



Christian Oggolder | Caroline Roth-Ebner [Hrsg.]

Medien – Biografien – Generationen

Theoretische, empirische und praktische Perspektiven



Nomos

Medienpädagogik | Media Education

herausgegeben von

Prof. Dr. Anja Hartung-Griemberg

Dr. Claudia Lampert

Prof. Dr. Daniel Süss

Prof. Dr. Christine Trültzsch-Wijnen

Band 8

Christian Oggolder | Caroline Roth-Ebner [Hrsg.]

Medien – Biografien – Generationen

Theoretische, empirische und praktische Perspektiven



Nomos

© Titelbild: Summit Art Creations – stock.adobe.com

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

1. Auflage 2024

© Die Autor:innen

Publiziert von

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Walzseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Walzseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-0059-3

ISBN (ePDF): 978-3-7489-1467-9

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748914679>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Caroline Roth-Ebner und Christian Oggolder

Einleitung: Zur Diskussion über Medien, Biografien und Generationen

7

I. Grundlagen und theoretische Perspektiven

Bianca Burgfeld-Meise

Generation – Biografie – Sozialisation – Medien

Überlagernde Sedimente des Mediengenerationsdiskurses

19

Klaus Beck

Mediengenerationen?

Grundlagen und Kritik aus mediensozialer Perspektive

41

II. Medien und Biografien

Sonja Ganguin und Johannes Gemkow

Biografische Medienforschung im Wandel

65

Christian Swertz

Medienpädagogische Vorschläge für eine konstruktive Interpretation von Medienbiografien

83

Michaela Kramer, Wolfgang Reißmann und Maria Schreiber

Visuelle Biografiearbeit im Wandel der Zeiten: Historische, theoretische und empirische Reflexionen am Beispiel jugendlicher Bildpraktiken in sozialen Medien

101

III. Medien und Generationen

Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister

Zur generationstheoretischen Analyse medienbiografischer Topoi –
eine medienpädagogische Perspektive 127

Ingrid Paus-Hasebrink

Soziale Medien als Forum zur Auseinandersetzung mit
Entwicklungsaufgaben Heranwachsender in ihrer Sozialisation 151

Christina Seeger

Mama, kennst du TikTok?
Überlegungen zur Verantwortung bei der Vermittlung von digitaler
Medienkompetenz zwischen Generationen 171

IV. Perspektiven mediapädagogischer Praxis

Bernward Hoffmann

Biografiearbeit in der Medienpädagogik 199

Anu Pöyskö

Medienbiografie in der Medienpädagogik: Brücke zwischen
Generationen? 227

Einleitung: Zur Diskussion über Medien, Biografien und Generationen

Caroline Roth-Ebner und Christian Oggolder

Die diesem Band zugrunde liegende Trias aus Medien, Biografien und Generationen spannt das weite Feld von Medienwandel und sozialem Wandel auf. In hochgradig „mediatisierten Gesellschaften“ (Kalina et al., 2018) ist es von zentraler Bedeutung, auf die jeweils aktuellen medialen Rahmenbedingungen souverän reagieren zu können. Die Folgen des rezenten Medienwandels werden von den Menschen nicht nur als steigende Präsenz und Bedeutung von Medien erfahren, „sondern auch als deren zunehmendes Eindringen in alle sozialen Bereiche und menschlichen Handlungsfelder“ (Krotz, 2018, S. 28). In Zeiten „tiefgreifender Mediatisierung“ sind Medientechnologien somit immer stärker an der Konstruktion sozialer Wirklichkeit beteiligt (Hepp & Hasebrink, 2017, S. 337). Gefordert sind bei diesen Wandelprozessen nicht nur Gesellschaften als Kollektiv, sondern gleichermaßen deren Mitglieder auf individueller Ebene. Wie jede Form des Wandels ist auch Medienwandel aus einer diachronen Perspektive zu betrachten. Auf individueller Ebene werden an dieser Stelle biografische Konstruktionen relevant, gesamtgesellschaftlich rücken Generationen in den Fokus.

Wenngleich Begriffe wie *Medien*, *Medienwandel* oder *Mediatisierung* mittlerweile recht gut eingegrenzt und definiert sind (Couldry & Hepp, 2017; Hjarvard, 2013; Krotz et al., 2017; Müller, 2016), ist es umso herausfordernder, diese in Verbindung mit *Biografien* und *Generationen* zu betrachten. Populär gewordene Generationenkonzepte wie jenes der *Digital Natives* (Palfrey & Gasser, 2008; Prensky, 2001) stifteten dabei oftmals mehr Verwirrung als sie Klarheit schaffen und führen nicht selten zu moralischen Überreaktionen in den Diskussionen darüber (Bennett et al., 2008, S. 782; Hugger & Tillmann, 2021, S. 3). Sie mögen als Marketingbegriff einen gewissen Unterhaltungs- bzw. Nachrichtenwert haben, eignen sich aber nicht als mediendidaktischer Analysebegriff (Swertz, 2023, S. 123). Darüber hinaus verwischen Beschreibungen von Kohorten als Generationen klare definitorische Grenzziehungen (Mannheim, 1964), die für eine wissenschaftliche Auseinandersetzung unerlässlich sind (Kübler, 2012).

Ein weiterer zentraler Aspekt, der unserem Zugang zugrunde liegt, ist der Umstand, dass traditionelle Mediennutzungsforschung typischerweise quantitative Aspekte betont, indem sie etwa misst, wie viel Zeit bestimmte Personen oder Gruppen mit einem bestimmten Medium verbringen (Schweiger, 2007). Den subjektiven Bedeutungen der Mediennutzung trägt dieser Ansatz nur unzureichend Rechnung (Vollbrecht, 2015, S. 8). Diese Kritik bildet die Grundlage für biografische Ansätze in der Medienforschung (Klaus & Röttger, 1996; Sander & Lange, 2017; Vollbrecht, 2015), die sich den Alltagserfahrungen der Menschen widmen und versuchen, ihre Lebensstile in ihrer Verwobenheit mit Medien genauer zu verstehen.

Mediennutzung ist „das Ergebnis eines langfristigen Sozialisationsprozesses, der auch seinen biografischen Niederschlag findet“ (Sander & Vollbrecht, 1989, S. 168). Dabei entwickelt jede Generation eigene Mediennutzungspraktiken und entsprechende Kompetenzen (Hoffmann & Kutscha, 2010, S. 221; Krotz & Wagner, 2014). Hepp et al. (2017, S. 86) argumentieren mit Bezug auf Mannheim (1964), „dass der Begriff der Mediengeneration eine bestimmte ‚Lagerung‘ fasst, die sich über charakteristische medienbezogene Erfahrungen und Erlebnisse konstituiert“. Wesentlich dabei sei, dass „[a]us subjektiver Sicht [...] sich die Mediengeneration damit stets auf die je eigene Medienbiografie“ bezieht (Hepp et al., 2017, S. 86). Mediengenerationen entsprechen somit nicht bloß Geburtskohorten, sondern werden durch die persönliche Medienbiografie eines Individuums geprägt. Dabei verändert sich die Rolle von Medien im Laufe des Lebens in einem komplexen Zusammenspiel aus vielfältigen Kontextfaktoren immer wieder (Krotz & Wagner, 2014, S. 190; Roth-Ebner & Oggolder, 2023).

Biografische Methoden in der Medienforschung untersuchen somit die Bedeutung von Medien im Alltag und ihre Rolle bei der Gestaltung des täglichen Lebens (Sander & Vollbrecht, 1989, S. 162). Im Gegensatz zu ausschließlich quantitativen Zugängen erfassen sie die Heterogenität der Mediennutzung in unterschiedlichen Lebensphasen besser, indem sie sich auf individuelle Lebenswelten konzentrieren (Vollbrecht, 2015, S. 8) und Menschen selbst zu Wort kommen lassen.

Medienbiografische Erzählungen sind nicht unbedingt faktisch, was insbesondere für Erinnerungen an Mediennutzungspraktiken gilt, die oft routinemäßig und unterhalb der Schwelle der bewussten Wahrnehmung stattfinden (Vollbrecht, 2015, S. 14). Dies gilt umso mehr für Erinnerungen, die sich auf Ereignisse beziehen, die länger zurückliegen. Besondere medienbezogene Ereignisse, die den Alltag stören, bleiben eher im Gedächtnis und gewinnen so biografische Bedeutung (Hoffmann, 2011, S. 273; Sander

& Vollbrecht, 1989, S. 170), wie etwa die im Fernsehen verfolgte Mondlandung, die Einführung des Computers am Arbeitsplatz oder das erste Smartphone (Roth-Ebner & Oggolder, 2023, S. 10). Lebensgeschichten und Identitäten lassen sich durch diese Erzählungen rekonstruieren; das gilt auch für weniger ereignisreiche Erinnerungen. Trotz der Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses drücken Biografien Lebensgeschichten und Identität aus, da aktuelle Bewertungen, Eindrücke und Erinnerungen aus biografischen Erfahrungen und im Laufe der Zeit zugewiesenen Bedeutungen abgeleitet werden (Beck et al., 2017, S. 81).

Der vorliegende Band fokussiert auf den Zusammenhang zwischen Medienwandel, persönlichen Biografien und Generationen. Ziel der Publikation ist es, eine Grundlage zur heterogenen Diskussion über Medienbiografien und Mediengenerationen im deutschsprachigen Raum zu bieten und die Vielfalt der wissenschaftlichen Perspektiven aufzuzeigen. Im Mittelpunkt stehen die individuellen Alltagserfahrungen und (mediatisierten) Lebenswelten der Menschen sowie die Frage nach generationsspezifischen Mediennutzungsweisen und den daraus resultierenden medienpädagogischen Konsequenzen. Gegliedert in vier Teile diskutiert der Band zunächst theoretische Positionen zu Mediengenerationen und Medienbiografien, setzt sich dann theoretisch und anhand empirischer Daten mit Medienbiografieforschung auseinander. Fragen der Mediennutzung von Generationen werden anschließend aus medienpädagogischer Perspektive diskutiert, bevor schließlich die Biografiearbeit als konkrete medienpädagogische Praxis in den Blick genommen wird.

Teil I: Grundlagen und theoretische Perspektiven

Bianca Burgfeld-Meise eröffnet den Band mit einem Grundlagenbeitrag, in dem sie die „Verbindungslien zwischen Mediensozialisation, Medienbiografie und Mediengeneration“ herausarbeitet, „um die Bedeutung der Medien im Lebensverlauf zu beleuchten“. Das Konzept der Mediengenerationen betrachtet sie vielmehr als Prozess denn als empirische Gegebenheit. Dieser Prozess überlagere sich mit mediensozialisatorischen, jugendkulturellen, individuellen, sozialen und medialen Sedimentschichten. Die Autorin sieht Generationskontakte nicht primär durch technische Entwicklungen beeinflusst, sondern verweist auf einen geteilten Erfahrungsraum von Generationen. Der Beitrag verdeutlicht die Komplexität der sich überlagernden Generationenprozesse und Medienbiografien sowie die Relevanz

individueller subjektiver Erfahrungen im Rahmen der Mediенsozialisation und Identitätsbildung.

Klaus Beck unterzieht in seinem Beitrag „Mediengenerationen? Grundlagen und Kritik aus mediensoziologischer Perspektive“ das Konzept der Mediengenerationen und die damit unterstellten Effekte einer fundierten Kritik. So handle es sich bei Abhandlungen zu Mediengenerationen häufig um vereinfachte, pauschalisierende Darstellungen essayistischen Charakters, die einer empirischen Überprüfung nicht standhalten. Zudem sei nicht die (Medien-)Technik der prägende Faktor einer Generation, sondern die damit verbundenen sozialen Aushandlungsprozesse, und diese hängen von vielschichtigen Kontextfaktoren jenseits der Altersgruppe ab. Beck plädiert für eine differenzierte Sichtweise und Analyse, „die der individuellen Aneignung von Medienrepertoires im Kontext generationeller Erfahrung wie persönlicher Lebensläufe Rechnung trägt“.

Teil II: Medien und Biografien

Die Ausführungen von Sonja Ganguin und Johannes Gemkow zu „Biografische[r] Medienforschung im Wandel“ führen in Teil II des Bandes ein und bieten einen Überblick zu Forschungsansätzen, die sich mit Medienbiografien als individuellen Lebensgeschichten befassen. Zunächst werden als drei zentrale medienbiografische Forschungsperspektiven Lebenslaufstrukturen, Alltagsstrukturierung und Mediengenerationen diskutiert. Als „Medialität des Biografischen“ bezeichnen die Autorin und der Autor dann eine vierte Perspektive, die den Fokus auf das Verhältnis von Subjekt und Materialität legt und insbesondere in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung alltäglicher Lebenswelten relevant wird, denn „mit dem Wachstum der technischen Möglichkeiten“ greife „die Medialität immer stärker in den Alltag und Strukturen des Biografischen ein“.

Auch Christian Swertz beschäftigt sich in seinem Beitrag „Medienpädagogische Vorschläge für eine konstruktive Interpretation von Medienbiografien“ mit Medienbiografien als Forschungsansatz. In seiner Zusammen schau von Arbeiten der Medienbiografieforschung kommt er zu dem Schluss, dass die subjektive Beteiligung der Forschenden am Interpretationsprozess der Daten in einschlägigen Studien zwar gelegentlich problematisiert, aber methodologisch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Meder folgend schlägt er vor, „Medienbiografien auf Grundlage der realdialektischen Medienpädagogik zu interpretieren“, sodass die Korrelationen zwi-

schen den Beteiligten thematisiert werden, etwa im Rahmen von Interview- und Übersetzungsprotokollen.

Konkrete Beispiele für die (Medien-)Biografieforschung liefert der Text von Michaela Kramer, Wolfgang Reißmann und Maria Schreiber zur „Visuelle[n] Biografiearbeit im Wandel der Zeiten“, in welchem sie Praktiken der visuellen Biografiearbeit historisch, theoretisch und anhand eigener qualitativer empirischer Studien analysieren. Dabei heben sie drei Wandlungstendenzen hervor: die Ausweitung der Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen (vom Objekt zu Akteur:innen), die Freigabe von Bildern zur kollektiven Aushandlung (auf Social Media) und das Einschreiben von Plattformen und technischen Strukturen in das Biografische (z. B. durch algorithmisch erstellte Fotorückblicke). Basierend auf vorhandenen Forschungsdaten identifizieren sie ein großes Spektrum an neuen und tradierten Bildpraktiken und biografischen Funktionen.

Teil III: Medien und Generationen

Den Auftakt zu Teil III des Sammelbandes bilden Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister mit ihren Ausführungen zum „Dreiklang“ von Medien, Generationen und Biografien aus medienpädagogischer Perspektive. Basierend auf theoretischen Auseinandersetzungen entwerfen sie einen „Zugang zur generationstheoretischen Analyse medienbiografischer Topoi“ und stellen einen zweistufigen empirischen Forschungsansatz dazu vor, der die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz) mit der biografischen Toposanalyse (Schulze) kombiniert. Diesen wenden sie anhand einer Studie zu Medienbiografien von Studierenden der Generation Z an. Auch wenn diese Gruppe im Sinne Schäffers eher als Kohorte denn als Generation zu verstehen ist, lässt sich die Zuschreibung der Generation Z zur Samplegenerierung heranziehen.

Um die Generation der Jugendlichen geht es in Ingrid Paus-Hasebrinks Beitrag mit dem Titel „Soziale Medien als Forum zur Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben Heranwachsender in ihrer Sozialisation“. Sie beschreibt den Alltag der jungen Generation als von Krisen (Krieg, Klimawandel) geprägt und zugleich vom Medienwandel beeinflusst. Heranwachsenden stehe eine Fülle sozialer Medienangebote zur Verfügung, die im Rahmen von Entwicklungsaufgaben zum Identitätsmanagement, Beziehungsmanagement und Informationsmanagement genutzt werden. Dazu sind digitale Kompetenzen, insbesondere medienethische Reflexionsfähig-

keiten, nötig. Die Handlungskompetenzen Heranwachsender unterscheiden sich dabei je nach sozio-ökonomischen und sozio-emotionalen Sozialisationsbedingungen, weshalb die Bekämpfung sozialer Ungleichheit ein zentrales (u. a. politisches) Desiderat darstellt.

Christina Seeger stellt in ihrem Text „Mama, kennst du TikTok?“ Überlegungen zur Vermittlung von digitaler Medienkompetenz an. Sie ortet ein Spannungsfeld zwischen Generationen von Eltern und Lehrkräften einerseits und Heranwachsenden andererseits, das durch unterschiedliche Medienrepertoires und -nutzungspraktiken entsteht. Als große, plattformübergreifende Herausforderungen der digitalen Mediennutzung junger Menschen diskutiert sie den Umgang mit Information und Desinformation, mit digitalen Spuren und digitaler Gewalt sowie die (verzerrte) Selbstdarstellung auf Social Media. Sie kommt zu dem Schluss, dass die komplexen Herausforderungen digitaler Mediennutzung transversale Kompetenzen erfordern, die über konkretes Wissen und Fertigkeiten hinausgehen, weshalb die unterschiedlichen Medienrepertoires der Generationen nicht zwingend ein Hindernis für die Medienkompetenzvermittlung darstellen müssen. Die Verantwortung dafür skizziert sie als gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Teil IV: Perspektiven medienpädagogischer Praxis

Ausgehend von einer grundsätzlichen Verwobenheit von Medien und Biografien setzt sich Bernward Hoffmann im vierten Teil des Buches mit der „Biografiearbeit in der Medienpädagogik“ auseinander. Dazu skizziert er die „Entwicklungslien und Schwerpunkte medienbiografischer Forschung im Kontext von Medienbildung und Medienpädagogik“. Exemplarisch erörtert er die biografischen Einflüsse des digital induzierten Medienwandels anhand des Mediums Fotografie. Im Anschluss diskutiert Hoffmann das Potenzial konkreter Methoden medienbiografischer Arbeit im Rahmen einer an Lebensabschnitten orientierten Biografiearbeit sowie medienbiografischer Gespräche über Mediengeräte, -typen und -inhalte und gibt methodische Impulse zur medienbiografischen Arbeit in unterschiedlichen Kontexten.

Der Sammelband schließt mit einem Beitrag von Anu Pöyskö, in dem sie „Medienbiografie[n] als Brücke zwischen Generationen“ im Rahmen der Methode der medienbiografischen Erinnerungsarbeit diskutiert. Davon ausgehend, dass das Medienhandeln Heranwachsender von Erwachsenen häufig aus einer einseitigen Problemperspektive betrachtet wird, kann die

Auseinandersetzung mit der eigenen, erwachsenen Medienbiografie dazu beitragen, Verständnis für den kindlichen oder jugendlichen Medienumgang und die zugrunde liegenden Motive zu entwickeln sowie den Erfahrungen der Heranwachsenden mit entsprechendem Respekt zu begegnen. Basierend auf ihrer eigenen professionellen Tätigkeit als Trainerin für medienpädagogisch Tätige stellt sie ein Konzept der Erinnerungsarbeit in Form eines Workshops vor, das je nach Kontext modifizierbar ist.

In der Zusammenschau bietet der Sammelband einen Einblick in die wissenschaftliche Debatte zu Medien, Biografien und Generationen und in die medienpädagogische Biografiearbeit. Er zeigt das breite Spektrum an theoretischen Bezugspunkten, empirischen Forschungsansätzen und medienpädagogischen Anwendungsbeispielen auf. Dabei wird evident, wie wichtig eine präzise theoretische Herleitung und Definition von Begriffen im jeweiligen theoretischen oder empirischen Kontext ist. Die Lektüre verdeutlicht zudem die Notwendigkeit qualitativer Forschungsansätze, die geeignet sind, die für Medienbiografien relevante Subjektivität zu erfassen, wobei im Sinne einer realdialektischen Perspektive auch die Subjektivität der Forschenden methodologisch explizit einzubeziehen ist. Solche qualitativen Forschungsansätze erfordern die Anerkennung und Analyse des Zusammenspiels diverser Kontextfaktoren des Medienumgangs, anstatt den Fokus auf eine einzelne Variable, wie etwa das Alter, zu beschränken. Besonders vielversprechend erscheinen in diesem Zusammenhang Längsschnittstudien, wie z. B. jene von Paus-Hasebrink (2022), da sie das Mediendehandeln von Gruppen über längere Zeiträume hinweg untersuchen und so populären, aber empirisch nicht haltbaren Generationenzuschreibungen valide Forschungsergebnisse entgegensezten können.

Literatur

- Beck, K., Büser, T., & Schubert, C. (2017). *Mediengenerationen: Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*. Herbert von Halem.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786.
- Couldry, N., & Hepp, A. (2017). *The Mediated Construction of Reality*. Polity Press.
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2017). Mediengeneration als Prozess: Zur Mediatisierung der Vergemeinschaftungshorizonte von jüngeren, mittelalten und älteren Menschen. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem* (S. 81–111). Springer VS.

- Hepp, A., & Hasebrink, U. (2017). Kommunikative Figurationen: Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Medialisierung. *M&K Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(2), 330–347.
- Hjarvard, S. (2013). *The Mediatization of Culture and Society*. Routledge.
- Hoffmann, B. (2011). Medien und Biografie: „Sie sind ein Stück von Deinem Leben“. In C. Hözle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit: Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (2., durchgesehene Aufl.) (S. 273–278). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92623-0_18
- Hoffmann, D., & Kutscha, A. (2010). Medienbiografien – Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 221–243). VS-Verlag.
- Hugger, K.-U., & Tillmann, A. (2021). Kindheit und Jugend im Wandel: Veränderte Medienumgebung und Mediennutzung. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 1–18). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24801-7_30-1
- Kalina, A., Krotz, F., Rath, M., & Roth-Ebner, C. (Hrsg.). (2018). *Mediatisierte Gesellschaften: Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel*. Nomos.
- Klaus, E., & Röttger, U. (1996). Medienbiographien: Sprechen über die eigene Mediengeschichte. In G. Marci-Boehncke, P. Werner, & U. Wischermann (Hrsg.), *Blickrichtung Frauen: Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung* (S. 95–115). Deutscher Studien Verlag.
- Krotz, F. (2018). Medienwandel und Medialisierung: Ein Einstieg und Überblick. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath, & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften: Medienkommunikation und Sozialwelten im Wandel* (S. 27–52). Nomos.
- Krotz, F., Despotović, C., & Kruse, M.-M. (Hrsg.). (2017). *Medialisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*. Springer VS.
- Krotz, F., & Wagner, U. (2014). Medienwandel durch generationenspezifisches Medienhandeln. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Medialisierung sozialer Welten* (S. 189–212). Springer VS.
- Kübler, H. (2012). Mediengenerationen – gibt's die? Theoretische und analytische Sondierungen. In A. Hartung, B. Schorb, & C. Kuttner (Hrsg.), *Generationen und Medienpädagogik: Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 41–64). Ko-paed.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Karl Mannheim: Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- Müller, P. (2016). *Die Wahrnehmung des Medienwandels: Eine Exploration ihrer Dimensionen, Entstehungsbedingungen und Folgen*. Springer VS.
- Roth-Ebner, C., & Oggolder, C. (2023). Leben mit Medien: Medienbiografien von älteren Menschen. *Medienimpulse*, 61(1), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-06>

Einleitung: Zur Diskussion über Medien, Biografien und Generationen

- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.
- Paus-Hasebrink, I. (2022). (Medien-)Sozialisation sozial Benachteiligter: Ein Rückblick auf 15 Jahre Langzeitforschung. *Medien Journal*, 46(1), 4–22.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Sander, E., & Lange, A. (2017). Der medienbiographische Ansatz. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (2., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 183–198). UVK.
- Sander, U., & Vollbrecht, R. (1989). Mediennutzung und Lebensgeschichte: Die biographische Methode in der Medienforschung. In D. Baacke & H.-D. Kübler (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Konzepte und Erprobungen* (S. 161–176). Niemeyer.
- Schweiger, W. (2007). *Theorien der Mediennutzung: Eine Einführung*. Springer VS.
- Swertz, C. (2023). Medienbildung und Tradierung von Medienkultur: Anmerkungen zur Nutzlosigkeit des Generationenbegriffs. *Medien und Erziehung*, 67(6), 122–133.
- Vollbrecht, R. (2015). Der medienbiographische Ansatz in der Altersmedienforschung. *Medien & Altern – Zeitschrift für Theorie und Praxis* 6, 6–18.

I. Grundlagen und theoretische Perspektiven

Generation – Biografie – Sozialisation – Medien

Überlagernde Sedimente des Mediengenerationsdiskurses

Bianca Burgfeld-Meise

Abstract

Die Bedeutungen von Medien für Individuen, bestimmte soziale Gruppen, Kohorten und Mediengenerationen sind häufig mit medienpädagogischen Diskursen verbunden. Dies zeigt sich insbesondere in den ausgeprägten Forschungen und Ausarbeitungen zum Thema Jugendkulturen und durch die Betrachtung von durch Medien geprägten Generationsphänomenen (Baacke, 1999; Ferchhoff, 2007; Richard & Krüger, 2010; Savage, 2008). Zugleich verweisen verschiedene Ansätze darauf, dass Mediengenerationen vielmehr als Prozess zu verstehen sind, in dem sich Individuen positionieren (Hepp et al., 2015). Diese Prozesse vollziehen sich zudem lebenslang (Roth-Ebner & Oggolder, 2023). Dieser Beitrag diskutiert die Überlagerungen zwischen Generation, Jugendkulturen, Mediensozialisation und Mediengeschichte einerseits und einer Problematisierung des Zugriffs auf Medien andererseits. In dieser Sichtweise wird das Spannungsgefüge zwischen generationalen, sozialen, medialen sowie individuellen Aspekten der Bedeutung von Medien herausgearbeitet. Insgesamt wird somit der Fokus auf verschiedene Sedimentschichten von mediengenerationellen Positionierungen gerichtet und diskutiert.

Keywords: Mediengeneration, Mediengeschichte, Mediensozialisation, Medienbegriff, Psychoanalyse, Jugendkulturen

Abstract English

The meanings of media for individuals, certain social groups, cohorts, and media generations are strongly linked to media education discourses. This is particularly evident in the comprehensive research and elaborations on the topic of youth cultures and generational phenomena characterised by media (Baacke, 1999; Ferchhoff, 2007; Richard & Krüger, 2010; Savage, 2008). At the same time, various approaches point out that media generations should rather be understood as a process in which individuals position themselves (Hepp et al., 2015). Moreover, these processes take place throughout life (Roth-Ebner & Oggolder, 2023). This chapter discusses the overlaps between generation, youth cultures, media socialisation, and media biography on the one hand and a problematisation of access to media on the other. In this perspective, the tension between generational, social, media and individual aspects of the significance of media is carved out. Overall, the focus is thus directed towards and discussed on various sedimentary layers of generational media positioning.

Keywords: media generation, media biography, media socialization, concept of media, psychoanalysis, youth cultures

1 Einleitung

Die Bedeutungen von Medien im Lebensverlauf können sehr unterschiedlich sein. Nicht selten sind bestimmte Medien im Kindesalter mit familiä-

ren Ritualen verbunden: sei es das Radio auf der Autofahrt, ein Filmabend, an dem am Wochenende die ganze Familie teilnimmt, oder aber ein abendliches Vorleseritual, um die Zeit zum Schlafengehen einzuläuten (Pfaff-Rüdiger et al., 2020). Im Jugendalter sind die Orientierungen häufig andere: Hier stehen dann eher analog zu den Entwicklungsaufgaben das gemeinschaftliche Erleben von Medien mit Freundesgruppen, das Aushandeln von medialen Präferenzen und auch Identitätsarbeit mit und durch Medien im Vordergrund. Die Jugendzeit wird traditionell gut beforscht, aber auch die Zeit nach dem Heranwachsen wird mittlerweile im Kontext von generationsspezifischen Fragestellungen betrachtet (Hepp et al., 2015; Roth-Ebner & Oggolder, 2023; Schäffer, 2005). Dies entspricht der Bedeutung von Mediенsozialisation als lebenslangem Prozess. Dieser Beitrag diskutiert die Verbindungslien zwischen Mediенsozialisation, Mediенbiografie und Mediengeneration, um die Bedeutung der Medien im Lebensverlauf zu beleuchten. Zunächst werden dazu exemplarische Positionen der Mediengenerationsdebatte skizziert, um dadurch Verbindungslien zu anderen mediapädagogischen Themen herauszuarbeiten (2). Darauf aufbauend werden Aspekte der Mediенsozialisation als Grundlage für Generationsthemen (3) und der Jugendkulturen als Kohortenphänomen mit potenziell prägender Bedeutung für Mediengenerationsthemen diskutiert (4). Anschließend werden ausgewählte mediale Kontexte von Mediенbiografie und Identität herausgearbeitet, um somit die subjektive Perspektive auf Mediengenerationsthemen zu betrachten (5). Im Anschluss an diese Verortungen erfolgt eine Problematisierung des Medienbezugs für Mediенbiografie und Mediengeneration (6). Diese Bezüge führen zu einer abschließenden Betrachtung von Mediengenerationen als Aufschichtungsprozesse, die sich über verschiedene, sich eventuell überlagernde mediенsozialisatorische, jugendkulturelle, individuelle und soziale wie mediale Sedimente herausarbeiten lässt (7).

2 Anknüpfungspunkte der Mediengenerationsdebatte

Generationen sind, so Karl Mannheim (1964), in einem sozialen Erfahrungs- und Zeitzusammenhang wirksam. Damit will Mannheim herausstellen, dass eine bestimmte Gruppe in einem ähnlichen Alter in einem Zeitabschnitt Erfahrungen macht, die von diesen Gruppenmitgliedern ganz ähnlich erlebt werden und damit Orientierungen, Werte, Haltungen etc. prägen. Erst wenn sich bestimmte Erlebnisse auf Denken und Handeln

einer Gruppe, die den gleichen Erfahrungszeitraum teilen auswirken, sieht er dies als Generationskontext. Damit sind Generationsphänomene etwas, was sich über längere Zeit entwickelt, häufig in jüngeren Lebensjahren als prägend erlebt wird und sich eher in der Retrospektion erschließt (Mannheim, 1964). Mit dieser ersten Begriffsbestimmung wird zugleich deutlich, dass Generationskontakte auch immer mit subjektiven Sichtweisen und Identität verbunden sind (Lehmann, 2006, S. 82). Jürgen Zinnecker erarbeitet im Zuge seiner Auseinandersetzung mit Mannheims Generationenbegriff weitere Generationenbegriffe. Dabei unterscheidet er die generative Generation, die Geburts-Generation, die zeitgeschichtliche Generation und die Lebensalter-Generation (Zinnecker, 2003, S. 42–43). Mit der generativen Generation ist die Alterslage in Familien, wie sie auch in den Bezeichnungen Kinder, Eltern, Großeltern angesprochen werden, gemeint. Die Geburts-Generation bezeichnet, wie der Name bereits vermuten lässt, die Generation der Geburtsjahre. Damit ist nicht zwingend dasselbe Geburtsjahr gemeint, es können auch bestimmte Geburtsjahre zusammengefasst werden. Diese Kontexte stehen ebenfalls im Fokus, wenn von einer Kohorte die Rede ist. Die zeitgeschichtlichen Generationen haben einen Erfahrungsabschnitt gemein, wie etwa Kriegsjahre. Der Alterszusammenhang ist für Zinneckers Kategorisierung der zeitgeschichtlichen Generation nicht so entscheidend, da alle Geburtsjahrgänge in diesem Erfahrungsraum Erlebnisse mit der Zeitgeschichte, in diesem Falle Krieg, verbinden. Da Kriege häufig auf ein bestimmtes Territorium begrenzt sind, sind diese Generationen eventuell an bestimmte Regionen geknüpft (Zinnecker, 2003, S. 42–43). Derzeitige Kriege und Krisen heben diesen Regionskontext nicht auf, erweitern ihn aber durch mediale Repräsentationen der Ereignisse und Auswirkungen. Ähnlich hatten Ulrich Beck und Elisabeth Beck-Gernsheim die Generationendebatte als globalen Kontext verstanden, der auch mit und durch Medien kommuniziert wird (Beck & Beck-Gernsheim, 2007, S. 59–60). Die Lebensalter-Generation kann schließlich die Gegenüberstellung von Senior:innen zu Jugendlichen beinhalten (Zinnecker, 2003, S. 42). Heinz Bude (2010) sensibilisiert seinerseits für die Schwierigkeiten des Generationenbegriffs. Dazu verweist er unter anderem auf Reinhart Koselleck (1984), der Generationen eher im „überlagerten Nebeneinander der Generationen“ begründet sieht (Bude, 2010, S. 421). Mit Rekurs auf Norman B. Ryder zeigt Bude auf, dass Generationen im Grunde zunächst als Kohorten betrachtet werden können, die sich erst im internen Vergleich und im Vergleich mit anderen Kohorten zeigen. „Für Ryder lassen sich Generationen methodisch sauber nur als Kohorten gleicher Jahrgänge er-

fassen, die im Interkohorten- und Intrakohorten-Vergleich die Bedeutung zeitgeschichtlicher Einflüsse für die Prozessierung von „Makro-Biografien“ sichtbar machen“ (Bude, 2010, S. 423). Und auch Jureit versteht den Generationszusammenhang als gefühlte Gemeinsamkeit von Menschen einer relativ gleichen Altersgruppe (Jureit, 2006): „Generationelle Selbstverortung meint, das eigene Denken, Fühlen und Handeln als eine altersspezifische Ausprägung zu empfinden, indem die unterstellte dauerhafte und gleichartige Wirkung von Sozialisations- und Lebensbedingungen als kollektive Erfahrung aufgefasst wird“ (Jureit, 2006, S. 7).

Hepp et al. (2015) haben durch Forschungen zu Generationen eine Perspektive erarbeitet, die Generationskontakte als prozesshaft begreift und die Selbstpositionierung des Individuums akzentuiert. Sie weisen darauf hin, dass mediale Aspekte sowohl auf der Ebene der Medieninhalte als auch der zeitgenössischen Technologien in Generationskontakte eingelagert sind. Interessant ist dabei, dass die Autor:innen Mediengeneration und Medienbiografie ganz grundlegend miteinander verbinden und diese Verbindung hervorheben. Medial prägende Erfahrungen sind in dieser Argumentation immer Teil der eigenen, subjektiven Wahrnehmung und Aneignung von Medien im Biografieverlauf. Diese kann dann unter Umständen auch in einem Generationszusammenhang sichtbar werden, muss sie aber nicht. Damit arbeiten sie als Kernargument „die Medienbezogenheit von Mediengeneration, das mit ihr verbundene Verständnis mediengenerationeller Spezifik und die generationelle Positionierung“ (Hepp et al., 2015, S. 86) heraus. Die mediengenerationelle Spezifik lässt sich als gemeinsame, mediale Wirklichkeitserfahrung umschreiben. Diese Erfahrung ist maßgeblich durch Medientechnologien geprägt und wird von Hepp et al. (2015) in drei Kategorien eingeteilt: erstens die massenmediale, zweitens die sekundär digitale und drittens die digitale Mediengeneration. Mit dieser Einteilung sind auf technologischer Ebene große Veränderungen der Medienentwicklung abgedeckt. Innerhalb dieser Spezifik können trotzdem durch die Selbstpositionierung der Individuen diverse Zugänge sichtbar werden. Letztlich müssen diese Selbstpositionierungen der Subjekte Gemeinsamkeiten aufweisen, um von einer Mediengeneration zu sprechen (Hepp et al., 2015, S. 88–89).

Interessant ist zudem die Überlegung, dass Individuen im Lebensverlauf nicht nur einer Generation angehören, sondern in unterschiedlichen Generationskontexten eingebunden sein können, ohne dass diese für das Individuum sonderlich bewusst sind (Lüscher, 1993). In soziologischen Betrachtungen des Generationenthemas wird auch auf die Dynamik des

sozialen Wandels verwiesen, sodass sich Generationen in schnelleren Zeitabfolgen zeigen können (Gukenbiehl, 1992). Dies erklärt vielleicht die mittlerweile doch recht inflationäre Etikettierung von Generationen: Generation Y, Generation Greta, Generation Hashtag, Generation Z, Generation TikTok, Generation Corona. Jutta Ecarius (2012) plädiert diesbezüglich für eine differenzierte Sicht auf das Generationenthema. So beeinflussen nicht singulär technische Entwicklungen wie unterschiedliche Medientechnologien Generationskontakte, sondern die Generationskontakte setzen einen gemeinsamen Erfahrungsraum voraus. Dieser kann durch unterschiedliche Dimensionen wie Bildung, Freizeit und Partizipation gerahmt sein. Zugleich werden diese Erfahrungsräume durch die sozialen Bezüge in Familien, Schulen und durch Peers geprägt. In dieser Perspektive sind die Beziehungskonstellationen in Familie, Schule und mit den Peers grundlegend medial verwoben und mediatisiert (Krotz, 2007).

Mit diesem Ausschnitt aus der Diskussion um Mediengenerationen sind schon sehr viele angrenzende Aspekte angesprochen (siehe dazu auch den Beitrag von Beck in diesem Band). Benachbarte Diskurse sind etwa Mediensozialisation und Medienaneignung, Jugendkulturen, Identität und Medien. Diese „Ränder“ der Diskussion werden im Folgenden diskutiert und auf ihre Schnittpunkte zur Mediengeneration und Medienbiografie befragt. Zunächst stehen dabei ausgewählte Positionen der Mediensozialisation als Anknüpfungspunkte im Fokus.

3 Mediensozialisation und Mediengeneration

Bereits in Durkheims Konzeption der Sozialisation als Prozess des Hineinwachsens in die Gesellschaft schreibt er der Elterngeneration eine wichtige Rolle zu: Die Älteren wirken so auf die heranwachsende Generation ein, dass diese die gesellschaftlichen Regeln und Normen kennen, beachten und reproduzieren, um produktive Mitglieder der Gesellschaft zu werden (Durkheim, 1972). Der aktive Prozess der Sozialisation wird dabei von Durkheim auf Seiten der Erwachsenen gesehen (Dimbath, 2020). Hier wird also insbesondere die genealogische und hierarchische Perspektive von Lebensalter-Generationen für den Sozialisationsprozess in den Blick genommen (Zinnecker, 2003). Eine andere Haltung zu Sozialisation artikulieren Hurrelmann und Bauer (2015), indem sie den Heranwachsenden in diesem Prozess eine aktive und produktive Auseinandersetzung im Sozialisationsprozess zusprechen. Zugleich beschreiben sie, dass Sozialisation auch im-

mer an Persönlichkeitsentwicklung gekoppelt ist (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 146). „Sozialisation wird definiert als Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von und in Auseinandersetzung mit den historisch vermittelten sozialen und dinglich-materiellen Lebensbedingungen.“ (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 156) Damit werden viele Dimensionen der Mediensozialisation angesprochen. *Erstens* setzen sich Individuen mit den sie umgebenden Strukturen *aktiv und produktiv* auseinander. Medien können in diesem Sinne als eine solche Struktur verstanden werden. Wenn hier von einer Struktur die Rede ist, ist das eher unzureichend beschrieben. Vielmehr haben Medien ganz unterschiedliche Strukturen und Erscheinungsformen und adressieren das Individuum in ganz vielschichtiger Weise. Diese Ebene wird im weiteren Verlauf des Beitrags beleuchtet. Damit ist zugleich *zweitens* eine *Wechselbeziehung* zwischen Medien und Individuum und Welt angesprochen. Da sich der Prozess der Auseinandersetzung zwischen Medien, Individuum und Welt über den gesamten Prozess des Lebens vollzieht, hat Mediensozialisation *drittens* eine *lebenslange* und potenziell *biografische* Komponente. Weiter gefasst können unterschiedliche Mediensozialisationsdynamiken *viertens* über *Generationen* hinweg betrachtet werden. Dementsprechend können mediensozialisatorische Erfahrungen nachhaltig prägend sein, von unterschiedlichen Kohorten bis zu Generationszugehörigkeiten. Weitergehend abstrahiert hat dies *fünftens* auch *historische* Dimensionen, indem unterschiedliche Zeitabschnitte unterschiedliche Medien hervorgebracht haben, die die Sozialisation von Gruppen und Individuen beeinflusst haben und vice versa (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 156). Prägnant definiert Stefan Aufenanger Mediensozialisation folgendermaßen: „Nimmt man die Programmatik von Hurrelmann als Ausgangspunkt, dann lässt sich Mediensozialisation als Prozess verstehen, in dem sich das sich entwickelnde Subjekt aktiv mit seiner mediengeprägten Umwelt auseinandersetzt, diese interpretiert sowie aktiv in ihr wirkt und zugleich aber auch von Medien in vielen Persönlichkeitsbereichen beeinflusst wird“ (Aufenanger, 2008, S. 88). Als besonders prägend werden die Auseinandersetzungsprozesse zwischen Medien, Heranwachsenden und Umwelt auf Ebene der Kohorten in Jugendkulturen gesehen (Mannheim, 1964), die im weiteren Lebensverlauf der Heranwachsenden auch zu generationellen Positionierungen werden können.

4 Jugendkulturen

Jugendkulturen nehmen in der Medienpädagogik eine besondere Rolle ein. Da Heranwachsende häufig Adressat:innen medienpädagogischer Arbeit sind, ist die Motivation sehr hoch, sich mit den jugendspezifischen Diskursen und Kulturen auseinanderzusetzen. Jugendkulturen, die sich dabei besonders ins kollektive Gedächtnis eingebrannt haben, sind im zwanzigsten Jahrhundert insbesondere mit Musikkulturen verbunden. So etwa die Rock 'n' Roll-Kulturen der 1950er Jahre, die sich beispielsweise durch Musik von Chuck Berry, Buddy Holly und Elvis Presley äußerten. Dazu gab es Filme mit Stars wie James Dean und Elizabeth Taylor, die die Jugendlichen dieser Zeit prägten. Dabei ging es explizit darum, einen Gegenentwurf zur Elterngeneration zu leben (Ferchhoff, 2007). Noch deutlicher findet sich dies bei der Hippie-Bewegung. Häufig wird die Jugendbewegung nur auf Musik reduziert, dabei waren bereits lange Haare bei Männern sowie deren farbenfrohe und eher weiblich akzentuierte Kleidung ein Affront gegen das geschlechternormative Aussehen der Elterngeneration (Wecker, 2020). Die Jugendlichen trugen Stoffe und Muster, die sich ganz gezielt gegen die biedere Kleidungsetikette der Eltern positionierten (Wecker, 2020). Auch der Punk der 70er und der Hip-Hop der 80er Jahre sind solche großen Jugendkulturen, die mit den 90er Jahren kleiner zu werden scheinen: Viele Stile und Lebensentwürfe konkurrieren miteinander, wie etwa Musikkulturen des Heavy Metal, Techno, Rap, Dark Wave, Emo, Hardcore, Straight Edge, Schlager, Pop usw. (Richard & Krüger, 2010). Allen gemeinsam ist aber, dass es vornehmlich medial geprägte Kulturen sind und waren. Und während in der bisherigen Betrachtungsweise insbesondere Musikkulturen im Vordergrund standen, scheinen heute eher Themen vernetzender Medientechnologien rund um Social Media im Vordergrund zu stehen, wenn- gleich auch andere Medienkulturen weiterhin wirksam sind.

Auch Dieter Baacke (1985) hat sich mit Jugendkulturen beschäftigt. Obwohl Baacke in den 80er Jahren über Jugendkulturen schrieb, sind seine Analysen auch heute noch erstaunlich aktuell und übertragbar. So stellt er heraus, dass sich Jugendkulturen bis in die 50er Jahre der Erwachsenenkultur anbiedern, bis sich dann Mitte der 50er Jahre ein Bruch zwischen Jugend- und Erwachsenenkultur vollzieht (Baacke 1985, S. 17–18). Daraus ließe sich ableiten, dass Jugendkulturen Differenzen zur Erwachsenen- und zu anderen Jugendkulturen benötigen, um ein entsprechendes Kohärenzgefühl zu erzeugen. Jugendkulturelle Musik wird damit nicht nur ein musikalisches Phänomen, sondern trägt zur Entwicklung eines jugendkulturellen

Milieus bei. Die Dimensionen dieser Milieus hat Baacke im Kontext von Musikkulturen auf die folgenden Aspekte verdichtet. Dazu zählt beispielsweise die jugendliche Persönlichkeit der Musiker:innen, die symbolische Repräsentation von Attraktivität und sexueller Anziehungskraft (dies bezieht sich nicht nur auf das Äußere der Musiker:innen, sondern auch auf musikalische Handlungen), den Sound der Musik, die Kleidung und den Tanz, den Umgang mit stilprägenden Objekten und die Verbindung zu anderen Medien. Zudem schaffen sich Jugendkulturen eigene soziale Umgebungen, indem sie neue Räume erschließen oder aber etablierte Räume annexieren (Baacke, 1985; Ferchhoff, 2007). Jugendkulturen sind auf entsprechende Disseminationsmedien und -institutionen angewiesen. So können Radio, Fernsehen aber auch Internet und Social Media als Distributionsmedien dienen, welche im Grunde allen Gesellschaftsmitgliedern zur Verfügung stehen. Gleichzeitig kann es dort Sendungen, Formate und Interaktionen geben, die zur jugendkulturellen Abgrenzung genutzt werden. Mediale Jugendkulturen können global verfügbar sein und dennoch je spezifische Bedeutung haben und von Individuen unterschiedlich angeeignet werden. Dadurch, dass jugendkulturelle Stile allgemein zugänglich sind, haben sie vermutlich auch Auswirkungen auf die Gesamtgesellschaft und werden dort auch teilweise wirksam. Trotz aller verallgemeinernder Be trachtungen unterschiedlicher Jugendkulturen, wie „die Hippie-Bewegung“, „die Mods“, „die Anhänger:innen des Heavy Metal“ gibt es durchaus Differenzierungen. Dazu greift Baacke ein Zitat aus den Arbeiten von Simon Frith heraus, indem die Möglichkeit deutlich wird, sich über Versatzstücke unterschiedlicher Kulturen zu positionieren (Baacke, 1985). Während dieses Zitat hinsichtlich der Kulturbезüge recht antiquiert wirkt, so ist doch die Nutzung unterschiedlicher Kulturbезüge als Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung sehr aktuell und hat zudem durchaus Schnittmengen zu Keupps (2008) Überlegungen zur Patchworkidentität.

Was mich betrifft? Ich mag gerne „Mod“-Kleidung, aber ich trage selbst keine. Ich mag die Beatles, aber sie reißen mich nicht total vom Hocker. Ich höre gern Blue Beat, aber ich tanze nicht wie die Blue-Beat-Leute. Ich trage lange Haare und benutze manchmal auch Haarlack, aber ich laufe nicht mit einem Blue-Beat-Hut rum. Ich finde fast alles toll, worauf die Mods abfahren, aber deswegen mache ich noch lange nicht bei einer Mod-Bande mit. Vor einiger Zeit habe ich mal einen typischen Mod Jungen gefragt, wie er mich wohl einordnen würde. Er sah mich prüfend an und sagte: „Du bist so'n Zwischending zwischen Mod und Rocker, 'n

sogenannter Mid. Deine Kleidung erinnert mich eher an den Stil der Ivy League, und wie ein Mod siehst du eigentlich nicht aus. Ich würde sagen, auf dich paßt eher der Begriff „Stylist“.“ (Frith, 1981, S. 245–246, zitiert nach Baacke, 1985, S. 26)

Mit „Stylisten“ waren Menschen gemeint, die sich keiner großen Jugendkultur zuwenden, sondern sich vielmehr aus unterschiedlichen Kulturentwürfen Aspekte herausgreifen, um so ihre Einzigartigkeit zu artikulieren. Diese Ausführungen sind bei Baacke auf Musik bezogen, können aber ebenso gut auf andere Medien übertragen werden, um deren Bedeutung in jugendspezifischen Positionierungen sowie für Medienbiografie und Generation zu hinterfragen. Generationszusammenhänge entwickeln sich im Individuum selbst. Damit steht das Verhältnis von Medien, Identität und Biografie im Vordergrund, welches im Folgenden betrachtet wird.

5 Medien, Identität und Biografie

Zunächst wird mit der Medienbiografie ein methodischer Ansatz beschrieben, der die Bedeutung von Medien im Lebensverlauf herausarbeitet. Dazu werden entlang lebensgeschichtlicher Phasen (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und höheres Lebensalter) Fragen zur Relevanz der Medien in diesen Abschnitten gestellt (Pöyskö, 2009, S. 2; siehe dazu auch den Beitrag von Pöyskö in diesem Band). Dabei wird durch eine methodische Vorgehensweise die Bedeutung der Medien für die Biografie des Individuums hervorgehoben. Eine Verbindung zu Identitätsdiskursen ist bislang noch nicht erfolgt. Natürlich kann man bestehende Identitätstheorien, wie etwa die von Erikson, Mead und Keupp auf ihre Anknüpfungspunkte zu medialen Bezügen befragen. Hier würden, bewusst verkürzt skizziert, bei Erikson die einzelnen Entwicklungsphasen im Kontext medialer Erfahrungen akzentuiert (Erikson, 1971). Bei Mead würde es eher darum gehen, wie mediale, soziale und symbolische Interaktion dazu beitragen kann, die soziale Identität des Individuums zu prägen (Mead, 1968). Mit Keupp könnten dann Aspekte betrachtet werden, wie das Individuum unterschiedliche Teilidentitäten einmal medial ausleben aber auch durch Medien integrieren und ausbalancieren kann (Keupp, 2008). Sander und Vollbrecht verweisen darauf, dass die Erfassung der Bedeutung der Medien für die Biografie des Individuums durchaus voraussetzungsvoll ist, da mediale Erlebnisse sich nebenbei und alltäglich vollziehen, kaum Gegenstand expliziter Reflexionsprozesse sind und somit die biografische Methode dazu geeignet ist,

diese Prozesse zu erfragen und damit herausarbeiten zu können (Sander & Vollbrecht, 1989, S. 162). Dagmar Hoffmann und Annika Kutschä (2010) problematisieren die Bedeutung der Medien für das Subjekt und verstehen Medien einerseits als Ressourcen und andererseits ebenfalls als weitgefasste ästhetische Erfahrungsräume, die das Individuum durchaus nicht immer bewusst prägen. Die Frage, die sich durch diese Verweise stellt, ist, wie mediale Erfahrungen im Laufe des Lebens als prägend, sozial sowie individuell bedeutsam erlebt werden.

Um die individuelle Auseinandersetzung von Medien und Identität tiefergehend zu betrachten, sind die Ausführungen von Sigmund Freud (1925) zum Wunderblock sehr aufschlussreich. Zudem kann diese Perspektive sehr gut mit bestehenden medienpädagogischen Bezügen verbunden werden, wie weitergehend ausgeführt wird. Die Apparatur des Wunderblocks nutzt Freud, um das Funktionieren des Unbewussten zu erklären. Der Wunderblock ist ein früher Vorläufer der Zaubertafel. In einem Papierrand, so heißt es bei Freud, ist eine bräunliche Masse aus Wachs oder Harz eingelassen. Über der Wachsschicht befindet sich zunächst ein dünnes Papier aus Wachs, darüber eine durchsichtige Schicht aus Zelluloid. Die beiden Papiere sind am oberen Rand der Tafel fixiert. Mit einem Stilus ist es nun möglich durch die beiden Blattschichten mittels Druck eine Schrift zu erzeugen. Die Schrift erscheint dadurch, dass die Blattschichten in die Wachsschicht eingedrückt werden und an der Zelluloidoberfläche als Schrift erscheinen. Wenn die Tafel voll ist oder das Geschriebene nicht mehr gebraucht wird, kann diese „gelöscht“ werden, indem die Blattschichten angehoben werden. Auch wenn die Blattschichten sich wieder auf die Wachsschicht legen, stellt sich das Geschriebene nicht wieder her. Trotzdem ist es noch da – in den Wachsschichten unter den zwei Blättern. Dieses Eingeschriebene ist auf den ersten Blick nicht ersichtlich, kann aber mit entsprechendem Aufwand, hier mit Licht und Positionierung des Blocks, wieder lesbar werden. Bemerkenswert ist zudem, dass der Stilus die Schrift nicht unmittelbar auf die Wachsschicht aufbringt, sondern vermittelt über die zwei dazwischenliegenden Blattschichten (Freud, 1925, S. 5–8).

Freud nutzt diesen Mechanismus, um die Wahrnehmung, das Unbewusste und das Erinnerungsvermögen zu erklären.¹ Dabei werden die Eindrücke nicht von außen bestimmt, sondern vom Unbewussten (Freud,

1 Freud nutzt in seinen Ausführungen weitgehende psychoanalytische Bezeichnungen der Wahrnehmung und des Unbewussten. Diese werden zugunsten der allgemeinen Verständlichkeit nicht ausdifferenziert.

1925). Korrespondierend zu diesem Bild des Wunderblocks nehmen Individuen Medienerlebnisse wahr und „überschreiben“ diese Erlebnisse kontinuierlich mit neuen Einrücken. Dennoch sind sie, wie die Einkerbungen der Wachsschichten des Wunderblocks, immer noch vorhanden. Bestimmte mediale Erfahrungen können sich in dieser Perspektive als Dauerspur einschreiben und sich zu einer Medienbiografie verdichten. Eventuell sind diese biografisch wirksamen Medienerlebnisse auch bei anderen Individuen ähnlicher Alterskohorten vorhanden, so dass sich ein generationeller Zusammenhang ergibt. Durch spezielle Frage- und Erinnerungstechniken können solche Erlebnisse wieder ins Bewusstsein geholt und reflektiert werden. Die medienbiografische Methode kann als eine solche Erinnerungstechnik verstanden werden. Gleichzeitig muss nicht jede Erfahrung, um im Bild zu bleiben, gleich tief ins Seelenleben eingeschrieben sein. Dies ist kein passiver Prozess, indem Menschen den Medien schutzlos ausgeliefert sind. Vielmehr sorgen die je individuellen Bezugspunkte, Handlungs- und Entwicklungsthemen, Präferenzen oder Identitäts- und Sozialisationspunkte dafür, dass sich unterschiedliche Erlebnisse ganz divers einschreiben können. Hinweise für solche Dynamiken finden sich bei Vollbrecht (2003), wenn er auf die unterschiedlichen Funktionen der Medien im Sozialisationsprozess verweist. Obwohl es hier vorrangig um Mediensozialisation geht, ist die Relevanz der Aspekte für die Medienbiografie offensichtlich. Vollbrecht zählt dazu zunächst situative Funktionen wie etwa Information und Unterhaltung; gleichwohl verweisen situative Funktionen wie Stimmungsregulation, Eskapismus und Habitualisierungsfunktionen darauf, dass solche Motive durchaus prägende Kraft beinhalten können. Bei der sozialen Funktion der Medien sind es vor allem Meinungsbildung und Prozesse der Gruppenidentität und der Positionierung innerhalb von Medienwelten, die am ehesten dazu geeignet sind, bleibenden Eindruck innerhalb der Medienbiografie zu hinterlassen. Mit Rekurs auf unterschiedliche Jugendkulturen werden gruppenspezifische Prägungsprozesse angesprochen, die sich retrospektiv ebenso auf der Ebene der Generation artikulieren könnten. Des Weiteren weist Vollbrecht explizit auf Funktionen hin, die die Biografie und die Identität betreffen. Im Detail sind dies Identitätsentwicklungsprozesse, indem Vorbilder, Normen oder auch Probefehlern im Zentrum der Auseinandersetzung stehen. Korrespondierend werden Medien dazu genutzt, persönliche und entwicklungsbezogene Themen auszuhandeln. Auch Selbstvergewisserung, Selbstreflexivität und Selbstdarstellung sind hier relevant (Vollbrecht, 2003). Aktuelle Medienpraxen auf Social-Media-Plattformen wie etwa Instagram und TikTok lassen sich somit

als Auseinandersetzungs- und Problematisierungsdiskurse des Individuums mit sich selbst, der Bezugsgruppe und der Welt lesen (Meise, 2015). Diese Aspekte zeigen sich derzeit in einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) zugleich als Anforderungsprofil an das Individuum, indem das Individuum geradezu dazu angehalten ist, sich zu positionieren, zu zeigen und sich im sozialen Kontext auch konkurrierend zu verorten (Burgfeld-Meise & Dehmel, 2024).

Die Argumentation von Vollbrecht in Bezug auf Selbstvergewisserung, Selbstreflexivität und Selbstdarstellung aufgreifend, kann die Bedeutung von Medien in diesem Kontext sehr gut mit dem soziologisch geprägten Begriff der Selbstthematisierung verbunden werden (Hahn, 1987). Hahn erklärt Selbstthematisierung durch die Differenz zwischen Lebenslauf und Biografie. Die Biografie unterscheidet sich vom Lebenslauf, indem diese einen sinnstiftenden Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit seinem Lebenslauf evoziert. Gesellschaften bilden, so Hahn, entsprechende situative Kontexte aus, in denen das Selbst Thema werden kann. In früheren Gesellschaften sind es beispielsweise die Beichte und die Psychoanalyse. Ein weiteres Beispiel eines solchen Kontextes ist die systematische Erhebung und Reflexion der Medienbiografie. Und so verweist Hahn auf die verschiedenen Biografiegeneratoren, wie er die spezifischen Selbstdarstellungskontakte nennt, die eine Gesellschaft ausbildet (Hahn, 1987, S. 12). Markus Schroer skizziert, dass Selbstthematisierung historisch in der Vormoderne lediglich den Mitgliedern der Elite vorbehalten war, mittlerweile jedoch ein gesamtgesellschaftliches Phänomen darstellt (Schroer, 2006, S. 41–42). Schroer analysiert Selbstthematisierungsdiskurse über die Jahrhunderte hinweg und vermutet, dass sich im historischen Verlauf von vormodernen zu postmodernen Selbstthematisierungen nicht nur ein gesteigertes Bedürfnis nach Selbstthematisierung entwickelt hat, sondern auch ein erhöhtes Bedürfnis nach Aufmerksamkeit für das eigene Selbst (Schroer, 2006, S. 57). Er arbeitet zudem heraus, dass es nicht mehr nur um textliche Beschreibungen des Selbst geht, sondern auch zunehmend Bilder eine große Rolle spielen. „Ohne deren visuelle Dokumentation trauen wir unseren eigenen Erlebnissen nicht mehr. Als wahr – im Sinne von: wirklich geschehen – gilt etwas offenbar nur dann, wenn es auf einem Monitor erscheint“ (Schroer, 2006, S. 61). Damit soll das Selbst zudem nicht nur gehört, sondern auch gesehen werden. Es findet eine Verschiebung von der Selbstauseinandersetzung, die an sich selbst adressiert ist zur Repräsentation für Zuschauer:innen als öffentliche Ausdrucksform statt (Schroer, 2006, S. 62–63; auch Bublitz, 2010). Social Media ist damit die

paradigmatische zeitgenössische Art der Selbstthematisierung und bietet viele Möglichkeiten, das Selbst zu thematisieren und gleichzeitig ein großes Publikum dafür zu garantieren (Meise, 2015). Darüber hinaus können durch Social Media Teileaspekte des Individuums gleichsam ausgehandelt, konserviert und dokumentiert werden (Meise, 2015). Diese Dokumentationen des Selbst können damit auch für Kontexte von Medienbiografie und Mediengeneration eine bedeutende Ressource darstellen. Damit können beispielweise auch die Art und Weise, wie sich unterschiedliche Individuen und Alterskohorten auf Social Media darstellen, welche Themen besonders hervorgehoben werden oder wie auf andere Bezug genommen wird wichtige Aspekte der Generationsforschung sein und damit den Blick auf nicht artikulierte oder nicht reflektierte Nutzungs- und Aneignungsmuster offenbaren.

Bislang erfolgte der Zugriff auf Medien in diesem Beitrag eher unspezifisch: Es ging um Medien als Mittler von Inhalten oder um größere Strukturlogiken von Medien wie etwa analoge und digitale Medien und vernetzte Medien. Diese Perspektive auf Medien wird nun differenziert betrachtet und Anknüpfungspunkte zwischen Mediengeneration und Medienbiografie erarbeitet.

6 Mediale Bezüge

Ebenso wie zuvor bei den sozialen und individuellen Bezügen, geht es nun darum, auch die Sichtweise auf Medien zu vertiefen und systematische Perspektiven im Kontext von Medienbiografie und Mediengeneration anzubieten. Dabei ist es gar nicht so einfach, aus medienwissenschaftlicher Perspektive eine kurze Skizze zum Medienbegriff darzulegen, da Medien als dynamische, vielschichtige und widerständige Phänomene betrachtet werden. Zeitgleich müssen solche Heuristiken des Medialen gar nicht in Medienbiografien oder mediengenerationellen Positionierungen zum Ausdruck kommen. Dennoch ist es lohnenswert, sich mit den Heuristiken des Medialen auseinanderzusetzen, um Fragen der Biografie und Generation mit medialen Implikationen verknüpfen zu können. Hartmut Winkler (2008) hat den Versuch unternommen, eine versatzstückartige Betrachtung von Medien zu entwickeln. Diese bearbeitet er in sieben medienwissenschaftlichen theoretischen Diskurslinien, mit denen unterschiedliche Facet-

ten von Medien betrachtet werden können.² Diese sieben Theoriediskurse sind dennoch keine allgemeingültige Formel für mediale Phänomene, sondern lediglich Anknüpfungspunkte, die je nach medialem Phänomen unterschiedlich angewandt werden können, um den Phänomenen gerecht zu werden. Resümierend betrachtet ermöglichen Medien gesellschaftliche Kommunikation, sie sind symbolhaft, sie sind in einem weiten Sinne technisch, was auch Kulturtechniken der Aneignung einschließt, sie bestehen aus Medieninhalten und medialen Formen, sie sind in der Lage dazu je nach Medium ganz unterschiedliche Grenzen von Zeit und Raum zu überwinden, sie bestehen aus Zeichen und verweisen auf Codes und sind häufig in der Nutzung, wie bereits dargestellt, unreflektiert oder auch nicht bewusst und damit unsichtbar (Winkler, 2008). Im Folgenden werde ich einige dieser Dimensionen noch einmal herausgreifen und deren Anknüpfungspunkte zu Themen der Medienbiografie und Mediengeneration eingehender beschreiben.

Medien sind kommunikative Medien. Kommunikation wird von Winkler jedoch als Funktionszusammenhang von Gesellschaft gedacht und nicht vorrangig als Interaktion zweier Menschen. Erst in einer solchen Betrachtungsweise können Medien in diese Funktionskontakte einbezogen werden. Wenn zwei Menschen miteinander sprechen, benutzen sie Sprache. Diese Sprache haben sie sich nicht selbst ausgedacht, sondern diese basiert auf einem gesellschaftlichen Aushandlungsprozess von Bedeutungen. Damit ist an individuellen Gesprächen auch gesellschaftliche Aushandlung beteiligt. Solche Prozesse erklären semiotische Ansätze sehr gut (Saussure, 1967). Sprache als System trägt in dieser Sichtweise in sich schon kulturelle Bedeutung und dies in einem zweiseitigen Verhältnis. Einerseits trägt Sprache mit ihren Zeichenelementen zur Konstruktion von Sinn bei, indem eine Sache artikulierbar wird und das Gesprochene nicht nur beschreibt, sondern auch die Vorstellung dieser Sache konstruiert (Saussure, 1967). Andererseits wirken die Mitglieder der Gesellschaft auf das Sprachsystem und seine Zeichen ein, da es entwickelt und tradiert wird, um maßgebliche Phänomene und Praktiken wiederum beschreiben und sprachlich nutzen zu können. Mediale Bedeutungen können dementsprechend in ver-

2 Es gibt sicherlich andere sehr gute einschlägige Überblickswerke zu Medien aus unterschiedlichen Disziplinen. Die Entscheidung für den Text von Winkler resultiert daraus, dass er versucht, den Begriff der Medien durch gebündelte Theoriebezüge der Medienwissenschaft zu beschreiben. So stehen nicht Medientechnik oder eine bestimmte Theorielinie oder ein bestimmter Autor im Fokus, sondern vielmehr ein zusammenfassender Theoriediskurs um Medien.

schiedenen soziokulturellen Umfeldern anders besetzt sein (exemplarisch Barthes, 1990; Fiske, 2001). Mit einem solchen Zugriff lassen sich Themen der Mediengeneration und Medienbiografie unter anderem in gesellschaftlich kommunikativen Zusammenhängen begreifen und erforschen. Neben Aspekten der medialen Bedeutungsaushandlung in medienbiografischen und mediengenerationellen Kontexten, könnte auch ein grundsätzliches kommunikatives Verständnis unterschiedlicher Generationen betrachtet werden. Eine Frage könnte sein, wie Kommunikationen von Individuen und oder unterschiedlichen Kohorten bzw. Generationsmitgliedern erlebt werden: Ist Kommunikation etwas, was sich zwischen zwei Personen oder Gruppen mittels Sprache abspielt, oder eher als online geführter Diskurs in Messengern oder ein (audio-)visueller Austausch auf Social-Media-Plattformen? Ist es die Rezeption von Dokumentationen oder die Rezeption von Reaktionsvideos zu Dokumentationen oder die Diskussion im Chat in Reaktionsvideos zu Dokumentation? Über welche Inhalte wird wie mit wem kommuniziert und lassen sich diese Kontexte auch medienbiografisch und oder mediengenerationell nachweisen? Eine Variation dieses Zugangs findet sich bei Hepp et al. (2015), indem dort der „subjektive mediatisierte Vergemeinschaftshorizont“ (Hepp et al., 2015, S. 91) unterschiedlicher Generationsmitglieder im Zentrum der Analyse steht.

Eine weitere Dimension ist der symbolische Charakter der Medien. Dieser zeigt sich darin, dass Medien die dingliche Welt repräsentieren (Winkler, 2008, S. 61). Das heißt, wenn beispielsweise in einem Film eine Gewalthandlung wie ein Mord stattfindet, sind Schauspieler:innen nicht Täter:innen und Mordopfer und das Mordopfer ist nicht tot. Angela Keppler (1997, S. 382) hat darauf aufmerksam gemacht, dass mediale Gewalthandlungen nur auf- aber nicht ausgeführt werden. Bei sprachlicher Gewalt, Mobbing oder auch dem ungefragten Filmen mit dem Smartphone ist das anders. Diese medialen Handlungen sind performativ, da sie nicht nur repräsentieren, sondern in die dingliche Welt eingreifen (Krämer, 2004) und tatsächlich verletzen, Macht über andere ausüben und den Platz „im sozialen Gefüge“ (Krämer, 2011, S. 14) zerstören. Die Relevanz dieser Thematik zeigt sich beispielsweise in den neueren Diskussionen zu einem Gesetzentwurf gegen digitale Gewalt (Hate Aid et al., 2023). Es gibt also medial gesehen zwei unterschiedliche Welten: die dingliche und die symbolische Welt (Winkler, 2008, S. 61–67). Gleichwohl sind diese nicht vollkommen voneinander getrennt, wie im Fall von performativem Medienhandeln besonders deutlich wird. Diese Schwellen zwischen symbolischen und performativen medialen Aspekten stehen mit ubiquitär zugänglichen Medien-

sphären, wie besonders gut durch Social Media greifbar, zur Disposition und könnten ebenso in biografischen, eventuell auch generationellen Kontexten, wirksam sein. Hier könnten also diese dualen Verweisstrukturen in Selbstpositionierungen von Mediengenerationen erforscht werden: Wie werden Medien von unterschiedlichen Alterskohorten erlebt? Sind diese eher symbolisch oder eher performativ und worin begründet sich dieses Erleben? Kündigt sich in diesen Erlebnissen ein biografischer, kohortenspezifischer oder auch generationeller Medienwandel an?

Medien sind immer auch technische Medien. Dies verdeutlicht Winkler mit der Mediengeschichte. Diese beginnt für viele Menschen, wenn überhaupt, mit Gutenbergs Buchdruck oder Fotografie oder anderen „dinglichen“ Entwicklungen. Die meisten Medienwissenschaftler:innen betrachten aber bereits die Sprache als Medium. Somit sind Menschheitsgeschichte und Mediengeschichte schon immer miteinander verwoben (Winkler, 2008, S. 17). Winkler erklärt dies mit einer Differenzierung zwischen einem weiten und engen Technikbegriff. Ein enger Technikbegriff meint technische Dimensionen wie die Hardware des Computers, einen Fernseher mit entsprechender technischer Ausrüstung und so weiter. Ein weiter Technikbegriff beinhaltet auch Sprache, Tanz oder sonstige Riten. Auch sie sind auf Techniken, das schließt auch körperliche Techniken ein, angewiesen. Dies kommt in dem Ausdruck der Kulturtechniken besonders gut zur Geltung, der auch von Krämer & Bredekamp (2003) verwendet wird, um auf einen weiten Technikbegriff zu verweisen. Aber auch bei der technischen Betrachtung gilt, dass der Fernseher nicht nur aus dem technischen Fernsehapparat besteht, sondern auch auf ein Vermittlungssystem angewiesen ist. Dieses System umfasst auch die Produktion von Sendungen, die Bestimmung von Programmen, öffentliche sowie private Sendeanstalten usw. Auch in der Rezeptionssituation lassen sich solche Konventionen finden: Der Fernseher ist in vielen Wohnzimmern der Mittelpunkt. Fluchtenlinienförmig sind Sideboards, Tische und Sofas auf den Fernseher ausgerichtet. In Zeiten des Second Screen liegen Handy und oder Tablet auf dem Sofa daneben, damit nebenbei Informationen recherchiert und Nachrichten geschrieben werden können oder eingekauft werden kann. Auch diese dialogischen Kontexte zwischen technischen Artefakten und Kulturtechniken

der Aneignung können somit Gegenstand von Forschungen im Kontext von Medienbiografie und Mediengeneration sein.³

Die Überwindung von Zeit und Raum, unter anderem herausgearbeitet von Harold Innis (1997), zeigt zwei ganz prägende Dimensionen von Medien. Inhalte können je nach eingesetzten Medien und je nach Kultur unterschiedliche Räume überwinden. Zusammenhänge von Raum und Zeit können für generationelle Positionierungen beispielsweise im Kontext von global prägenden oder etwa unmittelbaren Medienerlebnissen der Präsenz wie beispielsweise bei Konzerten interessant sein. Insbesondere die ubiquitäre Verfügbarkeit von Informationen, Weltgeschehen, Kommunikationen, Unterhaltung, Waren etc. durch Medien könnte für zeitgenössische Kohorten als prägend empfunden werden und sich eventuell auch auf generationaler Ebene äußern.

Mit all diesen Überlegungen können Fragen der Mediengeneration und Medienbiografie auf ganz unterschiedlichen Ebenen gestellt werden. Damit sind nicht nur die Inhalte der Medien von Bedeutung, sondern auch potenziell deren Form, Codes, Zeichen- und Symbolhaftigkeit, Performativität, Kommunikationskontexte, raumzeitliche Zusammenhänge oder aber Aspekte unterschiedlicher Techniken. Wesentlich ist zudem, welche Aspekte der Medien in diesen Kontexten bewusst sind und welche sich eher unbewusst vollziehen.

7 Fazit

Medien sind ein selbstverständlicher Teil des Alltags, sie prägen Alltagsroutinen ebenso wie Kommunikationen und Nutzungsrouterien wiederum die Medien prägen. Diese Prozesse können mehr oder weniger bewusst ablaufen. Daher können, wie durch die Dokumentation medialer Selbstthematisierungsdiskurse aufgezeigt, Medien wichtige Ressourcen sein, um unbewusste Aspekte von Medienbiografie und Mediengenerationen am Material herausarbeiten zu können.

Medienbiografien können als Aufschichtungsprozesse individuell relevanter medialer Erfahrungen verstanden werden. Die Sedimente dieses Aufschichtungsprozesses lassen sich in unterschiedlichen, sich eventuell

3 Medienaneignungsdynamiken sind häufig Gegenstand medienpädagogischer Forschung und werden hiermit nicht als Desiderat aufgeführt. Bei bestimmten Fragestellungen kann das dialogische Verhältnis zwischen Medientechnik und Medienaneignung jedoch noch einmal andere Forschungsdimensionen offenbaren.

auch überlagernden, soziomedialen Kontexten wie der Mediengenerationen, der Jugendkulturen, der Identität, der Biografie und nicht zuletzt auch durch mediale Strukturen herausarbeiten. Teilweise können die medialen Erlebnisse auch für Generationen prägend werden, sodass biografische und generationelle Aspekte sich überlagern können. Diese Ausführungen sind als konstruktive Heuristik zu verstehen, die bei Analysen zu Mediengenerationen in den Sedimentschichten Mediengenerationen, Jugend- und Medienkulturen, Identität und Medien sowie dem Zugriff auf Medien selbst hilfreich sein können. Damit sind allerdings weiterhin nur Aspekte der medienpädagogischen und medienwissenschaftlichen Diskurse skizziert. Spannend wären weitergehende soziologische, kommunikationswissenschaftliche, psychologische und informative Perspektiven auf die Thematik. Gesellschaftlicher und medialer Wandel werden weiterhin im Kontext der Mediengenerationen auszuhandeln und in theoretische Konzeptionen einzubeziehen sein, um so die unterschiedlichen Einschreibungen und Prägungen in unterschiedlichen Lebenssituationen und Altersstufen nachzuforschen und diese reflektieren zu können.

Literatur

- Aufenanger, S. (2008). Mediengenerationen. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91158-8_9
- Baacke, D. (1985). „An den Zauber glauben, der die Freiheit bringt“ Pop- und Rockmusik und Jugendkulturen. Fünfzehn kondensierte Aussagen. In H. G. Bastian (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung* (Bd. 6) (S. 17–34). Laaber-Verlag.
- Baacke, D. (1999). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung* (3. überarb. Aufl.). Juventa.
- Barthes, R. (1990). *Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn*. Suhrkamp.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2007). Generation global und die Falle des methodologischen Nationalismus. Für eine kosmopolitische Wende in der Jugend- und Generationssoziologie. In D. Villanyi, M. D. Witte, & U. Sander (Hrsg.), *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung* (S. 55–74). Juventa.
- Bublitz, H. (2010). *Im Beichtstuhl der Medien. Die Produktion des Selbst im öffentlichen Bekenntnis*. Transcript.
- Bude, H. (2010). Soziologie der Generationen. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 421–436). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_24

- Burgfeld-Meise, B., & Dehmel, L. (2024). Verfügbarkeitsfantasien des Lifelogging. Zur Positionierung des medialen Selbst unter den Bedingungen des Digitalen. *Medien-Pädagogik*, 63 (*Homo digitalis*), 43–67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/63/2024.09.1.4.X>
- Dimbath, O. (2020). *Einführung in die Soziologie*. Wilhelm Fink.
- Durkheim, É. (1972). *Erziehung und Soziologie*. Schwann.
- Ecarius, J. (2012). „Generationenordnung“ der Jugendphase: Zum Wandel von Jugendkonzeptionen und gegenwärtigen Sozialisationskontexten. In J. Ecarius & M. Eulenbach (Hrsg.), *Jugend und Differenz. Aktuelle Debatten der Jugendforschung* (S. 27–50). Springer VS.
- Erikson, E. (1971). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Suhrkamp.
- Ferchhoff, W. (2007). Geschichte globaler Jugend und Jugendkulturen. In D. Villanyi, M. D. Witte, & U. Sander (Hrsg.), *Globale Jugend und Jugendkulturen. Aufwachsen im Zeitalter der Globalisierung* (S. 25–52). Juventa.
- Fiske, J. (2001). Die Populäre Ökonomie. In R. Winter & L. Mikos (Hrsg.), *Die Fabrikation des Populären. Der John-Fiske-Reader* (Bd. 1) (S. 111–137). Transcript.
- Freud, S. (1925). Notiz über den Wunderblock. In A. Freud, E. Bibring, W. Hoffer, E. Kris, & O. Isakower (Hrsg.), *Sigm. Freud. Gesammelte Werke* (Bd. 14) (S. 3–8). Imago Publishing Co.
- Frith, S. (1981). *Jugendkultur und Rockmusik: Soziologie der englischen Musikszene*. Rowohlt.
- Gukenbiehl, H. L. (1992). Generation. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 103–105). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-14856-2_38
- Hahn, A. (1987). Identität und Selbstthematisierung. In A. Hahn & V. Kapp (Hrsg.), *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis* (S. 9–24). Suhrkamp.
- Hate Aid et al. (2023). *Stellungnahme zu den Eckpunkten für ein Gesetz gegen digitale Gewalt des Bundesministeriums der Justiz*. <https://hateaid.org/wp-content/uploads/2023/05/Finale-Stellungnahme-Eckpunkte-BMJ-Gesetz-gegen-digitale-Gewalt.pdf>
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2015). Mediengeneration als Prozess: Die mediengenerationelle Selbstpositionierung älterer Menschen. *Medien & Altern*, 4, 19–33.
- Hoffmann, D., & Kutschä, A. (2010). Medienbiografien – Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien: Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 221–243). VS.
- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie: das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*. Beltz.
- Innis, H. A. (1997). *Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte*. Springer.
- Jureit, U. (2006). *Generationenforschung*. UTB.
- Keppler, A. (1997). Über einige Formen der medialen Wahrnehmung von Gewalt. In T. v. Trotha (Hrsg.), *Soziologie der Gewalt* (S. 380–400). Westdeutscher Verlag.

- Keupp, H. (2008). Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Risikante Chancen bei prekären Ressourcen. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 7(2), 291–308.
- Koselleck, R. (1984). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.
- Krämer, S. (2004). Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Aisthetisierung‘ gründende Konzeption des Performativen. In S. Krämer (Hrsg.), *Performativität und Medialität* (S. 13–32). Fink. https://www.giesteswissenschaften.fu-berlin.de/we01/institut/mitarbeiter/emeriti/kraemer/PDFs/Aufsaetze/Was-haben-Performativita308t-und-Medialita308t-miteinander-zu-tun-2004-87_.pdf
- Krämer, S. (2011). *Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt*. Landeskommision Berlin gegen Gewalt. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93966/06e12f8ed3e66c8265a13f833916e5a2/gewalt-der-sprache-sprache-der-gewalt-data.pdf>
- Krämer, S., & Bredekamp, H. (2003). Kultur, Technik, Kulturtechnik. Wider die Diskursivierung der Kultur. In S. Krämer & H. Bredekamp (Hrsg.), *Bild – Schrift – Zahl* (S. 11–22). Wilhelm Fink.
- Krotz, F. (2007). *Medialisierung: Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. VS.
- Lehmann, B. (2006). Generation. In B. Schäfers & J. Kopp (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 81–84). VS.
- Lüscher, K. (1993). Generationsbeziehungen – Neue Zugänge zu einem alten Thema. In K. Lüscher & F. Schultheis (Hrsg.), *Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften* (S. 17–47). Universitätsverlag.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim (Hrsg.), *Wissenschaftssoziologie* (S. 509–565). Luchterhand.
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Suhrkamp.
- Meise, B. (2015). *Im Spiegel des Sozialen. Zur Konstruktion von Sozialität in Social Network Sites*. Springer VS.
- Pfaff-Rüdiger, S., Oberlinner, A., & Eggert, S. (2020). *Zwischen Bibi Blocksberg und Alexa. Medienbiographische Erfahrungen von Eltern und ihr Einfluss auf die Medienerziehung*. JFF – Institut für Medienpädagogik. https://www.jff.de/fileadmin/user_upload/jff/projekte/mofam/JFF_MoFam_Studie_T_MedienbiografienEltern_20200924_gA_2_.pdf
- Pöyskö, A. (2009). Medienbiographie – ein Leben voller Medien. *Magazin erwachsenenbildung.at*, 2009(6). <https://doi.org/10.25656/01:7636>
- Richard, B., & Krüger, H. H. (2010). *Inter Cool 3.0. Jugend Bild Medien. Ein Kompendium zur aktuellen Jugendkulturforschung*. Fink.
- Roth-Ebner, C., & Oggolder, C. (2023). Leben mit Medien: Medienbiografien von älteren Menschen. *Medienimpulse*, 61(1), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/mi-01-23-06>
- Sander, U., & Vollbrecht, R. (1989). Biographische Medienforschung. *BIOS*, 1989(1), 15–30.
- Saussure, F. de (1967). *Grundlagen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. de Gruyter.

- Savage, J. (2008). *Teenage. Die Erfindung der Jugend (1875–1945)*. Campus.
- Schäffer, B. (2005). Generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zu einer Typologie des habituellen Handelns mit neuen Medientechnologien in unterschiedlichen Altersgruppen. In B. Bachmair & S. Aufenanger (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik. Evaluation und Analyse* (S. 194–215). VS.
- Schroer, M. (2006). Selbstthematisierung. Von der (Er-)Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit. In G. Burkart (Hrsg.), *Die Ausweitung der Bekenntniskultur- neue Formen der Selbstthematisierung?* (S. 42–72). VS.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. In K. Fritz, S. Sting, & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 13–24). Leske u. Budrich.
- Wecker, R. (2020). Ist 1967 das wahre achtundsechzig? Gegenkultur, Hippie-Kultur und 68er Bewegung. In L. Bürgi & E. Keller (Hrsg.), *Ausgeschlossen einflussreich. Handlungsspielräume an den Rändern etablierter Machtstrukturen* (S. 225–251). Schwabe.
- Winkler, H. (2008). *Basiswissen Medien*. Fischer.
- Zinnecker, J. (2003): „Das Problem der Generationen.“ Überlegungen zu Karl Mannheims kanonischem Text. In J. Reulecke (Hrsg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert* (S. 33–58). Oldenbourg.

Mediengenerationen?

Grundlagen und Kritik aus mediensoziologischer Perspektive

Klaus Beck¹

Abstract

In den letzten zwei Jahrzehnten ist viel die Rede von „Mediengenerationen“, wie der „Internet-, Online-, Social-Media-Generation“ oder den Digital Natives. Einmal mehr werden Medien für revolutionäre Veränderungen, eine gesellschaftliche und familiäre Kluft zwischen den Generationen oder eine Krise des Bildungssystems verantwortlich gemacht. Geboten werden einfache Erklärungen für komplexe Veränderungen, doch aus kommunikations- und medienwissenschaftlicher Sicht erscheinen Zweifel angebracht: Prägen bestimmte Medienangebote oder -formen tatsächlich Altersgruppen, Geburtskohorten oder Generationen? Werden hier kollektive Erfahrungen vermittelt, die den Lebenslauf wesentlich mitbestimmen? Oder prägen nicht umgekehrt die Altersgruppen bzw. -kohorten oder gar Generationen die Medien, eignen sich diese auf spezifische Weise an? Ausgehend von der zeitdiagnostischen Mediengenerationenliteratur und der überwiegend positivistischen empirischen Mediengenerationsforschung kritisiert der Beitrag eine Reihe populärer Annahmen aus mediensoziologischer Sicht: Die Gleichsetzung von Geburtskohorten mit Mediengenerationen erweist sich als Fehlgriff, der die Komplexität des soziologischen Generationsverständnisses von Karl Mannheim übersieht. Die Annahme, die Angehörigen bestimmter Geburtsjahrgänge würde einheitlich, lebenslänglich und grundlegend durch *ein* bestimmtes Medium oder eine spezifische Plattform geprägt oder gar determiniert, erweist sich als empirisch unbegründet. Vorgeschlagen wird im Anschluss an die Unterscheidung von Generationslager, Generationszusammenhang und Generationseinheit (K. Mannheim) sowie den Begriff der Medienpraxiskultur (B. Schäffer) und das Habitus-Konzept (P. Bourdieu) eine differenzierte Analyse, die der individuellen Aneignung von Medienrepertoires im Kontext generationeller Erfahrung wie persönlicher Lebensläufe Rechnung trägt.

Keywords: Generation, Generationslager, Generationszusammenhang, Generationseinheit, Mediengeneration, Kohorte, Habitus, Medienpraxiskultur, Karl Mannheim

Abstract English²

The contribution critically analyses the popular discourse on media generations (e.g., Digital Natives, Net Kids, Google Generation), which assumes that certain media shape the identity and behaviour of people who grow up in a specific period of media history. Examined from the perspective of Communication Studies, the popular discourse, as well as the bulk of quantitative media research, is revealed as empirically questionable and based on theoretically insufficient assumptions: The equation of birth cohorts and generations, the homogeneity of generations, the media and technological determinism, the continuity in the individual and collective life course, and the strong impact of one determining media (monism).

The author advocates instead for differentiated and sociologically grounded generation research based on the concept of Karl Mannheim. This concept understands generations as social construc-

1 Dank für Recherchen und Hinweise zum Text gebührt Felix Künzer.

2 Teile des englischsprachigen Abstracts wurden durch ChatGPT erstellt.

tions which emerge from shared experiences, interpretations, and attitudes towards historical events. Examples from empirical media research show how generation units can be identified and analysed. The paper emphasizes the importance of social and individual factors such as life course, milieu, education, and family for individual media use and appropriation.

Keywords: generation, age cohorts, generational camp, generational context, generational unity, habitus, Karl Mannheim

1 *Der Mediengenerationen-Mythos*

Die Rede und vor allem das Schreiben über Generationen erfreuen sich spätestens seit Florian Illies Generation Golf (2000) anhaltender Beliebtheit. Die Marktforschung glaubt, die Generationen X (vgl. auch den Roman von Coupland, 1991), Y (Advertising Age, 1993), Z (Scholz, 2014) oder die Millennials (Neil & Strauss, 2000) entdeckt zu haben. Den mitunter flott geschriebenen Sachbüchern steht das Feuilleton auf der Suche nach griffigen Überschriften wie Generation Praktikum (Stoltz, 2005) nicht nach, und im Wirtschaftsteil schwingt die Sorge um den Wohlstand mit, wenn die „Generation Weichei“ (Weiguny, 2012) auf die „Boomer-Generation“ folgt. Positiver als die (wiederentdeckte) Slacker-Generation schneidet da schon die Generation Greta (Hurrelmann & Albrecht, 2020) ab, weil sie Verantwortung für die Zukunft übernimmt.

Zunehmend werden Medien als identitätsstiftende Faktoren solcher Generationen ausgemacht: Im Anschluss an die Chip Generation des Trendforschers Matthias Horx (1984) und die Computerkinder (Eurich, 1985) werden Medien als wirkmächtige Zerstörer der Kindheit (Postman, 1983) und die Fernsehkinder als „Generation ohne Programm“ (Wüllenweber, 1994) apostrophiert. Mediengenerationen (Hörisch, 1997) sind beliebter Gegenstand der Kulturkritik, und so geht das inflationäre (Er-)Finden neuer Mediengenerationen munter weiter: Auf die Generation N der Net Kids (Tapscott, 1998; 2009 sowie kritisch Buckingham, 2006, S. 6–11) und die Generation@ (Opaschowski, 1999) folgten schon bald die Digital Natives (Prensky, 2001), die Cyber Kids (Holloway & Valentine, 2003) oder die Netzwerkinder (Steinle & Wippermann, 2003), die Digital Generation (Buckingham & Willet, 2006), die Google Generation (Gunter et al., 2009) sowie die Social-Media-Generation (vgl. hierzu kritisch: Wampfler, 2018, S. 20–27; S. 37; Buckingham, 2006, S. 3–7), die App-Generation (Gardner & Davis, 2014) oder gar die Generation Facebook (Leistert & Röhle, 2011) (vgl. kritisch hierzu: Kübler, 2012, S. 42–43; 50–52 sowie ambivalent: Scholz, 2014, S. 16–19).

Zeitdiagnostisch sagen diese Texte vermutlich mehr über die Verfasser und Verfasserinnen und ihre meist gleichaltrigen Leserinnen und Leser aus als über die Porträtierten (vgl. Aroldi, 2011, S. 59; Jureit, 2006, S. 9; S. 87). Essayistisch verarbeitet wird offenbar die Erfahrung, dass jüngere Menschen (die eigenen Kinder oder Educandi) sich in ihrem alltäglichen Medienumgang deutlich von den Älteren unterscheiden (vgl. Holloway & Valentine, 2003). Ein als rasant empfundener Medienwandel löst ein Gefühl von Überforderung aus und wirft die Frage nach dem Sinn bestimmter Innovationen auf, die von den Jüngeren längst als selbstverständlich in den Alltag integriert wurde. Wahrgenommen werden vor allem die Unterschiede, der Bruch mit dem Gewohnten, der von Jüngeren zum Teil bewusst zur Distinktion genutzt wird. Hypostasiert wird ein Gegensatz zwischen Digital Natives und Digital Immigrants, „eine Kluft zwischen den Generationen ..., die wohl ohne historisches Vorbild“ (Eurich, 1985, S. 8) sei, weil die neuen Medien Wahrnehmung, Denken und Sprache sowie grundlegende Normen und Werte (nur) bei der jungen Generation so stark beeinflusse, während die ältere ratlos zurückbleibe. Verstörung und Entfremdung wachsen, wenn man nicht einmal mehr versteht, was die Jüngeren anders machen, geschweige denn warum und wozu. Gefährdungen werden vermutet, Erklärungen und Lösungen händeringend gesucht. In der eigenen Lebenswelt lassen sich die Unterschiede leicht an den zwei bis drei Familiengenerationen festmachen. Als Ursache gelten neue Medien, die ebenso hilflos wie unzulänglich unter dem Etikett „die Digitalisierung“ als exogener Schock hereinbrechen über Schule, Familie, Gesellschaft. Dieser weit verbreitete Technikdeterminismus wird durch die Revolutionserzählungen der Hard- und Softwarehersteller noch befeuert, die auf den jährlichen Messen (!) technische oder gar künstlich intelligente Lösungen für gesellschaftliche, wirtschaftliche, ökologische oder wissenschaftliche Probleme verkünden.

Aus sozial- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht sind Zweifel an solchen Vorstellungen angebracht, denn sie beruhen auf in der Regel empirisch nicht belegbaren Annahmen und vereinfachen durch großzügige Pauschalisierungen. Nach einer kritischen Inventur der vorliegenden Publikationen stellt Kübler (2012) völlig zu Recht die Frage, ob es Mediengenerationen überhaupt gebe.

Der Generationenbegriff ist schillernd und vieldeutig. Er bezeichnet die *Zeitgenossenschaft* aller gleichzeitig Lebenden (unabhängig vom individuellen Alter), die *Familiengenerationen* (Großeltern, Eltern, Kinder), (stereo)typisierte *Lebensalter* oder *Altersklassen* (Kindheit, Jugend, Erwachsenenzeit, Alter etc.) verstanden im Sinne von *Altersklassen und -gruppen*

ebenso wie *Alterskohorten* derselben Jahrgänge oder die *historischen Generationen* von Menschen, die ähnliche prägende Erfahrungen, Weltsichten und manchmal auch Handlungen teilen (vgl. Fietze, 2009, S. 54). In der essayistischen Literatur verschwimmen diese Unterschiede und führen zu gedanklichen Unschärfen. Weit verbreitet, auch in der positivistischen sozial- und kommunikationswissenschaftlichen Literatur, ist die Gleichsetzung von Geburts- bzw. Alterskohorten mit Generationen (vgl. kritisch hierzu Schäffer, 2003, S. 16–18; Schäffer, 2009, S. 31–32). Im folgenden Abschnitt (Kap. 2.1 – 2.5) werden fünf grundlegende, zum Teil nur implizite und selten hinterfragte Thesen, die den Mediengenerationendiskurses prägen, einer grundsätzlichen Kritik unterzogen:

- Weit verbreitet in der empirischen Forschung ist die *Kohortenhypothese*, die vorschnell Geburtsjahrgänge als Generationen versteht.
- Die *Homogenitätsthese* besagt, dass alle Gleichaltrigen gleichartig, z. B. durch Medien, geprägt werden.
- Die *(Medien-)Determinismusthese* geht von meist starken, linearen und monokausalen Wirkungen der Medien auf die Menschen aus.
- Die *Kontinuitätsthese* besagt, dass der *gesamte Lebenslauf* durch frühe Erfahrungen in der formativen Phase der Adoleszenz geprägt wird.
- Und die *Monismusthese* gründet in der Vorstellung, dass genau *ein* Medium (oder *eine* Software, Plattform, ein bestimmtes Medienformat) entscheidende und starke Wirkungen entfaltet, und nicht etwa ein spezifisches, individuell und im Lebenslauf variables Medienrepertoire.

2 Soziologische Generationenforschung

2.1 Generationen als Kohorten oder: Generationslager, -zusammenhang und -einheit

In der Geschichtswissenschaft und der Soziologie (vor allem bei Auguste Comte) wurde der Generationenbegriff im 19. Jahrhundert verwendet, um sozialen Wandel oder programmatischen, gesellschaftlichen Fortschritt zu verstehen und zu beschreiben. Die Generationenfolge, verursacht durch biologische Rhythmen (Lebensdauer und Geburtenfolge), führe demnach zur Ablösung der alten, konservativen Generation durch junge, innovationsfreudigere Nachfahren (vgl. Fietze, 2009, S. 32–35). So argumentiert beispielsweise Tapscott im Grunde biologistisch, wenn er behauptet, das Internet habe die Hirnstrukturen der Net-Generation verändert (vgl. Tapscott, 2008).

cott, 2009, S. 29). Seit den 1960er-Jahren hat sich in der empirischen Sozialforschung das *Kohortenkonzept* durchgesetzt, das maßgeblich auf einen Aufsatz von Norman B. Ryder (1965) zurückgeht. Aber es gibt mittlerweile klare empirische Befunde dafür, dass „die in der Literatur festgestellten Generationenunterschiede im Wesentlichen nicht existieren [,] Einstellungen [sich] kaum durch die Mitgliedschaft zu einer bestimmten Geburtenkohorte erklären“ lassen, und die „wenigen und schwachen Effekte, die sich doch zeigen, ... zudem oft in die genau gegenteilige Richtung dessen, was die Literatur vermutet“ weisen (Schröder, 2018, S. 470). Gleichwohl hat sich das Kohortenkonzept auch in der Kommunikations- und Medienforschung fest etabliert. So verwendet bereits Peiser (1996, S. 10–14) Alterskohorten und Generationen weitgehend synonym, ohne dies theoretisch weiter zu reflektieren (vgl. auch Kübler, 2012, S. 49–50). Unter der „Fernsehgeneration“ versteht er die „Gesamtheit der – weitgehend – mit dem Fernsehen aufgewachsenen Geburtskohorten“ (Peiser, 1996, S. 14); die „Kohortensukzession“ (Peiser, 1999, S. 485) betrachtet er als einflussreichen Faktor für die Diffusion neuer Medien, denn sie ist für „Veränderungen in der Gesamtbevölkerung“ verantwortlich, die wiederum sozialen und medialen Wandel (in Bezug auf Verbreitung und Nutzung) mit sich bringe, „ohne dass dazu Veränderungen auf der *individuellen* Ebene (also *innerhalb aller* Kohorten) erforderlich wären“ (Peiser, 1999, S. 486). Dahinter steht die Annahme, dass jüngere Menschen innovationsbereiter sind (vgl. Peiser 1999, S. 487), ohne dass dies empirisch belegt würde oder in Rechnung stellt, dass Jüngere sich neuen Medien vielleicht schneller aneignen, Ältere diese Prozesse aber zeitversetzt durchaus ebenfalls vollziehen (vgl. Peiser, 1999, S. 487). Auf der Basis dieses positivistischen Generationenbegriffs unternimmt Peiser eine Sekundäranalyse repräsentativer Mediennutzungsdaten. Das Ergebnis ist ernüchternd, denn das Fernsehen hat sich „offenbar relativ gleichmäßig in den Kohorten verbreitet; Unterschiede zwischen den jüngsten, mit dem Fernsehen aufgewachsenen Kohorten und dem Gros der anderen Kohorten lassen sich kaum ausmachen“ (Peiser, 1999, S. 490).

Rund 15 Jahre später haben Best und Engel (2011) ebenfalls auf der Grundlage der Langzeitstudie Massenkommunikation nach Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten in der Mediennutzung gesucht. Auch sie operationalisieren Generation als Geburtskohorte und können neben Periodeneffekten (also annähernd parallelen Veränderungen der Mediennutzung bei allen Kohorten) einige medienspezifische Kohorteneffekte feststellen. Die Frage aber, ob die stärkere Zunahme der Fernsehnutzung bei den über 45-Jährigen sowie die stabile Zeitungs- und Hörfunknutzung der älteren

Kohorten (vgl. Best & Engel, 2011, S. 527–531) ein alters- bzw. ein sozialisationsbedingter Generationseffekt ist, kann nicht eindeutig geklärt werden. Egger et al. (2021) suchen nach „Generationenprofile[n] der Mediennutzung im digitalen Umbruch“ und wählen Geburtskohorten (in 10-Jahresintervallen zusammengefasst) als Ausgangspunkt der Sekundäranalyse. Es ergibt sich ein komplexes Bild aus Alterseffekten (Lebensalter und -situation), alle Generationen betreffenden Periodeneffekten, die vor allem durch ein verändertes Medienangebot verursacht sein dürften, und Kohorteneffekten: „Als zentraler Befund lässt sich festhalten, dass die Digitalisierung als starker Periodeneffekt wirkt, der deutliche Einflüsse auf die Mediennutzung ausübt. Diese werden aber – je nach Medium – in unterschiedlicher Weise durch Alterseffekte und Kohorteneffekte moderiert“ (Egger et al., 2021, S. 290). Wo überhaupt Kohorteneffekte – als mögliches Indiz für Generationseffekte – auftreten, entsprechen sie keineswegs den Annahmen der populären Literatur (vgl. Egger et al., 2021, S. 272). Die höhere Nutzung von Fernsehangeboten durch Ältere erweist sich vor allem als Alterseffekt, bei der höheren Online-Bewegtbildnutzung der Jüngeren erscheint es noch zu früh, von einem stabilen Kohorteneffekt auszugehen, denn womöglich ändert sich das Nutzungsverhalten mit zunehmendem Lebensalter und veränderter Lebenssituation weiter (vgl. Egger et al., 2021, S. 274–276). Dass es solche Trendwenden gibt, zeigt der Blick auf die Programmpräferenzen: Die Etablierung des kommerziellen Fernsehens führte in den 1990er-Jahren zu Rückgängen bei den öffentlich-rechtlichen Programmen, „ab 2005 und verstärkt ab 2010“ erfolgte dann ein „Rückschwung“ zu „ARD und ZDF, der ebenfalls quer durch die Generationen feststellbar ist“ (Egger et al. 2021, S. 277). Der Wandel der Mediennutzung wird aus der tendenziell mediendeterministischen Perspektive von Egger et al. maßgeblich durch den Angebotswandel „angetrieben“, wobei die Jüngeren zwar „digitale Vorreiter“ sind, „aber die Kohortenanalyse macht deutlich, dass auch in älteren Generationen der digitale Wandel als Periodeneffekt früher zu beobachtende alters- und kohortenspezifische Verhaltensweisen überlagert“ (Egger et al., 2021, S. 284).

Ein weiteres Beispiel für die positivistische Vermischung von Alterskohorten und Generationen liefern Gheretti und Westlund (2018, S. 1043). Sie übernehmen die in und für die USA entwickelte Einteilung in vier Generationen und ordnen diesen pauschal und schematisch bestimmte Medien als prägend in der formativen Jugend-Phase zu: Für die Geburtsjahrgänge bis 1945 Print und Radio, für die Babyboomer von 1946 bis 1964 das Fernsehen, für die Generation X (1965–1975) Videorekorder und CD

und für die sogenannten DotNets (ab 1976) die Onlinemedien. Alle theoretisch begründeten Einwände werden weg gewischt, die oberflächliche Lektüre des grundlegenden Werks von Karl Mannheim (s. u.) beschränkt sich auf den Bezug auf die „formative Phase“. Alle mittels einer multivariaten Regressionsanalyse ermittelten Unterschiede der Mediennutzung zwischen den Altersgruppen und Kohorten werden dann als generationelle Unterschiede (miss)verstanden, ohne dass auf die Art und Weise der generationellen Erfahrung und Prägung näher eingegangen wird.

Wie Schäffer (2003, S. 71) treffend anmerkt, ist unter „empirischen Gesichtspunkten ... schwer zu entscheiden, ob beobachtbare Verhaltensweisen und handlungsleitende Orientierungen einer Altersgruppe zu einem Zeitpunkt T1 ein Altersphänomen ... oder ... ein Generationsphänomen“ darstellt. Die Gleichsetzung von Kohorte und Generation erweist sich empirisch als fragwürdig bzw. unergiebig, überzeugt aber auch theoretisch nicht, wie der Wissenssoziologe Karl Mannheim bereits 1928 ausgeführt hat (vgl. Mannheim, 1964, S. 509–514). Dem „Fehlgriff“ (Mannheim, 1964, S. 521), biologische und historische Rhythmen in einen engen, geradezu kausalen und die Dynamik der Gesellschaft prägenden Zusammenhang zu stellen und den Altersstufen auf recht schematische Weise psychologische Charakteristika zuzuschreiben (vgl. Mannheim, 1964, S. 511–512), stellt er einen differenzierten Generationenbegriff gegenüber. Ausgehend von Dilthey und einem romantisch-historischen Generationskonzept begreift Mannheim (1964, S. 514–516) die erlebte innere Zeit bzw. die synchron erlebte Zeit gleichzeitig aufwachsender Individuen als ausschlaggebend. Vor allem die „intellektuelle Kultur“ und die „gesellschaftlich-politischen Zustände“ in den „Jahren der größten Aufmerksamkeitsbereitschaft“ (Mannheim, 1964, S. 516) können prägend wirken. Gelebte und erlebte Gleichzeitigkeit schafft lediglich die *Voraussetzung* für eine „Gleichartigkeit der vorhandenen Einwirkungen“ (Mannheim, 1964, S. 516), ohne dass diese automatisch durch neue Medientechniken bewirkt wird. Verschiedene Generationen leben demnach objektiv gleichzeitig in einer Gesellschaft, aber in „einer qualitativ völlig verschiedenen inneren Zeit“ (Mannheim, 1964, S. 517). Was die Angehörigen einer Generation verbindet, ist nicht die biologische Gleichaltrigkeit im selben historischen Moment, sondern das gemeinsame Geschick (wie er in Anlehnung an Heidegger formuliert) bzw. die Tatsache, „daß jede Generation aus sich heraus eine eigene ‘Entelechie‘ bilde, wodurch allein sie eigentlich erst zu einer qualitativen Einheit wird“ (Mannheim, 1964, S. 518). Mannheim greift dabei auf den Kunsthistoriker Pinder zurück

und schreibt von der „Stileinheit“ einer Generation, die sich vom bloßen „Zeitgeist“ einer Epoche unterscheidet.

Als Individuum befindet man sich zunächst lediglich in der *Generationslagerung*, was nicht mit einem bestimmten Generationsbewusstsein einhergehen muss (vgl. Mannheim, 1964, S. 524–527). Es ist zwischen der Alterskohorte und einer Generation zu unterscheiden, denn die Generationslagerung ist zwar eine biologisch notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für etwas soziologisch Relevantes, wie es Mediengenerationen sein könnten. Ob sich tatsächlich ein solcher „*Generationszusammenhang*“ (Mannheim, 1964, S. 528; Hervorhebung hinzugefügt) herausbildet, indem Medien potentiell eine prägende Rolle spielen, kann nicht vorab entschieden werden, sondern stellt eine empirische Frage dar (vgl. auch Schäffer, 2009, S. 32). Ausschlaggebend dafür, dass Menschen einem bestimmten Generationszusammenhang zuzurechnen sind, ist, dass sie jeweils einen spezifischen „„neuen Zugang“ zum akkumulierten Kulturgut haben“ (Mannheim, 1964, S. 530), d. h. einen „„neuartigen Ansatz bei der Aneignung, Verarbeitung und Fortbildung des Vorhandenen“ (Mannheim, 1964, S. 531). Entscheidend ist die ähnliche „Erlebnisschichtung“, also das Erleben derselben, verbindenden Ereignisse aus derselben Bewusstseinsschichtung heraus. Ob und gegebenenfalls welche Medienerfahrungen generationsstiftend wirken, ist eine empirische Frage (vgl. Schäffer, 2009, S. 32). Erst „eine *Partizipation* an den *gemeinsamen Schicksalen* dieser historisch-sozialen Einheit“ (Mannheim, 1964, S. 542; Hervorhebung i. O.), also konkrete Erlebnisse und sozio-kulturelle Veränderungen, die gemeinsam erfahren werden (vgl. Mannheim, 1964, S. 543) bringen soziale Verbundenheit hervor, die auf konjunktiven Erfahrungsräumen basieren. Mannheim nennt als Beispiel die nationale Befreiung Deutschlands von Napoleonischer Herrschaft, bei dem geteilte geistige Strömungen eine Rolle gespielt haben. Der qualitative Unterschied zu einer neuen Social Media-App dürfte hinsichtlich der Prägekraft für das gesamte (weitere) Leben also erheblich sein.

Generation im emphatischen Sinne setzt für Mannheim aber noch mehr voraus: Es geht nicht nur um das gemeinsame Erleben eines historischen Schicksals, sondern um eine *einheitliche Sichtweise, Deutung und Haltung* zu diesem Erlebnis. Eine *Generationseinheit* wird erst durch „weitgehende Verwandtschaft der Gehalte, die das Bewußtsein der einzelnen erfüllen“ (Mannheim, 1964, S. 544) gestiftet (in seinem historischen Beispiel: romantischer Nationalismus vs. liberaler Rationalismus). Der kohortenbasierten quantitativen Medienforschung sind die generationsspezifischen konjunktiven

ven Erfahrungsräume theoretisch und empirisch gar nicht zugänglich (vgl. Schäffer, 2009, S. 40–42).

2.2 Die Homogenität von Generationen

Generalisierte Aussagen über die Eigenschaften einer ganzen Generation und damit all ihrer individuellen Angehörigen unterschlagen gesellschaftliche Komplexität und was wir darüber wissen. So konnte Sybille Adenauer (2018, S. 4) in einer Metastudie von sieben meist aus Unternehmens- und Personalberatungen stammenden Untersuchungen zur Generation Y feststellen: „Die Studien widerlegen die pauschalen Zuschreibungen an die Generation Y. Diese Generation ist eine vielfältige, heterogene Gruppe, die nicht auf einen Nenner gebracht werden kann.“

Zumindest implizit gehen die populären Konzepte spezifischer Mediengenerationen davon aus, dass alle Gleichaltrigen unter so weitgehend ähnlichen Medienbedingungen aufwachsen, dass sie in gleicher Weise und gegebenenfalls auch Stärke durch diese geprägt werden. Raum für soziale Differenzierungen besteht demnach nicht. Auch in der Mediengenerationsforschung werden die Heterogenität und Individualität von gleichaltrigen Menschen vernachlässigt, beispielsweise wenn von Volkmer (2006, S. 14) *ex ante* Mediengenerationen auf der Grundlage (vermeintlich) zeittypisch dominanter Medien eingeteilt werden (Radiojahrgänge 1924–1929, Schwarz-Weiß-TV-Jahrgänge 1954–1975, Internetjahrgänge 1979–1984). Aus der Medienforschung wissen wir, wie unterschiedlich Menschen ein- und dieselbe materielle Medientechnik aneignen, nutzen und bewerten, welch unterschiedliche Erfahrungen und Erlebnisse sie medial vermittelt machen. Das individuelle Alter und damit die Kohortenzugehörigkeit ist dabei nur *ein* Faktor neben Gender, Milieu, formaler Bildung, Lebenssituation, Familienkonstellation, wirtschaftlicher Lage usw.

Mannheim hingegen sieht homogene Generationseinheiten nur als eine – voraussetzungsreiche und entsprechend unwahrscheinliche – Möglichkeit an und verdeutlicht am Beispiel der historischen Generationen, dass sich verschiedene Generationseinheiten auch polar gegenüberstehen stehen können (vgl. Mannheim, 1964, S. 547). „Nicht jede Generationslagerung, also nicht etwa ein jeder Geburtsjahrgang schafft aus sich heraus neue, ihm angemessene Kollektivimpulse, Formierungstendenzen“ (Mannheim, 1964, S. 550). Er lehnt die naturalistischen Generationstheorien als mechanistisch und soziologisch ohne weiteren Erklärungswert ab (vgl. Mannheim, 1964,

S. 552–554). Die Zugehörigkeit zu einer Generationseinheit wird individuell entweder nur intuitiv empfunden oder bewusst gepflegt und deklariert, sodass ein neuer „Generationsstil“ (Mannheim, 1964, S. 550) und eine eigene Entelechie hervortritt. Beides ist nicht mit dem sogenannten „Zeitgeist“ zu verwechseln, der als sozial homogene geistige Prägung einer Epoche verstanden wird (vgl. Mannheim, 1964, S. 556–557). Neben den geistigen Strömungen der jeweiligen Generationseinheit prägen Persönlichkeitsfaktoren („Charakteranlagen“) und soziale Faktoren (die „sozialen Lebenskreise“) die Individuen (vgl. u. zit. Mannheim, 1964, S. 560).

Auch empirisch spricht vieles gegen die Homogenitätsthese: So hat Lepa bei der Analyse von Audioreporten zwar Hinweise darauf gefunden, dass bestimmte Alterskohorten zunächst einen Generationszusammenhang aufgrund gemeinsamer Erfahrungen mit digitalen Audiomedien bilden; er betont aber die Veränderbarkeit dieser Muster durch erneuten Medienwandel, intergenerationale Austauschprozesse und individuelle Modellierungen (vgl. Lepa, 2014, S. 450–452). Fortunati et al. (2017, S. 107–109) kritisieren Generalisierungen in Bezug auf die vermeintlichen Digital Natives und vergleichbare Konzepte. Auch Jäckel plädiert entgegen der Homogenitätsthese für eine stärkere Binnendifferenzierung der fraglichen Gruppe mit Blick auf Lebensstile, Lebenslauf sowie familiäre Traditionen bzw. „Vererbungseffekte“ (Jäckel, 2010, S. 250; hierzu auch Yang & Huesmann, 2013).

Die Annahme, dass wirklich (nahezu) alle Angehörigen bestimmter Kohorten einen ähnlichen Umgang mit Medien pflegen wird mitunter sogar in Studien in Zweifel gezogen, die recht unkritisch Generationsetikettierungen übernehmen: So schreiben Sernett et al. (2021, S. 58) in ihrer Interviewstudie mit sozial vergleichsweise wenig diversen US-Collegestudierenden der vermeintlichen Generation Z: „.... the digital native label is actually quite complex and difficult to generalize, since being tech savvy and benefiting from the affordances of digital media are not universal qualities of today's college-aged youth.“ Kilian et al. (2012) haben mithilfe einer Clusteranalyse empirisch geprüft, ob die sogenannten Millennials tatsächlich eine sozial homogene Gruppe von Mediennutzern und -nutzerinnen sind, mit eindeutig negativem Ergebnis: Sie fanden heraus, dass gut 40 % der 813 Befragten Social Media nur sehr zurückhaltend nutzten, während eine weitere Gruppe (rund 35 %) diese vor allem rezeptiv zur Unterhaltung nutzte, und nur knapp ein Fünftel aktiv Inhalte gestaltet und sich sozial vernetzte. Nur ein Bruchteil der vermeintlichen Generation entspricht demnach dem propagierten Etikett. Die unterhaltungsorientierten Social Media-User der vermeintlichen Millennials unterscheiden sich

dabei kaum von der unterhaltungsorientierten Mehrheit der klassischen Mediennutzerinnen und -nutzer (Kilian et al., 2012, S. 117–118). Auch eine Studie zum Wandel der Medienetiketten spricht gegen die Homogenitätsthese: Bengtsson und Johansson (2018) befragten Menschen verschiedener Altersgruppen nach Höflichkeits- und Verhaltensregeln beim Gebrauch von Online- und mobilen Medien und fanden bei einigen dieser Regeln große Unterschiede *innerhalb* von relativ kleinen Geburtskohorten, die meist als *dieselbe* Generation bezeichnet werden. Allerdings haben Bengtsson und Johansson (2018, S. 105) tatsächlich nicht erhoben, wann die Befragten tatsächlich mit den jeweiligen Medien in Kontakt gekommen sind, sodass völlig unklar bleibt, ob und wie sie in einer formativen Phase normbildend hätten wirken können. Die Schlussfolgerung, die Generationenfolge noch feingliedriger zu interpretieren, die Varianz also zu diachronisieren (vgl. Bengtsson & Johansson, 2018, S. 98), statt sie im Sinne von Mannheims Generationseinheiten zu synchronisieren, erscheint generationstheoretisch zweifelhaft.

Bennett et al. (2008) setzen sich kritisch mit den alarmistischen Schriften von Tapscott (1998) und Prensky (2001) auseinander, die eine schwerwiegende Krise des Bildungswesens diagnostiziert haben, weil die Net Kids bzw. Digital Natives als ganze Generation kognitiv grundsätzlich anders vorgehe als alle vorangegangenen. Sie weisen auf die lediglich anekdotische Evidenz dieser Annahmen (Bennett et al., 2008, S. 776–777) sowie die inter- und intraindividuellen Varianzen von Lern-, Denk- und Mediennutzungsstilen hin: „It is apparent that there is scant evidence to support this idea, and that emerging research challenges notions of a homogenous generation with technical expertise and a distinctive learning style“ (Bennett et al., 2008, S. 780). Sie widersprechen damit sowohl der Mediendeterminismus- als auch der Homogenitätsthese und interpretieren den Erfolg der populären Generationenthesen als „academic moral panic“ (Bennett et al., 2008, S. 782). Was heutzutage Multitasking genannt wird und als exklusive Errungenschaft einer neuen Generation bewundert oder als bedenklich angesehen wird, unterscheidet sich vielleicht gar nicht so sehr von der parallelen Mediennutzung, die Radiohörerinnen und -hörer praktisch aller Altersgruppen während der Zeitschriftenlektüre oder vielen anderen nicht-medialen Alltagsaktivitäten betreiben.

2.3 Medien als Determinanten

McLuhans Lösung „The Medium is the Message“ (McLuhan, 1964, S. 23) hat in Gestalt der Medium-Theorie Karriere gemacht und erfreut sich in gesellschaftlichen Debatten ungebrochener Beliebtheit. Ein bestimmtes Medium wie „das Fernsehen“, eine bestimmte Plattform (Facebook, YouTube, Twitter (X), TikTok) oder gar pauschal „das Internet“ wird als Ursache linearer Kausalwirkung oder im Falle kulturpessimistischer Verfallserzählungen als Grundübel und Sündenbock betrachtet. Die tatsächlich selektierten und rezipierten Inhalte (Themen, Meinungen) und die Kommunikationspartnerinnen und -partner bzw. -quellen sowie die individuelle Bedeutung und Konstruktion von Sinn finden keine Berücksichtigung. Diese Argumentationsfigur wohnt auch vielen Mediengenerationsvorstellungen inne, wie schon die Bezeichnungen als Fernseh-, Internet-, Facebook- oder digitale Generation zeigen. Peisers Frage nach der Fernsehgeneration (Peiser, 1996) sowie die Studie von Rusch und Volkmer (2006, S. 69–72) folgen einer ähnlichen Argumentation. Letztere gehen von einer Radio-, einer durch ARD und ZDF-Fernsehen sowie einer durch das duale System geprägten Generation aus. Und sie folgern dann, dass Individuen bestimmter Geburtsjahrgänge tatsächlich durch diese jeweils neuen Medien geprägt wurden. Das gilt in vielleicht noch stärkerem Maße hinsichtlich der Verwendung der formativen Phase, die pauschal als Altersspanne von 11 bis 21 Lebensjahren bestimmt wird, unabhängig davon, wann im individuellen Fall ein Medium tatsächlich in der Lebenswelt der Betroffenen welche Rolle zu spielen begann.

Mannheim, von dem Rusch und Volkmer (2006) die „formative Phase“ übernehmen, argumentiert anders: Was formt, ist nicht das bloße Vorhandensein materieller Kultur (hier: Medientechnik), sondern die Kraft gesellschaftlicher Beziehungen (vgl. Mannheim, 1964, S. 518–520), die für seine Betrachtung des Generationenproblems ausschlaggebend sind. Es sind wohlgerne nicht *technische* Kräfte, sondern *soziale*, die entscheidend sind. Als Wissenssoziologe argumentiert Mannheim im Gegensatz zu technikdeterministischen Thesen (s. u.), dass nicht das Soziale von Wissen und Technik (die dessen materialisierte Anwendung ist) abhängig ist, sondern umgekehrt, dass das Soziale die Art und Weise sowie Gehalte unseres Wissens bedingen.

Kubicek und Wagner (2002) geben ein interessantes Beispiel dafür, wie soziale Faktoren auf die Art der Technikaneignung wirken. Sie wenden Mannheims Generationenbegriff auf die Abfolge von Community-Net-

work-Typen in den USA an und begreifen die Akteursgenerationen nicht verkürzt als Geburtskohorten, sondern als durch kollektive Erfahrungen und kulturelle Wertorientierungen geprägte Generationen, die einen spezifischen Generationsstil bei der Konzeption und Verwirklichung von digitalen Netzwerken zur Geltung bringen (vgl. Kubicek & Wagner, 2002, S. 293–294; S. 297–305).

2.4 Kontinuität im Lebenslauf

Die Propagierung von Mediengenerationen impliziert, dass Medien nicht nur aktuell wirken, sondern das gesamte Leben derjenigen Menschen prägen, die mit ihnen aufwachsen bzw. in der formativen Phase durch diese Medien beeinflusst werden. Unterstellt werden also lebenslängliche Sozialisationswirkungen, ähnlich wie Mannheim sie für gemeinsam erlebte historische Großereignisse annimmt, wenn denn zu diesen eine einheitliche geistige Haltung eingenommen wurde (vgl. Mannheim, 1964, S. 542–545). Im Mediennutzungsverhalten einer solchen Mediengeneration müssten sich also Muster erkennen lassen, die sie von nachfolgenden Generationen klar unterscheidet.

Die empirischen Befunde sprechen allerdings eher gegen eine solche Kontinuitätsannahme: In der Studie von Prommer (1999; 2009) zum Kinobesuch im Lebenslauf geben Befragte, in deren Kindheit und Jugend Kino durchaus eine wichtige Rolle spielte, an, aus familiären oder beruflichen Gründen den regelmäßigen Kinobesuch eingestellt zu haben. Der individuelle Lebenslauf und veränderte Lebenslagen erweisen sich damit als wichtiger als die generationelle Prägung (vgl. Prommer, 2009, S. 263). Auch Jäckel argumentiert unter Verweis auf den Lebenslauf gegen die Kontinuitätsthese: Die Koorientierung an Gleichaltrigen verliert im Lebenslauf zunehmend an Bedeutung, d. h. früh im konjunktiven Erfahrungsraum erworbene gemeinsame Prägungen können an Kraft verlieren und die Differenzierung kann mit zunehmendem Alter im Lebenszyklus wieder zunehmen. Der Annahme, dass die Innovationsbereitschaft in der Kohortensukzession entscheidend sei, hält Jäckel entgegen, dass als Periodeneffekt (also auch für die älteren Kohorten) eine wachsende Innovationsbereitschaft festzustellen sei (vgl. Jäckel, 2010, S. 253–254).

2.5 Monismus

Die Vorstellung, dass genau *ein* Medium *eine* Generation prägt, findet sich häufig: Ebenso axiomatisch wie alarmistisch formulieren Leistert und Röhle (2011, S. 17): „Wenn sich also für jede Generation ein eigenes Medium herausbildet, und für jedes Medium eine eigene Generation, ist zunächst mit gesellschaftlicher Fragmentierung zu rechnen.“ Peiser definiert die „Fernsehgeneration“ als die „Gesamtheit der – weitgehend – mit dem Fernsehen aufgewachsenen Geburtskohorten“ (Peiser, 1996, S. 14). Prommer versteht unter einer Mediengeneration „eine bestimmte Altersgruppe ..., die in einer bestimmten Medienumgebung aufwächst und damit sozialisiert wird. Je nach Mediengeneration ist ein Medium dominant (Zeitung, Radio, Kino, Fernsehen, Computer, Internet, Handy)“ und dieses dominante Medium bestimmt den „Zugang zur Realität und die Sinnkonstruktionen des sozialen Handelns, mit oder ohne Medien“ (Prommer, 2009, S. 260). Ähnliche Zuordnungen nehmen Rusch und Volkmer (2006) vor, wenn sie die gesellschaftliche Durchsetzung neuer Medien als Ordnungsprinzip der Generationenfolge verwenden.

Auch dieser These mangelt es an empirischen Belegen wie an theoretischer Plausibilität: Eine Studie von Björkin (2015) zur Fernsehgeneration der in den 1960er-Jahren in Schweden Geborenen veranschaulicht, dass eben nicht nur das Fernsehen prägend war, sondern ein zeittypisches *Medienensemble*. Bedeutend für diese Kohorte waren neben der Fernsehsozialisation der Kassettenrekorder, die (mithilfe des TV-Monitors zu nutzenden) Videospiele sowie die ersten Home-Computer. Die Jugendlichen erwarben einen bestimmten Medienstil, den Björkin (2015, S. 61) im Gegensatz zu den älteren und jüngeren Kohorten als partizipativ und selbst gestaltend beschreibt. Während die sozioökonomischen Klassenunterschiede weniger ausgeprägt waren, spielte die veränderte Schulerziehung hin zu reflektierter Mediennutzung, mehr Kreativität sowie sozialer Gleichheit eine große Rolle.

Die Annahme von der starken Wirkung eines einzigen Mediums setzt entweder voraus, dass dieses lebenslänglich prägend wirkt oder dass die formative Phase der Mediencooperation wirklich nur durch dieses eine Medium bestimmt war. Die Kontinuitätsthese haben wir bereits verworfen, und die zweite Annahme erscheint ebenfalls unrealistisch. Wir leben nicht erst seit heute in einer vielfältigen Medienwelt, die uns die Möglichkeit verschafft, ein eigenes Medienrepertoire aufzubauen und immer wieder zu verändern (vgl. Hasebrink & Popp, 2006). Auch wenn es vor fünfzig oder

achtzig Jahren zweifellos weniger Wahlmöglichkeiten gab, standen auch damals Buch, Zeitung, Zeitschrift, Kinofilm und Hörfunk sowie später das Fernsehen zur Verfügung. Je nach Schicht- und Milieuzugehörigkeit, formaler Bildung und sozioökonomischem Status unterschied sich die Mediennutzung bereits damals, auch wenn eine weitergehende Individualisierung der Mediennutzung (wie der gesamten Lebensführung) in den letzten Jahrzehnten nicht zu leugnen ist.

3 Das Problem der Mediengenerationen: Ein Zwischenfazit

Die in den Zeitgeist-Essays propagierten Generationenverständnisse und die dort implizit oder gar programmatisch vertretenen Thesen erweisen sich nach einer Konfrontation mit der soziologischen Theorie und der empirischen Forschung allesamt als äußerst fragwürdig. Allerdings werden auch in der empirischen Mediengenerationenforschung mitunter medien-deterministische und monistische Ansätze angewendet. Vor allem dominieren hier die kohortenbezogene Forschung und Sekundäranalysen, die wenig zum Verständnis von Mediengenerationen beitragen können. Die positivistische Generationsperspektive vereinfacht zwar das empirische Arbeiten mit leicht zu erhebenden und verlässlichen Daten, führt aber zum Verlust der Qualitäten, die einen starken Generationenbegriff ausmachen.

Schäffer (2009, S. 35–36) hat darauf hingewiesen, dass sich in der empirischen Praxis die (meist sekundäranalytische) quantitative Auswertung von Kohortendaten durchgesetzt hat: Es werden Querschnittsstudien mit von einander unabhängigen Stichproben durchgeführt, deren Mediennutzungsverhalten verglichen wird. Es handelt sich dabei um Momentaufnahmen verschiedener Altersgruppen und nicht um eine Längsschnittuntersuchung einer Generation, die über einen kontinuierlichen Zeitraum beobachtet würde. Nur so könnte eine potentielle Mediengeneration tatsächlich im kollektiven Lebenslauf verfolgt und ihre Mediennutzung mit der einer anderen Generation verglichen werden. Nur so ließe sich eine anhaltende generationelle Prägung (Kontinuitätsthese) belegen. Dabei müsste außerdem eine Reihe weiterer sozialer Faktoren (Milieu, Bildung, sozioökonomische Faktoren) einbezogen werden, um die Wirkung von Dritt faktoren zu kontrollieren und herauszufinden, ob bzw. wie viele Mediengenerationszusammenhänge oder gar Mediengenerationseinheiten sich innerhalb desselben Generationszusammenhangs entwickelt haben. Paus-Hasebrink und Sinner haben eine Panelstudie über 15 Jahre durchgeführt, mit dem Ergeb-

nis, „dass weniger die sozio-ökonomischen Bedingungen als vielmehr die mit der Lebensphase der jungen Menschen im Zusammenhang stehende Auseinandersetzung und Bewältigung ihrer jeweiligen Entwicklungs- und Lebensaufgaben ... als zentrale Merkmale ... den Mediengebrauch präge“ (Paus-Hasebrink & Sinner, 2021, S. 299).

Die Annahme, eine Generation sei in sich homogen, maßgeblich durch ein einziges Medium determiniert und lebenslänglich geprägt, greift soziologisch zu kurz, weil sie Mannheims Differenzierungen in Generationslager, Generationszusammenhang und Generationseinheiten (im Plural) ebenso übersieht wie die Befunde zu den individuellen Medienrepertoires und -biografien. Vor diesem ernüchternden Hintergrund stellt sich die Frage nach theoretischen und methodischen Alternativen.

4 Ausblick: Generationenspezifische Medienpraxiskulturen und medialer Habitus

Um den Determinismus und die Monokausalität (bzw. Monomedialität) der gängigen Mediengenerationenvorstellungen zu überwinden, müssen weitere Faktoren in die Betrachtung einfließen. Schäffer (2009, S. 42–43) spricht daher von generationsspezifischen Medienpraxiskulturen, worunter er in der Jugendzeit erworbene „eigenständige Muster, Formen und Stile des Handelns mit den zeitgeschichtlich zur Verfügung stehenden Medien“ (Schäffer, 2009, S. 42) versteht. Medienpraktiken werden habitualisiert und tragen zur Ausbildung von Prädispositionen bei, die biografische Phasen überdauern und künftiges Medienhandeln prägen. Generationsspezifische Medienpraxiskulturen gehen aus den „handlungspraktischen Erfahrungen mit Technologie vor dem Hintergrund der geschlechts-, milieu- und generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume“ hervor, wobei „die Materialität der Technologie ... insofern eine Rolle spielt, als sich in die Technologien das habituelle Handeln anderer generationsspezifischer Medienpraxiskulturen eingeschrieben hat“ (Schäffer, 2003, S. 30; Textumstellung K.B.). Mit dieser Vorstellung schließt Schäffer an Mannheims konjunktiven Erfahrungsräum an. Er eröffnet durch die Berücksichtigung weiterer sozialer Faktoren wie Milieu und Gender eine intragenerationelle Differenzierung (bis hin zu Mediengenerationseinheiten) und überwindet den Technik- bzw. Mediendeterminismus der populären Mediengenerationskonzepte. Aroldi (2011, S. 55) greift für die Beschreibung von identitätsbildenden Eigenschaften einer Mediengeneration auf Bourdieus Habi-

tus-Begriff zurück, um dauerhafte Dispositionen für die Medienwahl und -nutzung zu verstehen. Auf dieser Grundlage können objektive und subjektive Aspekte einer individuellen Existenz bzw. Position im sozialen Feld miteinander vermittelt werden, und auf diese Weise kann die Bildung von Mediengenerationen grundsätzlich auch in individualisierten Gesellschaften modelliert werden.

Um der Komplexität der Fragestellung gerecht zu werden und die hier kritisierten Thesen in der empirischen Forschung nicht weiter zu reproduzieren, haben Beck, Büser und Schubert (2016) an Schäffer und Aroldi anknüpfend versucht, Mediengenerationen zu rekonstruieren und generationelle Muster der Medienaneignung, -nutzung und -bewertung zu entdecken. Ausgehend vom differenzierten Generationenbegriff Mannheims wurden drei Generationslager (Jahrgangsgruppen 1930–1943, 1952–1967 und 1984–1997), zum Ausgangspunkt genommen, um ergebnisoffen nach kollektiven Mustern in den Medienbiografien der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer zu suchen. Um die theoretische Lücke zwischen der Makroebene der Sozialstruktur, der Mesoebene der konjunktiven Erfahrungsräume und der Mikroebene der individuellen Medienerfahrungen und des persönlichen Medienverhaltens zu schließen, haben wir auf Bourdieus Feld-Kapital-Habitus zurückgegriffen (vgl. Beck et al., 2013; Beck et al., 2016, S. 33–63). In den medialen Habitus einer Person fließen neben den generationellen eine Fülle weiterer sozialer Variablen ein. Die Studie basiert empirisch auf Kurzfragebögen und 53 Einzelinterviews sowie fünf Gruppengesprächen jeweils Gleichaltriger und drei mehrgenerationellen Gruppen (vgl. Beck et al., 2016, S. 71–108). Im Ergebnis lassen sich typische Ausprägungen von Mediendispositionen und -stilen bei einem relevanten Teil der ungefähr Gleichaltrigen feststellen, aber eben nicht bei allen Individuen. Und nur bei wenigen finden sich alle induktiv erhobenen Dispositionen (Präferenz für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk, bundesweiten Hörfunk, Abneigung gegenüber kommerziellen Rundfunkformaten und kritische Nutzung von Onlinemedien und Plattformen). Eine Kollektivbiografie lässt sich nur ansatzweise erkennen. Gemeinsame Bezugspunkte waren bestimmte Mediendispositive (Kassetten- und Videorekorder), Formate (Plattencover) und Mediennarrative (Samstagsabendshows). Wichtig war vielen eine erweiterte Selektivität und Autonomie der Nutzung, wie sie später mit dem Home-PC noch gesteigert werden konnte. Das eine, kollektiv prägende Medium (etwa das Fernsehen) gab es demnach nicht. Eine dauerhafte individuelle (Kontinuitätsthese) oder gleichgerichtete kollektive Prägung (Homogenität) lassen sich im Material nicht erkennen. Die indi-

viduelle Varianz wirkt offenkundig weitaus stärker und anhaltender als Apologeten der Mediengenerationsthese annehmen (vgl. Beck et al., 2016, S. 153–155). Hepp et al. ziehen ein ähnliches Fazit, wenn sie schreiben: „... media generations cannot be regarded as groups sharing and characterized by a homogenous attitude towards the appropriation of certain technologies and media contents“ (Hepp et al., 2017, S. 119). Auch ihre empirische Forschung zeigt inter- und intragenerationelle Brüche *und* Kontinuitäten (vgl. Hepp et al. 2022, S. 207–213).

Literatur

- Adenauer, S. (2018, 24. Januar). *Erfordert die Generation Y eine Neuausrichtung der Personalarbeit? ifaa Zahlen-Daten-Fakten*. Arbeitswissenschaft. https://www.arbeitswissenschaft.net/fileadmin/Downloads/Angebote_und_Produkte/Zahlen_Daten_Fakten/ifaazahlen_Daten_Fakten_Generation_Y.pdf
- Advertising Age (1993, 30. August). Generation y. Editorial. *Advertising Age*, 64(36), 16.
- Aroldi, O. (2011). Generational Belonging Between Media Audiences and ICT Users. In F. Colombo & L. Fortunati (Hrsg.), *Broadband Society and Generational Changes* (5. Aufl.) (S. 51–67). Peter Lang.
- Beck, K., Büser, T., & Schubert, C. (2013). Medialer Habitus, mediales Kapital, mediales Feld – oder: Vom Nutzen Bourdieus für die Mediennutzungsforschung. In T. Wiedemann & M. Meyen (Hrsg.), *Pierre Bourdieu und die Kommunikationswissenschaft: Internationale Perspektiven* (S. 234–262). Herbert von Halem Verlag.
- Beck, K., Büser, T., & Schubert, C. (2016). *Mediengenerationen: Biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*. UVK.
- Bengtsson, S., & Johansson, B. (2018). “Media Micro-Generations” How New Technologies Change Our Media Morality. *Nordicom Review*, 39(2), 95–110. <https://doi.org/10.2478/nor-2018-0014>
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
- Best, S., & Engel, B. (2011). Alter und Generation als Einflussfaktoren der Mediennutzung. *Media Perspektiven*, 11, 525–542.
- Björkin, M. (2015). Reconstructing past media ecologies: The 1960s generation in Sweden. *European Journal of Communication*, 30(1), 50–63. <https://doi.org/10.1177/0267323114555826>
- Buckingham, D. (2006). Is There a Digital Generation? In D. Buckingham & R. Willett (Hrsg.), *Digital Generations: Children, Young People and the New Media* (S. 1–13). Lawrence Erlbaum.
- Buckingham, D., & Willett, R. (Hrsg.). (2006). *Digital Generations: Children, Young People, and the New Media*. Lawrence Erlbaum.
- Coupland, D. (1991). *Generation X. Tales for an Accelerated Culture*. St. Martins’ Press.

- Egger, A., Gattringer, K., & Kupferschmidt, T. (2021). Generationenprofile der Mediennutzung im digitalen Umbruch: Kohortenanalysen auf der Basis der ARD/ZDF-Massenkommunikation Langzeitstudie. *Media Perspektiven*, 5, 270–291.
- Eurich, C. (1985). *Computerkinder. Wie die Computerwelt das Kindsein zerstört*. Rowohlt.
- Fietze, B. (2009). *Historische Generationen: Über den sozialen Mechanismus kulturellen Wandels und kollektiver Identität*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839409428-010>
- Fortunati, L., Taipale, S., & de Luca, F. (2017). Digital generations, but not as we know them, *Convergence*, 25(1), 95–112.
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. Yale Univ. Press.
- Ghergetti, M., & Westlund, O. (2018). Habits and Generational Media Use. *Journalism Studies*, 19(7), 1039–1058. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2016.1254061>
- Gunter, B., Rowlands, I., & Nicholas, D. (2009). *The Google Generation: Are ICT Innovations Changing Information Seeking Behaviour*. Chandos.
- Hasebrink, U., & Popp, J. (2006). Media repertoires as a result of selective media use. A conceptual approach to the analysis of patterns of exposure. *Communications*, 31(3), 369–381.
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2017). A Processual Concept of Media Generation: The Media-Generational Positioning of Elderly People. *Nordicom Review*, 38(Special Issue 1), 109–122.
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2022). *Mediengeneration und Vergemeinschaftung: Digitale Medien und der Wandel unseres Gemeinschaftslebens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38020-5>
- Holloway, S., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. Routledge.
- Hörisch, J. (Hrsg.). (1997). *Mediengenerationen*. suhrkamp.
- Horx, M. (1984). *Chip Generation: Ein Trip durch die Computerszene*. rororo.
- Hurrelmann, K., & Albrecht, E. (2020). *Generation Greta: Was sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist*. Beltz Juventa.
- Illies, F. (2000). *Generation Golf: Eine Inspektion*. Blessing.
- Jureit, U. (2006). *Generationenforschung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jäckel, M. (2010). Was unterscheidet Mediengenerationen? *Media Perspektiven*, 5, 247–257.
- Kilian, T., Hennings, N., & Langner, S. (2012). Do Millennials Read Books or Blogs? Introducing a Media Usage Typology of the Internet Generation. *Journal of Consumer Marketing*, 29(2), 114–124. <https://doi.org/10.1108/07363761211206366>
- Kubicek, H., & Wagner, R. (2002). Community Networks in a Generational Perspective: The Change of an Electronic Medium Within Three Decades. *Information, Communication & Society*, 5(3), 291–319. <https://doi.org/10.1080/13691180210159274>

- Kübler, H.-D. (2012). Mediengenerationen – gib es die? Theoretische und analytische Sondierungen. In A. Hartung, B. Schorb, & C. Kuttner (Hrsg.), *Generationen und Medienpädagogik: Annäherungen aus Theorie, Forschung und Praxis* (S. 41–64). ko-paed.
- Leistert, O., & Röhle, T. (2011). *Generation Facebook: Über das Leben im Social Net.* transcript.
- Lepa, S. (2014). Alles nur noch digital? Die Audiorepertoires des alltäglichen Musikhörens in Deutschland. *Publizistik*, 59(4), 435–454. <https://doi.org/10.1007/s11616-014-0215-3>
- Mannheim, K. (1928). Das Problem der Generationen. *Kölner Vierteljahrsschriften für Soziologie*, 7, 157–185, 309–330.
- Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. H. Wolff (Hrsg.), *Karl Mannheim: Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk* (S. 509–565). Luchterhand.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man.* Mentor.
- Neil, H., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: the Next Great Generation.* Vintage Books.
- Opaschowski, H. W. (1999). *Generation@.* DuMont.
- Paus-Hasebrink, I., & Sinner, P. (2021). *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation. Wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene?* Nomos.
- Peiser, W. (1996). *Die Fernsehgeneration: Eine empirische Untersuchung ihrer Mediennutzung und Medienbewertung.* Westdeutscher Verlag.
- Peiser, W. (1999). Die Verbreitung von Medien in der Gesellschaft: Langfristiger Wandel durch Kohortensukzession. *Rundfunk und Fernsehen*, 47(4), 485–498.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit.* Fischer.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Prommer, E. (1999). *Kinobesuch im Lebenslauf: Eine historische und medienbiographische Studie.* UVK.
- Prommer, E. (2009). Mediengenerationen – Kinobesuch im Lebenslauf. In B. Schorb, A. Hartung, & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter: Theorie – Forschung – Praxis* (S. 259–263). Springer VS.
- Rusch, G., & Volkmer, I. (2006). Germany. In I. Volkmer (Hrsg.), *News in Public Memory: An international Study of Media Memories across Generations* (S. 69–93). Peter Lang.
- Ryder, N. B. (1965). The Cohort as a Concept of Social Change. *American Sociological Review*, 30(6), 843–861.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich.* Leske + Budrich.
- Schäffer, B. (2009) Mediengenerationen, Medienkohorten und generationsspezifische Medienpraxiskulturen. Zum Generationenansatz in der Medienforschung. In B. Schorb, A. Hartung, & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter: Theorie – Forschung – Praxis* (S. 31–50). Springer VS.
- Scholz, C. (2014). *Generation Z: Wie sie tickt was sie verändert und warum sie uns alle ansteckt.* Wiley-VCH.

- Schröder, M. (2018). Der Generationenmythos. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 70, 469–494.
- Sernett, K., Reinhardt, A., Smithson, L., & Hollingshead, M. (2021). Just Txt Me: How Digital Platforms Shape the Close Relationships of Generation Z. *Iowa Journal of Communication*, 53(1), 56–74.
- Steinle, A., & Wippermann, P. (2003). *Die neue Moral der Netzwerkkinder. Trendbuch Generationen*. Piper.
- Stolz, M. (2005, 31. März). *Generation Praktikum*. ZEIT ONLINE. https://www.zeit.de/2005/14/Titel_2fPraktikant_14
- Tapscott, D. (1998). *Net kids: Die digitale Generation erobert Wirtschaft und Gesellschaft*. Springer-Gabler.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the Net Generation is changing your world*. McGraw-Hill.
- Volkmer, I. (2006). Introduction. In I. Volkmer (Hrsg.), *News in Public Memory: An international Study of Media Memories across Generations* (S. 13–17). Peter Lang.
- Wampfler, P. (2018). *Generation 'Social Media': Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weiguny, B. (2012, 22. Dezember). *Generation Weichei*. Frankfurter Allgemeine Zeitung. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/work-life-balance-generation-weichei-1-2002680.html>
- Wüllenweber, W. (1994). *Wir Fernsehkinder. Eine Generation ohne Programm*. Rowohlt.
- Yang, G. S., & Huesmann, L. R. (2013). Correlations of Media Habits Across Time Generations and Media Modalities. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 57(3), 356–373.

II. Medien und Biografien

Biografische Medienforschung im Wandel

Sonja Ganguin und Johannes Gemkow

Abstract

Biografische Medienforschung untersucht die Bedeutung von Medien bei der Konstruktion von Lebensgeschichten. Dahinter steht die These: *Lebensgeschichten sind heute vermehrt auch immer Mediengeschichten*. Über die Prozesse der Identitätskonstruktion und Sozialisation greifen Medien tief in die Lebenswelt von Jugendlichen und Erwachsenen ein. Mittlerweile sind Medien nicht mehr nur Teil biografischer (Berufs-)Lebensläufe, in denen sie als Techniken und Anwendungen beherrscht werden müssen. Schon lange diskutieren wir über spezifische mediensozialisierte Generationen wie „digital natives“ oder „Generation Z“. Diese Generationen werden vor allem über die tiefgreifende Durchdringung ihrer Lebenswelten mit digitalen Medien definiert. Auf Grundlage dieser tiefgreifenden Durchdringung haben sich in der medienbiografischen Forschung neue Forschungsansätze hervorgetan, die die Medialität des Biografischen betonen. Diese Ansätze reichen von medialen Geschlechterrollen, plattformökonomischen Handlungs- und Ausspielräumen bis zu einer verstärkten und veränderten Bedeutung von Visualität. Der vorliegende Beitrag greift diese neuen Ansätze auf und stellt sie zusätzlich zu den klassischen Ansätzen medienbiografischer Forschung vor.

Keywords: Lebenslauf, Medienbiografie, Medienwandel, Medialität, Fotografie

Abstract English

Biographical media research examines the significance of media in the construction of life stories. Behind this is the thesis that today, life stories are always partly media stories. Through the processes of identity construction and socialisation, media intervene deeply into the lifeworld of young people and adults. Nowadays, media are no longer only part of biographical (professional) life histories in which they must be mastered as techniques and applications. For a long time now, we have been discussing media-specific generations, such as “digital natives” or “Generation Z”. These generations are defined above all by the profound penetration of digital media into their lives. Based on this profound penetration, new research approaches have emerged in media biographical research that emphasise the mediality of the biographical. These approaches range from medial gender roles, platform-economic spaces of action and play, to an increased and changed interpretation of visuality. This chapter takes up these new approaches and adds them to the classical approaches of media biographical research to form an overall picture.

Keywords: resumé, media biography, media change, mediality, photography

1 Einleitung¹

Mittlerweile werden alle gesellschaftlichen Räume bzw. das alltägliche Leben durch unterschiedliche Medien durchdrungen. Es existieren quasi keine öffentlichen Orte mehr, an denen keine Mediennutzung stattfindet. Auf diese Weise sind Medien einerseits *Bestandteil* gesellschaftlicher Entwicklungen, andererseits können sie als *Motor* bzw. *Träger* sozialer und kultureller Veränderungen aufgefasst werden. Insofern verändern sich kulturelle Werte und Normen durch „die den Medien inhärenten Strukturen“ (Meister, 2003, S. 40). Das bedeutet, dass in einer funktional differenzierten Mediengesellschaft den Menschen *mehr als eine* Sinnkonstruktion zugänglich ist, wie es in früheren gemeinschaftsorientierten Gesellschaftsformen noch der Fall war. Vielmehr wird von Gesellschaftsmitgliedern heute erwartet, eigene Sinnkonstruktionen zu entwickeln, mit denen sie in der Lage sind, ihr Leben zu stabilisieren. Um diese Eigenleistung, gerade auch im Kontext biografischer Konstruktionen zu erfüllen, greifen viele Menschen auf vielfältige mediale Sinnangebote zurück

Dies lässt erkennen, dass „Medien an den gesellschaftlichen Prozessen der Individualisierung und Biographisierung von Lebensläufen zumindest in Verstärkerposition beteiligt sind“ (Baacke et al., 1991, S. 14). Obwohl Aufenanger in diesem Kontext zu Recht darauf hinweist, dass „Medien allein nicht bestimmend für Biografien sein können, sondern ihre Nutzung in einen differenzierten Verwendungszusammenhang des Alltags eingebettet ist“ (Aufenanger, 2006, S. 108), weist die Durchdringung der Lebenswelt von Menschen durch Medien, bezeichnet mit dem Begriff *Medienwelt*, auf die besondere Bedeutung der Medien bei der Konstruktion von Biografien hin.

2 Biografie und Medienwandel

Fritz Schütze (1983) versteht Biografien als *Lebensgeschichten*. Seine zentrale Annahme ist, dass Biografien das Handeln von Menschen prägen. Sie werden im kommunikativen Austausch mit anderen aktualisiert, indem sie erzählt werden. Somit haben Geschichten im Alltag eine hohe Relevanz.

1 Dieser Beitrag stellt eine überarbeitete Version des Beitrags „Medienpädagogik und Biographische Medienforschung“ von Sonja Ganguin und Johannes Gemkow aus der 2. Auflage des Handbuchs Medienpädagogik (2022), hrsg. von Uwe Sander, Friederike von Gross und Kai-Uwe Hugger dar.

Es sind vor allem Erlebnisse, die erzählt werden, um jemandem Dinge zu vermitteln, die einem selbst widerfahren sind. Auch Alheit definiert Biografie als „die individuelle Lebensgeschichte ..., die den äußeren Lebenslauf, seine historischen gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Verwobenheit darstellt“ (Alheit, 1990, S. 405). Der Lebenslauf beinhaltet die Abfolge der wichtigsten Stationen und Ereignisse im Leben eines Menschen. Er ist chronologisch aufgebaut, institutionalisiert und ist vor allem für das öffentliche Interesse (wie bei einer Bewerbung) gedacht. Er enthält die „zum Zuge kommenden Lebensdaten“ (Baacke & Sander, 1999, S. 258). Seine „Verwobenheit“ (Alheit, 1990, S. 405) zeigt sich im Zusammenspiel von objektiv nachprüfbarer Daten im Lebenslauf und der Artikulation von individuellen Erfahrungen in deren persönlicher Bedeutungszuschreibung. Die jeweilige Biografie bzw. Lebensgeschichte setzt sich entsprechend aus überindividuellen Prozessstrukturen des Lebenslaufs sowie aus individuellen Leitmotiven und Ereignissen zusammen.

In (post)modernen Gesellschaften benötigt der Mensch für die Gestaltung der eigenen Biografie die Fähigkeit, eigene Erfahrungen immer wieder an neue gesellschaftliche Herausforderungen anzubinden, um dabei immer neue Ideen für individuelle und soziale Problemlösungen zu finden. Alheit versteht diese Kompetenz als „Biographizität“, die bedeutet,

daß wir unser Leben in den Kontexten, in denen wir es verbringen (müssen), immer wieder neu auslegen können, und daß wir diese Kontexte ihrerseits als „bildbar“ und gestaltbar erfahren. Wir haben in unserer Biographie nicht alle denkbaren Chancen, aber im Rahmen der uns strukturell gesetzten Grenzen stehen uns beträchtliche Möglichkeitsräume offen. (Alheit, 1992, S. 77).

Um das eigene Leben auslegen zu können, bedarf es einer „conditio sine qua non – ein ‚Stück Leben‘ gelebt haben, auf das ich dann zurückblicken und in dem ich etwas entdecken kann, was neu entziffert werden könnte“, so Klika (2007, S. 152). Hierbei wird ersichtlich, dass *Biografie* auf einen Rückblick und eine Rekonstruktion bezüglich eines länger währenden Lebenszeitraums hinausläuft. Bei Verstorbenen wird diese Leistung durch Angehörige in Form des Nekrologs als Würdigung nach einem gelebten Leben übernommen (Baacke & Sander, 1999, S. 258).

Fragt man nun nach der Medienbiografie eines Menschen, dann rückt die Bedeutung der Medien bei der Konstruktion von Lebensgeschichten in den Mittelpunkt. Dahinter steht die bereits erwähnte These: *Lebensge-*

schichten sind heute zum Teil auch immer Mediengeschichten (Baacke et al., 1990).

Der Medienwandel wird in der Kommunikationswissenschaft zu einem großen Teil unter dem Begriff der Mediatisierung (auch: Medialisierung) erforscht. Der Mediatisierungsansatz beschreibt nach Friedrich Krotz „kurz gesagt ... den Wandel von Alltag, Kultur und Gesellschaft im Kontext des Wandels der Medien“ (Krotz, 2017, S.14). Anhand des Konzeptes wird der Wandel von Medientechnologien mit dem Wandel von individuellem wie kollektivem Handeln, Sozialität und Kultur verknüpft und erforscht. Wandel von kommunikativen Medientechnologien ist in der Geschichte der Biografieforschung nicht neu. Die Einführung der Schrift und später des Drucks ermöglichen ja nicht nur die Standardisierung von Lebensläufen, sondern sie brachten auch Möglichkeiten der Biografiearbeit, durch beispielsweise Tagebuchschriften, und der Rezeption und Ansammlung von Literatur mit sich. Unter dieser Perspektive stellt die *Digitalisierung* den zeitgenössischen Mediatisierungsschub dar. Als Mediatisierungsschub werden besonders dichte Wandlungsprozesse bezeichnet. Mit der Digitalisierung wandeln sich klassische Bereiche der Biografieforschung, da sie ohne diese Medien nicht mehr denkbar sind. Dazu gehören die drei Schwerpunkte der Medienbiografieforschung: Die Rolle von Medien und Medienfähigkeiten im Lebenslauf, die Bedeutung von Medien bei der Strukturierung des Alltags und die Etablierung medienspezifischer Generationsdynamiken. Mit der Digitalisierung entstehen aber auch neue Ansätze der biografischen Medienforschung. Das betrifft Ansätze, die bisher nur fragmentiert vorhanden sind und den Fokus verstärkt auf die Relation zwischen Subjekt und Materialität legen. Diese Ansätze werden im Kapitel 4 „Die Medialität des Biografischen“ anhand drei verschiedener Entwicklungslinien (Subjektivierung, Akteur, Visualisierung) diskutiert.

3 Basiskonzepte biografischer Medienforschung

Kaum ein Alltagsbereich ist heute ohne Medien zu denken. Die Identitätskonstruktion findet zunehmend über und durch Medien statt, und Sozialisationsprozesse werden vermehrt über Medien beeinflusst. „Biografien und Medien stehen in einem sich wechselseitig hervorbringenden Verhältnis“ (Hartung, 2010, S. 92), denn Medien liefern Vorbilder und Richtlinien, an denen eine Person das eigene Handeln bewusst oder unbewusst orientieren

kann. Sie dienen als Räume lebensweltlicher Orientierung und als Ressourcen der Identitätskonstruktion.

Schwerpunkte in der Medienbiografieforschung können z. B. Lieblingsmedien, Medienrituale oder Genrevorlieben sein. Sie haben Auswirkungen auf Lebenslaufstrukturen, auf die Alltagsstrukturierung (Rituale und Routinen) sowie auf gemeinsam geteilte mediale Präferenzen, Fähigkeiten, Erinnerungen und Erfahrungen (Mediengenerationen).

Der medienbiografische Ansatz thematisiert nun diese Bedeutung und Rolle der Medien in der Biografiekonstruktion und -rekonstruktion. Unterschiedliche Schwerpunktsetzungen können hier jeweils im Mittelpunkt des theoretischen und empirischen Interesses stehen, stets abhängig von Fragestellung und Untersuchungsgegenstand. Die eben genannten drei zentralen medienbiografischen Forschungsperspektiven werden im Folgenden vorgestellt: (3.1) Lebenslaufstrukturen, (3.2) Alltagsstrukturierung und (3.3) Mediengenerationen. Ergänzt werden diese drei Forschungsperspektiven durch eine weitere, noch junge Perspektive in der medienbiografischen Forschung: (4.) die Medialität des Biografischen.

3.1 Lebenslaufstrukturen

Erstens ist es möglich, dass Medienbiografien, die Lebenslaufstrukturen offenbaren, den Fokus bilden. Aufgrund der Omnipräsenz der Medien, der durch sie stattfindenden Durchdringung von Freizeit und Beruf, fragt der medienbiografische Ansatz nach dem Anteil der Medien an diesen Verläufen und deren Verarbeitung auf einer mikrosozialen Ebene. Dabei werden die ersten medienbiografischen Erfahrungen im Sinne einer medienökologischen Betrachtung im Nahraum, meist in der Familie, gesammelt. Im Lauf der Lebensgeschichte differenzieren sich die durch Praxis erworbenen Fähigkeiten einer Orientierung in außерfamilialen Handlungs- und Sachzusammenhängen immer stärker. Dies geschieht zum Beispiel durch den Kontakt mit Gleichaltrigen oder durch das Kennenlernen neuer medialer Umgebungen, wobei besonders prägenden medienbiografischen Erinnerungen Aufmerksamkeit bei der Rekonstruktion der Lebensgeschichte geschenkt wird.

Eine weit verbreitete These hinsichtlich der gesellschaftlichen Veränderungen durch die Beschleunigung von Modernisierungsprozessen besagt, dass sich etablierte Normalbiografien auflösen und sich dagegen „Patchwork-Biographie(n)“ bzw. „Risiko- oder Bruchbiographie(n)“ (Beck, 1986)

ausbilden. Diese setzen sich aus diversen Versatzstücken zusammen und entsprechen kaum mehr einem standardisierten Lebensablauf. Die eigene Bildungsbiografie muss demnach immer wieder neu ausgehandelt werden, indem ein permanenter Wechsel zwischen dem Abwegen von Alternativen und dem Aushandeln von Gestaltungsmöglichkeiten stattfindet. Der Tenor aktueller Diskussionen – die Unvorhersehbarkeit zukünftiger Berufsbiografien und Berufsformen – offenbart sich z. B. in dem sozialen Druck, sich im beruflichen Kontext immer wieder neu mit Medien auseinanderzusetzen. Die Lösung dieser Aufgabe äußert sich in der Hoffnung, dies durch (lebenslanges) Lernen, z. B. in Form von E-Learning kompensieren zu können. Somit ist ein wichtiges Forschungsgebiet die „Frage nach Wechselwirkungen von Medien- und Bildungsbiografien“ (Sander & Lange, 2006, S. 116), womit aber auch Prozessen des informellen Lernens eine bedeutsame Relevanz neben und abseits von Weiterbildungsinstitutionen und Schule zukommt.

3.2 Alltagsstrukturierung

Zweitens kann der medienbiografische Ansatz dazu herangezogen werden, Auswirkungen der Medien auf die Strukturierung des Alltags zu untersuchen. Hierbei spielen motivationale und emotionale Aspekte der Mediennutzung eine wesentliche Rolle, um ein breites Bild des Umgangs mit Medien und ihrer Bedeutung für den Alltag zu erhalten. Medienbiografische Leitthemen kristallisieren sich häufig über Fragen nach dem Lieblingsmedium oder den (medialen) Lieblingsstars bzw. Vorbildern heraus und geben so Auskunft über die Bedürfnisstruktur der Befragten. Insbesondere für Heranwachsende haben bestimmte Medien zu bestimmten Tageszeiten und in bestimmten Situationen eine besonders strukturierende Bedeutung (mpfs, 2023).

Weiterhin verdeutlichen empirische Ergebnisse, dass beispielsweise für Jugendliche die Nutzung des Internets heute wesentlich wichtiger ist als fernzusehen (mpfs, 2023, S. 13). Eine ihrer beliebtesten Freizeitaktivitäten im Internet ist es, Videos und Filme zu schauen sowie in sozialen Netzwerken zu verkehren. Beispielsweise sehen sich Jugendliche im Durchschnitt täglich 91 Minuten Videos auf YouTube an, wobei Influencerinnen (im Kontext der Theorie des Two-Step Flows öffentlicher Kommunikation könnte man nach Katz und Lazarsfeld [1957] auch von Opinion Leaders sprechen) ein besonders großer Einfluss auf Jugendliche zugesprochen

wird, da sie als Vorbilder fungieren (mpfs, 2023, S. 40). Hier bildet die *Theorie der parasozialen Interaktion* (Horton & Wohl, 1956) einen Ansatzpunkt. Grundsätzlich ist die Bedeutung dieser Vorbilder nicht zwingend kritisch zu bewerten, da die Suche nach einem Vorbild ein klassisches Entwicklungsmotiv ist und Jugendliche in den Videos tatsächlich oftmals Hilfestellungen, Anregungen und Orientierungen für ihr eigenes Handeln und für die Alltagsstrukturierung finden. An dieser Stelle ist aber hervorzuheben, dass gerade mediale Vorbilder wie YouTube-Stars, mit denen man interagieren kann, eine besondere Faszination und Kraft im Sinne einer vermeintlichen Nähe und Authentizität ausüben. Dieser Austausch war mit den BRAVO-Stars früherer Generationen nicht möglich. So entwickeln viele Jugendliche eine parasoziale Interaktion zu *ihrem/r YouTuber:in* – eine vermeintlich intime und persönliche Beziehung. In einer quantitativ-qualitativen Studie von Wegener und Rihl wurde auf der Grundlage des Ansatzes der parasozialen Interaktion untersucht, welche YouTuber:innen besonders beliebt sind. Sie fanden heraus, dass für Jugendliche besonders die Art und Weise faszinierend ist, wie YouTube-Stars sich und ihre Themen darstellen und inszenieren, insbesondere im Hinblick darauf, wie sich diese an die Alltagswelt der Heranwachsenden anlehnern (Rihl & Wegener, 2015, S. 83).

Alltäglichkeit und Einbettung der Medienrezeption in die Bedingungen und Strukturen des Alltagshandelns bewirken somit den Stellenwert des Mediums und seiner Sendungen als thematische und kommunikative Ressourcen im Alltagsleben (Mikos, 1994). Dadurch werden auch die Gespräche über Medieneignisse zu einem wesentlichen Bestandteil alltäglicher Unterhaltung. Mediengespräche werden hier verstanden als Nacherzählungen, die zugleich das weitere Gespräch initiieren, indem sich die Interaktionsteilnehmer:innen interpretierend mit den jeweiligen Medienangeboten (z. B. Videos) auseinandersetzen und deren Bedeutung im Rahmen der lebensweltlichen und sozialen Bezüge aushandeln.

3.3 Mediengenerationen

Ein dritter Untersuchungsfokus des medienbiografischen Ansatzes bezieht sich auf die Erforschung gemeinsam geteilter medialer Präferenzen, Fähigkeiten, Erinnerungen und Erfahrungen unterschiedlicher Personen, die sich auf bestimmte historische Kontexte der Medienentwicklung beziehen lassen. Diese Betrachtungsweise kann mit dem heuristisch verstandenen Begriff der Mediengenerationen benannt werden. Aufgrund der

Ausdifferenzierungen im Medienbereich bilden nicht nur einzelne Medien ein Generationenbild oder Typisierungsmöglichkeiten (*Radio-Generation, Generation@*), sondern auch einzelne Formate, Genres und konkrete Programmsendungen (*MTV-Generation, Lindenstraßen-Generation*). Dabei richtet sich der medienbiografische Ansatz folglich auf ein bestimmtes Bild einer spezifischen historischen Mediengeneration.

Als Beispiel kann eine Studie von Schäffer herangezogen werden. Der Autor entwickelt eine *Theorie zur Entstehung generationsspezifischer Medienpraxiskulturen*, die er einerseits durch die Darstellung unterschiedlicher Ausprägungsformen medial vermittelter Gehalte, andererseits durch „eine Ebene der handlungspraktischen Erfahrungen mit Medientechnologien“ (Schäffer, 2003, S. 116), also eine Ebene des habituellen Handelns, stützt. Bereits der Buchtitel *Generationen – Medien – Bildung* weist auf die drei Bereiche hin, die Schäffer ins Zentrum seiner Untersuchungen rückt. Grundlegend für seinen komplexen Ansatz ist die These, dass dem jeweiligen Umgang mit Medien und den aus dieser Praxis entstehenden Wissensbeständen eine bedeutende Funktion bei „der Ausbildung generationsspezifischer konjunktiver Erfahrungsräume im Modus fundamentaler Lern- und Aneignungsprozesse“ (Schäffer, 2003, S. 87) zukommt. Die Einführung und Etablierung neuer Medien ging im Lauf der Geschichte häufig auch mit massiven Veränderungen der gesellschaftlichen Kommunikationskultur einher (wie z. B. Entstehung der Schrift, Erfindung des Buchdrucks oder Ausweitung der elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien). Da die Kommunikation innerhalb einer Generation laut Schäffer als eine Voraussetzung für die „Ausbildung generationsspezifischer Erfahrungsräume“ (Schäffer, 2003, S. 89) angesehen werden kann, wird der Zusammenhang zwischen einer durch die Etablierung neuer Medien entstandenen Kommunikationskultur und der dadurch hervorgerufenen generationsbezogenen Medienpraxiskultur evident.

4 Die Medialität des Biografischen

Eine vierte und bisher nur schemenhaft vorhandene Perspektive der Medienbiografieforschung setzt den Fokus verstärkt auf die Relation zwischen Subjekt und Materialität (siehe dazu auch den Beitrag von Kramer, Reißmann und Schreiber in diesem Band). Für die medienpädagogische Forschung ist Materialität im Sinne von Medialität zu verstehen. Medialität verschiebt den Schwerpunkt auf die Möglichkeiten und Bedingungen

kommunikativer Medientechnologien. Gemein ist den Ansätzen dieser Perspektive zur Medialität des Biografischen, dass das Individuum nicht mehr idealistisch als alleiniges Agens seiner biografischen Sinnerzeugung gesehen wird, sondern nur im Kontext seiner medialen Umgebung handlungsfähig wird (bspw. über die Interpretation von Medieninhalten, Affordanzen von Medientechnologien oder algorithmische Delegation von Informationen u.v.m.). Die Forderung, die von Vertreter:innen dieses Ansatzes ins Feld geführt wird, bezieht sich auf den Umstand, dass Subjektivierung und Sozialität den medialen Möglichkeiten und Bedingungen nicht mehr theoretisch vorausgesetzt werden können (Heinze, 2018, S. 392). Mithin steht die Medienbiografieforschung vor der Aufgabe, die Lebenslauf- und Alltagsstrukturen nicht als Ergebnis einer Kausalität solipsistischer Sinnzuschreibung zu interpretieren, sondern als Ausgangspunkt von Biografiearbeit, sprich „nicht als Explanans, sondern als Explananda“ zu behandeln (Liebsch, 2018 S. 44).

Diese vierte Perspektive ist noch nicht in genuin medienpädagogischen Forschungsfeldern verankert, weshalb deren Genese unter Rückgriff auf die Biografieforschung allgemein erfolgen muss. Dabei sind bisher vor allem drei Entwicklungslinien erkennbar, die für einen stärkeren Einbezug von Materialität in der Biografieforschung werben. Gemein ist diesen drei Linien, dass sie ihren Ausgangspunkt in einer tiefgreifenden Mediatisierung alltäglicher Lebenswelten haben. Damit ist der Bedeutungsgewinn digital-kommunikativer Medientechnologie für alltägliche Praktiken einerseits und gesellschaftliche Normalitätsvorstellung und Sinnerzeugung andererseits gemeint. Mit der Digitalisierung wird hierbei auf einen Mediatisierungsschub, also den zeitgenössischen Wandel medienkommunikativer Technologien, ähnlich wie der Einführung der Schrift oder dem Buchdruck, verwiesen (Gemkow, 2021, S. 169)

4.1 Medialität als Subjektivierung

Die erste Entwicklungslinie hat ihren Fluchtpunkt in der poststrukturalistischen Diskurstheorie. Im Sinne der Wissenssoziologischen Diskursanalyse werden Rollen und Identitäten in der Biografie in Form einer Reaktion gewählt. Diese Subjektpositionierung geht mit einem „Positionierungsdruck“ (Keller & Bosančić, 2017, S. 37) einher. Dieser Positionierungsdruck speist sich nun nicht nur aus Praktiken, sondern auch aus Materialitäten. Häufiger Forschungsgegenstand dieser Entwicklungslinie ist Gender. Im ers-

ten Band aus „Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen“ (2017) beschreibt Foucault die Annahme einer geschlechtsspezifischen Selbstdefinition im Sexualitätsdispositiv. Das Sexualitätsdispositiv als Netz zwischen sprachlichen Geschlechtszuordnungen (z. B. weiblich und männlich), Praktiken der Geschlechtsidentität (z. B. Kleidung) und Institutionalisierungen (z. B. geschlechtergetrennte Schulen) setzt das Individuum in eine produktive Machtlage, in der es das Dispositiv als Orientierung für seine eigene sexuelle Positionierung nutzen kann. Hierbei stehen die Praktiken des Einzelnen im Fokus der Subjektivierung.

Dabei rückt die Frage in den Vordergrund, welche stilistischen und körperlichen Normalitätsvorstellungen über geschlechtertypische Repräsentationen in den Medien transportiert werden und wie sich diese in der Biografiebezogenen Subjektivierung wiederfinden (Hipfl, 2008, S. 477). Ein solches Verständnis von Materialität ist für die medienbiografische Forschung beispielsweise mit der medialen Repräsentation von Frauen in Computerspielen und den dahinterliegenden geschlechtertypischen Normalitätsvorstellungen verbunden (Ganguin & Hoblitz, 2015), welche entweder über parasoziale Beziehungen zu Heldinnen oder als Rollenbild für die eigene entwicklungspsychologische Herausbildung von Gender in der Lebenslaufstruktur wichtig werden.

Neben der Verstärkung der tradierten Objektifizierung von Frauen (Döring, 2013, S. 9) haben digitale Medien auch sexualitätsbezogene Kommunikationsarten und Handlungsfelder wie Sexting, Cyber-Grooming, Pornografie sowie Darstellung von Körper- und Schönheitsbildern in die Lebenswelten von vor allem Jugendlichen gebracht (Moosmann et al., 2021, S. 167). Damit erhalten die digitalen Medien Einfluss auf die sexuelle Identitätsgestaltung von Jugendlichen. Im Prozess der Identitätsgestaltung werden Medieninhalte nun aber „nicht einfach adaptiert, sondern liefern Material für Vergleiche und können genutzt werden, um sich mit sexualbezogenen Normen und Werten, entwicklungsbedingten Fragen und Unsicherheiten bezüglich des sich wandelnden Körpers, des Auslebens von Sexualität und Partnerschaft und der Ausgestaltung von Geschlechterrollen auseinanderzusetzen“ (Vogelsang, 2021, S. 4).

Geschlechts- und Genderdarstellungen haben eine konstante Präsenz in der Biografiearbeit für Jugendliche (Mascheroni et al., 2015, S. 10). Damit sind „Sexualisierung und Medialisierung untrennbar miteinander verknüpft ..., was unter anderem auch die Medienpädagogik mit der Herausforderung konfrontiert, sich damit auseinanderzusetzen“ (Hipfl, 2015, S. 17).

4.2 Medialität als Akteure

Eine zweite Entwicklungslinie bezieht sich direkt auf „die Eigenschaften und Verhaltensweisen der beteiligten belebten oder unbelebten Natur“ (Liebsch, 2018, S. 44). Bezugspunkt dabei ist die Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (2007). Latour verweist darauf, dass auch nicht-menschliche Akteure Handlungsträger sein können. Ein bekanntes Beispiel dafür sind Bodenschwellen, wie sie vor Kaufhäusern installiert sind. Durch sie werden wir gezwungen, unser Auto abzubremsen, da bei Normalgeschwindigkeit die Erschütterung durch die Bodenschwelle zu groß wäre. Bodenschwellen nehmen also die Rolle von Verkehrspolizist:innen ein und fordern die Autofahrer:innen zur erwünschten Reaktion auf.

Auch diese Entwicklungslinie hebt die Bedeutung einer Koproduktivität von Materialität und Subjektivität in der Biografieforschung hervor. Für die medienbiografische Forschung bedeutet dies, stärker auf medienspezifische Affordanzen, also Handlungsbedingungen zu achten. Digitale Handlungsräume sind beispielsweise durch bestimmte Gestaltungsspielräume von Nutzer:innen oder auch durch ökonomische Interessen von Plattformbetreiber:innen vorstrukturiert. Diese Vorstrukturierung ist spezifisch für jede Plattform bzw. jeden Intermediär und stellt Handlungsmöglichkeiten und -bedingungen.

Soziale Medien sind solche digitalen Handlungsräume, die sich mittels ihres ständigen Neuigkeitscharakters bei gleichzeitiger Aufmerksamkeitsknappheit gezielt im Alltag der Jugendlichen verfestigt haben. Permanent sind neue Inhalte inklusive der Reaktionen auf diese Neuigkeiten verfügbar. Diese werden oft über Push-Nachrichten direkt an die Medienhandelnden weitergeleitet. Darüber hinaus arbeiten die Betreiber der Plattformen mit Mechanismen der quantifizierbaren Anerkennung. Dabei handelt es sich um numerisch lesbare Daten, die Auskunft über Beliebtheit bzw. Grad der Aufmerksamkeit von Inhalten auf sozialen Medien geben. Dazu zählen Likes, Klicks, Shares, Kommentare, Anzahl der Freund:innen oder Abonnent:innen für den eigenen Kanal. Diese Mechanismen fungieren als Belohnungsstrategien und führen zu einem Wettbewerb um Aufmerksamkeit.

Unterstützt wird dieser Wettbewerbscharakter durch die theatralischen Rahmungen in den sozialen Medien. Die Jugendlichen befinden sich auf den sozialen Medien in einem Modus ständiger „Performance“. Sie bedienen ihr Netzwerk, ein (teil-)öffentliches Publikum aus Freund:innen, Familien, Bekannten und Unbekannten. Soziale Medien werden somit zum showartigen Medienrahmen, in dem Nutzer:innen zu Stars kollektiver

Selbsträume werden. Hierbei fallen verschiedene Aspekte zusammen. Erstens wird die Erstellung und Verbreitung von Informationen kostengünstig an die Interessen von Medienhandelnden delegiert. Zweitens wird Medienhandeln nach dem Modus von „Celebrefication“ durchgeführt. Damit ist eine Verselbstständigung von Rollenspiel gemeint, in der die egozentrierten Netzwerke eine Bühne darstellen, auf der die Medienhandelnden – als Protagonisten ihrer eigenen Lebenswelt – eben diese medial inszenieren. Damit wird auch in diesem Fall mit einem gezielten Blick auf die Materialität bzw. Medialität sozialer Medien der Blick auf die Medienbiografie erweitert.

4.3 Medialität als Visualisierung

Eine dritte Entwicklungslinie nimmt ihren Ausgangspunkt auf direktem Weg über die neuen kommunikativen Medientechnologien. Zu unterscheiden ist diese Entwicklungslinie von Ansätzen, die mittels Medialität für eine Erweiterung des Datenmaterials im Rahmen von (Medien-)Biografieforschung plädieren (z. B. Medientagebuch bei Schorb et al., 2013; Bildbiografie bei Kauppert & Leser, 2018, S. 630; Medienkoffer und Visiograf bei Baetge, 2018). Im Gegensatz zu solchen rein methodischen Zugängen formuliert diese Entwicklungslinie ihren Ausgangspunkt theoretisch. Laut Dünne und Moser (2008, S.13) kann es „keinen Selbstbezug ohne den Rekurs auf die Äußerlichkeit eines technischen Mediums [geben], das dem Individuum einen Spielraum der ‚Selbstpraxis‘ eröffnet“. Besonders ausgeprägt ist diese Entwicklungslinie im Bereich des Visuellen. Visuelle Kommunikation beruht auf geteilten Wissensvorräten, mit denen Verwendungswisen und Bedeutungsgehalte von Bildern konventionalisiert und normiert werden. Diese Konventionalisierung und Normierung ist zwingend notwendig, da Bildkommunikation größere Streuverluste und mehr semantisches Rauschen produziert als Sprache (Petersen & Schwender, 2011, S. 20). Die prinzipielle Wahrnehmungsnähe des Visuellen und der visuellen Inszenierung verstärkt die Bedeutung der sozial-emotionalen und sozial-ästhetischen Dimensionen. Ein Rückblick bzw. eine Rekonstruktion eines Lebenszeitraums muss daher die Symbolmilieus mit ihren spezifischen visuellen Inszenierungsstilen berücksichtigen. Dieser Anforderung, die für die Biografieforschung generell neu ist (Breckner, 2018, S. 403), wurde bereits durch einige medienbiografische Ansätze entsprochen. Beispielsweise forschte Kramer (2018) über biografische Selbsterzählungen im

Kontext der Smartphone-Fotografie und kam zu dem Schluss, dass das Selfie eine „dynamische Bezugsgröße für Erinnerungsprozesse“ (Kramer, 2018, S. 34) ist, wobei biografisches Wissen in spezifischer Weise in den Fotogebräuch eingeht (Kramer, 2018, S. 37). Dies widerspricht der häufig getätigten These, dass gerade neue kommunikative Medientechnologien die Bedeutung vom Bild als Medium der Erinnerung zum Medium der Kommunikation verschieben (Authenrieth, 2017, S. 144; Kauppert & Leser, 2018, S. 627).

Die Visualisierung gerade auch jugendlicher Lebenswelten verändert aber nicht nur die Rekonstruktion von Lebenszeiträumen, sondern entgrenzt ganze Lebensräume. Während die Bildpraxis unter den Bedingungen der analogen Fotografie zum einen durch Planung, zum anderen maßgeblich durch die situativen Umstände zustande kam, sind Bildpraktiken Jugendlicher heutzutage nicht an Anlässe, Zeiten, Situationen oder Orte gebunden. Mit ständiger materieller Verfügbarkeit in Form hochauflösender Kameras und ubiquitären Internets vervielfältigt sich nicht nur die Aufnahme von viel mehr Bildmotiven (vgl. Reißmann, 2014, S. 299); das Bild wird zum ständigen Begleiter des eigenen Lebensentwurfs und damit zum Mittel der Konstruktion der eigenen Identität (Fischer, 2016, S. 94). Die neue Mobilität von Bildpraktiken ist ein Beispiel für die von Krotz (2017) thematisierte „zeitliche [und] räumliche ... Entgrenzung“ (Krotz, 2017, S. 29). Bildpraktiken sind nicht mehr an bestimmte Räume – wie die private Wohnung oder familiäre Urlaube – gebunden, sondern entgrenzen sich auf alle denkbaren Lebenslagen. Die App „BeReal“ hat diese neuen Nutzungsgewohnheiten aufgegriffen und fordert die Nutzer:innen auf, ad hoc und ungeplant Fotos von sich und ihrer Umgebung aufzunehmen und zu veröffentlichen. Somit entstehen bildliche Artefakte, die die Grenze zwischen privat und öffentlich, zwischen Selbstdarstellung und Datenschutz, zwischen Aufmerksamkeitsökonomie der App und Konventionen der tatsächlichen Situation, in der sich der:die Fotografierende befindet, verschwinden lässt.

Insgesamt sind die vier beschriebenen Betrachtungsweisen des medienbiografischen Ansatzes zu den alltags- und lebensweltlichen Ansätzen zu rechnen und nicht etwa als voneinander abgrenzbare Bereiche in der empirischen Sozialforschung zu verstehen. Alltags- und biografische Ansätze eröffnen lediglich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Fragestellungen, die aber miteinander kombiniert werden können und werden.

5 Fazit

Die Gliederung und Lokalisierung der Lebens- bzw. Mediengeschichte erfolgt nach dem Lebenslauf, wichtigen Daten und Stationen sowie der Verortung im historischen, geografischen und sozialen Raum. Wichtig ist das Herausarbeiten von Schwerpunkten (z. B. Probleme im Kontext der Mediennutzung, Medienfiguren etc.) und Schlüsselstellen (subjektiv wichtig empfundene Medieneignisse und Wendepunkte im Leben). Die konkrete Analyse ist vom Ziel der Forschung abhängig. Zielt die Fragestellung auf innerbiografische (*Jeden Abend haben mein Vater und ich „Ein Colt für alle Fälle“ geschaut.*), gesamtbiografische (*Um meinen Beruf weiter auszuüben, musste ich mich mit dem PC auseinandersetzen.*), inter-, bzw. transbiografische Prozesse (*Im zweiten Weltkrieg saß unsere Familie immer gemeinsam vor dem Radio*)? Insgesamt geht es der medienbiografischen Forschung darum, diesen biografischen Strukturen im Kontext von Medien *auf die Schliche* zu kommen. Mit dem Wachstum der technischen Möglichkeiten greift die Medialität immer stärker in den Alltag und Strukturen des Biografischen ein. Mit der tiefgreifenden Durchdringung nahezu aller Lebensbereiche durch mediale Techniken sind neue Fragen für die medienbiografische Forschung entstanden. Diese Fragen rücken stärker die Materialität in den Vordergrund und deren Rolle für Identitätskonstruktion und Handlungsspielräume.

Literatur

- Alheit, P. (1990). *Biographizität als Projekt. Der »biographische Ansatz« in der Erwachsenenbildung*. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes »Arbeit und Bildung« (Bd. 12). Universität Bremen.
- Alheit, P. (1992). »Leben lernen?«. *Bildungspolitische und bildungstheoretische Perspektiven biographischer Ansätze*. Werkstattberichte des Forschungsschwerpunktes »Arbeit und Bildung« (Bd. 16). Universität Bremen.
- Aufenanger, S. (2006). Das Interview. In R. Ayaß & J. Bergmann (Hrsg.), *Qualitative Methoden der Medienforschung* (S. 97–114). Rowohlt.
- Authenrieth, U. (2017). Die Visualisierung von Kindheit und Familie im Social Web als Forschungsfeld einer mediatisierten Gesellschaft. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediенsozialisation. Prozesse Räume Praktiken* (S. 137–148). Springer VS.
- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1990). *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Leske und Budrich.

- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1991). *Medienwelten Jugendlicher*. Leske + Budrich.
- Baacke, D., & Sander U. (1999). Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 257–272). VS.
- Baetge, C. (2018). Kreative medienbiografische Forschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 601–639). kopaed.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Breckner, R. (2018). Das visuelle Feld der Biographie – neue Fragen und Zugänge. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 403–414). Springer VS.
- Döring, N. (2013). Medien und Sexualität. In D. Meister, F. von Gross & U. Sander (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.3262/EEO18130299>
- Dünne, J., & Moser. C. (2008). Allgemeine Einleitung. Automedialität. In J. Dünne & C. Moser (Hrsg.), *Automedialität: Subjektkonstitution in Schrift, Bild und neuen Medien* (S. 7–16). Fink.
- Fischer, F. (2016). »Heart me!«. Eine Fallstudie zu der Frage, wie Jugendliche Bildsprache zur Identitätsbildung auf Instagram nutzen. *Pädagogische Korrespondenz*, 53, 93–107. <https://doi.org/10.13141/zfm.2017-8.1013>
- Foucault, M. (2017). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1* (U. Raulff & W. Seitter, Übers.) (21. Aufl.). Suhrkamp.
- Ganguin, S., & Hoblitz, A. (2015). Über »Pac-Woman« und »Super-Maria«: Frauen in der deutschen Computerspiel- und Videospiel-Industrie. In E. Prommer, M. Schuegraf, & C. Wegener (Hrsg.), *Gender – Medien – Screens: (De)Konstruktionen aus wissenschaftlicher und künstlerischer Perspektive* (S. 161–181). UVK.
- Ganguin, S., & Gemkow, J. (2022). Medienpädagogik und Biographische Medienforschung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl.) (S. 361–371). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23578-9_47
- Hartung, A. (2010). Biographischer Ansatz. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediенsozialisation* (S. 92–105). Springer VS.
- Heinze, C. (2018). Biographie und ihre Medialität. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 391–402). Springer VS.
- Hipfl, B. (2008). Medien und Geschlecht. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 473–478). Springer VS.
- Hipfl, B. (2015). Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur – Herausforderungen für eine (Medien)-Pädagogik jenseits von »moral panic«. In J. Aigner, T. Hug, M. Schuegraf, & A. Tillmann (Hrsg.), *Medialisierung und Sexualisierung – Vom Umgang mit Körperlichkeit und Verkörperungsprozessen im Zuge der Digitalisierung* (Bd. 4) (S. 15–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06427-3_2

- Horton, D., & Wohl R. R. (1956). Mass communication and para-social interaction: Observation on intimacy at a distance. *Psychiatry*, 19, 185–206.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1957). *Personal influence: The part played by people in the flow of mass communication*. Transaction.
- Kauppert, M., & Leser, I. (2018). Biographie und Fotografie. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 623–632). Springer VS.
- Keller, R., & Bosančić, S. (2017). Conchita Wurst oder: Warum ich (manchmal) ein(e) Andere(r) ist. Macht, Subjekt, Handlungsfähigkeit – Über Erleben, Erfahren und (Auto-)Biographisieren aus Sicht der wissenssoziologischen Diskursanalyse. In T. Spies & E. Tuider (Hrsg.), *Biographie und Diskurs. Methodisches Vorgehen und Methodologische Verbindungen* (S. 23–42). Springer VS.
- Klika, D. (2007). »Ich bin ein Widerhall« – biografische Reflexion und pädagogische Kompetenz. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 149–169). Springer VS.
- Kramer, M. (2018). Adoleszente Körperinszenierungen und biografische Selbsterzählungen im Kontext der Smartphone-Fotografie. In A. Hartung-Griemberg, R. Vollbrecht, & C. Dallmann (Hrsg.), *Körpergeschichten: Körper als Fluchtpunkt medialer Biografisierungspraxen* (S. 29–42). Nomos.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediencooperation: Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21–40). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14937-6_2
- Latour, B. (2007). *Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie*. Suhrkamp.
- Liebsch, K. (2018). Konstruktivismus und Biographieforschung. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 37–47). Springer VS.
- Mascheroni, G., Vincent, J., & Jimenez, E. (2015). »Girls are addicted to likes so they post semi-naked selfies«: Peer mediation, normativity and the construction of identity online. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), Article 5. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-5>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Meister, D. M. (2003). *Einflüsse neuer Medien auf die Weiterbildung*. [Habilitationsschrift, Universität Bielefeld]. Bielefeld.
- Mikos, L. (1994). *Fernsehen im Erleben der Zuschauer – Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium*. Quintessenz.
- Moosmann, M., Buhri, K., Grabherr, A., & Atzinger, A. (2021). »Nacktfotos auf's Handy kriegen ist doch ganz normal!«: Einblicke in die Arbeit mit Jugendlichen zu Sexualität und digitalen Medien. In M. Thuswald & E. Sattler (Hrsg.), *Sexualität, Körperlichkeit und Intimität* (S. 167–180). Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839458402-012>

- Petersen, T., & Schwender, C. (2011). Einleitung. In T. Petersen & C. Schwender (Hrsg.), *Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation* (S. 17–26). Halem.
- Reißmann, W. (2014). Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (S. 89–103). Springer VS.
- Rihl, A., & Wegener, C. (2015). YouTube-Stars. Zur Rezeption eines neuen Phänomens. *tv diskurs*, 19(3), 82–85.
- Sander, E., & Lange, A. (2006). Der medienbiographische Ansatz. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (S. 115–129). UVK.
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich*. Leske + Budrich.
- Schorb, B., Jünger, N., & Rakebrand, T. (2013). *Die Aneignung konvergenter Medienwelten durch Jugendliche. Das Medienkonvergenz Monitoring*. Vistas.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Vogelsang, V. (2021). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Sexualisierung und Pornografisierung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–8). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_7

Medienpädagogische Vorschläge für eine konstruktive Interpretation von Medienbiografien

Christian Swertz

Abstract

Im Mittelpunkt der medienbiografischen Forschung steht die Interpretation von Erzählungen. Die Interpretation einer Erzählung erfordert die Konstruktion einer Interpretationsperspektive. Im Beitrag wird ausgehend von einer Übersicht über vorliegende Interpretationsperspektiven vorgeschlagen, Medienbiografien auf Grundlage der realdialektischen Medienpädagogik zu interpretieren.

Keywords: Biografie, Medienbiografie, Realdialektik, konstruktive Methodologie

Abstract English

The focus of media biographical research is the interpretation of narratives. Interpreting a narrative requires constructing an interpretive perspective. Based on an overview of existing interpretation perspectives, the article proposes to interpret media biographies on the basis of real dialectical media pedagogy.

Keywords: biography, media biography, real dialectics, constructive methodology

1 Einleitung

Die „Erosion der Normalbiografie“ (Baacke & Schulze, 1993) wird seit über 40 Jahren beobachtet und in der biografischen Medienforschung (Biermann, 2014, S. 129) thematisiert. Das ist erstaunlich, denn nach Jahrzehnten der Erosion wäre anzunehmen, dass von der erodierten Normalbiografie (Kohli, 1987) nur noch Marginalbiografien übrig sind. Das wirft die Frage auf, warum in der biografischen Medienforschung manchmal von einer Erosion der Normalbiografie ausgegangen wird, obwohl es vermutlich nur noch Marginalbiografien gibt. Mit etwas theoretischer Fantasie sind viele Antworten möglich:

- Es könnte sein, dass Forscher:innen sich mit dem Begriff der Normalbiografie als kritisch markieren. Ohne Normalbiografie wären sie dann ungewollt unkritisch.
- Möglich wäre es, dass mit der Normalbiografie die mit der Biografieforschung manchmal intendierte „Überwindung“ der ideologiekritischen Perspektive (Schulze, 1993, S. 50) markiert werden soll. Damit würde die

Ideologie der Normalbiografie im psychoanalytischen Sinne verdrängt, so stabilisiert und Ideologiekritik durch eine Ideologie ersetzt werden.

- Denkbar wäre auch, dass Forschende die statistische Hintergrundstrahlung intuitiv in die individuell erlebte öffentliche Meinung integrieren, das Resultat durch ihren habituell geprägten Geschmack filtern, das gefilterte Ergebnis in eine Normalitätsvorstellung transformieren und sich so selbst entfremden.
- Vielleicht wird übersehen, dass die Beschreibung der Realität mit qualitativen Methoden eine mediale Realität ist und sich qualitative Methoden in dieser Hinsicht nicht von quantitativen Methoden unterscheiden.

Das sind nur spekulative Überlegungen, die erklären könnten, warum der Begriff der Normalbiografie wie eine Beschreibung empirisch beobachteter Realität verwendet wird, die nicht empirisch beschrieben wird. Die Beobachtung der fehlenden empirischen Beschreibung lässt die Vermutung zu, dass es sich bei der Normalbiografie nicht um einen empirischen Begriff handelt, sondern um ein „Produkt wissenschaftlicher Verallgemeinerungen“ (Schulze, 1993, S. 57). Der Begriff der Normalbiografie ist aus dieser Perspektive ein theoretisches Konstrukt, das nicht als Norm begründet wird.

Wigger hat dieses Theoriedefizit in seiner Analyse des medienbiografischen Ansatzes von Marotzki präzise herausgearbeitet (Wigger, 2016). Das Kernproblem besteht in dem Umstand, dass die Übernahme der Position von Hegel durch Marotzki notwendig dazu führt,

dass das natürliche Bewusstsein (das sind wir in unserer Naivität und Ungebildetheit) in der Einnahme und Prüfung von vielen inhaltlichen Positionen aus der Geschichte des menschlichen Denkens und Handelns die Erfahrung des Scheiterns aller dieser Standpunkte macht, so dass sich der Standpunkt des absoluten Wissens (d. i. der Standpunkt der hegelischen Philosophie) letztlich als der einzige wahre erweist (Wigger, 2016, S. 113).

Ein einzig wahrer Ansatz ist aber immer totalitär. Mit einer Totalität erübrig sich die Diskussion normativer Fragen, weil die Totalität die Norm ist. Die Totalität wird von Hegel absoluter Geist, von Luhmann System, von Foucault Diskurs, von Smith Markt und von Wiener Information genannt. So eine Totalität kann nicht diskutiert, sondern nur rekonstruiert werden, etwa im Zuge einer rekonstruktiven Sozialforschung.

Methodisch kann dann zwar die Rekonstruktionsleistung reflektiert werden, die subjektive Konstruktion der Rekonstruktion durch die Forschenden aber nicht, weil sich Forschende und Erforschte notwendigerweise im gleichen Absoluten befinden. Rekonstruiert kann dann nur das werden, was offensichtlich als bildende Transformation anerkannt werden kann, oder, anders formuliert: Die typischen Merkmale des Genres werden so verwendet, dass das Narrativ für das Publikum anschlussfähig bleibt. Daten werden daher so interpretiert, dass genretypische Merkmale zuverlässig erhalten bleiben – wie z. B. der Kontrast von Marginalbiografie und Normalbiografie. Das ist unschön, weil Forscher:innen sich so selbst dazu nötigen, die Normalbiografie als nötigende Norm zu setzen.

Schöner ist es anzunehmen, dass Menschen die eigene Biografie gestalten (Ganguin & Gemkow, 2021) und selbst Normen setzen können. Dieses Vermögen hat Humboldt Bildung genannt. Pädagog:innen ist es immer wieder gelungen, dieses Verständnis von Bildung als anerkannte Norm zu etablieren und damit Gesellschaften zu gestalten. Wenn es aber möglich ist, Gesellschaften zu gestalten, können Menschen sich begründet verpflichten, die Gestaltung zu unternehmen. Das gilt auch für Biografieforscher:innen.

Um dieser hier gewählten und prinzipiell nur selbst wählbaren Verpflichtung zu entsprechen, wird zunächst auf Humboldts Bildungstheorie zurückgegriffen. Humboldt analysiert das Phänomen der Bildung mit einer transzendentalkritischen Dialektik, indem er eine analytische und eine normative Perspektive unterscheidet, die er mit dem Bildungsbegriff systematisch aufeinander bezieht und so den Bildungsbegriff als eigenständigen Begriff bestimmt. Im Anschluss daran wird hier zunächst untersucht, ob die Möglichkeiten, die mit einer eigenständigen Bestimmung des Bildungsbegriffs verbunden sind, in der bisherigen biografischen Medienforschung genutzt worden sind und ob die mit Humboldts Denkmethode reflektierbare subjektive Arbeit der Forschenden bedacht worden ist. Um diese Fragen zu klären, ist ein Überblick über die biografische Medienforschung erforderlich.

2 Medienbiografieforschung

Eröffnet wird die biografische Medienforschung durch eine Arbeit von Baacke und Schulze, die 1979 unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ erschienen ist und 1993 in einer überarbeiteten Fassung erneut veröffentlicht worden ist (Baacke & Schulze, 1993). In der Neuauflage wird die Beteili-

gung der Forschenden indirekt anhand der Konfrontation qualitativer und quantitativer Methoden diskutiert; eine Reflexion der mit qualitativen Methoden verbundenen Interessen (Habermas, 2001) findet sich jedoch nicht. Betont wird nur die analytische Perspektive; die mit dem Verständnis von Biografien als „Organ oder Medium pädagogischer Intentionen“ (Schulze, 1993, S. 13) verbundene normative Perspektive wird nicht weiter diskutiert. Das ist z. B. daran sichtbar, dass zwar die Übernahme von Verantwortung von Menschen für ihre Lebensführung in modernen Gesellschaften thematisiert, die moderne Gesellschaft aber nicht als gestaltbar verstanden wird.

Einige Jahre später wird das Problem der Rekonstruktion von Rogge durch die Verwendung einer konstruktiven Perspektive bearbeitet. Dazu wird mit dem Begriff der Medienbiografie der Umstand markiert, dass die Beschreibung von Medienpraktiken anderer Menschen, z. B. von Kindern und Jugendlichen, es nötig macht, die eigene Medienbiografie zu reflektieren, weil es sonst leicht passieren kann, dass die Ablehnung des Ungewohnten unbedacht in den Mittelpunkt rückt (Rogge, 1981, S. 63). Die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiografie wird in dieser Hinsicht als eine mediapädagogische Methode verstanden, mit der das unreflektierte Abgleiten in eine normative bewahrpädagogische Haltung vermieden werden kann (siehe dazu auch den Beitrag von Pöyskö in diesem Band). In den Mittelpunkt wird ein analytischer Zugang gerückt, der als Fremdverstehen auf der Grundlage des Selbstverständens verstanden werden kann.

Dementsprechend beginnt Rogge seinen Beitrag mit „Momentaufnahmen aus einer (Medien-)Landschaft“ (Rogge, 1981, S. 62). Diskutiert wird dabei der Medienverbund als kommerzieller Medienverbund (Merchandising). Das grundlegende Interesse wird mit einem Hinweis auf Mediensozialisation und der Bemerkung, dass die Verbreitung von Medien noch nichts „über negative oder emanzipatorische Interessen aussagt“ (Rogge, 1981, S. 63) markiert. Dementsprechend wird etwa die Transformation jugendlicher Lebensweisen in konsumierbare Lebensstile durch den kommerziellen Medienverbund betont. Rogge hebt dabei hervor, dass es nicht nur um eine objektive Realität, sondern auch um eine subjektive Realität geht. Damit bezeichnet er die Wahrnehmung des Medienverbundes durch Kinder und Jugendliche – nicht aber seine Wahrnehmung oder seine Medienbiografie.

Ergebnisse einer Untersuchung der subjektiven Realität von Kindern und Jugendlichen veröffentlicht Rogge ein Jahr später in einem Beitrag, in dem er auch die medienbiografische Methode diskutiert. Für seine Ana-

lyse unterscheidet er die sozialpsychologische Bedingungsanalyse und die psychoanalytische Prozessanalyse (Rogge, 1982, S. 277). In den Mittelpunkt rückt Rogge die Konstitution subjektiver Medienwirklichkeit, das subjektive Medienhandeln im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung und das Verhältnis von Kontinuitäten und Brüchen.

Zur Datenerhebung werden narrative Interviews durchgeführt und für die Auswertung in Anlehnung an Szczepenski Konstruktion, Exemplifikation, Inhaltsanalyse, Statistik und Typologie als mögliche Optionen genannt. Herausgearbeitet wird der „Kampf zwischen kulturellem Es und Über-Ich“ (Rogge, 1982, S. 283) am Beispiel der Differenz zwischen trivialen und hochkulturellen Inhalten. Gewählt wird offenbar eine psychoanalytische Theorie. Damit werden sowohl das Normativitätsproblem als auch das Methodenproblem erkannt und Lösungen vorgeschlagen. Beides wird methodisch aber nicht umgesetzt, weil die Norm nicht begründet wird, die eigene Biografie nicht reflektiert wird und Übertragungen damit unanalysiert bleiben.

1983 diskutiert Baacke die Methodologie der Medienbiografieforschung und betont insbesondere das pädagogische Interesse an Lerngeschichten von Individuen (Baacke, 1983). Dabei wird die Entwicklung von Hypothesen aus Interviewdaten kritisiert, weil die Daten damit zu Materiallieferanten für „etwas außer ihnen Liegendes“ (Baacke, 1983, S. 298; Hervorhebung i. O.) gemacht werden, stattdessen aber als in den Forschungsprozess eingebunden betrachtet werden müssen.

Genannt werden die Verunsicherung in modernen Gesellschaften, die Kritik am Positivismus, die Kritik am historischen Materialismus, das lebenslange Lernen und das Interesse „für die Subjektivität der *Nichtmächtigen*“ (Baacke, 1983, S. 301; Hervorhebung i. O.) im Kontext des interaktionistischen Paradigmas, das allerdings als keineswegs neuartig verstanden wird, sondern in den Kontext pädagogischen Handelns und Denkens gerückt wird. Baacke betont dabei, dass „Menschen und Welt einander in kommunikativem Handeln konstituieren“ (Baacke, 1983, S. 303) und begründet das exemplarisch mit Dilthey.

Seine Theorie setzt Baacke um, indem er methodologisch nachvollziehendes, analytisches und entwerfendes Verstehen unterscheidet. Diese Formen erläutert er als hermeneutisch, sozialisationstheoretisch und pädagogisch. In der pädagogischen Perspektive wird die Biografie treffend als „offener Entwurf“ (Baacke, 1983, S. 305) verstanden. Die eigene Beteiligung der Forschenden an der Konstruktion wird damit in Bezug auf den offenen Entwurf thematisiert und so die Zukunftsoffenheit reflektiert. Dementspre-

chend werden Medien von Baacke et al. als Angebote verstanden, die bei „identitätssichernden biografischen Entscheidungen“ verwendet werden, um eine „reflexiv gewordene Biografie“ zu konstruieren (Baacke et al., 1990, S. 12).

Unklar bleibt allerdings, wie Baacke et al. die damit verbundenen Normen bewerten, denn auf der einen Seite wird die Offenheit offensichtlich zustimmend thematisiert, auf der anderen Seite aber als „Orientierungs- und Entscheidungsdilemmata“ (Baacke et al., 1990, S. 13) bezeichnet, was „Dauergefühle des Zukunftsgekommenseins“ (Baacke et al., 1990, S. 14) zur Folge hat. Regelrecht irritierend ist dann, dass die biografischen Interviews zwar im Stile einer Nacherzählung berichtet werden, aber keine Interpretation vorgenommen wird. Damit gilt wie bei Rogge, dass die entwickelte Methodologie methodisch nicht realisiert wird.

Im gleichen Jahr wird von Marotzki die bei Baacke und Rogge maßgebliche Vorstellung eines geschichtsfähigen Handelns (Heydorn, 1980) abgelehnt und die Rekonstruktion der geschichtlichen Situation in Form der Verinnerlichung gesellschaftlicher Strukturen zum Ausgangspunkt gemacht (Marotzki, 1990). Konsequenterweise wird die Norm, die mit dem Anschluss an die Kybernetik von Bateson gesetzt wird, von Marotzki nicht reflektiert, sondern argumentiert, dass Bildung nur strukturell, aber nicht inhaltlich bestimmt werden kann (Marotzki, 1990, S. 42). Die strukturelle Seite, die Humboldt als analytisch bezeichnet hat, wird dann differenziert und genau ausgearbeitet. Eine Differenzierung zwischen der eigenen Biografie, deren Vorhandensein Marotzki immer wieder mit Formulierungen wie „für mich“ (Marotzki, 1990, S. 89) oder „aus meiner Sicht“ (Marotzki, 1990, S. 96) zum Ausdruck bringt, und der auf Anerkennung zielenden Argumentation fehlt allerdings.

Sieben Jahre später analysiert Meister in einer biografischen Studie das Mediennutzungsverhalten von Migrant:innen. Dabei verwendet sie Theorien als sensibilisierende Konzepte für die Auswertung. Als Theorien werden Jugendtheorien, Sozialisationstheorien, Migrationstheorien, Bildungstheorien und Schultheorien genannt (Meister, 1997, S. 110). Analysiert werden dann Mediennutzung und Medienverhalten von Jugendlichen unter Bezug auf den sozialökologischen Ansatz von Baacke, allerdings ohne ökologische Zonen zu unterscheiden, das Verstehensproblem bei der Auswertung der Daten zu diskutieren oder die eigene Position zu explizieren.

Barthelmes und Sander erheben zwei Jahre später unter anderem die Medienbiografien von Jugendlichen und Eltern und berichten insbesondere über die Erzählungen der Eltern (Barthelmes & Sander, 1999). Auf eine

methodologische Diskussion, eine genauere methodische Darstellung oder eine pädagogisch orientierte Analyse verzichten die Autoren zu Gunsten der Darstellung einer beeindruckenden Fülle an Details, was auch für die zwei Jahre später erschienene Arbeit von Sander gilt (Sander, 2001).

Ähnlich gehen sechs Jahre später Kommer und Biermann vor, die methodisch über ein intensives Durcharbeiten von Interviews (Kommer & Biermann, 2007, S. 201) berichten, das Konzept einer medialen Normalbiografie verwenden, interessante Ergebnisse präsentieren und auf eine methodologische Begründung des methodischen Vorgehens ebenso verzichten wie auf eine Reflexion der mit der Wahl der Habitustheorie als Kontext verbundenen Normativität. Dafür werden Medienbiografien mit dem Generationenbegriff verbunden und „stellenweise generationenübergreifende Nutzungssituationen“ (Kommer & Biermann, 2007, S. 207) beschrieben. Eine Diskussion des Generationenbegriffs und der damit verbundenen Normativität (Swertz, 2023) findet sich jedoch nicht.

Zwei Jahre später schreibt Prommer, dass „die Medienbiografie eine geeignete Methode zur Erfassung der Lebenswelt, der sozialen und individuellen Bedingungen ist“ (Prommer, 2009, S. 259). Dabei wird das Konzept der Medienbiografie mit dem Konzept der Mediengeneration verbunden, indem medienbiografische Daten von Menschen verschiedenen Alters verwendet werden, um Unterschiede in der Mediennutzung im Lebenslauf herauszuarbeiten. Eine Analyse der eigenen Daten wird dabei ebenso wenig vorgenommen wie eine Klärung der verwendeten Normen.

Ebenfalls 2009 begründet Vollbrecht die Verwendung von medienbiografischen Methoden in der Altersmedienforschung und bestimmt als Rahmen der Methode den Umstand, dass die biografische Selbstreflexion „kulturell eingeschliffenen Mustern, die vorgeben, was biografierelevant ist“ (Vollbrecht, 2009, S. 25) unterliegt. Der Umstand, dass das auch für medienbiografische Forschung gelten muss, wird in der Folge ebenso wenig in den Blick genommen wie die eigenen kulturellen Muster. Daher ist der Bemerkung von Vollbrecht (2019), dass es in der medienbiografischen Forschung oft bei der Wiedergabe von Medienritualen, Genrevorlieben und Medienpräferenzen bleibt, in mancherlei Hinsicht zuzustimmen.

Differenziert entwickelt Kramer dann die Methodologie und Methode ihrer Studie, in der erstmals fotografische Artikulationen von Biografien berücksichtigt werden (Kramer, 2020). Die Argumentation wird mit den Themen Öffentlichkeit, Machtverteilung und Chancen explizit normativ positioniert. Eine bildungstheoretische Begründung für die Positionierung fehlt jedoch.

Eine solche Begründung habe ich in meiner Analyse von Darstellungen der Geschichte der Mediengeschichte als Autobiografien der Forschenden zwar präsentiert, dabei aber keine autobiografische Reflexion der eigenen Position vorgenommen (Swertz, 2020).

Roth-Ebner und Oggolder verwenden die Differenz von Faktizität und Erinnerungen an Mediennutzungspraktiken, um ihre Analyse der mediabiografischen Erzählungen älterer Menschen methodologisch zu orientieren (Roth-Ebner & Oggolder, 2023). Dabei betonen Sie den Umstand, dass von einem Menschen als real definierte Situationen auch dann Konsequenzen für diesen Menschen haben, wenn andere die Situation nicht als real definieren. Ob die Autor:innen die eigene Position als real definieren bleibt offen, was daher auch für die damit verbundenen Normen gilt.

Die Frage, ob das analytische Problem im Blick auf die eigene Beteiligung der Forschenden im konstruktiven Vorgehen in vorliegenden Arbeiten ebenso berücksichtigt wird wie das normative Problem, muss also verneint werden. Die Probleme werden zwar gelegentlich problematisiert, aber nicht weiter bearbeitet.

3 Die realdialektische Perspektive

Um die Aufgabe der Klärung der Normativität zu bearbeiten, ist zunächst die eigene Beteiligung der Forschenden in den Blick zu nehmen. Der Grund dafür ist, dass für die Konstitution einer Wissenschaft zwischen zwei Prämissen gewählt werden muss: Der monistischen und der dualistischen Prämisse (Swertz, 2021). Mit einer monistischen Prämisse wird, etwa mit Hegel, auf die „Übermächtigkeit des Allgemeinen“ (Wigger, 2016, S.120) verwiesen. Dem kann sich ein Individuum nur unterwerfen. Das gilt, wenn die monistische Prämisse gewählt wird, auch für Medienbiografieforscher:innen und die von ihnen verwendete Methode. Mit einer dualistischen Prämisse wird dagegen, etwa mit Kant, auf die Vernunft des Subjekts verwiesen, das sich als sich selbst bestimmendes Selbst entwerfen kann.

Wesentlich ist, dass die Entscheidung zwischen diesen beiden Prämissen nicht systematisch begründet werden kann. Es ist eine willkürliche Entscheidung, die von einem forschenden Menschen persönlich getroffen werden muss.

Mit der Entscheidung wird zugleich der Begriff der Normativität bestimmt. Aus der Entscheidung für die monistische Prämisse folgt, dass das

Absolute vorgegeben und die Quelle der Norm von Menschen ist. Aus der Entscheidung für die dualistische Prämisse folgt, dass Menschen durch Normen bestimmt werden *und* Normen bestimmen können.

Die folgenden Überlegungen basieren auf meiner Entscheidung für die dualistische Prämisse. Wegen der damit verbundenen Notwendigkeit einer Begründung der grundlegenden Begriffe durch performative Retorsion (Swertz, 2021) ist der Ansatz begrenzt. Das gilt auch für die Selbsterkenntnis, die nur innerhalb von gesetzten Grenzen möglich ist. Menschen sind als Setzende immer auch jenseits der gesetzten Grenze und können sich so denken, dass sie die Entscheidung für einen Ansatz treffen und damit den Begriff der Erkenntnis bestimmen können. Weil der Begriff der Erkenntnis vom bestimmenden Menschen begrenzt worden sein muss, kann die Freiheit von Menschen theoretisch nicht begrenzt werden. Theorien entscheiden nicht über Subjekte, sondern Subjekte über Theorien.

Für die so normativ in den Mittelpunkt gerückte Entwicklung einer dualistischen biografischen Medienforschung ist es sinnvoll, zuerst den Medienbegriff zu klären, weil Biografien als erzählte Lebensgeschichte eines Menschen immer als Erzählungen, also als Medien, zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Nach der Entscheidung für eine dualistische Prämisse, mit der Menschen sich das Vermögen der Kreativität (Schmölz, 2020), also der *Creatio ex nihilo* bzw. der Agency nehmen können, und es zugleich allen anderen zugestehen müssen, ist klar, dass Menschen nicht durch Medien erzeugt werden, sondern Medien durch Menschen erzeugt werden (Barberi, 2016).

Für die Methodologie einer dualistischen Medienbiografieforschung ist ein allgemeiner Medienbegriff erforderlich, weil jeder spezielle Medienbegriff eine nicht legitimierbare Begrenzung der biografischen Erzählungen auf bestimmte Medien erfordern würde. Daher werden Medien hier als Gegenstände verstanden, die von Menschen als Zeichen verwendet werden (Swertz, 2009).

Wenn Medien als Gegenstände verstanden werden, die von Menschen als Zeichen verwendet werden, steht am Anfang des biografischen Medienforschungsprozesses die Produktion eines Mediums durch ein Subjekt. Im Akt der Produktion eines Mediums differenziert ein Mensch das Erleben seines Erlebens in der Ich-Mich-Korrelation (Meder, 2016) und in der Korrelation von Ich-Reihe und Ist-Reihe (Meder, 2016) und bringt das Ergebnis mit einem Gegenstand – insbesondere mit dem Gehirn – so zum Ausdruck, dass Zeichen und ein Zeichensystem erzeugt werden. Das Zei-

chensystem kann als biografisches Narrativ gemeint sein oder als solches verstanden werden.

Mit Zeichen in einem Zeichensystem, also einem Medium, kann ein Mensch sich mit sich selbst oder mit anderen Menschen verständigen. Wenn andere Menschen ein wissenschaftliches Interesse haben, müssen sie das Medium anderer Menschen zunächst als Erlebtes erleben und können es dann in ein wissenschaftliches Medium übersetzen. Diese Übersetzung wird als Forschungsmethode bezeichnet.

In der biografischen Forschungsmethode werden, wie in allen empirischen Forschungsmethoden, Medienübersetzungsreihen verwendet. Die Medienübersetzungsreihe wird in der biografischen Medienforschung durch die Verwendung eines Gehirns als Gegenstand, der als Zeichen verwendet wird, begonnen. Die in einem Gehirn erzeugten Zeichen werden in der Regel in die Schriftsprache übersetzt. Für die Schriftsprache werden wiederum spezifische Produktionsmittel (Bleistift und Papier, Textverarbeitung mit Bildschirm und Tastatur etc.) verwendet. Die Medien werden meist im Genre des Tagebuchs oder der Autobiografie produziert oder in gesprochene, mit Kehlkopf und Mundhöhle artikulierte Sprache übersetzt, wobei das Genre des narrativen Interviews bevorzugt wird. Weitere mögliche Medien wie biografische Skizzen, Hypertexte, Comics oder Fotografien werden bisher kaum verwendet.

Der in den Übersetzungsschritten artikulierte Wille kann dabei in einer retrospektiven Erzählung expliziert werden. Auch dabei kommt ein artikulierter Wille zur Darstellung. Durch weitere Explikationen des artikulierten Willens entsteht eine unendliche Reihe mit offenem Ende (Swertz, 2021). Diese Offenheit ist eine Grenze der biografischen Medienforschung.

Wenn es sich um gesprochene Sprache im Genre des narrativen Interviews handelt, wird das mit Schallwellen artikulierte Wort dann meist mit Mikrofonen in elektrische Wellen umgewandelt (dieser mechanische Vorgang ist keine Übersetzung). Die elektrischen Wellen werden dann durch eine Abtastung in digitale Signale umgewandelt. Die digitalen Audiosignale werden meist nicht analysiert, sondern erst in elektrische Wellen und dann in Schallwellen umgewandelt. Die Schallwellen werden anschließend in Schriftsprache übersetzt. Der in der Übersetzung artikulierte Wille der Darstellenden kann dabei etwa im Genre des Protokolls oder der Notiz erfasst werden.

Wenn die Schriftsprache dann paraphrasiert, oder wie in biografischen Medienstudien üblich, nacherzählt wird, handelt es sich um eine weitere Übersetzung. Wenn die Paraphrasen standardisiert werden, handelt es sich

wieder um eine Übersetzung, die oft in Kategorien übersetzt wird, die dann meist wieder in Typen übersetzt werden.

Abschließend werden die Typen vorwiegend in eine Theoriesprache übersetzt. Das Genre der biografischen Theoriesprache wird dabei spezifisch gestaltet. Während die Typik des Genres Theoriesprache – durchaus als Norm – diskutiert worden ist, gilt das für die vorherigen Übersetzungen nicht. Daher wird mit den Ergebnissen biografischer Medienforschung eher der Typik des Genres als der erzählten Biografie entsprochen. Der Vorteil ist, dass damit auf Zeichen bezogene Zeichen zum Gegenstand gemacht werden und mit diesen abstrakten Zeichen den Anforderungen an eine auf einer Axiomatik basierenden Aussagelogik entsprochen werden kann.

Die Abstraktion wird erzeugt, indem in den Medienübersetzungsreihen Veränderungen der räumlichen und zeitlichen Qualitäten der Medienform vorgenommen werden, denn „Darstellung heißt, dass die Materie in der Darstellung stellvertretend fungiert für die Materie des Dargestellten“, wobei „die Materie der Darstellung zum Zeichen-für und damit zum Medium“ (Meder, 2016, S. 13) gemacht wird.

Es ist erforderlich zu betonen, dass es keine Möglichkeit gibt, diese Abstraktion zu vermeiden, weil jeder Versuch, diese Abstraktion zu vermeiden und etwas unvermittelt zum Ausdruck zu bringen, dazu führen würde, den vermittelnden Unterschied zwischen wissenschaftlichen Texten und biografischen Erzählungen zu stornieren und damit die Möglichkeit entweder von Wissenschaft oder von Biografien zu suspendieren.

Übersetzungen sind Ausdruck eines subjektiven Willens, weil Medien sich nicht selbst übersetzen, sondern immer von Subjekten übersetzt werden. Dabei wird der Sinn von Wörtern, Sätzen etc. verändert. Übersetzungen sind immer auch Konstruktionsleistungen der Übersetzenden, denn eine Übersetzung ist die Darstellung eines Zeichensystems in einem anderen Zeichensystem. Daher ist der Ausdruck „rekonstruktive Sozialforschung“ irreführend: Sozialforschung ist immer konstruktiv. Sozialforschung ist kein Erleiden. Sozialforschung ist ein erlebtes Erleben.

Weil Übersetzungen immer auch Ausdruck eines subjektiven Willens sind, muss der subjektive Wille als in der Konstruktion artikulierte Absicht methodologisch berücksichtigt werden. Das ist mit der realdialektischen Medienpädagogik möglich. Dazu ist es zunächst notwendig, die Prämissen zu nennen, was eingangs bereits erfolgt ist. Nach der Entwicklung des Medienbegriffs ist im nächsten Schritt eine Bestimmung des analysierten Gegenstandes erforderlich.

Was in der biografischen Medienforschung analysiert wird, ist immer das Verhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung. Dabei folgt aus der Entscheidung für die realdialektische Variante der dualistischen Prämissen, dass „sowohl Selbstbestimmung im Modus der Selbstbestimmung als auch Fremdbestimmung im Modus der Selbstbestimmung“ (Meder, 2016, S. 198–199.) bedacht werden müssen. Fremdbestimmung kann dabei entweder als Korrelation von Ich-Reihen (also zwischen Menschen) oder in der Korrelation von Ich-Reihe und Ist-Reihe (also zwischen Mensch und Welt) analysiert werden. Selbstbestimmung in der Ich-Reihe wird damit erklärt, dass ich „mich ausschließlich als schon Vollzogenes“ (Meder, 2016, S. 194) haben kann und haben will, was vom Sein-Wollen zu unterscheiden ist.

Die Unterscheidung zwischen Haben-Wollen und Sein-Wollen ist die Bedingung der Möglichkeit der Konstruktion von Biografien durch Biograf:innen. Als Biografie wird dabei noch nicht das Erleben des Erlebten, sondern erst die Artikulation des Erlebten mit Hilfe des Leibes als dem primären Medium (Meder, 2015, S. 117) in einem sekundären Medium wie der gesprochenen Sprache bezeichnet. Dabei bleibt die Verständigung als Korrelation von Bestimmtheit und Unbestimbarkeit auf eine partielle Bestimmbarkeit begrenzt (Meder, 2015, S. 117). Es ist also nur möglich, andere anders zu verstehen, als sie sich selbst verstehen. Das ist eine Grenze jeder sozialwissenschaftlichen Forschung.

Für eine partielle Bestimmung ist es nach der Bestimmung des Gegenstandes methodisch notwendig, axiomatisch die Struktur zu bestimmen, mit der die Darstellung strukturiert wird (Meder, 2016, S. 179). Bei der in der biografischen Medienforschung zu analysierenden Struktur handelt es sich um Medienbildungsprozesse. Dabei kann es nicht nur um das Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst im Ganzen seines Lebens gehen, weil dann die weiteren Korrelationen und damit die Ganzheit der Gliederung des Medienbildungsprozesses nicht mehr berücksichtigt werden können. Daher sind alle grundlegenden Korrelationen und die Korrelation der Korrelationen nebst den Korrelaten zu berücksichtigen (Abbildung 1 nach Meder, 2016).

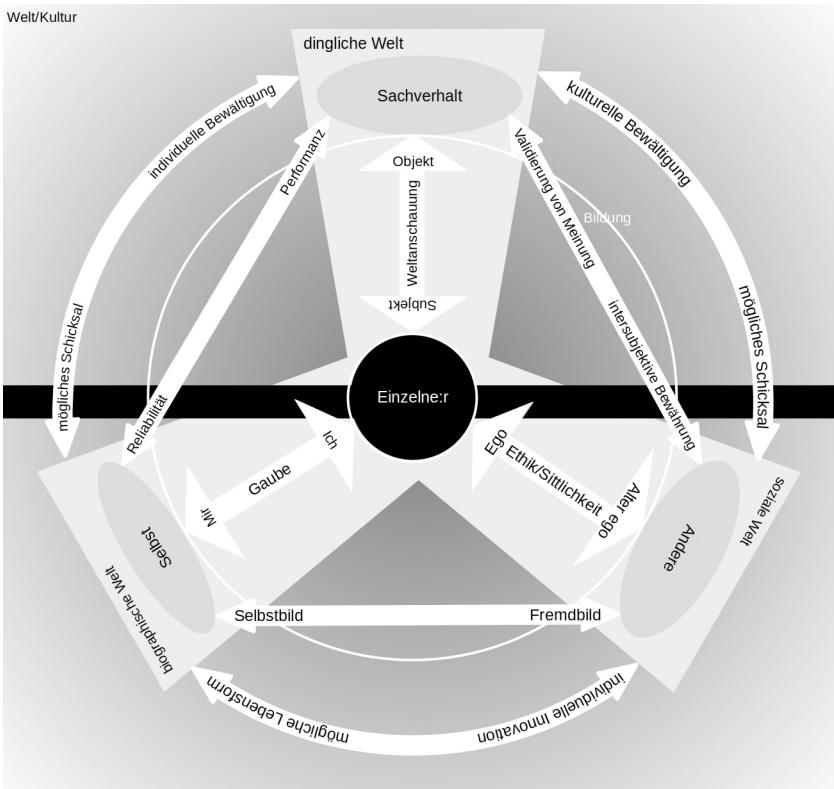


Abbildung 1: Korrelationen (eigene Darstellung nach Meder)

In der ersten Ebene sind das (1) die Korrelation zwischen einem Menschen und den Sachen und Sachverhalten in der Welt (Weltanschauung), (2) die Korrelation eines Menschen zu den anderen in der Kulturgemeinschaft (Ethik) und (3) die Korrelation eines Menschen zu sich selbst in der Lebenszeit (Glauben) (Meder, 2016, S. 182). Damit sind (4) Menschen, (5) Welt, (6) Gemeinschaft und (7) Lebenszeit als Korrelate benannt. Sachverhalte und Andere stehen wiederum in den Relationen der (8) subjektiven Bewältigung und der (9) Meinung. Andere und Selbst stehen in den Relationen von (10) Selbstbildung und (11) Fremdbild. Selbst und Sachverhalte stehen in den Relationen von (12) Performanz und (13) Reliabilität. Die soziale Welt als Ganzes der Korrelation von Einzelnen und Anderen steht zur dinglichen Welt in den Relationen der (14) kulturellen Bewältigung und des (15) möglichen Schicksals. Dingliche Welt und biografische Welt stehen in

den Relationen der (16) individuellen Bewältigung und des (17) möglichen Schicksals. Biografische Welt und soziale Welt stehen in den Relationen der (18) möglichen Lebensform und der (19) individuellen Innovation.

So wie Hönigswald (1926) in seinen qualitativen Studien zum Rhythmus die Analyse des Rhythmus mit einem realdialektischen Rhythmusbegriff strukturiert hat (Swertz, 2017), können mit dem realdialektischen Bildungsbegriff von Meder medienbiografische Erzählungen systematisch strukturiert und damit als Medienbildungsprozesse konstruiert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Konstruktion einer biografischen Darstellung in einer wissenschaftlichen Darstellung durch Forschende eine Verständigung zwischen zumindest zwei einzelnen Menschen ist. Die Korrelation zwischen den Einzelnen muss daher ebenfalls thematisiert werden.

Das kann erfolgen, indem Entscheidungen, die bei der Produktion der Abstraktion in den Medienübersetzungsreihen getroffen werden, so artikuliert werden, dass bei folgenden Übersetzungen innerhalb der Grenzen der Forschung bedacht werden kann, was von den Übersetzenden in das Übersetzte übertragen worden ist. Dafür sind z. B. Interview- und Übersetzungsprotokolle geeignet.

Eine exemplarische Anwendung dieser Methodologie hat Zigelli mit der Untersuchung eines immersiven Theaterstücks als Bildungsanlass vorgelegt (Zigelli, 2022). Dabei hat sie gezeigt, dass die Lebensrealität von Menschen, die ein immersives Onlinetheaterstück besuchen, mit einer korrelativen Biografieanalyse angemessen dargestellt und das immersive Theaterstück als Bildungsanlass konstruiert werden kann. Ein Bildungsanlass liegt dann vor, wenn die Erzählung der Befragten als Veränderung von Korrelationen des Bildungsbegriffs, also als Ausdruck eines Bildungsprozesses konstruiert werden kann. Im von Zigelli untersuchten Fall konnte vor allem die Form des immersiven Onlinetheaters als Bildungsanlass konstruiert werden, der in die Korrelation von Einzelne:r und Sache fällt. Dabei konnte sie ebenfalls konstruieren, dass die Theaterform des immersiven Onlinetheaters vor allem zum Bildungsanlass wird, wenn sie das erst Mal besucht wird (Zigelli, 2022, S. 31).

Als zweiter Bildungsanlass wird die Thematisierung von Geschlechterrollen als Korrelation Einzelne:r zu Anderen in der Gesellschaft konstruiert. Dabei hat sich der Inhalt des Theaterstücks als relevant erwiesen, in dem eine politische Situation als Matriarchat (einschließlich eines Wahlverbots für Männer) präsentiert wurde. Ebenfalls als Korrelation Einzelne:r zu Anderen in der Gesellschaft wurden Erzählungen der Befragten über den Umstand, dass sie im Theaterstück politische Entscheidungen getroffen

und durchgesetzt haben, konstruiert. In allen Fällen wurden dabei individuelle Besonderheiten beobachtet. Im zuletzt genannten Fall wurde etwa eine Übertragung der Machtausübung im Theaterstück auf die Machtausübung in der Lebensrealität konstruiert (Zigelli, 2022, S. 41).

4 Fazit

Mit dem realdialektischen Ansatz liegt eine Systematik vor, die es ermöglicht, Korrelationen als axiomatisch entwickelte Kategorien für die Konstruktion von Bildungsprozessen zu verwenden. Dabei ist klar, dass der Kategorienapparat eine räumliche Struktur ist, die in einem zeitlichen Ablauf im Zuge von Übersetzungen zwischen Medien hergestellt wird. Dieser Umstand kann durch die skizzierte Methodologie so berücksichtigt werden, dass die Auseinandersetzung mit der realdialektischen Methodologie als Bildungsanlass des forschenden Menschen verstanden wird, womit die räumliche Struktur in zeitlicher Distanz konstruiert und dargestellt wird. Menschen, die eine dualistischen Prämissen wählen, können so die Bedingung der Möglichkeit biografischer Medienforschung konstruieren.

Literatur

- Baacke, D. (1983). Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie. In D. Benner, H. Heid & H. Thiersch (Hrsg.), *Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg* (S. 298–306). Beltz.
- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1990). *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Leske + Budrich.
- Baacke, D., & Schulze, T. (1993). *Aus Geschichten lernen*. Juventa.
- Barberi, A. (2016). Von Medien, Übertragungen und Automaten. *Medienimpulse*, 51(4), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-04-13-01>
- Barthelmes, J., & Sander, E. (1999). *Medien in Familie und Peer-group: Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige* (2. Aufl.). Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Biermann, R. (2014). Medienbiografie. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 125–136). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18997-0_9
- Ganguin, S., & Gemkow, J. (2021). Medienpädagogik und Biographische Medienforschung. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 1–11). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25090-4_47-1

- Habermas, J. (2001). *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort* (13. Aufl.). Suhrkamp.
- Heydorn, H.-J. (1980). *Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit*. Syndikat.
- Hönigswald, R. (1926). *Vom Problem des Rhythmus*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kohli, M. (1987). Arbeitsgruppe Biographieforschung. In J. Friedrichs (Hrsg.), *Technik und sozialer Wandel: 23. Deutscher Soziologentag 1986: Beiträge der Sektions- und Ad-hoc-Gruppen* (S. 432–435). Westdeutscher Verlag.
- Kommer, S., & Biermann, R. (2007). Zwischen Erinnerung und Inszenierung. Medienbiografien medial. *Freiburger FrauenStudien*, 20, 195–220.
- Kramer, M. (2020). *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748910237>
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Meder, N. (2015). Das Medium als *materia quantitate designata*. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 117–132). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06171-5_6
- Meder, N. (2016). Philosophische Grundlegung von Bildung als einem komplexen Relationengefüge. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 179–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_10
- Meister, D. (1997). *Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen*. Juventa.
- Prommer, E. (2009). Mediengenerationen – Kinobesuch im Lebenslauf. In B. Schorb, A. Hartung, & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S. 259–264). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91900-3_18
- Rogge, J.-U. (1981). Medienverbund und Umwelt, Medienbiographie und Lebensgeschichte. *Jugendliteratur und Medien*, 73, 63–73.
- Rogge, J. U. (1982). Die biographische Methode in der Medienforschung. *Medien und Erziehung*, 26, 1982.
- Roth-Ebner, C., & Oggolder, C. (2023). Leben mit Medien. *Medienimpulse*, 61(1), 34 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-01-23-06>
- Sander, E. (2001). Medien im Jugendalter. Rückblicke von Eltern und ihren heranwachsenden Kindern. *Televizion*, 14(1), 1–12.
- Schmözl, A. (2020). Die *Conditio Humana* im digitalen Zeitalter: Zur Grundlegung des Digitalen Humanismus und des Wiener Manifests. *MedienPädagogik*, 208–234. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.11.13.X>
- Schulze, T. (1993). Biographisch orientierte Pädagogik. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 13–40). Juventa.

- Swertz, C. (2009). Medium und Medientheorien. In N. Meder, C. Allemann-Ghionda, & U. Uhendorff (Hrsg.), *Umwelten. Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik: Handbuch der Erziehungswissenschaft Band III/2* (S. 751–780). Ferdinand Schöningh.
- Swertz, C. (2017). Rhythmusleben mit Medien: Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen. *Medienimpulse*, 55(3), 16 Seiten. <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mil114/1260>
- Swertz, C. (2020). Der Wert der Medien in medienpädagogischen Biografien. *Medienpädagogik*, 37, 1–22. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.01.X>
- Swertz, C. (2021). Korrelationale und retorsive Grundlagen der Realdialektik. Eine Erörterung des Ansatzes der relationalen Medienpädagogik. *Aufklärung und Kritik*, 28(3), 57–72.
- Swertz, C. (2023). Medienbildung und Tradierung von Medienkultur. Anmerkungen zur Nutzlosigkeit des Generationenbegriffs. *Medien und Erziehung*, 67(6), 122–133.
- Vollbrecht, R. (2009). Der medienbiographische Ansatz in der Altersmedienforschung. In B. Schorb, A. Hartung, & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S. 21–30). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91900-3_2
- Vollbrecht, R. (2019). Biografieforschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 817–848). kopaed. <https://doi.org/10.25656/01:17747>
- Wigger, L. (2016). Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforschung. Traditionslinien und Perspektiven. In D. Verständig, J. Holze, & R. Biermann (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 109–130). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10007-0_6
- Zigelli, A. (2022). Immersive Online-Theaterstücke als Bildungsanlass. *Medienimpulse*, 60(2), 59 Seiten. <https://doi.org/10.21243/MI-02-22-21>

Visuelle Biografiearbeit im Wandel der Zeiten: Historische, theoretische und empirische Reflexionen am Beispiel jugendlicher Bildpraktiken in sozialen Medien

Michaela Kramer, Wolfgang Reißmann und Maria Schreiber

Abstract

Spätestens seit ihrer massenhaften Verbreitung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind Fotografien das zentrale Vehikel familiärer und persönlicher Biografiearbeit. Mit dem Aufkommen hochwertiger Kameras in Smartphones und Social Media als neuen Ausspiel- und Verhandlungsräumen ist vernetzte visuelle Kommunikation allgegenwärtig. Der Beitrag setzt zunächst historisch an und beschreibt Meilensteine der Entwicklung privater Bildpraxis im Übergang von analogen zu digitalen Medien(umgebungen). Folgend wird eine erzähl- und individualisierungstheoretisch gerahmte Perspektive auf Biografiearbeit entwickelt und auf private Bildpraxis übertragen. Auf dieser Grundlage geht der Text weiter der Frage nach, wie sich die Auseinandersetzung mit biografischen Identitätsfragen (Wie bin ich geworden? Wer bin ich? Wer will, kann und werde ich sein?) als auch die Selbstthematisierung junger Menschen im Vergleich zu analogen Zeiten verändert haben und welche Bedeutung hierbei der Bildpraxis in sozialen Medien zukommt. Sichtbar wird dabei auch, wie sich technische Strukturen und Affordanzen von Plattformen in Praktiken der visuellen Biografiearbeit einschreiben. Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine noch konsequenteren Analyse des Zusammenspiels von Mensch und Materialität in der Biografieforschung.

Keywords: Biografie, Biografiearbeit, Identität, Jugend, Bildpraxis, Fotopraxis, soziale Medien, Plattformaffordanz, Medienwandel

Abstract English

Since their mass distribution in the second half of the 20th century, photographs have been the central vehicle of familial and personal biographical work. With the advent of high-quality cameras in smartphones and social media as new spaces of circulation and negotiation, networked visual communication has become ubiquitous. This chapter starts off historically by describing milestones in the development of image practice in the private realm, transitioning from analogue to digital media environments. Subsequently, a narratological and individualisation-theoretical perspective on biographical work is developed and applied to private image practice. On this basis, the contribution goes on to explore how the discussion of biographical questions of identity (How did I become who I am? Who do I want to be, can I be, and will I be?), as well as the self-thematisation of young people, have changed in comparison to analogue times and how image practice in social media contributes to this context. It also becomes evident how technical structures and affordances of platforms are inscribed in practices of visual biographical work. The chapter concludes with a plea for intensifying the analysis of the interplay between people and materiality in biographical research.

Keywords: biography, biographical work, identity, youth, image practice, photo practice, social media, platform affordance, media change

1 Private Bildpraxis analog/digital: Vom Fotoalbum zum Fotostream

Visuelle Biografiearbeit bezeichnet spezifische Handlungsweisen und Praktiken, die in diesem Beitrag dem Bereich der privaten Bildpraxis zugeordnet werden. Bevor wir den Begriff der visuellen Biografiearbeit näher bestimmen, möchten wir einige Meilensteine der Medienentwicklung und des Wandels der privaten Bildpraxis benennen. Diese Einordnung soll helfen, im Fortgang Kontinuitäten und Veränderungen in der Art und Weise herausarbeiten zu können, wie (nicht nur) Jugendliche heute in Social Media visuell an ihrer Biografie arbeiten.

Nach Erfindung der Fotografie brauchte es noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts, bis das Medium über tragbare Geräte Einzug in den – zunächst bürgerlichen – Haushalt erhielt. Bereits zuvor spielte Fotografie im privaten Kontext eine Rolle (z. B. Cartes-de-visites, Atelierfotos), selbst und zunehmend spontan und mobil anwendbar war sie jedoch erst mit der anbrechenden „Kodak Culture“ (zur Geschichte Sarvas & Frohlich, 2011; Reißmann, 2015, S. 125–137). Bei allen technischen Innovationen – bessere und kompaktere Kameras, für breite Schichten zunehmend erschwingliche Modelle, Farbfilm – blieb die technische Basis aus Kleinkamera, Film und dem Geschäftsmodell der externen Filmentwicklung über den Zeitraum von über hundert Jahren recht stabil.

Die Fotografiegeschichte weist dieser wahlweise als „privat“, „persönlich“ oder „häuslich/domestic“ ausgewiesenen Bildpraxis ein relativ stabiles Repertoire an Bildmotiven und bildbezogenen Praktiken zu. Pilarczyk und Mietzner (2005, S. 82–83) definieren als persönliche Fotografien solche, „die ursprünglich im privaten Kontext ohne kommerzielle Interessen und ohne Auftrag entstanden sind. ... Die Amateure betreiben die Fotografie als Hobby, nicht zu Erwerbszwecken, auch nicht im Auftrag anderer, und sie verfügen auch nicht über eine professionelle Ausbildung.“ Pionierarbeiten wie das um Pierre Bourdieu (1965/2014) entstandene Buch „Illegitime Kunst“, Richard Chalfens (1987) „Snapshot Versions of Life“ oder Timm Starls (1995) „Knipser“ betonen die große Bedeutung familiärer Ereignisse als Fotomotive – von den „hohen Zeitpunkte[n] des kollektiven Lebens“ (Bourdieu, 1965/2014, S. 31) wie Hochzeiten und Geburten bis zu Reisen, Urlauben und den im Jahresverlauf wiederkehrenden Festivitäten. Die soziale Bedeutung als phatisches Medium der Vergemeinschaftung war dabei in der Regel wichtiger als der ästhetisch-künstlerische Wert der Aufnahmen. Private Fotos dienten primär der Erinnerung und dem Zusammenhalt. Chalfen (1987, S. 8) fasst das pointiert als „home mode of pictorial

communication ... as a pattern of interpersonal and small group communication centered around the home.“ Zentrales Medium der Archivierung und Präsentation waren analoge Fotoalben und ausgewählte Bilder, die in den Wohnräumen platziert wurden.

Im historischen Rückblick ist der medientechnisch limitierte Ausspiel- und Verhandlungsraum privater Fotografie im häuslich-familiären Kontext markant. Geknipst und archiviert wurde für ein vergleichsweise überschaubares Publikum von Verwandten und engeren Bekannten. Das bedeutet nicht, dass sich Privatfotografie entkoppelt von gesellschafts- und zeitspezifischen Rahmungen entfaltete. Bis heute schreiben sich in ihr Idealbilder etwa der bürgerlichen Kernfamilie oder konsumistischer Lebensstile ein (Holland, 2009). Öffentliche Massen- und private Individualkommunikation bezeichneten in der vor-digitalen Ära dennoch recht klar voneinander abgrenzbare Sinnprovinzen, die je eigenen Logiken und Handlungsmaximen folgten.

Dass dieses analog gefestigte Ensemble aus Motiven und Praktiken von Prozessen der Digitalisierung ergriffen und verändert wurde, liegt nahe. Wie weit und tief dieser Wandel geht, dazu gibt es verschiedene Ansichten. Digitalisierung allein macht noch keine neue Bildpraxis (Stiegler, 2009, S. 8). Pointe der Plastizität digitaler Medien ist (auch), dass sich mit ihnen alle anderen Vorgängermedien äquivalent reproduzieren lassen. Die Remedialisierung privater Bildpraxis verlief und verläuft eher schleichend und ungleichzeitig. Wenig überraschend ist, dass über Digitalkameras und später Mobiltelefone und Smartphones deutlich mehr Bilder entstehen und ausgewählt werden können, weil die analoge Begrenzung der Ressource Film entfällt. Diese Entgrenzung wurde schon früh mit der These einer „Banalisierung“ der Motive im Sinne einer Veralltäglichung dessen in Verbindung gebracht, was als aufnahmewürdig gilt („picture-worthy“, Okabe & Ito, 2003) – umgekehrt kann auch von einer Theatralisierung und Ästhetisierung des nur vermeintlich banalen Alltags gesprochen werden (Autenrieth, 2014). Mit Genres wie dem Selfie sind zudem Ausdrucksformen entstanden, die heute gleichsam selbst synonym für digitale Kultur stehen (Senft & Baym, 2015). Analytisch wichtig ist jedoch, nicht nur die Bilder selbst (Entstehung, Motive, Bearbeitungsmöglichkeiten) im Blick zu haben, sondern parallel dazu die medialen Umgebungen, in denen diese mobiliert und kursiert werden. Die „Zäsuren“ sind auf dieser Ebene vielleicht sogar sichtbarer und größer als auf der Bildebene selbst.

Mit der Entstehung sozialer Medien und Plattformen haben sich neue Ausspiel- und Verhandlungsräume für bildliche Kommunikate formiert,

die den engen Rahmen der Kleingruppenkommunikation im familiären Kontext überschreitet. Eingebettet in Praktiken des „Sharings“ (Lobinger & Schreiber, 2019) ist private Bildpraxis konstitutiv immer schon teilöffentlich. Zudem überlagern sich qua Persistenz der Kommunikation die Interaktions-Episoden und bleiben per Bildkommentar auch für folgende Betrachter:innen sichtbar. Die Grenzen zwischen ehemals öffentlicher und intimer Sphäre der Medienkommunikation sind auch deshalb diffuser geworden, weil die Plattformen eine Utopie demokratischer Gleichheit nähren: die Bildwelten der Medienstars, Influencer:innen und (Micro-)Celebrities kursieren nicht mehr exklusiv und unerreichbar in Jugend- und Musik-Zeitschriften oder dem Fernsehen, sondern existieren im Profil „nebenan“, im Feed direkt unter dem Post der besten Freundin, als Teil einer faktisch stark hierarchisierten (Marwick & boyd, 2011) und dennoch vernetzten Gemeinschaft.

Neben solcherart medienräumlichen Verschiebungen hat sich über die Plattformkommunikation auch die temporale Ordnung verändert. Wie oft in der Mediengeschichte reproduzieren die frühen „neuen“ Medien noch mehr die etablierten, als dass sie bereits als eigene Formen wahrnehmbar sind. Zu Beginn waren Facebook und die im deutschsprachigen Raum von ca. 2005 bis 2011 wichtigen VZ-Portale studiVZ und schülerVZ, aber auch dezidierte Bild-Plattformen wie Flickr, noch relativ stark um das Album als Archiv- und Präsentationsform organisiert. Diese vergleichsweise statische Organisation wurde im Verlauf der Zeit um dynamische Elemente erweitert. Heute erleben wir Bildlichkeit in sozialen Medien eher als Fluss und Strom (Reißmann, 2014), markant manifestiert in Begrifflichkeiten wie Timeline, Bildfeed oder Fotostream. Nicht zuletzt für die visuelle Biografiearbeit bedeutet das einen veränderten Rahmen für Erfahrung und Artikulation.

2 Visuelle Biografiearbeit

Visuelle Biografiearbeit ist ein Begriff, der in unterschiedlichen Kontexten auftritt.¹ In diesem Beitrag betrachten wir visuelle Biografiearbeit als Teil privater Bildpraxis und nehmen somit die alltäglichen Praktiken in den

1 In der politischen oder ökonomischen Kommunikation wird der Begriff im Sinne strategischer Biografiearbeit von gesellschaftlichen Eliten auf kollektive Akteure wie Institutionen und Organisationen bezogen. Der Begriff wird außerdem als methodi-

Blick, wie sie auch im Kontext der Identitätsentwicklung (nicht nur) Jugendlicher relevant sind.

2.1 Biografie und narrative Identität

Die historisch gesehen gestiegene Relevanz biografischer Arbeit für Individuen lässt sich individualisierungstheoretisch (Beck, 1986) gut verdeutlichen. Denn die durch die Individualisierung vorangetriebene Herauslösung des Individuums aus vorgegebenen Zusammenhängen, die Entzauberung von orientierenden Werten und die Reintegration in neue Gefüge zeigen auf, dass Entscheidungen über den eigenen Lebenslauf zunehmend eigenständig getroffen und reflexiv verarbeitet werden müssen (Beck, 1986). Dem Individuum werden immer stärker biografische Konstruktionsleistungen abverlangt (siehe dazu auch den Beitrag von Dehmel und Meister in diesem Band). Wenngleich mit zunehmendem Alter zahlreiche Lebenserfahrungen und damit auch Diskrepanz- und Diskontinuitätserfahrungen hinzukommen, die biografische Arbeit immer wieder aufs Neue erforderlich machen, gewinnt die Reflexion des eigenen Gewordenseins und der temporalen Verfasstheit der eigenen Existenz bereits in der Jugend entscheidend an Bedeutung (Sander & Lange, 2017, S. 186).

Biografiearbeit ist verbunden mit Leistungen „einer Sinn stiftenden Zusammenhangsbildung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ (Hartung, 2013, S. 115). Vergangenes wird erinnert und reflektiert, um Gegenwärtiges einordnen zu können. Zugleich werden Zukunftsentwürfe erst möglich durch den Rückbezug auf eigene Erfahrungen und dadurch erlangtes biografisches Wissen. Im Anschluss an Marotzki (2006) kann Biografisierung daher auch als explizite oder implizite Antwort auf die Fragen „Woher komme ich? Wohin gehe ich? und Wer bin ich?“ (S. 65; Hervorhebung i. O.) verstanden werden. Die gefundenen Antworten werden in neuen biografischen Situationen fortwährend überprüft und modifiziert. Während es sich hierbei zu großen Teilen um Erinnerungs- und Interpretationsarbeit handelt, findet Biografiearbeit auch in Form von biografischer Kommunikation mit anderen statt (Fischer-Rosenthal, 1999, S. 35–36). Dabei ist es nicht (zwingend) die Lebensgeschichte als Gesamtentwurf, die erzählt wird, sondern vielmehr biografische Pointen (Fuchs-Heinritz, 2009) oder „kleine Stories“ (Fischer, 2019).

scher Ansatz der Sozialpädagogik (Hölzle & Jansen, 2011) sowie der Kunst- oder Kreativ-Therapie (Hoffmann, 2011) verwendet.

Identitätstheorien, die den Fokus auf Temporalität und Generativität legen, stellen ähnliche Fragen ins Zentrum, wie die Biografieforschung. Folgt man etwa der Theorie narrativer Identität (Ricoeur, 1987/2005; Kraus, 2002), so bedarf es der Selbstdnarration zur Vermittlung zwischen Lebenserfahrung und der Entwicklung eines biografischen Einheitsgefühls. Aus Perspektive der Identitätstheorien ergibt sich hierbei jedoch die Problematik, dass inzwischen kaum noch an der Vorstellung der vollständigen Einheit mit sich selbst festgehalten werden kann (siehe auch Patchworkidentität, Keupp, 2013). Ricoeur begegnet diesem Problem des Identitätskonzepts mit der Doppeldeutigkeit des Begriffs selbst. Idem heißt so viel wie identisch im Sinne von Gleichheit in der Zeit, Unveränderlichkeit, Unwandelbarkeit oder Selbigkeit (Ricoeur, 1987/2005, S. 209). In diachroner Perspektive würde die Frage daher lauten, inwiefern eine Person gegenwärtig noch dieselbe ist wie in der Vergangenheit. Bei Identität handelt es sich jedoch eben nicht um einen starren Zustand. Vielmehr konstituiert sie sich immer wieder neu und wird im permanenten Aushandlungsprozess (weiter-)entwickelt und (neu) konstituiert. Dementsprechend setzt Ricoeur dem unveränderlichen Kern des *idem* das lateinische Wort *ipse* (bzw. Ipseit) entgegen, was sich mit Selbstheit übersetzen lässt. Identität wird hierbei so ausgelegt, dass eine Person mit sich selbst identisch ist. So wird „keinerlei Festlegung in Bezug auf die *Permanenz*, die *Beständigkeit*, die *Beharrlichkeit in der Zeit*“ (Ricoeur, 1987/2005, S. 209; Hervorhebung i. O.) impliziert. Wie auch Koller (2010) ableitet, ist dann nicht mehr die Frage, ob der Mensch noch derselbe ist wie früher, sondern ob er in all diesen Fällen er selbst ist. An die Stelle der Problematik der Einheitlichkeit oder Gleichheit einer Person über die Zeit hinweg tritt damit das Problem der Übereinstimmung mit sich selbst (Koller, 2010, S. 64). Diese wird – dem Konzept narrativer Identität folgend – erfahren und artikuliert in Erzählungen.

Die Art und Weise, in der Menschen sich selbst und ihr Leben erzählen und darüber einen Sinnzusammenhang herstellen, ist nicht ausschließlich individuell einzuordnen. Es handelt sich vielmehr um Prozesse, die kontextgebunden und eingebettet in kulturelle und soziale Zusammenhänge sind (u. a. Kraus, 2002, S. 162). Als zwei Formen gesellschaftlicher Vermittlung von Selbstdnarrationen können in Anlehnung an Koller (2010) zum einen kulturelle Konventionen des Erzählers (Was gilt als gute Geschichte?) und zum anderen interaktive Aushandlungen des Erzählten (Welche Erzählungen werden von anderen kommunikativ unterstützt?) herausgestellt werden. Die Stabilität von Identität als Selbstdnarration ist damit eine öffentliche Angelegenheit, insofern Narrationen nur solange aufrechterhal-

ten werden können, wie andere diese auch validieren und unterstützen (Keupp, 2013). Sowohl die Konventionen und Normen als auch die Optionen interaktiver Aushandlung biografischer Kommunikate verändern sich im Zuge des gesellschaftlichen, kulturellen und medialen Wandels. Dementsprechend haben sich Erzählformen und -bedingungen durch soziale Medien maßgeblich verändert, wie auch Schachtner (2016) in ihrer Studie „Das narrative Subjekt“ verdeutlicht.

Aufbauend auf den bis hier dargelegten Grundlegungen des Biografischen lässt sich nun fragen, wie auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene das Bild und die private Bildpraxis einzuordnen wären. Diese Frage, der sich auch das nächste Kapitel widmen wird, ist insofern nicht trivial, da in der biografischen Forschung und Theoriebildung der lebensgeschichtlichen Erzählung als gesprochene Sprache seit jeher eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird (siehe auch Bettinger, 2023; Breckner & Mayer, 2023; Sabisch, 2007). Diskurse zur Medialität des Biografischen (Heinze & Hornung, 2013) bzw. zur visuellen Dimension von Biografien (Breckner, 2018) legen hingegen ein erweitertes Verständnis von Narrationen zugrunde, welches weniger auf Sequenzialität basiert und präsentiative Selbsterzählung (Langer, 1942/1984; Holzwarth & Niesyto, 2008) integriert.

2.2 Private Bildpraxis und Biografiearbeit

Wenn wir uns nun der Bedeutung privater Bildpraxis für Biografiearbeit zuwenden, so sei zunächst vorweggeschickt, dass jene Bildpraxis über rein bildliches Handeln hinausgeht. Neben dem Zeigen und Sehen als primär visuelle Artikulation und Erfahrung gehört bildbezogenes Handeln in Form mündlicher oder schriftsprachlicher Meta-Texte und Anschlusskommunikation untrennbar dazu (zu entsprechenden Heuristiken: Lobinger, 2015; Reißmann, 2012; Reißmann & Hoffmann, 2019, S. 550–551). So vielfältig diese Handlungsweisen sind, so umfangreich erscheint auch das Repertoire an Praktiken, mit denen über und rund um das Medium Bild biografische Erfahrungen im Lebensverlauf sowohl verarbeitet als auch restrukturiert und neu konstruiert werden.

In einer wissenssoziologischen Studie von Selke (2004) wird eben dieses breite Spektrum an biografischen Funktionen der Bildpraxis deutlich (Reißmann, 2015, S. 132–133). In seiner Typologie, die aus Fallstudien resultiert, in denen Personen ihre analogen Bildalben selbst kommentieren, unterscheidet er neun Formen des intentionalen Umgangs mit Bildern: (1)

narrative Arbeit („Kommunikation über Bilder“), (2) kognitive Arbeit („Erinnern und Vergessen“), (3) emotionale Arbeit („Gefühlssimulationen“), (4) repetitive Arbeit („Wiederholung des Einmaligen“), (5) irrationale Arbeit (Verschmelzen von „Wirklichkeit und Illusion“, Fotorituale, z.B. Trauer- und Vergessensrituale), (6) projektive Arbeit („Vorstellungen von Vergänglichkeit“), (7) rekonstruktive Arbeit („strategische Selbstauslegung“), (8) reflexive Arbeit (im Zeichen „prozessualer Identität“) sowie (9) Bilanzierungsarbeit (Bewertung des eigenen Lebens u. a. durch Ordnung und Chronologisierung). Wenngleich über Trennschärfe und Begrifflichkeiten diskutiert werden kann, so wird durch die Typologie doch augenscheinlich, dass biografische Bildpraxis nicht nur als idealisierender und einheitsstifter Prozess für Selbst und Gemeinschaft zu denken ist. Im Gegenteil, durch das Erkennen von Kontrasten oder biografischen Brüchen ist dem Prozess ein krisenhaftes Potential inhärent. Zudem kann die bildliche Konfrontation mit dem Vergangenen auch als schmerzhafter Akt erlebt werden, der mit Trauer verbunden ist und zur Verarbeitung (beispielsweise familienbezogener) biografischer Wissensbestände auffordert (Pohn-Laugas, 2016). Vor diesem Hintergrund wird umso verständlicher, warum sich der Begriff „Arbeit“ im Diskurs um Identität, Biografie und Narration durchsetzen konnte und eben auch in diesem Beitrag wie auch bei Kramer (2020) von visueller Biografiearbeit die Rede ist. So bringt der Begriff zum Ausdruck, dass es sich um „ein Geschehen in der Zeit mit dem Geschmack der Alltäglichkeit, assoziiert mit Anstrengung und Gestaltung, Mühe und Leistung sowie mit den Möglichkeiten des Erfolgs und des Scheiterns“ (Lucius-Hoene, 2010, S. 149) handelt.

Doch wenn von Erfolg und Scheitern die Rede ist: Was ist das zu erreichende Ziel? In Anlehnung an Keupp et al. (2013) kann das Betrachten, Zeigen, Kommentieren oder auch Löschen von Bildern als ein (Wieder-)Erfahren und Verknüpfen von Teilidentitäten und Rollen verstanden werden, mit dem Ziel, zu subjektiv stimmigen Passungsverhältnissen zu gelangen. Wird hierdurch primär die synchrone Dimension der Identitätsarbeit betont, so rückt aus diachroner Perspektive wiederum die Funktion der Bildpraxis im Sinne narrativer Vermittlung (Ricoeur, 1987/2005) ins Zentrum. Jugendliche *artikulieren* sich zum einen über das Produzieren, Bearbeiten und Zeigen von Bildern in sozialen Medien. Zum anderen *erfahren* sie durch das Betrachten, Kuratieren und Aushandeln der Bilder potenziell eine Übereinstimmung mit sich selbst. Die Bildpraxis nimmt folglich mit den beiden Prozessen der Artikulation und des Erfahrens der

eigenen temporalen Existenz eine zweifache konstitutive Funktion im Zuge der Identitätsarbeit ein (siehe hierzu genauer: Kramer, 2020).

2.3 Konstanz und Wandel

Einleitend haben wir bereits einen Wandel privater Bildpraxis im Kontext veränderter, wesentlich von Plattformen und sozialen Netzwerken durchdrungenen Medienumgebungen angedeutet. Zugleich betonten wir die Plastizität digitaler Medien, über die frühere Bündel von Praktiken gewissermaßen äquivalent reproduziert werden können. Gleichermaßen gilt auch für Praktiken der visuellen Biografiearbeit: Sie zeigen sich heute zum Teil stark verändert, weil Aufnahme- und Post-Editing-Möglichkeiten sowie Ausspiel- und Verhandlungsräume andere geworden sind. Ebenso werden bekannte und für die westliche Spätmoderne lebensphasentypische Ausprägungen aber auch kontinuierlich. Die Grundfragen des Seins und Werdens stellen sich jedenfalls heute wie gestern. Sie mögen im Generationenvergleich mit jeweils anderen Visualisierungen verknüpft sein, die Praktiken ihrer Darstellung, Adressierung und Verhandlung sind vielfach jedoch nicht neu, sondern rekurrieren auf bekannte Traditionen der biografischen Selbstthematisierung. In der Interviewstudie von van House (2011) zur Veränderung privater Fotografie im Übergang von „film to digital“ (van House, 2011, S. 125) wird deutlich, dass Fotografien früher wie auch heute als Ressourcen zu verstehen sind, anhand derer spezifische Versionen der eigenen Vergangenheit entworfen werden. Dabei werden Fotografien von den Interviewten auch als Korrektiv der eigenen fehlbaren Erinnerungen verstanden.

Die oben erwähnten fotosozialen Pionierstudien verweisen auf Erinnerungspraktiken, die dem Prinzip nach weiterhin Gültigkeit haben. Starl (1995) etwa betont die biografische Konstruktionsleistung, die in der *Komposition von Einzelbildern und ihrer Synthese* in Fotoalben eine Ordnung und wechselseitige Rahmung erhalten. Erst im Sortieren und Reihen, im Auslassen und Betonen ergibt sich der lebensgeschichtliche Entwurf. Dabei gehe es nicht darum, „wie wirklichkeitsnah, typisch, akzentuiert die Aufnahmen etwas darstellen, sondern ob sie zu den imaginären Bildern führen, die man von sich und seiner Vergangenheit hat und haben will“ (Starl, 1995, S. 152). Diese Erkenntnis trifft auf heutige biografische Umgangsweisen mit Fotografien noch genauso zu. Im Medienwechsel von analog zu digital zeigen sich aber neue Ordnungsrahmen – neben weiterhin

präsenten Fotoalben das Social-Media-Profil bzw. die Profile die mitunter unterschiedliche Schwerpunkte haben, sowie Fotostreams und Timelines. Gewandelt zeigen sich auch die Potenziale, Bildsammlungen zu erstellen und zu rearrangieren: Es kann aus einem prinzipiell größeren Pool an Bildern gewählt werden, bestehende Sammlungen können beliebig re- und neuarrangiert werden, bzw. übernehmen mitunter mittlerweile auch Algorithmen diese Aufgaben. Auch die Zeitrahmen dessen, was dokumentiert und sinnstiftend zu einer Einheit synthetisiert wird, sind kleinteiliger geworden: von Jahren, Lebensphasen, Großereignissen hin zur Biografisierung von Tagen, Stunden oder auch nur einzelnen Momenten.

Auch die bereits von Bourdieu (1965/2014, S. 31) konstatierte zentrale Bedeutung von (biografischen) Fotoalben als Vehikel der sozialen Integration bleibt ein zentrales Motiv der visuellen Biografiearbeit. Die vor-digitalen Studien kreisten hier fast immer um die Familie als Sozialraum. „Die Bilder der Vergangenheit“, so Bourdieu (1965/2014, S. 42–43),

beschwören und übermitteln die Erinnerung an Ereignisse, die der Bewahrung wert sind, da die Gruppe in den Momenten ihrer früheren Einheit ein Moment der Einigung sieht oder, was auf dasselbe hinausläuft, weil sie aus ihrer Vergangenheit die Bestätigung der gegenwärtigen Einheit bezieht.

Auch dieses Zitat können wir nahtlos auf heutige biografische Umgangsweisen mit Fotografien übertragen.

Zugleich sind mindestens drei größere Wandlungstendenzen zu konstatieren:

Speziell die Handlungsmacht von Kindern und Jugendlichen hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten enorm ausgeweitet (Tinkler, 2008): Sie treten nun *selbst als Fotografieakteur:innen*, als Produzierende in Erscheinung und nicht nur als Gegenstände/visuelle Sujets erwachsener Bildproduktion. Das ist eine direkte Folge der Verbilligung digitaler Fototechnik, der Vervielfältigung fotografiefähiger Geräte in den Familien und ihrer Integration in multifunktionale Mobiltelefone, Smartphones und Tablet-PCs. Korrespondierend dazu haben sich mit den sozialen Medien vernetzte Ausspiel- und Verhandlungsräume entwickelt, in denen biografischen Fotopraktiken im Raum der Gleichaltrigengruppen (Peers) heute eine stärkere Bedeutung zukommt als in vor-digitalen Zeiten. Gewissermaßen lässt sich das als Emanzipationsgeschichte lesen: Heranwachsende visualisieren ihre Biografie zunehmend unabhängig von Eltern und Erwachsenen. Weniger euphemistisch kann das als weitere Individualisierungsanforderung inter-

pretiert werden: Sie müssen es auch. Gleichzeitig steht ihre eigene visuelle Biografiearbeit mitunter in einem Spannungsverhältnis zu den Praktiken ihrer Eltern. Studien zum sogenannten „Shareting“ zeigen, dass sich auch die Möglichkeiten, Gegenstand und „Objekt“ der visuellen Biografiearbeit zentraler Bezugspersonen zu werden, erweitert haben (Autenrieth, 2023). Auf die Distribution pränataler Ultraschall-Bilder (Geise & Brückmann, 2015, S. 247–252) und Fotos im Baby- und Kleinkindalter haben Heranwachsende keinen Einfluss. In späteren Jahren kann es zu Konflikten kommen, da die Normen des Nicht-/Zeigbaren möglicherweise inkongruent sind und sich im Entwicklungsprozess wandeln können (Kutscher & Bouillon, 2018).

Ein zweites, wichtiges Novum in der Sozialdimension visueller Biografiearbeit betrifft die Möglichkeit, dass Dritte Bilder online sehen und kommentieren sowie potentiell auch speichern und bearbeiten können, und der Kreis derjenigen, die zeitlich unbestimmt Zugriff auf die biografischen Kommunikate hat, sich erweitert hat. Im Unterschied zur analogen Biografisierung werden die Bilder durch ihre Sichtbarkeit auf Social Media gewissermaßen zur *kollektiven Aushandlung* freigegeben (Thiel-Stern, 2012). Auch entgrenzen sich die Handlungsepisoden, in denen visuelle Biografiearbeit stattfindet. Die Zeigenden geben die Kontrolle aus den Händen, wann sie anderen biografisch relevante Zeugnisse zur Ansicht geben. Mit dem erweiterten Ausspielraum verschiebt sich auch die Deutungshoheit über die eigene visuelle Biografie, die von anderen mitgestaltet und/oder kommunikativ gerahmt wird.

Drittens schreiben sich die *Plattformen und ihre technischen Strukturen* in die soziale Formatierung ein, wie Biografie erzählt bzw. visualisiert und verhandelt wird. Narrative Identität wird immer auch über soziale und kulturelle Erzählkonventionen mitbestimmt (Kap. 2.1). Der inzwischen dominante kulturelle Raum der Digitalität (Stalder, 2021) bringt dabei spezifische Bedingungen für das Biografische hervor. So sind die in soziale Medien eingeschriebenen Optionen des Erzählens und Erinnerns durch Interfaces und Algorithmen vorstrukturiert sowie auf gemeinschaftliches Aushandeln der Erinnerungsstücke und die Herstellung von Referenzialität (also Bezugnahmen auf Andere) ausgerichtet. Damit legen die Plattformen gewisse Dynamiken des Zeigens und Verbergens und des Beziehens auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Artikulieren und Erfahren der Biografie nahe (siehe auch Schreiber, 2020; Breckner, 2017; 2018). Als konkrete Funktionen der Plattformen lassen sich etwa das Erstellen von Storys, die plattformseitige Aufforderung zur Benennung des bedeutsamsten Jah-

resereignisses oder die algorithmisch erstellten Fotorückblicke nennen, die den potentiellen Anteil der Technik an Biografiearbeit illustrieren.

3 Visuelle Biografiearbeit in der Social-Media-Praxis: Empirische Beispiele

Ausgehend von den konzeptuellen Überlegungen stellen wir in diesem Kapitel exemplarisch Bildpraktiken vor, mit denen sich visuelle Biografiearbeit vollzieht. Hierzu greifen wir teils auf Erkenntnisse anderer Studien zurück, vor allem aber auf den Fundus an Ergebnissen und Beispielen eigener Forschungsarbeiten – allen voran unsere Dissertationen, bei denen die visuelle Biografiearbeit entweder im Mittelpunkt stand (Kramer, 2020) oder als Bestandteil „digitaler Bildpraktiken“ (Schreiber, 2020) bzw. des „Wandels privater Bildpraxis“ (Reißmann, 2015) untersucht wurde. Gemeinsam ist den Arbeiten das qualitative Vorgehen (Interviews, Gruppendiskussion, Beobachtung, Dokumenten- bzw. Bildanalyse) sowie der Blick auf primär jugendliches Bildhandeln (wobei das generationsvergleichende Untersuchungsdesign von Schreiber ältere Menschen mitumfasst). Die folgenden Ausführungen lassen sich als Darstellung prägnanter Praxiszusammenhänge für Biografiearbeit verstehen, die in allen drei Arbeiten der Autor:innen identifiziert werden konnten. Eine erschöpfende Kartografierung des Feldes leistet das Kapitel dabei nicht.

Einleitend ist festzuhalten, dass die Potenzialität biografischer Relevanz in der persönlichen Bildpraxis in sozialen Medien nahezu immer mit schwingt. Dafür sorgt bereits die soziotechnische Konfiguration mittels persönlicher Profile und Accounts kommunizierender User:innen, die mit Bildern etwas von sich und ihrem Leben zeigen. Gewissermaßen erzeugt allein das Voranschreiten der Zeit bei gleichzeitiger Persistenz der situativ geposteten Bilder und ihrer Sedimentierung in den Timelines und Streams einen quasi-biografischen Rahmen: das eigene Leben wird bebildert und von den Plattformen und Apps in eine nicht nur, aber doch meist chronologische Ordnung gebracht. Die Bedeutung von *Plattformen als Akteure latenter Biografisierung* und von Bildern als biografische Vehikel ist nicht zu unterschätzen. Als Bildpraktiken visueller Biografiearbeit fokussieren wir hier jedoch vor allem auf Tätigkeitsvollzüge inkl. der sie tragenden Routinen und körperlichen und materiellen Bedingungen, in denen das biografische Momentum stärker eingeschrieben ist, nicht nur als generelle technische Affordanz. Vorgestellt werden Zusammenhänge, in denen die

Praxisteilnehmenden im- oder explizit erkennen lassen, dass Biografiearbeit der Kern der Tätigkeit ist.

Explizit biografische, in die Vergangenheit gerichtete Bildpraktiken

Die Remediatisierung von (mitunter analogen) Kinderbildern auf Social Media ist eine beliebte biografische Bildpraxis, die ihre kommunikative Wirkung über die zeitliche Diskrepanz zwischen Produktion und Upload entfaltet. Die Thematisierung von früheren Versionen des Selbst wird durch die mediale Anmutung älterer Bilder auch visuell artikuliert. Erinnerungen an das frühere Selbst können retrospektiv ganz unterschiedlich gerahmt werden, von nostalgisch-verklärend bis distanzierend-kritisch. Biografisch interessant ist, welche Bezüge zwischen Gegenwart und Vergangenheit hergestellt werden. So zeigt ein empirisches Beispiel aus Kramer (2020, S. 285), wie in einem Instagram-Post einer jugendlichen Studienteilnehmerin, durch die mediale Einbettung eines abfotografierten Kinderbildes, das frühere Körperbild auf unterschiedliche Weise thematisiert wird. Die Jugendliche nutzt hierzu unter anderem die Hashtags #throwbackthrowback und #stillacutefatty, womit zugleich Nostalgie und Kontinuität zum Ausdruck gebracht werden. Diese Herstellung von zeitlichen Bezügen durch private Bildpraxis macht deutlich, dass Fotos als Mittel der Biografiearbeit es ermöglichen, sich in der Gegenwart mit Blick in die Zukunft mit vergangenen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Dabei können auch Brüche oder Widersprüche zwischen bestimmten Lebensphasen auftauchen (Breckner & Mayer, 2023, S. 667). Mit van House (2011, S. 130) ist der Blick in die Vergangenheit zudem als Möglichkeit zu denken, Dinge zu erkennen, die in früheren Zeiten so nicht erkannt werden konnten. Die zugenommene Anzahl, Varietät und Quellen digitaler Fotografie ermöglichen neue und diverse Formen von Erinnerungsarbeit.

Plattformspezifische Ausdifferenzierung und Metakommunikation zur Bildselektion

Ebenso werden bei der Bildproduktion spezifische Plattformen bereits als mögliche Distributionsräume mit je eigenen Kontexten mitgedacht und daher auf Instagram mithin andere (biografische) Bilder geteilt als im Familienchat. Unter Umständen dienen Chats mit der Peergroup auch als „Hinterbühne“, auf der man verhandelt, welche Bilder in welcher Form

öffentlicher sichtbar gemacht werden sollen, wie folgende zwei Zitate von Schüler:innen im Teenageralter aufzeigen: (1) „Keine Ahnung mich fragen irgendwie so auch öfters so Leute welches Bild soll ich posten und dann schicken sie mir so zehn Bilder mit das dasselbe ist aber mit verschiedenen Effekten“ (Anna², 14, in Schreiber, 2020, S. 177). (2)

ähm meistens lass ich=s erst ein paar Tage oder mach=s als Profil- bild erstmal auf WhatsApp und guck ich halt also meine Freunde schrei- schreiben mir dann oft halt auch irgendwie ähm daraufhin ‘ja das Foto ist ja gut geworden‘ oder halt ‘ja was ist das für ein Bild?’ so und dann kommt=s halt je nachdem darauf an und dann poste ich es halt (Aram, 16, in Kramer, 2020, S. 231).

Da auf Social-Media-Plattformen „biographische Andere“ (Goffman, 1967, S. 85) als ein diffuses und teils schwer zu antizipierendes Publikum erscheinen, dient Jugendlichen der direkte Kontakt zu Kommunikationspartner:innen im Messenger häufig als absicherndes Vorab-Feedback.

Doing „Lebensmomente“ – biografische Bilder von morgen

In der Produktion von Bildern für Social Media wird, ganz ähnlich wie in analogen Medien, mitunter die potentielle Erinnerung an biografisch relevante Lebensmomente bereits im Tun antizipiert. Lebensereignisse wie Geburtstage, Feiern oder Reisen spielen dabei weiterhin eine Rolle, jedoch werden auch alltäglichere Momente, in denen sich vielleicht ein lebensphasenspezifisches Gefühl besonders verdichtet, zu biografisch relevanten Bildern. Neu ist indessen, dass Verhandlung und Effekt in sozialen Medien direkt mitgedacht werden und somit ein biografisches Ereignis vor und teilweise instantan während der Situation öffentlich stattfindet (Reißmann, 2015, S. 313–315). Im folgenden Beispiel aus Kramer (2020, S. 286–287) wird auf visueller Ebene die dabei mögliche Verschränkung von Zukunftsorientierung und Gegenwartsbezug deutlich (Abbildung 1).

2 Zur Publikation konkreter empirischer Daten wurden, wie forschungsethisch üblich, sämtliche Namen pseudonymisiert und sichtbare Gesichter verpixelt, um die Privatsphäre der Jugendlichen zu wahren.

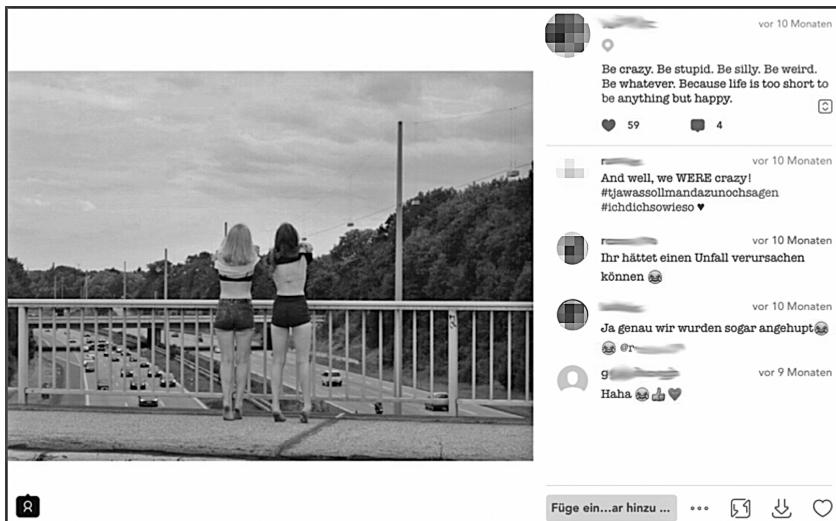


Abbildung 1: Screenshot eines Posts auf Instagram (Kramer, 2020)

Die Körper der Mädchen, die ihre BHs auf der Autobahnbrücke enthüllen, werden zum zentralen Fluchtpunkt. Die Zeit der unbedarften Jugendlichkeit wird als etwas konstruiert, das rückblickend erinnert werden soll, das heutige Ich auf eine Art und Weise dargestellt, wie es später gesehen werden soll. Das unterstreicht auch die 15-jährige Amélie im Interview zu dem Bild: „Das war halt das erste Verrückte von unserer Freundschaft, was wir getan haben und wir haben, machen halt, haben so ne Liste und stehen halt sehr verrückte Dinge drauf, die wir machen.“ (Kramer, 2020, S. 287)

Stil- und Körperfexperimente – mit möglichen Identitätsentwürfen und künftigen Biografien spielen

Eine wesentliche, bereits prädigital vorhandene, adoleszente Praxis sind Stil- und Körperfexperimente, bei denen der Entwurf und die Imagination möglicher Formen des Selbstausdrucks im Mittelpunkt stehen. Das spielerische Ausprobieren von Geschlechterrollen, Posen, Mode und Schminken hat zwar immer schon existiert, kann aber durch digitale Fotografie und Bildeditoren einfach und kostenlos festgehalten sowie gestaltet werden und durch Social Media andere Öffentlichkeiten erreichen. Experimentelle Bildpraktiken finden hierbei sowohl vor der Kamera statt, etwa durch bestimmte Bildausschnitte, Perspektiven, Posen und Mimik, aber auch in der

Vor- bzw. Nachbearbeitung, zum Beispiel mit Filtern, Stickern, Photoshop-Manipulationen (Reißmann, 2012; 2015, S. 208–216). Durch die einfache Formbarkeit von digitalen Bildern können etwa Haarfarben und Tattoos „anprobiert“ werden. Wie Schreiber (2021) zeigt, können visuelle Imaginierungen möglicher Identitätsentwürfe auch weniger offensichtlich bzw. plakativ sein, sondern zum Beispiel, wie in Abbildung 2 sichtbar, durch die Kombination von einem sportlichen Hoodie und einem tiefen Ausschnitt ein vorsichtiges Herantasten an eine erwachsen-weißliche Körperlichkeit sichtbar machen (detaillierte Interpretation in Schreiber, 2021, S. 61–65).



Abbildung 2: *Portrait einer Jugendlichen* (Schreiber, 2021)

Reaktionen und Kommentare auf die Selbstentwürfe haben dabei zentralen Stellenwert, wie ein Beispiel aus Reißmann (2015) zeigt. Zu Vergleichszwecken färbte eine Studienteilnehmerin ein Portrait von sich unterschiedlich ein und stellte die Ergebnisse online zur Diskussion: „Ich wollte auch mal wissen. Ich habe da drunter geschrieben: ‚Welche Haarfarbe steht mir besser?‘ Alle so: ‚Rot‘, ‚rot‘, ‚rot‘, ‚rot‘!“ (Emilie, 14, in Reißmann, 2015, S. 209).

Fotosammlungen als lebensgeschichtliches Narrativ

Grundsätzlich werden digitale Alben oder Feeds wie analoge Sammlungen entlang einer bestimmten Dramaturgie zusammengestellt und kommentiert. Die innerhalb der Studien und studienübergreifend heterogenen Fälle zeigen ein weites Spektrum. Mithin dokumentieren die Fotostreams

entlang der jeweils neuen Kommunikate einfach fortwährend den Lebensverlauf. Der wesentliche Unterschied zu früheren Fotoalben ist, dass auf Social Media die Anordnungen immer wieder neu entworfen und sortiert werden können. Diese Möglichkeiten werden von Jugendlichen, die sich intensiv um ihre Online-Präsenz kümmern, rege genutzt. Der Wandel des persönlichen, körperlichen Erscheinungsbildes, aber auch von Partner- und Freundschaften führt mithin zum subjektiven Eindruck, dass Bilder „altern“ und nicht mehr zeitgemäß sind (Reißmann, 2015, S. 194–195). Die visuelle Biografie wird von der Gegenwartschwelle aus dann immer wieder neu geschrieben bzw. neu bebildert. Denn was oder wer zur eigenen Biografie passt, was als „schön“, „gut“ und stimmig erlebt wird, ändert sich im Laufe der Zeit und muss dementsprechend angepasst und überarbeitet werden: „Auch wenn ich früher auch ziemlich hässlich, halt nicht absichtlich hässlich, sondern im Nachhinein gesehen hässliche Bilder gepostet hab halt so uralte Bilder die ich nicht mehr schön find die lösche ich dann auch“ (Anna, 14, in Schreiber, 2020, S. 167). Anlass für Kuratierung und Neuarrangement der visuell für andere sichtbaren Biografie können auch sich wandelnde gesellschaftliche und lebensphasenspezifische Moden und Trends der Selbstinszenierung sein. Ein weiterer Grund für die Auslese einst relevanter Bilder kann zudem ein erschöpfter Gebrauchs- und Kommunikationswert der Bilder und Alben sein: „Irgendwann guckt sich die keiner mehr an, die letzten, die jüngsten Alben, weil die sind schon so lange drin manchmal, die will keiner mehr sehen, die kennt jeder.“ (Manuel, 16, in Reißmann, 2015, S. 195)

Ereignisbilder und Gruppengedächtnis

Die visuelle Dokumentation gemeinschaftlicher Erlebnisse, wie zum Beispiel Klassenfahrten oder Erasmussemester (Breckner, 2018) oder auch gemeinsame Theaterauftritte oder Jahrmarktbesuche von Jugendlichen (Kramer, 2020), bildet eine relevante Praxis kollektiver Biografiearbeit: „Wenn wir Gruppenaufnahmen von uns gemacht haben, unterhalten wir uns über die Bilder und über die Zeit, in der das Foto entstanden ist“ (Bibi, 16, in Reißmann, 2015, S. 220). Das Selbst wird einerseits als Teil eines sozialen Zusammenhangs sichtbar und löst sich andererseits in diesem auf bzw. tritt hinter dem kollektiven Erinnern zurück, indem die Zusammengehörigkeit im Vordergrund steht. Geteilte oder gemeinsam erstellte Alben werden zu Archiven für das Beziehungs- und Gruppengedächtnis; mitunter spezialisieren sich einzelne Akteur:innen auf die Bilddokumentation der Gruppe.

Die auf Social Media geteilten Alben können als kollektiv-biografisches Archiv fungieren. Dies gilt nicht nur für Alben, sondern auch für vernetzte Profile, die Einzelbilder veröffentlichen und dadurch eine Art informelles Archiv ungeregelt und selbstläufig kuratieren.

Auch Ikonen und Trends können zum gemeinsamen Zeichen einer geteilten biografischen Phase werden. So zeigt das Zitat aus Kramer (2020), wie Trends von einem Jugendlichen rückblickend bearbeitet werden:

Ja meistens also wenn=s jetzt se::hr alte Bilder sind so von zwei, drei Jahren dann denk ich mir halt: Ok. In der Phase wars bestimmt mal beliebt solche Fotos zu machen und dann lass ich die halt irgendwie und grins halt ein bisschen oder sowas ähm aber löschen würde ich sie halt irgendwie noch nicht, noch nicht ganz also eher behalten um halt irgendwie in zehn Jahren noch darüber zu lachen. (Kramer, 2020, S. 295)

Neben generationalen Erfahrungsräumen kann auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Milieu und damit verbundene Geschlechterkonstruktionen durch Medienreferenzen oder Fandom eine Rolle spielen. Im Zeigen eines altmodischen Bildes der Dallas-Familie offenbart sich beispielsweise die Auseinandersetzung eines jungen schwulen Mannes mit seiner konservativ-traditionellen familiären Milieugehörigkeit (Breckner & Mayer, 2023, S. 673). Soziale Medien kreieren dabei einen Raum für die Aushandlung der Bedeutungen der dargestellten Ereignisse, wie etwa Breckner (2018) auch in ihrer Analyse eines Albums zu einem „extreme weekend“ zeigt. In diesem Zuge können Erinnerungen auch durchaus umkämpft sein und Deutungshoheiten ausgefochten werden. Es handelt sich nicht immer um einen einheitsstiftenden Prozess und kann auch für Einzelne zur exkludierenden Praxis werden.

Kollektive Trauer – Biografien Anderer gedenken

Schließlich sei darauf hingewiesen, dass Internet und soziale Netzwerke vielfältige neue Möglichkeiten geschaffen haben, online zu trauern sowie nah- als auch fernstehenden Menschen zu gedenken (Prinzing, 2014, S. 63–66; Abidin, 2016). In sozialen Netzwerken wie *Facebook* bilden sich Trauergruppen, auf den Profilen von Verstorbenen wird kondoliert, in der eigenen Timeline Partner:innen, Freund:innen und Bekannten gedacht. Gerade im Leben von Jugendlichen sind Todesfälle, Unfälle und schwere Krankheiten im Umfeld von einschneidender Bedeutung, und das Bedürfnis ist groß, sich auch in den gewohnten Medienkanälen mitzuteilen. Bilder sind hier-

für wichtige emotionale Anker und Vehikel. Bereits frühe Studien zu sozialen Netzwerken verwiesen auf die Bedeutung kollektiver Anteilnahme per Bildkommentar oder auch die Möglichkeit, sich per Link/Bildmarkierung in Trauer- und Gedenkbilder quasi-materiell einzuschreiben (Neumann-Braun, 2010, S. 177–179).

4 Ausblick: Visuelle Biografien als sozio-mediale Gefüge

In diesem Beitrag haben wir historisch, theoretisch und empirisch auf den Wandel von Biografiearbeit geblickt, die in Erweiterung ihrer erzähltheoretischen Grundlagen insgesamt visueller und multimodaler zu denken ist; sowie auf den Wandel speziell visueller Biografiearbeit im Übergang von der analogen „Kodak Culture“ zu den vernetzten Bildwelten sozialer Medien und Plattformen. Sowohl für ihre analogen Vorläufer als auch für aktuelle digitale Formen haben wir dabei die ko-konstitutive Bedeutung technisch-materieller Rahmungen in der Hervorbringung biografischer Praxis betont. Die strukturellen Affordanzen der medialen Umgebung, wie chronologisch sortierte Timelines oder Feeds, unterstreichen, dass alle Selbstentwürfe nur temporäre Gültigkeit besitzen und jederzeit upgedatet werden können (Schreiber, 2021, S. 75).

Als Ausblick möchten wir abschließend anregen, das interaktionale Miteinander von Mensch und Materialität in Zukunft noch fokussierter herauszuarbeiten. Ungeachtet des Bewusstseins für die Prägekraft quasi-physischer Infrastrukturen und technischer Affordanzen, die sich als Timeline, Fotostream, Bildalben-Struktur, Metadaten-Optionen, Platform Imaginaries, User Interface, Lifelogging-Tools, Filtervorlagen usw. in die visuelle Biografiearbeit einschreiben, liegt für die Biografieforschung nahe, letztlich den Fokus doch auf die Sinnzuschreibungen und die soziale Bedeutungsverhandlung der Individuen zu legen. Diese Dimensionen bleiben wichtig, und visuelle Biografieforschung soll über gesteigertes Materialitätsbewusstsein nicht in technik-deterministische Argumentationen verfallen. Gerade wenn es aber, auch im intergenerationalen Vergleich, um die „feinen Unterschiede“ in Relevanzsetzung und Formgestalt biografischen Erinnerns einschließlich der damit verbundenen kollektiven Idealbilder „gelingener“ Biografiearbeit geht, braucht es noch mehr Sensibilität für das Zusammenspiel aller Elemente.

Um diesen Weg konsequent(er) weiterzuverfolgen, bieten sich konzeptionelle Verschiebungen an, die momentan im Kontext von „practice turn“

und/oder „material turn“ diskutiert werden und deren Gemeinsamkeit in einer radikalisiert relationalen Forschungsperspektive liegt. Solche Ansätze finden sich sowohl in der Biografie- und Bildungsforschung als auch in der Bild-/Foto- und Mediensoziologie. Bettinger (2021, S. 13) etwa macht sich für eine „kritische Prüfung“ „der grundlagentheoretische[n] Ausrichtung“ erziehungswissenschaftlicher Biografieforschung stark. Er dezentriert klassische Subjektvorstellungen, wendet sich gegen individualtheoretische Subjekt-/Objekt-Dualismen und fordert, rekurrend u. a. auf Actor-Network-Theory- und Science-and-Technology-Studies-Ansätze, die „„Quasi-Akteursqualität“ digitaler Artefakte“ (Bettinger, 2021, S. 14) und die verteilte Agency von Menschen und Dingen stärker zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund ermuntert er, das Biografische prozessförmig als „„sozio-mediales Gefüge“ zu untersuchen. Im Feld der Foto- und Mediensoziologie wiederum sind Beiträge instruktiv, die den Schwerpunkt der Auseinandersetzung mit dem Medium Bild, insbesondere der Fotografie, im Kontext von Digitalisierung und Mediatisierung von deren repräsentationalen Qualitäten (für Dokumentieren, Erinnern etc.) hin zur Formierung neuer, andersartiger fotografischer Praktiken verschieben. Gómez Cruz (2016) etwa dezentriert, indem er die eingeschliffenen Verbindungen des Fotografischen destabilisiert und den Werdeprozess (becoming) von nicht primär repräsentierenden Foto-Praktiken argumentiert. Am Beispiel von QR-Codes, ebenfalls in Anlehnung an die ANT-Begrifflichkeit der Assemblage, versteht er „photography as interface“ (Gómez Cruz, 2016, S. 235–238). Auch durch die Verbindung mit Phänomenen der Datafizierung, etwa durch Tracking von Gesundheitsdaten (Pantzar & Ruckenstein, 2017) oder durch Geolokation (de Souza e Silva, 2006), eröffnen sich Forschungsperspektiven, die das Bild- und Fotohandeln in direkter Relation zu seiner komputationalen, datenintensiven Einbettung in digitale Medienumgebungen untersuchen.

Übertragen wir solche Überlegungen auf die visuelle Biografiearbeit (nicht nur) Jugendlicher in sozialen Netzwerken, geraten beispielsweise deren messbare Resonanz sowie potenzielle Annäherungen jugendlicher Biografiearbeit an die aufmerksamkeitsökonomisch optimierten Vorlagen der Celebrity Culture stärker in den Blick. Intensiver zu erforschen wären neben latent biografisierenden Strukturierungselementen wie Timelines oder dem Einsatz Nostalgie indizierender Filterästhetiken (z. B. Sepia) auch explizit biografische Codes und Funktionen, über die visuelle Biografiearbeit delegiert wird. Ein Beispiel hierfür sind die in iPhones im „Für Dich“-Tab automatisch erstellten „Rückblicke“. Laut Hersteller erkenne die Foto-App

“significant people, places, and events in your library, then presents them in curated collections called Memories” (<https://support.apple.com/en-us/HT207023>). Prägnanter lässt sich geteilte bzw. hier vollständig technisch delegierte biografische Agency nicht beschreiben.

Literatur

- Abidin, C. (2016). *#thoughtsandprayers, Grief Hype-Jacking, and Saturation Fatigue*. Abgerufen am 3. Juli 2019 von <https://wischrys.com/2016/07/20/thoughtsandprayers-grief-hype-jacking-and-saturation-fatigue/>
- Autenrieth, U. (2014). *Die Bilderwelten der Social Network Sites*. Nomos-Verl.
- Autenrieth, U. (2023). The Case of “Sharenting”: Parental Action Strategies in the Contested Field of Visualizing Children in Online Environments. In N. Dethloff, K. Kaesling, & L. Specht-Riemenschneider (Hrsg.), *Families and New Media. Comparative Perspectives on Digital Transformations in Law and Society* (S. 113–129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-39664-0_5
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp.
- Bettinger, P. (2021). Digital-mediale Verflechtungen des Biografischen: Eckpunkte einer relationalen Forschungsperspektive für die bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung. *ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 22(1), 11–24. <https://doi.org/10.3224/zqf.v22i1.02>
- Bettinger, P. (2023). Biografien als sozio-mediale Gefüge. Medienbildungstheoretische Überlegungen zur Relationalität biografischer Prozesse. In C. Leineweber, M. Waldmann, & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 175–191). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1965/2014). Kult der Einheit und kultivierende Unterschiede. In P. Bourdieu, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, G. Lagneau, & D. Schnapper (Hrsg.), *Eine illegitime Kunst: Die sozialen Gebrauchsweisen der Photographie* (S. 25–84). CEP Europäische Verlagsanstalt.
- Breckner, R. (2017). Zwischen Leben und Bild. Zum biografischen Umgang mit Fotografien. In T. Eberle (Hrsg.), *Fotografie und Gesellschaft: Phänomenologische und wissenssoziologische Perspektiven* (S. 229–240). Transcript.
- Breckner, R. (2018). Das visuelle Feld der Biographie – neue Fragen und Zugänge. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 403–413). Springer VS.
- Breckner, R., & Mayer, E. (2023). Social media as a means of visual biographical performance and biographical work. *Current Sociology*, 71(4), 661–682. <https://doi.org/10.1177/00113921221132518>
- Chalfen, R. (1987). *Snapshot Versions of Life*. Bowling Green State University Popular Press.
- de Souza e Silva, A. (2006). From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces. *Space and Culture*, 9(3), 261–278. <https://doi.org/10.1177/1206331206289022>

- Fischer, W. (2019). Der „Gegenstand“ biographischer Fallrekonstruktionen: biographische Strukturen. In G. Jost & M. Haas (Hrsg.), *Handbuch zur soziologischen Biographieforschung* (S. 19–39). UTB.
- Fischer-Rosenthal, W. (1999). Biographie und Leiblichkeit. Zur biographischen Arbeit und Artikulation des Körpers. In P. Alheit, B. Dausien, W. Fischer-Rosenthal, A. Hanses, & A. Keil (Hrsg.), *Biographie und Leib* (S. 15–43). Psychosozial.
- Fuchs-Heinritz, W. (2009). *Biographische Forschung: Eine Einführung in Praxis und Methoden* (4. Aufl.). Springer VS.
- Geise, S., & Brückmann, A. (2015). Zur Visualisierung von Wissenschaft: Formen, Funktionen und Sinnkonstruktion des Bildhandelns im Rahmen der pränatalen Diagnostik. In K. Lobinger & S. Geise (Hrsg.), *Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften* (S. 234–256). Halem.
- Goffman, E. (1967). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Suhrkamp.
- Gómez Cruz, E. (2016). Photo-genic assemblages: Photography as a connective interface. In E. Gómez Cruz & A. Lehmuskallio (Hrsg.), *Digital photography and everyday life. Empirical studies on material visual practices* (S. 228–242). Routledge.
- Hartung, A. (2013). Medienaneignung und Biografie: Die diachrone Perspektive auf Sinn- und Identitätsbildungsprozesse. In A. Hartung, A. Lauber, & W. Reißmann (Hrsg.), *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik: Festschrift für Bernd Schorb* (S. 107–125). kopaed.
- Heinze, C., & Hornung, A. (Hrsg.). (2013). *Medialisierungsformen des (Auto-)Biografischen*. UVK.
- Hoffmann, B. (2011). Fotografische Bilder als Medium in der Biografiearbeit. In C. Hözlle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden* (S. 173–188). Springer VS.
- Holland, P. (2009). ‘Sweet it is to scan...’: Personal photographs and popular photography. In L. Wells (Hrsg.), *Photography: A critical introduction* (4. Aufl.) (S. 117–165). Routledge.
- Hözlle, C., & Jansen, I. (Hrsg.). (2011). *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Kreative Methoden*. Springer VS.
- Holzwarth, P., & Niesyto, H. (2008). Präsentativer und diskursiver Selbstausdruck junger Migranten und Migrantinnen im Kontext verschiedener (medien-)kultureller Ressourcen. *Forum Qualitative Social Research (FQS)*, 9(3), Article 3.
- Keupp, H. (2013). *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Rowohlt.
- Koller, H.-C. (2010). „Schwierigkeiten mit Identität“: Zur Bedeutung des Konzepts narrativer Identität für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik* (S. 59–77). Klinkhardt.
- Kramer, M. (2020). *Visuelle Biografiearbeit: Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. Nomos.

- Kraus, W. (2002). Falsche Freunde. In J. Straub & J. Renn (Hrsg.), *Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst* (S. 159–186). Campus.
- Kutscher, N., & Bouillon, R. (2018). *Kinder. Bilder. Rechte. Persönlichkeitsrechte von Kindern im Kontext der digitalen Mediennutzung in der Familie*. DKHW.
- Langer, S. K. (1942/1984). *Philosophie auf neuem Wege: Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Fischer.
- Lobinger, K. (2015). Praktiken des Bildhandelns in mediatisierten Gesellschaften – eine Systematisierung. In K. Lobinger & S. Geise (Hrsg.), *Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften* (S. 37–58). Halem.
- Lobinger, K., & Schreiber, M. (2019). Photo Sharing: Visuelle Praktiken des Mit-Teilens. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 269–290). Springer.
- Lucius-Hoene, G. (2010). Narrative Identitätsarbeit im Interview. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 149–170). Springer VS.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 59–70). Springer VS.
- Marwick, A., & boyd, d. (2011). To See and Be Seen: Celebrity Practice on Twitter. *Convergence*, 17(2), 139–158.
- Neumann-Braun, K. (unter Mitarbeit v. D. Wirz) (2010). Fremde Freunde im Netz? Selbstpräsentation und Beziehungswahl auf Social Network Sites – ein Vergleich von Facebook.com und Festzeit.ch. In M. Hartmann & A. Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 163–182). Springer VS.
- Okabe, D., & Ito, M. (2003). Camera phones changing the definition of picture-worthy. *Japan Media Review, August 29, 2003*. <http://www.douri.sh/classes/ics234cw04/ito3.pdf>
- Pantzar, M., & Ruckenstein, M. (2017). Living the metrics: Self-tracking and situated objectivity. *DIGITAL HEALTH*, 2017(3), 205520761771259. <https://doi.org/10.1177/2055207617712590>
- Pilarczyk, U., & Mietzner, U. (2005). *Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Klinkhardt.
- Pohn-Lauggas, M. (2016). In Worten erinnern, in Bildern sprechen#. Zum Unterschied zwischen visuellen und mündlichen Erinnerungspraktiken. *Zeitschrift für Qualitative Sozialforschung*, 17(1+2), 59–80.
- Prinzing, M. (2014). Digitales Sterben, digitaler Nachlass, virtuelles Gedenken und Suiziddiskurs: Explorationen und kommunikationsethische Reflexionen. *Medien & Altern*, 2014(5), 57–71.
- Reißmann, W. (2012). Arbeit am (Bild-)Körper. Die Plastizität des Körpers im Digitalbild und jugendliches Bildhandeln in Netzwerkplattformen. In S. Geise & K. Lobinger (Hrsg.), *Bilder – Kulturen – Identitäten. Analysen zu einem Spannungsfeld Visueller Kommunikationsforschung* (S. 165–185). Halem.

- Reißmann, W. (2014). Vom „home mode“ zum „image stream“? Domestizierungstheoretische Überlegungen zum Wandel privater Bildpraxis. *SComS – Studies in Communication Sciences*, 14(2), 121–128.
- Reißmann, W. (2015). *Medialisierung visuell. Kommunikationstheoretische Überlegungen und eine Studie zum Wandel privater Bildpraxis*. Nomos.
- Reißmann, W., & Hoffmann, D. (2019). Qualitative Methoden der Analyse von Bildhandeln und Bildaneignung. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 547–569). Springer.
- Ricoeur, P. (1987/2005). Narrative Identität. In P. Ricoeur (Hrsg.), *Vom Text zur Person. Hermeneutische Aufsätze (1970–1999)* (S. 209–226). Felix Meiner.
- Sabisch, A. (2007). *Inszenierung der Suche: Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung*. Transcript.
- Sander, E., & Lange, A. (2017). Der medienbiographische Ansatz. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung: Ein Handbuch* (S. 183–198). UVK.
- Sarvas, R., & Frohlich, D. M. (2011). *From Snapshots to Social Media. The Changing Picture of Domestic Photography*. Springer.
- Schachtner, C. (2016). *Das narrative Subjekt—Erzählen im Zeitalter des Internets*. Transcript.
- Schreiber, M. (2020). *Digitale Bildpraktiken: Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation*. Springer VS.
- Schreiber, M. (2021). Digitale Ambivalenz? Über Gegensätzlichkeiten in Bildkommunikation auf Social Media. In R. Breckner, K. Liebhart, & M. Pohn-Lauggas (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Analysen von Bild- und Medienwelten* (S. 55–78). De Gruyter.
- Selke, S. (2004). Private Fotos als Bildrätsel. Eine soziologische Typologie der Sinnhaftigkeit visueller Dokumente im Alltag. In U. Hägele & I. Ziehe (Hrsg.), *Fotografien vom Alltag – Fotografieren als Alltag* (S. 49–74). LIT.
- Senft, T. M., & Baym, N. K. (2015). What does the selfie say? Investigating a global phenomenon. *International Journal of Communication*, 9, 1588–1606.
- Stalder, F. (2021). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Starl, T. (1995). *Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880 bis 1980*. Köhler & Amelang.
- Stiegler, B. (2009). *Montagen des Realen. Photographie als Reflexionsmedium und Kulturttechnik*. Fink.
- Thiel-Stern, S. (2012). Beyond the Active Audience. *The International Encyclopedia of Media Studies*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444361506.wbiems098>
- Tinkler, P. (2008). A fragmented picture. Reflections on the photographic practices of young people. *Visual Studies*, 23(3), 255–266.
- van House, N. A. (2011). Personal photography, digital technologies and the uses of the visual. *Visual Studies*, 26(2), 125–134.

III. Medien und Generationen

Zur generationstheoretischen Analyse medienbiografischer Topoi – eine medienpädagogische Perspektive

Lukas Dehmel und Dorothee M. Meister

Abstract

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

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

Abstract English

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

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

1 Einleitung

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

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

2 Medienbiografische Topoi in generationstheoretischer Perspektive

2.1 (Medien-)biografische Topoi als Untersuchungsgegenstand

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Generationstheoretische Perspektiven auf medienbiografische Topoi

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

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

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

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

Ein konjunktiver Erfahrungsraum zeichnet sich dadurch aus, dass die ihm Zugehörigen über einen ähnlichen „Fond, der unser Weltbild ausmacht“ (Mannheim 1980, S. 207) verfügen. Diesen haben sie durch gemeinsame bzw. strukturidentische Erlebnisse erworben, auf deren Grundlage sich entsprechende *Erfahrungsaufschichtungen* aufbauen, welche die Grundlage für ihr gegenseitiges Verstehen bilden. (Schäffer, 2005, S. 199; Hervorhebung i. O.)

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

definieren lassen². Solche „generationsspezifische[n] konjunktive[n] Erfahrungsräume“ (Schäffer, 2005, S. 199) stellen Muster des meist unbewussten „habituellen Handelns“ (Schäffer, 2005, S. 202) dar. In Kombination aus Schäffers (2003) und Schulzes (1997) Theorieansätzen beinhalten diese generationsspezifischen konjunktiven Erfahrungsräume also bestimmte biografische Topoi mit einer gruppenübergreifenden Prägungskraft, deren gemeinsames Erleben einer Kohorte zu einer bestimmten Lebenszeit spezifische Muster des habituellen Handelns hervorrufen.

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

Grob vereinfacht geht dieser Ansatz davon aus, dass sich auf der Grundlage der Medienerfahrungen und -praxen zu einer gegebenen Zeit für die jeweiligen Kohorten in ihrer Jugendzeit eigenständige Formen und Stile des Handelns mit den ihnen zur Verfügung stehenden Medien ausbilden. Diese Handlungsstile verdichten sich zu *Medienpraxiskulturen* und erscheinen den Handelnden in ihrer Jugendzeit als quasi „natürliche“ Formen des Handelns mit Medien schlechthin. Derartige Medienpraxiskulturen ... haben die Tendenz die Jahre zu überdauern und prädisponieren auf Ebenen, die den Handelnden bewusstseinsmäßig nicht oder nur mühsam zugänglich sind, deren aktuelles Handeln mit den jeweils neuen Medien. (Schäffer, 2005, S. 200; Hervorhebung i. O.)

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

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

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

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

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

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

3 Die Charakteristika der Kohorte Generation Z als erster Analysezugang

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

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

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

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

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

4 Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Inhalts- und Toposanalyse

Für eine empirische Beantwortung der eingeführten Forschungsfrage liegen für die hier referierte Studie schriftlich verfasste Medienbiografien von Studierenden aus mehreren Jahren medienpädagogischer Einstiegsseminare vor. Sie wurden unter dem Arbeitsauftrag verfasst, schriftlich darzulegen, wie Medien ihr bisheriges Leben begleitet haben. Um den Analysefokus nicht zu weit ausufern zu lassen, wird sich die nachfolgende Analyse auf Medienbiografien beziehen, die erst vor Kurzem verfasst worden sind. Die Geburtsjahrgänge dieser Studierenden liegen um die Jahrtausendwende und sie sind Anfang der 2020er Jahre in ihr Studium gestartet. Sie lassen sich somit als klassische Vertreter:innen der uns in diesem Beitrag interessierenden Kohorten der Gen Z verstehen. Insgesamt stehen zu diesem Jahrgang 39 schriftlich verfasste Medienbiografien von fünf bis zehn Seiten Länge für die Studie zur Verfügung, für die ein Einverständnis zur wissenschaftlichen Nutzung abgegeben wurde³. Zum Erhebungszeitpunkt Ende 2022 sind diese Studierenden allesamt im Alter von ungefähr Anfang 20 und befinden sich überwiegend im ersten oder dritten Semester⁴. Um den in der verfolgten Fragestellung fokussierten Theorieaspekten in der Analyse gerecht zu werden, schlagen wir hier eine neue Idee für ein zweistufiges

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

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

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

Für den ersten Materialzugang werden die Medienbiografien im Zuge einer „initiiierenden Textarbeit“ (Kuckartz, 2018, S. 101) gründlich gelesen und bereits grob nach den Lebensphasen der frühen Kindheit, der Kindheit, der Jugend und des jungen Erwachsenenalters gegliedert. Im nächsten Schritt erarbeiten die Forschenden im Zuge einer induktiven Kategorienbildung (Kuckartz, 2018, S. 72) an den Textmaterialien ein Kategoriensystem, das nach den thematisierten Erfahrungen mit unterschiedlichen Medien in verschiedenen sozialen Gefügen (z. B. Familie, Peer Group, Schule, Studium usw.) in den unterschiedlichen Lebensphasen differenziert⁵. Im Zuge mehrerer Kodierungsschleifen und einer dabei angepeilten stetigen Schärfung des Kategoriensystems (Kuckartz, 2018, S. 110–111) wird im Anschluss das komplette zur Verfügung stehende Textmaterial einbezogen und systematisch kodiert. So können erste Aussagen darüber gemacht werden, welche biografischen Medienerfahrungen von den Studierenden gruppenübergreifend in ähnlicher Weise als besonders prägend und besonders regelmäßig markiert werden. Genau diese Erfahrungen (bzw. Textstellen) verstehen wir im Sinne Schulzes (siehe Abschnitt 2.1) als die für den ersten Teil der Forschungsfrage relevanten medienbiografischen Topoi, die im Anschluss nun einer vertiefenden (generationstheoretischen) Interpretation unterzogen werden können.

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

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

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

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

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

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

5 Generationstheoretische Analyse von Medienbiografien Studierender der Gen Z

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

betonten Fernsehen⁷ und die dadurch entstehende Vervielfältigung der Orientierungsmöglichkeiten in der Welt, die im Kontext der Jugendthematisierungen besonders wichtig werden. Wir interpretieren sie hier als das *generationsspezifische Charakteristikum* des sich formierenden konjunktiven Erfahrungstraumes (siehe Abschnitt 2.2) der Studierendengruppe. Das Zusammenfallen des kommerziellen Erfolgs von non-linearen Angeboten mit der beginnenden Jugend der Studierenden schafft hier gleichsam die Möglichkeiten für ein solches selbstverständliches (habituelles) Handeln mit diesen Inhalten und ihren Figuren zur Findung des eigenen Lebensweges, was sich in beinahe alle Medienbiografien einschreibt. Während sich das in den Kindheitsthematisierungen relevant gesetzte Fernsehen noch an einem Mainstream orientieren musste, schaffen Plattformen wie YouTube Raum für Nischenthemen und Figuren mit kleinerer Reichweite. Diese Vervielfältigung stiftet Unterhaltung, ermöglicht neue Formen der Vergemeinschaftung und hält deutlich facettenreichere Antworten und Modelle zu zentralen Lebensfragen bereit, als es in der Auseinandersetzung mit dem Fernsehangebot jemals möglich gewesen wäre. Es deutet hier einiges darauf hin, dass dies derjenige Aspekt ist, der im Sinne Mannheims (siehe Abschnitt 2.2) den „Fond ausmacht“, der das Weltbild der untersuchten Studierendengruppe zumindest sehr stark mitbestimmt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit

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

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

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

Literatur

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

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

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

Soziale Medien als Forum zur Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben Heranwachsender in ihrer Sozialisation

Ingrid Paus-Hasebrink

Abstract

So genannte Soziale Medien dienen heute jungen Menschen als ein zentrales Forum vielfältiger Auseinandersetzungen in ihrer Sozialisation. Beziehungsaufbau und Beziehungspflege sowie Identitätsauseinandersetzung und Selbstverortung spielen im Prozess des Aufwachsens eine zentrale Rolle. Für Heranwachsende ist es hoch relevant, von anderen wahr- und angenommen zu werden; vor allem das Dabeisein in formellen Gruppen, wie etwa Schulklassen, und informellen Gruppen, allen voran ihren speziellen Peer-Groups und Freundeskreisen, gewinnt mit zunehmendem Alter an Wichtigkeit. Soziale Medien bieten Foren für die Selbstwahrnehmung und den Aufbau des Selbstbewusstseins junger Menschen sowie ihre Beziehungspflege. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage nach den Funktionen Sozialer Medienangebote in der Entwicklung junger Menschen und welche Bedeutung Soziale Medienanwendungen im Prozess des Erwachsenwerdens gewinnen. Dazu werden zum einen die Facetten des Alltags junger Menschen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen aufgespannt und zum anderen ausgehend vom Konzept der Entwicklungsaufgaben die Funktionen Sozialer Medien für Heranwachsende in ihrer Selbst-, Sozial- und Sachauseinandersetzung diskutiert.

Keywords: Heranwachsende, Entwicklungsaufgaben, Identitätskonstruktion, Soziale Medien als Foren

Abstract English

The chapter at hand deals with young people's socialisation and identity formation, in which they develop their personal as well as their social identity. This process takes place within the framework of biographically shaped developmental tasks that guide an individual's perception, cognition and action. As young people construct their identity within their socialisation, they are faced with specific challenges in daily life. In this process of socialisation, they draw on resources in their media environment, such as Social Media, as they provide important symbolic forums and spaces that allow young people to present themselves ideally in self, social and material reflection.

Keywords: adolescents, developmental tasks, identity formation, social media as forums

1 Einleitung

Digitale Technologien sind im Alltag Heranwachsender heute nahezu omnipräsent. Kommunikation ist mittlerweile weitgehend auch Medienkommunikation. Junge Menschen können, wie Erwachsene auch, aus den Medienangeboten und Mediendiensten raum- und zeitübergreifend auswählen. Dabei ermöglichen virtuelle Medienumgebungen neue Interaktionsformen – von geteilten Unterhaltungserlebnissen, etwa großen virtuellen Kon-

zerten, bis zu Formen der Kooperation im Zusammenhang mit digitalen Spielen oder mit kreativen Prozessen von Menschen, die sich an verschiedenen Orten befinden (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2023, S. 15). Die Omnipräsenz digitaler Technologien beeinflusst die sozialen Aktivitäten zu Hause und damit auch das Familienleben und ihre Organisation im Alltag; denn „gerade die großen Social Media-Plattformen setzen neue Kommunikations- und Interaktionsprozesse in Gang, die veränderte Formen der Partizipation ermöglichen und auch neue Öffentlichkeiten schaffen, aber auch Tendenzen der Polarisierung und Radikalisierung vorantreiben“ (Steinmauer, 2023, S. 58).

Insbesondere die so genannten Sozialen Medien dienen heute jungen Menschen als ein zentrales Forum vielfältiger Auseinandersetzungen in ihrer Sozialisation (siehe dazu auch Thiel & Lampert, 2023). Plattformen wie Instagram, von 62 Prozent der Zwölf- bis 19-Jährigen genutzt, TikTok, das 59 Prozent der jungen Menschen regelmäßig verwenden, oder die bei Heranwachsenden besonders beliebte Messenger-App WhatsApp prägen ihre Medienrepertoires (mpfs, 2023).¹ So ist WhatsApp nach den neuesten Zahlen der JIM-Studie vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs, 2023) weiterhin die wichtigste App für Zwölf- bis Neunzehnjährige; nicht weniger als 94 Prozent nutzen diesen Dienst regelmäßig. Auch YouTube wird von 63 Prozent der jungen Leute regelmäßig genutzt, gehört also zu ihrem digitalen Alltag (mpfs, 2023), obwohl eine Registrierung auf dieser Plattform erst ab sechzehn Jahren möglich ist (Klicksafe, 2023). Und auch die erst 2022 in Frankreich entwickelte Instant-Foto-Plattform BeReal zählt mittlerweile schon bei vielen Jugendlichen zu ihren Lieblings-Apps (Saferinternet, 2023).

Junge Menschen sind bei der Nutzung Sozialer Medien auch mit Risiken und Gefahren, den so genannten „Online-Interaktionsrisiken“, konfrontiert. Sie umfassen Phänomene wie Cybermobbing, Grooming oder Hate Speech und können verstanden werden als „Potenziale für negative Folgen, die sich aus digital vermittelter sozialer Interaktion ergeben“ (Dreyer et al., 2022, S. 2; siehe auch Thiel & Lampert, 2023). So berichten Heranwachsende über eine Reihe unangenehmer Erlebnisse im Netz wie Desinformation und Beleidigungen, die für viele Jugendliche zum digitalen Alltag gehören.

1 Menschen nutzen Medien in Form eines Repertoires und kombinieren bestimmte Medienangebote zu einem bestimmten Zweck miteinander (Hasebrink & Domeyer, 2012). Die Selektion von Medienangeboten und die spezifische Zusammenstellung des eigenen Medienrepertoires erfolgt im Kontext der täglichen Lebensbewältigung mit Blick auf ihre Funktionalität.

Wie die Daten des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest (mpfs, 2023) zu Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren zeigen,

sind 58 Prozent mit Fake News in Kontakt gekommen, gut die Hälfte mit beleidigenden Kommentaren. Etwa jeweils zwei von fünf Jugendlichen wurde im letzten Monat vor der Befragung mit extremen politischen Ansichten, Verschwörungstheorien oder Hassbotschaften konfrontiert. 23 Prozent sind ungewollt auf pornografische Inhalte gestoßen, 14 Prozent haben Anfeindungen gegen sich persönlich erleben müssen. (mpfs, 2023, S. 52)

Im folgenden Beitrag geht es jedoch nicht um spezielle Nutzungsweisen Heranwachsender bzw. um die Chancen und Risiken, denen sie im Kontext ihres Gebrauchs Sozialer Medien begegnen. Vielmehr steht die Frage nach den Funktionen Sozialer Medienangebote in der Entwicklung junger Menschen im Zentrum und welche Bedeutung diese Angebote im Prozess des Erwachsenwerdens gewinnen. In einem ersten Schritt werden die Facetten des Alltags junger Menschen vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen aufgespannt und in einem zweiten Schritt mit Hilfe des Konzepts der Entwicklungsaufgaben die Funktionen Sozialer Medien für Heranwachsende diskutiert.

2 Jugendalltag vor dem Hintergrund von Mediatisierungsprozessen

Junge Menschen sind in ihrer Sozialisation stets konfrontiert mit einer Fülle von Herausforderungen. Schließlich bedeutet Sozialisation für Heranwachsende, sich selbst kennenzulernen und in diesem Kontext auch ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und zu behaupten. Sozialisation findet in der Lebenswelt statt; damit wird sie mitbestimmt von allen eine Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit prägenden Lebenskontexten (Paus-Hasebrink, 2021). Heute ist der Alltag junger Menschen gezeichnet von tiefgreifenden Krisen, wie Krieg und Klimawandel und den damit verbundenen Migrationsbewegungen, sowie der zunehmenden sozialen Ungerechtigkeit in der Gesellschaft, aber auch noch durch Isolationserfahrungen infolge der Corona-Pandemie. Nicht selten prägen Angst vor der Zukunft, zumindest Verunsicherung und Unsicherheit den Prozess des Aufwachsens junger Menschen (Schnetzer & Hurrelmann, 2023). „Unsicherheit ist“, wie Michael Haller bereits einige Jahre vor der Pandemie konstatierte, „die neue Konstante“ (Haller, 2015, S. 31). Dies gilt in Bezug auf Ausbildung und Beruf

ebenso wie bereits mit Blick auf eine später mangelnde Rentenabsicherung. Unsicherheit bestimme heute, so Großegger (2023), das Lebensgefühl der jungen Generation. Den Alltag im gesellschaftlichen Krisenmodus zu bewältigen, sei für die breite Mehrheit zur neuen Normalität geworden. „Biographieplanung ist in diesem Szenario schwierig“, betont Beate Großegger (2023, o.S.).

In diese Prozesse hineingewoben sind die Veränderungen der Medien und des Mediensystems, die sich mit dem Begriff der Mediatisierung (Krotz & Hepp, 2013; Livingstone & Lunt, 2014) beschreiben lassen. Mediatisierung nimmt „den Medienwandel zum Ausgangspunkt“, und damit „den Wandel des sozialen Subjekts in seinem Alltag, seinen Kommunikationsformen und Identitätskonstruktionen in den Blick“ (Krotz, 2017, S. 23). Der Begriff zeigt auf, wie soziale Veränderungen auftreten „when communication patterns are transformed due to the communication tools and technologies“ (Lundby, 2014, S. 3).

Schließlich durchdringen Mediatisierungsprozesse ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse und zeitigen damit auch Veränderungen in der Welt von jungen Menschen – Auswirkungen, von denen Jugendliche nicht nur passiv betroffen sind, sondern die sie über ihre stärker globalisierten Kommunikations-, Konsum- und Jugendkulturen mitgestalten (müssen) (Heinzlmaier & Ikrath, 2013; Witte et al., 2013). Gesellschaftliche Veränderungen in Form wachsender Differenzen in Erwartungen und Ansprüchen, der Verinselung von Lebensformen, des Verlustes von Vergemeinschaftung oder der Ausbildung selbst gewählter und zunehmend über Mediendienste, allen voran die über Soziale Medien geschaffenen und gepflegten Beziehungskonstrukte bleiben nicht ohne Auswirkungen auf den Alltag von jungen Menschen. Die Auflösung traditioneller Sozialmilieus und die Individualisierung sowie Pluralisierung von Lebensentwürfen und Wertorientierungen haben dazu geführt, dass junge Menschen schon seit längerer Zeit einen viel größeren Freiheitsspielraum und mehr Möglichkeitsräume haben. Es kommt zu einer zunehmenden Aufsplitterung des Alltags, in dem sich einerseits die Zeit des Lernens und der Ausbildung verlängert, andererseits Freizeit als eigener, selbstbestimmter Bereich des Lebens stärker in den Mittelpunkt gerückt ist (Thole, 2002, S. 663).

Mit der wachsenden Bedeutung der Freizeit und der Formierung einer eigenen Freizeitindustrie treten in der Spätmoderne Funktionen wie Erholung, Integration, Partizipation, Vergnügen und Lebensgenuss in den unterschiedlichen jugendkulturellen Gruppierungen in den Vordergrund. Damit geht einher, dass die Lebensstile der Jugendlichen vermehrt von po-

pulärkulturellen Angeboten und Inhalten durchsetzt werden, die zu divergierenden Herausforderungen und (Re-)Aktionen von jungen Menschen führen: ihr Bedürfnis nach Sicherheit, Leistungsbewusstsein in Verbindung mit Spaß und Vergnügen sowie eine deutliche Beziehungsorientierung trotz Unabhängigkeitsstrebens (Großegger, 2004, S. 155). Jugendliche müssen heute, dies lässt sich zusammenfassend feststellen, mehr denn je in der Lage sein, ihr Leben in die eigene Hand zu nehmen und selbstverantwortlich zu planen, in Familie, Schule, Ausbildung, Beruf, Peer-Group, mit jeweils unterschiedlichen Normen, Verhaltenskodexen und Wertvorstellungen. Dies fordert Jugendliche, kann sie aber auch überfordern und zu einem Spannungsverhältnis zwischen der Suche nach Orientierung und dem Bemühen um Selbstbehauptung führen. Schließlich haben sich die Interessen und Wertkonzepte der unterschiedlichen Jugendgenerationen und Jugendkulturen im Laufe der Zeit und auch infolge der angesprochenen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse ebenfalls geändert.

Waren in den jugendkulturellen Bewegungen der 1960er-Jahre noch Gemeinschaftssinn und eine gewisse Uniformierung in Abgrenzung zur Erwachsenenwelt zu erkennen (Luger, 1998, S. 7), so findet sich heute eine große Anzahl verschiedener Jugendszenen und Jugendforen mit jeweils unterschiedlichen Lebenskonzepten und Weltanschauungen (siehe dazu auch Meyer, 2023, S. 22–25). Schon zu Beginn des neuen Jahrtausends zeigte sich, dass die Lebenseinstellungen und Werte von Jugendlichen keiner klaren ideologischen Linie folgen, „sondern dass sie sich ihre persönliche Lebensphilosophie vielfach aus Wertelementen konstruieren, die in den bislang gültigen, traditionellen Wertesystemen nicht kombinierbar schienen“ (Großegger, 2004, S. 153), sodass Jugendliche seither aus einer breiten und oftmals überfordernden Vielfalt an Orientierungsmustern und medialen Angeboten individuell verschieden und flexibel jene Elemente auswählen können, die sie für ihre aktuelle biografische Situation benötigen – ein Prozess, der mit dem Begriff der Bastelidentität bzw. Bricolage bezeichnet wird (Baacke et al., 1997).

Hinzu kommt noch, wie Wilfried Ferchhoff (2013) konstatierte, eine Verjugendlichung der Gesellschaft, die für junge Menschen eine zusätzliche Herausforderung darstellt; denn frühere Jugendkulturen bildeten sich weitgehend autonom, mit der Absicht, sich von Erwachsenen abzugrenzen. Heute wird Jugendlichen jedoch des Öfteren die Funktion von Trendsettern, auch für Erwachsene, zugewiesen (Ferchhoff, 2013). Um sich von der Eltern- und GroßelternGeneration abzugrenzen, entwickeln schon Kinder, aber insbesondere Jugendliche, neue Codes und Sprachformen, denen

sie auch in unterschiedlichen Formen ihres jeweiligen Medienrepertoires Ausdruck verleihen. So bewegen sie sich etwa auf anderen Sozialen Plattformen, wie etwa TikTok, während ihre Eltern noch Facebook nutzen.

3 Entwicklungsaufgaben im Kontext mediatisierter Prozesse der Lebensführung

Die Sozialisation Heranwachsender und damit auch ihre Auseinandersetzung mit Sozialen Medien ist als ein interaktiver Prozess (Hurrelmann & Bauer, 2015, S. 146) zu verstehen, der aktiv vom Individuum mitbestimmt und mitkonstruiert wird und in dem dieses seine Identität im Zusammenhang seiner lebensweltlichen Verankerung bearbeitet. Das Aufwachsen junger Menschen bedeutet Auseinandersetzungsprozesse auf drei Ebenen: der Sach-, der Sozial- und der Selbstauseinandersetzung (Neumann-Braun, 1992; Paus-Hasebrink, 2010); denn Heranwachsende sind herausgefordert, ihren Standort als Selbst in der Auseinandersetzung mit Anderen und mit der Umwelt, in der sie sich in vielfältigen Alltagskontexten bewegen, einzunehmen und möglichst kohärent zu halten. Zum Verständnis der Komplexität dieser Auseinandersetzungen trägt das Konzept der Entwicklungsaufgaben bei.

3.1 Zum Konzept der Entwicklungsaufgaben und der Auseinandersetzung mit Identitätsprozessen bei Heranwachsenden²

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben umreißt für bestimmte Abschnitte des Lebens zentrale Aufgaben junger Menschen, die zur Bewältigung anstehen. Aufwachsen wird mitbestimmt durch – lediglich analytisch zu trennende – kognitive, emotionale und motivational-dispositionale bzw. sozial-affektive Komponenten, die die Perspektivendifferenzierung und -übernahme, Kommunikationsfähigkeit und Handlungsbefähigung von Menschen in je spezifischer Art bestimmen und nicht zuletzt durch den sozialen Standort, den *sozialen Ort*, an dem sich Aufwachsen vollzieht. Dieser soziale Ort wird in zentraler Weise geprägt durch meso- und makrostrukturelle Bedingungen.

² Siehe dazu auch: Paus-Hasebrink, 2010, 2017.

Das in den 1960er und 1970er Jahren von der amerikanischen ökologischen Entwicklungspsychologie ausdifferenzierte Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972 [1953])³ ermöglicht im Rahmen der Theorie des *life-span development*, die Perspektive auf die situationsgebundene Auseinandersetzung des Individuums mit den Anforderungen in seinem Leben zu richten. Danach ist der Mensch im Prozess der Identitätsentwicklung lebenslang einer Vielzahl von unterschiedlichen situativen Gegebenheiten ausgesetzt, in denen er seine Handlungskompetenz immer wieder neu unter Beweis stellen muss. „Die jeweils ausgeprägte Strukturierung der Handlungskompetenzen wirkt dabei als Steuerungsinstanz für das Handeln und Verhalten in den verschiedenen Situationen“ (Hurrelmann, 1990, S. 163). Entwicklungsaufgaben verbinden damit Individuum und Umwelt, setzen kulturelle Anforderungen mit individueller Leistungsfähigkeit in Beziehung und betonen die „Agency“ von Individuen, indem ihnen eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung beigemessen wird, in deren Mittelpunkt der Aufbau der Identität (Wegener, 2010) steht. Leben, Alltagsbewältigung, dies lässt sich konstatieren, sind nicht ohne Identität bzw. das Bewusstsein eines Selbst möglich. Auch das viel proklamierte Spiel mit Identitäten setzt Identität voraus, denn Leben kann nicht ohne Verankerung, Positionierung und Verortung in der möglichst geglückten Balance von Innen und Außen auskommen, um sich angemessen in die Auseinandersetzung mit Anderen und mit der Umwelt einbringen zu können (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 449). In diesem Kontext gewinnt vor allem die Konstituierung des Selbstbildes eine wichtige Funktion. Das Selbstbild stellt sich dar als „Gesamtheit der Vorstellungen von und Einstellungen zur eigenen Person, in die kognitive, emotionale und motivational-dispositionale Komponenten eingehen“ (Hurrelmann, 1990, S. 169). Es entwickelt sich im Laufe der – lebenslangen – Sozialisation, in der Interaktion mit Eltern, Geschwistern, Freunden und Freundinnen, Lehrpersonen, Partnern und Partnerinnen, aber auch Arbeitskollegen und -kolleginnen etc. und im Prozess wachsender Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungsweisen. Identitätsgenese und Aufbau des Selbstbildes in der Jugend heißt, sich im Leben zurechtzufinden, dem eigenen Leben Sinn zu verleihen.

3 Havighurst definiert Entwicklungsaufgabe als „task which arises at or about a certain period in the life of the individual, successful achievement of which leads to his happiness and to success with later tasks, while fail leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (Havighurst, 1972, S. 2).

Aufwachsen heute bedeutet, Identität(en) zu konzipieren, sie wieder fallen lassen zu können, sie neu zu projektieren und zu behaupten, also mit Identitäten „spielen“ zu können. Denn jeder bzw. jede muss seinen bzw. ihren persönlichen „Wertekosmos“ mit der eigenen Lebenssituation und dem aktuellen Bedingungsgefüge in der Gesellschaft stets aufs Neue abgleichen und dabei nach eigenen Lösungen und dem ganz persönlichen Lebensweg suchen. „Lebenkönnen“ bedeutet die „Akzeptanz von grundlegenden Ungewissheiten in der eigenen erwartbaren Biographie“, wie dies Rosenmayr schon 1985 treffend formulierte (1985, S. 296).

In einer Gesellschaft, die von Individualisierungsprozessen, von relativer Wahlfreiheit, aber auch von einer verwirrenden Vielfalt der Lebenskonzepte und Wertsysteme gekennzeichnet ist und die heute mit einer Vielzahl von existentiell bedrohlichen Krisen einhergeht, bedeutet die Auseinandersetzung mit dem Selbstkonzept keine einfache Herausforderung. Junge Menschen müssen also mehr denn je Experten und Expertinnen sein in der Gestaltung ihrer Identität(en), um sich als möglichst eigenständige Menschen heute erfahren und behaupten zu können. Dies ist ohne die Herausforderung im Jugendalter, selbst „Handlungskontrolle“ (Frank & Scholz, 2022, S. 55) aufzubauen, kaum denkbar.

Im Jugendalter gehört dazu die Kompetenz der „Grenzziehung“ (Frank & Scholz, 2022, S. 59), ob zu den Personen im unmittelbaren Umfeld, wie etwa den Eltern oder Geschwistern, oder auch im weiteren Umfeld, wie etwa Peers. Um sich in den vielfältigen Alltagskontexten bewegen zu können, unterschiedliche Positionen in divergierenden sozialen Kontexten einnehmen und sie dennoch möglichst kohärent halten zu können, bedarf es auch des „Spiels“ mit eigenen Identitäten und – damit unmittelbar verbunden – der Bereitschaft, in der Auseinandersetzung mit dem bzw. den Anderen neue Wege auszuprobieren, die es jungen Menschen erlauben, Erfahrungen dazu zu sammeln, wo sie sich gerade befinden, d.h. welches Bild sie von sich selbst darstellen und welches sie anderen vermitteln. Diesem Prozess kommt nach Mead (1988) besondere Relevanz zu, da seiner Einschätzung nach Menschen nur über wahrgenommene Reaktionen anderer zur Selbstwahrnehmung gelangen können (Flammer & Alsaker, 2011).

Im Zuge postmoderner Veränderungen der Gesellschaft vollzieht sich also der Aufbau der Identität und des Selbstbildes keinesfalls mehr stabil und kohärent: „With unstable forms of community integration, identity is seen as much more dynamic, multiplistic, relativistic, fluid, context-specific, and fragmented“ (Mayseless & Keren, 2014, S. 64; siehe auch Paus-Haase, 2000). Arnett kennzeichnet die Lebensphase Jugend präzisiert mit den

Begriffen „unsettledness, exploration, and instability“ (Arnett, 2006, S. 7, zit. nach Mayseless & Keren, 2014, S. 64), als eine Zeit „dazwischen“ (Arnett, 2007, S. 69). Laut Hurrelmann und Quenzel bedeutet „die Pubertät ... einen tiefgreifenden Einschnitt in der Lebensgestaltung und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen. Nach Eintreten der Pubertät beginnt eine völlig neue, qualitativ gegenüber der Kindheit andersartig gestaltete Form der Verarbeitung, die von körperlichen, psychischen und Umweltanforderungen gekennzeichnet ist“ (2012, S. 27).

Viele Veränderungen und neue Entwicklungsaufgaben stehen zur Bewältigung an, allen voran die Loslösung vom Elternhaus (Flammer & Alsaker, 2011; Quenzel, 2015) und die damit in zentraler Weise verbundene Entwicklung einer eigenen Identität und des eigenen Selbstbildes. Eng mit der Entwicklung des Selbstbildes sind im Jugendalter die Themen Sexualität und Veränderungen in der körperlichen Entwicklung und damit das Hineinwachsen in das eigene Verständnis von Geschlechtlichkeit verbunden, das vor allem in Zeiten des Aufbrechens traditioneller Geschlechterrollenbilder für junge Menschen eine Fülle von Herausforderungen bereithält (Morgan, 2011, S. 114).

Im Kontext der Auseinandersetzung mit Identität(en) gilt es zunehmend, „ein Gefühl dafür zu entwickeln, wer man selbst ist, woher man kommt und wohin man gehen möchte“ (Marx, 2011, S. 110). Für Jugendliche heißt dies heute in verschärftem Maße, „die Bedingungen für die erfolgreiche Bewältigung der Identitätsarbeit selbst herzustellen“ (Spanhel, 2013, S. 90). Junge Menschen sind auf dem Weg des Erwachsenwerdens herausgefordert, ein eigenes moralisches Bewusstsein aufzubauen und in der Auseinandersetzung mit Prozessen der Gesellschaft, auch politischen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden – eine Zeit, in der Interesse an der Umwelt und damit auch an der Politik zunimmt. Sie stehen im Zuge der Ausbildung ihres Selbstbildes und der Selbstverwirklichung in hohem Maße unter „Selbstverwirklichungsdruck“ (Quenzel, 2015, S. 23) – gilt es doch, sich den veränderten Ansprüchen sowohl auf individueller als auch gesellschaftlicher Ebene stets wieder aufs Neue zu stellen. Diese Feststellung gilt vor dem Hintergrund zahlreicher Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und unsichererer Arbeitsplätze in besonderer Weise; sie fordern junge Leute stärker als zu vorherigen Zeiten, die wichtige Entwicklungsaufgabe, ihre Qualifizierung für eine berufliche Laufbahn, zu meistern. Dies gilt in besonderer Weise für schlechter gebildete Jugendliche. „Sich in der Schule bilden und ausbilden zu lassen, um im Anschluss einen Beruf zu finden und finanziell selbstständig zu werden (‘Qualifizieren’)“ (Albert et

al., 2015, S. 40) ist nicht selten mit Leistungsdruck verbunden und stellt eine schwierige Hürde dar. Auch wenn die Situation auf dem Arbeitsmarkt weniger angespannt ist, sei der psychische Druck durch die als hoch wahrgenommenen Leistungsanforderungen gewachsen (Quenzel, 2015, S. 41). Quenzel diagnostiziert veränderte Ansprüche an die Berufstätigkeit und stellt heraus, dass die Zufriedenheit junger Menschen in hohem Maße mit individuellen Erfolgen und Misserfolgen zusammenhängt (Quenzel 2015, S. 23). Dies alles bedeutet Belastung, wenn nicht gar Überlastung. Quenzel hat in Zusammenarbeit mit Hurrelmann daher als weitere relevante Entwicklungsaufgabe die Aufgabe des „Regenerierens“, der Entspannung im Jugendalter identifiziert und verbunden damit einen „souveränen Umgang mit Freizeit und Konsumangeboten“ (Quenzel, 2015, S. 34).

Anknüpfend an Eriksons Argument, dass Liebe und Arbeit als die zentralen Lebensfelder junger Menschen gelten, umreißen Mayseless und Keren (2014) als wichtige Entwicklungsaufgabe den Aufbau eines erfüllten Lebens: „... love and work, are described as the focus of identity exploration in emerging adulthood. ... Current postmodern processes in Western industrialized countries set the stage for the saliency of a new developmental task in emerging adulthood: finding the meaningful life“ (Mayseless & Keren, 2014, S. 63).

Bei allen diesen Auseinandersetzungen benötigen Individuen im Kontext ihrer spezifischen kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung Information und Orientierung, auch Entlastung, Unterstützung und Beratung. Verbunden damit ist oft auch der gesteigerte Wunsch nach Erleben – Bedürfnisse und Wünsche, die sich auch und nicht zuletzt an Medien richten; Medien erfüllen vielerlei Funktionen zur jeweiligen Alltagsgestaltung und Lebensbewältigung von Heranwachsenden.

Zum Verständnis der Rolle von Sozialen Medien im Kontext von Entwicklungsaufgaben und insbesondere der Identitätsauseinandersetzung in der Zeit der Adoleszenz, die eine Zeit des Übergangs zwischen Kindheit und dem Erwachsenenleben, eine Zeit der Neuschöpfung des Selbst bedeutet (King & Benzel, 2019; Kuhn & King, 2021), lohnt ein Blick auf die von Flammer und Alsaker (2011) vorgestellten Selbst-Konzepte.

Flammer und Alsaker (2011) unterscheiden mit Rekurs auf Rosenberg drei „Konzepte des Selbst“: Das Konzept des aktuellen Selbst („extant self“) umreißt die Einschätzung des eigenen Körpers in der Adoleszenz, das für die globale Selbsteinschätzung Relevanz gewinnt (Flammer & Alsaker, 2011, S. 145). Das Konzept des erwünschten Selbst („desired self“) beschreibt, wie sich eine Person gern selbst sehen würde (Flammer & Alsaker, 2011,

S. 145). Das „desired self“ lässt sich in drei weitere Unterkategorien ausdifferenzieren: Im Konzept des Idealselbst („idealized image“) geht es um idealisierte Vorstellungen, die der oder die Betroffene nur schwer oder gar nicht erreichen kann; dies bringt oft Stress, übertriebene Selbstkritik und Verletzlichkeit mit sich (Flammer & Alsaker, 2011, S. 146). Das verpflichtete Selbstkonzept („committed image“) beinhaltet das Wünschenswerte entsprechend den realistischen Vorstellungen. Das moralische Selbstbild („moral image“) impliziert dagegen das, „what we feel we must, ought, or should be“ („was wir fühlen, was wir müssen oder tun sollen“) (Flammer & Alsaker, 2011, S. 146). Das Konzept des sich darstellenden Selbst („presenting self“) impliziert die Darstellung einer Person gegenüber Anderen. „Dieser Teil des Selbstkonzeptes ist in hohem Maße situationsabhängig und eng mit den verschiedenen Rollen verbunden, die wir in unterschiedlichen Kontexten einnehmen“ (Flammer & Alsaker 2011, S. 146).

3.2 Entwicklungsaufgaben und Soziale Medien – Symbolische sowie reale (Spiel-)Räume für junge Menschen

Soziale Medien halten für junge Menschen, die diese je nach ihren alters-, geschlechts- und entwicklungsspezifischen Bedingungen nutzen, nicht nur eine Projektionsfläche für ihre Wünsche, Emotionen und Fantasien bereit, sondern im Zuge von Social-Media-Plattformen auch eine Gestaltungsfäche für „Teilhabemöglichkeiten und individuelle Entfaltungsmöglichkeiten“ (Thiel & Lampert, 2023, S. 7). Heranwachsende nutzen Soziale Medien, „um sich zu informieren und sich mit anderen auszutauschen oder sich mit anderen verbunden zu fühlen“ (Thiel & Lampert 2023, S. 5). Sie ermöglichen Foren für die im Jugendalter wichtigen Herausforderungen, wie „soziale Positionierung“ und „Vergemeinschaftung“ (Frank & Scholz, 2022, S. 45). Dieser Aspekt spielt insbesondere bei Heranwachsenden nach der späten Kindheit eine zentrale Rolle; in dieser Entwicklungsphase richten sie ihre sozialen Beziehungen hin zu den Peers neu aus (Baacke, 1995; von Salisch, 2007a, b). In der Auseinandersetzung mit ihnen können Gleichaltrige Erfahrungen machen, „die über die Erfahrungen im familiären Kontext hinausgehen und in besonderer Weise den Bedürfnissen Jugendlicher entgegenkommen und damit wichtige Funktionen erfüllen“ (Vierhaus & Wendt, 2018, S. 141). Netzwerkplattformen bieten ihnen dazu eine Fülle unterschiedlicher Formen des virtuellen Austauschs und zum Aufbau virtueller Freundschaften (Sander & Lange, 2008). In ihren Peer-Groups kön-

nen junge Menschen Selbstbilder auf die Probe stellen und Emotionen in die Selbstwahrnehmung und Selbstkontrolle integrieren (Krappmann, 1991, S. 373–374). In der Gleichaltrigengruppe müssen zudem „Individualinteressen ausgehandelt und die Fähigkeiten des Einzelnen unter Beweis gestellt werden“ (Grundmann, 2000, S. 96).

Digitale Medien sind in vielfältiger Weise in den Alltag integriert und strukturieren ihn mit; sie dienen zur Erweiterung des Medienrepertoires und prägen neue Gebrauchsweisen, wie etwa das Beispiel Pokémon, als Videospiel, als Anime im Fernsehen, als interaktives Pokémon GO-Spiel und in vielfältigen anderen Vermarktungsformen beliebt, eindrucksvoll zeigt (Götz et al., 2016; Paus-Haase & Wagner, 2002). Im Kontext medialer Dynamisierungsprozesse, angetrieben etwa durch Plattformen wie Instagram und TikTok, verändern sich bestehende Medienrepertoires (Hasebrink & Domeyer, 2012). Zudem entstehen neue Alltags- und Familien-Rituale, auch zwischen den Generationen (Oberlinner et al., 2018), etwa über eine WhatsApp-Gruppe in der Familie.

Schließlich bieten sich Soziale Medien jungen Menschen nicht nur als ein praktisches Mittel zur Organisation ihres Alltags an, etwa zur Aufnahme und zur Unterstützung von Kommunikationsprozessen und zur Beziehungs pflege. Als mediale Symbolangebote und Sinnagenturen offerieren sie Heranwachsenden Orientierungshilfen und Identifikationspotentiale. Soziale Medienplattformen ermöglichen es jungen Menschen, ihre Meinung kundzutun, sich mit anderen auszutauschen und in der Welt wahrgenommen zu werden, etwa durch partizipative Beteiligung, z.B. im Liken von Beiträgen, und insbesondere durch das Setzen von Kommentaren und Posten eigener Beiträge. Über den hochbeliebten Zugang mittels eines Smartphones haben Heranwachsende Kontakt zu ihren jeweils favorisierten Vorbild- und Identifikationsfiguren auf Sozialen Plattformen, etwa zu ihren Stars auf YouTube und damit vor allem zu ihren aktuell beliebten Influencern und Influencerinnen unterschiedlicher Couleur. Diese dienen jungen Menschen in vielfältiger Weise als Orientierungsgeber im Prozess des Aufwachsens, als tägliche Begleitung oder auch als Stellvertreter und Stellvertreterinnen für eigene Wünsche und Anliegen, für die Thematisierung von eigenen Nöten und Sorgen und die Auseinandersetzung mit ihnen.

Die unterschiedlichen Anwendungen der Sozialen Medien halten somit auf den bereits weiter oben angesprochenen Ebenen der Selbst-, Sozial- und Sachauseinandersetzung in unterschiedlichen Formen und Foren symbolische wie reale Spielräume für drei zentrale Handlungskomponenten

bereit: das *Identitätsmanagement*, das *Beziehungsmanagement* sowie das *Informationsmanagement* (siehe im Folgenden Paus-Hasebrink et al., 2011, S. 26–27; sowie Livingstone, 2008; Paus-Hasebrink, 2010; Schmidt, 2009; Schmidt et al., 2010; Valkenburg et al., 2005). Diese Handlungskomponenten – die sich oft nur analytisch voneinander unterscheiden lassen, da sie in den tatsächlichen Nutzungspraktiken zusammenfallen können – spiegeln sich in den für die Entwicklung von Heranwachsenden zentralen Prozessen der Selbst-, Sozial-, und Sachauseinandersetzung wider (siehe Tabelle 1). Soziale Medien ermöglichen jungen Menschen „Als-ob-Spiele“ in der Ausbildung von Identitäten und in einem spielerischen Ausprobieren von Handlungsoptionen, d.h. sie bieten virtuelle Räume zur Selbst(re)präsentation. Gleichzeitig und damit unmittelbar verbunden bzw. verwoben können die Formen und Foren der Sozialen Medien die Prozesse des *Identitäts-, Sozial- und Informationsmanagements* unterstützen:

Das *Identitätsmanagement* betrifft die Ebene der *Selbstauseinandersetzung*, also die Erfahrungen mit eigenen Wünschen, Hoffnungen und Vorstellungen, mit Gegenwarts- und Zukunftsszenenarien zum Selbstbild, mit Möglichkeiten des Selbstausdrucks und der Selbstpräsentation, aber auch der notwendigen Grenzziehung und der sozialen Positionierung anderen gegenüber.

Das *Sozialmanagement* bezieht sich auf die Ebene der *Sozialauseinandersetzung*, also die Bildung und Pflege von Kontakten, Freundschaften oder den Aufbau und die Pflege von Beziehungen zu Personen des anderen oder eigenen Geschlechts und des Auf- und Ausbaus von Prozessen der Vergemeinschaftung.

Das *Informationsmanagement* findet auf der Ebene der *Sachauseinandersetzung* statt, es betrifft die Bildung und Pflege realer Repräsentationen und Präsentationen, die Organisation und Reflexion des Wissens um die Welt und von eigenen Erfahrungen mit ihr, wichtige Voraussetzungen zum Aufbau und zum Aufrechterhalten von Handlungskontrolle im Alltag.

Entwicklungsaufgabe	Handlungskomponente	Kernfrage
Selbstauseinandersetzung	Identitätsmanagement	Wer bin ich?
Sozialauseinandersetzung	Beziehungsmanagement	Welche Position habe ich in meinem sozialen Netzwerk?
Sachauseinandersetzung	Informationsmanagement	Wie orientiere ich mich in der Welt?

Tabelle 1: Korrespondenz von Entwicklungsaufgaben und Handlungskomponenten im Umgang mit Sozialen Medien (Paus-Hasebrink et al., 2011, S. 27)

4 Conclusio

Beziehungsaufbau und Beziehungspflege gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher. Für sie ist es wichtig, von anderen wahrgenommen zu werden; vor allem das Dabeisein in formellen Gruppen, wie etwa Schulklassen, und informellen Gruppen, allen voran ihren speziellen Peer-Groups und Freundeskreisen. Soziale Medien bieten Foren für die Selbstwahrnehmung und den Aufbau des Selbstbewusstseins junger Menschen. Sich mit anderen über wichtige Themen auseinanderzusetzen oder sich auch nur über gemeinsame Interessen und Termine auszutauschen und dabei für andere ein ernstgenommenes Gegenüber darzustellen, ist für Jugendliche in der Identitätsgenese von hoher Relevanz. Die Angebote Sozialer Medien bieten Heranwachsenden dazu unterschiedliche Foren für Beziehungs- und Kontaktpflege. Sie schaffen einen Raum für „Als-ob-Spiele“, die in der Ausbildung von Identitäten und in einem spielerischen Ausprobieren von Handlungsoptionen für junge Menschen relevant sind, d.h. sie halten virtuelle Räume zur Selbstdarstellung und Selbstdarstellung im Kontext ihres Identitäts- und Beziehungsmanagements bereit, in denen Kontakte aufgebaut und gepflegt, aber auch abgebrochen werden können. Auch im Zusammenhang mit Informationsmanagementprozessen bieten Soziale Medien Foren zur Orientierung.

Um mit der Fülle Sozialer Medienangebote möglichst selbstbestimmt und kritisch umzugehen, dies lässt sich abschließend sagen, benötigen junge Menschen schon von frühauf Digital-Kompetenz. Dazu zählen „medienethische Reflexionsangebote“ (Grimm & Trost, 2023, S. 190), etwa dahingehend, „dass Subjekte in der Lage sind, sich über ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse Gedanken zu machen“ (Grimm & Trost, 2023, S. 194). Dies gilt

nicht zuletzt für besonders vulnerable Heranwachsende, wie die Ergebnisse der EU Kids Online-Forschung, die seit 2006 das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit und im Internet kontinuierlich wissenschaftlich begleitet, deutlich zeigt (Livingstone et al., 2011; Smahel et al., 2020). Heranwachsende unterscheiden sich in ihrer jeweiligen Lebenswelt und den damit verbundenen Bedingungen ihrer Sozialisation je nach sozialer Herkunft deutlich voneinander; ihnen stehen nicht die gleichen Entwicklungschancen zur Verfügung (Butterwegge, 2013, S. 221). So kommt, wie eine über fünfzehn Jahre durchgeführte Langzeitstudie zur Mediensozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender deutlich macht, den jeweiligen sozio-ökonomischen und im Kontext damit auch den sozio-emotionalen Bedingungen, unter denen junge Menschen aufwachsen, eine große Relevanz zu (Paus-Hasebrink, 2019; 2022; Paus-Hasebrink & Sinner, 2021). Daher erscheint es notwendig, vor allem – aber nicht nur [!] – sozial benachteiligten und vulnerablen jungen Menschen besondere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zu widmen und soziale Ungleichheit, und dies insbesondere mit Blick auf ihre Folgen für die Sozialisation junger Menschen und damit ebenso im Hinblick auf ihren Umgang mit (digitalen) Medien sowie ihre Teilhabe an der Gesellschaft auf allen Ebenen, auch politisch, zu bekämpfen. Ein zentrales Ziel muss es sein, die Handlungskompetenz – auch im Umgang mit Medien (siehe dazu Kramer & Gabler, 2021a, b) – junger Menschen möglichst früh zu stärken (Paus-Hasebrink, 2020; Paus-Hasebrink, 2021; siehe dazu auch Tulodziecki, 2023). Unmittelbar verbunden ist damit eine Förderung eines kritischen Mediengebrauchs aller Heranwachsender, um auch auf diesem Wege einer drohenden Verschärfung gesellschaftlicher Erosionen entgegenzutreten.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2015). *Jugend 2015: eine pragmatische Generation im Aufbruch. 17. Shell Jugendstudie*. S. Fischer Verlag.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood: Understanding the new way of coming of age. In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Hrsg.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century* (S. 3–19). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11381-001>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood. What is it and what is it good for. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73.
- Baacke, D. (1995). *Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters* (6. Aufl.). Beltz Verlag.

- Baacke, D., Ferchhoff, W., & Vollbrecht, R. (1997). Kinder und Jugendliche in medialen Welten und Netzen. Prozesse der Mediенsozialisation. In J. Fritz & W. Fehr (Hrsg.), *Handbuch Medien: Computerspiele* (S. 31–57). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Butterwegge, C. (2013). Jugend und Armut. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S. 219–234). Beltz Juventa.
- Dreyer, S., Andresen, S., & Wysocki, N. (2022). The best is yet to come? Folgen der sich wandelnden Regulierungsansätze im Jugendmedienschutz. *JMS-Report – Jugend Medien Schutz-Report*, 45(6), 2–5. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2022-6-2>
- Ferchhoff, W. (2013). Jugend und Jugendkulturen. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S. 44–68). Beltz Juventa.
- Flammer, A., & Alsaker, F. (2011). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter* (4. Aufl.). Verlag Hans Huber.
- Frank, A., & Scholz, A. F. (2022). *Islamismus in der Jugendphase. Eine rekonstruktive Studie zu Radikalisierungsprozessen*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742510>
- Götz, M., Bulla, C., & Mendel, C. (2016). *Faszination Pokémon Go. Was macht die Faszination der Pokémon Go-App aus? Eine internationale Befragung*. Forschungsbericht IZI.
- Grimm, P., & Trost, K. E. (2023). Wertekonflikte in digitalen Alltagswelten. Fähigkeiten für ein gelingendes Leben im digitalen Zeitalter. *Communicatio Socialis*, 56(2), 186–196.
- Großegger, B. (2004). Die Generation der Werte-Sampler. In Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (Hrsg.), *4. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil A: Jugendradar 2003* (S. 153–171). Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz. <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:22d6b1f8-591f-4bde-a2c4-e469a3d9032c/Teil%20A%20Jugendradar%20-%20Langfassung.pdf>
- Großegger, B. (2023, 01. Juni). *Aufstehen, Krone richten, weitergehen? Über die Herausforderungen des Aufwachsens in Zeiten der Krise* [Konferenzbeitrag]. 36. Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie (ÖGKJP), Klagenfurt, Österreich. <https://jugendkultur.at/aufwachsen-in-zeiten-der-krise/>
- Grundmann, M. (2000). Kindheit, Identitätsentwicklung und Generativität. In A. Lange & W. Lauterbach (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts* (S. 87–104). Lucius & Lucius.
- Haller, M. (2015). *Was wollt Ihr eigentlich? Die schöne neue Welt der Generation Y*. Murmann Publishers.
- Hasebrink, U., & Domeyer, H. (2012). Media repertoires as patterns of behaviour and as meaningful practices. A multimethod approach to media use in converging media environments. *Participations. Journal of Audience & Reception Studies*, 9(2), 757–779.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl., erstmals 1953). McKay.
- Heinzlmaier, B., & Ikrath, P. (2013). *Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert*. Promedia-Verlag.
- Hurrelmann, K. (1990). *Die Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (3. Aufl.). Beltz.

- Hurrelmann, K., & Bauer, U. (2015). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann, & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 144–161). Beltz.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollst. überarb. Aufl.). Juventa.
- King, V., & Benz, S. (2019). Adoleszenz: Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Bd. 2) (S. 1075–1082). Springer.
- Klicksafe (2023, 28. Februar). *Welches Mindestalter gilt für WhatsApp, Instagram, Tik-Tok und Co.?* klicksafe.de. <https://www.klicksafe.de/mindestalter>
- Kramer, K., & Gabler, S. (2021a). *Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz*. Transcript.
- Kramer, K., & Gabler, S. (2021b). Ausgewählte entwicklungspsychologische Grundlagen für eine gelingende Teilhabe an einer digitalisierten Welt im Kindes- und Jugendalter. *MERZ medien+erziehung*, 65(6), 8–18.
- Krappmann, L. (1991). Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4. völlig neu bearb. Aufl.) (S. 355–375). Beltz Verlag.
- Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann, F. Krotz, & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (S. 21–40). Springer.
- Krotz, F., & Hepp, A. (2013). A concretization of mediatization: How mediatization works and why ‚Mediatized Worlds‘ are a helpful concept for empirical mediatization research. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 3(2), 37–152.
- Kuhn, M., & King, V. (2021). Adoleszenz. In U. Deinet, B. Sturzenhecker, L. von Schwanenflügel, & M. Schwerthelm (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 1303–1313). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22563-6_99
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: Teenagers‘ use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media and Society*, 10(3), 393–411. <https://doi.org/10.1177/1461444808089415>
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings*. EU Kids Online. <http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsoro%29.pdf>
- Livingstone, S., & Lunt, P. (2014). Mediatization: An emerging paradigm for media and communication studies. In K. Lundby (Hrsg.), *Mediatization of communication. Handbook of communication science* (S. 703–724). Walter de Gruyter.
- Luger, K. (1998). Städtische Jugendkulturen – Lebensformen und Freizeitpraktiken. Vorbemerkungen zum Forschungsprojekt. In K. Luger (Hrsg.), *Städtische Jugendkulturen. Lebensformen und Freizeitpraktiken* (S. 2–13). Institut für Kommunikationswissenschaft der Universität Salzburg.

- Lundby, K. (2014). Mediatization of communication. In K. Lundby (Hrsg.), *Mediatization of communication. Handbook of communication science* (S. 3–35). Walter de Gruyter.
- Marx, R. (2011). *Familien und Familienleben. Grundlagenwissen für Soziale Arbeit*. Beltz Juventa.
- Mayseless, O., & Keren, E. (2014). Finding a meaningful life as a developmental task in emerging adulthood: The domains of love and work across cultures. *Emerging Adulthood*, 2(1), 63–73.
- Mead, G. H. (1988). *Geist, Identität und Gesellschaft* (7. Aufl., Original 1934). Suhrkamp.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/>
- Meyer, R. (2023). *HipHop, Szene und Adoleszenz. Auswirkungen von Szene-Zugehörigkeit auf ausgewählte Prozesse des Jugendalters*. Beltz Juventa.
- Morgan, D. (2011). *Rethinking family practices*. Palgrave Macmillan.
- Neumann-Braun, K. (1992). Medienwelten – Medienkinder. In der Glitzerwelt der Erwachsenenunterhaltung. *TelevIZION*, 1992(2), 4–7.
- Oberlinner, A., Eggert, S., Schubert, G., Jochim, V., & Brüggen, N. (2018). *Medienrituale und ihre Bedeutung für Kinder und Eltern. Erster Bericht der Teilstudie „Mobile Medien und Internet im Kindesalter. Fokus Familie“*. JFF München.
- Paus-Haase, I. (2000). Identitätsgenese im Jugendalter. Zu den Koordinaten des Aufwachsens vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Bedingungen – eine Herausforderung für die Jugendforschung. In H. Kleber (Hrsg.), *Spannungsfeld Medien und Erziehung. Mediendidaktische Perspektiven* (S. 55–81). Kopäd Verlag.
- Paus-Haase, I., & Wagner, U. (2002). Pokémon – Gefährten zum Spielen und Kämpfen. Eine qualitative Befragung von Kindern und Jugendlichen. *Medien Journal*, 26(1), Schwerpunkttheft Pokémon in Österreich, 34–42.
- Paus-Hasebrink, I. (2010). Das Social Web im Kontext der Entwicklungsaufgaben junger Menschen. *Medien Journal*, 34(4), 20–34.
- Paus-Hasebrink, I. (2017). Zur Entwicklung der praxeologischen Perspektive auf die Rolle von Medien in der Sozialisation. In I. Paus-Hasebrink (Hrsg.), *Langzeitstudie zur Rolle von Medien in der Sozialisation sozial benachteiligter Heranwachsender. Lebensphase Jugend* (S. 21–44). Nomos.
- Paus-Hasebrink, I. (2019). Zur Rolle von Medien im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer qualitativen Panelstudie. *Media Perspektiven*, 2019(7/8), 358–365.
- Paus-Hasebrink, I. (2020). Mediengebrauch und Ungleichheit. Von Klüften und Spaltungen in Kindheit und Jugend. *MERZ medien+erziehung*, 64(3), 19–25.
- Paus-Hasebrink, I. (2021). (Medien-)Sozialisationsprozesse aus praxeologischer Perspektive. *ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 41(4), 366–382.
- Paus-Hasebrink, I. (2022). (Medien-)Sozialisation sozial Benachteiligter. Ein Rückblick auf 15 Jahre Langzeitforschung. *Medien Journal*, 46(1), 4–22.

- Paus-Hasebrink, I., & Sinner, P. (2021). *15 Jahre Panelstudie zur (Medien-)Sozialisation. Wie leben die Kinder von damals heute als junge Erwachsene?* Nomos. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783748927723>
- Paus-Hasebrink, I., Hasebrink, U., & Schmidt, J.-H. (2011). Vorgehen bei den empirischen Untersuchungsschritten. In J.-H. Schmidt, I. Paus-Hasebrink, & U. Hasebrink (Hrsg.), *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Aufl.) (S. 41–55). Vistas.
- Quenzel, G. (2015). *Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter*. Beltz Juventa.
- Rosenmayr, L. (1985). Wege zum Ich vor bedrohter Zukunft. Jugend im Spiegel multidisziplinärer Forschung und Theorie. *Soziale Welt*, 36(1), 274–298.
- Saferinternet (2023, 21. März). *Jugend-Internet-Monitor 2023*. saferinternet.at. <https://www.saferinternet.at/presse-detail/jugend-internet-monitor-2022-das-sind-die-beliebtesten-sozialen-netzwerke0>
- Salisch, M. von (2007a). Welchen Einfluss haben Peers auf Verhaltensauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter? In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik: Bd. 3. Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 98–111). Hogrefe.
- Salisch, M. von (2007b). Freundschaften und ihre Folgen. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 336–346). Hogrefe.
- Sander, E., & Lange, A. (2008). „Die Jungs habe ich über die Lokalisten kennen gelernt“: Virtuelle Freundschaften oder Intensivierung der örtlichen Vernetzung unter Gleichaltrigen? *MERZ medien+erziehung*, 52(3), 24–31.
- Schmidt, J.-H. (2009). *Das neue Netz. Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. UVK.
- Schmidt, J.-H., Lampert, C., & Schwinge, C. (2010). Nutzungspraktiken im Social Web – Impulse für die medienpädagogische Diskussion. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser, & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 255–270). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92135-8>
- Schnetzer, S., & Hurrelmann, K. (2023). *Jugend in Deutschland – Trendstudie Winter 2022/23. Die Wohlstandsjahre sind vorbei. Psyche – Finanzen – Verzicht*. <https://simon-schnetzer.com/jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2022-2023/>
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. EU Kids Online. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj0lofo>
- Spanhel, D. (2013). Der Prozess der Identitätsbildung in mediatisierten Alltagswelten. In C. Wijnen, S. Trültzsch, & C. Ortner (Hrsg.), *Medienwelten im Wandel. Kommunikationswissenschaftliche Positionen, Perspektiven und Konsequenzen* (S. 79–93). VS Verlag.
- Steinmauer, T. (2023). Public Network Value. In Österreichischer Rundfunk (Hrsg.), *Public Value-Bericht 2022/23. Teil 1: Qualität auf dem Prüfstand* (S. 58–61). Zukunft orf.at.

- Thiel, K., & Lampert, C. (2023). *Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung belastender Online-Erfahrungen von Jugendlichen. Eine qualitative Studie im Rahmen des Projekts „SIKID – Sicherheit für Kinder in der digitalen Welt“*. Verlag Hans-Bredow-Institut. <https://doi.org/10.21241/ssoar.86633>
- Thole, W. (2002). Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (S. 653–684). Leske+Budrich.
- Tulodziecki, G. (2023). *Individuelles Handeln und Gemeinwohl. Eine interdisziplinäre Handlungstheorie im Kontext von Freiheit, Verantwortung und künstlicher Intelligenz*. Transcript.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2023). *The Metaverse, Extended Reality and Children*. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/metaverse-extended-reality-and-children>
- Valkenburg, P., Peter, J., & Schouten, A. P. (2005). Friend networking sites and their relationship to adolescents. *CyberPsychology and Behavior*, 9, 585–590.
- Vierhaus, M., & Wendt, E.-V. (2018). Sozialbeziehungen zu Gleichaltrigen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 139–167). Springer.
- Wegener, C. (2010). Identität. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 55–63). VS Verlag.
- Witte, M., Niekrenz, Y., & Sander, U. (2013). Jugend und Globalisierung. In T. Rauschenbach & S. Borrmann (Hrsg.), *Herausforderungen des Jugendalters* (S. 69–100). Beltz Juventa.
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2004). *Psychologie* (16. Aufl.). Pearson Studium.

Mama, kennst du TikTok?

Überlegungen zur Verantwortung bei der Vermittlung von digitaler Medienkompetenz zwischen Generationen

Christina Seeger

Abstract

Kinder und Jugendliche wachsen in digitalisierten und sich rasch verändernden Medienumgebungen auf und brauchen entsprechend das nötige Rüstzeug, um sicher und selbstbestimmt durch das digitale Informations- und Emotionsdickicht navigieren zu können. Sie treffen dabei allerdings oft auf Generationen von Eltern und Lehrer:innen, die mit „ihren“ Medien wenig anfangen können. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, wie in so einem Spannungsfeld die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz gelingen kann, welche Akteure dazu beitragen (sollten) und welche Herausforderungen damit einhergehen. Es wird herausgearbeitet, dass das Problem der unterschiedlichen Medienrepertoires der Generationen kein Hindernis darstellen muss, da es vor allem um Kompetenzvermittlung bezüglich übergreifender Herausforderungen geht, die die Digitalisierung und damit die digitale Mediennutzung mit sich bringen. Die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz wird als gesamtgesellschaftliche Aufgabe skizziert, die zentral für die Bewältigung des Alltags sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen sowie politischen Leben ist und an deren Gelingen verschiedene formelle und informelle Akteure in unterschiedlicher Weise beteiligt sein können.

Keywords: Medienwandel, Mediatisierung, Mediengenerationen, Digitalisierung, Medienkompetenz, Social Media

Abstract English

Children and adolescents grow up as digital natives in this world but require the necessary tools to navigate the digital jungle comprised of information overload and emotional challenges securely and autonomously. However, they are dealing with a generation of parents and educators who often struggle to relate to “their” media as they grew up in a different media environment. This chapter explores how the promotion of digital media literacy can succeed in such a context, identifying the actors involved and the associated challenges. It is emphasised that the issue of diverging media repertoires among generations does not necessarily pose an obstacle, as the focus lies primarily on cognitive and affective competencies related to overarching challenges posed by digitalisation and digital media usage. The promotion of digital media literacy is outlined as a societal responsibility and a process crucial for managing everyday life and participating in societal, cultural, and political activities in which various formal and informal actors can play an important role.

Keywords: media change, mediatization, media generations, digitalisation, media literacy, digital literacy, social media

1 Einleitung

Der Medienwandel und insbesondere die Digitalisierung haben dazu geführt, dass sich unsere mediale Umwelt immer schneller verändert und unser Alltag mittlerweile vollständig mediatisiert abläuft: In immer kürzeren Abständen sind wir mit neuen digitalen Medien, Netzwerken und Apps konfrontiert, deren Umgang erlernt werden muss. Kinder und Jugendliche wachsen in dieser mediatisierten Welt auf, wobei die Auswirkungen als ambivalent eingeschätzt werden können (Roth-Ebner, 2023). Unstrittig ist dabei, dass digitale Medienkompetenz bereits im Kindes- und Jugendalter vermittelt werden muss, damit Kinder und Jugendliche zu digital mündigen Bürger:innen heranwachsen können. Jedoch gibt es, wie Schulze-Tammema treffend zusammenfasst, „keinen gesellschaftlichen Konsens, was ‚digitale Mündigkeit‘ ist, wie sie schrittweise erworben werden kann und welche Rolle Schule, Elternhaus und die Kinder und Jugendlichen selbst dabei spielen sollen“ (Schulze-Tammema, 2021, S. 238). Wie kann also das Problem gelöst werden, dass aktuell und sicherlich auch in Zukunft Kinder und Jugendliche auf Eltern und Lehrer:innen treffen, die nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen sind und entsprechend vermutlich weniger Expertise im Umgang damit haben? Wie kann die Vermittlung von digitaler Medienkompetenz in einem solchen Spannungsfeld aussehen, und was kann in diesem Zusammenhang eigentlich unter digitaler Medienkompetenz verstanden werden?

Der Beitrag soll sich mit diesen Fragen aus verschiedenen Blickwinkeln beschäftigen. Der Fokus wird dabei auf die digitale Medienkompetenz und ihre Vermittlung durch verschiedene Akteure gelegt. Zunächst werden Unterschiede zwischen den Generationen in Bezug auf ihre Mediennutzung aufgezeigt, anschließend die Begriffe Medienkompetenz und digitale Medienkompetenz diskutiert und zentrale Akteure vorgestellt, die bei der Vermittlung dieser Kompetenzen eine Rolle spielen. Im Anschluss wird der Beitrag auf drei übergreifende Herausforderungen im Rahmen der digitalen Mediennutzung fokussieren, die sich unabhängig von konkreten Medien und Plattformen ergeben, und die Rolle der verschiedenen Akteure im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung¹ in diesen Bereichen in den Blick nehmen. Letztendlich soll die Frage diskutiert werden, welche

1 In diesem Beitrag wird der Begriff „(digitale) Medienkompetenzvermittlung“ gewählt, um das allgemeine Phänomen der Vermittlung von relevantem Wissen und Fähigkeiten über (digitale) Medien an Kinder und Jugendliche durch verschiedene Akteure zu

Art von digitaler Medienkompetenz Jugendliche benötigen und welche Instanz hier verantwortlich ist bzw. sein kann, um solche Kompetenzen zu vermitteln. Dabei möchte der Beitrag keine finalen Antworten geben, sondern eine Debatte darüber anstoßen, wie Medienkompetenzvermittlung zwischen Generationen in einer sich schnell wandelnden digitalen Medienwelt aussehen kann.

2 Generationen und Mediennutzung im Wandel

In diesem Beitrag wird ein gesellschaftlicher Generationsbegriff herangezogen, der sich auf historische Zeitpunkte als Abgrenzungskriterium stützt und nach dem die individuelle Zugehörigkeit zu einer Generation im Laufe des Lebens konstant bleibt (Künemund & Szydlik, 2009, S. 10). Die Frage nach der Mediennutzung verschiedener Generationen ist schon länger Gegenstand der medien- und kommunikationswissenschaftlichen Forschung, da „bestimmte Medienkonstellationen und Medieninnovationen das Aufwachsen einer bestimmten Generation“ prägen (Bonfadelli, 2009, S. 150). Entsprechend spielt das Konzept der ‚Mediengenerationen‘ in der Forschung zu Mediensozialisation eine entscheidende Rolle (für einen Überblick vgl. Krotz & Wagner, 2014). Wenn wir insbesondere mobile, digitale Mediennutzung und das Web 2.0 in den Blick nehmen, müssen wir nicht weit zurückschauen. Die ersten sozialen Netzwerke, die auch im deutschsprachigen Raum Fuß fassen konnten und damit den Beginn des Web 2.0 markieren, waren Friendster (2002) bzw. MySpace (2003); das erste Smartphone, das mobile Mediennutzung wie wir sie heute kennen auf den Weg brachte, war das iPhone im Jahr 2007. Generation Z (1996 – 2009) kann damit als erste gelten, die tatsächlich mit diesen Medien aufgewachsen ist: Sie markiert die Gruppe der *digital natives*, die den älteren Generationen der *digital immigrants* gegenübersteht (Prensky, 2001). Dass sich auch die Mediennutzung zwischen Generationen bzw. Altersgruppen unterscheidet, dürfte entsprechend nicht verwundern. Vergleichende Daten, die auch jugendliche Nutzer:innengruppen beinhalten, sind schwer zu finden, es lässt sich aber festhalten, dass etwa die Fernsehnutzung bei älteren Generationen aktuell noch dominiert, während die Internet- bzw. speziell auch Social-Media-Nutzung bei jüngeren Generationen stärker ausgeprägt ist (z.B. Kupferschmitt & Müller, 2023).

beschreiben, von der Schule über die Familie bis hin zu Online-Initiativen (für eine Begriffsdiskussion siehe Süss et al., 2018).

Aber auch innerhalb der kurzen Zeit des Web 2.0 haben sich generations-spezifische Unterschiede herausgebildet, die sich in einer unterschiedlichen Nutzung sozialer Netzwerke widerspiegeln. Facebook wird oft liebevoll als „Boomer“-Netzwerk bezeichnet, was nicht ganz stimmt: Betrachtet man den Anteil an Nutzer:innen nach Alter in Österreich, sind im Jahr 2023 die größte Nutzergruppe mit 27 Prozent die 25- bis 34-Jährigen (NapoleonCat, 2023; in Deutschland ist es die Altersgruppe 30 bis 49, siehe Abbildung 1). Dennoch: Mehr als die Hälfte aller Nutzer:innen sind älter als 35 Jahre, der Anteil der 13- bis 17-Jährigen liegt bei weniger als zwei Prozent (NapoleonCat, 2023). Schaut man sich im Vergleich dazu die Nutzer:innenzahlen von TikTok an (hier stammen die Zahlen aus Deutschland), ist hier mehr als die Hälfte der Nutzer:innen jünger als 19 Jahre (Initiative D21, 2023). Einen guten Überblick für deutsche Nutzer:innen bietet die Studie von Koch (2023), deren Ergebnisse in Abbildung 1 veranschaulicht sind. Auffällig ist hier, dass einige Netzwerke, darunter z.B. auch BeReal oder Reddit, in den Altersgruppen über 29 Jahren gar nicht mehr auftauchen. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass es auch innerhalb einer Generation Unterschiede im Mediennutzungsverhalten gibt: Nimmt man etwa die digital native Generation Z, die in Abbildung 1 etwa die beiden jüngsten Altersgruppen (14–29 Jahre) umfasst, so finden sich deutliche Unterschiede zwischen beiden Altersgruppen in der Nutzung einiger sozialer Netzwerke.

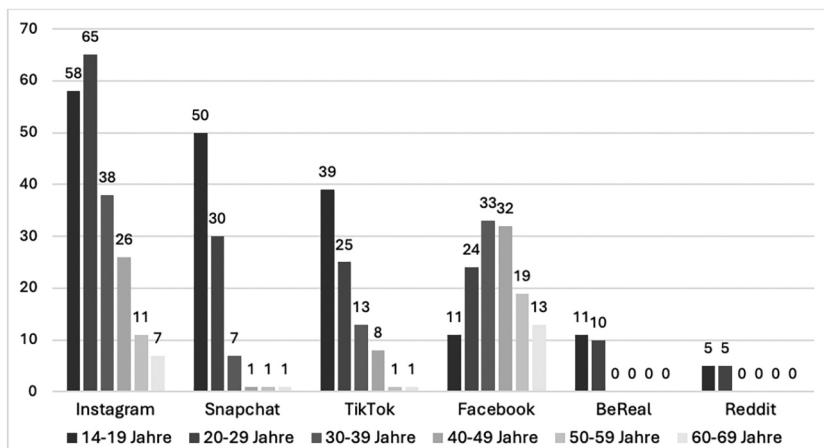


Abbildung 1: Prozentualer Anteil tägliche Social-Media-Nutzung 2023: Ausgewählte Netzwerke (eigene Darstellung basierend auf Koch, 2023)

Die Unterschiede in der Mediennutzung wirken sich, wie oben schon ange deutet, auf die Nutzungspraktiken aus. Auf die Frage, über welche Quellen sie sich über Nachrichten und das aktuelle Tagesgeschehen informieren, sind Suchmaschinen (39 %), Instagram (30 %) und TikTok (29 %) die Top Antworten der 12- bis 19-Jährigen in Deutschland (mpfs, 2022). Durch die Mediatisierung der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen erfüllen digitale Medien mittlerweile eine Fülle von Funktionen: Sie „fungieren als zentrale Informationsquellen; sie geben Orientierung, bieten Raum für Gespräche mit Eltern, aber mehr noch mit der Peergruppe, und dienen als Vorlagen für die Arbeit an Identitäten“ (Roth-Ebner, 2023, S. 114). Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen in ihrer digitalen Lebenswelt, gerade die Art der Selbstdarstellung, die von Jugendlichen über soziale Medien wie TikTok betrieben wird, dürfte den älteren Generationen eher fremd sein (Guddat & Hajok, 2020).

Wir können an dieser Stelle also zwei Dinge festhalten: Zum einen unterscheiden sich die Generationen maßgeblich darin, ob und vor allem wie stark sie mit digitalen und sozialen Medien aufgewachsen sind, zum anderen finden sich aktuell deutliche Unterschiede im Mediennutzungsver halten. Damit wird das Grunddilemma klar, mit dem sich dieser Beitrag beschäftigen möchte: Es treffen mitunter Eltern- und Lehrer:innengenerationen auf Kinder und Jugendliche, die mit anderen Medien als sie selbst aufgewachsen sind und entsprechend über ein anderes Medienrepertoire sowie andere Mediennutzungspraktiken verfügen, allen voran im digitalen Raum – wer soll den Jugendlichen also den Umgang mit „ihren“ Medien beibringen? Um diese Frage diskutieren zu können, ist es zunächst nötig, sich näher mit dem Konzept der Medienkompetenz und hier speziell mit der digitalen Medienkompetenz auseinanderzusetzen und zu klären, wer für die Ausbildung einer solchen als verantwortlich gelten kann.

3 Digitale Medienkompetenz

Dass Medienkompetenz als Konzept nicht einfach zu greifen ist, zeigt die Vielzahl an unterschiedlichen Definitionen, die dazu existieren (für eine Übersicht vgl. Gapski, 2001; Schiller & Seele, 2023). Ganz grundsätzlich kann Medienkompetenz als Idealzustand von medienbezogenem Wissen und medienbezogenen Fähigkeiten eines Individuums verstanden werden (Süss et al., 2018, S. 110-111). Dadurch, dass sich Medien und Medienum gebungen wandeln, kann entsprechend auch die Aneignung von Medienkom

petenz als kontinuierlicher Prozess auf dem Weg zu diesem Idealzustand verstanden werden (Groeben, 2002, S. 161–162). Medienkompetenz betont dabei zum einen die Aneignung von Wissen über Medien, zum anderen die Fähigkeit, mithilfe dieses Wissens Medien gewinnbringend zu nutzen, kreativ gestalten und sich kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können (Hugger, 2022, S. 93). Mehrere Autor:innen betonen, dass Medienkompetenz neben der kognitiven Komponente (Wissen & Verstehen) allerdings auch weitere Dimensionen, etwa eine affektive und soziale, umfasst (vgl. z.B. Aufenanger, 2001; Schreurs & Vandenbosch, 2021). Medienkompetenz ist in der Mediengesellschaft eine zentrale Kompetenz, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und seinen Bürger:innenpflichten nachzukommen, da die Informiertheit der Bürger:innen über aktuelle politische und gesellschaftliche Belange als Grundlage für eine funktionierende Demokratie gesehen wird (vgl. z.B. Schiller & Seele, 2023). Zentral ist in allen Konzeptionen, dass Medienkompetenz dazu befähigen soll, erlerntes Wissen im Medienalltag umzusetzen und auch auf neue Kontexte anwenden zu können.

Im Zuge der Digitalisierung und der Verlagerung der Mediennutzung in den digitalen Raum erfolgte eine Neubelebung des Medienkompetenzbegriffs sowie eine Anpassung an diese neuen Gegebenheiten (z.B. Aufenanger, 2001; Schulze-Tammema, 2021). Digitale Medienkompetenz kann dabei zunächst analog zur klassischen Medienkompetenz als die Fähigkeit verstanden werden, digitale Medien selbstverantwortlich, effektiv, kritisch und sicher zu nutzen (Schiller & Seele, 2023). Dabei stellt sich die Frage, welche Anforderungen die Digitalisierung bzw. digitale Medien mit sich bringen, die sich von denen klassischer Medien unterscheiden und somit eine Anpassung des Medienkompetenzkonzepts erfordern. Insbesondere der Aspekt der Sicherheit wird unter den Bedingungen der Digitalisierung relevanter: Die Nutzung digitaler Medien hinterlässt Datenspuren, die auf vielfältige Weise von unterschiedlichen Akteuren genutzt werden können, in positivem wie in negativem Sinne (Zorn, 2011). Darüber hinaus wird durch die digitale Mediennutzung aber auch die Informationssuche komplizierter: Zum einen, da eine Vielzahl von Informationen bereitstehen, die zu einem regelrechten *information overload* führen können, zum anderen, da durch das Wegfallen der Gatekeeper-Funktion klassischer Massenmedien auch un seriöse oder falsche Informationen verfügbar, aber oft nicht so einfach als solche erkennbar sind. Laut Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) gehe es bei digitaler Medienkompetenz entsprechend darum, „sicher durch die digitale Informationsflut navigieren, Fake News

erkennen und verantwortungsvoll mit Daten umgehen [zu] können“ (zitiert nach Schiller & Seele, 2023, S. 2). Schreurs und Vandenbosch (2021) betonen, dass gerade Medienkompetenz mit Bezug auf Social Media neben der kognitiven die affektive Komponente stärker in den Blick nehmen muss – Kompetenz bedeutet für sie hier, das Erleben positiver Emotionen bei der Mediennutzung zu maximieren und aus der Nutzung resultierende negative Emotionen zu erkennen und damit funktional umgehen zu können.

4 Wer ist verantwortlich?

Im Beschluss der deutschen Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012 wird Medienkompetenz als gesamtgesellschaftliche Aufgabe definiert. „Nur durch das Zusammenwirken unterschiedlicher verantwortungsvoller Akteure und Institutionen kann dieser medialen Herausforderung begegnet werden“, resümieren Schiller und Seele (2023, S.1) entsprechend in ihrem Beitrag. Auch in der Wissenschaft wird die Sichtweise eingenommen, dass Menschen Medienkompetenz durch die Interaktion mit ihrer Umwelt entwickeln, und dass es entsprechend verschiedene Akteure gibt, die im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche eine Rolle spielen und hier auf unterschiedliche Weise aktiv werden können (Schreurs & Vandenbosch, 2021; Süss et al., 2018). Schreurs und Vandenbosch (2021) unterscheiden zwischen formalen Akteuren (*formal agents*), also alle Instanzen im formalen Bildungsbereich (z.B. Lehrkräfte oder Bildungsinitiativen-/Plattformen), und informellen Akteuren (*informal agents*), z.B. Eltern, aber auch Geschwister, Freund:innen und andere Peers. In diesem Kapitel soll über diese verschiedenen Akteure und ihre Rolle im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung reflektiert werden.

Eine zentrale Sozialisationsinstanz, auch für Fragen der Medienkompetenz, ist sicherlich die Schule (Marci-Boehncke, 2018). Medienkompetenzvermittlung kann hier grob in die Bereiche *Lernen mit Medien* und *Lernen über Medien* unterteilt werden (Süss et al., 2018). Schaut man speziell auf den Bereich der digitalen Medienbildung in Schulen, so zeigen sich zunächst Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich. In Deutschland gibt es auf Bundesebene lediglich Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, da die konkrete Ausgestaltung der Lehrpläne Ländersache ist. In einem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Bildung in der digitalen Welt von 2021 ist entsprechend zu lesen, „dass Bildungsangebote den sou-

veränen Umgang mit Medien stützen müssen“ und dies in einem „fachintegrativen Konzeptrahmen“ erfolgen sollte (Kultusministerkonferenz, 2021, S. 7). Die zentralen Herausforderungen werden dabei schwerpunktmäßig in *Lernen mit digitalen Medien* gesehen, etwa durch den Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge sowie die Nutzung intelligenter digitaler Lernumgebungen. Dies zeigt auch der aktuelle DigitalPakt Schule von Bund und Ländern, der sich allen voran mit der Digitalisierung der Schule über entsprechende Infrastruktur beschäftigt. In den Lehrplänen der einzelnen Länder ist das Thema digitale Medienkompetenz unterschiedlich stark verankert, konkrete inhaltliche Themen finden sich aber eher selten.

In Österreich hat die digitale Grundbildung seit dem Schuljahr 2022/23 in der Sekundarstufe I mit einer eigenen Schulstunde einen festen Platz im österreichischen Lehrplan. Laut Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sind die Ziele der digitalen Grundbildung „die Förderung von Medienkompetenz, Anwendungskompetenzen und informatischen Kompetenzen, um Orientierung und mündiges Handeln im 21. Jahrhundert zu ermöglichen“ (BGBI II Nr. 163/2023, S. 2). Die Lerninhalte sind dabei in Anlehnung an das Frankfurter Dreieck (Brinda et al., 2019) auf technisch-mediale, gesellschaftlich-kulturelle und interaktionsbezogene Perspektiven angelegt und sollen die Kompetenzbereiche Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln adressieren. Die Vorgaben sind im Gegensatz zu Deutschland detaillierter und umfassen neben informatischen Kompetenzen auch Bereiche der Gestaltungskompetenz sowie Medienbildung als „Zusammenspiel von Nutzung und Teilnahme an aktueller Medienkultur“ (BGBI II Nr. 163/2023, S. 2).

Grundsätzlich kann man sagen, dass die zu vermittelnden Inhalte in Schulverordnungen aber eher allgemein gehalten sind, vermutlich um Flexibilität für die Lehrenden zu gewährleisten und zukünftige Herausforderungen mit abzubilden, ohne dass die Vorgaben erneuert werden müssen. Dies führt allerdings auch dazu, dass konkrete Beispiele und Inhalte fehlen – Phänomene wie *Fake News*, *Hate Speech* oder *Positivity Bias*, die die aktuelle digitale Welt prägen, sucht man vergebens. Hier sind verschiedene Initiativen und Online-Plattformen im Bereich der Medienkompetenzvermittlung deutlich besser aufgestellt und es gibt zahlreiche Angebote, von denen hier nur ein paar herausgegriffen werden sollen. Als Musterbeispiel für Deutschland kann z.B. klicksafe.de gelten, eine von der EU geförderte Initiative der Medienanstalt Rheinland-Pfalz und der Landesanstalt für Medien NRW, deren Ziel es ist, „die Online-Kompetenz der Menschen zu fördern und sie mit vielfältigen Angeboten beim kompetenten und

kritischen Umgang mit dem Internet zu unterstützen“ (klicksafe, 2023, o. S.). Die primäre Zielgruppe sind dabei vor allem Lehrende und Eltern, aber auch ganz generell alle, die selbst ihre Internetkompetenz verbessern wollen. Als österreichisches Pendant dazu fungiert die Initiative saferinternet.at, die ebenfalls von der EU, der österreichischen Bundesregierung, aber auch von AI und Meta finanziert wird. Als Beispiel auf Landesebene ist in Deutschland die Initiative Medienführerschein Bayern der Stiftung Medienpädagogik Bayern zu nennen, die auch schon für die frühkindliche Erziehung Inhalte speziell für Kita-Fachkräfte bereitstellt. Darüber hinaus gibt es in Österreich noch das vom BMBWF betriebene Portal eduthek.at und in Deutschland das Medieninstitut der Länder (FWU), die speziell Materialien für den Unterricht bieten. Die dort gesammelten Inhalte sind spezifisch auf aktuelle Phänomene und Herausforderungen der digitalen Welt ausgerichtet, es finden sich Materialien und teilweise komplett ausgearbeitete Einheiten zu Themen wie Hate Speech, Fake News, Influencer:innen und ähnliches.

Auch der öffentlich-rechtliche Rundfunk und damit die Medien selbst sehen sich im Bereich Medienkompetenz in der Verantwortung. Dies ist in Deutschland im Rundfunkstaatsvertrag festgehalten: „Durch die zeitgemäße Gestaltung der Telemedienangebote soll allen Bevölkerungsgruppen die Teilhabe an der Informationsgesellschaft ermöglicht, Orientierungshilfe geboten, Möglichkeiten der interaktiven Kommunikation angeboten sowie die technische und inhaltliche Medienkompetenz aller Generationen und von Minderheiten gefördert werden.“ (die medienanstalten, 2019, §11d, Abs. 3). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Jugendlichen, die über verschiedene Angebote auch an Inhalte der digitalen Medienkompetenz herangeführt werden sollen. Neben verschiedenen TV-Formaten ist hier vor allem auf das Content-Netzwerk „funk“ von ARD und ZDF zu verweisen, das sich speziell an die Generation Z wendet und regelmäßig über aktuelle Internet-Phänomene aufklärt. Zuletzt bringen sich auch die Hochschulen in der Vermittlung von Medienkompetenz ein – zum einen, da sie zu diesen Themen forschen und Erkenntnisse bereitstellen, die die Grundlage für Medienkompetenzangebote bilden, zum anderen da sie sich selbst aktiv engagieren, etwa in der Schulbildung durch Workshops oder School Days an den Hochschulen.

Neben diesen formalen Stellen sind auch die Eltern bzw. andere Erziehungsberechtigte im Rahmen der Medienkompetenzvermittlung gefragt. Ihre Rolle sowie die anderer informeller Akteure wie Geschwister, Freunde und andere Peers ist deutlich unklarer definiert, wird aber als nicht weni-

ger zentral in diesem Prozess angesehen (Schreurs & Vandenbosch, 2021, 2023; Süss et al., 2018). Gerade mit informellen Akteuren wie Eltern oder Freund:innen besteht die Möglichkeit, stärker diskursiv und partizipativ das in der Schule erworbene Medienkompetenzwissen zu reflektieren und anzuwenden. Schreus und Vandenbosch (2021) sehen darüber hinaus die Rolle der informellen Akteure allen voran darin, Kinder und Jugendliche bei der Ausbildung der affektiven Dimension von Medienkompetenz zu unterstützen, die gerade in der digitalen Mediennutzung eine zentrale Rolle spielt, aber von formalen Akteuren eher schlecht bedient werden kann (vgl. auch McLean et al., 2016). Die Eltern sollen regelmäßig und aktiv mit ihren Kindern über die positiven und negativen emotionalen Auswirkungen ihrer Nutzung diskutieren und Lösungsansätze erarbeiten, wie mit diesen Emotionen umgegangen werden kann. Wichtig ist dabei, dass das Kind seine Perspektive und Gefühle aktiv einbringen kann, damit das Autonomiegefühl erhalten bleibt (vgl. auch Valkenburg et al., 2022). Letztendlich können so beide Parteien durch die Diskussion und Reflexion ihre digitale Medienkompetenz erhöhen und Kinder den Eltern auch etwas über „ihre“ Medien beibringen.

Schließlich sind auch die Peers, also gleichaltrige Geschwister, Freund:innen oder Klassenkamerad:innen, wichtige informelle Akteure im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung (Jeong et al., 2012). Schreurs und Vandenbosch (2021) legen in ihrem Modell zur Vermittlung von Social-Media-Kompetenz einen besonderen Fokus auf diese Gruppe, weil sie unter Jugendlichen hohes Vertrauen genießt und ihnen am meisten Kompetenz zugeschrieben wird, da sie sich am besten mit den Medien der eigenen Generation auskennt. Gerade im Bereich der affektiven Medienkompetenz können Peers als Vorbilder agieren, wie mit den aus der digitalen Mediennutzung resultierenden Emotionen umgegangen werden kann.

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass alle vorgestellten Akteure eine Rolle im Prozess der digitalen Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche spielen und vor allem auch ein Zusammenspiel hier am erfolgversprechendsten sein dürfte (Chakroff & Nathanson, 2011; Schreurs & Vandenbosch, 2021). Insbesondere die Einbindung der Peers im Rahmen des Unterrichts bzw. im schulischen Bereich generell (z.B. durch Mentorings) scheint eine lohnende Strategie, um sie als Multiplikator:innen zu gewinnen (Wegmann & Roth-Ebner, 2013).

5 Was sind die größten Herausforderungen für die junge Generation?

Als Dilemma wurde einleitend formuliert, dass durch den sich immer schneller vollziehenden Medienwandel Eltern- und Lehrpersonen auf Kinder und Jugendliche treffen, die unter anderen medialen Voraussetzungen und damit mit anderen Medien(-inhalten) aufwachsen. Es stellte sich also die Frage, wie die Vermittlung insbesondere digitaler Medienkompetenz in diesem Zusammenhang aussehen kann, was vermittelt werden soll und vor allem wer in dieser Vermittlung in welchem Maße mitwirken soll bzw. kann. Mit dem „Wer“ hat sich das vorherige Kapitel bereits beschäftigt; in diesem Kapitel soll es nun um das „Was“ gehen und es werden exemplarisch drei zentrale Herausforderungen skizziert, mit denen Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer digitalen Mediennutzung konfrontiert sind – und zwar unabhängig davon, welche Apps gerade angesagt sind. Diese Aufzählung soll keinesfalls einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern veranschaulichen, dass über spezielle Medien hinaus Herausforderungen bestehen, die im Rahmen der digitalen Medienkompetenzvermittlung von den genannten Akteuren unterschiedlich adressiert werden (können).

5.1 Zwischen Hard Facts und Deepfakes: Orientierung im digitalen Informationsdickicht

Wie bereits in Kapitel 3 andiskutiert, ist eine zentrale Herausforderung der digitalen Medienwelt die Orientierung im Informationsdickicht und das Wissen darüber, wie man verlässliche Informationen von Falschnachrichten und Desinformation unterscheiden kann. Auch wenn Falschnachrichten und Desinformation kein genuines Problem der Digitalisierung sind, so wurde diese Problematik dadurch doch erheblich verschärft. Kaum etwas hat das so eindrücklich vor Augen geführt wie die Corona-Krise: Gerade zu Beginn der Pandemie gab es täglich neue Entwicklungen und wissenschaftliche Erkenntnisse, aber vor allem online auch eine Vielzahl von Falschmeldungen und Verschwörungstheorien rund um COVID-19 (Theocharis et al., 2021). Insbesondere soziale Medien, die es jeder und jedem ermöglichen, Botschaften relativ ungefiltert an eine Vielzahl an Menschen zu verbreiten, haben zu einer Inflation an verfügbaren Informationen und Quellen geführt (Wilke, 2010). Dieser Umstand sowie die Tatsache, dass im Internet die Gatekeeping-Funktion professioneller Institutionen wie dem Journalismus nicht oder nur eingeschränkt greift, führen zu einer zuneh-

menden Unsicherheit darüber, welche Informationen und Quellen als vertrauenswürdig einzuschätzen sind und welche nicht (Freiling & Waldherr, 2021). Dieses Problem wird dadurch verstärkt, dass populistische Politiker:innen und andere populistische Akteure den klassischen Massenmedien öffentlich ihre Glaubwürdigkeit absprechen (Denner & Peter, 2020). Ein Grundvertrauen in die Massenmedien als Lieferantinnen verlässlicher und faktengeprüfter Informationen sowie die Fähigkeit, diese von unseriösen und falschen Informationen zu unterscheiden, sind allerdings eine wichtige Voraussetzung für eine funktionierende demokratische Gesellschaft und insbesondere in Krisenzeiten essenziell (Brosius & Peter, 2021). Studien können dabei zeigen, dass Jugendliche bei der Suche nach Informationen Social Media mit Abstand als häufigstes Medium angeben – sogar jene Jugendlichen, die als journalistisch informationsorientiert gelten (Hasebrink et al., 2021, S. 30). Die Tatsache, dass besonders populistische und extremistische Akteure Jugendliche immer mehr als Zielgruppe fokussieren und ihre Angebote auf diese Nutzer:innengruppe zuschneiden (Beyersdörfer et al., 2017), macht einen Fokus der Medienkompetenzvermittlung auf diesem Gebiet zentral, denn je besser Jugendliche im Informationsdickicht navigieren können, desto weniger anfällig sind sie für Falschinformationen, Verschwörungserzählungen und Populismus (Schiller & Seele, 2023). Außerdem ist davon auszugehen, dass eine gesteigerte Medien- und Informationskompetenz nicht nur die Unterscheidung zwischen glaubwürdigen und unglaubwürdigen Quellen erleichtert, sondern generell auch das Vertrauen in Institutionen wie Politik und Wissenschaft stärken kann (Braun et al., 2020).

Betrachtet man verschiedene Akteure im Bereich der Medienkompetenzvermittlung, so kann man konstatieren, dass diese Herausforderung erkannt wurde und bereits im Bereich der digitalen Medienkompetenzvermittlung verankert ist. Das Thema findet sich in der österreichischen digitalen Grundbildung im Kompetenzbereich Information, wo es dezidiert um das Hinterfragen von Informationen und manipulativen Darstellungen geht. Auch auf Plattformen wie saferinternet.at und klicksafe.de finden sich Materialen zur Informationskompetenz, die vor allem auf die Unterscheidung zwischen wahr und falsch abzielen. Wichtig ist es hier aber auch, zu verstehen, welche Strategien und Kriterien speziell Jugendliche anwenden, um die Glaubwürdigkeit von Informationen einzuschätzen. Peter und Muth (2023) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass Jugendliche gezielt politischen Influencer:innen mit ähnlichen Voreinstellungen folgen, um Orientierung in der alltäglichen Nachrichten- und Informationsflut zu

erhalten. Gerade die Glaubwürdigkeit solcher neuen Akteure sowie ihre Motive müssen diskutiert und hinterfragt werden.

Wichtig wird es zudem sein, auf neue Herausforderungen zu reagieren – aktuell etwa auf die Möglichkeiten von künstlicher Intelligenz bei der Informationsgenerierung, sowohl im positiven wie im negativen Sinne (was aber in der digitalen Grundbildung in Österreich bereits verankert ist). Das Phänomen der Deepfakes macht es zunehmend schwerer, Falschinformationen zu erkennen, vor allem mit den gängigen Verifizierungsstrategien (Dan et al., 2021). Außerdem müssen Kinder und Jugendliche frühzeitig lernen, wie mit von KI generierten Informationen wie z.B. von ChatGPT umzugehen ist. Eine wichtige Rolle spielen hier sicherlich auch die Eltern und Erziehungsberechtigten, denn die Grundsteine für die eigene Nachrichten- und Informationsnutzung werden bereits im Kindesalter gelegt (Trültzsch-Wijnen, 2020). Gerade Vertrauen in die klassischen Massenmedien und die Relevanz von unabhängigem Journalismus müssen bereits früh vermittelt werden. Hier besteht allerdings das Problem eines Bildungsgefälles, insofern als in bildungsferneren Umgebungen ein größerer Fokus auf Unterhaltungs- im Vergleich zu Informationsangeboten gelegt wird (Roth-Ebner, 2023).

5.2 Das Internet vergisst und verzeiht nicht: Datenschutz und digitale Gewalt

Ein zentrales Thema im Zusammenhang mit der Digitalisierung ist das Hinterlassen digitaler Spuren durch die digitale Mediennutzung und damit einhergehend auch Fragen des Datenschutzes. Daten sind die Währung im Internet, die es erst ermöglicht, dass Angebote wie soziale Netzwerke, Suchmaschinen oder ähnliches ohne Entgelt angeboten werden können. Die Problematik der Datensammlung wurde auf politischer Seite schon vor dem Aufkommen des Internets erkannt und hat zu Gesetzen geführt, die den Nutzer:innen mehr Rechte an ihren Daten einräumen bzw. Unternehmen in die Auskunftspflicht nehmen, was mit den Daten passiert – etwa das Recht auf informationelle Selbstbestimmung oder auf europäischer Ebene die Datenschutz-Grundverordnung (Roßnagel, 2021). Auch wenn Nutzer:innen durchaus viele Rechte eingeräumt werden, nehmen sie diese erstaunlich selten wahr. Wissenschaftler:innen sprechen hier vom *Privacy Paradox* (z.B. Barnes, 2006), also der Tatsache, dass der Schutz persönlicher Daten zwar als wichtig angesehen wird, dieser Einstellung aber kaum Handlungen folgen. Dieses Phänomen findet sich auch bei Jugendlichen

und scheint durch eine gewisse digitale Apathie begründet zu sein, also das Gefühl, online keine Kontrolle über die eigenen Daten zu haben (De Wolf, 2020; Hargittai & Marwick, 2016). Bereits 2010 fordert deshalb Edgar Wagner, das Thema Datenschutz von einer Gesetzes- und Kontrollaufgabe zu einer Bildungs- und Erziehungsaufgabe zu machen und fest im Schulunterricht zu verankern (vgl. auch Livingstone et al., 2021). Er bezieht sich dabei auf verschiedene Dimensionen, die vermittelt werden müssen (Wagner, 2010): das informationelle Selbstbestimmungsrecht und das Recht auf Vertraulichkeit und Integrität, die Gefahren, die durch das Teilen von Daten ausgehen (sowohl im wirtschaftlichen, politischen als auch privaten Bereich), die Möglichkeiten, die man hat, um seine Daten im Internet zu schützen und die Pflichten, die damit einhergehen, also z.B. gegenüber den Daten Dritter, im Sinne einer Online-Ethik.

Gerade der letzte Punkt berührt auch eine andere Herausforderung, mit der Nutzer:innen und vor allem auch Kinder und Jugendliche im digitalen Raum verstärkt zu kämpfen haben, nämlich die der digitalen Gewalt (Thull et al., 2021). Das Phänomen ist breit und umfasst viele Ausprägungen, einige davon haben auch direkt mit dem Missbrauch von Daten zu tun. Zum Beispiel können im Rahmen von privaten Chats verschickte Nachrichten, Bilder oder Videos an die Öffentlichkeit gelangen, entweder weil die Server, auf denen die Informationen gespeichert sind, Ziel von Hackerangriffen werden können, oder weil diese Inhalte missbraucht werden, um konkreten Personen zu schaden. Doxxing nennt sich dieses Phänomen, bei dem private Informationen ohne Zustimmung veröffentlicht werden (HateAid, o. J.). Digitale Gewalt umfasst jedoch noch deutlich mehr Aspekte, wie etwa Hass(-rede) und Beleidigungen, Cybermobbing, -stalking und -grooming, sexuelle Übergriffe oder auch Beleidigungen und Bedrohungen. Eine aktuelle Umfrage von HateAid in Kooperation mit der Universität Klagenfurt zeigt, dass im Schnitt jede:r Dritte bereits digitale Gewalt erlebt hat, in der Altersgruppe der 14- bis 17-Jährigen immerhin schon jede:r Vierte; am stärksten betroffen ist die Altersgruppe 18 bis 27 (HateAid, 2024). Digitale Gewalt schlägt sich sowohl auf das individuelle Wohlbefinden als auch auf die gesellschaftliche Teilhabe nieder. Betroffene von digitaler Gewalt leiden unter anderem an psychischem Stress, Selbstzweifel und sozialen Ängsten (Walther, 2022). Gleichzeitig gibt ein großer Teil der Betroffenen aber auch an, sich nach solchen Vorfällen weniger oder gar nicht mehr im Internet äußern zu wollen (HateAid, 2024) – ein Umstand, der den digitalen Diskurs einschränkt und noch stärker verzerrt, als dies ohnehin schon der Fall ist. Die Beschäftigung mit diesem Thema im Rahmen der digitalen

Medienkompetenz kann dabei helfen, Kinder und Jugendliche vor digitaler Gewalt zu schützen, aber gleichzeitig auch, sie nicht zu Täter:innen werden zu lassen.

Bei der Einbindung in die Schulbildung sind die Themen unterschiedlich berücksichtigt. Das Thema Datenschutz ist in der österreichischen digitalen Grundbildung ganz zentral für alle Klassenstufen im Kompetenzbereich Information verankert, der Ziele für einen verantwortungsvollen Umgang mit Daten, Informationen und Informationssystemen definiert: Thematisiert werden z.B. Erhebung, Speicherung und Verwendung von Daten, Geschäftsmodelle von Social-Media-Diensten bei der Verwendung von persönlichen Daten sowie Grundlagen der Betroffenenrechte. Weniger umfangreich findet man das Thema digitale Gewalt; „Betrug im Internet und Phishing“ taucht in den Vorgaben auf sowie die Phänomene Cybermobbing, Cybergrooming und Identitätsdiebstahl. Auch in Deutschland ist insbesondere das Thema Cybermobbing in den Schulen verankert – allen voran, weil solche Fälle im Schulkontext auftreten und sich etwa im Rahmen der Corona-Krise durch die digitale Beschulung vermehrt haben (Nolden, 2020; Porsch & Pieschl, 2024). Diese Phänomene stellen aber nur einen Teil von digitaler Gewalt dar. Wie aktuelle Daten zeigen, werden auch Jugendliche vermehrt Opfer von sexuellen Übergriffen, Beleidigungen oder Bedrohungen (HateAid, 2024). Kinder und Jugendliche müssen vor allem in der Lage sein, verschiedene Formen der digitalen Gewalt zu erkennen und lernen, wie sie darauf reagieren können – über 80 Prozent der Jugendlichen gaben in der Umfrage an, nichts gegen digitale Gewalt unternommen zu haben (HateAid, 2024). Thematisch breiter aufgestellt sind auch in diesem Bereich wieder die Online-Plattformen wie saferinternet.at und klicksafe.de, die neben Cybermobbing auch andere potentiell problematische Inhalte und Praktiken wie Hass im Netz, Sexting und sexuelle Belästigung sowie Gewaltinhalte thematisieren und auch Informationen für Eltern und Erziehungsberechtigte bereitstellen. Diese sind besonders in der Verantwortung, solche Phänomene mit ihren Kindern zu besprechen und ein offenes Ohr für Anliegen und Vorfälle in diesem Bereich zu haben. Wie die Umfrage nämlich auch gezeigt hat, sind nahestehende Personen die wichtigste Anlaufstelle für Betroffene von digitaler Gewalt (HateAid, 2024).

5.3 Die schöne heile Social-Media-Welt: Selbstdarstellung und Positivity Bias

Wie in Kapitel 2 aufgezeigt, sind bei der jungen Generation aktuell vor allem bild- und videobasierte soziale Plattformen wie TikTok, Instagram und Snapchat beliebt, die Jugendliche neben Unterhaltung vor allem zur Kommunikation und Vernetzung untereinander sowie zur Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung verwenden (Guddat & Hajok, 2020). Die bisherige Forschung zeigt dabei starke Verzerrungen, was die dort präsentierten Inhalte betrifft: Gerade auf sozialen Bild- und Videoplattformen werden überwiegend positive, stark selektierte und oft digital nachbearbeitete Erlebnisse aus dem Alltag geteilt, die schnell den Eindruck vermitteln, dass alle anderen ein erfüllteres, erfolgreicheres und glücklicheres Leben führen als man selbst (Naderer et al., 2022). Die Verzerrung entsteht durch das strategische Teilen von positiv aufgeladenen Inhalten durch Nutzer:innen, meist mit dem Ziel der positiven Selbstdarstellung (Reinecke & Trepte, 2014). Gerade Influencer:innen und andere prominente Vorbilder im Netz fallen durch solche Verhaltensweisen auf, die sich auf Kinder und Jugendliche übertragen: In einer Umfrage unter österreichischen Jugendlichen gaben 85 Prozent an, ihre Bilder digital zu verändern und fast die Hälfte benutzte digitale Nachbearbeitung speziell zur Veränderung des Körpers (Karsay et al., 2018; vgl. auch Naderer et al., 2022). Obwohl solche Inszenierungen oft wohlüberlegt und aufwendig sind, wird dabei suggeriert, dass es sich um spontan aufgenommene Schnappschüsse handelt, etwa durch Hashtags wie *#nofilter* oder *#wokeuplikethis* (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Diese Art des verzerrten Posting-Verhaltens findet sich neben professionellen Akteuren wie Influencer:innen verstärkt unter Jugendlichen, da diese noch stärker vom Feedback anderer abhängig sind (Choukas-Bradley et al., 2022). Gesteigert wird dieser *Positivity Bias* dadurch, dass Inhalte mit positiver Valenz erfolgreicher sind als negative (also häufiger und länger rezipiert werden und eher Aufmerksamkeit in Form von Likes und Kommentaren erhalten), was durch die Algorithmen der Plattformen dazu führt, dass diese Inhalte an mehr Nutzer:innen ausgespielt werden (Berger & Milkman, 2012). Der *Positivity Bias*, mit dem man auf sozialen Plattformen konfrontiert wird, ist für jede:n Nutzer:in unterschiedlich stark ausgeprägt, je nachdem, welche Inhalte konsumiert werden – es ist davon auszugehen, dass Jugendliche einem starken *Positivity Bias* auf sozialen Plattformen ausgesetzt sind, aber umgekehrt auch, dass sie durch ihr eigenes Verhalten dazu beitragen. Die umfangreiche Forschungslage zu den Auswirkungen

zeigt überwiegend negative Effekte auf das Wohlbefinden, da man beim Vergleich des eigenen Lebens mit den idealisierten Leben der anderen fast zwangsläufig den Kürzeren zieht: Die Unerreichbarkeit der idealisierten Social-Media-Bilder kann zu Emotionen wie Neid und Niedergeschlagenheit führen, die sich wiederum negativ auf Selbstwert, Körperakzeptanz und Lebenszufriedenheit auswirken (Perloff, 2014; Valkenburg et al., 2022). Gerade für Jugendliche werden solche negativen Effekte als problematisch angenommen, da sie sich noch in einer Entwicklungs- und Orientierungsphase befinden, was sie für äußere Einflüsse und soziale Vergleiche besonders anfällig macht (Choukas-Bradley et al., 2022). Entsprechend betonen mehrere Forscher:innen die Wichtigkeit, dieser Verzerrung mit speziell auf Social Media ausgerichteten Medienkompetenztrainings zu begegnen (z.B. Schreurs & Vandenbosch, 2021; Tamplin et al., 2018).

Das Phänomen *Positivity Bias* oder allgemein das Thema Selbstdarstellung ist sicherlich jenes, das trotz seiner starken Relevanz für Kinder und Jugendliche bisher am schlechtesten im Schulunterricht verankert ist – womöglich, weil Themen wie Selbstdarstellung, Influencer:innen und generell eher unterhaltende Social-Media-Nutzung als Teil der Populärkultur als weniger wichtig wahrgenommen werden. Aber auch bei den Online-Plattformen ist das Thema eher unterrepräsentiert und vorrangig auf den Einfluss von Influencer:innen bezogen; einzig saferinternet.at widmet dem Thema Selbstdarstellung mehrere Inhalte. Hier leisten vor allem die Medien selbst einen wichtigen Beitrag, die sich in Formaten wie „funk“ mit in diesem Zusammenhang relevanten Themen wie *Positivity Bias*, soziale Vergleiche oder FOMO (Fear of Missing Out) auseinandersetzen. Schreurs und Valkenburg (2021, 2023) entwerfen ein Modell zur Vermittlung von digitaler Medienkompetenz speziell ausgerichtet auf den *Positivity Bias* und betonen hier neben der kognitiven Komponente (Wissen über individuelle Strategien und technische Rahmenbedingungen, die zu dieser Verzerrung beitragen) vor allem die affektive Komponente: Sie bezieht sich auf Emotionsregulationsstrategien, die den Kindern und Jugendlichen helfen sollen, durch die Social-Media-Nutzung ausgelöste Emotionen zu verstehen, dabei negative Emotionen zu minimieren und positive Emotionen zu maximieren (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Insbesondere soll den Jugendlichen beigebracht werden, authentische Versionen ihrer Selbst online zu präsentieren, um negative Konsequenzen für das Wohlbefinden aufgrund einer unrealistischen Selbstpräsentation zu reduzieren. Gerade in diesem Bereich ist in den letzten Jahren viel Forschung entstanden, die über Workshops an Schulen gebracht werden kann, um das Lehrpersonal so bei diesen

Themen zu unterstützen (vgl. z.B. Karsay et al., 2018). Darüber hinaus sind auch bei diesem Thema informelle Akteure wie Eltern und Erziehungsbe rechtigte, aber auch Peers besonders gefragt, da diese durch ihr Vertrauens verhältnis besser auf die Emotionsregulierung einwirken können.

6 Fazit & Diskussion

Eingangs wurde die Frage gestellt, wie digitale Medienkompetenzvermittlung in einer Welt des rasanten Medienwandels gelingen kann, in der Kinder und Jugendliche auf Eltern und Lehrer:innen treffen, die nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen sind und vermutlich entsprechend weniger Expertise im Umgang damit haben. Dies liegt zum einen daran, dass hier verschiedene Generationen mit unterschiedlicher Mediensozialisation aufeinandertreffen, zum anderen aber auch, dass sich je nach Alter innerhalb derselben Generation Unterschiede in der Mediennutzung finden.

Der Beitrag hat versucht, dieses Spannungsfeld näher zu beleuchten und zu diskutieren, was in diesem Zusammenhang unter digitaler Medienkompetenz verstanden werden kann, welche Akteure an ihrer Vermittlung beteiligt sind bzw. sein sollten und welche Themen eine Rolle spielen.

Dabei konnten verschiedene Erkenntnisse gewonnen werden: Zunächst kann digitale Medienkompetenzvermittlung an Kinder und Jugendliche als gesamtgesellschaftliche Aufgabe begriffen werden, die zentral für die Bewältigung des Alltags sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen sowie politischen Leben ist und an deren Gelingen verschiedene formelle und informelle Akteure beteiligt sein sollten. Digitale Medienkompetenz bezieht sich dabei auf das Wissen und die Fähigkeiten, sich im Informations- und Emotionsdickicht der digitalen Welt zurechtzufinden, durch diese sicher und selbstbestimmt zu navigieren sowie positive Erfahrung zu maximieren und negative Erfahrungen zu minimieren. Vor diesem Hintergrund ergeben sich übergreifende Herausforderungen, von denen drei in diesem Beitrag näher skizziert wurden. Hier hat sich auch gezeigt, dass es gar nicht so sehr auf die speziell genutzten Medien und Apps ankommt, denn das Problem, dass Generationen nicht mit den gleichen Medien aufgewachsen und immer unterschiedliche Medien(-inhalte), Plattformen, Apps oder Spiele nutzen werden, wird sich nicht lösen lassen. Was sich aber deutlich langsamer ändern sollte, sind übergreifende Herausforderungen, die sich im Rahmen der digitalen Mediennutzung ergeben. Es geht also nicht um den Umgang mit speziellen Apps oder Plattformen, sondern um die The-

matisierung von Herausforderungen, denen Kinder und Jugendlichen beim Umgang mit „ihren“ Medien begegnen. Und hier kommt ein ganz zentrales Element von (digitaler) Medienkompetenz zum Tragen: Medienkompetenz bedeutet eben nicht nur Wissen und Fähigkeiten zu konkreten Sachverhalten zu besitzen, sondern in der Lage zu sein, dies auf neue Kontexte anwenden zu können. Haben die Jugendlichen etwa die Problematik von digitaler Gewalt oder des *Positivity Bias* verinnerlicht, sollte es unerheblich sein, ob sie sich auf Instagram, TikTok oder einer anderen sozialen Plattform der Zukunft bewegen. Wichtig ist aber, dass diese Phänomene überhaupt im Schulunterricht thematisiert werden.

Um diese Herausforderungen dennoch zeitgemäß und für die Kinder und Jugendlichen lebensnah besprechen zu können, ist das Lehrpersonal gefragt, sich mit aktuellen Trends auseinanderzusetzen und das in Fülle zu Verfügung stehende Lehrmaterial von öffentlich geförderten Online-Plattformen zu nutzen, die teilweise sogar vollständig konzipierte Unterrichtseinheiten liefern. Der Vorteil dieser Online-Plattformen im Bildungsbereich ist, dass diese besonders zeitsensitiv auf neue Entwicklungen reagieren können – so finden sich bei klicksafe.de aktuell mehrere Materialien zu künstlicher Intelligenz oder zum Umgang mit (Nachrichten über) Krieg im Unterricht. Über Kooperationen mit Hochschulen können aktuelle Inhalte direkt aus der Forschung ins Klassenzimmer geholt werden (z.B. Karsay et al., 2018), wobei es darauf ankommt, die Lebens- und Medienwelt der Kinder- und Jugendlichen mit einzubeziehen und über einen partizipativen Zugang mit ihnen ins Gespräch zu kommen (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Ebenso ist die Einbindung der Mitschüler:innen zentral, um über Diskussionsrunden oder Peer-Programme die konkreten Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen besser in den Blick nehmen zu können (Wegmann & Roth-Ebner, 2013). In einem partizipativen Schulworkshop zum Thema *Positivity Bias* konnten wir etwa über die Diskussionsrunden mit den Schüler:innen erst verstehen, dass der Einsatz von Filtern für diese Generation als identitätsstiftendes Element fungiert und nicht als unauthentisch wahrgenommen wird – und die Warnung vor bearbeiteten Bildern über Disclaimer ihren Selbstwert eher senkt als erhöht (Naderer et al., 2022).

Eltern und Erziehungsberechtigte, aber auch Geschwister, Freund:innen und Peers sind vor allem im Bereich der affektiven digitalen Medienkompetenz wichtige Akteure, da sie mehr Vertrauen genießen und entsprechend besser an der Ausbildung von Emotionsregulierungsstrategien mitwirken können (Schreurs & Vandenbosch, 2021). Auch für diese Akteursgruppe

findet sich eine Vielzahl von Infomaterial auf den genannten Online-Plattformen, die diesen Prozess unterstützen können. Wichtig ist auch hier ein partizipativer Ansatz, bei dem den Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe und mit Interesse begegnet und mit ihnen zusammen ihre digitale Mediennutzung reflektiert wird. Dadurch können Eltern und Erziehungsberechtigte Einblicke in die digitale Medienwelt ihres Kindes bekommen und auch für sie spannende Erkenntnisse gewinnen. Entsprechend sollte die Frage auf „Mama, kennst du TikTok?“ stets lauten „Zeig's mir doch mal!“

Literatur

- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz—Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander, & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (S. 109–122). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97494-5_7
- Barnes, S. B. (2006). A privacy paradox: Social networking in the United States. *First Monday*, 11(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v11i9.1394>
- Berger, J., & Milkman, K. L. (2012). What Makes Online Content Viral? *Journal of Marketing Research*, 49(2), 192–205. <https://doi.org/10.1509/jmr.10.0353>
- Beyersdörfer, A., Ipsen, F., Eisentraut, S., Wörner-Shappert, M., & Jellonnek, F. (2017). Vernetzter Hass. *Wie Rechtsextreme im Social Web Jugendliche umwerben*. jugendschutz.net. https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Broschuere_Vernetzter_Hass.pdf
- Bonfadelli, H. (2009). Medien und Alter: Generationen aus Sicht der Kommunikationswissenschaft. In H. Küinemund & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen* (S. 149–169). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2_9
- Braun, L., Ernst, J., Schmitt, J. B., Rieger, D., & Roth, H.-J. (2020). Empowerment, Gegenbotschaften und politische Partizipation: Gegenbotschaften als Mittel zur Förderung von Empowerment gegenüber extremistischer Online-Propaganda. In J. B. Schmitt, J. Ernst, D. Rieger, & H.-J. Roth (Hrsg.), *Propaganda und Prävention* (S. 317–330). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28538-8_15
- Brinda, T., Brüggen, N., Diethelm, I., Knaus, T., Kommer, S., Kopf, C., Missomelius, P., Leschke, R., Tilemann, F., & Weich, A. (2019). *Frankfurt-Dreieck zur Bildung in der digitalen vernetzten Welt Ein interdisziplinäres Modell*. <https://dagstuhl.gi.de/fileadmin/GI/Allgemein/PDF/Frankfurt-Dreieck-zur-Bildung-in-der-digitalen-Welt.pdf>
- Brosius, H.-B., & Peter, C. (2021). Nachrichtennutzung in der Corona-Krise und ihre Auswirkung auf die Akzeptanz der politischen Maßnahmen. In M. Magin, U. Rußmann, & B. Stark (Hrsg.), *Demokratie braucht Medien* (S. 215–235). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34633-1_12

- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (BGBl II Nr. 163/2023). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_163/BGBLA_2023_II_163.pdf
- Chakroff, J. L., & Nathanson, A. I. (2011). Parent and school interventions: Mediation and media literacy. In S. L. Calvert & B. J. R. D. Wilson (Hrsg.), *The handbook of children, media, and development* (S. 552–576). Wiley-Blackwell.
- Choukas-Bradley, S., Roberts, S. R., Maheux, A. J., & Nesi, J. (2022). The Perfect Storm: A Developmental–Sociocultural Framework for the Role of Social Media in Adolescent Girls’ Body Image Concerns and Mental Health. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(4), 681–701. <https://doi.org/10.1007/s10567-022-00404-5>
- Dan, V., Paris, B., Donovan, J., Hameleers, M., Roozenbeek, J., Van Der Linden, S., & Von Sikorski, C. (2021). Visual Mis- and Disinformation, Social Media, and Democracy. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 98(3), 641–664. <https://doi.org/10.1177/10776990211035395>
- Denner, N., & Peter, C. (2020). Lügenpresse, schreibt die Presse? Die Selbstthematisierung deutscher Tageszeitungen in Bezug auf den Begriff Lügenpresse. In R. Hofeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. S. Lehner, & M. Sengl (Hrsg.), *Fake News & Disinformation – Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung* (S. 269–282). Nomos.
- De Wolf, R. (2020). Contextualizing how teens manage personal and interpersonal privacy on social media. *New Media & Society*, 22(6), 1058–1075. <https://doi.org/10.1177/1461444819876570>
- die medienanstalten (2019). *Staatsvertrag für Rundfunk und Telemedien (RStV)*. https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze_Staatsverträge/RStV_22_nichtamtliche_Fassung_medienanstalten_final_web.pdf
- Freiling, I., & Waldherr, A. (2021). Why Trusting Whom? Motivated Reasoning and Trust in the Process of Information Evaluation. In B. Blöbaum (Hrsg.), *Trust and Communication* (S. 83–97). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72945-5_4
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Westdeutscher Verlag.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 160–197). Juventa Verlag.
- Guddat, D., & Hajok, D. (2020). Zwischen Selbstdarstellung und Influencer*innen. *Jugend Medien Schutz-Report*, 43(6), 2–6. <https://doi.org/10.5771/0170-5067-2020-6-2>
- Hargittai, E., & Marwick, A. (2016). “What Can I Really Do?” Explaining the Privacy Paradox with Online Apathy. *International Journal of Communication*, 10, 3737–3757.
- Hasebrink, U., Hölig, S., & Wunderlich, L. (2021). #UseTheNews: Studie zur Nachrichtenkompetenz Jugendlicher und junger Erwachsener in der digitalen Medienwelt. *Arbeitspapiere des Hans-Bredow-Instituts*. <https://doi.org/10.21241/SSOAR.72822>
- HateAid (o. J.). *Doxxing: Was ist das und wie schützt du dich?* <https://hateaid.org/doxxing/>

- HateAid (2024). In meinem Netz soll es keine Gewalt geben! Wie junge Erwachsene digitale Gewalt erleben und wie sie damit umgehen. *Projektbericht online verfügbar unter: <https://hateaid.org/wp-content/uploads/2024/07/hateaid-studie-junge-erwachsene-2024.pdf>*
- Hugger, K.-U. (2022). Medienkompetenz. In U. Sander, F. von Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (2. Aufl.) (S. 1–15). Springer VS.
- Initiative D21. (2023, 20. Februar). Anteil der Nutzer von TikTok nach Altersgruppen in Deutschland im Jahr 2022. *Statista*. Abgerufen am 27. November 2023 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1293092/umfrage/anteil-der-nutzer-von-tiktok-nach-altersgruppen-in-deutschland/>
- Jeong, S.-H., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media Literacy Interventions: A Meta-Analytic Review. *Journal of Communication*, 62(3), 454–472. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01643.x>
- Karsay, K., Naderer, B., & Peter, C. (2018). „Dieses Bild wurde digital nachbearbeitet“—Wahrnehmung und Wirkung von Aufklärungshinweisen über den Einsatz von Bildbearbeitungstechniken bei Mädchen und jungen Frauen. *Unveröffentlichter Abschlussbericht für ein durch den Frauenservice Wien (MA 57) und das Wiener Programm für Frauengesundheit gefördertes Projekt*.
- Klicksafe (2023). *Die Initiative klicksafe*. <https://www.klicksafe.de/die-initiative>
- Koch, W. (2023). Ergebnisse der ARD/ZDF-Onlinestudie 2023: Soziale Medien werden 30 Minuten am Tag genutzt – Instagram ist die Plattform Nummer eins. *Media Perspektiven*, 26, 1–8.
- Krotz, F., & Wagner, U. (2014). Medienwandel durch generationenspezifisches Medienhandeln. In F. Krotz, C. Despotović, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten* (S. 189–212). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04077-2_9
- Kultusministerkonferenz (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt: Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“*. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/bildung-in-der-digitalen-welt.html>
- Kupferschmitt, T., & Müller, T. (2023). ARD/ZDF-Massenkommunikation Trends 2023: Mediennutzung im Intermediavergleich. *Media Perspektiven*, 21, 1–20.
- Künemund, H., & Szydlik, M. (2009). Generationen aus Sicht der Soziologie. In H. Künemund & M. Szydlik (Hrsg.), *Generationen* (S. 7–21). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91499-2_1
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2021). Data and privacy literacy: The role of the school in educating children in a datafied society. In I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 2019–2236). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Marci-Boehncke, G. (2018). Mediatisierung und Schule. Vom digitalem Lesen als »neuer« Kompetenz und anderen notwendigen Lehr- / Lernbedingungen. In A. Kalina, F. Krotz, M. Rath, & C. Roth-Ebner (Hrsg.), *Mediatisierte Gesellschaften* (S. 225–250). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845292588-225>

- McLean, S. A., Paxton, S. J., & Wertheim, E. H. (2016). Does Media Literacy Mitigate Risk for Reduced Body Satisfaction Following Exposure to Thin-Ideal Media? *Journal of Youth and Adolescence*, 45(8), 1678–1695. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0440-3>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022). *JIM-Studie 2022 – Jugend, Information, Medien: Basisuntersuchung zum Medienumgang 12–19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf
- Naderer, B., Peter, C., & Karsay, K. (2022). This picture does not portray reality: Developing and testing a disclaimer for digitally enhanced pictures on social media appropriate for Austrian tweens and teens. *Journal of Children and Media*, 16(2), 149–167. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1938619>
- NapoleonCat (2023). *Facebook users in Austria August 2023*. <https://napoleoncat.com/stats/facebook-users-in-austria/2023/08/>
- Nolden, D. (2020). Fast zwei Millionen Schülerinnen und Schüler sind in Deutschland von Cybermobbing betroffen. *Jugend Medien Schutz-Report*, 43(6), 7–7.
- Peter, C., & Muth, L. (2023). Social Media Influencers' Role in Shaping Political Opinions and Actions of Young Audiences. *Media and Communication*, 11(3), 164–174. <https://doi.org/10.17645/mac.v1i3.6750>
- Porsch, T., & Pieschl, S. (2024). Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. *Schwerpunkt Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 7–22.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Reinecke, L., & Trepte, S. (2014). Authenticity and well-being on social network sites: A two-wave longitudinal study on the effects of online authenticity and the positivity bias in SNS communication. *Computers in Human Behavior*, 30, 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.030>
- Roßnagel, A. (2021). Privatheit und Selbstbestimmung von Kindern in der digitalisierten Welt: Ein juristischer Blick auf die Datenschutz- Grundverordnung. In I. Stapf, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 165–195). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Roth-Ebner, C. (2022). “You just have to join in” – A mixed-methods study on children's media consumption worlds and parental mediation. *Communications*, online first. <https://doi.org/10.1515/commun-2021-0111>
- Roth-Ebner, C. (2023). Die Mediatisierung von Kindheit und deren Implikationen für die Medienerziehung. *Pädiatrie & Pädologie*, 58(S2), 114–117. <https://doi.org/10.1007/s00608-023-01113-0>
- Schiller, D., & Seele, N. (2023). Auftrag und Verantwortung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks: Medienkompetenz als gesamtgesellschaftliche Aufgabe. *Media Perspektiven*, 1, 1–11.

- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2021). Introducing the Social Media Literacy (SMILE) model with the case of the positivity bias on social media. *Journal of Children and Media*, 15(3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1809481>
- Schreurs, L., & Vandenbosch, L. (2023). Investigating the Longitudinal Relationships Between Active Parental and Peer Mediation and Adolescents' Social Media Literacy on the Positivity Bias. *Mass Communication and Society*, online first. <https://doi.org/10.1080/15205436.2022.2159432>
- Schulze-Tammema, R. (2021). Wie kann Schule einen Beitrag zur Entwicklung „digitaler Mündigkeit“ bei Kindern und Jugendlichen leisten? Die Herausforderung der Schule als medienpädagogischer Lernort für Datenschutz und Datensparsamkeit. In I. Stafp, R. Ammicht Quinn, M. Friedewald, J. Heesen, & N. Krämer (Hrsg.), *Aufwachsen in überwachten Umgebungen—Interdisziplinäre Positionen zu Privatheit und Datenschutz in Kindheit und Jugend* (S. 237–254). Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748921639-1>
- Süss, D., Lampert, C., & Trueltzsch-Wijnen, C. (2018). *Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-1982-4-4>
- Tamplin, N. C., McLean, S. A., & Paxton, S. J. (2018). Social media literacy protects against the negative impact of exposure to appearance ideal social media images in young adult women but not men. *Body Image*, 26, 29–37. <https://doi.org/10.1016/j.boim.2018.05.003>
- Theocharis, Y., Cardenal, A., Jin, S., Aalberg, T., Hopmann, D. N., Strömbäck, J., Castro, L., Esser, F., Van Aelst, P., De Vreese, C., Corbu, N., Koc-Michalska, K., Matthes, J., Schemer, C., Sheaffer, T., Splendore, S., Stanyer, J., Stępińska, A., & Štětka, V. (2021). Does the platform matter? Social media and COVID-19 conspiracy theory beliefs in 17 countries. *New Media & Society*, 25(12), 3412–3437. <https://doi.org/10.1177/1461448211045666>
- Thull, B., Dinar, C., & Ebner, F. (2021). Digitale Gewalt. In R. W. Scholz, E. Albrecht, D. Marx, M. Mißler-Behr, O. Renn, & V. V. Zyl-Bulitta (Hrsg.), *Supplementarische Informationen zum DiDaT Weißbuch: Orientierungen Verantwortungsvoller Umgang mit Daten—Orientierungen eines transdisziplinären Prozesses* (S. 202–209). Nomos.
- Trueltzsch-Wijnen, C. W. (2020). *Medienhandeln zwischen Kompetenz, Performanz und Literacy*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-2953-4-9>
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and its impact on adolescent mental health: An umbrella review of the evidence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.017>
- Wagner, E. (2010). Datenschutz als Bildungsaufgabe. *Datenschutz und Sicherheit*, 34(8), 557–561. <https://doi.org/10.1007/s11623-010-0190-4>
- Walther, J. B. (2022). Social media and online hate. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.12.010>
- Wegmann, K., & Roth-Ebner, C. (2013). Medienpädagogik peer-to-peer: Das Praxisbeispiel „Digital Teens“. *Medienimpulse*, 51(2). <https://doi.org/10.21243/MI-02-13-11>

- Wilke, J. (2010). Die Digitalisierung und der Strukturwandel des Mediensystems. In M. Friedrichsen, J. Wendland, & G. Woronenkowa (Hrsg.), *Medienwandel durch Digitalisierung und Krise* (S. 27–33). Nomos.
- Zorn, I. (2011). Medienkompetenz und Medienbildung mit Fokus auf Digitale Medien. In H. Moser, P. Grell, H. Niesyto, & Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.), *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. kopaed.

IV. Perspektiven medienpädagogischer Praxis

Biografiearbeit in der Medienpädagogik

Bernward Hoffmann

Abstract

Biografiearbeit ist eine vielfältige und seit Jahrzehnten beliebte Methode in der medienpädagogischen Praxis. Auch in der medien- und kulturpädagogischen Forschung spielt der Zusammenhang von Biografie und Medienhandeln eine Rolle. Dabei kann der Fokus stärker auf die Medien oder auf die Biografie gerichtet sein. Aus pädagogischer Sicht muss eine Biografie heute immer eine kritische Reflexion auf Mediennutzung und -wirkung beinhalten.

In diesem Beitrag werden zunächst wichtige Grundbegriffe bestimmt. Dann werden Entwicklungslinien und Schwerpunkte medienbiografischer Forschung im Kontext von Medienbildung und Medienpädagogik skizziert. Die Auswirkungen auf Konzepte der Medienpädagogik und auf medienpädagogische Praxis werden reflektiert. Aktuell interessant sind besonders die Wechselwirkungen zwischen Digitalisierung und biografischen Konstruktionen der Menschen. Ein Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf Formen und Methoden medienbiografischer Arbeit in Kontexten der Medienpädagogik. Dabei kann sich die Arbeit auf Zielgruppen bzw. Lebensabschnitte konzentrieren, aber ebenso Mediengeräte, -typen und -inhalte fokussieren. Eine Liste methodischer Impulse schließt den Beitrag ab.

Keywords: Lebenslauf, Medienbiografie, Erinnerung, Generationen, Medienbildung, Medienpädagogik

Abstract English

Biographical work is a diverse method that has long been popular in media education practice. The connection between biography and media activity also plays a role in media and cultural education research. The focus can be more on the media or on the biography. From an educational point of view, a biography today must always include critical reflection on media use and impact. In this chapter, basic terms will first be defined. The development lines and focal points of media biographical research are then outlined in the context of media education and media literacy. The effects on concepts of media education and on media education practice are reflected. The interactions between digitalisation and people's biographical constructions are of interest at the present time. A focus of the explanations is on forms and methods of media biographical work in the context of media education practice. The work can focus on target groups or stages of life, but can also focus on media devices, types, and content. A list of methodological impulses concludes the chapter.

Keywords: life course, media biography, memory, generations, media education, media pedagogy

Es wird anders, wenn man zurückdenkt.

1 Einleitung

Je älter der Mensch wird, desto mehr erinnert er sich an seine Lebensgeschichte. Wenn man dies pädagogisch aufgreift, egal in welchem Lebens-

alter, wird daraus eine Kultur des Erinnerns, die in der je aktuellen Gegenwart einerseits die Vergangenheit lebendig hält und andererseits die Zukunft verändert. Sie wird anders, wenn man zurückdenkt.

Der Begriff *Erinnerungskultur* allgemein beschreibt das geteilte Wissen einer Gesellschaft über ihre Vergangenheit. Solches Wissen muss an Fakten, an Wahrheit orientiert sein. *Biografiearbeit* ist demgegenüber eine Form der individuellen Erinnerungskultur. Dabei geht es um subjektive Deutungen des eigenen Lebens, weniger um historisch exakte Fakten. Der Mensch vergegenwärtigt sich im Nachdenken seine Geschichte, und sie erscheint dadurch jeweils für ihn subjektiv „wahr“ in neuem Lichte. Erinnerungskultur braucht, gesellschaftlich wie individuell, Dinge, also Medien (vgl. Klinge, 2018), die sie wecken und wachhalten, aber auch beeinflussen: „Lebensgeschichten sind Mediengeschichten“ (Baacke et al., 1990). Wenn Lebensgeschichten kommuniziert werden, sind Medien im Spiel: das erzählend gesprochene Wort, die Schrift und weitere Möglichkeiten des Ausdrucks. Wenn man zurückdenkt, wird die Vergangenheit anders wahrgenommen und „es“, das Medium des Ausdrucks, wird immer neu gestaltet. Darum geht es in der Biografiearbeit.

Im folgenden Beitrag werden zunächst einige Grundbegriffe bestimmt. Zum Zusammenhang von Biografie und Medienpädagogik werden Entwicklungslinien und Schwerpunkte medienbiografischer Forschung skizziert. Ihre Auswirkungen auf Konzepte der Medienpädagogik und auf die medienpädagogische Praxis werden reflektiert. Ein Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf Formen und Methoden medienbiografischer Arbeit in Kontexten der Medienpädagogik.

2 Sprachliche Voraussetzungen

Das Wort Biografie hat zwei Wortbestandteile aus dem Altgriechischen: Bios = Leben und graphein = schreiben. Lebensgeschichten schreiben bedeutet, über sein Leben nachzudenken, auszuwählen, zu deuten, Zusammenhänge herzustellen und diese gedanklichen Konstrukte medial sich und anderen verfügbar zu machen. Es geht also um die Reflexion und sinnlich-ästhetische Präsentation des Selbst (vgl. Kaupper & Leser, 2018, S. 626). Biografie ist somit die subjektiv sinngebende Reflexion in der Gegenwart auf Verläufe eines Lebens. Ein *funktionaler Lebenslauf* als mediales Dokument ist dagegen an (überprüfbaren) Fakten orientiert und auf einen Zweck gerichtet. Man entscheidet, was in welcher Formulierung aufgeführt

wird. Pädagogisch angeleitet üben Schüler:innen etwa ab der achten Schulstufe, einen Lebenslauf zu erstellen; da es nicht nur um Auswahl und sprachliche Formulierungen, sondern auch um Gestaltung geht, ist das durchaus eine medienpädagogische Aufgabe. Es gibt auch die Möglichkeit, einen Lebenslauf in Audioform, als Video oder multimedial auf einer Webseite auszustalten; so kann die kritische Reflexion darüber einfließen, welchen medialen Weg man warum auswählt. Spätestens im Kontext einer Bewerbung ist es auch sinnvoll, kritisch hinzuschauen, was denn über die eigene Person schon alles im Netz zu finden ist, welche Art von „Biografie“ sich da unfreiwillig spiegelt. Was man von sich preisgibt, ist in Social-Media-Zeiten eine wichtige Frage von Medienkompetenz.

Eine *Autobiografie* bezieht sich auf das eigene Leben. Folglich ist überwiegend auch in diesem Text „autobiografisch“ gemeint, wenn von biografischer Reflexion und Arbeit die Rede ist. Eine (Auto-)Biografie kann sehr ausführlich sein, wird aber niemals ein komplettes Leben umfassen; sie ist immer selektiv subjektive Konstruktion. Man lässt, bewusst oder unbewusst, Dinge weg, die als peinlich erlebt werden, die also im Blick auf andere als weniger sozialverträglich oder akzeptiert eingeschätzt werden. *Biografien und Autobiografien* sind als literarische Form und auch als Genre in Film und anderen Medien beliebt. Dabei zählen oft weniger die Fakten als die „Überzeugungskraft in der Produktion von Authentizität“ (Kauppert & Leser, 2018, S. 626).

Wenn man so will, ist Biografie immer schon Arbeit, nämlich die reflexive Arbeit auf das Leben eines Menschen, die wiederum entweder für die eigene Selbstvergewisserung medial umgesetzt (transformiert) wird, oder für andere Menschen verstehbar medial kommuniziert und ggf. auch konserviert wird; „medial“ heißt: im Erzählen, in Schriftform oder in anderen Medienformen wie Fotografie, Video oder einem Social-Media-Profil. Ohne Medium bleibt die Reflexion im eigenen Kopf hängen, dem Vergessen preisgegeben, nicht kommunikabel.

Mit *Medien* sind im weiten Sinn alle dinglich materialen Symbolträger gemeint, also auch Alltags- und Kunstgegenstände, Kleidung, gesprochenes Wort. Im engeren Sinn bezeichnet der Begriff technische Individual- und Massenmedien, von der Schrift über Buch und Zeitung, das Telefon, die Fotografie, den Film bis zu Hörfunk, Fernsehen, Internet und Smartphone-Nutzung. Heute bedeutet technisch weitgehend digitale Medien.

Technische und digitale Medien spielen im Alltag der meisten Menschen heute zumindest quantitativ eine große Rolle; sie haben als symbolisches Archiv, als Spiegel von Menschen und ihrer Zeit biografische Relevanz.

Obwohl ein beträchtlicher Teil der Wachzeit haupt- oder nebensächlich mit Mediennutzung verbracht wird, ist uns die Bedeutung dieser Medien in biografischen Rekonstruktionen meist wenig bewusst. Das hängt mit der Alltäglichkeit der Medien und ihrer Nutzung zusammen; die Bindung ist zeitlich extensiv, aber emotional locker. Medienerfahrungen haben für sich genommen selten eine solche Relevanz, dass sie gut erinnert werden (vgl. Baacke et al., 1990, S. 122). Allerdings gibt es vielfältige Kombinationen von Medienerinnerungen und Erinnerungen an reale Geschehnisse der Biografie, an Knotenpunkte oder Brüche. Viele Menschen wissen noch, in welchem Kontext sie die Nachricht vom Tod Prinzessin Dianas oder von den Ereignissen des 11. September 2001 erfahren haben. Solche Ereignisse sind für uns in der Regel Medienereignisse. Wir waren nicht dabei, sondern haben aus den Medien davon erfahren. Medien- und Alltagserfahrungen sind vielfach untrennbar miteinander verwoben, das kennzeichnet der Begriff Mediatisierung (vgl. Hartmann & Hepp, 2010).

Wenn man unter *Medienpädagogik* allgemein jedes *pädagogische Handeln mit Medienbezug* sowie dessen Reflexion versteht (Tulodziecki, 2011, S. 30), hat jede Biografiearbeit bereits einen mediapädagogischen Aspekt. Die biografische Reflexion auf die Relevanz und Wirkung von Medien allgemein und im eigenen Leben gehört zum Prozess der Medienbildung mit dem Ziel der Medienkompetenz. Auch in den Sozialisationstheorien gibt es vielfältige Bezüge zu Biografie und Medien (vgl. Hoffmann & Kutscha, 2010).

Überblick der wesentlichen Grundbegriffe:

- Lebenslauf: chronologisch und an ausgewählten Fakten orientiert.
- Biografie: sinnkonstruierende Reflexion (von Teilen) des eigenen Lebens.
- Medienbiografie: Fokus auf Bedeutung und Einfluss von Medien in der Biografie.
- Mediensozialisation: Prägung durch Medien im Lebensverlauf und die aktive Aneignung von Medien auf dem Weg zu einer sozial handlungsfähigen Person.
- Erinnerungskultur: geteiltes Sach- und Deutungswissen einer Gesellschaft über ihre Vergangenheit.
- Medienbildung: erfordert als Prozess medienbiografische Reflexionen.
- Medienkompetenz: impliziert als Ziel die Fähigkeit und Bereitschaft zur medienbiografischen Reflexion.

3 Biografie und (Medien-)Pädagogik – einige Zusammenhänge

Die Alten erinnern sich an das „Leben in Schwarz-Weiß“, die Jungen spiegeln ihr Leben auf Instagram ohne daran zu denken, dass sie ihre Biografie schreiben. Und dazwischen wird das Leben in Fotobüchern gesammelt. Aber wozu sind Erinnerungen gut, wie präsentiert man sie und was wird mit ihnen? Das ist ein Thema für die Medienpädagogik. „Biografien und Medien stehen in einem sich wechselseitig hervorbringenden Verhältnis“ (Hartung, 2010, S. 92). Eine Biografie muss auch die (selbst-)kritische Reflexion auf Medien mit beinhalten.

Unter dem Oberbegriff Medienbiografie ist eine Unterscheidung sinnvoll:

1. Der biografische Ansatz als Forschungsmethode in der Medien- und Kulturpädagogik. Diese Forschungsmethode wiederum kann sich auf Medien oder auf die Nutzer:innen konzentrieren.
 - Fokus auf Medien = biografische Medienforschung: Nutzung und Bedeutung verschiedener Medien und deren Inhalte im Verlauf eines Lebens; Reflexion darauf und Kommunikation darüber. Ergänzung quantitativer Medienforschung durch qualitative Nutzungsstudien und Bedeutungszuweisungen, also biografische Informationen als Kontexte.
 - Fokus auf Biografie, auf die „biografische Konstitution des Medienhandelns“ (Baetge, 2018, S. 603): die Auswirkungen von Medienbesitz, -nutzung und -inhalten auf die Konstruktion der eigenen Biografie.
2. Arbeit an und mit Biografie als Methode praktischer Medienpädagogik und Kulturarbeit. Diese kann ebenfalls den Fokus auf bestimmte Medien der Alltagskultur oder Kulturbereiche wie Musik, Theater, Kino, sogenannte soziokulturelle „Punkt-Ereignisse“ (Baacke et al., 1990, S. 122) richten oder die biografischen Bedeutungen des individuellen Medienhandelns in den Blick nehmen.

3.1 Biografische Medienforschung, medienbiografische Forschung und Medienpädagogik

Der Zusammenhang von Medien und Biografie ist in der Forschung vielfältig thematisiert worden (u. a. Aufenanger, 2006; Biermann, 2014; Ganguin & Gemkow, 2021; Hartung, 2010; Krüger & Marotzki, 2006; Sander & Lange, 2017; Sander & Vollbrecht, 1989; Vollbrecht, 2019). Medienbiogra-

fien sind „Konstruktionen, durch die die subjektive Medienwirklichkeit konstituiert und das Medienhandeln begründet wird“ (Rogge, 1982, S. 278). Im Folgenden zeigen einige Einblicke in die medienbiografische Forschung Konsequenzen für die Praxis von Biografie und Medienhandeln.

Die biografische Forschung erlebte u. a. in der Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren einen Aufschwung mit Auswirkungen auch in der medienpädagogischen Forschung (vgl. Baacke et al., 1990). Diese hatte bislang die Verknüpfung von Medien und Lebensgeschichte nur unzureichend wahrgenommen (Rogge, 1982, S. 274). Mit dem Aufgreifen der amerikanischen Theorie des „Uses-and-Gratifications-Approach“ der 1940er Jahre als „Nutzenansatz“ kamen die Nutzer:innen und ihre Motive und Interessen mehr in den Blick. Lebenswelt und biografische Kontexte der Nutzer:innen sind relevant für Medienwahl und Medienwirkungen. Diese Erkenntnis brach die Vormachtstellung einer Medienforschung, die bislang Medien, ihre Angebote und Inhalte und davon ausgehende Wirkungen untersuchte. „Medienbiographien können dabei jene Momente vermitteln, die im Nutzenansatz häufig unvermittelt nebeneinander stehen: Bedürfnisse und Interessen auf der einen, Mediennutzung auf der anderen Seite“ (Rogge, 1982, S. 279). Das aktive Subjekt, in diesem Fall Medienrezipient:innen, passte zu den emanzipatorisch pädagogischen Konzepten der 1960/70er Jahre.

Im Kontext der medienpädagogischen Forschung folgte eine Welle medienbiografischer Forschungen (vgl. die Themenhefte 4 und 5 der Zeitschrift merz im Jahr 1982). Auch wenn es bis heute noch immer keine allgemein konsensfähige Methodologie für medienbiografische Forschung gibt, hatte diese Phase medienbiografischer Forschungen der 1980er und 1990er Jahre Auswirkungen auf mehrdimensionale Forschungsansätze etwa der Triangulation (vgl. Kommer & Biermann, 2007); diese wurden in einigen späteren Studien aufgegriffen (etwa Kramer, 2020; Lattner, 2019; Prommer, 2001; Schoett, 2009). Andere, vor allem visuelle Methoden einer Praxisforschung (Niesyto, 2014a; 2014b), wurden begründet. Das Interesse für die unterschiedlichen Gruppen von Medienrezipient:innen und ihre sozialen Praktiken (z. B. auch ethnische Gruppen, Medienbiografien von Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung) findet sich vor allem in der von den Cultural Studies beeinflussten Medienforschung (vgl. Hepp et al., 2015; 2022). Das Konzept der durchgängigen Mediatisierung (Hartmann & Hepp, 2010) macht dann vollends die Durchwobenheit von Biografie und Sozialisation mit Medien deutlich.

Kritisch wurde und wird gegen medienbiografische Forschung eingewandt, dass den Objektivitätskriterien empirischer Forschung (Validität, Reliabilität) bei der qualitativen biografischen Methode nur die Intersubjektivität der Interpretation gegenübersteht, d. h. mehrere Forschende sollten das Material in gleicher/ähnlicher Weise interpretieren. Außerdem gehe es nur um Einzelfallstudien, nicht mehr. Aus eher soziologischer Perspektive wird diskutiert, „ob die Biographie eine durch und durch individuell synkretistische Konstruktion darstellt oder ob aus ihrem Inhalt und ihrer Struktur Aussagen über Gesellschaftliches abgeleitet werden können und sollen“ (Sander & Lange, 2017, S. 184). Pädagogische Biografieforschung ist (auch) am Einzelfall interessiert. Sie betrachtet ihn nicht als Ausnahme von der Regel, sondern als Besonderheit. Im Einzelfall kommen allgemeine Strukturen zum Ausdruck, allerdings muss man bei Verallgemeinerungen kritisch bleiben. Gerade im Bereich „kleinerer“ Forschungsarbeiten wie etwa medienpädagogischer Bachelor- oder Masterarbeiten ist der medienbiografische Ansatz relevant und gut realisierbar.

Die Forschungen zeigten Konsequenzen für die Verbindung von Praxis und Forschung und die praktische medienpädagogische Arbeit (vgl. Aufenanger, 2006). Die Arbeit mit biografischen Aspekten der Mediennutzung und des Medienerlebens wurde in der Medienpädagogik zu einer vieldimensionalen Methodik entwickelt. Die Grenzen zwischen medienbiografischen Forschungs- und Praxismethoden sind konstruktiv auszudeuten im Sinn einer Handlungs- oder Praxisforschung (vgl. Niesyto, 2014a). Vor allem visuelle Methoden müssten in der Forschung mehr berücksichtigt werden (vgl. Niesyto, 2014b).¹ Die Auseinandersetzung mit Pro und Contra medienbiografischer Forschung zeigt eine fließende Linie zwischen eng empirischer Forschung und einer interessiert forschenden Haltung von Medienpädagog:innen an den Medienerfahrungen und -praxen der Menschen. Ein Hinweis auf die *Haltung der Forschenden* (vgl. Sander & Lange, 2017, S. 188), die notwendig selbstkritische Offenheit ihrer Interpretationen des biografischen Materials zeigt eine Nähe zur „Haltung“ der (Medien-)Pädagog:innen in der Praxis.

Für die Methode des narrativen Interviews (Schütze, 1983) in der (Medien-)Forschung gilt: Es geht um möglichst offene, das Erzählen anregende Nachfragen. „Ehe konkrete Nachfragen zu (vorher nicht von selbst genannten) Medien wie Filmen, Serien und Büchern gestellt wurden, war es wich-

1 Vgl. das Themenheft 9 „Visuelle Methoden in der Forschung“ der Online-Zeitschrift „MedienPädagogik“: <https://www.medienpaed.com/issue/view/9>.

tig, den Befragten umfassenden Raum zum möglichst uneingeschränkten Erzählen zu geben, um ihnen zu ermöglichen, eigene Relevanzen zu setzen.“ (Baetge, 2018, S. 620) In der Forschung hofft man darauf, dass Medien von selbst angesprochen werden. Wird biografisches Erzählen als Methode in der Medienpädagogik eingesetzt, sind Vorgaben als Ausgangspunkt und Trigger für Gespräche zulässig. Anregungen zur medienbiografischen Erinnerung sind hier eingebettet in ein dialogisches Setting. Es geht nicht darum, möglichst „unverfälschte“ Informationen zu erhalten, sondern zu eigenen Reflexionsprozessen anzuregen. Diese wiederum verändern den Bildungsprozess. Dabei sollte nicht nur das rezeptive, sondern auch das aktive bzw. produktive Medienhandeln in den Blick kommen.

Die kritischen Einschränkungen, die für die medienbiografischen Forschungsmethoden gelten, sind auch für eine praktisch orientierte medienbiografische Arbeit zu berücksichtigen.

- Schichtspezifische Unterschiede der Biografiearbeit, die Kübler bereits 1982 ironisch oder etwas überheblich notierte: „Biographie besitzen zuvörderst die Bürger“ (Kübler, 1982, S. 196).
- Medienerlebnisse lassen sich in der subjektiven Reflexion kaum isolieren (Sander & Vollbrecht, 1989; Vollbrecht, 2019). Sie sind mit anderen Lebensbereichen sehr komplex verwoben, sind isoliert ein „wissenschaftliches Artefakt“ (Kübler, 1982, S. 198).
- Auch die Medialität vieler Ereignisse der erinnerten Zeitgeschichte ist uns oft nicht bewusst.
- Es gibt in der biografischen Erinnerung eine Tendenz zur „Schönfärberei“ und zur Dramatisierung.
- Nur mit Kontextwissen zur Mediengeschichte, zu Mediengeräten und -strukturen „lassen sich jene tiefer liegenden, verschlungenen ‚Sinnwelten‘ und ihre medienbestimmte Konstitution erschließen“ (Kübler, 1982, S. 202).

3.2 Biografie – Medienkompetenz – Medienbildung – Medienmündigkeit

Die Methodik des narrativen Interviews geht von der Grundannahme aus, dass jeder Mensch die Fähigkeit zu erzählen hat (vgl. Schütze, 1983), auch von seinem Leben; aber Tiefe bzw. Niveau der Reflexionen sind als kognitive Leistung bildungsabhängig (vgl. Kommer & Biermann, 2007; Vollbrecht, 1993). Erst in der Verarbeitung von (Medien-)Erfahrungen und Erlebnissen entsteht situationsübergreifende Bedeutung und zeigt sich die lebensge-

schichtliche Relevanz für das Subjekt (vgl. Hartung, 2010). Die Methoden müssen also vielfältig und unterschiedlich sein, um diverse Zielgruppen zu erreichen. Die Nähe von Arbeit an und mit der Medienbiografie zu Konzepten der Medienkompetenzförderung und der Medienbildung ist offensichtlich.

Der Kompetenzbegriff mit seinem Aspekt Selbstkompetenz und der Integration von Motivation und Bereitschaft, das eigene Wissen und Können auf sich selbst und variable Situationen anzuwenden (Weinert, 2014), impliziert biografische Reflexion. Und alle bekannten Medienkompetenzmodelle beinhalten die Fähigkeit zur Reflexion und Bewertung des eigenen Medienhandelns. Das ist medienbiografische Reflexion. Medienkompetenz ist zugleich Voraussetzung des Handelns wie dessen Zielvorstellung eines kritisch konstruktiven Medienhandelns, das dem Selbst und dem sozialen Miteinander dient. Der Begriff „bezeichnet Kenntnisse, Fähigkeiten und Bereitschaften bzw. Wissen, Können und Einstellungen (einschließlich von Wertorientierungen), die als Dispositionen für selbstständiges Urteilen und Handeln in Medienzusammenhängen gelten“ (Tulodziecki, 2011, S. 22).

Auch der Begriff der Medienbildung beschreibt ein Doppeltes: einen Prozess und einen wünschenswerten (Ziel-)Zustand. Tulodziecki plädiert dafür, den Begriff der Medienbildung als Prozess zu verstehen. Dann wäre Biografiearbeit als Prozess ein selbstverständlicher und notwendiger Teil darin. Medienkompetenz sieht er eher als Ziel. Auch dann sind die Fähigkeit und Bereitschaft zur (medien-)biografischen Reflexion Teil davon.

Die pädagogisch angezielte Mündigkeit des Subjektes trifft sich mit dem Perspektivenwechsel der Forschung: nicht mehr von oben (Objektivität), sondern von unten (Subjektivität); weniger *über* als *mit* den Mediennutzer:innen forschen lernen. Im Doppelsinn „qualitative“ Methoden zielen weniger auf verwertbare Daten *über* den Rezipienten und sein Medienverhalten, sondern sie wollen letztlich den Rezipienten als Subjekt stärken „daß er sich seiner Geschichtlichkeit auch im Mediengebrauch bewußt wird und diese als von ihm veränderbare begreift“ (Hickethier, 1982). Wer über seine Mediennutzung nachdenkt, zurück (und nach vorn) blickt auf Medienhandlungen, -haltungen und -praktiken und sie aus der Gegenwart heraus als schön, nützlich, kontraproduktiv etc. bewertet, der befindet sich im Prozess der Medienbildung mit dem Ziel von Kompetenz und Mündigkeit.

3.3 Sinne und Sinn: Die Bedeutung nicht-technischer Medien

Einleitend wurde bereits ein sehr offener Medienbegriff vom Begriff der technischen Medien unterschieden. Die ersten „Mediendinge“ (vgl. Klinge, 2018) in der Entwicklung des Menschen bleiben auch in Zeiten allgegenwärtiger Mediatisierung und Digitalisierung haptische Dinge, die ein Kind sehen, anfassen und in den Mund stecken kann. Solche unmittelbar sinnlich „ästhetischen“ Erfahrungen sind elementar wichtig für die Entwicklung. Auch das gebundene und freie Spiel gehört dazu.

Dann treten irgendwann, häufig sehr früh, auch digitale Medien auf die Bildfläche und werden als Alltagskultur integriert neben „Punkt-Ereignissen“ der soziokulturellen Lebenswelt wie etwa ein Theater- oder Konzertbesuch. Verschiedene Formen medialer und anderer kultureller Erfahrungen sind miteinander verwoben (vgl. Baetge, 2018). Eine Lebensgeschichte spiegelt sich auch in symbolischen „Medien“ wie Möbeln, Gegenständen, Kleidungsstücken, Fotografien. „Wahrscheinlich sind unsere Sinne klüger als unsere Medien. Auge, Ohr und Vorstellungskraft suchen sich die Gestalt, in die sich Geschichten kleiden lassen, je nach Medienfunktion zusammen: das Ohr will hören, das Auge schauen und die Vorstellungskraft eigene Bilder produzieren“ (Sichtermann, 1994, S. 94–95). Die vielfältigen Publikationen dieser Autorin machen die Zusammenhänge von Kultur und Biografie deutlich. In der kulturellen Bildung bzw. Kulturpädagogik werden in Sachen biografischer Arbeit und Forschung teils ähnliche Diskurse geführt wie in der Medienpädagogik (vgl. dazu Buddenberg, 2013; Hill & Richter, 2014; Treptow, 2013).

3.4 Von analogen zu digitalen Medien

Die Entwicklung der technischen Medien hin zur nahezu vollständigen Digitalisierung ist in den letzten Jahrzehnten sehr rasant verlaufen. Auch wenn der Trend zur Digitalisierung aller Medien jetzt schon mehr als zwei Jahrzehnte währt und somit Kinder und Jugendliche in der Gegenwart analoge Medien kaum mehr im Sinne von Erfahrung kennen, wird in Medienbiografien noch vom analog-digitalen Switch und von den „guten alten Medien“ wie Schallplatte und Tonkassette die Rede sein.

Es ist spannend, die Übergänge zur Digitalisierung und die damit verbundenen Veränderungen zu reflektieren (vgl. Hoffmann, 2018a). Dabei bietet sich auch ein Vergleich bzw. eine Zusammenarbeit der „Generatio-

nen“ an. Dieser Begriff taucht gleichermaßen als Aspekt der Biografieforschung auf (vgl. Beck et al., 2016; Hepp et al., 2022), um die Ähnlichkeiten gesellschaftlicher Gruppen aufgrund gemeinsamer Prägungen durch historische oder kulturelle Erfahrungen teils plakativ zu beschreiben. Tabelle 1 zeigt innerhalb der formal abgegrenzten Zeiträume immer noch sehr heterogene „Generationen“ und „ihre“ Jugendmedien im Überblick:

Generation Baby Boomer	Generation X (Golf)	Generation Y (Millennials)	Generation Z (Digital Natives)	Generation Alpha
* ca. 1946-64	* ca. 1965-80	* ca. 1981-96	* ca. 1997-2012	* ab ca. 2011
Telefon, Fax	Kabel-/Satelliten-TV, E-Mail, SMS	Social Media, digitale Fotografie	Streaming-Dienste	KI
Fernsehen, privatwirtschaftliche Programme, Satelliten-, Kabel-TV	PC, Internet, Online-Zeitung, Spielkonsolen	Schüler-VZ, Facebook	Netflix, YouTube, Spotify	TikTok, Metaverse, ChatGPT
1963 erster Kassettenrekorder	1979 Sony Walkman, 1985 Windows-PC, 1989 Game Boy, 1994 SMS auf Handy	um 2000 Digitale Fotoapparate für Consumer; 2007 Apple iPhone	2014 Smartwatch	VR-Brille

Tabelle 1: Generationen und Jugendmedien

Die Veränderung der Medien und ihrer Nutzung durch Digitalisierung möchte ich am Beispiel der Fotografie konkretisieren. Fotos waren und sind seit ihrer massenhaften Verbreitung – auch in anlogen Zeiten – ein Medium biografischen Erinnerns. Sie fixieren, formen und verdichten Erinnerungen. „Während eine Erzählung das (eigene) Leben narrativ entfaltet, stellen Fotografien das eigene wie auch das Leben anderer still“ (Kauppert & Leser, 2018, S. 627). Analoge Fotos waren ein Selektionsmittel: Was fotografiert wurde, galt als wichtig und „schön“ und hatte eher die Chance als „visuelle (Selbst-)Historisierung des (eigenen) Lebens“ (Kauppert & Leser, 2018, S. 628) medial archiviert und erinnert zu werden. Filme und Fotoabzüge waren aber vergleichsweise teuer, deshalb wurde nur selektiv fotografiert. Aus der meist überschaubaren Sichtung wurden Abzüge ausgewählt und ins Fotoalbum geklebt oder in Bilderrahmen an die Wand gehängt. Diese Fotos zeigten meist eine oder mehrere Personen in der Familie und/

oder bei einem wichtigen Ereignis, stellten also ein Stück visuelle Biografie dar.

Es gibt einen Zusammenhang von visueller Biografie und Entwicklung der Fototechnik und ihrer Verfügbarkeit. Waren über Jahrzehnte bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts die Porträtfotos eher inszeniert und wirkten entsprechend steif, setzte mit der Vereinfachung und Verbilligung der Technik eine Lockerung ein, bei der mehr spontane „Schnappschüsse“ aus dem Alltag der Menschen festgehalten wurden. Der größte Sprung ist beim Übergang zur digitalen Fotografie und der Alltäglichkeit der Smartphone-Nutzung zum Fotografieren zu finden (vgl. Kramer, 2020). Fotos wurden zur Massenware. Speicherplatz ist nicht mehr teuer, alles kann aufbewahrt werden, und die Organisation der Fotoarchive wird zunehmend von KI-unterstützten Anwendungen übernommen. Heute wird vor allem mit dem Smartphone fotografiert, das ständig zur Hand ist. Das Smartphone lässt die visuelle Erinnerung scheinbar umfangreicher, aber kurzlebiger werden. Es wird für den Augenblick fotografiert. Man kann unmittelbar die Fotos abrufen, um das Erlebte zu bestätigen und mit anderen zu teilen, weniger, um sich „später“ daran erinnern zu können. Eine biografische Perspektive ist beim Erstellen der Fotos weniger gegeben. Neben den dokumentarischen Charakter eines Fotos tritt jetzt das Wissen um und die Praxis von Bearbeitungsmöglichkeiten. Wenn der Speicher voll ist oder das Gerät gewechselt wird, steht die Frage an: Löschen oder anderswo digital aufbewahren? Digital erstellte, aber per Druck wieder analoge Fotobücher haben die alten Fotoalben abgelöst. Hatte früher jedes Kind sein Fotoalbum, das die Kinder- und Jugendzeit mit für wichtig genommenen Standbildern dokumentierte, so sind Fotobücher jetzt eher auf kürzere Zeitspannen und Ereignisse bezogen: der letzte Urlaub, die Hochzeit, der 18. Geburtstag, etc.

Die Frage: „Warum hast Du in der auf dem Foto gezeigten Situation ein bzw. genau dieses Foto gemacht?“, führte in Zeiten analoger Fotografie noch zu einer Reflexion der vorweggenommenen biografischen Bedeutung des Augenblicks, des Ereignisses. In der Menge der „alltäglichen“ Digitalfotos gehen die biografisch bedeutsamen Bilder unter und man kann schon eher nach den visuellen Leerstellen fragen: Welche Situationen tauchen nicht im Foto auf oder wurden gelöscht und warum (vgl. Kauppe & Leser, 2018, S. 628)?

Die Digitalfotografie mit dem Smartphone hat auch die gängige Praxis des „Selfies“ etabliert. Die Art und Fülle dieser Selbstbilder, aber auch die verwendeten Effekte und Bildkorrekturen können durchaus etwas über eine Person aussagen, aber zunächst eher in der Gegenwart. Selfies kön-

nen eine Rolle in der Konstruktion der eigenen Medienbiografie spielen, und als Fremdwahrnehmung kann die Art und Weise, wie Menschen Selfies aufnehmen und teilen, Einblicke in ihre Interessen, Aktivitäten und Lebensweisen geben. Veränderungen im Aussehen, im Stil und in den Interessen einer Person könnten so nachgezeichnet werden. Neben der selbstbestimmten Fotoaktion machen bestimmte Apps auch Vorgaben bzw. nehmen nicht immer leicht erkennbare Eingriffe vor. Beispielsweise sind Filtervorgaben bei manchen Apps eingeschaltet, die ein Foto verändern. Eine App wie BeReal „zwingt“ die Nutzer:innen sogar dazu, zu einem von der App bestimmten Zeitpunkt jeden Tag innerhalb von zwei Minuten ein „Doppel-Foto“ mit der Vorder- und Rückseitenkamera zu machen, dies hochzuladen und einem gewählten Nutzerkreis zugänglich zu machen. Nur dann kann man an der „Social-Media-Welt“ dieser App teilhaben. Mit diesem Prinzip soll der Alltag ungefiltert erfasst werden. Die App schlägt zur erfolgreichen Nutzung die Freigabe der Kontakte und des Standortes vor. Da werden noch manche Entwicklungen folgen, die biografische Wirkungen haben (können). Medienbiografische Forschungen dazu sowie eine reflektierte Verwendung in der medienpraktischen Arbeit sind noch weitgehend Neuland (siehe Dalski et al., 2022; Heller et al., 2020; Kramer, 2020; Przyborski, 2018).

4 Praxis biografischer Arbeit in der Medienpädagogik

Pädagogisches Ziel medienbiografischer Arbeit ist die Auslösung und Förderung eines zunächst rückblickenden (Selbst-)Reflexionsprozesses beim Individuum. Im zweiten Schritt können solche Erinnerungen in verschiedenster Form kommunizierbar gemacht werden, vor allem durch Erzählen und bildliche Veranschaulichungen. Damit werden Zuhörer:innen der eigenen biografischen Reflexion zum Spiegel, die Biografien anderer Menschen dienen dem subjektiven Abgleich. Bei biografischer Arbeit sind immer Zeitdimensionen mit im Spiel: Vergangenheit (nahe und weiter zurück liegende), Gegenwart, Zukunft. Der zurückgelegte eigene Weg wird für sich selbst und für andere erzählt und ‚bildhaft‘ sichtbar gemacht. „Zugleich wird das Uneingelöste, das Schmerzhafte, das (noch nicht) Erreichte bewusst: Der Blick zurück unterstreicht indirekt das Aktuelle und macht Mut, sich ein Bild von dem Zukünftigen und Wünschenswerten für die eigene Biographie zu machen“ (Sander & Lange, 2017, S. 186). Durch (medi-

en-)biografische Arbeit wird ein (Selbst-)Bildungsprozess ausgelöst entlang der drei zentralen Entwicklungsfragen:

- Woher komme ich? = Anregung zur und Pflege der individuellen Erinnerungskultur. Wie wurde in meinem Elternhaus mit Medien umgegangen? Welche Haltungen hatten Erziehende? Welche Medien hatte ich zur Verfügung, welche waren verboten, welche hätte ich mir gewünscht?
- Wer bin ich? = Anregung zur Reflexion des eigenen Medienhandelns, der mit Medien verbundenen Gefühle, der Medienheld:innen mit dem Ziel einer medienkompetenten Gestaltung des Handelns.
- Wohin will/kann ich? = Fragen nach dem weiteren Verlauf des Medienbildungsprozesses und den Zielen einer weiteren Ausgestaltung individueller Medienkompetenz.

Mediale Erlebnisse sind jedoch nicht per se präsent, wenn man danach fragt. Die Erinnerung braucht (methodische) Impulse. Medienerinnerungen sind meist verknüpft mit anderen besonderen Ereignissen; das kann positiv oder negativ besetzt und je nach Bewertung locker oder schwer zu erzählen sein (vgl. Baetge, 2018, S. 618); folgende Unterscheidungen sind sinnvoll:

- ritualisiert: gemeinsames Fernsehen, z. B. von „Wetten, dass..?“ in der Familie oder „Tatort“ in der Clique;
- besonders herausgehoben: die erste eigene Schallplatte oder CD, ein erster Kino- oder Konzertbesuch, der erste verbotene Blick auf Pornos, die Medien-Mutprobe, das erste eigene Smartphone;
- durch personale Beziehungen hervorgehoben: erstes Date im Kino, das gemeinsame Lied mit dem ersten Freund, der Video-Horror-Abend in der Clique, Mobbingerfahrung auf Social Media;
- Umorganisierung des Alltags, die durch Medien ausgelöst wurde: z. B. das eigene TV-Gerät im Kinderzimmer, das Umräumen für den neuen großen Smart-TV, Freiheit und Internet für unterwegs durch ein erstes eigenes Smartphone.

Medienbiografische Arbeit wird eher ein Element in allgemeiner medienpädagogischer Praxis sein und wohl kaum zu einer spezialisierten und professionalisierten Methode mit therapeutischem Anspruch werden, wie sie gelegentlich für Biografiearbeit gefordert wird (vgl. Miethe, 2017; 2023); sie kann und sollte Bestandteil medienpädagogischer Praxis sein. Eine medienbiografische Methodik kann unterschiedlich ansetzen. Sie kann sich an altershomogene oder besondere Zielgruppen richten und bestimmte Le-

bensabschnitte beleuchten; sie kann einem Miteinander der Generationen dienen; sie kann ihren Fokus (zusätzlich) auf Mediengeräte richten oder bestimmte Medientypen hervorheben; und nicht zuletzt kommen Inhalte, Genres, Formen genutzter Medien in den Blick. Die Auflistung von Stufen bzw. Stationen einer konstruierten Mediенsozialisation kann als Modell der Erinnerung dienen (siehe Kasten).

Stufen bzw. Stationen einer (erinnerten = konstruierten) Mediен-Selbst-Sozialisation:

(vgl. Kommer & Biermann, 2007)

- Vorbilder des Milieus und besonders der Eltern und Geschwister bedingen Habitualisierung der Mediennutzung von Anfang an.
- Eher haptische Medien (anfassen und in den Mund nehmen) im ersten Lebensjahr.
- Spielgeräte, -elemente, die Mediengeräten nachempfunden sind (z. B. Kinder-Spiel-Handy).
- Erste Bilderbücher zum Ansehen oft mit Erziehenden und einfache Formen zum Hantieren.
- Vorlesen von Geschichten, anfangs meist mit Bildern, zunehmende Komplexität. Teilweise Nutzung eines „Lesestiftes“, der Gedrucktes vorlesen kann.
- Hören von Audiokassetten („My first Sony“), CDs, heute Tonies u. a. bedeutet erste Autonomie der Mediennutzung und oft Besitz eines ersten eigenen Mediengerätes. Neben Hörspielen (Benjamin Blümchen etc.) spielen auch Musikkassetten eine Rolle.
- Bewegtbildgeschichten: Früher vor allem Fernsehgeschichten, heute zunehmend YouTube und Streaming-Video. Kindern wird eine Vorliebe für Trickfilm zugeschrieben, die klaren Formen und Farben beeindrucken sie. Inhaltliche Formate wandeln sich mit der Zeit: Die kleinen Strolche, Sesamstraße, Teletubbies, Paw Patrol, u. v. m. Erinnert werden später oft besonders beeindruckende Formate, aber weniger das erste Mal; Fernsehen war schon immer da. Fernsehen oder Video im Familienkreis wird als ritualisiertes Gemeinschaftserlebnis erinnert („Wetten, dass..?“).
- Selbst lesen mit dem Übergang zur Grundschule. Die Bildungsschere differenziert, was und wieviel gelesen wird. Kinderbücher sind in der Erinnerung häufig Teil einer Medienbiografie.
- Videokassetten, DVDs, heute eher Streaming-Nutzung.

- Erster Kinobesuch, Zeitpunkt und mit dem Film verbundene Gefühle werden häufig erinnert. Ob Kino zum Medienhabitus wird, hängt von vielen Faktoren ab. Heute werden im Jugendalter eher Streaming-Portale genutzt.
- Eigenes Fernsehgerät im Kinderzimmer.
- Digitale Spiele, eigene Konsole, früher mit der Teilfunktion einer Abgrenzung zum Wissen und Können der Eltern.
- Musikmedien über Schallplatte, Tonband, Tonkassette, CD, Walkman, MP3-Player, Smartphone, Streaming. Ein Reservoir für Gefühle und Stimmungen. In der Gruppe der Jugendlichen hat das auch die Funktion der Abgrenzung und Zugehörigkeit.
- Die Peers beeinflussen die weitere Medienhabitualisierung sowohl bezüglich der Mediengeräte wie der Medieninhalte.
- Computer- und Internetnutzung wird selbstständig und selbstverständlich.
- Erstes eigenes Handy bzw. Smartphone (teilweise mit von Erziehenden bestimmten Einschränkungen).
- Mediengeräte werden zum eigenen Besitz in der Hand der Jugendlichen; Geräteart und Marke werden zum Distinktionsmerkmal. Individualisierung von Geschmack und Nutzungsmustern nimmt zu. Eine Differenzierung nach Geschlecht (Jungen = Computertechnik und -spiele; Mädchen = Bildmedien, Social Media) war lange Zeit deutlich, gleicht sich aber an.
- Differenzierung der Medienkompetenzen in der Hard- und Softwarenutzung, aber auch in Habitus und Haltung der Vorlieben und Auswahl.

Die Frage, ob und wann ein Mediengerät zur eigenen produktiven Tätigkeit genutzt wurde, lässt sich schwer einordnen. Das kann bereits beim Malen in/mit einem Bilderbuch beginnen; der Kassettenrekorder konnte zum Aufnahmegerät werden, was beim MP3-Player seltener der Fall war, beim Smartphone wieder möglich ist. Gab oder gibt es einen Fotoapparat und/oder eine Videokamera in der Medienbiografie? Bis zur Jahrtausendwende waren dazu meist eigene Geräte erforderlich; in der digitalisierten Welt ist das Smartphone das begehrte All-in-one-at-any-time-Medium

4.1 Lebensabschnitte

Viele allgemeine Methoden der praktischen Medienarbeit können biografisch präzisiert und für Altersgruppen angepasst werden (vgl. z. B. Rösch et al., 2012).

Der Sinn von *Biografiearbeit mit Kindern* ist umstritten wie der Geschichtsunterricht in der Grundschule, weil Kinder noch wenig erlebt haben und erst ab etwa dem Grundschulalter reflexiv zurückblicken können (vgl. Kracke & Noak, 2020; Pape, 2008; Siegler et al., 2021)². Aber Erinnerungsarbeit mit Hilfe von Fotos – „weißt du noch ...?“ – kann eine für das Kind anregende Tätigkeit sein, die sich z. B. auf die eigene Familiengeschichte bezieht. Und auch Fotos und erzählte Geschichten, die vor die Geburtszeit des Kindes zurückgehen, können dem Kind Leben als Verlauf mit den Dimensionen Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft elementar bewusst machen.

Die Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) stellt im Projekt „MekoKitaService“ vielfältige Materialien zur Medienarbeit im Vorschulalter zur Verfügung. Darunter gibt es zwei Themenhefte zu „Medien bei uns zu Hause“ und „Heldinnen und Helden“, die sich für die medienbiografische Arbeit eignen³.

Auch für *ältere Kinder und Jugendliche* gilt: Biografische Erinnerungskultur ist nur bedingt interessant und muss einen Bezug zum Heute haben, weil das Leben junger Menschen primär im Hier-und-Jetzt stattfindet und sich allenfalls auf Fragen der Zukunft richtet. Mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ist Rückschau möglich und sinnvoll, um zu verstehen, wie das eigene Selbst sich entwickelt hat (Entwicklungsaufgabe). Smartphone und die verbreitete Praxis des Selfies bieten ein möglicherweise grenzenloses Reservoir für medienbiografische Aktionen (vgl. Kramer, 2020), das aber erst entdeckt und als Methode entwickelt werden muss.

Als vielfältige Methode gilt die „Bilderleine“: An einer Wäscheleine quer durch den Raum werden Fotos oder Textkarten z. B. von möglichen Medienheld:innen, Vorbildern der Jugendlichen (möglich auch Figuren oder Avatare aus Computerspielen) aufgehängt. Jede:r Teilnehmende wählt je ein Bild mit einem möglichen Vorbild und eines von einem abgelehnten

2 Zur Frage, welche Kompetenzen Kinder in welchem Alter haben (sollten), gibt die folgende Internetseite konkret und praktisch Auskunft, allerdings ohne einzelne wissenschaftliche Belege: www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe-fachtexte/fachwissen-was-koennen-kinder-welchem-alter.

3 Siehe <https://mekokita.gmk-net.de/themenhefte>.

Idol. Mit dem Bild in der Hand ist es einfacher, über sich und seine Medienheld:innen ins Gespräch zu kommen. Dahinter steht folgende theoretische Annahme: „Wenn wir wissen, von welchen Wünschen, Sehnsüchten und Vorstellungen die Wahl eines/r Helden/in geprägt wird, erfahren wir viel über die Kinder und deren Themen“ (Eder & Michaelis, 1999, S. 219). Eine solche „Bilderleine“ lässt sich vielfältig variieren. Auch eine Präsentation von ausgedruckten Selfies über einen gewissen Zeitraum wäre so möglich. Die haptische und unmittelbare Form der ausgedruckt aufgehängten Bilder kann auch durch ein digitales Padlet ersetzt werden. Möglicherweise ist die Kommunikation dann aber nicht ganz so spontan und direkt.

Für *Jugendliche* ist das Medium Musik sehr bedeutsam (vgl. mpfs, 2023). Musikvorlieben folgen nicht nur persönlichem Geschmack, sondern dienen dazu, soziale Zugehörigkeit ebenso wie Abgrenzung zu markieren. Musikvorlieben sind eine sensible Thematik, zu der sich viele junge Menschen in einem nicht vertrauten Umfeld nicht so einfach äußern. Herrscht in einer Gruppe soziales Vertrauen, kann über einen Austausch der Musikliebhaber viel biografische Reflexion angeregt werden. Aus der Sammlung der Titel kann als „Klang der Gruppe“ auch eine Playlist bei einem der Streaming-Dienste erstellt werden. Ähnliches ist auch mit Filmtiteln, YouTube-Videos oder Computerspielen möglich.

Bei *erwachsenen Menschen* gilt: „Die Wiederbegegnung z. B. mit den ersten Lieblingskassetten und Fernsehserien in den medienbiographischen Erinnerungen ist zugleich eine Wiederbegegnung mit wichtigen Personen, Erfahrungen und Dingen der Kindheit – und mehr oder weniger unwillkürlich auch mit den damit verknüpften Gefühlen“ (Sander & Lange, 2017, S. 186).

Biografische Methoden sind vor allem in der medienpädagogischen Arbeit mit Eltern und anderen Erziehenden etabliert. Über die Erinnerung an die eigene Medienbiografie soll bei Eltern das Verständnis für das Medienhandeln ihrer Kinder wachsen (siehe dazu auch den Beitrag von Pöyskö in diesem Band).

Die Medienbiografie der Eltern, die Zusammensetzung der Familie, die Rolle der Geschwister werden zu zentralen Entwicklungsbedingungen für die medienbiographischen Erfahrungen der Kinder. ... Individuelle und gemeinsame medienbiografische Erfahrungen in der Familie können somit als ein Übungsraum gesehen werden für eine mediatisierte Form der Verständigung und des Umgangs mit widersprüchlichen und

„fremden“ Gefühlen, Wertvorstellungen und Kulturen. (Sander & Lange, 2017, S. 189)

Materialien zur *Biografiearbeit mit Eltern* finden sich in Handreichungen zu Elternabenden (vgl. Eder & Michaelis, 1999)⁴. Medienbiografische Forschung wirkt sich auf Praxis aus, wenn z. B. Fragen aus einem Forschungsprojekt (vgl. Barthelmes & Sander, 1997; 2001) zu einem Fragebogen-Arbeitsblatt für einen Elternabend umgebaut werden (vgl. Tilemann & Barthelmes, 1999). Solche Fragen auf einem individuellen Arbeitsblatt können ein guter Einstieg sein, müssen aber aktualisiert und den jeweiligen Gegebenheiten angepasst werden.⁵

Impulsfragen zur Medienbiografie und zum Medienhandeln, die ich mit Studierenden häufig in Seminaren genutzt habe:

- Welche Medien habe ich wann das erste Mal bewusst genutzt?
- Welche Medien waren in meiner Kindheit „verboten“?
- Welche Medien bzw. Medieninhalte kamen in der Schule bzw. Ausbildung vor?
- Welche Mediengeräte hätte ich als Heranwachsender gern gehabt bzw. welches Medium hätte ich gern rezipiert? Warum ging der Wunsch nicht in Erfüllung?
- Gibt es ein negatives Erlebnis, das ich mit Medien in Verbindung bringe?
- Mein Lieblingsfilm, -buch, -musikstück?
- Welche Situationen erinnere ich, die unmittelbar mit einem Medium in Verbindung standen?
- Gab und gibt es gemeinsame Mediennutzung? Wenn ja, was mit wem?
- Gab und gibt es Tätigkeiten, bei denen ich wie selbstverständlich nebenbei Medien nutze?
- Habe ich selbst schon einmal Medien erstellt/produziert (schreiben, Wort oder Musik aufnehmen, fotografieren, filmen)? Wenn ja, welche und worüber?

4 Vgl. auch die Broschüre „Digitale Medien in der frühkindlichen Bildung. Eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte, Träger und Eltern in Kindertageseinrichtungen“ unter: www.kita.nrw.de.

5 Einige Leitfragen und Anregungen finden sich in einem Arbeitsblatt unter: www.digital-kompass.de/materialien/medienbiografie-eine-zeitreise-die-eigene-medienvergangenheit.

- Welches Medium müsste ich unbedingt auf eine einsame Insel mitnehmen?
- Manchen Menschen fällt es schwer, in einer Gruppe über die eigenen Erfahrungen zu sprechen. Dann können folgende Impulsfragen einen Einstieg erleichtern: Wie haben Menschen in meiner näheren Umgebung Medien genutzt? Waren oder sind Medieninhalte (der Mediennutzung, -geräte) Gesprächsthema unter Freund:innen?

Biografiearbeit mit älteren Menschen (vgl. Hartung-Griemberg, 2021; Vollbrecht, 2009) liegt nahe, da das Alter die Zeit des Rückblicks ist. Das Älterwerden des Menschen ist auch mit der Erfahrung eines sozialen und kulturellen Fremdwerdens verbunden, gerade angesichts der Schnelllebigkeit von Medienentwicklungen. Der Zusammenhang von Alter und Digitalisierung wird eher als Problemlage, denn als Potential gesehen. Ältere Menschen stehen vor neuen Entwicklungsaufgaben, um dem Fremdwerden in der Medienwelt eigene Kreativität entgegenzusetzen (vgl. Hartung-Griemberg, 2017; 2021). Medienbiografische Arbeit als expliziter Schwerpunkt mit dieser Zielgruppe ist erst in den letzten Jahren stärker ins Bewusstsein gerückt. Fotobücher, Foto- oder Videoschnipsel-Collagen als Erinnerungsstütze und zum Vorbeugen für nachlassende kognitive Fähigkeiten bis hin zu Demenzerkrankungen sind beliebte Medien der Biografiegestaltung.

Im Kontakt der Generationen liegt auch der Reiz *intergenerativer Medienarbeit*, z. B. in der Gestaltung eines Fotobuchs, eines Videos der Generationen oder einer Musikcollage der Lieblingsstücke von Jung und Alt; dabei werden medienbiografische Reflexionen aktiviert und kommuniziert⁶.

Neben den Altersstufen gibt es besondere Zielgruppen, mit denen eine medienbiografische Arbeit ebenso sinnvoll sein kann (z. B. Hoffmann, 2011). Ein Beispiel ist die Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrung. Die biografische Arbeit kann hier schnell ins Therapeutische gehen, wofür eine entsprechende Qualifikation unabdingbare Voraussetzung ist. Um Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen trotz Sprachbarrieren zu ermöglichen, ist Medienarbeit ein wichtiges Hilfsmittel (vgl. Hoffmann, 2018b). Die GMK (Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur) bietet dazu viele Informationen auf einer Projektseite.⁷

⁶ Anregungen unter: www.cockpit-medienbildung.de/profile/zeitreise.

⁷ Siehe: <https://medienpraxis-mit-gefluechteten.de/materialien/>.

4.2 Mediengeräte, -typen, -inhalte

Ein Trigger für medienbiografische Gespräche können auch *Mediengeräte* sein. Ich habe in den Jahrzehnten meiner Tätigkeit als Lehrender an der Fachhochschule „alte Geräte“ der Medienpädagogik gesammelt und in einigen Vitrinen an der Hochschule ausgestellt. Immer wieder konnte ich beobachten, wie junge und ältere Menschen davor standen und ins Gespräch über ihre Mediengeschichten kamen.

Will man diesen Gesprächseinstieg nutzen, können Fotos von historisch „typischen“ Geräten z. B. auf einer Bilderleine ein Ausgangspunkt sein.⁸ Haptische Erfahrungen wären besser, z. B. den alten Fotoapparat des Großvaters ansehen, anfassen und ausprobieren. Natürlich kann man auch einen Zeitstrahl der Mediengeräte mit digitalen Hilfsmitteln erstellen. Dabei kommen auch ein intergenerativer Aspekt und ein Vergleich von analogen und digitalen Medien mit ins Spiel.

Zu den *Mediengeräten*, die für eine biografische Arbeit als Speicher, aber auch als Produktionsgerät interessant sind, gehört heute das Smartphone. Es ermöglicht (fast) alle produktiven medialen Tätigkeiten auf einer Ebene.

Mit Geräten sind zumindest in der analogen Zeit auch *Medientypen* verbunden. In der medienpädagogischen Praxis gibt es eine gewisse Dominanz der Bildmedien. Biografien allerdings verbinden sich traditionell eher mit dem mündlichen Erzählen und der Schrift, etwa in Form von Tagebüchern. Ein Tagebuch ist heute nicht unbedingt unmodern. So taucht in verschiedenen Methodensammlungen die Anregung auf, für eine begrenzte Zeit ein *Medientagebuch* zu führen, um sich das eigene Medienhandeln bewusster zu machen⁹. Ein solches „Buch“ kann heute ohne große Hürden auch digital und multimedial angelegt werden (vgl. die App „Book Creator“). Für viele Nutzer:innen haben die Facebook-Timeline oder der Instagram-Verlauf eine Tagebuchfunktion, ohne dass sie sich dessen bewusst wären. Die Biografie wird medial externalisiert, die Konstituierung des Subjekts und dessen Reflexion verändert sich durch einen gewissen „Zwang zur Darstellung und Präsentation von Individualität“ (Sander & Lange, 2017, S. 183). Die Influencer als Vorbilder präsentieren ihr Selbst als Marke. Diese wenigen Beispiele machen deutlich, dass die Nutzung von Social Media sowie deren Profile auch in der Medienbiografie Beachtung

8 Vgl. dazu: <http://reise-durch-die-mediengalaxie.de/aktionsbasen/mediengeschichte>.

9 Vorlagen eher für den Schulbereich, die aber angepasst werden können, finden sich unter: www.medienfuehrerschein.bayern und <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de> mit dem Suchwort „Medientagebuch“.

verdienen. Ein Facebook- oder TikTok-Profil, ein Instagram-Account, ein WhatsApp-Verlauf, selbst ein Fitnesstracker enthalten viele Informationen, die medienbiografisch ausgewertet werden könnten. Die kritische Reflexion diverser Formen des Self-Trackings und Lifeloggings (vgl. Mämecke, 2021) könnten ein Teil von Medienbiografie sein.

Audiomedien wurden in der medienbiografischen Arbeit bislang weniger genutzt. Allenfalls die Lieblingshörspiele der Kinder und Musikstücke im Jugendalter werden thematisiert. Ein Audiotagebuch über Monate oder Jahre des Lebens hinweg würde nicht nur biografische Inhalte zum Hören präsentieren, sondern auch die Veränderungen der eigenen Stimme und Stimmungen.

Medieninhalte, *Medienfiguren* oder *Medienformate* können ein weiterer Akzent medienbiografischer Arbeit sein. Anfang der 1990er Jahre gab der Medienwissenschaftler Lothar Mikos einer Forschungsarbeit und Publikation zu Familienserien im Fernsehen und im Alltag der Zuschauer:innen den sprechenden Titel: „Es wird dein Leben“ (Mikos, 1994). In vergleichbarer Weise können vermutlich viele Menschen erzählen, wie eine Fernseh- oder Streaming-Serie, Hörspielreihen, ein Computerspiel, ein Roman oder eine Buchreihe wie Harry Potter eine Phase des eigenen Lebens begleitet und mitgeprägt haben. Interessant sind die Beschreibungen dieser Lebensphase und die Verbindungen, die man selbst zwischen dieser Phase und dem Medium im Nachhinein sieht. Erinnert werden oft auch Reaktionen des sozialen Umfeldes.

4.3 Methodische Impulse

Die folgenden Punkte können nur Anregungen zur medienbiografischen Arbeit bieten; die methodische Umsetzung einschließlich Medienwahl und Zuordnung zu einer Zielgruppe müssen in der Praxis erfolgen.

- *Mein Leben und meine Medien als Buch*: Das könnte die Erstellung eines Fotobuches sein, eine multimediale Variante mit einer App wie „Book Creator“ oder das Verfassen einer (kurzen) Medienbiografie in Schriftform.¹⁰
- *Medientagebuch*: Ein solches Tagebuch des eigenen Medienhandelns ist ein aktuelles bzw. auf die nahe Zukunft gerichtetes Projekt, das dann im

¹⁰ <Https://medienkompass.de/die-medienbiografie-eine-reise-in-die-vergangenheit/> und https://netzwerk-bibliothek.de/de_DE/modul-1-medienbiografie.

Nachhinein medienbiografisch ausgewertet werden kann. Diese methodische Anregung findet sich in zahlreichen Projekten zur Förderung von Medienkompetenz.

- Eine interessante Variante könnte auch ein *Foto-Tagebuch* sein, für das man jeden Tag ein Foto oder Selfie macht. Wenn dieses Selfie immer gleich arrangiert ist, kann daraus ein Zeitraffer-Video erstellt werden. Das Smartphone speichert, wenn man es zulässt, Datum, Zeit und Geodaten zum Foto.
- *Fotos aus der eigenen Kindheit und Jugendzeit* (vgl. Schmid, 2013): Dazu kann es verschiedene Vorgaben geben, z. B. ein mir wichtiges Foto, ein Foto, das mir gefällt bzw. auf dem ich mir gefalle, vielleicht auch eines, das man gar nicht mag, Familienfotos, die etwas über die Beziehungen in der Familie erzählen etc. Welcher Augenblick ist auf dem Bild fixiert? Welche Bedeutung hat das für mein Leben? Welche Gefühle löst das Bild bzw. die erinnerte Situation aus?
- *Fotos der eigenen Zeitgeschichte* (z. B. mit Hilfe einer Google-Bildersuche zu einer Jahreszahl) heraussuchen, zusammenstellen und mit persönlichen Assoziationen versehen. In ähnlicher Weise können auch Filmausschnitte (YouTube), Werbeanzeigen, Musikstücke etc. genutzt werden.
- *Kon-Texte zum „Bild“* formulieren: eine Bildunterschrift, einen Zusammenhang, in dem das Foto erscheint, die Aussagen und Gedanken der Menschen, die das Foto zeigen und betrachten.
- Ein durch Fotos gestütztes bzw. angeregtes *Foto-Interview* führen, ggf. per Audiogerät aufnehmen und anschließend bearbeiten. Diese Methode verwenden auch Journalist:innen, die biografisch orientierte Portraits von Menschen aufnehmen (vgl. Kauppert & Leser, 2018, S. 629).
- Ein *Foto-Spaziergang* zu biografisch relevanten Orten ist ein Stück sinnlicher Erinnerungsarbeit; das kann mit einer Fotoaktion verbunden werden; die Fotos können später kommentiert und weiterverarbeitet werden.
- Wer regelmäßig mit seinem Smartphone fotografiert, kann sich von einer App aus den Fotos und Videoschnipseln ein *Jahresvideo* erstellen lassen. Ich selbst war bei einem Smartphone, auf dem diese Funktion in der Fotoapp integriert ist, überrascht, wie „perfekt“ die „digitale Intelligenz“ meinen Jahresverlauf auswählt und ausgestaltet. Allerdings drängt sich die Frage auf, ob die KI jetzt meine Erinnerungen bestimmt oder im umgekehrten Weg ich dem Medium gegenüber bestimmte, welche Erinnerungsbilder relevant sind.

- *Medien-Zeitstrahl* als visuelle Darstellung einer chronologischen Abfolge von Ereignissen der Lebensgeschichte bzw. der persönlichen Mediengeschichte.¹¹ Ein solcher Zeitstrahl kann auch unter Verwendung digitaler Tools oder online erstellt werden (z. B. www.miro.com).
- Es gibt zahlreiche *Medienmuseen* in Deutschland¹², Österreich, Schweiz, die Anschauungsmaterial zur Geschichte der Medien liefern. Dort kann die eigene Medienbiografie exemplarisch andocken. Manche allgemeine Museen haben auch Abteilungen zur Mediengeschichte, die sich auf Geräte, Medieninhalte oder -formate beziehen.
- In der Online-Pinwand-App „Pinterest“ findet sich auch das Stichwort „Medienbiografie“ bzw. „biographie“. Auf der Webseite www.prezi.com finden sich unter dem Suchwort „Meine Medienbiografie“ ebenfalls Beispiele für eine Ausgestaltung mit diesem Präsentationsmedium.

5 Zum Ausklang

Assoziativ wie Biografien sind, ist auch der Schluss dieses Beitrags.

„Life is what happens to you, while you're busy making other plans.“ (John Lennon im Song „Beautiful Boy“) * „Verstehen kann man das Leben nur rückwärts. Leben kann man es nur vorwärts.“ (Søren Kierkegaard) * „Die Dinge sind nie so, wie sie sind. Sie sind immer das, was man aus ihnen macht.“ (Jean Anouilh) * „Erinnern heißt auswählen.“ (Günter Grass) * „Was man als Kind geliebt hat, bleibt im Besitz des Herzens bis ins hohe Alter.“ (Khalil Gibran) * „Die Erinnerung ist das einzige Paradies, aus dem wir nicht vertrieben werden können.“ (Jean Paul) * „Der Mensch ist erst wirklich tot, wenn niemand mehr an ihn denkt.“ (Bertolt Brecht)

Zweifellos: Es wird anders, wenn man zurückdenkt und seine Medienerfahrungen mit anderen Menschen teilt – durch Kommunikation und Medienproduktion.

11 [Http://reise-durch-die-mediengalaxie.de/aktionsbasen/mediengeschichte/](http://reise-durch-die-mediengalaxie.de/aktionsbasen/mediengeschichte/).

12 Einige Beispiele für Deutschland: Museum für Kommunikation Frankfurt, Dauerausstellung „Mediengeschichte/n neu erzählt!“ (www.mfk-frankfurt.de/unsere-dauerausstellung) * Computerspielmuseum in Berlin (www.computerspielmuseum.de) * Museum für Film und Fernsehen Berlin (www.deutsche-kinemathek.de) * Filmmuseum in Düsseldorf (www.duesseldorf.de/filmmuseum).

Literatur

- Aufenanger, S. (2006). Medienbiographische Forschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 515–525). VS-Verlag.
- Baacke, D., & Sander, U. (2006). Biographieforschung und pädagogische Jugendforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 257–272). VS-Verlag.
- Baacke, D., Sander, U., & Vollbrecht, R. (1990). *Lebensgeschichten sind Mediengeschichten*. Leske und Budrich.
- Baetge, C. (2018). Kreative medienbiografische Forschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 601–639). Kopaed-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:17057>
- Baetge, C., & Harnisch, T. (2013). Anerkennung und Alter. Die Rolle von Biografie und Medien. *Medienwelten – Zeitschrift für Medienpädagogik*, 2013(2). <https://doi.org/10.13141/zfm.2013-2.53>
- Barthelmes, J., & Sander, E. (1997). *Medien in Familie und Peer-group. Vom Nutzen der Medien für 13- und 14jährige*. DJI-Verlag.
- Barthelmes, J., & Sander, E. (2001). *Erst die Freunde, dann die Medien: Medien als Begleiter in Pubertät und Adoleszenz*. Leske und Budrich.
- Beck, K., Büser, T., & Schubert, C. (2016). *Mediengenerationen: biografische und kollektivbiografische Muster des Medienhandelns*. UVK.
- Biermann, R. (2014). Medienbiografie. In A. Tillmann, S. Fleischer, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation* (S. 125–136). Springer VS.
- Buddenberg, V. (2013). *Biografieforschung als Forschungsmethode in der Kulturellen Bildung*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografieforschung>
- Dalski, L., Flöter, K., Keil, L., Lohse, K., Sand, L., & Schülein, A. (Hrsg.). (2022). *Optimierung des Selbst. Konzepte, Darstellungen und Praktiken*. Transcript.
- Eder, S., & Michaelis, C. (1999). Medienpädagogische Bausteine, Materialien und deren Präsentation. In S. Eder, J. Lauffer, & C. Michaelis (Hrsg.), *Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Handbuch für MultiplikatorInnen* (S. 208–283). GMK Schriften zur Medienpädagogik 27.
- Ganguin, S., & Gemkow, J. (2021). Medienpädagogik und Biographische Medienforschung. In U. Sander, F. v. Gross, & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 361–371). Springer VS.
- Hackl, C. (2001). *Fernsehen im Lebenslauf – Eine medienbiographische Studie*. UVK.
- Hartmann, M., & Hepp, A. (Hrsg.). (2010). *Die Mediatisierung der Alltagswelt*. Springer VS.
- Hartung, A. (2010). Biografischer Ansatz. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 92–105). VS-Verlag.

- Hartung-Griemberg, A. (2017). „Wenn Du alt bist, fängst Du neu an“. Einsamkeitserleben und Fremdheitserfahrungen im Alter unter den Bedingungen mediatisierter Lebenswelten. *medien & altern*, 6(10), 8–23.
- Hartung-Griemberg, A. (2021). Schöpferisches Medienhandeln und (inter-)subjektive Sinnbildung im höheren Lebensalter. *merz Wissenschaft*, 65(5), 100–108.
- Heller, J., Pöyskö, A., & Anderle, M. (2020). Materialsammlung Digitale Jugendarbeit. *medienimpulse*, 58(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-20-16>
- Hepp, A., Berg, M., & Roitsch, C. (2022). *Mediengeneration und Vergemeinschaftung. Digitale Medien und der Wandel unseres Gemeinschaftslebens*. Springer VS.
- Hepp, A., Krotz, F., Lingenberg, S., & Wimmer, J. (Hrsg.). (2015). *Handbuch Cultural Studies und Medienanalyse*. Springer VS.
- Hickethier, K. (1982). Medienbiographien – Bausteine für eine Rezeptionsgeschichte. *merz*, 26(4), 206–215.
- Hill, B., & Richter, S. (2014). *Die biografische Bedeutung von Kultureller Bildung. Potentiale von Biografieforschung zum Verständnis von kulturellen Bildungsprozessen*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografische-bedeutung-kultureller-bildung-potentiale-biografieforschung-zum-verstaendnis>
- Hoffmann, B. (2011). Fotografische Bilder als Medium in der Biografiearbeit. In C. Hözlle & I. Jansen (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Biografiearbeit* (2., durchgesehene Aufl.) (S. 173–188). VS-Verlag.
- Hoffmann, B. (2018a). Digitalisierung und Mediatisierung. Prozesse, die das Individuum und das soziale Miteinander verändern. *Theologie und Glaube*, 108(4), 335–355.
- Hoffmann, B. (2018b). Medien- und Kulturarbeit. In L. Hartwig, G. Mennen, & C. Schrapper (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien* (S. 720–733). Beltz Juventa.
- Hoffmann, D., & Kutscha, A. (2010). Medienbiografien – Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In D. Hoffmann & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 221–243). VS-Verlag.
- Kauppert, M., & Leser, I. (2018). Biographie und Fotografie. In H. Lutz, M. Schiebel, & E. Tuider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (2., korrigierte Aufl.) (S. 625–635). Springer VS.
- Klinge, D. (2018). Medien in Lern-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen. Zur Bedeutung von „Mediendingen“ für die Biographie(-forschung). In D. Nittel, H. v. Felden, & M. Meron (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biografiearbeit* (S. 313–327). Beltz.
- Kommer, S., & Biermann, R. (2007). Zwischen Erinnerung und Inszenierung. Medienbiografien medial. *Freiburger FrauenStudien*, 20, 195–220.
- Kracke, B., & Noack, P. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*. Springer VS.
- Kramer, M. (2020). *Visuelle Biografiearbeit. Smartphone-Fotografie in der Adoleszenz aus medienpädagogischer Perspektive*. Nomos.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (2. überarbeitete und aktualisierte Aufl.). VS Verlag.

- Kübler, H.-D. (1982). Medienbiographien – ein neuer Ansatz der Rezeptionsforschung? *merz*, 26(4), 194–205.
- Lattner, K. (2019). *Jugendliche und ihre Medienhelden. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung von Fernsehhelden und Lieblingsserien bei Jugendlichen* [Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München]. Elektronische Hochschulschriften. <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24469/>
- Mämecke, T. (2021). *Das quantifizierte Selbst. Zur Genealogie des Self-Trackings*. Transkript.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs). (2023). *JIM-Studie 2023. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2023/>
- Miethe, I. (2017). *Biografiearbeit: Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis* (3., durchgesehene Aufl.). Beltz.
- Miethe, I. (2023). Traditionen und Einsatzgebiete der pädagogischen Biografiearbeit. In D. Nittel, H. v. Felden, & M. Mendel (Hrsg.), *Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung und Biografiearbeit* (S. 1025–1040). Beltz.
- Mikos, L. (1994). *Es wird dein Leben! Familienserien im Fernsehen und im Alltag der Zuschauer*. MAKs.
- Niesyto, H. (2014a). Medienpädagogische Praxisforschung. In A. Hartung, B. Schorb, H. Niesyto, H. Moser, & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 10* (S. 173–191). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_9
- Niesyto, H. (2014b). Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung: Ansätze, Potentiale und Herausforderungen. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 59–95). Kopaed-Verlag. <https://doi.org/10.25656/01:17072>
- Pape, M. (2008). Geschichtsbewusstsein im Grundschulalter: eine empirische Studie. *widerstreit sachunterricht*, 11, 1–12. <http://dx.doi.org/10.25673/92502>
- Prommer, E. (2001). *Kinobesuch im Lebenslauf. Eine historische und medienbiographische Studie*. VS-Verlag.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation*. Walter de Gruyter.
- Rogge, J.-U. (1982). Die biographische Methode in der Medienforschung. *merz*, 26(5), 273–287.
- Rösch, E., Demmler, K., Jäcklein-Kreis, E., & Albers-Heinemann, T. (Hrsg.). (2012). *Medienpädagogik Praxis Handbuch. Grundlagen, Anregungen und Konzepte für Aktive Medienarbeit*. Kopaed-Verlag.
- Sander, E., & Lange, A. (2017). Der medienbiographische Ansatz. In L. Mikos & C. Wegener (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch* (2. Aufl.) (S. 183–198). UVK.
- Sander, U., & Vollbrecht, R. (1989). Mediennutzung und Lebensgeschichte. Die biographische Methode in der Medienforschung. In D. Baacke & H.-D. Kübler (Hrsg.), *Qualitative Medienforschung. Konzepte und Erprobungen* (S. 161–176). Walter de Gruyter.

- Schmid, U. (2013). *Lebensbilder. Wie Fotos bei der Biografiearbeit helfen*. Schlütersche Verlagsanstalt.
- Schoett, S. (2009). *Medienbiografie und Familie – Jugendliche erzählen: Theorie und Methode der medienbiografischen Fallrekonstruktion*. Lit-Verlag.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283–293.
- Sichtermann, B. (1994). *Fernsehen*. Wagenbach.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J., & Saffran, J. (2021). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Aufl., Deutsche Aufl. unter Mitarbeit von Sabina Pauen). Springer VS.
- Tilemann, F., & Barthelmes, J. (1999). Baustein: Fragebogen zur Medienbiographie. In S. Eder, J. Lauffer, & C. Michaelis (Hrsg.), *Bleiben Sie dran! Medienpädagogische Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Handbuch für MultiplikatorInnen* (S. 213–218). GMK Schriften zur Medienpädagogik 27.
- Treptow, R. (2013). *Biografie, Lebenslauf und Lebenslage*. KULTURELLE BILDUNG ONLINE. <https://www.kubi-online.de/artikel/biografie-lebenslauf-lebenslage>
- Tulodziecki, G. (2011). Zur Entstehung und Entwicklung zentraler Begriffe bei der pädagogischen Auseinandersetzung mit Medien. *MedienPädagogik*, 20, 11–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.11.X>
- Vollbrecht, R. (2009). Der medienbiographische Ansatz in der Altersmedienforschung. In B. Schorb, A. Hartung, & W. Reißmann (Hrsg.), *Medien und höheres Lebensalter* (S. 21–30). VS-Verlag.
- Vollbrecht, R. (2019). Biographieforschung. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt – Theorie – Methode* (S. 817–848). Kopaed.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2014). *Leistungsmessung in Schulen* (3., aktualisierte Aufl.). Beltz.

Medienbiografie in der Medienpädagogik: Brücke zwischen Generationen?

Anu Pöyskö

Abstract

Medienbiografische Methoden gehören aus gutem Grund zum Standardrepertoire von vielen Trainer:innen, die medienpädagogische Aus- und Fortbildungen für pädagogisch Tätige anbieten. Viele Erwachsene tendieren dazu, das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen aus einer einseitigen Problemperspektive zu betrachten. Die Beschäftigung mit der eigenen Medienbiografie kann den Weg dafür ebenen, die Gründe und Motive der kindlichen/jugendlichen Mediennutzung vielschichtiger und mit mehr Verständnis wahrzunehmen. Der Beitrag skizziert basierend auf der eigenen professionellen Tätigkeit der Verfasserin als Trainerin für medienpädagogisch Berufstätige ein Konzept der medienbiografischen Erinnerungsarbeit. Dabei geht er auf die vielfältigen Herausforderungen des Heranwachsens sowie die Rolle von Medien bei der Sozialisation ein und liefert ein Modell, wie sich Erwachsene durch Auseinandersetzung mit der eigenen Medienvergangenheit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen heute annähern können.

Keywords: Medienpädagogik, Medienbiografie, Medienaneignung, Medienkindheit, Medienjugend, Mediennutzungsmotive, Reflexion der Mediennutzung

Abstract English

Media biographical methods are part of the standard repertoire of many trainers who offer basic and advanced training in media education for pedagogical staff – for a good reason. Many adults tend to view media activities of children and young people from a one-sided problem perspective. Dealing with one's media biography can pave the way for perceiving the reasons and motives of children's and young people's media use in a more complex and understanding way.

The chapter outlines a concept of media biographical memory based on the author's own professional work as a trainer for media education professionals. It addresses the various challenges of growing up and the role of media in socialisation and provides a model for how adults can approach the experiences of children and young people today by dealing with their own media past.

Keywords: media education, media biography, media appropriation, media childhood, media youth, motives for media use, reflection of one's media use

1 Einleitung

Medienpädagogik will Heranwachsende dabei unterstützen, ihr Leben mit Medien selbstbestimmt, eigen- und sozialverantwortlich zu gestalten. Oftmals wird die Medienpädagogik auf das Vermitteln von Medienwissen und konkreten (technischen) Handlungskompetenzen reduziert, sie umfasst aber viel mehr. Unsere digitalisierten, in alle Lebensbereiche hineinverwo-

benen Medienwelten rufen eine Vielzahl an komplexen Fragestellungen hervor, auf die noch niemand fertige Antworten parat hat oder die viele unterschiedliche Antwortmöglichkeiten zulassen.

Medienpädagogische Prozesse werden zu einer gemeinsamen Entdeckungsreise mit offenem Ausgang – und gelingende Medienpädagogik immer mehr zu einer Frage der Haltung: Auf welche Weise Jugendlichen und ihren Medienwirklichkeiten begegnet wird, bestimmt die Qualität und Tiefe der gemeinsamen Prozesse entscheidend mit.

Ein gutes Miteinander setzt voraus, einander verstehen zu wollen. Daher gehört die Auseinandersetzung mit der eigenen Medienbiografie in vielen medienpädagogischen Train-the-Trainers-Konzepten zur Grundlagenarbeit als ein praxiserprobter Weg dazu, um Erwachsenen einen besseren Zugang zum Medienerleben von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen.

Mein eigener Erstkontakt mit der Methode war als Teilnehmerin bei einer Fortbildung Anfang der 1990er-Jahre. Ich war begeistert ob der vielen, für mein eigenes medienpädagogisches Tun wertvollen Erkenntnisse und der vielen Reflexionsebenen, die die Methode eröffnete. Seither ist medienbiografische Erinnerungsarbeit aus meinem Methodenrepertoire nicht wegzudenken, und es entstehen immer wieder neue Variationen für neue Schwerpunktsetzungen.

In diesem Beitrag stelle ich die Methode vor, so wie ich sie bei medienpädagogischen Fortbildungen für pädagogisch Tätige und angehende Pädagog:innen einsetze. Dabei zeige ich auf, wie viele Aspekte der kindlichen und jugendlichen Mediennutzung durch medienbiografische Erinnerungsarbeit und darauffolgende Reflexionsgespräche angesprochen, nachvollziehbarer und verständlicher gemacht werden können. Der Beitrag basiert auf keinem systematischen Forschungsansatz, sondern auf meinen Erfahrungen und Beobachtungen aus medienbiografischen Reflexionsgesprächen aus mehreren Jahrzehnten mit Jugendarbeiter:innen, Freizeitpädagog:innen, Lehrer:innen, Elternberater:innen, Studierenden der Sozialen Arbeit und fallweise auch mit Eltern. Die Fragen, die durch den Text begleiten, sind Leitfragen für ebensolche Gespräche.

2 Ausgangsposition: „Smombies“ auf der Anklagebank

Für viele Jugendliche ist es Alltag, dass die eigene Mediennutzung beurteilt wird. „Smombies“, ein Kofferwort aus den englischen Begriffen „Smartphone“ und „Zombies“, steht hier stellvertretend für einen öffentlichen Diskurs,

der einseitig auf die (tatsächlichen oder vermeintlichen) negativen Einflüsse von Medien auf die Heranwachsenden fokussiert. Wir machen uns Sorgen um abnehmende Konzentrationsfähigkeit oder durch die Mediennutzung verlornte soziale Kompetenzen. Die unreflektierte Nutzung von pathologisierenden, das Verhalten oder gar das ganze Wesen der Jugendlichen als krank bezeichnenden Begriffen wie „Sucht“ oder „Narzissmus“ ist weit verbreitet.

Die Jugendlichen sind sich dieser negativen Zuschreibungen bewusst und entwickeln unterschiedliche Strategien im Umgang damit. Viele sind erprobt darin, ihre Mediennutzungswünsche durchzusetzen oder zu verteidigen. Andere übernehmen erwachsene Zuschreibungen, kokettieren sogar damit: „Ja, ich weiß, ich bin total süchtig nach meinem Handy.“ Wieder andere produzieren – besonders, aber nicht ausschließlich, im schulischen Kontext – Antworten, von denen sie glauben, dass Erwachsene sie hören wollen. Die Grundannahme, dass Eltern und Lehrer:innen ihren Medienwelten gegenüber negativ eingestellt sind, macht vermutlich nicht gerade Lust auf medienreflexive Gespräche mit Erwachsenen.

Fragt man Pädagog:innen, woran sie beim Thema „Kinder, Jugendliche und deren Mediennutzung“ denken, begegnet man zunächst einer Vielzahl, durchaus auch von den Medien selbst lancierten Sorgen und Befürchtungen, vermischt mit Unverständnis und oft auch einer Portion Ärger. Vieles davon ist nachvollziehbar, begründet und in konkreten Einzelfällen auch berechtigt. Um wirksam pädagogisch tätig zu werden, ist es jedoch nicht sinnvoll, in Negativität verhaftet zu bleiben.

Warum eine ablehnende Haltung eine schlechte Ausgangsposition ist, begründen Lutz und Wagner (2022, S. 24) folgendermaßen: „Eine grundsätzliche Ablehnung der als vermeintlich ‚gefährlich‘ eingeschätzten Medien ... führt zu Begrenzungsstrategien und Verboten ..., grenzt von vorhinein den Blick Heranwachsender aus und setzt die Sicht Erwachsener als weitgehend absolut.“

Wenn sich eine Gruppe von Erwachsenen in einem kulturpessimistischen Strudel gegenseitig darin bestärkt, dass „Mediennutzung die Jugend verdirbt“, ist es sinnvoll, medienbiografische Erinnerungsarbeit zu leisten. Sie vermag verhärtete Einstellungen aufzuweichen und – das ist besonders wichtig – die mit der Mediennutzung verbundenen positiven Emotionen in den Raum zu holen. Medienbiografische Erinnerungsarbeit lädt dazu ein, die erwachsene Position zu verlassen und Medienwelten aus der Perspektive eines Kindes oder einer/eines Jugendlichen zu betrachten. Das eigene jüngere Ich wird zum Verbündeten und unterstützt dabei, einen Zugang

zum Medienerleben der heutigen Jugendlichen zu finden, Gemeinsamkeiten zu entdecken, Verständnis und Interesse zu wecken.

3 Medienbiografische Erinnerungsarbeit als Methode

Medienbiografische Erinnerungsarbeit kann im pädagogischen Kontext sehr assoziativ verlaufen. Es ist weder notwendig, sich linear von der Kindheit zur Jugend „durchzuarbeiten“, noch ist es ein Manko, wenn man nicht exakt bestimmen kann, wann genau eine bestimmte Filmserie oder Musikgruppe angesagt war. In der medienbiografischen Erinnerungsarbeit sind wir auf der Suche nach starken und dadurch potenziell prägenden Erlebnissen und Erinnerungen. Es geht dabei mitunter mehr um die Emotion als um die Exaktheit.

Für die Methode eignet sich ein Workshopformat mit Gruppen von 10 bis 30 Personen. Die Dauer hängt von der Zielsetzung ab; empfehlenswert ist ein Halbtag.

Beginnend mit einer Einzelarbeit erhalten die Teilnehmenden als Stütze für ihre Erinnerungsarbeit ein Worksheet mit Fragen, um darauf Notizen zu machen, zu kritzeln, zu zeichnen.¹ Zunächst kann dieser Arbeitsschritt nur für sich persönlich gemacht werden und erst im Anschluss daran soll entschieden werden, was mit der Gruppe geteilt wird. Mögliche Fragen, um die Erinnerungsarbeit zu beginnen, können folgende sein:

- *Von welchen Medien warst du selbst als Kind umgeben?*
- *Was mochtest du besonders gerne?*
- *Was waren deine Lieblingsbücher, -serien, -filme, -spiele?*
- *Wer waren deine Helden:innen?*
- *Was war der Soundtrack deiner Jugend?*
- *Welche Zeitschriften, Serien, Filme, Online-Angebote waren dir wichtig?*
- *Wen hast du bewundert?*

Dabei ist es sinnvoll, bei jenen Fragen oder mit jener Lebensphase zu beginnen, zu denen sofort etwas einfällt und umgekehrt, jene Fragen zunächst zu überspringen, wo gar nichts erinnert werden kann. Das aktive Nachdenken ruft weitere, immer präzisere und lebendigere Erinnerungen

1 Ein beispielhaftes Worksheet steht als Open Educational Resource unter folgendem Link zur Verfügung: https://www.digitalyouthwork.eu/wp-content/uploads/2019/04/Meine_Medienbiographie_DE.pdf

hervor. Es ist auch individuell sehr unterschiedlich, welche Medienwelten besonders prägend waren, jene der Kindheit oder jene der Jugend.

Auf die Einzelarbeit folgt stets der Austausch mit anderen: paarweise, in Kleingruppen oder gleich mit der gesamten Gruppe. Medienbiografien sind etwas sehr Persönliches und es ist daher kontextabhängig, ob das Reden vor und mit der ganzen Gruppe passend ist. Gleichzeitig fördert die Methode jedoch das Kennenlernen und Miteinander-Vertraut-Werden in der Gruppe. Im Gespräch erinnern sich die Teilnehmenden gegenseitig an bereits vergessene Dinge. Das Miteinander-Reden weckt fortlaufend weitere Erinnerungen. Oft wirkt es so, als würde sich die Gruppe regelrecht mit Stichwörtern „füttern“; jemand wirft einen Begriff in den Raum, andere greifen ihn auf und knüpfen daran an: „MacGyver!“, „StudiVZ!“, „Pumuckl!“, „Wickie!“, „BravoHits!“, „Charmed!“, „Donkey Kong!“ und so weiter.

Steht nur wenig Zeit zur Verfügung, kann man die Einzelarbeitsphase auch überspringen und zum Beispiel die Teilnehmenden sich jeweils gegenseitig zu ihren Medienbiografien interviewen lassen. Auch ein sehr kurzer Ausflug in die eigene Medienkindheit und -jugend kann bereits erkenntnisbringend sein. Generell gilt jedoch: Je länger wir Erinnerungen sammeln, eine umso bessere Basis entsteht für den nächsten Schritt, bei dem es um eine Analyse der Mediennutzungsmotive geht.

Wenn es die Zeit erlaubt, kann man das „Erinnerungsmaterial“ auch medial weiterverarbeiten. Es kann sehr lustvoll sein, online nach Bildern der Medienvorlieben aus der Vergangenheit zu suchen und Text-Bild-Collagen zu der eigenen Medienkindheit/-jugend zu gestalten. Besonders schön werden diese, wenn jede:r auch ein Kindheits- oder Jugendfoto mitbringt und dieses in die Collage einbettet. Oftmals verbergen sich in den Medienbiografien auch kleine Erzählungen, die man szenisch darstellen kann, als Hörspiel, Kurzfilm oder Comic. Titel dafür wären beispielsweise: „Als die Eltern weg waren und ich mit meinen jüngeren Geschwistern einen Horrorfilm angeschaut habe“ oder „Der epische Streit am Schulhof wegen Partyfotos“.

3.1 Mit Medienbiografien arbeiten: Der Ersteindruck

Aus der Perspektive als Trainer:in ist es wunderbar zu beobachten, wie die Gruppe während der Erinnerungsarbeit auftaut. Der Lautstärkepegel im Raum steigt merklich, oft wird viel gelacht.

- *Was war das für ein Gefühl, an die Medienvorlieben von damals zurückzudenken?*

Diese Frage stelle ich anschließend immer und bekomme zu hören – und zwar auch dann, wenn ebenso das explizit Negative wie Ängste und Verbote mit angesprochen wurden: „Es war schön, lustig, nostalgisch“, „Ein wenig so, als wäre man einem alten Freund nach langer Zeit wieder begegnet“, „Es wurde mir wohlig warm ums Herz“.

Es ist genau dieses Gefühl, das es gilt festzuhalten. Das, was ich als Kind oder Jugendliche:r mochte, war für mich damals sehr bedeutsam, es war ein Teil von mir. Wir müssen nicht alles gut finden, was Kinder und Jugendliche heute in den Medien mögen – und schon gar nicht so tun, als ob – aber Behutsamkeit und Vorsicht sind immer angebracht. Medienvorlieben sind eine überaus persönliche Sache, eine harsche Abwertung kann bei den Heranwachsenden daher als Abwertung der eigenen Person aufgefasst werden.

Die emotionale Intensität der Erinnerungen ist für viele überraschend, spiegelt aber lediglich wider, wie junge Menschen Medien erleben. „Im Lebensverlauf ist der Mensch nicht immer gleich empfindlich für Umwelt-einflüsse, wozu auch mediale Einflüsse gehören. Im Jugendalter und in der Postadoleszenz ist er für mediale Angebote allgemein offener und zugänglicher, ist das Erleben besonders intensiv und nachhaltig.“ (Hoffman & Kutschka, 2010, S. 235) Daher kann es im Rahmen der medienbiografischen Erinnerungsarbeit auch dazu kommen, dass Medienprodukte der Kindheit und Jugend im Vergleich zu den heutigen nostalgisch überhöht werden oder dass – besonders bei älteren Teilnehmenden – das Gefühl von Fremd- und Weit-weg-Sein gegenüber aktuellen Medienentwicklungen überwiegt.

Während des ersten Arbeitsschritts steht das „Was“ im Vordergrund, das Benennen von und Sich-Zurückerinnern an konkrete Medienangebote. Dabei kann das Erleben von Generation zu Generation tatsächlich eklatant unterschiedlich sein. Im zweiten Schritt geht es um das „Warum“, um die historischen Bedürfnisse und Erwartungshaltungen gegenüber Medien und ihrer Nutzung. Hier beginnen sich die Differenzen zwischen den Generationen aufzulösen bzw. können auch Teilnehmende, deren eigene Jugendjahre länger zurückliegen, Gemeinsamkeiten mit den heutigen Kindern und Jugendlichen entdecken.

3.2 Nutzungsmotive erkennen und verstehen

Von Süss (2010, S. 112) stammt der schöne Vergleich von Medien als „Steinbruch“, aus welchem sich Kinder und Jugendliche bedienen, auf der Suche nach Material für ihre Identitäts- und Entwicklungsprozesse.

Das konkrete Medienangebot und die technischen Interfaces zur Mediennutzung ändern sich von Generation zu Generation; die Lebensphasen Kindheit und Jugend mit ihren Themen und Herausforderungen bleiben weitestgehend gleich – und dadurch auch die Mediennutzungsmotive der Heranwachsenden. Wir alle suchten in den Medien nach Erzählungen, die mit aktuellen Entwicklungsaufgaben korrespondierten, eiferten medialen Vorbildern nach und setzten Medien für die Alltagsbewältigung ein.

Um sich daran zu erinnern, eigneten sich Fragen wie:

- *Was war es, was dich an deiner Lieblingserzählung fasziniert hat?*
- *Was fandest du an deinen Lieblingsfiguren besonders interessant oder bewundernswert?*
- *Gab es Erzählungen (Bücher, Filme, Serien) an denen du länger „hängengeblieben“ bist, zu denen du immer wieder zurückkehren wolltest? Woran lag das – was hat dich so gefesselt?*

Medienvorlieben spiegeln Entwicklungsaufgaben wider, jene Themen, mit denen sich die Heranwachsenden gerade beschäftigen (Aufenanger, 2008, S. 89). Das sukzessive Erweitern der eigenständigen Handlungsräume ist ein Langzeitprojekt – vom ersten Tag im Kindergarten bis zum Auszug aus der elterlichen Wohnung. Bei ihren Medienvorlieben orientieren sich Heranwachende nach oben; sie nähern sich über Medien jenen Themen an, die – „in echt“ – vielleicht erst einige Jahre später aktuell werden.

Die meisten Heranwachsenden konnten/können von klein auf aus einer Vielzahl an Medienangeboten auswählen. Natürlich wird ein Kind dabei von seinem sozialen Umfeld beeinflusst (Theunert, 2009, S. 27–28). Die absoluten Lieblingsdinge, jene Angebote, an welchen ein Kind intensiv und über einen längeren Zeitraum dranbleibt, sind besonders, sie haben ganz viel mit dem Kind selbst zu tun. Das sind auch die besonders starken medienbiografischen Erinnerungen.

Kinder sind selten in der Lage zu erklären, was sie an einer bestimmten Medienerzählung oder einem Medienangebot fasziniert. Sie finden sie einfach nur „gut“, „lustig“, „spannend“. Die Fähigkeit, im Kontext der Mediennutzung auch selbstreflexive Fragen zu stellen – „Was hat das mit mir zu tun?“ – wächst mit dem Alter. Jugendliche können bereits oft begründen,

warum bestimmte Themen und Angebote für sie gerade relevant sind. Rückblickend und mit viel zeitlichem Abstand sollten Erwachsene sehr gut dazu in der Lage sein, zu analysieren, warum bestimmte Medienangebote für sie in bestimmten Lebensphasen so wichtig waren.

„Es kommt ja fast täglich was Neues, womit sie sich befassen, wie soll ich mich da je auskennen?“, beklagen Erwachsene oft und rechtfertigen damit zugleich, wenn sie es nicht einmal versuchen, mit den Interessen der Kinder und Jugendlichen mitzuhalten. Wer aber genauer hinschaut, merkt schnell, dass Heranwachsende bei ihren Medienvorlieben oft sehr beständig sind. Die Anzahl der tatsächlich bedeutsamen Medienangebote ist meist überschaubar und bestimmte Interessen bestehen oft über längere Zeitspannen, das lässt sich sowohl anhand der eigenen Medienbiografie als auch bei den heutigen Kindern gut beobachten.

3.3 Inspiration und Vorbilder

In der Jugendphase geht es (auch) darum, eigene Interessen und Begabungen zu entdecken, eine Vorstellung für die berufliche Zukunft zu entwickeln und auch jene von einer sinnerfüllten Freizeit. Über Medien kann man viele verschiedene Lebensentwürfe kennenlernen und dabei überlegen, welchen Weg man selbst einschlagen möchte. Medien lassen uns an Erfahrungen und Erlebnissen von vielen Akteur:innen teilhaben. Das kann „handlungsanleitend sein oder als Handlungswissen angeeignet werden“ (Hoffman & Kutscha, 2010, S. 224–225).

Fragen, die die Orientierungsfunktion von Medien in unserer eigenen Jugend thematisieren, sind etwa:

- *Welche Ideen und Anregungen hast du dir aus den Medien geholt?*
- *Welche dir über die Medien bekannten Menschen haben dich inspiriert oder motiviert?*
- *Wessen Autogramm hattest du, an wen hast du Fanpost geschrieben?*
- *Gab es fiktive Medienfiguren, mit denen du dich stark identifiziert hast?*

Fiktive Medienfiguren standen für gewünschte Charaktereigenschaften Modell; bei Eigenständigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Mut und Kraft wird oft Pippi Langstrumpf genannt, bei Jüngeren kann es zum Beispiel auch Katniss aus „Tribute von Panem“ sein. Musiker:innen inspirierten so manche dazu, es selbst zu versuchen, Gitarre zu lernen und Garagenbands zu gründen. Mediale Vorbilder feuerten den sportlichen Ehrgeiz an oder

weckten Interesse am Kochen. Diverse DIY-Kulturen sind ohne Medien undenkbar; von Bastelanleitungen im früheren Kinderprogramm bis zu YouTube als Lernort für ziemlich alles.

Was wir heute bei Influencer:innen beobachten können, gab es in vordigitaler Zeit ebenso: so zu sein wie bestimmte Medienfiguren (Identifikation) oder eine Beziehung mit einer Medienfigur zu imaginieren (parasoziale Beziehung). Die dabei entwickelten Gefühle reichten von freundschaftlich/geschwisterlich bis anhimmelnd/erotisch (Fernliebe). Zur Bedeutung von parasozialer Interaktion sagt Wegener (2008, S. 62), sie erlaube „die Übernahme und Antizipation von in der Realität nicht auslebbaren Rollen und bietet sich gerade in Phasen von Unsicherheit und Instabilität an“.

3.4 Selbstdarstellung: Doing Identity

Jugendliche Mediennutzung auf sozialen Medien wird oft als übertriebene Selbstdarstellung belächelt. Die medienbiografische Reflexion macht aber deutlich, dass es auch in analogen Medienumgebungen dazu gehörte, die eigenen Identitätsentwürfe zur Schau zu stellen und von den Peers Feedback und Bestätigung zu holen. „Medien haben für viele Kinder und Jugendliche die Funktion der Selbstvergewisserung“ (Röll, 2014, S. 92).

Für Menschen, die mit einem ausschließlich analogen Medienangebot aufgewachsen sind, war das eigene Zimmer (oder die eigene Ecke in dem mit Geschwistern geteilten Zimmer) der Hauptchauplatz von Identitätsarbeit über Medienvorlieben. Jedes Poster, jedes Foto, jeder Sticker, jede Zeichnung war dort der Beitrag zu einer sorgsam zusammengestellten „Das bin ich“-Collage.

Als Impulse, sich an die eigene Identitätsarbeit mit Medien zu erinnern, eignen sich die Folgenden:

- *Mache die Augen zu und versuche dich möglichst detailgenau an dein Jugendzimmer von damals zu erinnern!*
- *Welche Plakate hingen an den Wänden?*
- *Gab es eine Platten-, Kassetten- oder CD-Sammlung?*
- *Waren da irgendwelche Merchandising-Artikel (Sammelfiguren, Fanartikel, ...)?*
- *Welche Sprüche oder Symbole waren dir wichtig (auf Stickers, Buttons, T-Shirts, ...)?*
- *Hattest du Fotos in deinem Zimmer ausgestellt?*

Heutige Jugendliche gestalten neben physischen auch verschiedene digitale Räume, wie ihre Instagram-Walls oder Spotify-Playlists.

Im Reflexionsgespräch benennen die Teilnehmenden häufig bestimmte Medienangebote, mit denen sie sich als Kind oder Jugendliche:r besonders intensiv befasst haben und wo es für sie damals sehr wichtig war, sich gut auszukennen – auch das ist ein Teil der Identität: „Medienpräferenzen und (Medien)Expertenwissen zu bestimmten Genres und seriellen Angeboten sind Elemente der Selbstgestaltung und Selbstdarstellung, die nicht primär für die Selbstreflexion, sondern für die soziale Positionierung wichtig sind.“ (Süss, 2010, S. 126)

Der Wandel der Medienvorlieben markiert das Größer-Werden. Im Jugendzimmer die Plakate durch neue zu ersetzen, stellt einen wichtigen symbolischen Akt dar – entfernt wird jenes, dem das Kind entwachsen ist, Platz bekommt das soeben aktuell Gewordene. Jugendliche „... sind oft selbst darüber erstaunt, von welcher Musik, welchen Film oder Stars sie früher begeistert waren“ (Vollbrecht, 2003, S. 18).

Ebenso spielt der Besitz von Mediengeräten für die Identitätsarbeit in vielfacher Hinsicht eine wesentliche Rolle. Erstens sind und waren sie wichtige Statussymbole unter Gleichaltrigen. Zweitens ermöglichen eigene Geräte eine von den Erwachsenen unabhängige Mediennutzung und erweitern somit die Sphäre des eigenständigen Medienhandelns. Und zuletzt erlauben uns alle produktionsfähigen Geräte (wie eine Foto- oder Videokamera, heute das Smartphone) den kreativen Selbstausdruck mit Medien.

Tagebuch- oder Blogeintrag, Brief, Statusmeldung, Postkarte, Foto, Videoaufnahme, Zeichnung, Sprachnachricht, alles kleine Erzählfragmente: Das bin ich, das sind meine Aktivitäten, Erlebnisse, Ansichten, das sind die mir wichtigen Menschen. Identität ist ein narrativer Prozess (Keupp, 2017, S. 159) und Erzählen eine sehr grundlegende Technik von uns Menschen, uns selbst und die Welt zu begreifen. Vieles, was wir zunächst negativ als Selbstdarstellung bezeichnen, lässt sich neutraler als Selbstdarstellung betrachten (Schachtner, 2020) und sollte als wichtiger Teil der Identitätsarbeit heranwachsender wertgeschätzt werden.

3.5 Wie geht Freundschaft, Beziehung, Sex?

Das Aufbauen von tieferen, reiferen Beziehungen zu Gleichaltrigen („echte Freundschaften“) ist eine weitere, zentrale Entwicklungsaufgabe. In den bei Kindern und Jugendlichen beliebten Medienerzählungen wimmelt es

nur so von Variationen des Themas Freundschaft. Auch Belastendes wie Konflikte unter Freunden oder alleine, ohne Freunde zu sein, hat darin Platz.

Von „Teenage Mutant Ninja Turtles“ bis „Sailor Moon“, „Die drei ???“ bis „Harry Potter“: In einer Gruppe sich gegenseitig Halt zu geben, Unterschiedlichkeiten aushalten zu lernen und gemeinsam Herausforderungen zu bewältigen, spricht Heranwachsende an, weil es sich dabei um essenzielle soziale Bedürfnisse handelt.

An diese Bedürfnisse knüpfen beispielsweise folgende Fragen an:

- *Wie zentral war in deinen Lieblingserzählungen das Thema Freundschaft?*
- *Was zeichnete die Gruppe von Freund:innen aus – was hielt sie zusammen?*

„Die Themen der Jugendlichen kreisen – wie ihre Lieblingsfilme zeigen – vor allem um Frauen- und Männerbilder sowie die Verlässlichkeit von Beziehungen, den Wunsch nach Nähe und emotionaler Sicherheit.“ (Vollbrecht, 2003, S. 18) Folgende Fragen eignen sich dazu, diese Themen retrospektiv zu reflektieren:

- *Welche Medienerzählungen haben in besonderem Ausmaß deine Vorstellung davon, was Liebe ist, geprägt?*
- *Woher hastest du deine Infos über Sexualität – welche Rolle spielten Medien dabei?*

Viele – natürlich nicht alle – Mädchen tauchen in den Teenagerjahren in die Welt der romantischen Unterhaltung ein. Serien, Spielfilme und Bücher bieten Raum für Wünsche und Fantasien (Hipfl, 2015, S. 19). Oftmals sind einem diese femininen Formen der Unterhaltung rückblickend etwas peinlich, und die Erleichterung ist entsprechend groß, wenn andere in der Gruppe auch zugeben, „Dirty Dancing“ ganz toll gefunden oder die „Twilight“-Filme zigmals gesehen zu haben.

Lange bevor wir sexuell aktiv werden, wollen wir wissen, wie erwachsener Sex geht. Wenn Erwachsene mit Infos geizen oder wenn das, was an Aufklärung angeboten wird, zu klinisch ist, kommen die Medien „zu Hilfe“. Ältere berichten, wie sie in Büchern nach Sexszenen gesucht haben oder von Unterwäschkatalogen als Pornoheftersatz. Was gestern Dr. Sommer war, ist schon seit einer Weile Dr. Google, mal mit sehr guten, mal mit fragwürdigen Suchergebnissen – oder eben direkt Pornoseiten.

Ob Romance oder Pornos: Heranwachsende nutzen heute wie damals alle für sie zur Verfügung stehenden „Informationsquellen“ und müssen

dabei auch lernen, dass Medien nur sehr bedingt realitätstaugliche Skripte für Liebe und Sexualität liefern.

3.6 Zugehörigkeit und Gemeinschaft

Nahezu alle Medienbiografien beinhalten Momente des medialen Miteinanders. Die Erinnerung an diese Momente können durch folgende Fragen angestoßen werden:

- *Gab es Medienmomente, die du mit deinen Eltern, Geschwistern oder der gesamten Familie geteilt hast?*
- *Welche gemeinsamen Medienvorlieben haben dich und deine Freund:innen verbunden?*
- *Gab es wichtige Menschen, die du über gemeinsame Medieninteressen überhaupt erst kennengelernt hast?*

Im Rahmen der Erinnerungsarbeit erzählen manche Teilnehmende von Medienroutinen, die dem Tag oder der Woche Struktur gaben und dabei oft auch ein schönes Gefühl von Nähe schufen: Das Vorlesen am Abend, Familien-Filmabend, bestimmte Serien, die immer gemeinsam geschaut wurden. Andere erinnern sich an die gemeinsame Mediennutzung als eine Abweichung vom Alltag: Medienevents (von Sportereignissen bis Songcontest), die gemeinsam zelebriert wurden, besondere Medienorte wie das Kino, die nur selten, aber dann umso feierlicher besucht wurden.

Mit Freund:innen Zeit zu verbringen ist seit Generationen eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Jugendlichen und beinhaltet viele mediale Komponenten. Geteilte Mediennutzung ist ein wichtiger Bestandteil jener jugendkulturellen Praxen, die Jugendlichen „die Abgrenzung [vom Elternhaus] und die Ausbildung von Eigenständigkeit ermöglichen“ (Keupp, 2017, S. 154). Vermutlich haben wir alle gemeinsam mit Freund:innen Musik gehört und ferngesehen. Zeitschriften oder Comics lagen im Jugendzimmer herum und es wurde darin geblättert. Später ging man gemeinsam online, schaute sich Websites an oder probierte sich in Chaträumen aus. Das gemeinsame Spielen und einander beim Spielen zuzusehen gehörte von Anfang an zu digitalen Spielkulturen dazu.

Über geteilte Medienvorlieben entsteht viel an Bindung. Medien liefern Gesprächsstoff, und auch wenn die Medienwelten heute viel fragmentierter sind und das Angebot insgesamt immer größer wird, gibt es heute wie in

der Vergangenheit mediale Angebote, die man kennen muss, um mitreden zu können.

3.7 Kontakt halten, in Verbindung bleiben

Medien sind (auch) Kommunikationswerkzeuge – und als solche bei Jugendlichen, wegen der im Jugendalter stetig wachsenden Bedeutung der Peers, sehr beliebt (Theunert, 2009, S. 28). Mit folgenden Fragen lassen sich die eigenen medial-kommunikativen Praxen erinnern:

- *Welche Kommunikationstools standen dir als Kind und Jugendliche zur Verfügung?*
- *Welche hast du besonders gerne und intensiv genutzt?*

Jene, die im vordigitalen Zeitalter aufgewachsen sind, erinnern sich noch an das Festnetz-Telefonieren als ein ständiges familiäres Konfliktthema. Thematisiert wurden sowohl die Kosten als auch die Frage, ob es wirklich gerechtfertigt sei, die Leitung so lange zu blockieren.

Bei späteren Jahrgängen geht es darum, wie unmöglich es war, mit 1000 SMS pro Monat auszukommen, oder wie ICQ beim Erledigen der Hausaufgaben ständig lief. Jüngere berichten von ersten Sozialen Netzwerken wie MySpace und wie rasch diese an Bedeutung gewannen. In den Online-Gaming-Communities ging es oft heftig zu, aber man erlebte dort auch Freundschaft und Zusammenhalt. Online-Communities waren auch oft jene Orte, wo junge Menschen, die sich selbst als anders erlebten oder außergewöhnliche Interessen hatten, Gleichgesinnte finden konnten.

Die Kommunikationswerkzeuge ändern sich, aber auch im Zeitalter der sozialen Medien bleibt das Grundbedürfnis dasselbe: mit den wichtigen Peers möglichst eng und konstant in Kontakt zu bleiben.

3.8 Medien und Alltagsbewältigung

Je weiter die eigene Kindheit und Jugend in die Vergangenheit rücken, umso abgeklärter wird oft unser Blick darauf, und wir vergessen, dass es jede Menge Stress bedeutet, Kind zu sein, jung zu sein. Wir haben selbst als Heranwachsende Medien sehr geschickt dafür eingesetzt, den Alltag zu bewältigen – und Kinder und Jugendliche tun es heute ebenso.

Als Impuls zur Erinnerung eignet sich beispielsweise diese Frage:

- *Nach einem schlimmen Tag in der Schule, endlich zuhause in deinem Zimmer – was wolltest du tun?*

Oft hat die Antwort auf diese Frage etwas mit Medien zu tun: Lieblingsmusik so laut spielen, bis die Nachbarn an die Wand klopfen, in ein gutes Buch versinken, eine Runde zocken.

Eine kindliche Form der Alltagsbewältigung, der wir in vielen Medienbiografien begegnen, ist die Beschäftigung und Identifikation mit Held:innen, die Superkräfte haben. Mit ihrer Hilfe konnte man sich zumindest in der Fantasie stark und handlungsmächtig fühlen (Götz & Lemish, 2006, S. 149–154).

Viele von uns kannten Medien als nicht-chemische Stimmungsaufheller und bedienten sich Medien, die man sich zur Belohnung gönnst oder die dabei unterstützen, dass eine unangenehme, langweilige Aufgabe leichter von der Hand geht.² Viele Medienbiografien beinhalten Phasen der exzessiven Mediennutzung, an die sich mit folgenden Fragen anknüpfen lässt:

- *Gab es in deiner Kindheit oder Jugend eine Phase, in der du total in irgendein Medienangebot „hineingekippt“ bist?*
- *... so intensiv, dass es Konflikte mit den Eltern gab, du auf Hausaufgaben vergessen und Schlafenszeiten ignoriert hast?*

Diese Erinnerung aufzurufen kann dabei unterstützen, den Fällen von tatsächlicher oder angeblicher Mediensucht bei Jugendlichen besonnener zu begegnen. Wichtig ist dabei immer das Gesamtbild. Es ist sehr aufschlussreich, sich rückblickend die Frage zu stellen, was damals der außerordentlich intensiven Mediennutzung ursächlich zugrunde lag:

- *Welche medialen Fluchtorte standen dir als Kind oder Jugendliche/r zur Verfügung?*
- *In welchen Situationen wolltest du dich dorthin zurückziehen?*

In den meisten Fällen sind die Gründe außerhalb der Medienwelten zu finden.

Eskapistische Mediennutzung, also das Entfliehen aus unangenehmen Gefühlen oder belastenden Alltagssituationen mit Hilfe von Medienangeboten, kann exzessiv sein, muss es aber nicht. Viele von uns verfügten in der Jugend über mediale Fluchtorte und es ist durchaus nützlich, diese

2 Zu situativen Funktionen von Medien siehe Vollbrecht (2003, S. 15).

zunächst als eine Ressource, vielleicht sogar als Form der Selbstfürsorge zu betrachten. Zum Problem werden mediale Fluchtorte erst dann, wenn man nicht mehr herausfindet oder gar nicht heraus möchte.

3.9 Negative Medienerlebnisse

Negative Medienerlebnisse hatten die meisten von uns: Bilder, die nicht aus dem Kopf gingen, Inhalte, die überforderten und verängstigten. Folgende Fragen schließen daran an:

- *Wovor hast du dich gefürchtet?*
- *Was hat dir Albträume verursacht?*

Was konkret Angst verursacht, ist individuell sehr unterschiedlich. Manche berichten von Dokumentationen, bei denen man die Zusammenhänge nicht verstanden hat oder bei denen der Sachverhalt insgesamt für ein Kind zu belastend war. Andere erzählen von Nachrichtenbildern, die sich auf die Netzhaut eingebrannt haben (Jüngere nennen oft 9/11-Videos, die damals den ganzen Tag in Dauerschleife liefen). Horrorfilme kommen als Angstverursacher natürlich sehr häufig vor, aber auch das bereits sehr alte True Crime-Format „Aktenzeichen XY“ wird in beinahe jeder Gruppe erwähnt.

Sehr aufschlussreich ist die Frage, wie man in der eigenen Jugend mit den angstbesetzten Medienerlebnissen umgegangen ist, ob man z. B. mit einem Erwachsenen darüber sprach. Sehr viele haben das nicht gemacht – häufig aus dem gleichen Grund: um bloß keine Medienverbote oder Einschränkungen zum erlaubten Medienangebot zu erhalten. Das Angsteinflößende ist etwas, was das Kind im Geheimen konsumiert hat – oder allen negativen Erfahrungen zum Trotz – weiterhin konsumieren möchte.

Die Angstbilder und -vorstellungen, über die man mit niemandem spricht, behalten ihre Kraft. Die pädagogische Schlussfolgerung daraus liegt auf der Hand: Das offene Gespräch über alles, dem Heranwachsende in Medien begegnen, sollte sowohl in der familiären Medienerziehung als auch in der Medienpädagogik das oberste Ziel sein. Kinder und Jugendliche erleben mit und in Medien sehr viel und dabei beinahe zwangsläufig auch Dinge, die sie verängstigen oder überfordern. Um sie bei der Verarbeitung dieser Erlebnisse zu unterstützen, sollten wir signalisieren: „Ich bin da und du kannst mit mir über alles reden, ohne Angst vor Überreaktionen oder Sanktionen haben zu müssen.“

3.10 Mediengewalt fasziniert, ist das ok?

Eine besondere ethische Herausforderung ist der (individuelle und gesellschaftliche) Umgang mit gewalthaltigen Medien. Gewalt in allen ihren Erscheinungsformen ist seit jeher Bestandteil von Medienkulturen. Wie stehe ich als Pädagoge/Pädagogin zu Gewalt in Medien? Die Annäherung an diese Frage gelingt über medienbiografische Erinnerungsarbeit mit Impulsen wie diesen gut:

- *Denke an deine Medienvorlieben als Kind und Jugendliche:r: Welche Art von Gewalt kam darin vor?*
- *Welche Gewaltdarstellungen haben dich länger beschäftigt?*
- *Wo verlief für dich die Grenze zum Unerträglichen: Das mag/kann ich nicht anschauen?*
- *Gab es auch Formen der Mediengewalt, die du unterhaltsam fandest?*

Viele Medienprodukte, die wir als Jugendliche gerne konsumierten, enthielten Gewalt. Offensichtlich ist das bei manifester, physischer Gewalt etwa in Comics, Actionfilmen, Krimis, gewalthaltigen digitalen Spielen oder gewaltbetonten Sportarten wie Boxen. Beziehen wir aber auch psychische Gewalt mit ein (Intrigen, Ausgrenzung, Mobbing, ...) ist diese in so gut wie allen (Jugend)medien enthalten. Jene Erzählungen (Filme, Bücher, ...), die in Erinnerung bleiben und unsere Weltsicht prägen, behandeln häufig strukturelle Gewalt: Machtmissbrauch, Armut, Unterdrückung, Diskriminierung.

Für Kinder und Jugendliche ist das Verhältnis zu Mediengewalt oftmals ambivalent: Gewaltdarstellungen werden gleichermaßen abstoßend und anziehend empfunden. Viele erinnern sich an mediale Mutproben in der Gleichaltrigengruppe, bei denen es darum ging, wer was aushält.

Die Faszination von gewalthaltiger Fiktion ist etwas sehr Altes, und die Erfahrungen damit daher von Generation zu Generation übertragbar. Bei gewalthaltigen digitalen Spielen funktioniert die Methode der Medienbiografie nur bedingt. Wer Ego-Shooter und andere gewalthaltige Computer-spiele nur aus der Zuschauer:innen-Perspektive kennt (und sie wie einen Spielfilm wahrnimmt), bewertet diese Spiele anders als jemand, der/die zumindest ein wenig eigene Spielerfahrung hat (und ein Spiel vor sich sieht).

Die Grenze, welche Formen der Mediengewalt akzeptiert und welche abgelehnt werden, ist eine individuelle und wird im Laufe des Lebens immer wieder neu justiert. Manchmal bewerten wir ein Genre oder eine

Gattung neu, zum Beispiel, weil ein Fan sie uns zugänglicher machen konnte. Auf manches reagieren wir aufgrund neuer Informationen oder eigener Erfahrungen sensibler und ziehen die Grenze enger.

Für fiktive, nicht reale Mediengewalt gelten eigene ethisch-moralische Regeln – trotzdem hat jede:r von uns hier auch eine Grenze des nicht mehr oder nicht so Herzeigbaren. Bei dokumentarischen und Nachrichtenformaten lässt sich lange darüber diskutieren, welche Bilder dem Informationsbedürfnis und welche bloß der Schaulust dienen.

3.11 „Gute“ und „schlechte“ Medien: normative Haltungen

Medienaneignung ist eine Gratwanderung zwischen Selbst- und Fremdsozialisation: Wir wählen aus und entscheiden frei, welchen Medienangeboten wir uns zuwenden. Gleichzeitig versuchen andere Menschen (Eltern, Lehrerkräfte) und Institutionen (Kindergarten, Schule) unsere Mediennutzung nach ihren Vorstellungen zu lenken (Süss, 2010, S. 110).

Wir alle verfügen über relativ klare Annahmen darüber, was im Bereich der Mediennutzung als positiv, förderlich und was als bedenklich gilt. Für pädagogisch Tätige ist es wichtig, sich die eigenen normativen Haltungen hinsichtlich der Mediennutzung bewusst zu machen und sie kritisch zu überprüfen, beispielsweise anhand folgender Fragen:

- *Welche Regeln und Richtlinien gab es bei dir zuhause hinsichtlich der Mediennutzung?*
- *Gab es Verbote? Wenn ja, womit wurden diese begründet?*
- *Wie ging es dir damals mit diesen Regeln, hast du deren Sinn verstanden oder dagegen rebelliert?*
- *Waren Medien und Mediennutzung ein Thema in der Schule?*
- *Wofür gab es Lob und Anerkennung, was wurde gefördert?*
- *Wofür erntete man von den Erwachsenen Kopfschütteln, Spott und Hohn?*

Die eigene Medienbiografie liefert Anhaltspunkte dafür, sich mit der Herkunft und Entstehung der eigenen normativen Haltungen zu beschäftigen: Wer oder was hat im Laufe meiner Mediensozialisation meine Vorstellung von „guten“ und „schlechten“ Medien geprägt? Oft haben wir gelernt, mediale Freizeitbeschäftigungen insgesamt minderwertiger wahrzunehmen als andere, „aktivere“ Freizeitaktivitäten wie Musizieren oder Sport treiben (Lutz & Wagner, 2022, S. 24). Verschiedene – vermeintliche – Hierarchien innerhalb der Mediensysteme sind uns vertraut: analog vs. digital, Hoch-

kultur vs. Populäركultur, ernst vs. unterhaltsam usw. Oft spiegeln die Medienhierarchien gesellschaftliche Machtverhältnisse wider. So galten (und gelten) oft die als feminin wahrgenommenen Formen der Unterhaltung (romantische Literatur, Daily Soaps) minderwertiger als jene, die eher der männlichen Sphäre zugeschrieben werden (Sportsendungen, Actionfilme).

Darüber hinaus werden die Medienvorlieben Jugendlicher von Erwachsenen oft argwöhnisch betrachtet und in der Folge negativ bewertet. Wir sind es auch gewohnt, bestimmte Mediennutzungsmotive höher zu werten als andere. Sich informieren zu wollen ist grundsätzlich gut, aber erlauben wir es uns und anderen, mit Medien zu entspannen? Es wäre zu hinterfragen, woher die Vorstellung kommt, Zeit immer „sinnvoll“ nützen zu müssen und ob eine derartige Vorstellung gesund ist? Ebenso stellt sich die Frage, wer über die Deutungsmacht verfügt, zu definieren, was als sinnvoll gilt und wo Zeitverschwendungen beginnen.

4 Fazit: Der junge Mensch im Mittelpunkt

Nach mehreren Jahrzehnten medienpädagogischer Train-the-Trainers-Praxis setze ich weiterhin auf die Kraft der medienbiografischen Erinnerungsarbeit als bewährtes Mittel, um verhärtete Einstellungen bei Erwachsenen bzw. Pädagog:innen aufzuweichen.

Wir waren medienkompetente Kinder und Jugendliche und nahmen uns selbst als solche wahr. Wir wussten, was uns interessiert und was wir wollten. Wir waren bereit, uns mit Medien zu befassen und mehr über sie zu lernen – aber nicht, weil wir uns als defizitäre Wesen in Bezug auf Medien empfunden hätten, sondern – eben – aus Interesse.

Wer das bei sich selbst rückblickend erkennt, ist eher dazu bereit, den heutigen Kindern und Jugendlichen dieselbe Souveränität zuzugestehen. Das ist die Ausgangsbasis für eine „subjekt- und handlungsorientierte Medienpädagogik“, die Medien als einen festen Bestandteil der Lebenswelten der Jugendlichen anerkennt und die Perspektive der Heranwachsenden in den Mittelpunkt stellt (Lutz & Wagner, 2022, S. 25).

Kinder und Jugendliche als Expert:innen ihres Medienalltags wahrzunehmen, bedeutet keineswegs, sie mit ihren Medienaneignungsprozessen alleine zu lassen. Medienerlebnisse können überfordern, irritieren und in die Irre führen. „Je weniger Primärerfahrungen Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Bereich haben ... desto stärker können sie von einseitigen Medienbildern in ihrem Selbst- und Weltbild beeinflusst werden.“

(Süss, 2010, S. 123) Selbstregulierungsfähigkeit mit Medien zu entwickeln (Lange & Knop, 2019, S. 15), ist bei der enormen Menge an attraktiven, zeitintensiven Medienangeboten eine immer größere Herausforderung.

Handlungsorientierte Medienpädagogik vermag hier zu unterstützen, indem sie Experimentier- und Erprobungsräume schafft, wo Heranwachsende ihre Medienerlebnisse kreativ verarbeiten und ihr Verhältnis zu Medien reflektieren können. Die Aufgabe von (Medien)Pädagog:innen besteht darin, einen Rahmen zu schaffen, Prozesse zu initiieren und zu begleiten, und im Gespräch eine andere, erwachsenere Perspektive zur Verfügung zu stellen. Entscheidend ist immer, ob Kinder und Jugendliche uns als Gegenüber akzeptieren. Medienbiografische Erinnerungsarbeit schafft eine gute Grundlage dafür; sie bereit uns darauf vor, jenen Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche heute mit Medien machen, mit entsprechendem Respekt zu begegnen.

Literatur

- Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87–92). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, M., & Lemish, D. (2006). Mit Laserschwert und Sissi-Kleid – Medienspuren in den Fantasien der Kinder und ihre Bedeutung. In M. Götz (Hrsg.), *Mit Pokémon in Harry Potters Welt. Medien in den Fantasien der Kinder* (S. 139–162). kopaed.
- Hipfl, B. (2015). Medialisierung und Sexualisierung als Assemblagen gegenwärtiger Kultur – Herausforderungen für eine (Medien)Pädagogik jenseits von „moral panic“. In: J. Aigner, T. Hugh, M. Schuegraf, & A. Tillmann (Hrsg.), *Medialisierung und Sexualisierung. Vom Umgang mit Körperllichkeit und Verkörperungsprozesse im Zuge der Digitalisierung* (S. 15–32). Springer VS.
- Hoffman, D., & Kutschka, A. (2010). Medienbiografien: Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In D. Hoffman & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 221–244). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keupp, H. (2017). Identität. In: B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (S. 153–159). kopaed.
- Lange, A., & Knop, K. (2019). Medien, Wohlbefinden, gelingendes Leben in unterschiedlichen Lebensphasen. *merz | medien + erziehung*, 1/2019, 10–17.
- Lutz, K., & Wagner, U. (2022). Medienpädagogik im Kontext der Suchtprävention. *merz | medien + erziehung*, 4/2022, 21–19.
- Röll, F. J. (2014): Auswirkungen neuer Technologien auf die Subjektkonstitution. In: J. Lauffen & R. Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute* (S. 87–93). kopaed.

- Schachtner, C. (2020). Narrative Selbstkonstruktionen. Zur Funktion des Erzählers in mediatisierten Lebenswelten. *merz | medien + erziehung*, 4/2020, 8–15.
- Süss, D. (2010). Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Nutzung und Identitätskonstruktion. Erfahrungen. In D. Hoffman & L. Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (S. 109–130). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Theunert, H. (2009). Handlungsfelder der Medienpädagogik. Alltags- und Medienwelten von Kindern und Jugendlichen. In K. Demmler, K. Lutz, D. Menzke, & A. Prölß-Kammerer (Hrsg.), *Medien bilden – aber wie?! Grundlagen für eine nachhaltige medienpädagogische Praxis* (S. 23–41). kopaed.
- Vollbrecht, R. (2003). Aufwachsen in Medienwelten. In K. Fritz, S. Sting & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 13–24). Leske u. Budrich.
- Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.