook In 3 Years: The 2014 Facebook Demographic Report. Istrategylabs. <http://istrategylabs.com/2014/01/3-million-teens-leave-facebook-in-3-years-the-2014-facebook-demographic-report/>. Zugriffen: 20.10.2014
- Schell, F. (2008). Projektorientierung. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (S. 587 – 592). Wiesbaden: VS
- Seemann, M. (2014). *Das neue Spiel. Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust*. Freiburg: orange press.
- Schorb, B. (2008). Handlungsorientierte Medienpädagogik. In: Sander, U., von Gross, F. & Hugger, K.-U. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik* (S. 75 – 86). Wiesbaden: VS.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Leipzig: Amazon Distribution.
- Stampfl, N.S. (2012). *Die verspielte Gesellschaft. Gamification oder Leben im Zeitalter des Computerspiels*. Hannover: Heise Zeitschriften Verlag GmbH & Co KG.
- Ströhl, A. (2014). *Medientheorien kompakt*. Konstanz: UVK
- Sturm, S. (2013). *Digitales Storytelling. Eine Einführung in neue Formen des Qualitätsjournalismus*. Wiesbaden: Springer.
- The Amphipolis Tomb (2014). Home. <http://www.theamphipolistomb.com/> Zugriffen: 06.11.2014
- The Connectivist (2014). The Expanding Consolidation Of The Consumer Internet. The Connectivist. <http://www.theconnectivist.com/2014/05/the-expanding-consolidation-of-the-consumer-internet/>. Zugriffen: 16.10.2014.

- The Independent (2014). Greece's Culture Minister: Alexander the Great's Tomb Not at Amphipolis. The Macedonian English Language News Agency. <http://www.independent.mk/articles/9543/Greeces+Culture+Minister+Alexander+the+Greats+Tomb+Not+at+Amphipolis>. Zugegriffen: 08.10.2014.
- Thompson, C. (2013). *Smarter than you think. How technology is changing our mind for the better*. London: HarperCollinsPublishers.
- Tumblr. Amphipolis. <https://www.tumblr.com/search/amphipolis>. Zugegriffen: 08.10.2014.
- Vollbrecht, R. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz
- Woollaston, V. (2014). What lies behind the third chamber? Mail Online. Science and Tech. <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2756741/What-lies-tombs-chamber-Archaeologists-inside-Alexander-Great-tomb-collapse.html>. Zugegriffen: 08.10.2014.
- Zafiropoulos, P. (2014). Amphipolis tomb may belong to Alexander's childhood friend. The Toc. Culture & Arts. <http://www.thetoc.gr/eng/culture-arts/article/amphipolis-tomb-may-belong-to-alexanders-childhood-friend>. Zugegriffen: 08.10.2014.

---

# Grenzenlose Mediennutzung?

Jugendmedienschutz und Medienerziehung  
im digitalen Zeitalter

Thorsten Junge

## Zusammenfassung

Kindern und Jugendlichen bieten sich im digitalen Zeitalter vielfältige Möglichkeiten, um die unterschiedlichen Maßnahmen des institutionellen Jugendmedienschutzes zu umgehen. Medieninhalte, die als entwicklungsbeeinträchtigend oder jugendgefährdend eingestuft werden können, sind online (mehr oder weniger leicht) auch für jüngere Altersgruppen verfügbar. Ob vor diesem Hintergrund von einer grenzenlosen Mediennutzung gesprochen werden kann und welche Rolle der Jugendmedienschutz und medienerzieherische Maßnahmen spielen, wird in diesem Beitrag näher betrachtet.

---

## 1 Einleitung

Grenzen gehören zu den wesentlichen Merkmalen der Kindheit und Jugend. Verschiedene Rechte und Pflichten sind mit dem Erreichen eines bestimmten Alters verknüpft, bspw. die Ausübung des Wahlrechts oder die vollständige Strafmündigkeit. Kindheit und Jugend sind als Schon- und Erprobungsräume zu verstehen und es besteht ein weitgehender kulturell bedingter gesellschaftlicher Konsens darüber, vor welchen Einflüssen Kinder und Jugendliche in dieser Lebensphase zu schützen sind. Dieser Konsens spiegelt sich wider u.a. in den unterschiedlichen Regelungen des gesetzlichen Kinder- und Jugendschutzes (z.B. bzgl. des Konsums von Alkohol und Tabak).

Medien übernehmen einerseits bei der Markierung von Grenzen eine wichtige Rolle und bieten andererseits auch Möglichkeiten zur Überwindung oder Erweiterung der bestehenden Grenzen. Sie begleiten Kinder beim Prozess des Heranwachens. So ist die frühkindliche Mediennutzung davon geprägt, dass Kleinkindern Medien bereitgestellt werden, die als kindertauglich erachtet werden. Gleichsam sind auch die ‚kindgerechten‘ Geschichten schon dazu geeignet, Grenzen zu sprengen. Entführen doch Märchen und Geschichten, egal in welcher Form sie dargeboten werden, die Kinder in ferne Länder, ja ferne Planeten, ferne Zeiten und lassen sie unzählige Abenteuer erleben, die weit über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten ihrer Lebenswelt hinausreichen. In Computerspielen können sie glorreiche Taten vollbringen, indem sie bspw. sportliche Wettkämpfe erfolgreich bestreiten, Welten erbauen bzw. vernichten oder Prinzessinnen und Prinzen retten.

Bei den meisten Heranwachsenden verändern sich mit zunehmendem Alter nicht nur der Zugang zu Medien und die Ausstattung mit Mediengeräten. Darüber hinaus wandeln sich auch die Interessen und nähern sich immer mehr der Erwachsenenwelt. So verringert sich die Zuwendung zu spezifischen Kinder-Angeboten (z.B. dem KiKA) und es wächst das Interesse an den Themen zwischenmenschliche Beziehungen, Politik und Macht, Action und Gewalt sowie Erotik und Sexualität. Damit einher geht die Zuwendung zu entsprechenden Medienangeboten, also z.B. politischen Reportagen, Horrorfilmen oder Erotik (Arbeiter 2013; JIM-Studie 2014, S. 46; Six et al. 2002). Neben der phantasievollen Überwindung der Grenzen gibt es auch Grenzüberschreitungen im Sinne von Tabubrüchen. Dies ist der Fall, wenn Kinder und insbesondere Jugendliche gezielt Medieninhalte nutzen, die für ihr Alter als ungeeignet erachtet werden. Um welche Inhalte es sich hierbei handelt, wird in den Vorgaben und Maßnahmen des Jugendmedienschutzes zum Ausdruck gebracht. Dessen konkrete Ausgestaltung ist in einem dynamischen Prozess immer wieder Veränderungen unterworfen und wird von gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Medien-Innovationen beeinflusst. Mit der Umsetzung sind verschiedene Institutionen und Einrichtungen des Jugendmedienschutzes betraut.

Gegenwärtig ist zu beobachten, dass die Entwicklung von Online-Medien zu gravierenden Veränderungen geführt hat. Grenzen, die vormals durch den institutionellen Jugendmedienschutz klar markiert wurden, sind diffuser geworden. Bestehende Maßnahmen erreichen nicht mehr die volle Wirksamkeit und auch die Medienerziehung in Familien ist zu einer herausfordernden Aufgabe geworden.

## 2 Institutioneller Jugendmedienschutz

### 2.1 Instrumente und Grundannahmen

Die Vermutung, ungeeignete Medieninhalte könnten die Entwicklungsprozesse von Heranwachsenden stören oder ggf. auch gefährden, begründet die Maßnahmen des institutionellen Jugendmedienschutzes. Hierbei wird von einem generellen Schutzbedürfnis aufseiten der Kinder und Jugendlichen ausgegangen. Gesellschaftliche Wert- und Normvorstellungen bilden Leitlinien und gelten als „Messlatte für die Anwendung des gesetzlichen Jugendschutzes“ (Ring und Weigand 2011, S. 11). Somit ist der Jugendmedienschutz auch Spiegelbild der Gesellschaft, indem er Kindern und Jugendlichen Grenzen aufzeigt. Es werden Themen und Inhalte definiert, „die wir als Gesellschaft nicht gutheißen“ (von Gottberg 2013, S. 339).

Zu den wesentlichen Instrumenten des institutionellen Jugendmedienschutzes gehören Alterskennzeichnungen bzw. -freigaben, Sendezeitbeschränkungen und Indizierungen. Die konkreten Bestimmungen sind hierbei gesetzlich fest geregelt. Dies umfasst die vorzunehmenden Abstufungen, die ausführenden Einrichtungen bzw. Organe sowie die Höhe der Strafen bei Zuwiderhandlung.

Auf der Grundlage der bestehenden Gesetzgebung wird durch Einrichtungen der freiwilligen Selbstkontrolle<sup>1</sup> geprüft, für welche Altersgruppe ein Film oder ein Computerspiel möglicherweise nicht geeignet ist. Die Altersabstufungen („Freigegeben ohne Altersbeschränkung“, „Freigegeben ab sechs Jahren“, „Freigegeben ab zwölf Jahren“, „Freigegeben ab sechzehn Jahren“ und „Keine Jugendfreigabe“) orientieren sich an den vermuteten Entwicklungsphasen. Bei der Beurteilung spielen vor allem gewalthaltige und sexualisierte Inhalte eine Rolle (vgl. ausführlich zu den Bewertungskriterien Hönge 2013; Grashof und Hilse 2013). Bei den Altersfreigaben handelt es sich keineswegs um Empfehlungen. Vielmehr haben sie verbindlichen Charakter und sie sind bei der öffentlichen Vorführung<sup>2</sup> bzw. beim Verleih und Verkauf zu beachten. Ansonsten droht eine Geldstrafe.

- 
- 1 Während die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft (FSK) die Prüfung von (Kino-)Filmen vornimmt, ist die USK für die Kennzeichnung von Computerspielen verantwortlich (siehe ausführlich zum Prinzip der regulierten Selbstregulierung Junge und Psyk 2013). Weitere Aufgaben übernehmen die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (Fokus: Altersfreigaben für Fernsehsendungen privater Rundfunkanbieter) und die Freiwillige Selbstkontrolle Multimedia-Diensteanbieter (Fokus: Onlinemedien).
  - 2 Die sog. Parental Guidance-Regelung bietet lediglich bei Filmen „Freigegeben ab zwölf Jahren“ einen gewissen Spielraum (Goehlnich/Höngel/Seifert 2005).

Bei der Ausstrahlung von Inhalten im Fernsehen bzw. bei der Online-Verbreitung hat der Gesetzgeber in Anlehnung an die Altersfreigaben Sendezeitbeschränkungen vorgesehen. Im Tagesprogramm (6 Uhr bis 20 Uhr) dürfen lediglich Inhalte ausgestrahlt werden, die auch für Kinder unter 12 Jahren geeignet sind.<sup>3</sup> Bei den Inhalten des Hauptabendprogramms von 20 Uhr bis 22 Uhr ist darauf zu achten, dass sie keine beeinträchtigende Wirkung für Kinder ab 12 Jahren und Jugendliche unter 16 Jahren haben. Dementsprechend sind Angebote, die für Jugendliche ab 16 bzw. 18 Jahren freigegeben werden können, erst zwischen 22 Uhr bzw. 23 Uhr und 6 Uhr zu verbreiten.

Die Indizierung stellt eine besonders tief greifende Maßnahme dar. Wird bei einer Prüfung durch die Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien eine potenzielle Jugendgefährdung festgestellt, folgt die Indizierung des jeweiligen Mediums. Gemäß der gesetzlichen Vorgabe werden in die Liste der jugendgefährdenden Medien (sog. Index) jene Medien aufgenommen, die „geeignet sind, die Entwicklung von Kindern oder Jugendlichen oder ihre Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit zu gefährden“. Hierunter fallen u.a. zu Gewalttätigkeit, Verbrechen oder Rassenhass anreizende Inhalte sowie unsittliche oder verrohend wirkende Medieninhalte. Der Verkauf und die Bewerbung indizierter Medien sind nur noch an Erwachsene möglich (siehe ausführlich zu den Vertriebs- und Werbebeschränkungen durch die Indizierung Hans-Bredow-Institut 2007).

## **2.2 Kritische Betrachtung des institutionellen Jugendmedienschutzes**

Dienen die Maßnahmen des Jugendmedienschutzes bei jüngeren Kindern noch als (teilweise akzeptierte) Schutzmaßnahme vor überfordernden Inhalten, werden sie vor allem von Jugendlichen als Begrenzung wahrgenommen. Gelenkt vom Interesse an den unzugänglich gemachten Inhalten wurden stets Wege gesucht, die aufgestellten Hürden zu überwinden. Aus pädagogischer Sicht können diese Bestrebungen als Wunsch zur Grenzüberschreitung betrachtet werden, der sich auch in anderen Lebensbereichen zeigt. Jugendliche Heranwachsende nähern sich in der Phase der Adoleszenz in vielen Lebensbereichen an die Welt der Erwachsenen an. Sie steigern den Grad ihrer politischen Partizipation, sammeln erste sexuelle

---

3 Formulierung des Gesetzgebers: „bei der Wahl der Sendezeit [ist] dem Wohl jüngerer Kinder Rechnung zu tragen“ (JMStV § 5, Abs. 4).

Erfahrungen und probieren sich auch im Konsum von Genussmitteln aus (BfG 2014; BZgA 2012).

Damit Jugendlichen keine Entwicklungsbeeinträchtigung droht, wenn sie Inhalte konsumieren, die aus Sicht des Jugendmedienschutzes für sie ungeeignet sind, benötigen sie Medienkompetenz. Da diese Kompetenz „in Vernetzung mit den medialen und nicht-medialen Sozialisationsinstanzen im Laufe der Entwicklung erworben“ (Groeben 2004, S. 32) wird, muss Jugendlichen in adäquater Form die Nutzung von Inhalten möglich sein, die sie durchaus auch herausfordern:

„Auch Medienkompetenz durchläuft Stadien qualitativer Entwicklung, die in Kindheit und Jugend nur im direkten Kontakt mit Medien durchlaufen werden. Das verlangt auch (begrenzte) Kontakte zu problematischen Medieninhalten (wie z.B. mediale Gewalt), allerdings mit einer Flankierung der sozialen Umgebung, die Heranwachsende zu einer Auseinandersetzung mit diesen Medieninhalten führt“ (Sander 2007, S. 57).

In der Phase der Adoleszenz ist es also nicht notwendig, dass die Maßnahmen des Jugendmedienschutzes ein unüberwindliches Bollwerk darstellen. Es ist zwar meines Erachtens auch nicht bei allen Jugendlichen für ihren Reifungsprozess zwingend erforderlich, problematische Medieninhalte zu konsumieren. Aber wenn sie es tun, sollte der Zugang nicht allzu leicht sein. Den Jugendlichen muss die Grenzüberschreitung bewusst werden, um die Möglichkeit zur Reflexion aufrechtzuerhalten. Dies wird im digitalen Zeitalter allerdings zunehmend schwierig.

## 2.3 Jugendmedienschutz im digitalen Zeitalter

Bei der Überwindung von Grenzen stehen oftmals die „neuen“ Medien im Fokus. So ging die Etablierung neuer Medienformen in der Vergangenheit oftmals mit „Visionen vom Untergang der bestehenden Medien und damit vom Untergang der Kultur“ (Bundschuh 1999, S. 99) einher. Diese Sorge bezog sich dabei gleichzeitig auf die Beständigkeit der Gesellschaftsordnung und das Wohl der Kinder und eine mögliche Entwicklungsbeeinträchtigung. Die Ablehnung eines neuen Medienphänomens kann dabei aus den „absolut gesetzten kulturellen Sinnhorizonten der jeweiligen erwachsenen Generation“ entstehen und zwischen „angstvollen oder resignativen Untergangserwartungen einerseits und destruktiv-abwertender Kritik andererseits“ schwanken (Krambrock 1998, S. 156).

Die Regelungen des Jugendmedienschutzes sind jeweils an die Veränderungen anzupassen und mitunter machen neue Medienformen auch neue gesetzliche Rege-

lungen und/oder die Gründung neuer Einrichtungen notwendig (Junge 2013a). Der institutionelle Jugendmedienschutz sah sich Zeit seines Bestehens mit technischen Innovationen konfrontiert und die Wirksamkeit der Maßnahmen wurde mehrfach auf die Probe gestellt. Aber es ist keineswegs übertrieben, festzustellen, dass die Entwicklungen im Zuge der Verbreitung des Internets zu besonders gravierenden Umwälzungen geführt haben. Seit Jahren wird intensiv über die Wirksamkeit der bestehenden Maßnahmen debattiert und es wird mitunter eine generelle Sinnfrage aufgeworfen.

Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche heutzutage einen leichteren Zugang zu Inhalten haben, die nicht für ihr Alter freigegeben sind (Hans-Bredow-Institut 2007, S. 327 ff.; JIM-Studie 2014, S. 54; KIM-Studie 2012, S. 50; Quandt und Wimmer 2009, S. 180). Filme, die im Kino oder im Verleih nur schwer zugänglich sind, stehen online zur Verfügung. Allein die bekannte Videoplattform YouTube bietet viele unzählige Filme ohne jede Alters- oder Sendezeitbeschränkung an. Darüber hinaus können möglicherweise ungeeignete Computerspiele mit dem entsprechenden Hintergrundwissen online erworben oder konsumiert werden.

Besonders gravierend ist der Wandel hinsichtlich des Konsums von Pornographie. Entsprechende Videoportale sind Heranwachsenden bekannt bzw. sind mittels entsprechender Suchmaschinen leicht zu recherchieren. Und da die meisten Anbieter nicht der deutschen Gesetzgebung unterworfen sind, sind keine Altersverifikationssysteme vorgesehen. Es ist davon auszugehen, dass Jugendliche bzw. Kinder hiervon auch Kenntnis haben und Gebrauch<sup>4</sup> machen. Es besteht also keine bedeutsame Hürde, Pornographie zu konsumieren (Grimm et al. 2010, S. 53, 58). Hinsichtlich der möglichen Auswirkungen ist zu fragen, ob die vermittelten pornographischen Skripte einen negativen Einfluss auf die Einstellungen zur Sexualität und auf die tatsächlich ausgeübten sexuellen Praktiken haben. So könnte der Konsum der online verfügbaren Pornographie (z. B. „harte“ Pornographie<sup>5</sup>) u. a. zu einem verstärkten sexuellen Leistungsdruck führen und das Bedürfnis nach ungewöhnlichen Sexualpraktiken erhöhen. Die empirischen Studien hierzu erbrachten gegensätzliche Resultate (Junge 2013b). So gibt es auch Anzeichen dafür, dass Heranwachsende ein Bewusstsein dafür haben, wie realitätsfern die pornographischen Darstellungen sind (Grimm et al. 2010; Starke 2010) und dass sie gut zwischen den Handlungen in Pornos und der eigenen Sexualität differenzieren können (Hoff-

---

4 Mitunter kann es auch vorkommen, dass Kinder bei der Internetnutzung ungewollt mit pornographischen Inhalten in Kontakt kommen (KIM 2010, S. 38; Grimm/Rhein/Müller 2010, S. 59 ff. und 145 f.).

5 Innerhalb des Diskurses wird die Formulierung „qualifizierte“ Pornographie mitunter als Synonym verwendet (Monssen-Engberding 2011, S. 73f.).

mann 2009). Ungewöhnliche Sexualpraktiken wecken hiernach zwar durchaus das (kurzzeitige) voyeuristische Interesse von Jugendlichen, lösen aber überwiegend Ablehnung aus (Grimm et al. 2008, S. 171ff.; Grimm et al. 2010; Starke 2010, S. 26).

Vor diesem Hintergrund und bei isolierter Betrachtung des Jugendmedienschutzes könnte man von einer *grenzenlosen Mediennutzung* im negativen Sinne sprechen. Und es wäre in der Tat bedenklich, würden alle Kinder und Jugendlichen die skizzierten Möglichkeiten unbegrenzt nutzen. Der Ruf nach stärkeren Maßnahmen darf gleichwohl nicht in den überwundenen bewahrpädagogischen Duktus verfallen. Sicherlich ist es notwendig, den institutionellen Jugendmedienschutz an die vollzogenen Innovationen anzupassen. In diesem Kontext ist zu beobachten, dass die Diskussion in den letzten Jahren auf die Verknüpfung des Jugendmedienschutzes mit medienerzieherischen Maßnahmen fokussierte. So nehmen viele Einrichtungen des Jugendmedienschutzes zunehmend Aufgaben im Bereich der Medienkompetenzförderung wahr.

Weiterhin ist der folgenden Aussage von Sander in vollem Maße zuzustimmen: „Wenn Kinder nicht mehr umfassend vor den Medien (...) ‚geschützt‘ werden können, so sollen sie befähigt werden, autonom und bewusst damit umzugehen. Diese Befähigung verspricht Medienkompetenz“ (Sander 2007, S. 56). Es ist also dafür zu sorgen, dass Kinder und Jugendliche in der Lage sind, in der von Medien geprägten Welt selbstbestimmt und sicher zu agieren. Dies umfasst nicht nur den kompetenten Umgang mit möglicherweise ungeeigneten Inhalten, sondern auch die Nutzung der bestehenden Möglichkeiten zur Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Gleichzeitig ist gemäß der Medienkompetenzdefinition von Tulodziecki dafür Sorge zu tragen, dass Kinder und Jugendliche Medien auch sozial verantwortlich nutzen (Tulodziecki et al. 2010). Sie müssen für die Folgen des eigenen Handelns sensibilisiert werden, da sie sich inzwischen umfassend aktiv im Internet beteiligen: „Partizipation bedeutet auch Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung und entsprechend verantwortliches Umgehen mit den Schutzbedürfnissen anderer, auch Gleichaltriger und Jüngerer“ (Gebel 2011, S. 43).

Insgesamt ist festzuhalten, dass der institutionelle Jugendmedienschutz keinesfalls überflüssig geworden ist. Altersfreigaben und Sendezeitbeschränkungen sind weiterhin sinnvoll und auch die Bemühungen im Bereich von Jugendschutzfiltern und Kinderschutzsoftware u.ä. sind überaus wertvoll. Auf diese Weise wird weiterhin einer absolut grenzenlosen Mediennutzung entgegen gewirkt.

Gleichsam gilt weiterhin Mikos Hinweis: „Medienerziehung, die zu einem selbstbewußten [sic!] und genußbereiten [sic!], reflektierten und entscheidungsfähigen Umgang mit Medien führt, bietet die denkbar beste Form von präventivem Jugendmedienschutz“ (Mikos 1999, S. 56). Der Familie kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.

### 3 Medienerziehung im digitalen Zeitalter

Wer die Grenzenlosigkeit der Mediennutzung im digitalen Zeitalter allein aus den (technischen) Möglichkeiten, die sich Heranwachsenden bieten, und den Defiziten des institutionellen Jugendmedienschutzes ableitet, übersieht die Einflussmöglichkeiten der Eltern. Auch wenn die mobile Mediennutzung voranschreitet, findet die Mediennutzung überwiegend innerhalb des Wahrnehmungsbereichs der Erziehungsberechtigten statt (FIM-Studie 2011; JIM-Studie 2014; Junge 2013b). Dementsprechend können medienerzieherische Maßnahmen ihre Wirkung entfalten und z.T. die Lücke schließen, die durch die Schwächung des institutionellen Jugendmedienschutzes entstanden ist.

Als Medienerziehung gelten vor allem intentionale Aktivitäten (siehe zur indirekten Medienerziehung Six 1990, S. 17), die Kinder und Jugendliche bei der Auswahl, Nutzung, Bewertung und Verarbeitung medialer Inhalte unterstützen. Letztendlich sollten die Maßnahmen bewirken, dass Jugendliche spätestens mit dem Erreichen der Volljährigkeit in der Lage sind, Medien reflektiert und selbstverantwortlich zu nutzen. Im digitalen Zeitalter gehört die Medienerziehung zu den wichtigen Aufgaben von Eltern (siehe zu weiteren Instanzen der Medienerziehung Junge 2013b, S. 140ff.). Sie nehmen eine Schlüsselrolle ein: „Aufgrund der Bedeutung des Medienwandels und der Aneignungsprozesse durch die Kinder und Jugendlichen und den damit verbundenen Chancen und Risiken sind Eltern aufzufordern, mehr Verantwortung zu übernehmen“ (Breiter et al. 2010, S. 283). Allein schon die technische Ausstattung ist Teil des medienerzieherischen Handelns. So müssen Eltern entscheiden, zu welchem Zeitpunkt welche Geräte angeschafft werden und wo diese Geräte platziert werden. Bei der Anschaffung von Mobiltelefonen ist bspw. zusätzlich zu entscheiden, ob ein Smartphone gekauft wird, ob die mobile Internetnutzung möglich sein soll und ob ein Pre-Paid-Modell zur Eindämmung der Kosten gewählt wird.

Darüber hinaus ist der Umgang mit Medien entscheidend. Um möglicherweise schädlichen Einflüssen vorzubeugen, können in Familien verschiedene Regeln zur Mediennutzung formuliert werden. Diese Vorgaben können sich bspw. auf die zeitliche Dauer, die zu nutzenden Inhalte (z.B. Anschaffung von Computerspielen) oder die entstehenden Kosten (insb. bei der Nutzung von Mobiltelefonen) beziehen. Begleitend hierzu gibt es verschiedene medienerzieherische Maßnahmen wie z.B. die Begleitung und Kontrolle der Mediennutzung. Hierzu können auch technische Hilfsmittel wie Jugendschutzfilter herangezogen werden.

Empirische Studien haben gezeigt, dass Eltern den skizzierten Herausforderungen in unterschiedlicher Form begegnen (siehe u.a. FIM-Studie 2011; Friedrichs et al. 2014a und 2014b; Junge 2013b; Kammerl et al. 2012; Röhr-Sendlmeier et

al. 2008; Steiner und Goldoni 2011). Das medienerzieherische Erziehungsverhalten kann differenziert werden hinsichtlich der Gewährung von Freiräumen, der Erlaubnis zur Nutzung bestimmter Medienformen, der Durchführung kontrolliegender und behütender Maßnahmen sowie der Sicherheit im Medienerziehungshandeln. Im Rahmen einer eigenen Studie<sup>6</sup> konnte festgestellt werden, dass Eltern verschiedene Wege wählen, um Informationen über die Mediennutzung ihrer Kinder zu erhalten. So vertraute die Mehrheit der Befragten auf einen Mix aus Gesprächen mit den Kindern und der Beobachtung ihres Verhaltens.

Bemerkenswert ist, dass sich die medienerzieherischen Maßnahmen von Eltern offensichtlich nicht (nur) auf die Nutzung ungeeigneter Inhalte fokussieren. Rassistische sowie (je nach Alter des Kindes) gewalthaltige und pornographische Medieninhalte zählen zwar zu den unerwünschten Inhalten. Aber gleichzeitig versuchen Eltern auch darauf zu achten, dass eine zeitlich übermäßige Mediennutzung, zu hohe Kosten sowie Schäden am Computer durch Viren verhindert werden. Darüber hinaus möchten viele Eltern ihre Kinder vor dem Kontakt zu Fremden oder unangenehmen Erlebnissen mit online hergestellten Kontakten bewahren (Junge 2013b; Steiner und Goldoni 2011).

Insgesamt ist festzuhalten, dass Medienerziehung zu einer fortwährenden Erziehungsaufgabe geworden ist. In Abhängigkeit vom Alter der Kinder und ihren Nutzungsgewohnheiten müssen Eltern medienspezifische Lösungen für unterschiedliche Situationen finden. Darüber hinaus hat u.a. die von mir durchgeföhrte Elternbefragung gezeigt, dass Medienerziehung mit der allgemeinen Vermittlung von Werten einhergehen kann. Für manche Eltern ist es wichtiger, auf die Vermittlung von Werten zu setzen, als die Internetnutzung übermäßig zu kontrollieren. Zudem ist im digitalen Zeitalter auch ein generational bedingter Kompetenzunterschied hinsichtlich der Nutzung online-basierter Medien beobachtbar. Mitunter sind die Heranwachsenden ihren Eltern technisch überlegen, was die Einrichtung einer technisch basierten Barriere durchaus erschweren kann (Junge 2013b).

Obwohl einige Eltern sicherlich noch Informations- und Unterstützungsbedarf haben und im Vergleich zu ihren Kindern geringere Kompetenzen hinsichtlich der technischen Bedienung aufweisen (Junge 2013b, S. 199), kann meines Erachtens angesichts der vorliegenden Daten aber nicht von einer Grenzenlosigkeit der Mediennutzung gesprochen werden. Kinder und Jugendliche haben zwar prinzipiell

6 Im Rahmen einer qualitativ ausgerichteten Studie habe ich das Medienerziehungs-handeln von Eltern untersucht, deren Kind(er) zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 14 und 16 Jahren alt war(en). Insgesamt wurden 14 Elternpaare dazu befragt, welchen Stellenwert medienpädagogische Themen in ihrem Familienalltag haben und welche Regeln und Maßnahmen der Medienerziehung vorherrschen.

mehr Wege, potenziell ungeeignete Inhalte zu nutzen – aber nicht alle Heranwachsenden können und wollen diese nutzen.

---

## **4      Ungewollte Grenzenlosigkeit zum Nachteil der nachfolgenden Generation?**

In einer vereinfachenden Sichtweise könnte man sagen, dass der Jugendmedienschutz, solange er seine volle Wirkung entfalten konnte, den Heranwachsenden deutliche Grenzen aufzeigte und somit von der medienvermittelten Erwachsenenwelt fernhalten konnte. Mit der digitalen Revolution sind diese Ketten (um im Bild zu bleiben) gesprengt und der Zugang zur Erwachsenenwelt in vielerlei Hinsicht möglich. Auch dem Drang nach Selbstdarstellung sind kaum Grenzen gesetzt. Ebenso wenig sind die Tabu-Bereiche Gewalt und Sexualität noch geschlossene Bereiche. Insbesondere Sexualität dringt nun stärker und früher in die Lebenswelt von Jugendlichen. Phänomene wie Online-Dating und Sexting sind die feststellbaren Folgen (Döring 2012). Dem Ausprobieren – ebenfalls ein Kernelement von Jugend – sind kaum Grenzen gesetzt. Zur gleichen Zeit sind aber auch stabilisierende und durchaus sinnvolle Grenzen weggefallen.

Die veränderten Gegebenheiten im digitalen Zeitalter erleichtern es Heranwachsenden nicht nur die Grenzen, die ihnen durch die Maßnahmen des institutionellen Jugendmedienschutzes aufgezeigt werden, zu überwinden. Gleichzeitig sind sie mit einer Grenzenlosigkeit konfrontiert, deren Auswirkungen noch nicht präzise bestimmt werden können und die ihnen unter Umständen ungewollt zum Nachteil geraten. Im folgenden Abschnitt werden hierzu einzelne Aspekte näher beleuchtet.

### **4.1    Cybermobbing**

Vollkommen zu Recht stellt Röll die Vorteile der neuen Selbstdarstellungsmöglichkeiten heraus. Angesichts der wahrnehmbaren Veränderung gesellschaftlicher Strukturen bieten Soziale Netzwerke nach seiner Einschätzung Räume, „um die unterschiedlichen Identitätsprojekte aus den jeweiligen Lebenswelten miteinander zu verknüpfen“ (Röll 2008, S. 130). Mittels der unterschiedlichen Formen der Online-Kommunikation haben Jugendliche die Chance, sich selbst zu erproben, und sie können sich im Spiel mit der Selbstdarstellung verschiedene Identitätsräume schaffen (Schmidt et al. 2009). Insbesondere Soziale Netzwerke stellen mit ihren „Präsentations- und Kommunikationsmöglichkeiten“ bedeutsame Räume für die

„Entwicklung einer sozial anerkannten und subjektiv stimmigen Persönlichkeit“ (Schorb et al. 2010, S. 40) dar. Durch die fehlenden Grenzen ergibt sich ein onlinebasierter Freiraum, der frei von elterlichen Beschränkungen genutzt werden könnte (siehe zur Identitätskonstruktion im digitalen Zeitalter Ganguin und Sander 2008).

Hinsichtlich des institutionellen Jugendmedienschutzes stellen Soziale Netzwerke wie Facebook neuartige Freiräume dar. Die klassischen Instrumente Altersfreigaben und Sendezeitbeschränkungen entfalten hier nicht ihre vormals feststellbare Wirksamkeit. Stattdessen sind sich die (jugendlichen) Nutzer weitgehend selbst überlassen.

Das digitale Zeitalter zeichnet sich in eklatanter Weise durch die Überwindung von Raum und Zeit aus. In der Vergangenheit erreichten Fehlritte von Jugendlichen eine begrenzte Öffentlichkeit, die sich üblicherweise auf die Klasse, die Schule, die direkte Nachbarschaft oder zumindest den Ort beschränkte. Zeitlich betrachtet verblassete die Erinnerung irgendwann und Ereignisse gerieten in Vergessenheit. Diese beiden Merkmale machten Jugend zu einem Schonraum. Aber wie gestaltet sich dies nun für Jugendliche im digitalen Zeitalter? Es stehen ihnen mannigfaltige Möglichkeiten zur (mehr oder weniger expressiven) Selbstdarstellung zur Verfügung. Die Reichweite kann zwar bei entsprechenden Sicherheitseinstellungen begrenzt werden – aber dies würde ja der Intention nach einem ‚großen Publikum‘ widersprechen.

Gleichsam ist zu prüfen, wie sich die *zeitliche Grenzenlosigkeit* auswirkt. Fotos, Videos und Textbeiträge, die man im Internet veröffentlicht, können dort prinzipiell dauerhaft gespeichert sein. Somit wären diese Inhalte auch nach Jahren noch für eine große Öffentlichkeit verfügbar. Mit jeder Veröffentlichung geben die Online-NutzerInnen auch ein Stück der Kontrolle ab. Dank der Digitalisierung können Inhalte durch andere kopiert, gespeichert und verbreitet werden.

An verschiedenen Stellen werden diesbezüglich Sorgen formuliert: „Viele ältere Mitbürger haben datenrechtliche Bedenken gegenüber Communities, die sich das Recht auf Inhalte sichern und kommerzielle Interessen verfolgen. Eltern und Lehrkräfte fürchten, dass z.B. Party-Bilder später negative Folgen für ihre Kinder bzw. Schüler(innen) haben könnten“ (Eberle 2013, S. 61). Gleichzeitig bleibt es im aktuellen Diskurs mitunter etwas diffus, wie diese negativen Folgen der dauerhaften digitalen Spuren konkret aussehen können.

Die räumliche und zeitliche Grenzenlosigkeit des Medienhandelns wird gegenwärtig vor allem im Kontext von Cybermobbing diskutiert. Fanden Streitigkeiten zwischen Kindern und Jugendlichen in der Vergangenheit hauptsächlich an klar abgrenzbaren Orten (in der Klasse, auf dem Schulhof, auf dem Sportplatz, im Dorf) und für eine bestimmte Dauer statt, so verlagert sich dies zunehmend in

die Online-Welten. Um andere zu beleidigen, zu diffamieren oder auszuschließen verwenden Heranwachsende heutzutage auch Online-Medien. Problematisch ist hierbei, dass die MobberInnen mit ihren Aktionen ein ungleich größeres Publikum erreichen. Hierdurch kann eine Eigendynamik entfaltet werden, die weder vom Opfer noch vom Täter dauerhaft kontrolliert werden können und für das Opfer kann hieraus eine besondere Belastungssituation resultieren. Darüber hinaus sind die Diffamierungen und Beleidigungen unter Umständen nicht ohne Weiteres zu entfernen und haben dauerhaft Bestand (siehe vertiefend Fawzi 2009; Katzer 2014; Pieschl und Porsch 2014; Sticca et al. 2013).

## 4.2 Social Media Recruiting

Im Kontext von Social Media Recruiting ist aber noch ein weiterer Aspekt zu beachten. Bild-, Text- und Videobeiträge, die eigentlich an die Peergroup oder das direkte soziale Umfeld adressiert waren, können auch für andere Personengruppen wahrnehmbar sein. Hierbei ist v.a. die Rolle zukünftiger Arbeitgeber in der Phase des Berufseinstiegs in den Blick zu nehmen (Diestelberg 2008). Der Gebrauch von Sozialen Netzwerken bietet ArbeitgeberInnen die Möglichkeit, sich bereits im Vorfeld von Auswahlgesprächen auf kostengünstige Art und Weise ein umfangreiches Bild über die BewerberInnen zu machen (Slovensky und Ross 2012), obschon die in den BenutzerInnenprofilen zu findenden Informationen neben apodiktischen Elementen auch unwahre und geschönte Persönlichkeitsmerkmale enthalten können (Brown und Vaughn 2011). Anhand von Elternbefragungen konnte gezeigt werden, dass eine ausgeprägte Sorge vorherrscht, bedenkenloses Verhalten könnte negative Konsequenzen beim Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit verursachen (u.a. Junge 2013b). Dies kann zur Folge haben, dass den eigenen Kindern in aufklärererischer Absicht (konkrete) Vorgaben zum Umgang mit privaten Daten gemacht werden oder die Nutzung von Sozialen Netzwerken untersagt wird (Junge 2013b, S. 277f.).

Bisher liegen nur wenige Daten zur tatsächlichen Praxis von Social Media Recruiting vor. In einer 2009 vom Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz in Auftrag gegebenen Umfrage gab ein Viertel der befragten UnternehmensvertreterInnen an, im Vorfeld eines möglichen Bewerbungsgesprächs gezielt nach online verfügbaren Informationen über die BewerberInnen zu suchen (BMEL 2009). Hiervon nutzte ein Drittel auch die Daten aus Sozialen Netzwerken (ca. 16 Prozent „eher selten“; ca. 20 Prozent „regelmäßig oder gelegentlich“). Teilweise resultierte hieraus die Entscheidung, BewerberInnen nicht zu einem Vorstellungsgespräch einzuladen. Kritische bzw. abfällige Äuße-

rungen über gegenwärtige und zurückliegende Arbeitsverhältnisse sowie private Inhalte wie bspw. Fotos von Feierlichkeiten wurden als negativ bewertete Informationen benannt. Es bestehen also durchaus berechtigte Überlegungen, in welchem Ausmaß (potenzielle) Arbeitgeber bei der Durchsicht von Bewerbungen auf online verfügbare Informationen aus Social Media-Anwendungen zurückgreifen und wie diese bewertet werden (BITKOM 2012, 2013; IFOK 2009; Weinberg 2012).

### **4.3 Schlussfolgerung**

Es bleibt festzuhalten, dass Heranwachsende im Laufe ihres Lebens durch die Inhalte, die sie selber veröffentlichen oder die andere über sie veröffentlichen, vielfältige digitale Spuren hinterlassen. Welche Auswirkungen die hiermit einhergehende Grenzenlosigkeit auf ihr weiteres Leben haben wird, lässt sich heute noch nicht bestimmen. Es handelt sich um ein junges Phänomen und es fehlen noch Erfahrungswerte. Aber es scheint offensichtlich, dass es sich hierbei um wichtige Fragestellungen handelt, die nicht allein durch den institutionellen Jugendmedienschutz zu beantworten sind. Vielmehr sind die medienerzieherischen Instanzen gefordert. Kurz gesagt ist den Heranwachsenden deutlich zu machen, in welch grenzenlosen virtuellen Welten sie sich bewegen. Der Blick auf ihr Handeln ist stärker auf die Zukunftsperspektive zu richten. Aber die Frage „Welchen Einfluss hat mein Mediennutzungshandeln auf die Zukunft?“ darf nicht zu einem vollständigen Verlust des Schonraums Jugend führen. Es gehört nunmehr auch zu den Aufgaben der Medienpädagogik, Überlegungen anzustellen, wie Kindern und Jugendlichen virtuelle Räume zur freien Entfaltung ermöglicht werden können. Fehlversuche und Irrtümer müssen auch weiterhin erlaubt sein – sie müssen aber auch im Laufe der Jahre verblassen können. Es gehört nach meiner Auffassung zu den wichtigen zukünftigen Aufgaben der Medienpädagogik, im Dialog mit den wichtigen Entscheidungsträgern entsprechende Diskurse anzustoßen. Zu prüfen wäre bspw., ob ein Recht auf Vergessen durchgesetzt werden kann.

## Literatur

- Arbeiter, U. (2013). *Acht- bis dreizehnjährige: Wir sind doch keine Babys mehr! Schriftenreihe Medienkompetenz*. Stuttgart: aj's.
- BfG (2014). Drogen- und Suchtbericht 2014. Hrsg. von der Drogenbeauftragten der Bundesregierung, Bundesministerium für Gesundheit. [http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Downloads/Drogen\\_und\\_Suchtbericht\\_2014\\_Gesamt\\_WEB\\_07.pdf](http://www.drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Downloads/Drogen_und_Suchtbericht_2014_Gesamt_WEB_07.pdf). Zugegriffen: 15. Januar 2015.
- BITKOM (2012). Social Media in deutschen Unternehmen. [http://www.bitkom.org/files/documents/Social\\_Media\\_in\\_deutschen\\_Unternehmen.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/Social_Media_in_deutschen_Unternehmen.pdf). Zugegriffen: 9. Januar 2015.
- BITKOM (2013). Einsatz und Potenziale von Social Business für ITK-Unternehmen. [http://www.bitkom.org/files/documents/Studie\\_SocialBusiness\\_Potenziale.pdf](http://www.bitkom.org/files/documents/Studie_SocialBusiness_Potenziale.pdf). Zugegriffen: 15. Januar 2015.
- BMEL (2009). Umfrage zu Haltung und Ausmaß der Internetnutzung von Unternehmen zur Vorauswahl bei Personalentscheidungen. [http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Verbraucherschutz/InternetnutzungVorauswahlPersonalentscheidungen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Verbraucherschutz/InternetnutzungVorauswahlPersonalentscheidungen.pdf?__blob=publicationFile). Zugegriffen: 23. September 2014.
- Bravo (2009). Bravo Dr.-Sommer-Studie. Liebe! Körper! Sexualität!. [http://www.bauermedia.de/uploads/me-dia/BRAVO\\_DrSommerStudie2009\\_Sperrfrist\\_2009-05-12\\_gr.pdf](http://www.bauermedia.de/uploads/me-dia/BRAVO_DrSommerStudie2009_Sperrfrist_2009-05-12_gr.pdf). Zugegriffen: 15. Januar 2015.
- Breiter, A., Welling, S., Stolpmann, B. E. (2010). Medienkompetenz in der Schule. Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. *Schriftenreihe Medienforschung der LfM, Band 64*. Berlin: Vista Verlag.
- Brown, V. R., Vaughn, E. D. (2011). The writing on the (Facebook) wall: The use of social networking sites in hiring decisions. *Journal of Business and Psychology* 26 (2) (2011), 219-225.
- Bundschuh, A. (1999). *Fernsehen und Jugendschutz in Europa – Eine Politikfeldanalyse zum Verhältnis von staatlicher Regulierung und Selbstkontrolle*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- BZgA (2012). Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2011. Der Konsum von Alkohol, Tabak und illegalen Drogen: aktuelle Verbreitung und Trends. Hrsg. von Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. [http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen\\_2012/Drogenaffinitaetsstudie\\_BZgA\\_2011.pdf](http://drogenbeauftragte.de/fileadmin/dateien-dba/Presse/Pressemitteilungen/Pressemitteilungen_2012/Drogenaffinitaetsstudie_BZgA_2011.pdf). Zugegriffen: 15. Januar 2015.
- Diestelberg, M. (2008): Arbeitgeber überprüfen Bewerber bei StudiVZ & Co. <http://winfuture.de/news,42241.html>. Zugegriffen: 23. Juli 2012.
- Döring, N. (2012). Erotischer Fotoaustausch unter Jugendlichen: Verbreitung, Funktionen und Folgen des Sexting. *Zeitschrift für Sexualforschung* 25, S. 4-25.
- Fawzi, N. (2009). *Cyber-Mobbing. Ursachen und Auswirkungen von Mobbing im Internet*. Nomos, Baden-Baden.
- FIM-Studie (2011): FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien. Stuttgart: MPFS. <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>. Zugegriffen: 23. Januar 2015.
- Friedrichs, H., Gross, F. von, Herde, K., Sander, U. 2014 (a). Habitusformen von Eltern im Kontext der Computerspielnutzung ihrer Kinder. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 6(3). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/685>. Zugegriffen: 04. Januar 2015.

- Friedrichs, H., Gross, F. von, Herde, K., Sander, U. 2014 (b). *Computerspielnutzung aus Elternsicht. Habitusformen im Kontext elterlicher Medienerziehung*. In merz. Zeitschrift für Medienpädagogik. 58(5), 55–60.
- Ganguin, S., Sander, U. (2008). Identitätskonstruktionen in digitalen Welten. In Sander, U., Gross von, F., Hugger, K.U. (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 422-427). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gebel, C. (2011). Neue Probleme lösen alte nicht ab. Anforderungen an den Jugendmedienschutz in Zeiten des Web 2.0. *merz. medien + erziehung*, Heft 01/2011, S. 42-44.
- Goehlnich, B., Höngge, F., Seifert, S. (2005): Die FSK und das Jugendschutzgesetz. In: tv diskurs 33, Heft 3/2005, 9. Jg., 44-49. [http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/33/goehlnich\\_hoengge\\_seifert044\\_tvd33.pdf](http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/33/goehlnich_hoengge_seifert044_tvd33.pdf). Zugegriffen: 23. September 2014.
- Gottberg, J. von (2013): Kulturelle Grenzen statt gesetzlicher Altersfreigaben. Gesetzliche Altersbeschränkungen sind im Internet nicht durchsetzbar. In H. Friedrichs, T. Junge, U. Sander (Hrsg.), *Jugendmedienschutz in Deutschland* (S. 339-344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grashof, L., Hilse, J. (2013): Kinder- und Jugendschutz bei Computerspielen. In Friedrichs, H., Junge, T., Sander U. (Hrsg.), *Jugendmedienschutz in Deutschland* (S. 147-156). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grimm, P., Rhein, S., Clausen-Muradian, E. (2008). *Gewalt im Web 2.0. Der Umgang Jugendlicher mit gewalthaltigen Inhalten und Cyber-Mobbing sowie die rechtliche Einordnung der Problematik*. Schriftenreihe der NLM. Berlin: Vistas Verlag.
- Grimm, P., Rhein, S., Müller, M. (2010). *Porno im Web 2.0. Die Bedeutung sexualisierter Web-Inhalte in der Lebenswelt von Jugendlichen*. Schriftenreihe der NLM, Band 25. Berlin: Vistas Verlag.
- Groeben, N. (2004): Medienkompetenz. In Mangold, R., Vorderer, P., Bente, G. (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-50). Göttingen: Hogrefe.
- Hans-Bredow-Institut (2007): Analyse des Jugendmedienschutzsystems – Jugendschutzgesetz und Jugendmedienschutz-Staatsvertrag. Endbericht. [http://www.hans-bredow-institut.de/webfm\\_send/104](http://www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/104). Zugegriffen: 23. September 2014.
- Henning, C. (2015): Warum durch Phänomene wie YouNow die Vermittlung von Medienkompetenz immer wichtiger wird. Ein Beitrag aus medienethischer Sicht. In: Junge, T. (Hrsg.): Soziale Netzwerke im Diskurs. <http://www.medien-im-diskurs.de>. Zugegriffen 22. April 2015.
- Höngge, F. (2013): Aus der Spruchpraxis: Aktuelles Beispiel von der FSK. In Friedrichs, H., Junge, T., Sander, U. (Hrsg.), *Jugendmedienschutz in Deutschland* (S. 131-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, D. (2009): Schärfen oder trüben mediale Bilder von Körpern und Sexualität den Blick für das Sexuelle? In *FORUM Sexualaufklärung und Familienplanung*, Heft Nr. 1/2009, Schwerpunkt Medien (S. 10-14). Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- IFOK (2009): Social Media und Personalarbeit: Potenzial erkannt. Und genutzt? [http://www.arbeitswelt-zweipunktnull.de/cms/fileadmin/webzweinull/pdf/IFOK\\_Pluspunkt\\_SocialMedia\\_HR.pdf](http://www.arbeitswelt-zweipunktnull.de/cms/fileadmin/webzweinull/pdf/IFOK_Pluspunkt_SocialMedia_HR.pdf). Zugegriffen: 23. September 2014.
- JIM-Studie (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. Stuttgart: MPFS. [http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie\\_2014.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf14/JIM-Studie_2014.pdf). Zugegriffen 29. Januar 2015.

- Junge, T., Psyk, P. (2013): Das System der regulierten Selbstregulierung. In Friedrichs, H., Junge, T., Sander, U. (Hrsg.), *Jugendmedienschutz in Deutschland* (S. 83-104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junge, T. (2013a): Jugendmedienschutz in der Bundesrepublik Deutschland (ab 1949). In Friedrichs, H., Junge, T., Sander, U. (Hrsg.), *Jugendmedienschutz in Deutschland* (S. 41-64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Junge, T. (2013b): Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern.
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L., Petersen, K. U. (2012): EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>. Zugegriffen: 23. September 2014.
- Katzer, C. (2014): *Cybermobbing – Wenn das Internet zur W@ffe wird*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- KIM-Studie (2010): KIM-Studie 2010. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: MPFS. <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf>. Zugegriffen: 23. Januar 2015.
- KIM-Studie (2012): KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: MPFS. [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf). Zugegriffen: 23. Januar 2015.
- Krambrock, U. (1998): *Computerspiel und jugendliche Nutzer. Hermeneutische Deutungsversuche des Adventure-Computerspiels und seiner jugendlichen Nutzer und Nutzerinnen*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Mikos, L. (1999): Medienkompetenz als präventiver Jugendschutz. In Baacke, D., Kornblum, S., Lauffer, J., Mikos, L., Thiele, G. A. (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* (S. 56-61). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Monssen-Engberding, E. (2011): Juristische Aspekte von Sexualität und Pornografie in den Medien. In KJM (Hrsg.), *Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. KJM-Schriftenreihe Band 3* (S. 69-86). Berlin: Vistas Verlag.
- Pieschl, S., Porsch, T. (2014): Cybermobbing – mehr als „Ärgern im Internet“. In Pieschl, S., Porsch, T. (Hrsg.), *Neue Medien und deren Schatten. Mediennutzung, Medienwirkung und Medienkompetenz* (S. 133-158). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Quandt, T., & Wimmer, J. (2009). Online-Spieler in Deutschland 2007. Befunde einer repräsentativen Befragungsstudie. In T. Quandt, J. Wimmer, J. Wolling (Hrsg.), *Die Computerspieler. Studien zur Nutzung von Computergames* (S. 169-192). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ring, W.-D., Weigand, V. (2011): Damals Tutti Frutti, heute youporn: Mediale Bilder von Sexualität aus Jugendschutz-Perspektive. In KJM (Hrsg.), *Zarte Bande versus Bondage: Positionen zum Jugendmedienschutz in einem sexualisierten Alltag. KJM-Schriftenreihe Band 3* (S. 11-34). Berlin: Vistas Verlag.
- Röhr-Sendlmeier, U. M., Götz, I., Stichel, R. (2008): Medienerziehung in der Familie. Regeln und Motive, Umfang und Auswirkungen der Nutzung von Computer, Fernseher und Videokonsole. *Zeitschrift für Familienforschung*, Heft 20 (2), S. 107-130.

- Röll, F. J. (2008): Von der Stärke schwacher Beziehungen – Kommunikationskultur und Gemeinschaftsbildung als Ausdruck von Identitätssuche. In Ertelt, J., Röll, F. J. (Hrsg.), *Web 2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur* (S. 119–137). München: Kopaed Verlag.
- Sander, U. (2007): Medienkompetenz – eine Alternative zum Medienschutz? *tv diskurs* 40, Heft 2/2007, 11. Jg., S. 56–57. [http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/40/sander056\\_tvd40.pdf](http://fsf.de/data/hefte/ausgabe/40/sander056_tvd40.pdf). Zugegriffen: 23. September 2014.
- Six, U. (1990): Medien und Medienerziehung im Kindergarten: Kontroverse pädagogische Positionen. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Medienerziehung bei Vorschulkindern. Beiträge aus Finnland, den Niederlanden, Österreich, der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland* (S. 7–18). München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Six, U., Gimmler, R., Vogel, I. (2002): Medienerziehung in der Familie. Hintergrundinformationen und Anregungen für mediapädagogische Elternarbeit. Hrsg. von Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (ULR). <http://www.ma-hsh.de/cms/upload/downloads/schriftreihen/band20.pdf>. Zugegriffen: 19. Januar 15.
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I., Hasebrink, U. (Hrsg.) (2009): Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/Lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>. Zugegriffen: 23.07.2012.
- Schorb, B., Kießling, M., Würfel, M., Keilhauer, J. (2010): Medienkonvergenz Monitoring Soziale Online-Netzwerke-Report 2010. <http://www.uni-leipzig.de/~umfmed/MeMo SON10.pdf>. Zugegriffen: 23. September 2014.
- Slovensky, R., Ross, W. H. (2012): Should human resource managers use social media to screen job applicants? *Managerial and legal issues in the USA. info* 14.1 (2012), 55–69.
- Starke, K. (2010): Pornografie und Jugend – Jugend und Pornografie. [http://www.media-culture-online.de/fileadmin/bibliothek/starke\\_pornografie/starke\\_pornografie.pdf](http://www.media-culture-online.de/fileadmin/bibliothek/starke_pornografie/starke_pornografie.pdf). Zugegriffen: 23. September 2014.
- Steiner, O., Goldoni, M. (2011): Medienkompetenz und medienerzieherisches Handeln von Eltern. Eine empirische Untersuchung bei Eltern von 10- bis 17-jährigen Kindern in Basel-Stadt. [http://www.elternet.ch/fileadmin/documents/Studie\\_Medienkompetenz\\_und\\_medienerzieherisches\\_Handeln\\_von\\_Eltern\\_FHNW-HSA\\_2011.pdf](http://www.elternet.ch/fileadmin/documents/Studie_Medienkompetenz_und_medienerzieherisches_Handeln_von_Eltern_FHNW-HSA_2011.pdf). Download: 23. September 2014.
- Sticca, F., Alsaker, F., Perren, S. (2013): Always on: Cybermobbing in der modernen Gesellschaft. *Familiendynamik*, 38. Jg., Heft 3/2013, 230–237.
- Tulodziecki, G., Herzog, B., Grafe, S. (2010). *Medienbildung im Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinberg, T. (2012). *Social Media Marketing. Strategien für Twitter, Facebook & Co.* Beijing [u.a.]: O'Reilly Verlag.

---

# Die Computerspielnutzung Heranwachsender aus Elternsicht unter dem Blickwinkel der Habitustheorie

Henrike Friedrichs, Friederike von Gross und Katharina Herde

## Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt die Sichtweisen von Eltern auf das Computerspielverhalten ihrer Kinder und ihr erzieherisches Handeln bezüglich des Computerspielens vor. Die Ergebnisse stammen aus einem Forschungsprojekt der Autorinnen aus dem Jahr 2014 unter der Leitung von Prof. Dr. Uwe Sander an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Die Ergebnisse der 22 leitfadengestützten Interviews mit Elternpaaren zeigen u.a., dass der mediale Habitus die Ausgestaltung des medienerzieherischen Habitus beeinflusst; d.h. bspw., dass das Medienerziehungsverhalten im Hinblick auf Computerspiele bei Eltern, die selbst Erfahrungen mit dem Medium besitzen, differenzierter ausfällt, als bei Eltern, die über keine eigenen Computerspielerfahrungen verfügen.

---

## 1 Computerspiele in kindlichen Lebenswelten

In den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen haben Computerspiele<sup>1</sup> längst ihren festen Platz. Auf den verschiedensten Arten von Spielgeräten wie Computern, Konsolen und Handhelds bis hin zu Smartphones und Tablets spielen 44 % der 6-

---

1 Unter dem Begriff „Computerspiele“ werden im Folgenden alle Arten von digitalen/elektronischen Spielen, unabhängig vom Gerät, zusammengefasst.

bis 13-Jährigen mindestens einmal in der Woche Computerspiele, 22 % spielen täglich (mpfs 2013a, S. 64). Von den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren spielen 45 % täglich oder mehrmals in der Woche Computerspiele (mpfs 2013b, S. 45).

Mit zunehmender Computerspielnutzung ihrer Kinder stehen die Eltern vor der Aufgabe, sich ebenfalls mit der Thematik auseinanderzusetzen (Neuß und Schill 2012, S. 170f.), obwohl Computerspiele für den größten Teil der Eltern nicht zum Spektrum der eigenen Mediennutzung zählen (Junge 2013, S.20). 2011 geben laut FIM-Studie nur 15 % der Eltern an, regelmäßig Computerspiele zu spielen (mpfs 2012, S. 58).

---

## 2 Fragestellung und Forschungsdesign

In empirischen Studien im deutschsprachigen Raum wurde die Sicht der Eltern auf Computerspiele bisher nur marginal in den Blick genommen. Aktuelle Studien beschäftigen sich zum einen mit dem gesamten Mediennutzungsverhalten von Heranwachsenden, sodass Computerspiele nur einen Aspekt des untersuchten Medienensembles darstellen. Die erhobenen Daten begrenzen sich auf die Nutzungsdauer, die Spielsituation, die beliebtesten Spiele sowie die Missachtung von USK-Vorgaben durch Heranwachsende (z.B. mpfs 2013a, S. 46ff., mpfs 2013b, S. 45ff.). Andere Studien erfassen das elterliche medienerzieherische Handeln und die Einstellungen der Eltern (z.B. mpfs 2012; Wagner et al. 2013; Junge 2013), legen jedoch keinen konkreten Fokus auf Computerspiele. Wiederum andere Studien verknüpfen zwar explizit Computerspiele und Erziehung (z. B. Kammerl et al. 2012), haben jedoch vor allem einen problemzentrierten Ansatz bspw. im Hinblick auf eine exzessive Mediennutzung. Lampert et al. (2012) stellen die Sichtweise der Spielerinnen und Spieler und nicht die der Eltern in den Fokus.

Hieraus ergibt sich ein Forschungsdesiderat in Bezug auf das *elterliche Medienerziehungsverhalten* im Kontext der kindlichen Computerspielnutzung. Es gilt, nicht nur die von Eltern wahrgenommenen *Risiken* der Computerspielnutzung in den Blick zu nehmen, sondern auch die *Chancen* und vor allem den *medienerzieherischen familiären Alltag* im Hinblick auf Computerspiele. Ausgehend von der Habitustheorie von Bourdieu (1983, 1993, 2012) werden zur Betrachtung dieser Thematiken die Konzepte des medialen (Kommer und Biermann 2012), erzieherischen und medienerzieherischen Habitus (Friedrichs 2013) als theoretische Grundlage herangezogen.

Für die vorliegende Studie wurden mit Elternpaaren aus 11 Familien, deren Kinder zwischen 6 und 17 Jahren alt sind, qualitative leitfadengestützte Interviews geführt. Die Mütter und Väter wurden getrennt voneinander zu ihren eigenen Er-

fahrungen mit Computerspielen, ihren Vorstellungen und normativen Einschätzungen bezüglich Computerspielen, dem Nutzungsverhalten ihrer Kinder und ihrem medienerzieherischen Handeln in puncto Computerspiele befragt. In den Interviews wurden die Eltern angehalten, sich auf die Computerspielnutzung eines ihrer Kinder zu konzentrieren. Die Stichprobe setzt sich aus drei Altersstufen der Heranwachsenden zusammen (6- bis 10-Jährige, 11- bis 13-Jährige und 14- bis 17-Jährige). Auch bei den Eltern wurde auf eine gleichmäßige Verteilung über drei Altersgruppen geachtet (bis 34 Jahre, 35 bis 44 Jahre und ab 45 Jahre). Mittels der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2012) wurden der mediale und der medienerzieherische Habitus der Eltern aus den Interviewdaten herausgearbeitet. Zur Operationalisierung des medienerzieherischen Habitus lehnt sich diese Untersuchung an die Studienergebnisse von Wagner et al. (2013) an, welche sechs Medienerziehungsmuster ermittelten, die sich über Ausprägungen der Dimensionen *Kindorientierung* und *medienerzieherisches Aktivitätsniveau* differenzieren lassen. Die Kindorientierung umfasst dabei all die Teile der Medienerziehung, die sich direkt auf das Kind, seine Reaktionen und Wahrnehmungen bezüglich Computerspiele beziehen. Das medienerzieherische Aktivitätsniveau umfasst alle direkten Handlungen der Eltern bezüglich des Computerspielens ihres Kindes, wie u.a. das Aufstellen von Regeln, die Kommunikation über Computerspiele und auch die Förderung des Umgangs mit Computerspielen. Die von Wagner et al. aufgestellten Dimensionen wurden in der vorliegenden Studie zur Darstellung des medienerzieherischen Habitus herangezogen, im Zuge der Auswertung erweitert und um eine dritte Dimension ergänzt: Die *medienerzieherischen Vorstellungen und Beurteilungen als Produkte des medienerzieherischen Habitus* umfassen die subjektive Wichtigkeit von Medienerziehung sowie die Vorstellungen der Eltern über Medienerziehung, die Orientierungspunkte der Eltern im Hinblick auf Medienerziehung (bspw. USK) und die Einschätzung der Eltern hinsichtlich ihres eigenen Erziehungsverhaltens (immer bezogen auf Computerspiele).

---

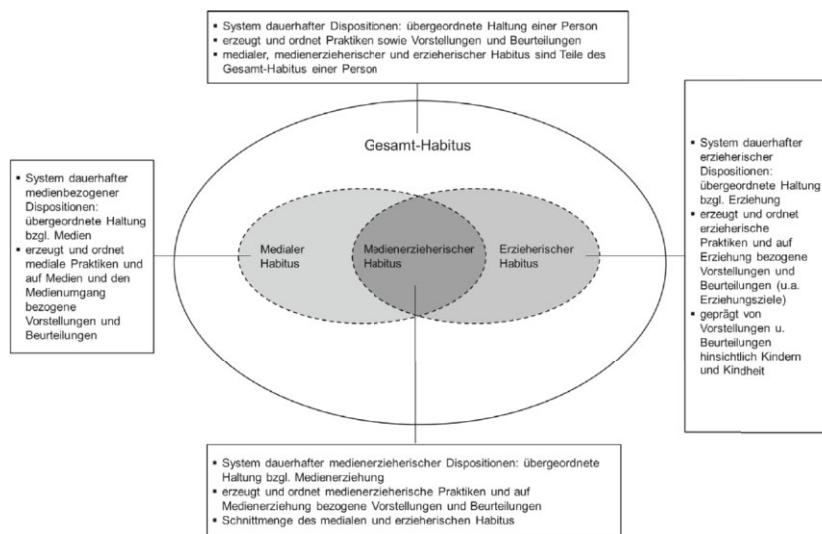
### **3 Medialer, erzieherischer und medienerzieherischer Habitus**

Im Folgenden wird dargelegt, was unter dem medialen, erzieherischen und medienerzieherischen Habitus verstanden wird und wie diese Ausschnitte des Habitus zueinander in Verbindung stehen. Hierbei handelt es sich um Teil-Aspekte des Gesamt-Habitus einer Person (Krais und Gebauer 2002, S. 75), sodass die definitorische Trennung aus theoretisch-analytischen Überlegungen erfolgt, um die einzelnen Aspekte des Habitus gezielter in den Blick zu nehmen.

Das Konzept des medialen Habitus verknüpft den Habitus-Begriff nach Bourdieu (1983, 1993) mit Medien (Kommer und Biermann 2012). Es bezieht sich dabei auf das gesamte Medienspektrum, auch wenn in der vorliegenden Studie explizit der Habitus der Eltern im Hinblick auf Computerspiele betrachtet wird. Der mediale Habitus wird unter anderem durch die eigene Medienausstattung (ökonomisches Kapital), eigene computerspielbezogene oder auch Erfahrungen, die Eltern durch den Umgang mit dem Computerspielen ihrer Kinder gemacht haben, geprägt. Auch computerspielbezogene Kenntnisse (kulturelles Kapital) und gesellschaftliche Diskurse und Diskussionen im Freundes- und Bekanntenkreis (soziales Kapital) dürften die Einstellung und die Praktiken der Eltern zu Computerspielen beeinflussen. Folglich erzeugt der mediale Habitus Vorstellungen hinsichtlich medialer Chancen und Risiken und subjektive Geschmacksurteile (Beurteilungen) wie z.B. die Ablehnung oder Befürwortung bestimmter Spielgenres für sich selbst und auch für Kinder (z.B. „Killerspiele“, „Strategiespiele“). Zudem werden auch die eigene Mediennutzung und somit das eigene Computerspielverhalten durch den medialen Habitus erzeugt.

Der erzieherische Habitus (verstanden als allgemeine erzieherische Haltung, die erzieherische Praktiken und Vorstellungen, u.a. hinsichtlich Erziehungszielen, hervorbringt) – wirkt sich ebenfalls auf medienerzieherische Praktiken, Vorstellungen und Beurteilungen aus. Er wird von Vorstellungen und Beurteilungen hinsichtlich Kindern und Kindheit geprägt (Friedrichs 2013, S. 3f.).

Der medienerzieherische Habitus bildet schließlich die Schnittmenge des medialen und erzieherischen Habitus, da dort Aspekte beider Habitus-Formen zusammenkommen (Friedrichs 2013, S. 3) (Abb. 1): Sehen Eltern bspw. die Gefahr, dass aufgrund von Computerspielen Kinder nicht ausreichend zwischen Realität und Fiktion unterscheiden können (Produkt des medialen Habitus), und sehen sie es als Aufgabe ihrer Erziehung, Primär- statt medial vermittelte Erfahrungen zu fördern (Produkt des erzieherischen Habitus), dann werden sie vermutlich die Computerspielnutzung ihres Kinder beschränken (Produkt des medienerzieherischen Habitus). Der medienerzieherische Habitus generiert alle Vorstellungen und Beurteilungen von medienerzieherischem Handeln und deren Umsetzung hinsichtlich aller Arten von Medien (in dieser Studie explizit mit Bezug auf Computerspiele).



**Abbildung 1** Medienerzieherischer Habitus als Schnittmenge des medialen und erzieherischen Habitus, eigene Abbildung, in Anlehnung an Friedrichs (2013, S. 4)

## 4 Computerspielerziehung – Vorstellungen, Beurteilungen und Handlungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie „Computerspielnutzung aus Elternsicht“ dargestellt. Die Vorstellungen und Beurteilungen der Eltern hinsichtlich Computerspielen und deren medienerzieherisches Handeln Computerspiele betreffend, sollen an dieser Stelle exemplarisch anhand von fünf ausgesuchten Familien dargestellt werden. Zunächst sollen die fünf Familien kurz vorgestellt werden:

- Familie 1 setzt sich zusammen aus den beiden Elternteilen (Vater und Mutter 34 Jahre) und drei Kindern. Der älteste Sohn ist 16 Jahre alt und besucht die 10. Klasse einer Gesamtschule und verbringt den Großteil seiner Freizeit mit Computerspielen an seinem PC.
- Familie 2 besteht aus den Elternteilen (Vater 54 Jahre, Mutter 53 Jahre) und der 7-jährigen Tochter, welche die zweite Klasse einer Grundschule besucht. Das Interesse der Tochter an Computerspielen ist nicht durchgängig vorhanden, zu manchen Zeitpunkten wiederum besteht ein intensives Interesse. Sie besitzt kein eigenes Gerät, an dem sie spielen kann.

- Zu Familie 4 gehören die beiden Elternteile (Vater 37 Jahre, Mutter 33 Jahre) und vier Kinder. Die 7-jährige Tochter besucht die zweite Klasse einer Grundschule. Ihr Interesse an Computerspielen ist moderat, das ihrer zwei älteren Brüder deutlich höher. In der Familie gibt es insgesamt 13 Geräte, an denen die Kinder spielen können.
- Familie 6 setzt sich aus den beiden Elternteilen (Vater und Mutter 44 Jahre) und zwei Kindern zusammen. Der 13-jährige Sohn besucht die 7. Klasse eines Gymnasiums und spielt täglich Computerspiele. Er kann dafür neben einem Laptop und einem Computer sein Smartphone und seinen iPod nutzen.
- Familie 12 besteht aus zwei Elternteilen (Vater 44 Jahre, Mutter 37 Jahre) und zwei Kindern. Der 11-jährige Sohn der Familie besucht die sechste Klasse einer Gesamtschule. Er spielt zwei- bis dreimal in der Woche Computerspiele an einem Familien-PC, seinem Nintendo DS oder seinem Smartphone.

## 4.1 Computerspiele und medialer Habitus

Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zur Rekonstruktion des medialen Habitus der befragten Eltern dargestellt. Dabei wird zwischen den Erfahrungen der Eltern sowie den von ihnen wahrgenommenen Chancen als auch Risiken differenziert.

### 4.1.1 Erfahrungen und Wissen hinsichtlich Computerspielen

Die Elternteile der ausgesuchten Familien unterscheiden sich auf den ersten Blick vor allem hinsichtlich der eigenen Erfahrung mit Computerspielen, der aktuellen Computerspielnutzung und des eigenen Wissen über Computerspiele, welches sie sich selbst zuschreiben. Diese den medialen Habitus prägenden Erfahrungen variieren stark sowohl zwischen den Familien als auch innerhalb dieser, nämlich zwischen den beiden Elternteilen.

Die Eltern in Familie 6 wissen beispielsweise nur wenig über Computerspiele. Während beide Elternteile nie Computerspiele gespielt haben und nur ein sehr geringes eigenes Interesse für Computerspiele zu spielen zeigen, ist in Familie 4 das genaue Gegenteil gegeben. Beide Elternteile spielen seit ihrer eigenen Jugend bis heute Computerspiele. Die Mutter verbringt einen Großteil ihrer Freizeit mit komplexen Computerspielen – bis zu sechs Stunden am Tag. Beide Elternteile interessieren sich dementsprechend stark für die Thematik und kennen sich sehr gut auf dem Computerspielmarkt aus. Beispiele für heterogene Verteilungen der Erfahrungen mit Computerspielen innerhalb von Familien sind die Familien 1, 2 und

12. Während beispielsweise der Vater der Familie 1 selbst seit langer Zeit Computerspieler ist, hat die Mutter in ihrer eigenen Jugend nur wenige Erfahrungen mit Computerspielen gemacht und seitdem das Interesse daran verloren. In den beiden anderen Familien verfügt jeweils ein Elternteil über geringe, der jeweilige Ehepartner über keinerlei Erfahrungen. Entsprechend heterogen ist auch das Wissen beider Elternteile in den betreffenden Familien zu Computerspielen.

Aus den Daten geht hervor, dass die verschiedenen Erfahrungswerte der Elternteile von Computerspielleidenschaften seit der eigenen Jugend über vereinzelte Spielversuche bis hin zu keinerlei Spielerfahrung reichen. Hierbei zeigt sich dieselbe Tendenz wie in der Studie FIM 2011: Jüngere Eltern haben tendenziell mehr Computerspielerfahrung als ältere Eltern (mpfs 2012, S. 58f.).

Unabhängig von ihren Erfahrungswerten, sehen sich alle befragten Eltern durch die Computerspielaktivitäten ihrer Kinder mit der Thematik konfrontiert. Es zeigt sich jedoch, dass Elternteile mit mehr Computerspielerfahrung diese Spiele für ihre Kinder positiver einschätzen als andere. Sie sehen mehr Chancen und weniger Risiken in Computerspielen, nehmen die wahrgenommenen Risiken jedoch durchaus ernst, wie die weiteren Unterkapitel aufzeigen. Dies resultiert vermutlich daraus, dass die computerspielerfahrene Eltern sich mit dem Medium besser auskennen und Spielinhalte sowie Spielmechanismen aufgrund ihrer Erfahrungen besser einschätzen können.

#### **4.1.2 Chancen von Computerspielen aus Elternsicht**

Wie bereits erwähnt, stehen Eltern mit mehr Erfahrung Computerspielen positiver gegenüber und sehen in ihnen mehr Chancen und Potenziale als Eltern ohne eigene Spielerfahrung. Das computerspielerfahrene Elternpaar der Familie 4 zieht das Computerspiel, auch im Hinblick auf die eigene Mediennutzung, anderen Medien vor:

„Also beim Fernsehen ist es ja so ein, ja, beschallt werden, unterhalten werden, und am PC habe ich immer noch irgendwie Einfluss auf das, was ich tue. Also, ich kann halt aktiv sein. Ich kann mich aber auch hinsetzen, und kann passiver werden. Also das ist so ein bisschen so diese Gestaltungsfreiheit; sage ich mal“ (Mutter Familie 4).

Computerspiele fordern aus Sicht dieser Eltern von den NutzerInnen mehr Aktivität als das Fernsehen. Dementsprechend verbringen die Eltern ihre Abende lieber am PC als vor dem Fernseher. Auch bezüglich der Mediennutzung ihrer Kinder sehen sie es aus dem genannten Grund als sinnvoller an, Computerspiele zu spielen als fernzusehen.

Aber auch die Eltern ohne eigene Computerspielerfahrung erkennen Potenziale. So geben u.a. der Vater von Familie 2 und die Mutter aus Familie 6 an – beide haben wenig oder gar keine Computerspielerfahrung – dass Computerspiele ihren Kindern Spaß bereiten und die Phantasie anregen könnten. Die positiven Aspekte schreiben sie jedoch fast ausschließlich bestimmten Spielen oder Spielgenres zu, indem sie Strategie- und Lernspiele als förderlich für Denkleistungen einschätzen. Die spezifischen Spielmechanismen hinter den verschiedenen Genres sind dem Großteil der Eltern jedoch unbekannt.

Ein über die streng genrespezifische Zuordnung hinausweisender positiver Aspekt ist aus Elternsicht das Erlernen des Umgangs mit dem PC durch Computerspiele. Dieser Nebeneffekt wurde von fast allen Eltern als positiv eingeschätzt, da sie PC-Kenntnisse als wichtige und wertvolle Kompetenz für den schulischen und beruflichen Werdegang der Kinder betrachten.

#### **4.1.3 Risiken von Computerspielen aus Elternsicht**

Auch wenn die Eltern aller Familien Computerspielen Potenziale zuweisen, so ist die Liste der Risiken, welche diese Spiele bergen, bei einem Großteil der Eltern deutlich länger. Besonders kritisch werden von nahezu allen Eltern gewalthaltige Computerspiele gesehen und entsprechend für ihre Kinder als ungeeignet eingeschätzt. Die computerspielerfahrenen Eltern aus Familie 4 sehen darüber hinaus solche Computerspiele kritisch, die vom Spieler ein ‚reines Tastendrücken‘ verlangen, sodass keine größere geistige Leistung notwendig ist.

Laut einem Großteil der Befragten würden Computerspiele, z.T. unabhängig von ihrem Inhalt, besonders bei zeitintensiver Nutzung, die Aggressionsbereitschaft der Kinder steigern. Diesen Effekt beobachteten die Eltern nicht nur bei ihren Kindern, sondern zum Teil, sofern sie selbst ComputerspielerInnen sind, auch bei sich selbst.

Weiter sehen einige der eher spielunbefahrenen Eltern die Gefahr, dass zu intensives Computerspielen dazu führt, dass Kinder die Virtualität der Spiele nicht mehr hinreichend von der Realität unterscheiden und sich so Risiken auf sozialer Ebene ergeben könnten. So sei zu befürchten, dass sich die Kinder beispielsweise über Computerspiele und das Kommunizieren in Computerspielen Verhaltensweisen aneigneten, die in der Realität negative Reaktionen nach sich ziehen, welche im Computerspiel aber ausblieben. Des Weiteren wurde angemerkt, dass durch die Online-Kommunikation beim Computerspielen und damit einhergehender reduzierter Face-to-face-Kommunikation mit ihren Freunden, den Kindern ein realer sozialer Kontakt fehle, was beispielsweise nach Ansicht der Mutter in Familie 12 zum Verkümmern sozialer Kompetenzen führen könne. Auch von Vereinsamung und „Aufbau einer Scheinso-

zialität“ (Mutter Familie 2) ist mitunter die Rede. Ebenfalls von einigen Eltern als Risiko eingestuft wird die Suchtgefahr, welche von Computerspielen ausgehe.

Das Computerspiel verdränge zudem zum Teil andere, als ‚sinnvoller‘ betrachtete Medien wie das Buch aus dem Mediennutzungsspektrum der Kinder und könne zudem Stress aufseiten der Kinder auslösen.

Weiter sehen einige Eltern die Gefahr, dass die Heranwachsenden durch das Computerspielen nicht mehr ausreichend Primärerfahrungen machen würden, so dass notwendige Kompetenzen, beispielsweise auch für den beruflichen Alltag, nicht ausreichend erlernt würden:

„Das sind alles keine Praktiker mehr. Ich sage mal: so wie ich, bin Handwerker, und, und weiß mir in fast jeder Notlage in meinem Beruf zu helfen, ja. Und die Kinder, die heute groß werden – die kennen ja nur so etwas. Wenn ich da/ Ne, manche/ Wenn ich auch so Praktikanten auf der Arbeit, ne – wenn wir mal so einen haben – und der muss nur mal irgendwo einen Nagel in die Wand schlagen, ne – das kriegen ja viele schon gar nicht mehr hin, ne. Oder mal eine Schraube irgendwo rein drehen, oder so was, ne. Das finde ich unmöglich, ne. Die kennen sich zwar super aus, mit ihren Daddelmaschinen, ne, aber alles andere, so, nichts, null, ne. Und das finde ich ganz, ganz schlimm“ (Vater Familie 6).

Das Spielen an Computer, Konsole und Handy wird von den Heranwachsenden nach Aussage der Eltern vor allem ab dem frühen Jugendalter außerhäuslichen Aktivitäten in einem non-medialen Kontext vorgezogen. Alle Eltern stufen Aktivitäten ‚an der frischen Luft‘, die ihnen aus der eigenen Kindheit vertraut sind, als qualitativ bessere Freizeitbeschäftigung ein.

Weder im Hinblick auf die Erfahrung mit dem Medium Computerspiel noch bei der Einstellung gegenüber zeigten sich in der vorliegenden Studie geschlechtsstereotype Differenzen, etwa dahingehend, dass Väter eher Computerspieler sind oder Mütter dem Medium besonders kritisch gegenüberstehen.

## 4.2 Computerspiele und medienerzieherischer Habitus

Der medienerzieherische Habitus stellt die Schnittstelle von medialem und erzieherischem Habitus dar. In dieser Untersuchung wurden zu seiner Erfassung die Dimensionen *Kindorientierung* und *medienerzieherischen Aktivitätsniveau* nach Wagner et al. (2013) herangezogen. Zudem wurden diese beiden im Analyseprozess um die Dimension *medienerzieherische Vorstellungen und Beurteilungen* erweitert. Wie diese Dimensionen in den untersuchten Familien ausgestaltet sind, soll im Folgenden ausschnittsweise dargestellt werden.

#### **4.2.1 Kindorientierung als Dimension des medienerzieherischen Habitus**

Unter Kindorientierung, als Teilespekt des medienerzieherischen Habitus, werden in der vorliegenden Studie all die Gesichtspunkte der Medienerziehung verstanden, die sich direkt auf das Kind, seine Reaktionen und Wahrnehmungen bezüglich Computerspiele beziehen.

Die Kindorientierung ist nur bei wenigen Befragten in umfangreichem Maß vorhanden, da die Bedürfnisse der Kinder bei der konkreten Ausgestaltung des medienerzieherischen Umgangs mit Computerspielen meist wenig Berücksichtigung finden. Während die Eltern ein ausgeprägtes Bewusstsein für die möglichen negativen Effekte haben, welche von Computerspielen ausgehen können (siehe Kap. 4.1.3), spielt die Orientierung an der individuellen Wirkung der Computerspiele auf ihr Kind eher eine untergeordnete Rolle. Für die meisten Eltern sind eine Altersangemessenheit und gewaltfreie Spielinhalte entscheidend, wenn es um die Auswahl von Computerspielen geht. Während die Eltern in Familie 12 Spielzeiten und Spielinhalte beschränken, sobald ihr Kind Aggressionen zeigt oder unausgeglichen wirkt, gehen die Eltern in Familie 4 einen Schritt weiter. Sie entscheiden individuell für jedes ihrer vier Kinder, welche Computerspiele angemessen erscheinen und welche nicht. Hierbei spielen die Altersvorgaben der USK – im Gegensatz zu fast allen anderen befragten Familien – nur eine untergeordnete Rolle, denn die Eltern sind mit dem Medium Computerspiel so vertraut, dass es ihnen nicht schwerfällt, die Computerspielauswahl auf die Bedürfnisse und Eigenarten ihrer Kinder abzustimmen. In Familie 1 ist die Orientierung an den Wirkungen der Computerspiele aufgrund des hohen Alters ihres 16-jährigen Sohnes zunehmend irrelevant, da dieser aus Sicht der Eltern weniger vor möglicherweise gefährdenden oder verängstigenden Inhalten geschützt werden muss.

Zur Kindorientierung zählt zudem die Berücksichtigung der Vorlieben der Kinder bei der Spieldauswahl. Eltern mit wenig oder keiner Spielerfahrung und mangelndem Interesse an Computerspielen berücksichtigen die Präferenzen bei der Spieldauswahl zumeist nicht, da die Eltern weder einen Überblick über den Spielemarkt haben, noch die Vorlieben ihrer Kinder bezüglich Computerspielen genauer kennen. In Familie 4 und 12 – somit Familien, in denen mindestens ein Elternteil sich selbst für Computerspiele interessiert – werden die Vorlieben berücksichtigt, soweit sie nicht mit der Beurteilung der Eltern kollidieren.

Ein weiterer Aspekt der Kindorientierung ist die Wahrnehmung des Stellenwerts der Computerspiele im Alltag der Kinder. Ein Großteil der Elternteile ist sich einer hohen Relevanz von Computerspielen im Alltag ihres Kindes durchaus bewusst. Es ist vor allem der soziale Aspekt, der aus Elternsicht mit dem Bedürfnis

der Kinder bzw. Jugendlichen einhergeht, sich mit Computerspielen zu beschäftigen. Das Computerspielen sei Teil der Lebenswelt ihrer Kinder und oftmals innerhalb der Peer Group von großer Bedeutung:

„Weil er in einer Gemeinschaft ist mit seinen, sage ich mal, Klassenkameraden oder Sportkameraden und das auch ein gewisses Statussymbol ist, zu spielen und auch irgendwo gut zu sein oder wie auch immer. Das habe ich so rausgehört, dass das den jungen Leuten unheimlich wichtig ist. Die unterhalten sich quasi über gar nichts anderes mehr, als über diese Spiele“ (Vater Familie 12).

Obwohl der soziale Aspekt unabhängig vom Alter ihrer Kinder erkannt wird, fällt den Eltern der älteren Kinder auf, dass die Bedeutung der Computerspiele im Leben ihrer Kinder beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe 1 deutlich anstieg.

Zudem benennen mehrere Elternteile das Meistern von Herausforderungen von Computerspielen, was mit einer Bestätigung für das eigene Selbst einhergehe, als zentral für eine hohe Bedeutung von Computerspielen im Leben der Kinder und Jugendlichen. Zudem diene das Computerspielen dem Vertreiben von Langeweile und dem Entfliehen aus dem Alltag, sodass die Eltern dementsprechend ein eskapistisches Nutzungsmotiv wahrnehmen. Bei jüngeren Kindern sehen die Eltern auch das Bedienen der Technik als reizvoll an, da die Kinder mit dieser sonst wenig in Kontakt kommen. Die Spielinhalte seien dann zum Teil zweitrangig.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Computerspiele für ihre Kinder von Bedeutung sind, ist für die Eltern, unabhängig von ihrer persönlichen Haltung, ein generelles Computerspielverbot keine Erziehungsoption.

Mit zunehmender Altersspanne zwischen Eltern und Kindern in der Stichprobe nimmt die Fähigkeit der Eltern ab, sich in die Nutzungsmotive der Kinder hineinzuversetzen. In Familie 2 ist diese Altersspanne in der vorliegenden Stichprobe am größten. Die Mutter hat weder eigene Spielerfahrung noch weiß sie viel über Computerspiele. Sie nimmt daher eine generalisierte Erziehungshaltung ein. Dies bedeutet, dass sie häufig nicht die Bedürfnisse ihres eigenen Kindes im Blick hat, sondern stattdessen die Thematik auf einer abstrahierten Ebene, bspw. aus einer pädagogischen Perspektive, betrachtet und diese auf typische Entwicklungen von Kindern einer bestimmten Altersstufe bezieht. Dementsprechend spiegelt sich hier die Auswirkung des erzieherischen auf den medienerzieherischen Habitus wider.

#### 4.2.2 Medienerzieherisches Aktivitätsniveau

Zum medienerzieherischen Aktivitätsniveau zählen, angelehnt an Wagner et al. (2013, S. 144f.), die gemeinsame Mediennutzung, eine Unterstützung bzw. Förderung der Mediennutzung des Kindes, die Kommunikation über das Medium, die Einschränkung der Mediennutzung gemäß Inhalt, Zugang und Zeit sowie eine damit einhergehende mögliche Kontrolle der Mediennutzung sowie Sanktionen bei Nichtbefolgen aufgestellter Regeln. Bei vielen Eltern des Samples beschränkt sich das medienerzieherische Aktivitätsniveau jedoch auf wenige dieser Aspekte. Die Eltern akzeptieren das Computerspielen ihrer Kinder aus den zuvor angeführten Gründen, fördern es jedoch meist nicht. Eine Ausnahme bildet Familie 4. Die Eltern haben ihrer 7-jährigen Tochter beigebracht, wie sie selbst auf Webseiten mit Onlinespielen zugreifen kann und wie sie auf unerwünschte Inhalte im Internet reagieren soll. Auf diese Weise kann die Tochter auch ohne die Hilfe ihrer Eltern auf Computerspiele zugreifen. In Familie 2 versucht die Mutter ihrer ebenfalls 7 Jahre alten Tochter hingegen interessante non-mediale Alternativen zum Zeitvertrieb anzubieten, wann immer diese am Computer spielen möchte.

Eine Form des medienerzieherischen Handelns, welche im Kontext der Computerspiele hingegen in allen befragten Familien zu finden ist, bildet das Aufstellen von Regeln zur Einschränkung der quantitativen (Spielzeiten) und qualitativen Computerspielnutzung (Spielinhalte) sowie deren Kontrolle.

Der mediale Habitus der Eltern beeinflusst, wie stark diese Einschränkungen ausfallen, sodass computerspielnerfahrene Eltern die quantitative Mediennutzung ihrer Kinder stärker einschränken als solche mit mehr Erfahrung. Sie sehen zudem die Spieldauer und -häufigkeit deutlich kritischer. Einige Eltern, besonders die Eltern älterer Kinder, wissen jedoch nicht, welche Computerspiele von ihrem Kind gespielt werden, was die Eltern teilweise selbst als problematisch empfinden:

„Also es gab schon mal eine Zeit lang, wo ich den Daumen draufhalten musste, da wurden ausgetauscht, die waren ab 16. Teilweise also auch so, wo ich jetzt sage: so Ballerspiele, wo natürlich die Kinder sagen: ‚Ach, es gibt noch viel Schlimmeres. Das ist harmlos.‘ Aber da habe ich dann auf diesem – das war immer auf diesem iPod – das habe ich dann wirklich auch kontrolliert. Und das musste er dann runterlöschen, das gab es dann nicht mehr, weil – finde ich – das muss nicht sein. Also was im Moment ganz aktuell ist, ist Minecraft, aber auch online das zu spielen. Und dieses, mit diesem Bauen, das war mal eine Zeit lang. Aber da hatten wir auch nur so eine, so eine CD-ROM. Und ich glaube: Wenn man die dann irgendwann abgearbeitet hat, dann ist man ja mit diesem Spiel durch. Dann gab es mal Harry Potter – so Spiele – weil er da so drauf stand. Und ansonsten weiß ich das gar nicht, was der so spielt; erschreckenderweise“ (Mutter Familie 6).

Die Regulierung der Nutzungszeit beschränkt sich in vielen Familien des Samples nicht nur auf Computerspiele, sondern auch auf weitere audiovisuelle Medien, so dass wenn das Kind neben dem Computerspielen auch noch Fernsehen möchte, die Computerspielzeit entsprechend begrenzt wird.

Bei der Dimension *Kindorientierung* hat sich gezeigt, dass die Eltern wissen, wie wichtig ihren Kindern das Computerspielen ist. Trotzdem fordern sie die Kommunikation darüber nicht von sich aus ein. Vielmehr ist bei vielen Eltern die Bereitschaft, sich über Computerspiele zu unterhalten gering. Und das selbst in dem Fall, dass das Kind durchaus den Wunsch dazu äußert, etwa indem es Spielmechanismen erklären möchte wie der 16-jährige Sohn von Familie 1:

„Aber dass wir uns darüber unterhalten, habe ich auch einfach nicht die Geduld zu, glaube ich. Also mein Ding ist das einfach nicht. Ich kann mir das dann auch nicht anhören, weil mich das einfach überhaupt gar nicht interessiert, was da passiert. Ich will einfach nur, dass er, dass ich weiß, dass er nichts Verbotenes macht und dass es seinem Alter halt entsprechend ist und dann ist mir das auch recht, wenn er dann mal was spielt, dann ist das auch in Ordnung, aber es muss halt in Maßen und Grenzen halt sein“ (Mutter Familie 1).

Wieder einmal bilden die spielaffinen Eltern der Familie 4 auch in diesem Fall die Ausnahme, indem sie eine Kommunikation über Computerspiele befürworten:

„Kinder müssen kommunizieren. Das muss raus. Die leben das dann ja auch spielen noch aus und müssen das kommunizieren. Wenn die das nur für sich behalten müssen, weil wir sagen: ‚Das will ich nicht hören‘, ja, das wäre ganz schrecklich“ (Vater Familie 4).

Neben der Kommunikation über Computerspiele spielen Eltern und Kinder von Familie 4 auch gemeinsam Computerspiele. Eine solche Bereitschaft scheint vorrangig mit der Spielerfahrung und -affinität der Eltern zusammenzuhängen. Denn auch der Vater in Familie 1, welcher selbst Computerspieler ist, setzt sich gerne einmal zusammen mit seinem Sohn an die Spielekonsole:

„Wir sitzen hier, spielen Fußball, schreien uns an (schmunzelt), weil er ja immer gewinnt und dann schadenfroh ist“ (Vater Familie 1).

Kommen die Eltern, die selbst nicht computerspielaffin sind, den Wünschen ihrer Kinder nach Kommunikation oder gemeinsamem Spielen nach, dann ist das Interesse auf Seiten der Eltern meist nur temporär.

Es zeigt sich, dass beim gemeinsamen Computerspielen mit den Eltern für ältere Kinder der Wettkampfgedanke eine Rolle spielt, während es den jüngeren Kindern eher um das gemeinsame Spielerlebnis geht.

Allgemein lässt sich erkennen, dass die medienerzieherischen Aktivitäten der Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder geringer werden. Bei Kindern stellen die Eltern mehr Regeln auf, bei Jugendlichen nimmt hingegen der Autonomiespielraum der Heranwachsenden zu. Einschränkungen hinsichtlich des Computerspiels finden sich bei Jugendlichen nur auf der qualitativen Ebene (z.B. Verbot von gewalthaltigen Spielen) sowie beim Abfall schulischer Leistungen. Hinzu kommt, dass die jugendlichen SpielerInnen meistens versuchen, die aufgestellten Regeln zu umgehen. Sind Kinder durch die Platzierung der stationären Spielgeräte in Gemeinschaftsräumen beim Spielen unter Aufsicht der Eltern, ziehen sich die Jugendlichen des Samples hingegen zum Spielen in ihre Zimmer zurück und entziehen sich so der direkten Aufsicht der Eltern.

Generell fällt es computerspielerfahrenden Eltern leichter, das Einhalten der aufgestellten Regeln zu kontrollieren. Als Sanktion wird ein Computerspielverbot nur vereinzelt in den Familien eingesetzt, wenn sich die Heranwachsenden nicht an die aufgestellten Regeln halten.

#### **4.2.3 Medienerzieherische Vorstellungen und Beurteilungen**

Alle befragten Elternteile gaben an, dass Medienerziehung im Hinblick auf Computerspiele in ihren Aufgabenbereich fällt. Dabei sehen vor allem Eltern mit weniger Computerspielerfahrung das Einschränken der Spieldauer und der Spielzeit als wichtigste Aufgaben an. Geschehe dies nicht, komme dies nach Ansicht der Mutter in Familie 12, die selbst wenig Spielerfahrung aufweist, einer „Verwahrlosung“ gleich. Zudem sehen es einige Eltern als ihre Aufgabe, die Kinder über mögliche Gefahren durch Computerspiele aufzuklären. Zum Teil führen diese wahrgenommenen medienerzieherischen Aufgaben bei den nicht spielaffinen Eltern zu innerlichen Konflikten, da sie durchaus eine Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der Thematik und den Spielinhalten sehen, parallel den damit verbundenen Aufwand aber möglichst gering halten möchten :

„Ja, mir ist natürlich wichtig, dass sie keine Gewaltspiele spielen und dass sie auch nicht Spiele spielen, die zu lange dauern und Spiele spielen, wo ich auch selbst durchfinde und wo ich mich als Erwachsener auch nicht unbedingt stundenlang mit beschäftigen muss, um zu sehen, ob das nun gut ist oder nicht gut ist. Das ist für mich so wichtig, weil ich auch null Interesse daran habe, irgendwelche Computerspiele zu machen, also gar nicht, aber mich natürlich als Miterziehungsberechtigter auch damit auseinandersetzen muss, was spielen die Kinder, zumindest grob“ (Vater Familie 12).

Die Orientierung an den Altersvorgaben beschreibt der spielaffine Vater der Familie 1 als eine Art Basis, mit der sich Medienerziehung auch ohne großen Aufwand verantwortungsvoll handhaben lässt:

„Da, ich bin immer noch der Meinung, dass da mehr die Eltern gefordert sind, zu kontrollieren, was die Kinder machen. Ganz einfach. Punkt. Das ist einfach der Punkt. Es, wir haben nicht umsonst die USK in Deutschland, die vorher diese Spiele kontrolliert und ich finde, die sind ein guter Maßstab. Gut, bei 16 wird es schon ein bisschen kompliziert, aber bis 12 sind sie ein guter Maßstab, ab 18 sowieso. Also von dem her, das ist eigentlich alles, was man Eltern kontrollieren müsste. Man muss da nicht selbst spielen. Es reicht, wenn man auf das Siegel achtet und den Kindern das verbietet“ (Vater Familie 1).

Die Vorgaben der USK bilden tatsächlich in den meisten Familien die Grundlage für die Entscheidung, inwiefern ein Computerspiel für das betreffende Kind geeignet ist. Viele Eltern sehen die Angaben als willkommene Hilfe, wenngleich diese nicht von allen Eltern unhinterfragt bleiben. Besonders spielaffine Eltern, wie die von Familie 4, machen sich selbst ein Bild von den Spielen und beziehen die zu erwartenden Reaktionen ihrer Kinder auf die Spiele bei ihrer Spieldauswahl mit ein. Dies setzt jedoch eine gewisse Expertise hinsichtlich der Spielgewohnheiten der Kinder und des Spielangebots und somit eine hohe Kindorientierung voraus.

Zudem ist die gesellschaftliche Akzeptanz des Spielangebots ein Faktor, der von Eltern ebenfalls bei der Spieldauswahl einbezogen wird (Paus-Hasebrink und Kulterer 2014, S. 53). Vor allem Eltern, die sich mit dem Computerspielangebot für Kinder kaum auskennen, vertrauen – entsprechend ihres medialen Habitus – Webseiten ihnen bekannter und wertgeschätzter MedienanbieterInnen, bspw. öffentlich-rechtlicher AnbieterInnen (hier die Seiten der Sendung mit der Maus des WDR) eher als anderen Webspiele-AnbieterInnen:

„Also da, wo wir, dass man bei der Sendung mit der Maus davon ausgeht, dass man sich da nicht alles einzeln angucken muss, sondern großes Vertrauen darin ist bei den Öffentlich-Rechtlichen, zumal bei der Sendung mit der Maus, gucken wir uns das nicht an. Sozusagen das ist dann das Terrain, auf dem sie sich austoben kann“ (Vater Familie 2).

Der mediale Habitus, der von gesellschaftlichen Diskursen geprägt wird, beeinflusst demzufolge das medienerzieherische Handeln. Der hier zitierte Vater thematisiert explizit: Den „Öffentlich-Rechtlichen“ (Sendern) könne man vertrauen. Damit geht implizit einher, dass dies für die eher kommerziell ausgerichteten privaten Angeboten nicht gelte. Dieses Vertrauen in die Öffentlich-Rechtlichen

geht so weit, dass ein dem Elternteil selbst nicht in Gänze bekanntes Produkt (die Internetseiten zur Sendung mit der Maus) genutzt und als für Kinder geeignet eingeschätzt wird, da es zum medialen Verbund des gesellschaftlich anerkannten Klassikers Sendung mit der Maus gehört, welcher positiv besetzt ist.

Unerfahrenen Elternteilen dient zudem auch der/die eigene LebenspartnerIn als Orientierung, sodass der/die erfahrenere LebenspartnerIn die komplette Regelauflistung bezüglich Computerspielen übernimmt. Der andere Elternteil orientiert sich an diesen Vorgaben und fragt bei Unsicherheiten um Rat (z.B. bei der Einschätzung neuer Computerspiele). Neben dem/der eigenen PartnerIn spielen teilweise auch andere Eltern im Bekanntenkreis beim Austausch über Regeln bezüglich der Computerspielnutzung eine Rolle. Dementsprechend nutzen Eltern in diesem Kontext ihr vorhandenes soziales Kapital, sodass sie ihr eigenes Medienerziehungsverhalten reflexiv an der Medienerziehung anderer Eltern ausrichten. Der medienerzieherische Umgang anderer Eltern mit Computerspielen trifft jedoch nicht immer auf Zustimmung, indem sich die Befragten teilweise im Hinblick auf ihr medienerzieherischen Handeln explizit von dem anderer Eltern abgrenzen, wenn diese ihrer Meinung nach zu nachsichtig oder zu streng sind oder zu wenig auf die Kinder eingehen.

Auf einer reflexiven Ebene lehnen viele Eltern außerdem die Nutzung von Computerspielen als ‚Babysitter‘ ab. Kinder sollten ihrer Meinung nach nicht vor den Computer gesetzt werden, sobald ihnen langweilig wird. Hier wird wieder die Koppelung zwischen medialem und erzieherischem Habitus deutlich, die im medienerzieherischen Habitus als Schnittstelle mündet. In bestimmten Situationen, welche die Eltern von der ‚normalen Langeweile‘ von Kindern unterscheiden, nutzen sie Computerspiele jedoch gezielt, um ihr Kind zu beschäftigen. Hierzu zählen Wartezeiten im Restaurant, Autofahrten oder die Zeit, in der die Eltern alltägliche Aufgaben müssen:

„Meistens spielt er dann, wenn, alleine oder wenn wir auf Autofahrten sind oder so, ist das natürlich auch grandios, ne, (schmunzelt) dann kann man sagen: ‚hier, nimm und halt die Klappe‘ (lacht)“ (Mutter 12).

---

## 5 Konklusion: Zum Verhältnis von medialem und medienerzieherischem Habitus

Aus den ausgeführten Darlegungen lässt sich resümierend schlussfolgern, dass dem medialen Habitus der Eltern in Bezug auf den medienerzieherischen Habitus eine Schlüsselrolle zukommt, da der mediale Habitus als begrenzendes Element wirkt:

In Abhängigkeit davon, welche medialen Kenntnisse und Erfahrungen sowie welche Vorstellungen und Beurteilungen mit dem Medium Computerspiel verknüpft werden, wird die medienerzieherische Praxis in puncto Computerspiele ausgestaltet. Dies schlägt sich darin nieder, dass sich Eltern, deren medialer Habitus durch fehlende Computerspielerfahrungen und/ oder ein Desinteresse an Computerspielen charakterisiert ist, in ihrem medienerzieherischen Handeln meist auf das Aufstellen von Regeln (Quantität und Qualität) beschränken und sich diesbezüglich an offiziellen Empfehlungen (USK) orientieren. Zudem werden teilweise Inhalte von AnbieterInnen, die auch im gesellschaftlichen Diskurs als Bildungsgut anerkannt werden (z.B. Internetseiten der Sendung mit der Maus), präferiert. Generell sind die spielunbefahrenen Eltern des Samples in ihrem medienerzieherischen Handeln unsicherer und betrachten das Computerspielen ihrer Kinder deutlich kritischer als spielerfahrene und -affine Eltern.

Ist der mediale Habitus von Eltern hingegen stärker durch eigene Erfahrungen mit Computerspielen geprägt, ist die Sichtweise der Eltern sowohl auf Computerspiele allgemein als auch auf das Spielverhalten der eigenen Kinder meist weit weniger risikofokussiert, was sich in einer positiveren Einschätzung des Computer-spielverhaltens der eigenen Kinder niederschlägt. Dies bedeutet jedoch keinesfalls, dass diese Eltern Computerspiele generell als geeignet für ihre Kinder einstufen. Stattdessen zeigen die spielerfahnenen Eltern im Vergleich zu den spielunbefahrenen Eltern eine deutlich differenziertere Spielauswahl. Diese basiert auf eigenen Spielerfahrungen und somit auch detaillierteren Genrenkenntnissen und wird weniger an gesellschaftlich akzeptierten Spielgenres und den Empfehlungen der USK ausgerichtet. Bspw. erlaubt eines der Elternpaare (Familie 4), welches selbst eine hohe Spielerfahrung hat, seinen Kindern auch Spiele, die für das Alter des jeweiligen Kindes gemäß USK nicht freigegeben sind, wenn es diese für das spezifische Kind als unbedenklich einstuft. Trotzdem verbieten diese Eltern ihrem eher ängstlichen älteren Sohn gewalthaltige Inhalte, während sie diese für jüngere und weniger sensible Geschwisterkinder tendenziell zulassen würden. Insgesamt zeigt sich im Hinblick auf die Kindorientierung die Tendenz, dass Eltern mit einem größeren Erfahrungshorizont mehr auf die Bedürfnisse ihrer Kinder bezüglich Computerspielen eingehen und die Faszination ihrer Kinder für diese Spiele besser nachvollziehen können. Das medienerzieherische Aktivitätsniveau ist meist höher, wenn die Eltern selbst ComputerspielerInnen waren oder noch immer sind. Allgemein erscheint das medienerzieherische Handeln computererfahrener Eltern differenzierter als das unerfahrener Eltern: Chancen als auch Risiken werden stärker abgewogen, Eltern spielen häufiger gemeinsam mit ihren Kindern und setzen sich aktiver mit den Spielen auseinander.

Die Ausführungen haben aufgezeigt, wie deutlich der mediale Habitus der Eltern den medienerzieherischen Habitus beeinflusst, sowohl den der spielun erfahrenen als auch der spielerfahrenen Eltern.

Auch der erzieherische Habitus wirkt sich auf die Medienerziehung der Eltern aus, wie die Forschungsergebnisse aufgezeigt haben. Anders könnte es auch kaum sein, da Medienerziehung wohl kaum getrennt von der allgemeinen Erziehung im Elternhaus erfolgt. Anzunehmen ist somit, dass sich das Erziehungs- und Medienerziehungsverhalten stark ähneln, also bspw. Eltern mit eher restriktivem allgemeinen Erziehungsverhalten auch ein restriktives Medienerziehungsverhalten zeigen. Da in den Interviews die allgemeine Erziehung in Form von Erziehungszielen (z.B. Relevanz von Primärerfahrungen) jedoch eher am Rande thematisiert wurde, kann die Studie darüber keine weiteren Aufschlüsse geben.

Innerhalb der Studie wurden im Kontext des medialen und medienerzieherischen Habitus die Haltungen der Eltern in Hinsicht auf Computerspiele in den Blick genommen. Wie dieser Habitusaspekt im Verhältnis zur Haltung gegenüber anderen Medien steht, wurde nicht betrachtet.

Empirisch unbeachtet bleibt in der vorliegenden Studie zudem, inwieweit der medienerzieherische Habitus wiederum in Form von Rückkoppelungseffekten den medialen Habitus beeinflusst. Da Eltern oft erst durch das Interesse ihrer Kinder näher mit Computerspielen in Kontakt kommen, ist es durchaus denkbar, dass sich ihr medialer Habitus im Hinblick auf Computerspiele über den medienerzieherischen Umgang mit diesen verändert.

In einer geplanten Folgestudie der Forschungsgruppe der AG 9 soll quantitativ erfasst werden, inwiefern mit den Worten Bourdieus die Klassenzugehörigkeit (u.a. erhoben über den Bildungshintergrund) mit den Habitusformen im Kontext elterlicher Medienerziehung korrespondiert. Aufgrund der geringen Stichprobe können aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie darüber aktuell keine Aussagen getroffen werden.

## Literatur

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2012). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (22. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Friedrichs, H. (2013). Der medienerzieherische Habitus angehender ErzieherInnen und Bedingungen für die Ausübung von Medienerziehung in Kindertagesstätten. medienimpulse (4). <http://www.medienimpulse.at/articles/view/611>. Zugegriffen: 20.02.2014
- Junge, T. (2013). *Medienbildung und Gesellschaft: Jugendmedienschutz und Medienerziehung im digitalen Zeitalter. Eine explorative Studie zur Rolle der Eltern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kammerl, R., Hirschhäuser, L., Rosenkranz, M., Schwinge, C., Hein, S., Wartberg, L., et al. (2012). *EXIF – Exzessive Internetnutzung in Familien. Zusammenhänge zwischen der exzessiven Computer- und Internetnutzung Jugendlicher und dem (medien-)erzieherischen Handeln in den Familien*. <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/EXIF-Exzessive-Internetnutzung-in-Familien.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>. Zugegriffen: 22. Mai 2014.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen und Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9* (S. 81–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krais, B. & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: Transcript.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (1. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Lampert, C., Schwinge, C., Kammerl, R. & Hirschhäuser, L. (2012). *Computerspiele(n) in der Familie. Computerspielsozialisation von Heranwachsenden unter Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte*. Düsseldorf.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2012). *FIM-Studie 2011. Familie, Interaktion & Medien. Untersuchung zur Kommunikation und Mediennutzung in Familien*. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/fileadmin/FIM/FIM2011.pdf>. Zugegriffen: 15. Mai 2014.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2013a). *JIM-STUDIE 2013. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart. <http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf13/JIMStudie2013.pdf>. Zugegriffen: 15. Mai 2014.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2013b). *KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Aktualisierte Ausgabe*. Stuttgart. [http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM\\_2012.pdf](http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf). Zugegriffen: 15. Mai 2014.
- Neuß, N. & Schill, W. (2012). Ansichten und Aussichten zum Umgang mit Medien in Familien. In N. Neuß & W. Schill (Hrsg.), *Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien* (S. 163–171). Köln.

- Paus-Hasebrink, I. & Kulterer, J. (2014). Kommerzialisierung von Kindheit. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation. Bd. 1: Handbuch Kinder und Medien* (S. 47–57). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner, U., Gebel, C. & Lampert, C. (2013). Zwischen Anspruch und Alltagsbewältigung: Medienerziehung in der Familie – Kurzfassung der Ergebnisse. [http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung\\_Studie\\_72.pdf](http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/Kurzfassung_Studie_72.pdf). Zugriffen: 22. Mai 2014.

---

# „Youth on the move“?! Mobilität und learning mobility

## Europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit

Judith Dubiski, Yasmine Chehata und Andreas Thimmel

### Zusammenfassung

„Mobilität zu Lernzwecken“ wurde seit Beginn des neuen Jahrhunderts zum neuen Leitkonzept der internationalen Jugendarbeit, sowohl in Deutschland als auch auf EU-Ebene. Dabei unterliegt der Diskurs in mehrfacher Hinsicht einer Verkürzung: sowohl das Skript „Mobilität“ als auch die Konsequenzen einer zweckorientierten und auf Arbeitsmarktpassung ausgerichteten Begründung von internationaler Jugendarbeit werden dem Gegenstand nicht gerecht.

Die Europäische Kommission betont in ihrer EU Strategie für Jugend 2009, dass die Zukunft Europas von der Jugend abhänge. Für eine wirtschaftliche Stabilisierung und weiteres Wachstum wird auf das Potenzial der Jugend in Europa rekuriert. Walther und Stauber (2011) stellen fest, dass Jugend im europäischen Mehrebenensystem in dreierlei Hinsicht ins Blickfeld gerät: „(A)ls zukünftige Arbeitskräfte und Humankapital, die sich mobil auf dem europäischen Arbeitsmarkt bewegen und die Wettbewerbsfähigkeit Europas im globalen Kontext sichern; als Risikogruppe, die den sozialen Zusammenhalt bedroht; als zukünftige europäische Bürger und Bürgerinnen“ (Walther und Stauber 2011, S.4).

Die wohlfahrtsstaatliche Verfasstheit der Jugendarbeit in der Bundesrepublik scheint nun im Zuge von Globalisierung und Transnationalisierung an Souveränität zu verlieren (Homfeld et al 2008).

Mögliche Konsequenz ist, dass sich ihre Rahmenbedingungen ändern und die Bedeutung von transnationalen Programmen zunimmt. Blickt man in die

Geschichte der internationalen Jugendarbeit als Teilbereich der Jugendarbeit in Deutschland, ist festzustellen, dass Praxis und Konzeptionsdiskurs immer wieder mit neuen externen Anliegen konfrontiert waren. Internationale Jugendarbeit hatte sich mit diesen auseinanderzusetzen, sie zu bearbeiten oder sich gegen sie zur Wehr zu setzen, um ihr eigenes Profil zu verteidigen und nicht an Überforderung zu scheitern. In den 1950er Jahren dominierte eine internationale Jugendarbeit „für Europa“ im Sinne der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft, in den 1960ern war internationale Jugendarbeit u.a. als Methode „gegen Antisemitismus“ konzipiert. In den 1970ern Jahren wurde sie ein „Instrument der Entwicklungs- und Ostpolitik“, in den 1980ern wurde die innenpolitische Bedeutung als internationale Bildungspraxis „gegen Fremdenfeindlichkeit“ hervorgehoben, bis dann in den 1990ern Jahren die „interkulturelle Kompetenz“ ihren Siegeszug feiern konnte (Thimmel und Friesenhahn 2005, S. 175f.). Seit Anfang des neuen Jahrhunderts wurde „Mobilität zu Lernzwecken“ zum neuen Leitkonzept. Mobilität wird als wesentlich für die persönliche Entwicklung junger Menschen in einer globalisierten Welt betrachtet. Sie soll zur individuellen Beschäftigungsfähigkeit (employability) und zugleich zu Teilhabechancen beitragen, junge Menschen sollen durch die Förderung interkultureller Kompetenz dabei unterstützt werden, sich in einer pluralen Gesellschaft zurecht zu finden (Friesenhahn et al. 2013, S. 5f.).

Im Folgenden soll der Diskurs um *learning mobility* bzw. *Mobilität zu Lernzwecken*, wie er von der EU-Ebene aus geführt wird und in den deutschen Diskurs der internationalen Jugendarbeit diffundiert, kritisch beleuchtet werden.

---

## **1      Von der Völkerverständigung zum interkulturellen Lernen zur Mobilität zu Lernzwecken – nationale Perspektiven auf internationale Jugendarbeit**

Die internationale Jugendarbeit in ihrer engen Bedeutung bezieht sich analog zum deutschen Begriff der Jugendarbeit auf Maßnahmen nach §11 KJHG/SGB VIII, die allen Kindern und Jugendlichen Bildungsarrangements anzubieten hat und dem Konzept der Zugangsgerechtigkeit und Teilhabe verpflichtet ist. Die Formate internationaler Jugendarbeit sind insbesondere Jugendbegegnungen, Jugendaustausch und Jugendreisen ins Ausland (Thimmel 2014, S. 297f.).

In einer weiten Definition, die sich aus der administrativen Verwendung in den Richtlinien zum Kinder- und Jugendhilfeplan des Bundes herleitet, bezieht sich „internationale Jugendarbeit“ auf internationale Angebote in allen Feldern

der Kinder- und Jugendhilfe (KJP-Richtlinien 2012, Punkt 16, Unterpunkt 4) und stellt somit einen Oberbegriff dar für alle Bildungsformate des Internationalen (bi- und multinational, Nachbarländer, EU, Weltgemeinschaft, Länder des globalen Südens) in allen Feldern des formalen (z.B. Schüleraustausch und schulbezogene internationale Module) und non-formalen Bildungsbereichs sowie für die Bereiche der Jugendsozialarbeit und Hilfen zur Erziehung. Weitere Formate sind der Freiwilligendienst im Ausland, die Formate des Au-Pair und des Fachkräfteaustauschs.

Die Begriffe und Ziele haben im Laufe der Entwicklung des Arbeitsfeldes unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Die internationale Jugendarbeit (im engeren Sinne) (IJA) in der Bundesrepublik Deutschland kann seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts auf eine wechselvolle und erfolgreiche Geschichte zurückblicken (Thimmel 2001). Diese konzeptionellen Entwicklungslinien werden im Folgenden kurz nachgezeichnet, bevor die aktuelle Schwerpunktsetzung der „Mobilität“ im deutschen Kontext näher skizziert wird.

Nach dem zweiten Weltkrieg erhält die internationale Jugendarbeit durch die Bemühungen in den westlichen Besatzungszonen als politische Bildung Bedeutung. In erster Linie wird der IJA in dieser Zeit eine außenpolitische Bedeutung im Sinne von „Versöhnung“ und „Wiedergutmachung“ zugeschrieben. In ihrer stark binationalen Ausrichtung scheint die (gemeinnützige) IJA in den 1950er und 1960er Jahren ein probates politisches Vehikel zu sein, „um die politische Annäherung zweier Staaten zivilgesellschaftlich zu unterfüttern“ (Thimmel und Friesenhahn 2005, S. 293). Doch Worte wie „Wiedergutmachung“, „Völkerverständigung“ oder „Europa“ reichen als abstrakte Zielvorgaben der internationalen Jugendarbeit Ende der 1960er Jahre nicht mehr aus. Die hehren Zielsetzungen werden zunehmend von den Jugendlichen selbst abgelehnt.

In den 1970er Jahren kommt der pädagogisch-konzeptionelle Diskurs zum Stillstand, da davon ausgegangen wird, dass Jugendliche im Rahmen von internationalen Begegnungen einfach Völkerverständigung „betreiben“ (Thimmel 2001, S. 35f.). Angestoßen durch die erste große Studie, welche unter dem Titel „Komunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit“ (in Fachkreisen bekannt als „Breitenbach-Studie“ von 1979) veröffentlicht wird, kommt es zu einem Paradigmenwechsel in der internationalen Jugendarbeit: von der politischen Kategorie der Völkerverständigung hin zur Interaktion in der Begegnungssituation, von der Orientierung an politischen Zielvorgaben (außenpolitisch) hin zu den Bedürfnissen der Jugendlichen (jugendpädagogisch), von der Tabuisierung bestehender kultureller Differenzen zwischen den teilnehmenden Gruppen hin zur Beschäftigung mit ihnen (Thimmel und Friesenhahn 2005, S. 295; Müller 1987). Dabei wird jedoch aus heutiger Sicht zunehmend unkritisch ein nationalstaatlich verfasster

Kulturbegriff zugrunde gelegt. Interkulturelles Lernen bedeutet in dieser Lesart das Lernen an „national“ interpretierten und zugeschriebenen Alltagsdifferenzen. Diese Konzeptionierung korrespondiert mit dem politischen und gesellschaftlichen Diskurs in der Bundesrepublik, die sich weiterhin (bis Ende der 1990er Jahre) als monokulturell konstruiert und in ihrer Außen- und Ausländerpolitik das Fak-tum der Einwanderung ignoriert.

Die Zeit Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre ist politisch geprägt vom Ende des Sozialismus, der Wiedervereinigung Deutschlands und der europäischen Einigung. In der internationalen Jugendarbeit werden Kontakte nach Mittel- und Osteuropa ausgebaut und eine stark friedenspolitische Orientierung verfolgt. Konzeptionell wird zunehmend klar, dass allein die „Begegnung“ von jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern nicht ausreicht, um Prozesse im Sinne von Verständigung und interkulturellem Lernen anzuregen, die sogenannte „Kontakthypothese“ (Thimmel 2001, S. 122f.) gilt seit dieser Zeit als widerlegt.

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre kommt es zu einer stärkeren Konzentration auf Qualitätsmerkmale der pädagogischen und strukturellen Gestaltung von Begegnungsmaßnahmen, die wiederum dazu führt, dass die gesellschaftskritische und politische Dimension internationaler Jugendarbeit in den Hintergrund rückt.

Seit Beginn des Jahrtausends sind im Wesentlichen drei konzeptionelle Entwicklungen zu beobachten. Zum Einen wurde die politisch mittlerweile anerkannte Tatsache der Migrationsgesellschaft und die aus der differenzsensiblen Pädagogik kommende Kritik an der Engführung eines nationalstaatlich gerahmten Kulturbegriffs aufgegriffen und Konzepte entwickelt, die stärker auf Diversität und einen reflexiven Umgang mit konstruierten Kategorien wie dem Migrationshintergrund setzen (Winkelmann 2006; Thimmel et al. 2011; Thimmel und Chehata 2015). Zum Zweiten hat sich, ausgehend sowohl vom Diskurs um Kompetenzfeststellung und -anerkennung, als auch aus dem politisch hergestellten Druck zur Legitimation pädagogischer Angebote gerade auch im non-formalen Bereich eine starke Orientierung an Kompetenzerwerb und Verwertungsmöglichkeiten entwickelt. Während der Trend zur Differenzsensibilität den gesellschaftskritischen Gehalt internationaler Jugendarbeit zu stärken vermag, besteht in der Verwertungslogik eher die Gefahr einer Verkürzung des Bildungspotenzials von (internationaler) Jugendarbeit. Die dritte Entwicklung ist um den Diskurs zu „Mobilität“ zu sehen, der nicht erst in den 2000er Jahren beginnt, seitdem jedoch deutlichen Auftrieb erhält. Mit seinen Überlegungen für eine integrierte europäische und internationale Jugendpolitik rückt das Bundesjugendministerium (BMFSFJ) die Mobilität junger Menschen seit 2009 noch deutlicher in den strategischen Mittelpunkt. Ein wichtiges Feld bildet dabei die internationale Jugendarbeit. Auch im Rahmen der Entwicklung der eigenstän-

digen Jugendpolitik<sup>1</sup> (2011-2014) sollen Wege aufgezeigt werden, wie dauerhaft mehr jungen Menschen Lernerfahrungen durch grenzüberschreitende Mobilität ermöglicht werden können. So ist die Förderung der Mobilität ein zentrales Thema der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung der EU-Jugendstrategie (EU KOM 2009). Auch die Bund-Länder-AG hebt die Förderung der grenzüberschreitenden Mobilität von allen Jugendlichen und Fachkräften, die Stärkung des europäischen Fachkräfteaustausches und des Austausches guter Praxis sowie die deutlichere Mitgestaltung der europäischen Jugendpolitik besonders hervor. Die Jugend- und Familienministerkonferenz als höchstes Entscheidungsgremium der 16 Länder vermerkt in ihrem Beschluss 2010, dass die „Chancen durch Mobilität zu Lernzwecken“ gesteigert würden.<sup>2</sup>

Grenzüberschreitende Mobilität wird zum wichtigen Teil der Forderung nach umfassender Bildungs- und Teilhabegerechtigkeit. Die Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe z.B. fordert in 2010 in ihrer Stellungnahme ein „Recht auf Mobilität für Alle“ als Voraussetzung für ein gelingendes Aufwachsen ein (AGJ 2010b).

---

## **2 „Grenzüberschreitende Mobilität“ – europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit**

Den aktuellen (sozial-)wissenschaftlichen Diskurs um Mobilität beschreiben Berg, Milmeister und Weis (2013) anhand von zwei Argumentationssträngen: Einerseits gebe es „a tendency to celebrate mobility as the mark of a new time, a new social space and a new society“ (ebd. S.19), auf der anderen Seite werde empirisch deutlich, dass der Zugang zu Mobilität ungleich verteilt ist und Mobilität diese noch verstärkt: „In this context, the discursive euphoria mentioned above disappears“ (Berg et al. 2013, S. 19). Auf diesen Aspekt verweist auch Finger (2014). Sie geht darüber hinaus der Frage der Wirkmächtigkeit von „Mobilität“ nach und schreibt der Idee von transnationaler Mobilität den Status eines „kulturellen Skripts“ oder einer „world polity“ zu, „das von internationalen Experten vorangetrieben wird und in nationale und regionale Kontexte diffundiert“ (Finger 2014, S. 24), analog zur Idee der Geschlechtergerechtigkeit, dem Recht auf Bildung oder den Prinzipien des Umweltschutzes.

---

1 „Handeln für eine jugendgerechte Gesellschaft“ ist das Nachfolgeprojekt des Zentrums „Eigenständige Jugendpolitik“(2015-2018).

2 Beschluss Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) am 17./18. Juni 2010 in Schwerin.

Internationale Jugendarbeit, so wurde oben skizziert, integriert politische Anforderungen immer in einem gewissen Maße in ihre Konzepte und Programme. Dies geschah und geschieht auch mit dem „Skript“ der Mobilität, wobei auf EU-Ebene von „youth mobility“ und „learning mobility“ gesprochen wird.<sup>3</sup> Daneben tauchen im deutschsprachigen Diskurs die Begriffe „grenzüberschreitende Mobilität“, „Jugendmobilität“ und allgemein „Mobilität“ auf.

Dass der Mobilitätsbegriff im Spannungsfeld zwischen der beschriebenen Euphorie und Ernüchterung zum einen in seiner Bedeutung verkürzt wird und zum anderen in seiner Verwendung die Nicht-Mobilität abwertet, zeigt Weichbrodt in seiner Untersuchung zu langfristigen Schüleraustauschprogrammen. Die Wahrnehmung von Sesshaftigkeit als Normalfall, dem Mobilität als Ausnahme gegenüberstehe sei demnach falsch, darüber hinaus scheint die Dichotomie Mobilität / Sesshaftigkeit nicht stichhaltig (Weichbrodt 2014, S. 61). Weichbrodt verweist in diesem Zusammenhang auf unterschiedliche Arten von Mobilitäten (im Plural), die in unterschiedlicher Weise von Bedeutung sind und auch „nicht-physisches Reisen“ mit einschließen. Zudem seien Bewegung (im physischen Sinne) und Mobilität (im Sinne der sozialen Umwelt) nicht gleichzusetzen. Aus der Kritik an der Vorstellung einer als verortet bzw. national gedachten Gesellschaft heraus entsteht die Forderung nach einem „mobilities paradigm“, welches diese Differenzierungen berücksichtigt (ebd. S. 61f.). Für den Bereich des Schüleraustauschs fragt Weichbrodt jedoch zurecht, ob eine ausschließliche Betrachtung des Phänomens unter der Perspektive der Mobilität dem Gegenstand gerecht wird: „Denn es geht gerade nicht darum, in ständiger Bewegung zu sein, sondern vielmehr, an einem Ort anzukommen [...] Ein Auslandsaufenthalt hat sowohl Elemente einer Reise als auch einer starken Ortsbezogenheit – er liegt auf der Grenze zwischen Mobilität und Sesshaftigkeit“ (Weichbrodt 2014, S. 63). Wenngleich Weichbrodt sich hier auf längerfristige (meist einjährige) Schüleraustausche bezieht, lässt sich diese Feststellung auch auf andere Formate übertragen – ist doch das Ankommen, das Sich-Einlassen und Präsent-Sein am Ort der Jugendbegegnung / des Workcamps / des Freiwilligendienstes / des Auslandsseminars etc. und die Menschen, auf die man dort trifft, von zentraler Bedeutung.

Mit Blick auf die Entwicklung des Mobilitäts-Diskurses auf EU-Ebene definiert Briga (2012) „youth mobility“ als „the ability of young people to move across and between countries, inside and outside of Europe, for formal and non-formal learning purposes“ (Briga 2012, S. 75). Den Rahmen für Mobilität bilden Förderprogramme und zwischenstaatliche Kooperationen. Erste Regelungen finden sich

---

3 Im Deutschen wurde letztere übersetzt mit „Mobilität zu Lernzwecken“ ohne dass dies eine Diskussion über den dahinter liegenden Lernbegriff zur Folge gehabt hätte.

schon in den 1960er Jahren.<sup>4</sup> In den 1980er Jahren, so analysiert Briga, wurde „Mobilität“ zu einem dauerhaften Thema auf der Agenda des Europarates, indem vier zentrale Schritte umgesetzt wurden: die Einführung der Europäischen Jugendkarte (European Youth Card EYCA), die Einführung des „Mobility Fund By Rail For The Young And The Disadvantaged“ – einem Förderprogramm zur Finanzierung von Mobilitätsprojekten mit der Bahn, das 2011 eingestellt wurde<sup>5</sup> – und die Verabschiedung der Empfehlungen R(94) 4 zum Freiwilligendienst und Nr. R(95) 18 zur Jugendmobilität. In der Präambel dieser Empfehlung, die als erste das Wort „Mobilität“ im Titel trägt, begründet der Rat sein Engagement folgendermaßen:

“an increase in the mobility of young people is an essential means by which to encourage personal enrichment and individual autonomy, as well as to promote peace and understanding between peoples, combat xenophobia and racism, and create awareness of a European cultural identity” (Council of Europe 1995).

Aus der Perspektive der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft bzw. der Europäischen Union gilt die Förderung einer europäischen Identität junger Menschen als der zentrale Weg der Sicherstellung der Legitimation der europäischen Integration. Mit der Einführung der Förderprogramme Erasmus (1987) und Jugend für Europa (1989) wurden die Bemühungen der Europäischen Union im Jugendsektor institutionalisiert und im Vertrag von Maastricht 1992 anerkannt (Briga 2012, S. 76; Thimmel 2015). Laut Paragraph 149<sup>6</sup>, Absatz 2 verfolgt die Staatengemeinschaft im Bereich Bildung u.a. das Ziel der Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen, der Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozial-pädagogischer Betreuer\_innen<sup>7</sup>. Damit stellt der Vertrag die Rechtsgrundlage für das Aktionsprogramm JUGEND und seiner Vorläuferprogramme dar (Wicke 2000, S. 22).

4 So gab es 1961 das erste Europäische Übereinkommen über den Reiseverkehr von Jugendlichen mit Kollektivpass zwischen den Mitgliedstaaten des Europarates und 1969 das erste Europäische Übereinkommen über Au Pair-Beschäftigung; von Mobilität ist in beiden Regelungen allerdings noch keine Rede.

5 vgl. Information auf <http://www.eyf.coe.int/mfryd/> (letzter Zugriff: 21.02.2015).

6 Im späteren Vertrag von Lissabon (2010) wurde daraus Artikel 165.

7 Vertrag von Maastricht über die Europäische Union in der konsolidierten Fassung nach den Änderungen durch den Vertrag von Lissabon 2010, Amtsblatt C83/2010. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=OJ:C:2010:083:FULL&from=de> (letzter Zugriff 22.02.2015).

Das Austauschprogramm „Jugend für Europa“ startete 1989 bis 1991 und förderte in der Anfangsphase hauptsächlich multinationale Jugendbegegnungen. Damit entstand neben dem Kinder- und Jugendplan des Bundes und dem Deutsch-Französischen Jugendwerk eine weitere Programmlinie zur Finanzierung von Aktivitäten im internationalen Jugendaustausch (Thimmel 2001). Seitdem entstand eine ganze Generation von Aktionsprogrammen zur Förderung von europäischen Jugendprojekten (Wisser et al. 2012), zuletzt „ERASMUS+“ mit der eigenen Programmlinie Jugend. Neben Austausch und Freiwilligendienst kommen weitere Programmteile hinzu, wie z.B. die Förderung von Jugendinitiativen, Jugend-Demokratie-Projekten (nur bis 2014), Aktivitäten mit Regionen außerhalb der EU, Unterstützungssysteme in den Bereichen der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit, die Förderung von Projekten zwischen Jugendlichen und Verantwortlichen für Jugendpolitik, jugendpolitische Lobbyarbeit sowie Trainingsangebote für alle Nationalagenturen im Rahmen von SALTO<sup>8</sup>. Die Kernkompetenz der EU im Jugendbereich besteht und bestand in der Durchführung des Jugendprogramms und insbesondere im Jugendaustausch und dem Training von Jugendbetreuer\_innen. Während in vielen EU-Ländern erst über das EU-Jugendprogramm entsprechende Austauscherfahrungen für die Jugendlichen dieser Länder ermöglicht wurden, waren und sind die Austauschaktivitäten der deutschen Agentur JUGEND für Europa in den Gesamtdiskurs der internationalen Jugendarbeit eingeordnet, wie er sich seit den 50er Jahren in Deutschland entwickelt hat (Thimmel 2001, Friesenhahn und Thimmel 2005).

Das Weißbuch der Europäischen Union, „Neuer Schwung für die Jugend Europas“ von 2001 stellte das erste konzeptionelle Dokument der EU zur Jugendpolitik dar. In der Einleitung wird auf die Lissaboner Verträge verwiesen:

„In die Jugend zu investieren bedeutet, in das zu investieren, was heute und in Zukunft den Reichtum unserer Gesellschaften ausmacht. Dies ist der Schlüssel zur erfolgreichen Umsetzung des vom Europäischen Rat von Lissabon festgesetzten politischen Ziels, das darin besteht, ‚Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt‘ zu machen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001, S. 7).

---

8 SALTO steht für „Support, Advanced Learning and Training Opportunities“ und ist ein Netzwerk von Zentren, die (beispielsweise über Fortbildungen) die Qualität der geförderten Projekte in Erasmus+ JUGEND IN AKTION verbessern sollen ([www.salto-youth.net](http://www.salto-youth.net)).

Jugend wird an dieser Stelle zum Investitionsobjekt, durch das die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsraums Europa zu sichern sei.

Im Jahr 2008 formulierte der Rat eine Empfehlung, in der die Rahmenbedingungen für die Mobilität junger Freiwilliger innerhalb der Europäischen Union präzisiert werden. Demnach soll jeder junge Mensch die Möglichkeit haben, an einem Mobilitätsprogramm in einem der relevanten Bildungsbereiche teilzunehmen.

Im Grünbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaften von 2009 mit dem Titel „Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern“ wird die Verwertbarkeit des gesteigerten Humankapitals schließlich zur *primären* Begründung von Mobilitätsmaßnahmen. So lauten die ersten beiden Sätze der Einleitung:

„Die Mobilität zu Lernzwecken – d.h. ein Auslandsaufenthalt mit dem Ziel, neue Fähigkeiten und Kompetenzen zu erwerben – ist eine der grundlegenden Möglichkeiten, mit denen Einzelpersonen und insbesondere junge Menschen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt steigern und ihre persönliche Entwicklung voranbringen können. Studien bestätigen, dass die Mobilität zu Lernzwecken die Qualität des Humankapitals verbessert, da die Schüler und Studierenden Zugang zu neuem Wissen erhalten, ihre Sprachkenntnisse erweitern und interkulturelle Kompetenzen erlangen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009, S. 2).

Die EU hat mit der Strategie „Europa 2020“ (mit dem vielsagenden Untertitel „Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen“) das Problem der Ausgrenzung junger Menschen aus Bildung, Ausbildung und Arbeit verstärkt in den Blick genommen. Mit dem Flaggschiffprojekt „Jugend in Bewegung“ (Youth on the move) wird Mobilität zu einem zentralen Ziel der EU und steht im Kontext von Beschäftigung und wirtschaftlichem Wachstum. Ein Handlungsschwerpunkt der Strategie ist die Förderung der Mobilität zu Lernzwecken, u.a. durch die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen und die Erleichterung der Aufnahme einer Beschäftigung in einem anderen Mitgliedsstaat für junge Arbeitnehmer\_innen (Europäische Kommission 2010).

Diese Entwicklungen führen aus Sicht der internationalen Jugendarbeit in ein Dilemma: einerseits werden durch den dominanten EU-Mobilitätsdiskurs internationale Aktivitäten in allen Feldern der Kinder- und Jugendhilfe aufgewertet, andererseits besteht die Gefahr der Diffusion arbeitsmarktbezogener und wirtschaftspolitischer Zielsetzungen in pädagogische Konzepte (Thimmel 2015). Auch der europäische Jugendbericht zeichnet sich in den Handlungsempfehlungen vorrangig durch einen beschäftigungspolitischen Fokus aus (AGJ 2012; AGJ 2010a), der im Sinne des Auftrages der Kinder- und Jugendhilfe nicht allein handlungsleitend

sein kann. Die Arbeitsgemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) kritisiert die EU-Jugendstrategie dahingehend, dass sie den Schwerpunkt nachdrücklicher auf die Beteiligung an demokratischen und gesellschaftlichen Aktivitäten legen sollte.

---

### **3 Kritische Perspektiven**

Die dargestellten Entwicklungen des politischen Diskurses operieren mit einem Begriff von Mobilität, der wie bereits an mehreren Stellen erwähnt, in mehrfacher Hinsicht verkürzt und ideologisch aufgeladen wird. Insofern schließt der Beitrag mit fünf kritischen Schlaglichtern in Bezug auf eine „zu mobilisierende“ Jugend.

#### **3.1 Mobilität als Ideologie**

Während Isabella und Mandich (2014), wie oben dargestellt, Mobilität als „kulturnelles Skript“ einordnen, geht Brodersen einen Schritt weiter und identifiziert eine „Ideologie der Mobilität“. Diese Ideologie, so Brodersen, setze Individuen unter Druck, mobil sein zu müssen, weil davon soziale Positionierungen und der Zugang zu bestimmten Ressourcen abhängen; Sesshaftigkeit dagegen werde abgewertet. Dabei gelte dieser Druck aber nicht für alle Arten von Mobilität und betreffe nicht alle Individuen in gleichem Maße (Brodersen 2014, S. 93f.). In Anlehnung an den Politikwissenschaftler Rousseau identifiziert sie „the mobile body [...] as the structuring metaphor of neoliberal capitalism, which leads to the creation of ‘mobile space’ and to the sanctioning of spatial immobility“ (ebd., S. 95).

In ihrer qualitativen Studie über junge Menschen, die ein Praktikum bei der Europäischen Kommission absolvieren, Erasmus-Studierende und belgische Studierende in Brüssel kommt Brodersen zu dem Schluss, dass der dominante Mobilitäts-Diskurs zwar als Ausgangspunkt eines wahrnehmbaren Drucks benannt, sein Einfluss auf die eigene Entscheidung für oder gegen Mobilität jedoch gelegnet wird. Die eigene Mobilität wird normativ aufgewertet: Menschen mit Mobilitäts erfahrung werden als *interessanter* und *offener* eingeschätzt, während zugleich betont wird, man wolle Sesshaftigkeit keinesfalls abwerten. Zudem ist eine Unterscheidung zwischen *guter* und *schlechter* Mobilität zu beobachten, wobei letztere sich durch extrinsische, nicht ausreichend *authentische*, strategische und utilitaristische Motivation auszeichnet. Diese Unterscheidung ist dabei auch unter den nicht-mobilen Befragten zu finden, die damit ihre eigene Ortsgebundenheit legitimieren (ebd., S. 105). Aus Sicht von Brodersen ist die Ideologie der Mobilität ein-

gebettet in eine übergreifende Ideologie der individuellen Eigenverantwortlichkeit, damit werde Mobilität zu einem Instrument der Kontrolle, der Qualifizierung und Aufwertung der eigenen Person (ebd.).

### **3.2 Mobilisierung der jungen Bevölkerung für wirtschaftliches Wachstum**

Sehr deutlich nachzulesen ist die zunehmende Objektivierung junger Menschen in der Sprachwahl der europäischen Programmatiken. Indem junge Menschen als Humankapital markiert werden, werden sie von subjektiven und emotionalen Einflüssen befreit und auf ihren Beitrag und ihr Investitionspotenzial reduziert. In kritischer Perspektive soll hier verwiesen werden auf die „Entdeckung des Humankapitals“ durch die Diagnose unausgeschöpften Humankapitals in europäischen Gesellschaften: „Clearly there exists an often large, untapped productive reservoir“ (Esping-Andersen 2002, S. 94). Die Folge ist eine politisch-soziale Subjektivierungsprogrammatik „die weckt, was in dir steckt“ (Lessenich 2009, 2012; Denninger et al. 2014).

Die EU Kommission markiert in ihrer jugendpolitischen Strategie diesen Zusammenhang bereits im Titel „Investition und Empowerment“. Hier wird eine sozialpolitische Unterfütterung der Bildungs- und Jugendpolitik zwar gefordert, doch mit Bezugnahme auf die „Verschwendung von Humankapital“ begründet. Die Strategie stärkt die Jugendarbeit als wichtigsten non-formalen Bildungskleur, legt sie jedoch gleichsam auf ihren ökonomischen Beitrag zur Bildung von Humankapital fest (Walther und Stauber 2011, S.10).

Die Nachfolgestrategie „Europa 2020“ betont, dass eine wirtschaftliche Haushaltsführung – Effizienz, Effektivität, Sparmaßnahmen – im Bereich der öffentlichen Ausgaben zunehmend wichtig geworden ist. Der Fokus auf Wachstum (auch wenn mit Attributien wie „smart, sustainable and inclusive growth“ versehen) verrät den Entstehungszusammenhang der sogenannten Finanzkrise und verweist gleichzeitig darauf, dass die skizzierten Tendenzen und Ambivalenzen keinesfalls abnehmen (Europäische Kommission 2010b). Bildung, Mobilität oder lebenslanges Lernen werden vor allem als ökonomisch funktionales Mittel zur Qualifizierung für den Arbeitsmarkt im Sinne einer Investition in Humanressourcen verstanden (Hacker und Van Treeck 2010, S.3). Die verstärkte produktivistische Sicht nimmt das unausgeschöpfte Potenzial der Jungen, Frauen, Alten und auch Migrant\_innen<sup>9</sup> in den

9 Dass hier nur bestimmte Migrant\_innengruppen gemeint sind und andere damit implizit ausgenommen, zeigen die gleichzeitig stattfindenden Bundes- und Europapoliti-

Blick, deren Ressourcen genutzt werden müssen, um zukünftigen Wohlstandseinbußen, schleppendem Wachstum, hohen Arbeitslosenzahlen, sozialen Spannungen und einer „relativen Bedeutungslosigkeit Europas auf der Weltbühne“ (Europäische Kommission 2010b, S.10) entgegenzutreten (Chehata und Thimmel 2015).

### **3.3 Mobilität und Ungleichheit**

Ein weiteres Ergebnis der bereits zitierten Studie von Brodersen ist, dass Mobilität einerseits den Zugang zu Ressourcen und Positionen beeinflusst, zugleich aber der Zugang zu Mobilität extrem ungleich verteilt ist (Brodersen 2014, S. 95).

Zu diesem Ergebnis kommen auch Isabella und Mandich, die zudem darauf hinweisen, dass der Anspruch des „Empowerments“ hin zu Mobilität junger Menschen nicht unbedingt eingelöst wird: „In other words, an abstract and universal model of mobility risks missing the target of really empowering and not merely fostering mobility in Europe“ (Isabella und Mandich 2014, S. 60).

Finger fragt in ihrer Studie danach, ob die Dimension sozialer Ungleichheit auch Bestandteil *institutioneller* Mobilitätsmodelle, beispielsweise des Bologna-Prozesses, ist. Ihre Dokumentenanalyse ergibt, dass soziale Inklusivität als abstrakte Zielsetzung zwar benannt, aber nicht bearbeitet wird, weil die Zuständigkeit dafür im nationalen Kompetenzbereich liegt und im weichen und formal unverbindlichen Modus der EU-Politik im Jugend- und Bildungsbereich nicht verordnet werden kann. Sie kommt zu dem Schluss, dass „auf europäischer Ebene – trotz des generellen Bemühens um eine Stärkung der europäischen Identität und Kohäsion – ökonomische Argumente einen höheren Stellenwert haben“ als soziale (Finger 2014, S. 42). Offenbar sind also die Möglichkeiten und vielleicht auch der tatsächliche Wille zur Beseitigung der mit Mobilität verbundenen Ungleichheiten seitens der EU begrenzt.

### **3.4 Mobilität, Migration und Flucht**

Der Mobilitätsbegriff, wie er im Kontext der EU-Jugendstrategie verwendet wird und in den öffentlichen Diskurs über Jugendarbeit diffundiert, ist wie oben dargestellt in mehrfacher Hinsicht ideologisch aufgeladen und ökonomistisch verengt.

---

schen Maßnahmen zur Verschärfung von Asylgesetzen, dem Ausbau der organisierten Abwehr von Flüchtlingen oder dem Gesetzentwurf über die sogenannten sicheren Herkunftsstaaten.

Zum Einen impliziert er die Nicht-Sesshaftigkeit als gegenteiligen Modus, wobei Mobilität positiv, Sesshaftigkeit dagegen negativ konnotiert ist. Zweitens wird Mobilität als eine letztlich der individuellen und *freien* Entscheidung unterliegende Möglichkeit subjektiver Lebensgestaltung angenommen. Damit tritt drittens eine weitere Verkürzung des Begriffs zutage: Migration als zentrale (und zahlenmäßig weitaus relevantere) Form von Mobilität wird nicht mitgedacht und im Unterschied zum dominanten Mobilitätskonzept nicht als positiv, sondern als in hohem Maße problematisch und kontrollbedürftig betrachtet. Dies gilt in noch verstärktem Maße für die Mobilität der Flucht, in deren Zusammenhang das Gegenteil dessen passiert, was im Mobilitäts-Diskurs verhandelt wird: Menschen werden mit Gewalt am Überschreiten von Grenzen gehindert, ihr Tod beim Versuch der Überwindung der Grenzen in Kauf genommen, ihre (häufig unfreiwillige) Mobilität wird öffentlich als Gefährdung kommuniziert und kriminalisiert und ihre individuelle Freizügigkeit innerhalb Europas stark beschnitten (bspw. durch die Residenzpflicht und weitere Regelungen im Zusammenhang mit dem Duldungsstatus). Die politische Rede von Internationalität, Transnationalität und Mobilität blendet die durch Kriege, Krisen und Armut erzwungene Mobilität und Flucht in der Gegenwart und Zukunft aus und de-thematisiert damit gewaltvolle Eingriffe zur Verhinderung von Mobilität durch europäische und nationale Politiken.

### **3.5 Learning Mobility, Mobilität zu Lernzwecken und kritischer Bildungsbegriff**

In ihrem Beitrag zu dem Sammelband „Learning mobility and non-formal learning in European contexts“, der aus der sich 2010 erstmals konstituierenden „European Platform on Learning Mobility“ (EPLM) hervorgegangen ist, halten die Autor\_innen zum Begriff der Mobilität fest, dass dieser sowohl in seiner ganzen Breite *als auch* mit einem spezifischen Blick auf den speziellen Bereich entsprechend der Begriffsbestimmung der EU zu berücksichtigen sei (Berg et al. 2013, S. 16f.).

Bezüglich des Lernens sehen sie im wissenschaftlichen Diskurs einen Konsens darüber, dass es dabei um mehr gehe als um reine Wissensvermittlung, sondern es sich um einen interaktiven und sozialen, in „learning spaces“ situierten, subjektiven Prozess handele, für den Gelegenheiten geschaffen, der aber nicht von außen gesetzt werden könne (Berg et al. 2013, S. 17).

Vor diesem Hintergrund sei zudem zu unterscheiden zwischen Mobilität zum Zwecke des Lernens (mobility for learning) und dem Lernen durch Mobilität (learning through mobility) (ebd.). Mit der Übersetzung und Rezeption von *learning mobility* als *Mobilität zu Lernzwecken* erfolgt eine andere Konnotation. Die deut-

sche Begrifflichkeit zielt noch deutlicher auf eine *Zweckbestimmung* der Mobilitätserfahrung und ordnet sich damit noch deutlicher in die oben dargestellten Zielsetzungen der EU als Wirtschaftsunion und der inhärenten investiven Logik der Humankapitalbildung ein.

Friesenhahn (2011) weist zudem darauf hin, die aktuelle Rhetorik blende aus, dass Mobilität nicht nur entsprechende Rahmenbedingungen als Motor brauche, sondern auch „Zielpunkte in Form von bestehenden, attraktiven Arbeitsplätzen“; dem könne die Arbeitsmarktsituation in vielen Ländern der Europäischen Union nicht nachkommen (Friesenhahn 2011, S. 648). Zu unterstreichen ist dieser Aspekt vor allem im Hinblick auf die Qualität und die Rahmenbedingungen von Arbeit als Voraussetzung für die Teilnahme in der Gesellschaft. In der Europa 2020-Strategie fehlen Ergänzungen zu den quantitativen Beschäftigungszielen durch qualitative Aspekte im Sinne „guter Arbeit“ (Hacker und Van Treeck 2010).

An anderer Stelle beschreibt Friesenhahn zudem den Stand der Begriffsbestimmung von Bildung weniger optimistisch als Berg und Kolleginnen. Seiner Einschätzung nach schließt der aktuell dominierende Bildungsbegriff eben nicht am klassischen Gehalt von Bildung an, sondern fokussiert stärker auf Bildung als „Investition“ und als „Mittel zum Zweck“ – und mutiere „[...] seines inhaltlichen Kerns entledigt, im internationalen Sprachgebrauch zu ‚formal‘ bzw. ‚non-formal learning‘“ (Friesenhahn 2014, S. 74).

Dies führt jedoch nicht nur zu einer semantischen Veränderung, sondern betrifft den Kern des emanzipatorischen Gehalts im Bildungs- und Lernverständnis von Jugendarbeit, der so gegenüber einem funktionalistischen Bildungs- bzw. Lernbegriff an Bedeutung verliert (Thimmel und Friesenhahn im Erscheinen). Es wird deutlich, dass wirtschafts- und wettbewerbsbezogene Argumente in den Dokumenten mit demokratischen, sozial- und jugendpolitischen Argumentationsmustern konkurrieren.

Insofern scheint es aus unserer Sicht nicht empfehlenswert, den Begriff internationale Jugendarbeit durch den der Mobilität zu ersetzen, wie dies in den letzten Jahren im öffentlichen und fachpolitischen Diskurs teilweise geschehen ist. Vielmehr geht es um eine ergänzende und kritisch-reflexive Verwendung der unterschiedlichen Begriffe.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2010a). Der erste EU-Jugendbericht: „Jugend – investieren und befähigen“. In deutscher Fassung vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe Berlin 2010. [http://www.agj.de/pdf/5/jugendbericht\\_end.pdf](http://www.agj.de/pdf/5/jugendbericht_end.pdf). Zugegriffen: 03.02.2015.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2010b). Für ein Recht auf Grenzüberschreitung. Beitrag der Kinder- und Jugendhilfe zur Förderung von Mobilität als Schlüssel für Chancen und Teilhabe. <https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2010/Mobilitaet.pdf>. Zugegriffen: 26.02.2015.
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (Hrsg.) (2012). Der zweite europäische Jugendbericht: Mehr als ein beschäftigungspolitischer Fokus? Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. November 2012. Berlin. [http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3337/AGJ\\_EU\\_jugendbericht.pdf](http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-3337/AGJ_EU_jugendbericht.pdf). Zugegriffen: 03.02.2015.
- Berg, Ch., Milmeister, M., & Weis, Ch. (2013). Learning mobility in the youth field: starting to set a framework. In G.J. Friesenhahn, H. Schild, H.-G. Wicke, & J. Balogh (Hrsg.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts* (S. 13-23). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Briga, E. (2012). Youth mobility. In Ph. Boetzelen (Hrsg.), *EKCYP Insights* (S. 75-78). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brodersen, M. (2014). Mobility: Ideological Discourse and Individual Narratives. In J. Gerhards, S. Hans, & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 93-107). Wiesbaden: Springer VS.
- Chehata, Y. & Thimmel, A. (2015). Internationale Jugendarbeit in Zeiten interkultureller Öffnung. Grundstrukturen, Erkenntnisse und aktuelle Aufforderungen. In A. Thimmel, & Y. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S.124-141). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Council of Europe, Committee of Ministers (1995). Recommendation No. (95) 18 vom 12.10.1995. [http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG\\_Coop/Documents/CM\\_Rec \\_95\\_youth\\_mobility\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/IG_Coop/Documents/CM_Rec _95_youth_mobility_en.pdf). Zugegriffen: 22.02.2015.
- Denninger, T., van Dyk, S., Lessenich, S. & Richter, A. (2014). *Leben im Ruhestand. Zur Neuverhandlung des Alters in der Aktivgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Europäische Kommission (2009). *Eine EU-Strategie für die Jugend – Investitionen und Empowerment. Eine neue offene Methode der Koordinierung, um auf die Herausforderungen und- Chancen einzugehen, mit denen die Jugend konfrontiert ist*. Brüssel, den 27.4.2009, KOM(2009) endgültig. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009DC0200&from=DE>. Zugegriffen: 25.02.2015.
- Europäische Kommission (2010). „Jugend in Bewegung“. Eine Initiative zur Freisetzung des Potenzials junger Menschen, um in der Europäischen Union intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum zu erzielen. KOM(2010) 477 endgültig. [http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move\\_DE.pdf](http://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_DE.pdf). Zugegriffen: 22.02.2015.
- Europäische Kommission (2010b). Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. KOM(2010) 2020 endgültig. <http://ec.europa.eu/eu2020/>

- pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf. Zugriffen: 26.02.2015.
- Esping-Andersen, G. (2002). *Why We Need a New Welfare State*. Oxford: University Press.
- Finger, C. (2014). Das Mobilitätskript des Bologna-Prozesses und die Rolle der sozialen Ungleichheit. In J. Gerhards, S. Hans, & S. Carlson (Hrsg.), *Globalisierung, Bildung und grenzüberschreitende Mobilität* (S. 23-45). Wiesbaden: Springer VS.
- Friesenhahn, G.J. (2011). Mobil sein, vergleichen können, Lernen ermöglichen. Forderungen an die Jugendarbeit im europäischen Kontext. *Neue Praxis* 6, 647-656.
- Friesenhahn, G.J. (2014). Bildung. In G.J. Friesenhahn, D. Braun, & R. Ningel (Hrsg.), *Handlungsräume Sozialer Arbeit* (S. 65-75). Stuttgart: Budrich/UTB.
- Friesenhahn, G.J., Schild, H., Wicke, H.-G., & Balogh, J. (2013). Introduction: learning mobility and non-formal learning. In G.J. Friesenhahn, H. Schild, H.-G. Wicke, & J. Balogh (Hrsg.), *Learning mobility and non-formal learning in European contexts* (S. 5-9). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Hacker, B. & Van Treeck, T. (2010). Wie einflussreich wird die europäische Governance? Reformierter Stabilitäts- und Wachstumspakt, Europa 2020-Strategie und »Europäisches Semester«. Friedrich Ebert Stiftung, Internationale Politikanalyse. [http://www.fesparis.org/tl\\_files/fesparis/pdf/publication/07639.pdf](http://www.fesparis.org/tl_files/fesparis/pdf/publication/07639.pdf). Zugriffen: 26.02.2015.
- Homfeldt, H-G., Schröer, W. & Schweppe, C. (Hrsg.). (2008). *Soziale Arbeit und Transnationalität. Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs*. Weinheim/München: Juventa.
- Isabella, S. & Mandich, G. (2014). Connecting to the future: the role of spatial mobilities in young people's imagined biographies. *Perspectives on Youth* 2, 51-62.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). Weißbuch der Europäischen Union. Neuer Schwung für die Jugend Europas. KOM(2001) 681 endgültig. [https://www.jugendpolitikneuropa.de/downloads/22-177-44/whitepaper\\_de.pdf](https://www.jugendpolitikneuropa.de/downloads/22-177-44/whitepaper_de.pdf). Zugriffen: 22.02.2015.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009). Grünbuch. Die Mobilität junger Menschen zu Lernzwecken fördern. KOM(2009) 329 endgültig. [http://ec.europa.eu/justice/policies/criminal/procedural/docs/com\\_2011\\_327\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/justice/policies/criminal/procedural/docs/com_2011_327_de.pdf). Zugriffen: 22.02.2015.
- Lessenich, S. (2009). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. 2. unveränderte Aufl. Bielefeld: Transcript.
- Lessenich, S. (2012). „Aktivierender Sozialstaat“: Eine politisch-soziologische Zwischenbilanz. In R. Bispinck, G. Bosch, K. Hofemann, & G. Naegele (Hrsg.), *Sozialpolitik und Sozialstaat* (S.41-53). Wiesbaden: Springer VS.
- Müller, W. (1987). *Von der „Völkerverständigung“ zum „Interkulturellen Lernen“. Die Entwicklung des Internationalen Schüleraustauschs in der Bundesrepublik Deutschland*. Starnberg: Eigenverlag Studienkreis für Tourismus.
- Thimmel, A. (2001). *Pädagogik der Internationalen Jugendarbeit. Geschichte, Praxis und Konzepte des Interkulturellen Lernens*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Thimmel, A. (2014). Internationale Jugendarbeit. In A. Drücker, M. Fuß, & O. Schmitz (Hrsg.), *Wegweiser Kinder- und Jugendreisepädagogik. Potenziale – Forschungsergebnisse – Praxiserfahrungen* (S. 297-312). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Thimmel, A. (im Erscheinen). Kinder- und Jugendhilfe in Europa. In K. Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thimmel, A. & Chehata, Y. (Hrsg.). (2015). *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

- Thimmel, A., Chehata, Y., & Riß, K. (2011). Interkulturelle Öffnung der Internationalen Jugendarbeit. Gesamtbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Modellprojekt JIVE „Jugendarbeit international – Vielfalt erleben“. [http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/www\\_nonformale\\_bildung/materialiendownlolas/jive\\_gesamtbericht.pdf](http://www1.fh-koeln.de/imperia/md/content/www_nonformale_bildung/materialiendownlolas/jive_gesamtbericht.pdf). Zugriffen: 23.02.2015.
- Thimmel, A. & Friesenhahn, G.J. (2005). Mobilität. Interkulturalität und Internationalität in der Einwanderungsgesellschaft. In IJAB (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2004 / 05. Jugendmobilität in Europa* (S. 170-191). Bonn: IJAB.
- Thimmel, A. & Friesenhahn, G.J. (2015). Reflexive Interkulturalität und Internationalität als Rahmungen für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. In A. Thimmel & Y. Chehata (Hrsg.), *Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft. Praxisforschung zur Interkulturellen Öffnung in kritisch-reflexiver Perspektive* (S. 95-107). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Thole, W. (2000). *Kinder- und Jugendarbeit: Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Walther, A. & Stauber, B. (2011). Soziale Arbeit und Europa: das Beispiel Jugendpolitik und Jugendhilfe. In W. Schröer & C. Schweppe (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim/München: Juventa.
- Weichbrodt, M. (2014). *Ein Leben lang mobil? Langfristige Schüleraustauschprogramme und die spätere Mobilität der Teilnehmer als Element gesellschaftlicher Transnationalisierung*. Münster: MV Verlag.
- Wicke, H.-G. (2000). Weißbuch zur Jugendpolitik in der EU. Grundlagen, Strategien, Ziele und Elemente einer europäischen Politik für junge Menschen. In IJAB (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2001. Europäische Jugendpolitik* (S. 16-44). Bonn: IJAB.
- Winkelmann, A. (2006). *Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Wisser, U., Siebel, C. & Wicke, H.-G. (2012). Impulse aus Europa für die Jugendpolitik und Jugendarbeit in Deutschland. In W. Lindner (Hrsg.), *Political (Re)Turn? Pädagogik und Gesellschaft*, Vol.03 (S. 57-73). Wiesbaden: Springer VS.

---

# Internationale Jugendarbeit

Eine Analyse von Machtstrukturen  
unter intersektionaler Perspektive

Ulrike Becker

## Zusammenfassung

In der internationalen Jugendarbeit besteht eine Gefahr landesspezifische Vorurteile und Stereotype zu reproduzieren. Diese können durch die Anregung einer auf Individuen basierenden Perspektive aufgebrochen oder auch bei man gelnder Reflexion gestärkt werden. Ein sensibilisierender Ansatz, der diese Denkstrukturen offenlegt und reflektiert, erscheint folglich gerade in diesem Feld unabdingbar. Hierfür wird im vorliegenden Artikel der Ansatz der Intersektionalität beschrieben und genutzt.

---

## 1 Einleitung – die internationale Jugendarbeit unter diversitätsbewusster Perspektive

Die internationale Jugendarbeit (IJA) ist Teil des Feldes der Kinder- und Jugendarbeit und umfasst unterschiedliche Kategorien und Ausrichtungen. Dubiski, Chehata und Thimmel, die in diesem Band über europäische Perspektiven auf internationale Jugendarbeit schreiben, geben einen kurzen Überblick über die umfassenden Angebote innerhalb der IJA. In meinen weiteren Ausführungen beziehe ich mich auf internationale Jugendbegegnungen, die pädagogisch betreute Treffen von jungen Menschen aus unterschiedlichen Ländern mit bestmöglich einem Hin- und Rückbesuch umfassen. Die Projekte dauern meist ein bis drei Wochen an und können bi-, tri- oder auch multilateral gestaltet sein. Nach Diskussionen

über das Grundverständnis der IJA aus den letzten Jahrzehnten und einem Diskurs, in dem der Fokus der Projekte immer wieder zwischen einem vermehrten bildungs-, politisch- oder freizeitorientierten Ansatz verschoben wird, gilt heute die Abgrenzung zum freizeitpädagogisch ausgerichteten Jugendreisen ohne Begegnungscharakter als ein Teil des Selbstverständnisses der internationalen Jugendarbeit. In der Regel richten sich die Programme an alle Jugendliche bis 25 Jahre. Sie unterscheiden sich jedoch stark in ihrer Rahmung und Ausgestaltung (Winkelmann 2006, S. 19). Diese muss sich innerhalb der Migrationsgesellschaft neu verorten und alte Konzepte neu denken. Seit den 1980er Jahren hat sie sich, wie auch Konzepte der Kinder- und Jugendarbeit, vielfach auf die Ansätze der Interkulturellen Pädagogik berufen. Ihr Grundsatz, Jugendliche aus verschiedenen Ländern zusammen zu bringen mit dem Ziel das Verständnis für *andere Kulturen* zu erweitern und Toleranz mit *anderen* zu steigern, ist heute in vielfacher Hinsicht als höchst problematisch zu betrachten. „Auch wenn die Konzepte nicht eindeutig und ausschließlich auf Kultur als Nationalkultur hinweisen, so besteht doch die Gefahr einer Homogenisierung der Gruppen im Rahmen internationaler Jugendarbeit“ (Winkelmann 2006, S. 61). Machtstrukturen werden verschleiert und Teilnehmende erfahren eine Entpersonifizierung durch kulturalisierende Zuschreibungen von außen. Individualität ist hiernach ein Privileg derjenigen, die nicht von außen etikettiert werden, sondern zur privilegierten Mehrheitsgesellschaft gehören. Dieses Privileg befindet sich, wie etliche Privilegien, nicht im bewussten Denken der Inhaber\_innen, sondern wird als Selbstverständlichkeit erlebt ohne Reflexion, wie eine gesellschaftliche Realität ohne diese Privilegien auszusehen vermag. Privilegien spiegeln Machtstrukturen innerhalb der Gesellschaft, die diese unterwandern und erst durch gezielte Analysen, Reflexionen und Sensibilisierungen offen gelegt werden. „Es reicht von Ignoranz und kühler Indifferenz über das punktuelle und selektive Zulassen des Gedankens der Privilegierung (etwa als Mann gegenüber Frauen, nicht aber als Deutscher gegenüber Einwanderern) bis hin zur affektbesetzten Verteidigung der Wahrnehmungsbarriere, die einen davon abhält, die eigene privilegierte Position überhaupt zu bedenken, geschweige denn durchzudenken“ (Knapp 2010, S. 228). Eine diversitätssensible Perspektive, die als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe zu sehen ist, gilt somit auch im Feld der internationalen Jugendarbeit als unabdingbar.

Mit Perspektive auf die internationale Jugendarbeit eröffnet sich folglich die Frage, warum der Fokus gerade auf diese besondere Möglichkeiten bietet? Eisele, Scharathow und Winkelmann (2008) betonen hierbei folgendes: „Internationale Jugendarbeit beinhaltet ein vielfältiges Lern- und Bildungspotenzial und bietet Jugendlichen ein weites Erfahrungsfeld abseits vertrauter und eingespielter Konstellationen und gesellschaftlicher Zuschreibungen“ (Eisele et al. 2008, S. 10).

Im Erfahrungsfeld des Unbekannten können alte Denkmuster hinterfragt und die Situation genutzt werden, dass die Jugendlichen mit ihrer Bereitschaft zur Teilnahme zeigen, dass sie sich auf Neues einlassen können und hier sogar müssen.

„Jugendbegegnungen bieten die Chance, dass junge Menschen sich in einem unbekannten Umfeld neu erleben und Neues ausprobieren können. Dies zu fördern ist ein ausdrückliches Ziel der Mitarbeitenden. Gut die Hälfte der Jugendlichen stimmt der Aussage „Ich habe neue Seiten und Fähigkeiten bei mir entdeckt“ am Ende der Begegnung zu. Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf berichten eher von solchen Entdeckungen bei sich als die übrigen Jugendlichen: Gerade hier können Jugendbegegnungen ganz neue Horizonte eröffnen“ (Ilg und Dubiski 2014, S. 32).

Diversitätssensible Ansätze führen hierbei dazu, die Lebensrealität der Einzelnen wahrzunehmen und die Teilnehmer\_innen nicht als Vertreter\_innen für Länder zu kategorisieren, sondern als Individuen.

Hierbei gilt es zu klären, wodurch eine solche Haltung gefüllt und geleitet wird. In der Broschüre „Diversität in der (internationalen) Jugendarbeit. Eine Handreichung“ (Drücker et. al. 2014) des Netzwerks Diversität (Zusammenschluss von Pädagog\_innen aus Theorie und Praxis mit dem Schwerpunktthema *Diversität in der (internationalen) Jugendarbeit*) findet sich u.a. folgende Beschreibung zur Thematik:

„Im Mittelpunkt unseres Verständnisses steht der Mensch, und zwar in seiner Gesamtheit [...]. Wir wollen unter der Überschrift Diversität auch Machtstrukturen und strukturelle Benachteiligungen in den Blick nehmen und einer Kritik unterziehen. Insofern steht auch Intersektionalität und damit der Umgang mit Mehrfachdiskriminierung im Fokus unserer Arbeit. Dieses Verständnis beinhaltet gleichzeitig eine Absage an ein naives oder romantisches Verständnis von Diversität, in dem „alles so schön bunt und vielfältig“ erscheint, aber Hierarchien und Diskriminierungen ausgeblendet werden. [...] Unserer Herangehensweise an das Begriffsfeld Diversität liegt eine Perspektive zugrunde, die Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit für alle als Ziel verfolgt und somit auch Antidiskriminierung als zentrales Element umfasst. Insofern bedeutet diversitätsbewusste Arbeit immer auch Sensibilisierung für und Reflexion von Erfahrungen und Strukturen von Privilegierung und Diskriminierung“ (Drücker 2014, S. 4).

Diese Erweiterung der Interkulturellen Perspektive um eine kritische Analyse von Machtstrukturen ist essentiell, um Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen zu bekämpfen. Sichtweisen angeregt durch u.a. Perspektiven der Critical Whiteness Studies helfen hierbei lang tradierte Machtstrukturen transparent zu machen und somit bearbeiten zu können (Tißberger et al. 2009).

Prozesse der Kulturalisierung und die Annahme, dass das bloße Zusammenkommen von Menschen aus unterschiedlichen Teilnahmeländern als Erfolg zu werten ist, galten lange Zeit als unhinterfragbares Gut in der IJA. „Da an der idealen Berechtigung dieser Ziele nicht zu rütteln war, wurden sie nie angezweifelt; innerhalb dieses Rahmens erschienen umfassende inhaltlich-methodische Bemühungen als überflüssig, da die reine Tatsache einer Veranstaltung Legitimation genug für Subventionen war“ (Müller 1987, S. 218). Die Gefahr, Teilnehmer\_innen aus verschiedenen Ländern allein auf das Merkmal ihres Heimatlandes hin zu betrachten, reduziert den *Kulturbegriff* jedoch auf die Konstruktion einer *Nationalkultur* und verschleiert die Komplexität und Dynamik von *Kulturen* und *Subkulturen* und nimmt den Teilnehmer\_innen ihre Individualität. Eine diversitätsbewusste Perspektive setzt jedoch, wie oben beschrieben, den Menschen und seine Individualität und nicht ein gesellschaftlich aufgestülptes Konstrukt in den Vordergrund.

Doch was genau meint hier das Schlagwort Diversität? Wie wird es gefüllt? Hier liegen unterschiedliche theoretische Konzepte und Ansätze, wie Praxiserfahrungen zu Grunde. Schwerpunkte können aus unterschiedlichen Richtungen und Strömungen einfließen. Die Perspektive Vielfalt als Normalität zu leben, ist hierbei zentral. Doch welche Vielfalt wird berücksichtigt und welche wird erneut übersehen? Der Fokus sollte hierbei auf unterschiedliche Differenzlinien und ihre Wechselwirkungen gerichtet werden und ist aus dem Konzept der Intersektionalität zu transferieren. Doch auch hier existiert ein reger Diskurs nach der Anzahl der in den Blick zu nehmenden Differenzlinien. Bleibt es bei der Trias Geschlecht, Klasse, *race* oder wird diese erweitert? Im Diskurs wird von bis zu 13 und mehr Kategorien gesprochen, Winker und Degele (2010) erweitern in ihrer gesellschaftskritischen Forschungsperspektive, der intersektionalen Mehrebenenanalyse, um die Kategorie Körper und beziehen unterschiedliche Wirkungsebenen mit ein. Es bleibt ein sensibel zu führender Diskurs, der bemüht ist, vielfältige Differenzlinien und seine Verschränkungen in den Blick zu nehmen, um gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu minimieren. Viele Perspektiven, die in eine diversitätsensible Haltung mit einfließen, kommen zudem aus der Antirassismusarbeit, der geschlechtersensiblen Arbeit, den Critical Whiteness-, Postcolonial- und Queer Studies. All diese Ansätze tragen den Aufruf nach einer kritischen Reflexion des Handelns von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und gesellschaftlicher Strukturen in sich und bieten Projektionsflächen für Veränderungen hin zu einer Machtumverteilung. Entwicklungen hin zum Powersharing können jedoch nur durch die Bewusstwerdung von internalisierten Privilegien angeregt werden und sind Grundvoraussetzung für eine mögliche gesellschaftliche Öffnung in Richtung eines Lebens in einer emanzipierten Migrationsgesellschaft. Die internationale Jugendarbeit mit ihren Risiken zu Verkürzungen, aber auch und insbesondere ihren

---

Chancen als wertvolles Lern-, Erfahrungs- und Bildungsfeld muss, um ihre Potenziale in diese Richtung zu eröffnen, unbedingt unter diversitätsbewusster Perspektive gedacht, geplant und durchgeführt werden.

---

## **2 Machtverhältnisse und Teilhabe in der internationalen Jugendarbeit**

Der Blick auf die internationale Jugendarbeit unter machtkritischer Perspektive eröffnet unterschiedlich zu betrachtende Ebenen. In Orientierung an die intersektionale Mehrebenenanalyse nach Winker und Degele (2010) werden hier insbesondere die Struktur-, Identitäts- und Repräsentationsebene in den Blick genommen. Auf struktureller Ebene ist bis heute zu erkennen, dass die Teilhabesituation in den Projekten der IJA ein Spiegel der gesellschaftlichen Bildungssituation ist, aus der benachteiligte Jugendliche häufig erneut als Benachteiligte hervorgehen. „So ist der Trend, dass Gymnasiast(inn)en deutlich häufiger teilnehmen als Jugendliche mit anderem schulischen Hintergrund, trotz vieler Bemühungen, hier andere Akzente zu setzen, bislang ungebrochen“ (Ilg 2012, S. 107). Im Feld bestehen jedoch verschiedene Bemühungen in die Öffnung der Projekte zu investieren und Schließmechanismen transparenter werden zu lassen, sodass Merl und Thimmel (2011) betonen: „Benachteiligte Jugendliche sollen stärker als bisher von der Internationalen Jugendarbeit (IJA) profitieren. Die Forderung, auch weniger privilegierte Jugendliche in dieses Feld non-formaler Bildung einzubeziehen, gilt es auf unterschiedlichen Ebenen zu unterstützen und mit Konzepten, neuen Förderprogrammen und entsprechender Praxis umzusetzen“ (Merl und Thimmel 2011, S. 8). Bis heute kann hier sicherlich innerhalb verschiedener Projekte auch eine positive Entwicklung festgehalten werden, doch das Ende eines Förderprojektes wie „Jugend in Aktion“ (2007 – 2013) und seine Zusammenfassung in Möglichkeiten der Erasmus+ Projekte deutet auf eine Orientierung hin zur Eliteförderung Heranwachsender hin. Es bleibt festzuhalten, dass nicht jedem\_jeder die Möglichkeit internationale Erfahrungen zu sammeln, offen steht. Die Komm-Struktur vieler Projekte orientiert sich an jungen Menschen, die innerhalb eines Bildungsschonraums gelernt haben, strukturelle Hürden, wie Anmeldeverfahren, zu meistern. Sie wissen, wo sie Hilfe hierfür bekommen und ihnen wird entgegengebracht, dass ein internationales Projekt für sie von großem Nutzen sein kann und einen weiteren Softskill im Lebenslauf darstellt. Jugendliche, die in sozial benachteiligten Familien aufwachsen und als *bildungsfern* im formalen Sinne beschrieben werden können, steht dieser Schonraum nicht in dem Maße zur Verfügung und gesellschaftliche Erwartungen, die an sie herangetragen werden, sind meist völlig

andere. Zudem findet hierbei immer wieder eine Intersektion von Differenzlinien aus dem Feld des Klassismus und Rassismus statt. Im Diskurs der Teilhabefrage werden Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte als solche benannt und stehen somit in der Gefahr auf diese Zuwanderungsgeschichte reduziert zu werden.

Diese Etikettierungsprozesse sind mit Machtstrukturen verbunden. Andreas Hepp definiert Macht wie folgt:

„Mittel, mit dem bestimmte Subjekte oder soziale Formationen im Rahmen ihrer Interessen und Ziele andere dominieren. Macht ist diskursiv vermittelt und geht mit der Produktion eines spezifischen Wissens bzw. bestimmter Wirklichkeitsdefiniciones/Repräsentationen einher. In diesem Sinne kann Macht produktiv sein. Macht ist in der Tendenz strategisch, d.h. sie verfügt über einen Ort, an dem sie operieren kann“ (Hepp 2010, S. 276).

Wirklichkeit und Diskurse werden hier folglich von Menschen, die Inhaber\_innen machtimmanenter Strukturen sind, geformt und konstruiert. Diese Konstrukte werden in Gesetze und Vorgaben innerhalb von Institutionen sowie auf gesellschaftlicher Ebene strukturell verfestigt und gehen in Normen und Haltungen der Bürger\_innen über.

Machtstrukturen innerhalb einer Gesellschaft führen dazu, dass das Anrecht auf Individualität und persönlicher Ansprache, aber auch auf Unsichtbarkeit und Privatsphäre, in besonderer Weise den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft gehört. Eine vermutete Homosexualität, die Herkunft von Schwarzen Deutschen oder auch die Lebensgeschichte Transsexueller wird z.B. häufig extra thematisiert und als interessantes Gesprächsthema halböffentlicht besprochen. Persönliche Nachfragen laufen hierbei unter dem Deckmantel des Interesses aneinander ohne zu reflektieren, unter welchem Schutz die Privatsphäre einer z.B. weißen, deutschen Frau im Vergleich zu einer Schwarzen, deutschen Frau liegt. Da Machtstrukturen, wie oben bereits erwähnt, Realitäten und Diskurse prägen und somit gesellschaftliche Realität konstruieren, müssen sie als solche analysiert und offen gelegt werden. Hierfür benötigt es eine Sensibilisierung für die Normalität von Mehrfachzugehörigkeiten und dem Einüben von Ambiguitätstoleranz statt dem Herunterbrechen komplexer Realitäten auf binäre Wirkungszusammenhänge.

Projekte der internationalen Jugendarbeit bieten hierfür bei diversitätsbewusster Durchführung Raum für das Erleben und bewusste Wahrnehmen von Vielfalt und somit Bewusstwerdung von der Absurdität nationaler Verkürzungen. „Kulturelle Mehrfachzugehörigkeiten bzw. Kulturen der Hybridität sowie Intersektionalität sind die Begriffe, mit denen diese Entwicklungen beschrieben werden“ (Friesenhahn 2012, S. 206).

### **3      Intersektionalität – eine kritische Perspektive durch und auf den Ansatz**

Intersektionalität thematisiert die reziproken Zusammenhänge zwischen Mehrfachdiskriminierungen und ihre Folgen. Wechselwirkungen von Differenzkategorien im Erleben Betroffener werden in den Fokus gesetzt und analysiert. Eine hierbei entstehende Sensibilisierung für die individuelle Lebenssituation Einzelner sollte als Hintergrundfolie und gesellschaftskritische Perspektive im pädagogischen Rahmen, aber auch als gesellschaftliche Querschnittsaufgabe angesehen werden. Das Wirken von Differenzkategorien auf verschiedenen Ebenen des Zusammenlebens führt zu einer ständigen Reproduktion und Verfestigung lang tradierter Machtpositionen, die Menschen in verschiedenen Lebens- und Gesellschaftsbereichen zu Bevor- oder Benachteiligten werden lässt. Erlebte Vorzüge werden im Gegensatz zu Benachteiligungen häufig nicht als solche wahrgenommen, müssen jedoch für eine Machtumverteilung hin zu einer weniger ausschließenden Gesellschaft transparent und bewusst werden. Die Fokussierung dieser Machtstrukturen und der Blick auf verschiedene Differenzkategorien aus dem Bereich des Klassismus, Rassismus, Sexismus, etc. und ihre Wechselwirkungen unterlaufen hierbei der Gefahr, dass mit dieser Perspektive Differenzkategorien erneuten Raum und Bestätigung erfahren, anstatt die Absurdität etlicher Kategorien und Einteilungen, die gesellschaftliche Realität schaffen, zu offenbaren. Nichtsdestotrotz besteht diese kategoriale gesellschaftliche Realität mit samt ihren Folgen für Betroffene von Rassismus, Sexismus, Klassismus, Bodyismus, etc. und muss benannt und bearbeitet werden (Yuval-Davis 2010). Das Miteinander Denken von Differenzlinien auf verschiedenen Ebenen der Gesellschaft und des gesellschaftlichen Zusammenseins ist gleichzeitig Teil des Implementierens von Differenzierungen, als auch der Beginn ihrer Aufarbeitung. Folglich kann der intersektionale Grundgedanke als Hintergrundfolie für individuelles Handeln und Perspektiven auf Gesellschaft sehr hilfreich sein, um Differenzfolien und ihre Folgen zu berücksichtigen und sich in einen Prozess der Sensibilisierung für die Gleichzeitigkeit des Wirkens von Ungleichheiten zu begeben.

Die gesellschaftlich normierte Verkörperung des Körpers beginnt beispielsweise im gesellschaftlichen Diskurs unabhängig von im Einzelfall erlebtem Geschlecht. Das Geschlecht besteht somit durch die Vergeschlechtlichung, sodass wir keinen Körper ohne gesellschaftlichen Diskurs kennen. Die Anrufung des Geschlechts beginnt bereits im Mutterleib, sodass jedes weitere Handeln des heranwachsenden Kindes unter dieser Brille gedeutet wird. Sogar im Mutterleib werden beschriebene Erlebnisse mit dem ungeborenen Kind der Mutter in das binäre Konstrukt männlich – weiblich gepresst und unter dieser Prämissen analysiert (Butler 1991, S. 201ff.).

Weitere Differenzkategorien regeln im Folgenden die Perspektive auf das Kind und bestimmen auch über für sie\_ihn angedachte mögliche Lebenswege. Der Ansatz der Intersektionalität hilft diese Konstrukte zu öffnen, während er sich jedoch auch der Gefahr der Beliebigkeit und eigenen Konstruktionsprozessen von Kategorien widmen muss. „Die Hervorhebung der Verknüpfung sozialer Kategorien ohne machtkritischen Impetus ist für sich demnach noch keine intersektionale Perspektive“ (Walgenbach 2010, S. 249f.). Zudem müssen innerhalb einer Analyse auch immer verschiedene Wirkebenen betrachtet werden. Gesellschaftliche Machtverhältnisse müssen hierbei folglich immer eine zentrale Rolle spielen (Walgenbach 2010, S. 252ff.).

Die Ordnung und Festlegung der Kategorien führt jedoch automatisch zur Eingrenzung der Perspektive. Diskussionen rund um Hierarchisierungen sind Teil der Differenzierung an sich, sodass eine intersektionale Analyse sich ständig selber verkürzt und erweitert werden muss. Die Rassifizierung, Klassifizierung, Vergeschlechtlichung etc. geht zum Einen im etc. selber unter und zum anderen in dem Versuch Differenzen und ihre Wechselwirkungen auf einen Analysemoment zu reduzieren und zu kategorisieren.. Perspektiven auf Differenzierungskategorien verschleieren Prozesse des Werdens und der Teilhabe in genau diesem gewachsenen System. Verkürzungen und Reproduktionen sind Grundvoraussetzung für eine solche Forschung. Gesellschaft im Sinne einer Entstrukturierung ist nur über eine Orientierung an vorangehenden gesellschaftlichen Strukturierungs- Differenzierungskategorien möglich, sodass sie wiederum Teil des Werdens und Seins von Differenzierungskategorien sind. „Das viel diskutierte Hauptproblem aller Analysen in dieser Perspektive besteht darin, wie man der Komplexität der Vermittlungen analytisch gerecht werden kann, ohne in deterministische oder funktionalistische Sichtweisen zurückzufallen“ (Knapp 2010, S. 231). Nichtsdestotrotz bleibt der Ansatz hilfreich, um sich zum Einen ungerechten, lang tradierten gesellschaftlichen Strukturen kritisch zu nähern, sie transparent und somit auch bearbeitungsfähig zu machen und zum anderen um ihn ergänzt von weiteren Ansätzen aus den Bereichen der Critical Whiteness-, Queer-, Postcolonial-, Cultural Studies u.a. als Hintergrundfolie für eine sensibilisierte Haltung zu nutzen, die Individuen und ihre unterschiedlichsten Lebensrealitäten und ihre Folgen von gesellschaftlichen Macht- und Teilhabeungleichheiten in den Vordergrund rückt. „Folglich stehen intersektionale Analysen vor der Herausforderung, die komplexe Gleichzeitigkeit von Wandel und Beharrungsvermögen sozialer Ungleichheitsverhältnisse an der Schwelle zum 21. Jahrhundert auszuloten“ (Walgenbach 2010, S. 254).

## 4 Der Ansatz der Intersektionalität in der internationalen Jugendarbeit

In der internationalen Jugendarbeit besteht eine Präsenz landesspezifischer Vorurteile und Stereotype. Diese kann durch die Anregung einer auf Individuen basierenden Perspektive aufgebrochen oder auch bei mangelnder Reflexion gestärkt werden. Ein sensibilisierender Ansatz, der diese Denkstrukturen offen legt und reflektiert erscheint folglich gerade in diesem Feld unabdingbar. Diversitätsbewusstes Arbeiten sollte zudem als Querschnittsaufgabe für alle pädagogischen Felder gedacht werden. Auf das Feld der IJA bezogen bedeutet dies, dass sowohl die Planungen und Vorbereitungen als auch die Durchführung mit Hinblick dieser Hintergrundfolie laufen sollten. Wer fühlt sich angesprochen/ wird angesprochen und wer nicht. Wo befinden sich versteckte Schließmechanismen, an wen richtet sich das Programm, haben Teilnehmende ein Mitspracherecht, werden kulturalisierende Aspekte reproduziert, etc.

Beispielsweise repräsentiert die in der Geschichte und bis heute häufig verwendete Methode der Länderabende, an denen die verschiedenen Teilnehmer\_innen ihr Land aus dem sie angereist sind, vorstellen sollen, ein hegemonial weit verbreitetes Bild von der Funktion internationaler Jugendbegegnungen. Hierbei werden häufig Vorurteile und Stereotype genutzt, um etwas Landspezifisches zu präsentieren, was jedoch mit den jugendlichen Teilnehmer\_innen häufig wenig gemein hat und diese aus ihrer Individualität nimmt und sie zu Stellvertreter\_innen eines Landes macht. Die Methode der Länderabende kann jedoch unter kritischer Perspektive abgewandelt und nutzbar gemacht werden, sodass Bedürfnisse von Teilnehmenden ernst genommen und trotzdem Stereotype keine Reproduktion erfahren und hinterfragt bzw. dekonstruiert werden. Das Umlernen und neu Denken alter Denk- und Handelssstrukturen kann hierbei als große Chance einer internationalen Jugendbegegnung angesehen werden. Eisele et al. (2008) betrachten die Methode der Länderabende ebenfalls als sehr kritisch und denken sie unter diversitätsbewusster Perspektive neu. Sie betonen, dass die Vorstellung von Nationalkulturen, die sich treffen und austauschen, das machtvolle Bild von homogenen Gruppen repräsentiert, die ihr jeweiliges Heimatland vertreten. Mehrfachzugehörigkeiten werden hier nicht mitgedacht. Die Absurdität der Frage nach Herkunft verdeutlicht auch Mysorekar, der folgende Aussage trifft: „Was soll ich meiner Tochter über ihre Identität sagen? Sie sei indo-anglodeutsch-afro-italoargentinisch? Macht das Sinn?“ (Mysorekar 2007, S. 162). Er führt hiermit die Methode der Länderabende ad absurdum. Um diese Methode aus der Ebene der Verkürzungen und Repräsentationen zu holen, muss Raum geschaffen werden, um widersprüchliche Sichtweisen auf Länder zuzulassen. Die Teilnehmenden sollen folglich nicht dazu angeregt

werden Bilder und Vorurteile zu einem Land darzustellen, sondern ihre eigenen Bezüge und Verhältnisse zu ihrer Lebensumgebung. Hierbei sind Mehrfachzugehörigkeiten und Widersprüche Normalität. Somit rücken individuelle Sichtweisen in den Vordergrund anstelle von nationalen Bildern.

Ein weiteres Dilemma, dass es zu durchbrechen gilt und mit Hilfe einer dekonstruktiven Perspektive geöffnet werden kann, ist im Bereich der Teilhabesituation zu finden.

„Jugendliche und junge Erwachsene aus „bildungsfernen“ Milieus, Schüler und Schülerinnen von Haupt- und Realschulen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund sind selten Teilnehmende an Aktivitäten der internationalen Jugendarbeit“ (Thimmel 2012, S. 133).

Diese Erkenntnis zeigt zum Einen Schließmechanismen in Zugangsbereichen von Projekten den Internationalen Jugendarbeit, die u.a. an der Komm-Struktur vieler Projekte liegt, und birgt zum Anderen Gefahr Etikettierungsprozesse durch die Jugendarbeit und auch ihre Förderrichtlinien zu vollziehen und somit Stereotype zu bestätigen.

Die beispielsweise Nennung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang einer geforderten Unterstützung arbeitet mit dem Gedanken, dass ein Förderungsbedarf unhinterfragt besteht. Um nicht im pädagogischen Setting die gleiche fordernde und häufig defizitorientierte Vorgehensweise wie im bundesdeutschen Integrationsdiskurs zu denken, muss hier insbesondere darauf geachtet werden mit Betroffenen zu sprechen und nicht über sie. Diese Schieflage, die mit Machtpositionen einhergeht, muss in der Planung Berücksichtigung und einen Weg finden, strukturelle Ungerechtigkeiten offen zu legen ohne zu etikettieren und individuelle Lebenslagen aus dem Blick zu verlieren.

„Aus fachtheoretischer Perspektive gesprochen, stehen wir heute vor der Herausforderung, im Kontext der Einwanderungsgesellschaft eine diversitätsbewusste und dominanzsensible pädagogische Arbeit zu gestalten, die zu einem konstruktiven und kritischen Umgang mit Heterogenität und Komplexität ermutigt und befähigt, ohne dabei soziale oder kulturelle Differenzen festzuschreiben“ (Sinoplu und Winkelmann 2010, S. 93). Hier greift der Ansatz der Intersektionalität mit seiner kritisch reflektierten Analyse gesellschaftlicher Strukturen und generierenden Lebensumständen und Sichtweisen. Klare binäre Einteilungen wie „Mädchen/Jungen, europäisch/nicht-europäisch, muslimisch/nicht muslimische Jugendliche, junge Roma/Nicht-Roma, junge Heterosexuelle/Homosexuelle oder allgemein Angehörige von ‚Mehrheiten‘ oder ‚Minderheiten‘“ (Bello 2010, S. 109) werden unter intersektionaler Perspektive aufgebrochen und in ihrer Komplexität anerkannt. „Intersektionalität unterstreicht die Vorstellung, wonach Identitäten komplex und die von außen als homogen wahrgenommenen Gruppen in sich dynamisch und vielfältig sind“ (Bello 2010, S. 110).

Intersektionalität mitgedacht in der Planung, Durchführung und Reflexion in Projekten der IJA rückt somit den Teilnehmenden an sich in den Vordergrund und hilft, „der Versuchung essentialistischer, kolonialer Einstellungen, monolithischer Konstrukte und statischer Wahrnehmungen von Anderssein und Identität zu widerstehen“ (Bello 2010, S. 118).

---

## **5 Ent-Grenztes Heranwachsen – ein pädagogischer Ausblick**

Die internationale Jugendarbeit arbeitet mit dem Ziel, Jugendlichen neue Perspektiven zu eröffnen und Vorurteile und Stereotype aufzubrechen. Der Aspekt des Reisens und Hineinbegebens in Unbekanntes bietet hierbei die besondere Chance in einer fremden Umgebung auch neue Verhaltensweisen und Perspektiven zu erproben und einzunehmen. Teilnehmende lassen sich ein, auf neue Erfahrungen und Menschen, um festzustellen, dass Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowohl innerhalb der eigenen Gruppe als auch zu den Teilnehmenden aus anderen Ländern zu finden sind. Die Individualität des\_der Einzelnen sollte hierbei unterstrichen und vorgefertigte, verkürzte Denkkonstrukte dekonstruiert werden. Das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit werden hierbei in besonderer Weise gestärkt und Vorstellungen von Grenzen und Möglichkeiten des eigenen Lebensumfelds erweitert. Ziel und Folge kann somit eine Ent-Grenzung der eigenen gedachten und für möglich erachteten Lebenssituation sein. Nicht nur räumliche Grenzen werden durch ein solches Projekt der Mobilität überwunden, sondern auch für sich gedachte und gezogene Grenzen in der eigenen Perspektive.

In einer globalisierten Welt scheinen extreme Positionen der Hin- oder Abwendung zur Ent-Grenzung und auch weltweiten Verantwortung und Solidarität zu bestehen. Hierbei gilt es insbesondere immer wieder die eigenen Grenzen kritisch zu reflektieren, sich auf neue Perspektiven einzulassen und eigene Grenzen zu versetzen. Die Ent-Grenzung eingrenzender Perspektiven auf Heranwachsende kann somit Utopien ermöglichen, die Raum schaffen für neue Lebenswege Jugendlicher. Hierfür kann die Überwindung räumlicher Grenzen und die Bereitschaft sich auf etwas Neues einzulassen eine besondere Möglichkeit schaffen, wenn sie reflektiert genutzt und im Sinne sozialkonstruktivistischer Ansätze wie z.B. der Intersektionalität vor- und nachbereitet sowie durchgeführt werden.

Eine Ent-Grenzung kategorialer Verkürzungen muss bei der Überschreitung landesspezifischer Grenzen Grundvoraussetzung sein. Ent-Grenzung beginnt somit in den Köpfen und nicht in der eigentlichen Mobilität. Diese kann jedoch genutzt werden, um den Jugendlichen neue Lernumfelde und Anregungen zu bieten und einen Perspektivwechsel im Neuen anzuregen.

## Literatur

- Bello, B. G. (2010). Intersektionalität als Mittel zur Befähigung und Einbeziehung junger Menschen mit Mehrfachdiskriminierung – Ein Schritt in Richtung gelebte Gleichstellung. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2008-2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit* (S. 105-120). Hamm: Griebsch & Rochol Druck GmbH & Co. KG.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter. Gender Studies*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Drücker, A. (2014). Zum Verständnis diversitätsbewusster Jugendarbeit im Netzwerk für DIVErSitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit (DIVE). In A. Drücker, K. Reindlmeier, A. Sinoplu, & E. Totter (Hrsg.), *Diversitätsbewusste (internationale) Jugendarbeit. Eine Handreichung* (S. 4-6). Köln/ Düsseldorf: Transfer e. V./ Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA).
- Eisele, E. , Scharathow, W., & Winkelmann, A. S. (2008). *Ver-vielfältig-ungen. Diversitätsbewusste Perspektiven für Theorie und Praxis internationaler Jugendarbeit*. Jena: Glaux-Verlag.
- Friesenhahn, G. J. (2012). Diversitätsbewusst – Diversity – Umgang mit Vielfalt und Differenzen. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., & Forscher – Praktiker Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.), *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick* (S. 204-208). Hamm: Griebsch & Rochol Druck GmbH & Co. KG.
- Hepp, A. (2010). *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung* (3. überarbeitete und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ilg, W. (2012). Freizeitenevaluation und Evaluation Internationaler Jugendbegegnungen – eine Zwischenbilanz. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2011-2012. Internationale Jugendarbeit und ihre Bildungswirkungen* (S. 97-111). Hamm: Griebsch & Rochol Druck GmbH & Co. KG.
- Ilg, W., & Dubiski, J. (2014). *Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen* (2. durchgesehene Aufl.). Berlin/ Potsdam: Deutsch-Französisches Jugendwerk und Deutsch-Polnisches Jugendwerk.
- Knapp, G.-A. (2010). „Intersectional Invisibility“: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionalitätsforschung. In Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., & Supik, L. (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 223-243). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Merl, T., & Thimmel, A. (2011). Benachteiligung – grundsätzliche Überlegungen. *IJAB Journal*. 5. Jg., 8-9.
- Müller, W. (1987). *Von der „Völkerverständigung“ zum „Interkulturellen Lernen“. Die Entwicklung des internationalen Jugendaustauschs in der Bundesrepublik Deutschland*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus e. V.
- Mysorekar, S. (2007). Guess my Genes. Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials. In Nghi Ha, K., Lauré al-Samarai, N., & Mysorekar, S. (Hrsg.), *re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland* (S. 161-170). Münster: UNRAST-Verlag.

- Sinoplu, A., & Winkelmann, A. S. (2010). free in MOVE ON. Diversitätsbewusste Reflexionen rund um eine internationale Begegnung zu Hip-hop, Vielfalt und Diskriminierung mit sogenannten benachteiligten Jugendlichen. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2008-2010. Internationale Jugendarbeit und Chancengleichheit* (S. 90-104). Hamm: Griebsch & Rochol Druck GmbH & Co. KG.
- Thimmel, A., 2012: JiVE. Jugendarbeit international – Vielfalt erleben. Erkenntnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., & Forscher – Praktiker Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.), *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick* (S. 133-144). Hamm: Griebsch & Rochol Druck GmbH & Co. KG.
- Tißberger, M., Dietze, G., Hrzán, D., & Husmann-Kastein, J. (Hrsg.) (2009). *Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus. Critical Studies on Gender and Racism* (2. durchgesehene Aufl.). Frankfurt a. M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Walgenbach, K. (2010). Postscriptum: Intersektionalität – Offenheit, interne Kontroversen und Komplexität als Ressourcen eines gemeinsamen Orientierungsrahmens. In Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., & Supik, L. (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 245-256). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winkelmann, A. S. (2006). *Internationale Jugendarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Auf dem Weg zu einer theoretischen Fundierung*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Winker, G., & Degele, N. (2010). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Yuval-Davis, N., (2010). Jenseits der Dichotomie von Anerkennung und Umverteilung: Intersektionalität und soziale Schichtung. In Lutz, H., Herrera Vivar, M. T., & Supik, L., (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 185-201). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

---

## Autorinnen und Autoren

**Andresen, Sabine, Dr.**, ist Professorin für Sozialpädagogik und Familienforschung an der Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung und Mitglied des LOEWE-Forschungszentrums „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ (IDeA). Sie forscht zu Kindern und Familien in Armut, Child Well-Being, Sexueller Gewalt in Kindheit und Jugend, Reformpädagogik und zu Passungsverhältnissen zwischen Familie und pädagogischen Institutionen.

Mit Uwe Sander hat sie in Bielefeld im Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung zusammengearbeitet und verschiedene Tagungen organisiert. Außerdem gab es zahlreiche gemeinsame Diskussionen über den Capability Approach.

**Bebber, Kira van, Dr.**, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld. Sie arbeitet in der AG 9 für Medienpädagogik unter der Leitung von Uwe Sander. Ihr Forschungsschwerpunkt ist der Bereich „Jugend und Medien“.

Kira van Bebber schloss 2014 ihre Promotion bei Uwe Sander ab.

**Becker, Ulrike, Dipl.-Päd.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe für Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft unter Uwe Sander. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind internationale Jugendarbeit, Jugend unter geschlechtersensibler und rassismuskritischer Perspektive, Intersektionalität sowie weitere Themen der allgemeinen Jugendforschung.

In Kooperation mit den Kolleg\_innen Dubiski, Chehata und Thimmel der FH Köln und Uwe Sander arbeitete sie am Thema „Internationale Jugendarbeit als außeralltäglicher Bildungsort“, veröffentlichte mit Uwe Sander diverse Artikel in verschiedenen Themenfeldern der Jugendforschung und promoviert bei ihm zum Thema „Internationale Jugendarbeit unter intersektionaler Perspektive“.

**Bienefeld, Marc, M.A.**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden unter besonderer Berücksichtigung von Sekundäranalysen und Replikationsstudien.

Marc Bienefeld ist Mitglied der Arbeitsgruppe für Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung, in der Uwe Sander den Lehrstuhl für Medienpädagogik und Jugendforschung innehat.

**Böhm-Kasper, Oliver, Dr.**, ist Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt quantitative Methoden der Sozialforschung an der Universität Bielefeld.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind empirische Bildungsforschung im Bereich Belastung/ Beanspruchung im Schulsystem, interprofessionelle Kooperation in schulischen und außerschulischen Kontexten und Mixed-Methods-Designs.

Bereits als Student an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg lernte Oliver Böhm-Kasper Uwe Sander – der zu dieser Zeit als Assistent tätig war – kennen. Im Rahmen des von Uwe Sander mitgeleiteten Forschungsprojektes „Kinder und Werbung“ an den Universitäten Halle-Wittenberg und Bielefeld war Böhm-Kasper zwischen 1994 und 1996 als studentische Hilfskraft und Forschungspraktikant tätig. Seine im Jahr 1997 erstellte Diplomarbeit zum Thema „Medienkompetenz in der Weiterbildung“ wurde von Uwe Sander als Erstgutachter betreut. Im Jahr 2008 kreuzten sich die Wege wieder, da sich Oliver Böhm-Kasper erfolgreich auf die in Bielefeld ausgeschriebene Professur für Quantitative Forschungsmethoden der Sozialforschung bewarb. Diese Professur ist neben der Professur von Uwe Sander in der AG 9 „Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung“ angesiedelt.

**Chehata, Yasmine, Dipl.-Soz. Arb., MA**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Fachhochschule Köln und Kollegiatin des Promotionskollegs „Leben im transformierten Sozialstaat“ (Trans-Soz). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Jugendarbeit, Internationale Jugendarbeit, politische Bildung, Freiwilligendienste, Jugendpolitik, Migration, Flucht und Diskurstheorien.

Sie arbeitete 2012/2013 mit Uwe Sander am Thema „Internationale Jugendarbeit als außeralltäglicher Bildungsort“.

**Clark, Zoë, Dr.,** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der AG Sozialisation der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Mit Uwe Sander eint sie ihr Interesse an der Jugendforschung und -theorie.

**Dewe, Bernd, Dr.,** ist Professor für Erwachsenen- und Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionsforschung und betriebliche Weiterbildungsforschung.

Bernd Dewe arbeitete in den 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts als wissenschaftlicher Kollege von Uwe Sander an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; zudem haben die beiden gemeinsame wissenschaftliche Publikationen, vornehmlich zur Erwachsenen- und Weiterbildung, veröffentlicht.

**Dubiski, Judith, M.A.,** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Forschungsschwerpunkt Nonformale Bildung der Fachhochschule Köln. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Internationale Jugendarbeit, Kinder- und Jugendreisen, Jugendarbeit, Inklusion und Evaluation in der Jugendarbeit.

Sie arbeitete 2012/2013 mit Uwe Sander am Thema „Internationale Jugendarbeit als außeralltäglicher Bildungsort“.

**Ferchhoff, Wilfried, Dr.,** ist Professor für Erziehungswissenschaft und Soziale Arbeit an der EFH Bochum und an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Professionsforschung und Jugendforschung.

Wilfried Ferchhoff arbeitete von Anfang der 1980er Jahre an als Kollege von Uwe Sander an der damaligen Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld in der Arbeitsgruppe 9: Jugend-, Erwachsenen- und Weiterbildung und Medienpädagogik. Zudem war er mit Dieter Backe Promotionsgutachter im Verfahren von Uwe Sander. Darüber hinaus veröffentlichten sie gemeinsam wissenschaftliche Publikationen zur Jugendforschung, vornehmlich in den 1980er und 1990er Jahren des 20. Jahrhunderts, und übernehmen bis heute gemeinsam Betreuungen von Promotionen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

**Friedrichs, Henrike, Dr. des.,** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe für Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft unter Uwe Sander. Ihre aktuellen Arbeits-

schwerpunkte sind Medienerziehung im Kindergarten, Jugendmedienschutz und medienbezogene Kindheits- und Jugendforschung.

Henrike Friedrichs forschte gemeinsam mit Uwe Sander im Forschungsprojekt „Computerspielnutzung aus Elternsicht“ und „Aufklärung Kinder und Werbung“ (Evaluation zur Einschätzung von Projekten zur Werbekompetenzförderung) und promoviert bei ihm zum Thema „Ein Computer in der Kita?! Habitusformationen angehender Erzieher/innen im Kontext von Medienerziehung in Kindertagesstätten“. Zudem hat sie mit Uwe Sander und Thorsten Junge beim Springer VS-Verlag den Sammelband „Jugendmedienschutz in Deutschland“ herausgegeben, der 2013 erschienen ist.

**Ganguin, Sonja, Dr.**, ist Professorin für Medienkompetenz- und Aneignungsforschung und Direktorin des Zentrums für Medien und Kommunikation an der Universität Leipzig.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Medienkompetenz- und Aneignungsforschung, Mobile Learning, Computerspiele, Serious Games, Lernen in digitalen Welten und empirische Medienforschung.

Sonja Ganguin und Uwe Sander haben gemeinsam über zehn Publikationen veröffentlicht. Eines ihrer ersten gemeinsamen Projekte war der Herausgeberband „Sensationen, Skurrilitäten und Tabus in den Medien“, der 2006 beim VS-Verlag erschienen ist.

**Gross, Friederike von, Dipl.-Päd.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe für Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft unter Uwe Sander. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendmedien, Filmbildung und Jugendforschung.

Friederike von Gross forschte gemeinsam mit Uwe Sander im Forschungsprojekt „Computerspielnutzung aus Elternsicht“, veröffentlichte mit ihm diverse Herausgeberbände und Artikel und promoviert bei ihm zum Thema „Informelles Lernen in Jugendszenen“.

**Herde, Katharina, M.A.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungs- und Versorgungsforschung im Gesundheitswesen an der Fachhochschule Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind empirische Medienforschung und Filmanalyse.

Katharina Herde forschte gemeinsam mit Uwe Sander im Forschungsprojekt „Computerspielnutzung aus Elternsicht“ und promoviert bei ihm zum Thema „Identitätskonstruktionen in modernen Märchenverfilmungen“.

**Junge, Thorsten, Dr.**, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter des Lehr- und Forschungsgebiets Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Technik- und Medienbildung an der RWTH Aachen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Jugendmedienschutz, Medienerziehung, Mediensozialisation, Medienforschung und Social Media.

Parallel zu seiner Tätigkeit an der FernUniversität in Hagen arbeitete Thorsten Junge im Sommersemester 2011 als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Uwe Sander an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Hieraus resultierte u.a. eine gemeinsame Herausgeberschaft mit Henrike Friedrichs und Uwe Sander zum Thema „Jugendmedienschutz in Deutschland“, die 2013 im VS Verlag erschienen ist.

**Kaiser, Sabine, Dr.**, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld, angesiedelt in der AG 9 bei Uwe Sander. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Mediensozialisation, Cultural studies sowie Differenz und Heterogenität in jugendlichen Lebenswelten.

Sabine Kaiser schloss bei Uwe Sander 2007 ihre Promotion zum Thema: „Gespräche über Fernsehen: Die Bedeutung der nachrezeptiven Phase zur Konstitution von Geschlechtsidentität im Jugendalter“ ab.

**Kröger, Sonja, Dr.**, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Medienpädagogik und empirische Medienforschung an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Kinder und Medien, Mediensozialisation sowie empirische Medienforschung mit einem Schwerpunkt auf triangulativen Verfahren.

Sonja Kröger arbeitete gemeinsam mit Uwe Sander im Projekt „Aufklärung Kinder und Werbung“. Zudem betreute Uwe Sander Sonja Krögers Promotion als Zweigtutachter.

**Meister, Dorothee M., Dr.**, ist Professorin für Medienpädagogik und empirische Medienforschung an der Universität Paderborn. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Medienbildung, Medienkompetenz, Social Communities, E-Learning sowie qualitative und quantitative Medienforschung.

Dorothee M. Meister und Uwe Sander waren KollegInnen an der Universität Bielefeld und der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Zudem arbeiteten die beiden in verschiedenen Forschungskontexten zusammen, unter anderem zum Themenfeld Werbung.

**Möller, Renate, Dr.**, arbeitet als Akademische Oberrätin in der Arbeitsgruppe 9 der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Forschungsmethoden und Statistik sowie Medientheorien und Medienforschung.

Neben gemeinsamen Lehrveranstaltungen führten Renate Möller und Uwe Sander von Mai 2007 bis April 2008 das von der DFG finanzierte Forschungsprojekt „Motivstrukturen jugendlicher Globalisierungskritiker – Eine quantitativ-statistische Typologie“ durch.

**Schäfer, Arne, Dr.**, ist Professor für Soziale Arbeit in Bildungs-, Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Bildung, Entwicklung und Sozialisation in Kindheit und Jugend, Kinder- und Jugendarbeit, sowie Kindheits- und Jugendforschung.

Arne Schäfer war von 2005 bis 2010 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Uwe Sander. Er hat im von der DFG finanzierten Drittmittelprojekt »Motivstrukturen jugendlicher Globalisierungskritiker – Eine quantitativ-statistische Typologie« (Laufzeit 2007-2008) mitgearbeitet, das Uwe Sander geleitet hat.

**Thimmel, Andreas, Dr.**, ist Professor für Wissenschaft der Sozialen Arbeit und Leiter des Forschungsschwerpunkts Nonformale Bildung an der Fachhochschule Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Jugendarbeit, Jugendbildung, Jugendpolitik, europäische und internationale Jugendarbeit, Jugendarbeit in der Migrationsgesellschaft und politische Bildung.

Andreas Thimmel arbeitete 2012/2013 mit Uwe Sander am Thema „Internationale Jugendarbeit als außeralltäglicher Bildungsort.“

**Walden, Thomas, Dr.**, ist Professor für Medienpädagogik am Institut für Medienpädagogik, IKT und E-learning an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Seine Forschungsschwerpunkte sind Medienpädagogik, Lehr- Lernsettings und Jugendforschung.

Thomas Walden promovierte bei Uwe Sander im Jahr 2006 und arbeitete von 2007 bis 2014 in der AG 9 für Medienpädagogik, Jugendforschung und Forschungsmethoden der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld als Lecturer.

**Wehmeyer, Karin, Dr.**, ist seit 2011 Mitarbeiterin an der Technischen Universität Dortmund. Zunächst arbeitete sie im Forschungsverbund Deutsches Jugendinstitut und Technische Universität Dortmund im Projekt „Keine Zeit für Jugendarbeit“ und seit 2013 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpä-

dagogik, Pädagogik der frühen Kindheit und Erwachsenenbildung tätig. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Jugendforschung und Sozialpädagogik, hier vor allem Kinder- und Jugendarbeit, außerschulische Jugendbildung, Methoden der Sozialforschung sowie Sozialraumforschung.

Karin Wehmeyer war von 2010 bis Mitte 2013 zunächst als Lehrbeauftragte und ab 2012 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Erziehungswissenschaften, AG 9 Medienpädagogik, Forschungsmethoden und Jugendforschung der Universität Bielefeld in der Arbeitsgemeinschaft von Uwe Sander tätig. Außerdem hat sie von 2008 bis 2013 mit der Dissertation „Aneignung von Sozial-Raum in Kleinstädten“ bei Uwe Sander promoviert.

**Wensierski, Hans-Jürgen von, Dr.,** ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Rostock, Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Jugendforschung, Bildungsforschung und Jugendhilfeforschung.

Hans-Jürgen von Wensierski kennt Uwe Sander seit Mitte der 1980er Jahre aus der Bielefelder Jugendforschung. Seit Anfang der 1990er Jahre haben sie für einige Jahre gemeinsam an der Universität Halle am Institut für Pädagogik gearbeitet und dort nach der Wende die Pädagogik und Pädagogikstudiengänge mitaufgebaut. Im WS 2001/2002 hat Wensierski an der Universität Rostock den Lehrstuhl für Pädagogische Anthropologie vertreten, den zuvor Uwe Sander innehatte. 2004 ist er als Nachfolger von Uwe Sander auf diesen Lehrstuhl in Rostock berufen worden.

**Witte, Matthias D., Dr.,** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kinder- und Jugendhilfe, Transnationale Soziale Arbeit, Jugend, Transnationalisierung und Globalisierung sowie Körper und Bewegung in der Sozialen Arbeit.

Matthias Witte war von 2002 bis 2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei Uwe Sander. Er hat im von der DFG finanzierten Drittmittelprojekt »Motivstrukturen jugendlicher Globalisierungskritiker – Eine quantitativ-statistische Typologie« (Laufzeit 2007-2008) mitgearbeitet, das Uwe Sander geleitet hat.

**Ziegler, Holger, Dr.,** ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Holger Ziegler hat in dem von Uwe Sander mitorganisierten und mitbeantragten DFG Graduiertenkolleg „Jugendhilfe im Wandel“ promoviert.