

3 Kindheit als Differenzkonstrukt: Ein kulturwissenschaftlicher Ansatz

Die im vorangegangenen Kapitel entwickelte Perspektive auf die Kindheitsgeschichte verdeutlicht, dass Konzepte von Kindheit nicht *per se* existieren, sondern historischen Entwicklungen unterliegen und kulturell variabel sind. Kindheit ist kein deskriptiver, sondern ein normativer Begriff, der sich als eine Kategorie der Selbstbezüglichkeit Erwachsener und als Form des öffentlichen Wissens konstituiert.¹ Eine kulturwissenschaftliche Betrachtungsweise von Kind und Kindheit diskutiert und kritisiert die Annahme, dass die Unterscheidung von Kindheit und Erwachsensein natürlichen Gegebenheiten folge und somit universal gültig und historisch konstant sei.² In diesem Kapitel entwickle ich einen Ansatz, der es ermöglicht, Kindheit aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive zu betrachten, um den Begriff an eine Untersuchung von Medien, die intendiert für Kinder produziert werden, anschlussfähig zu machen. Kulturwissenschaftlich ist das im Folgenden skizzierte Konzept deshalb, weil es drei virulente Diskurse miteinander verbindet: die gesellschaftliche Konstruktion, den Körper und die normative Bestimmung von Kindheit. Eine sozialkonstruktivistische Perspektive auf Kindheit speist sich aus den Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die die Hervorbringung von Kindheit als soziale Praxis versteht. Die entwicklungspsychologische Dimension berücksichtigt den Körper und dessen Veränderungen als eine Grundlage von Kindheit. Die juristische Bestimmung von Kindheit hebt die normativen Implikati-

1 Vgl. Peter Gansen (2010): Kindheitsforschung in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/ders./Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 179–191, S. 182f.

2 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 10.

onen des Konzeptes hervor. Die Trennung der drei Ebenen ist als heuristisch zu verstehen, denn die Diskurse interagieren miteinander, gewichten verschiedene Dimensionen unterschiedlich und legitimieren sich gegenseitig. Alle drei Diskurse machen deutlich, dass Konzepte von Kindheit nicht *per se* existieren, sondern gesellschaftliche Differenzkonstrukte sind und die Vorstellung beinhalten, dass sich Kindsein vom Erwachsensein unterscheidet. Diese Annahme führt zu einem dazu, dass Kindheit eine Phase spezifischer Anforderungen zu sein scheint, weshalb es beispielsweise einen expliziten Kindermedienmarkt gibt, der die Bedürfnisse der jungen Rezipierenden zu berücksichtigen versucht und gleichzeitig aktiv Vorstellungen von Kindheit gestaltet. Zum anderen resultiert aus der Annahme, dass Kindheit ein soziales Differenzkonstrukt ist, die Frage, wie die Entwicklung eines Kindes zum Erwachsenen gestaltet wird, was sich in Sozialisationskonzepten spiegelt. Kindheit ist nicht nur ein körperlicher und psychischer Zustand, auf den gesellschaftlich reagiert wird, sondern eine soziale Praxis, die den Unterschied zwischen Generationen herstellt und kulturell überformt. Mit dieser Perspektive schließt das Kapitel, indem das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen hinsichtlich der Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft im Zuge von Sozialisationsprozessen diskutiert wird.

3.1 Kindheit als Ergebnis generationsbildender Praxen

Die Kindheitsforschung agierte im 20. Jahrhundert überwiegend an der Schnittstelle von Entwicklungspsychologie und Pädagogik, die sich einerseits auf die Wechselwirkung von kindlicher Entwicklung und Umwelt fokussierten und andererseits den praktisch-erzieherischen Umgang mit Kindern diskutierten. Erst seit den 1970er-Jahren konnte sich eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung etablieren, die kindliche Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen untersuchte.³ Der Soziologe Herbert Schweizer begründet die späte Entdeckung des Forschungsgegenstands Kindheit mit einer in der Soziologie verwendeten »modernisierungstheoretisch-entwicklungslogi-

3 Vgl. Krüger/Grunert: Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, S. 18.

sche[n] Methodik«⁴, die die theoretische Erfassung der historischen Spezifik der sozialen Konstruktion von Kindheit verhindert hätte. Die normative methodologische Ausrichtung verunmöglichte also sowohl eine historische Reflexion als auch eine synchrone Untersuchung von Kindheitsdiskursen. Dieses Forschungsparadigma wurde in den 1990er-Jahren von konstruktivistischen Ansätzen abgelöst, die Kindheit als soziales Konstrukt erfassen und so eine dem Forschungsgegenstand angepasste theoretische und methodische Ausrichtung ermöglichten.⁵ Die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung etablierte sich vornehmlich in der skandinavischen und angelsächsischen Soziologie Ende der 1990er-Jahre in Anlehnung an die Frauenforschung. Sie verstand Kindheit als Teil eines Beziehungsgeflechts: Ebenso wie Frauen nicht nur in Relation zu Männern zu untersuchen sind, seien Kinder auch nicht nur Anhängsel der Familie. Kindheit sei deshalb als unabhängige, analytische Kategorie in sozialen Strukturen zu erforschen.⁶ Leena Alanen gilt als eine der einflussreichsten soziologischen Theoretikerinnen der Kindheit, die fordert, die der Kindheit »zugrunde liegende soziokulturelle Definition sowie deren kritische Dekonstruktion und ihren Stellenwert bei der Chancen- und Ressourcenverteilung zwischen den Generationen«⁷ zu thematisieren. Mit dem Konzept der generationalen Ordnung hebt Alanen hervor, dass die Kategorien Kinder und Erwachsene erst in generationsbildenden Praxen hergestellt werden.⁸ Diese Position bildet bis heute die Basis der kindheitssoziologischen Forschung, die von der Annahme ausgeht, »dass jede Gesellschaft Ausprägungen des generationalen Ordners kennt und Unterscheidungen trifft zwischen jüngeren und älteren Generationen.«⁹ Die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsfor-

4 Herbert Schweizer (2007): *Soziologie der Kindheit*. Verletzlicher Eigen-Sinn. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49.

5 Vgl. Krüger/Grunert: *Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung*, S. 23.

6 Vgl. Schweizer: *Soziologie der Kindheit*, S. 246.

7 Schweizer: *Soziologie der Kindheit*, S. 246.

8 Vgl. Leena Alanen (2005): *Kindheit als generationales Konzept*. In: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82, S. 79.

9 Anne Wihstutz (2018): »Grundbegriff Kindheit«. Eine soziologische Perspektive. In: Andrea Kleeberg-Niepage/Sandra Rademacher (Hg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-)Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte*. Wiesbaden: Springer, S. 91–108, S. 94.

schung geht also der Frage nach, wie soziale Strukturen durch Machtrelationen organisiert sind und Vorstellungen von Kindheit beeinflussen. Das Konzept der generationalen Ordnung

wirft ein neues Licht auf die Erwachsenen-Kind-Beziehung: Das soziale Arrangement der Kategorien ›Erwachsene‹ und ›Kinder‹, mit den je kategorial (und komplementär) zugeteilten Rechten, Pflichten, zugeschriebenen Bedürfnissen und Eigenschaften wird der (ihm zuvor unterstellten) Naturwüchsigkeit entkleidet und erscheint zunächst und in erster Linie als ein Verhältnis sozialer Ungleichheit.¹⁰

Die soziologische Perspektive bezieht sich demnach nicht auf das Kind als ontologische Kategorie, sondern hat durchaus einen politischen Impetus, indem Macht- und Ungleichheitsverhältnisse aufgezeigt und problematisiert werden. Damit ist diese Forschungsrichtung anschlussfähig an praxisorientierte Disziplinen wie die Pädagogik oder an juristische Diskurse.

Die sozialwissenschaftliche Forschung brachte neben dem Konzept der generationalen Ordnung eine zweite Linie hervor, die für das Beziehungsgeflecht von Kindern und Erwachsenen relevant ist und auch mit neueren Sozialisationstheorien interagiert: Mit dem Konzept der *agency* wird Kindern eine Handlungsfähigkeit zugestanden, die in den Diskursen zuvor nicht berücksichtigt wurde. Während Kinder in Theorien der 1970er- und 80er-Jahre als unselbstständig und von Erwachsenen abhängig betrachtet wurden,¹¹ versteht die jüngere soziologische Forschung Kindheit als eine Phase gesellschaftlicher Teilhabe und Kinder als Akteur:innen, die innerhalb enger Vorgaben der generationalen Ordnung eine Handlungsfähigkeit besitzen.¹² Die ›Akteurschaft‹ von Kindern betont, dass das Handeln von Kindern auch in den Interaktionen mit und zwischen Erwachsenen, das heißt

10 Doris Bühler-Niederberger (2015): Sozialisation in der Kindheit. In: Klaus Hurrelmann/Ulrich Bauer/Matthias Grundmann/Sabine Walper (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 833–849, S. 841.

11 Vgl. Rita Braches-Chyrek/Doris Bühler-Niederberger/Friederike Heinzel/Heinz Süner/Werner Thole (2011): Deutungen und Bilder von Kindern und Kindheiten. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–18, S. 9.

12 Vgl. Bühler-Niederberger: Sozialisation in der Kindheit, S. 845.

für Sozialität allgemein, einflussreich ist.¹³ Die *agency* wird nicht als vor-soziale, anthropologische Eigenschaft von Kindern verstanden, sondern als ein Ergebnis sozialer Beziehungen.¹⁴ Mit diesem Fokus erscheint Kindheit nicht mehr als Teil eines von Erwachsenen konzipierten Dualismus, sondern als Konstrukt, das in sozialen Praxen hergestellt wird und selbst Einfluss auf diese Prozesse nimmt.

Gleichzeitig existieren gesellschaftlich institutionalisierte Räume, die Kindheit nicht *per se* als soziales Konstrukt verstehen. Unter der Annahme, dass die Kindheit auch eine Phase ist, »die wichtige Voraussetzungen für die Teilhabe als Erwachsene an der Gesellschaft schafft«¹⁵, impliziert das Konzept Kindheit immer auch eine Entwicklungsdimension, die im Wesentlichen an den Körper gebunden ist. Dieser Diskursstrang wird im Folgenden bearbeitet, indem der Körper als Grundlage des Konzeptes Kindheit diskutiert wird.

3.2 Kindheit als Entwicklungsprozess

Mit einer langen Tradition basieren Vorstellungen über die Kindheit auf der Entwicklung des Körpers, der als Grundlage die Unterscheidung zwischen Menschen zu plausibilisieren scheint. In der Relation aus Körper und psychischer Konstitution erscheint die Kindheit als eigener Lebensabschnitt. Im historischen Blick ist der Körper häufig der Ausgangspunkt der Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen. Wie in Kapitel 2 »Konzepte von Kindheit im Wandel: Eine historische Sondierung« skizziert wurde, spielen der Körper und die psychische Entwicklung in allen Kulturzeiträumen, sowohl in medizinischen und philosophischen als auch in theologischen und pädagogischen Kontexten, eine große Rolle für Vorstellungen von Kindheit. Seit Ende des 19. Jahrhunderts widmet sich auch die Entwicklungspsychologie der körperlichen Dimension der Kindheit, indem sie die Veränderungen

-
- 13 Vgl. Beatrice Hungerland/Helga Kelle (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 227–232, S. 228.
 - 14 Vgl. Florian Eßer (2014): *Agency Revisited*. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 233–246, S. 237.
 - 15 Bühler-Niederberger: Sozialisation in der Kindheit, S. 845.

des menschlichen Lebens und Verhaltens über die gesamte Lebensspanne hinweg untersucht. In der in dieser Arbeit erfolgten Darstellung der Kindheitsgeschichte und der soziologischen Konzeption von Kindheit spielte die Jugend bisher eine eher marginale Rolle. Im entwicklungspsychologischen und juristischen Kontext wird sie als Mittelposition zwischen Kindheit und Erwachsensein jedoch immer wieder argumentativ herangezogen, denn der Blick auf die körperliche Entwicklung von Menschen verdeutlicht die Komplexität des Konzeptes Kindheit, das sich nicht mehr bloß in Abgrenzung zum Erwachsenen verstehen lässt. Im Folgenden thematisiere ich deshalb nicht nur das Kind als entwicklungspsychologischen Forschungsgegenstand, sondern die menschliche Altersstruktur im Allgemeinen, die verdeutlicht, dass auch die körperliche Grundlage der Kindheit kulturell geformt wird. Für die Untersuchung von Medien, die explizit für Kinder produziert werden, spielen entwicklungspsychologische Erkenntnisse eine bedeutsame Rolle, da die inhaltliche und formale Gestaltung von Medien auf die psychische Konstitution von Kindern reagiert.

Auf eine Darstellung verschiedener Lebensphasen und damit verbundenen Entwicklungsaufgaben folgt ein kulturvergleichender Blick auf den entwicklungspsychologischen Diskurs der Kindheit. Unterschiedliche entwicklungspsychologische Modelle bestimmen die Unterscheidung zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auf je eigene Weise. Je nach Ansatz wird die menschliche Entwicklung entlang unterschiedlicher Kriterien beschrieben: Während Lebensabschnitte wie Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter eine sehr grobe Gliederung darstellen, ist der Ansatz, die Entwicklung entlang verschiedener Bereiche wie Sprache, Motorik und sozialen Fähigkeiten zu beschreiben, feingliederiger. In beiden Diskursen entstanden einige Entwicklungstheorien, wie sie beispielsweise Sigmund Freud, Jean Piaget oder Erik H. Erikson entwarfen.¹⁶ Da sich die Phasen- und Stufenmodelle, die bis in die 1970er-Jahre formuliert wurden, empirisch häufig nicht als zutreffend erwiesen haben, wird in der neueren Forschung mit einem erweiterten Entwicklungsbegriff gearbeitet.¹⁷ Der erweiterte Entwicklungs-

16 Vgl. Werner Greve/Tamara Thomsen (2018): *Entwicklungspsychologie. Eine Einführung in die Erklärung menschlicher Entwicklung*. Wiesbaden: Springer, S. 18.

17 Vgl. Leo Montada/Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (2018): *Fragen, Konzepte, Perspektiven*. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz, S. 27–60, S. 30.

Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit	Frühe Kindheit	Mittlere und späte Kindheit	Jugend	Junges und mittleres Erwachsenenalter	Höheres Erwachsenenalter	Hohes Alter
0–2 Jahre	3–6 Jahre	6–11 Jahre	10–20 Jahre	18–65 Jahre	65–80 Jahre	Ab 80 Jahren

Abb. 9: Darstellung der menschlichen Entwicklung im Altersverlauf.

begriff bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne und nicht nur auf eine Vorstellung von »normaler« Entwicklung, sondern erfasst auch »Veränderungen, die spezifische Konstellationen oder Dispositionen voraussetzen oder die als Ursache oder Folge von defizitärer Entwicklung anzusehen sind.«¹⁸ Die aktuelle entwicklungspsychologische Forschung stellt Bezüge zwischen verschiedenen Funktionsbereichen und Aspekten des Verhaltens, unterschiedlichen Zeitskalen und altersbezogenen Veränderungen im Gehirn her.¹⁹ »Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind Veränderungen und Stabilitäten, die in der Regel auf der Zeitachse Lebensalter registriert werden.«²⁰ Die Entwicklungspsychologen Leo Montada, Ulman Lindenberger und Wolfgang Schneider erarbeiteten in ihrem Sammelband *Entwicklungspsychologie* eine Darstellung der menschlichen Entwicklung, die mit der Fokussierung auf Entwicklungsaufgaben zum einen individuelle Verläufe berücksichtigt und nicht nivelliert, zum anderen aber soweit generalisiert ist, dass Aussagen getroffen werden können, die nicht in Relativierungen münden müssen. Die in Abbildung 9 präsentierte visuelle Darstellung der Entwicklung im Altersverlauf unterscheidet zwischen sieben Lebensphasen, deren Übergänge fließend sind.

Die menschliche Entwicklung wird im Folgenden entlang körperlicher, motorischer, kognitiver, motivational-emotionaler und sozialer Aspekte beschrieben. Obwohl für alle Lebensphasen alle Dimensionen relevant sind, werden hier nur die für die Arbeit wesentlichen Aspekte der einzelnen Abschnitte skizziert.

Die ersten Lebensabschnitte sind die »vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit«, in der sich Menschen, die zwischen null und etwa zwei Jahre alt sind, befinden. Die Lebensabschnitte umfassen eine Reihe von Fähigkeiten, die in diesem Zeitraum ausgebildet werden. Bereits in der Pränatalzeit entstehen wichtige Grundlagen für das Erleben und Verhalten,

18 Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 31.

19 Vgl. Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 60.

20 Montada/Lindenberger/Schneider: Fragen, Konzepte, Perspektiven, S. 41.

das Nervensystem, der Bewegungsapparat und die Wahrnehmung werden zunehmend funktionstüchtig.²¹ Während sich im ersten Lebensjahr das visuell gesteuerte Greifen, vorsprachliche Denkprozesse und die eigene Fortbewegung entwickeln, bilden sich im zweiten Lebensjahr unter anderem Sprache, die Bindung an Bezugspersonen, die Selbstregulation und die Sozialisationsbereitschaft aus.²²

Der Lebensabschnitt zwischen drei und sechs Jahren wird als »frühe Kindheit« bezeichnet. Auf der Ebene der körperlichen Entwicklung verbessert sich die Grob- und Feinmotorik, die kognitive Entwicklung umfasst Wiedererkennen und freies Erinnern. Hinsichtlich der Sprache entwickelt sich vor allem die pragmatische Kompetenz, auf der sozialen Ebene werden in diesem Abschnitt Beziehungen zu Gleichaltrigen aufgebaut.²³

In der »mittleren und späten Kindheit«, mit der die Lebensabschnitte zwischen etwa sechs und elf Jahren bezeichnet werden, steigen die Fähigkeiten der Flexibilität und Organisation des Denkens. Die Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung auf der kognitiven Ebene erhöht sich und ein differenziertes Selbstkonzept, das neben der körperlichen Erscheinung und sozialen Beziehungen nun auch beispielsweise schulische Fähigkeiten und das Selbstwertgefühl umfasst, entwickelt sich.²⁴

Der Lebensabschnitt zwischen etwa zehn und zwanzig Jahren wird als »Jugend« bezeichnet. Der Zeitpunkt der Pubertät, die umfassende physische und psychische Veränderungen bewirkt, unterliegt erheblichen interindividuellen Variationen.²⁵ Auf der psycho-sozialen Ebene sind Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die verschiedene Kontexte innerhalb wie außerhalb der Familie betreffen. Neben den Fortschritten in der kogni-

21 Vgl. Birgit Elsner/Sabina Pauen (2018): Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 163–189, S. 189.

22 Vgl. Elsner/Pauen: Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0–2 Jahre), S. 189.

23 Vgl. Wolfgang Schneider/Marcus Hasselhorn (2018): Frühe Kindheit (3–6 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 191–214, S. 213f.

24 Vgl. Jutta Kray/Sabine Schaefer (2018): Mittlere und späte Kindheit (6–11 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 215–238, S. 237.

25 Vgl. Karina Weichold/Rainer K. Silbereisen (2018): Jugend (10–20 Jahre). In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 239–263, S. 263.

tiven und identitätsbezogenen Entwicklung können sich auch psychosoziale Kompetenz, bürgerschaftliches Engagement und Spiritualität entfalten.²⁶

Sowohl das »junge und mittlere Erwachsenenalter« von etwa achtzehn bis fünfundsechzig Jahren als auch das »höhere Erwachsenenalter« von etwa fünfundsechzig bis achtzig Jahren sind vor allem von sozialen Faktoren bestimmt. Während im erstgenannten Lebensabschnitt die Entwicklungsthemen Beruf und Familie im Vordergrund stehen können,²⁷ wird mit zunehmendem Alter die Energie in grundlegende Lebensbereiche, wie zum Beispiel die Gesundheit investiert.²⁸

Der Lebensabschnitt »hohes Alter« beginnt mit etwa achtzig Jahren und ist insofern eine vulnerable Phase, als er von körperlichen, psychischen und sozialen Verlusten geprägt ist.²⁹ Entwicklungspsychologisch ist die Phase des hohen Alters eine sehr bedeutsame, aber vielfach gefährdete, »in der allerdings eine erstaunlich hohe Widerstandsfähigkeit zur Verfügung steht, die erst in der Nähe des Todes an ihre Grenzen stößt.«³⁰

Die menschliche Entwicklung im Altersverlauf kann um die Dimension der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung ergänzt werden, deren Ergebnisse zeigen, dass für manche Phasen menschlicher Entwicklung universelle Aussagen getroffen werden können: »Insbesondere in denjenigen Entwicklungsabschnitten, die durch biologische Prozesse gekennzeichnet sind, finden sich Entwicklungsuniversalien, also Phänomene, die kulturübergreifend zu beobachten sind.«³¹ Das trifft vor allem auf die ersten Lebensabschnitte zu, die unabhängig von nationaler oder sozialer Herkunft, Geschlecht oder kulturellem Umfeld durch biologische Prozesse gekennzeichnet sind. Alle Säuglinge besitzen bereits zur Geburt soziale Kompetenzen mittels derer sie kommunizieren und so beispielsweise durch Signa-

26 Vgl. Weichold/Silbereisen: Jugend (10–20 Jahre), S. 263.

27 Vgl. Alexandra M. Freund/Jana Nikitin (2018): Junges und mittleres Erwachsenenalter. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 265–289, S. 288.

28 Vgl. Ulman Lindenberger/Ursula M. Staudinger: Höheres Erwachsenenalter. In: ders./Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 291–318, S. 317.

29 Vgl. Hans-Werner Wahl/Oliver Schilling (2018): Hohes Alter. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 319–344, S. 343.

30 Wahl/Schilling: Hohes Alter, S. 343.

31 Clemens Tesch-Römer/Isabelle Albert (2018): Kultur und Sozialisation. In: Ulman Lindenberger/Wolfgang Schneider (Hg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, S. 139–159, S. 150.

le wie Schauen oder Lächeln, Schreien oder Weinen die Aufmerksamkeit ihrer sozialen Umgebung erwecken, um ihre Grundversorgung zu sichern.³²

Im Gegensatz dazu konstituieren sich vor allem das junge, mittlere und höhere Erwachsenenalter durch soziale Aspekte, die sich je nach kulturellem Kontext unterscheiden können. Selbst diejenigen Faktoren, die als ›natürlich‹ erscheinen, wie beispielsweise Emotionen, werden durch das kulturelle Umfeld geprägt. Während die verschiedenen Grundemotionen wie beispielsweise Angst oder Ärger universell in Erscheinung treten, unterscheidet sich die Art und Weise, wie Emotionen gezeigt und reguliert werden.³³ Die kulturvergleichende Sozialisationsforschung versucht, Tendenzen herauszuarbeiten, die den Umgang zwischen Individuen und Kollektiven beeinflussen. Die Art und Weise, wie das Verhältnis zwischen Einzelpersonen und Gruppen imaginiert wird, beeinflusst Vorstellungen von Entwicklungsaufgaben und deren erfolgreicher Bewältigung. Die Befunde der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung haben eine hohe Relevanz für das gesellschaftliche Zusammenleben, da sie kulturelle Konflikte in einer pluralen Gesellschaft mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse zu begründen sucht und somit einen Beitrag zur Aushandlung der Konflikte leisten kann.³⁴

Die Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung verdeutlichen, dass Konzepte von Kindheit an der komplexen Schnittstelle zwischen biologischer Ebene und soziokulturell geformten Vorstellungen ausgehandelt werden. Der Körper verbindet beide Dimensionen, indem er einerseits die Grundlage des Menschen bildet, andererseits aber immer in soziale und kulturelle Kontexte eingebettet ist. Die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie beeinflussen das kulturelle und soziale Verständnis davon, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind, können und dürfen sollen. Diese Vorstellungen spiegeln sich in der juristischen Bestimmung von Menschen, deren Rechten und Pflichten, die im Folgenden thematisiert werden.

32 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 150f.

33 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 153.

34 Vgl. Tesch-Römer/Albert: Kultur und Sozialisation, S. 159.

3.3 Kindheit als juristisches Konzept

Aus rechtlicher Perspektive ist die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen keineswegs universal. In Artikel 1 der 1989 verabschiedeten UN-Kinderrechtskonvention »ist ein Kind jeder Mensch, der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat, soweit die Volljährigkeit nach dem auf das Kind anzuwendenden Recht nicht früher eintritt.«³⁵ Menschen, die nach ihrem Heimatrecht früher als mit der Vollendung des achtzehnten Lebensjahres volljährig sind, sind demnach keine Kinder mehr. Die radikale Zäsur, die mit dem achtzehnten Geburtstag eintritt, hat einerseits entscheidende juristische und kulturelle Implikationen, andererseits wird sie auch diskutiert und aufgeweicht – sei es im Hinblick auf den Konsum von Alkohol, Entscheidungen über den eigenen Körper, den Abschluss von Verträgen oder bestimmte Formen des Wahlrechts.³⁶ In Deutschland unterscheidet das Strafgesetzbuch zwischen Kindern und Jugendlichen insofern als mit der Vollendung des vierzehnten Lebensjahrs die Strafmündigkeit einsetzt.³⁷ Doch auch diese Differenzierung ist variabel, so muss eine jugendliche Person in ihrer »sittlichen und geistigen Entwicklung reif genug«³⁸ sein, um strafrechtlich verantwortlich gemacht werden zu können. In dieser Hinsicht ist die juristische Bestimmung eng an die entwicklungspsychologische Forschung gebunden, die die geistige Entwicklung zu beschreiben und einzuordnen versucht. Die sittliche Entwicklung ist vornehmlich kulturell konstituiert, da je nach Kontext unterschiedliche Werte und Normen als angemessen gelten können.

Eine kulturwissenschaftliche Konzeption der Kindheit an der Schnittstelle von konstruktivistischen, entwicklungspsychologischen und juristischen Diskursen zeigt die Notwendigkeit der Verschränkung der Kindheitsentwürfe unterschiedlicher Disziplinen. Eine rein sozialkonstruktivistische

35 UN-Kinderrechtskonvention (1989): Kind, URL = <https://www.kinderrechtskonvention.info/kind-3401/> [15.12.2020].

36 Vgl. Winkler: Kindheitsgeschichte, S. 14.

37 Vgl. §19 Strafgesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 13.11.1998 (BGBl. I S. 3322), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 30.11.2020 (BGBl. I S. 2600) geändert worden ist.

38 §3 Jugendgerichtsgesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 11.12.1974 (BGBl. I S. 3427), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 09.12.2019 (BGBl. I S. 2146) geändert worden ist.

Position hält der Argumentation nicht stand, dass der Körper Vorstellungen von Kindern beeinflusst. Die konstruktivistische Perspektive ist aber gleichzeitig notwendig, um die entwicklungspsychologischen Konzepte einzuordnen, denn Entwicklungsaufgaben und auch der Blick auf den Körper sind nicht universal konstant, sondern soziokulturell geprägt. Die Verbindung dieser beiden Stränge schlägt sich in der juristischen Konzeption von Kindheit nieder, die normativ zu erfassen versucht, was Kinder sind, sollen, dürfen oder auch nicht müssen. Insgesamt zeigt sich, dass Kindheit ein höchst kontingentes Konzept ist, dass sich nicht ontologisch erfassen lässt, sondern immer nur in Wechselwirkung aus historischen, sozialen, lokalen und kulturellen Konzepten verstanden werden kann, die gleichzeitig auch den Stand der Wissenschaft beeinflussen.

3.4 Sozialisation als Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft

Mit dem Konzept der Sozialisation möchte ich den kulturwissenschaftlichen Grundgedanken, der die Phase der Kindheit als Differenzkonstrukt markiert, um eine Perspektive ergänzen, die Kinder als Teil der Gesellschaft thematisiert. Konzepte von Kindern und Erwachsenen unterscheiden sich zweifelsohne voneinander, doch sind Kinder im Rahmen der generationalen Ordnung Akteurinnen und Akteure, die nicht nur in die Gesellschaft ›hineinwachsen‹, sondern diese auch partiell konstituieren. Dieses Wechselverhältnis aus vorgegebener Struktur und kindlicher *agency* wird im Folgenden beleuchtet. Der Ansatz, Sozialisation als wechselseitige Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft zu verstehen, nimmt die Ergebnisse der neueren Kindheitsforschung auf, indem Sozialisation als aktiver, reziproker Prozess verstanden wird. Anschließend fokussiere ich auf das Konzept der Mediensozialisation, das den Stellenwert medialer Kommunikationsprozesse als Dimension kindlicher Sozialisation berücksichtigt. Beide Diskurse sind anschlussfähig an Reflexionen über das Verhältnis zwischen Individuen und Kollektiven und führen zu normativen Fragen über das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft und die Aneignung von Wissens- und Denkprozessen, die für die Erforschung von Kindermedien zentral sind.

Neuere Sozialisationstheorien, die insbesondere in Psychologie, Soziologie und der Erziehungswissenschaft entwickelt werden, verstehen Sozialisation als einen nie abgeschlossenen Prozess zwischen Individuen und Kollektiven und nicht als eine Entwicklungsaufgabe, die sich nur auf die Phase der Kindheit beschränkt. Klaus Hurrelmann, Matthias Grundmann und Sabine Walper vertreten diese Forschungsperspektive, die Individuen als Akteure begreift, und konzipieren Sozialisation als einen

Prozess durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biophysischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.³⁹

Dieser Ansatz versteht den Menschen als Subjekt in einer aktiven Rolle und rückt seine Handlungsfähigkeit in den Fokus, da die selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten vom Individuum ausgeht.⁴⁰ Für das in der Arbeit entwickelte kulturwissenschaftliche Kindheitskonzept ist dieser Sozialisationsbegriff anschlussfähig, weil er zum einen die Ergebnisse der neueren Kindheitsforschung berücksichtigt und die *agency* in den Vordergrund rückt, zum anderen aber auch die soziale und physische Umwelt – in der Kindermedien zirkulieren – als konstitutiv anerkennt. Für den Untersuchungsfokus, welche Werte und Normen in Kindermedien vermittelt werden, ist die Sozialisation ebenfalls ein wichtiges Konzept, da die Wechselwirkung zwischen Individuum und Kollektiven immer auch normative Deutungsangebote betrifft. Die Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext und das Erfassen der eigenen Identität sind Auswirkungen von Sozialisationsprozessen. Sozialisation »umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Bedürf-

39 Klaus Hurrelmann/Matthias Grundmann/Sabine Walper (2008): Zum Stand der Sozialisationsforschung. In: dies. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 14–31, S. 25.

40 Vgl. Klaus Hurrelmann/Ullrich Bauer (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 18.

nisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird.«⁴¹ Folglich beschreibt der Terminus die Auswirkungen der aktiven Prozesse einer Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Umwelt, die sich in symbolischen Verweisen, sozialen Beziehungen und materiellen Ordnungen manifestiert.⁴² An dieser Stelle kann ein Blick auf die Medien anknüpfen, da sie als Teil der sozialen und physischen Umwelt Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen entscheidend beeinflussen.

Sozialisationsprozesse finden stets in der Wechselwirkung von inneren und äußeren Zusammenhängen des Menschen und der ihn umgebenden Umwelt statt. Dieses Verhältnis wird durch Kommunikationsprozesse gestaltet. Verstanden als »alle gegenwärtigen und vergangenen Erscheinungsformen von Kommunikations- und Rezeptionsmitteln einschließlich ihrer technischen und sozialen Voraussetzungen und Bedingungen«⁴³, sind Medien Vermittler zwischen Individuen und deren Umgebung. Dieser Zugang ist für eine religionswissenschaftliche Studie, die der Frage nachgeht, welche Gesellschaftsbilder im Hinblick auf Religion in Kindermedien existieren und wie sie sich verändern, nützlich, da er die Medien zum Ausgangspunkt von Kommunikationsprozessen macht. Medien überliefern Wissensbestände, sie prägen unsere Wahrnehmung, haben Einfluss auf Gefühle und formen dadurch Realitäten. Sie verbinden die sozial gestaltete Innenwelt von Indivi-

41 Hurrelmann/Bauer: Einführung in die Sozialisationstheorie, S. 16.

42 Vgl. Ralf Vollbrecht (2014): Mediensozialisation. In: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger (Hg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer, S. 115–124, S. 115.

43 Gebhard Rusch (2002): Medientheorie. In: Helmut Schanze/Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 252–255, S. 253. Die theoretische Bestimmung des Begriffs *Medien* ist nicht einheitlich und lässt das Forschungsfeld zunächst unscharf erscheinen. In Psychologie, Soziologie, Philosophie, den Kulturwissenschaften und der Kommunikationswissenschaft ist eine Fülle an Theorien und Perspektiven entstanden, die das Begriffsspektrum zu erfassen versuchen und beispielsweise auf semiotische, materielle, technische oder soziale Aspekte fokussieren. Die sich explizit dem Gegenstand widmenden Medienwissenschaften bearbeiten das Feld hinsichtlich der Theorie, Systematik und Geschichte, die sich auf den Begriff Medium beziehen und reflektieren die konzeptionellen Grundlagen stets auf dem Hintergrund des vorausgesetzten Medienbegriffs. Vgl. dazu Helmut Schanze (2002): Medienwissenschaften. In: ders./Susanne Pütz (Hg.): Metzler Lexikon Medientheorie – Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 260.

duen mit ihrer Außenwelt.⁴⁴ Medien beeinflussen die Sozialisation, die Interaktion zwischen Menschen sowie das Gedächtnis und die Informationsverarbeitung. Kollektive Wissensbestände werden in Kommunikationsprozessen verbreitet, reproduziert und von Generation zu Generation weitergegeben.⁴⁵ Die Art und Weise, wie Wissensbestände und Erlebnisse präsentiert werden, hat einen großen Einfluss auf die Verarbeitung bereits vorhandener Erfahrungen.⁴⁶ Die visuelle und auditive Gestaltung spielt im Kontext der Medien eine große Rolle, denn sie beeinflusst immer auch die Wahrnehmung der Inhalte, die Botschaft und den Informationsgehalt.⁴⁷ Medien tragen dazu bei, die Umwelt zu erfahren, normative Handlungsweisen zu erkennen und zu reflektieren. Sie sind Speicher der Kultur und gleichzeitig Werkzeuge, Kultur zu schaffen und durch neue Repräsentationsweisen zu verändern.⁴⁸ Dieses große Potenzial, Veränderungen gesellschaftlicher Prozesse durch mediale Repräsentation zu bewirken, zeigt sich am Kindermedienmarkt, der immer auch als Ausdruck des Seins und Sollens einer Gesellschaft verstanden werden kann. Medien offerieren Normen, Werte und Einstellungen und beeinflussen gleichzeitig die Wahrnehmung der Gestaltung von Inhalten, die sich auf die Konstruktion von Realität auswirkt.⁴⁹

Die Pluralisierung von Beobachtungsmöglichkeiten infolge der Diversifikation von Medientechnologien führt dazu, dass unsere Wirklichkeits-

44 Vgl. Friedrich Krotz (2017): Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In: Dagmar Hoffmann/ders./Wolfgang Reißmann (Hg.): Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken. Wiesbaden: Springer, S. 21–40, S. 24.

45 Vgl. Siegfried J. Schmidt (2007): Medienkulturwissenschaft. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 472–474, S. 472.

46 Vgl. Krotz: Sozialisation in mediatisierten Welten, S. 27.

47 Vgl. Sandra Fleischer/Robert Seifert (2017): Die Ästhetik von Kinder- und Jugendmedien in einem globalisierten Medienmarkt. In: Sebastian Schinkel/Ina Herrmann (Hg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: Transcript, S. 219–235, S. 220.

48 Vgl. Matthias Kettner (2004): Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen. In: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 219–231, S. 222.

49 Vgl. Dietrich Grünewald/Winfred Kaminski (1984): Kindheit, Medien und Kultur. In: dies. (Hg.): Kinder- und Jugendmedien. Ein Handbuch für die Praxis. Weinheim/Basel: Beltz, S. 3–12, S. 7.

erfahrungen vervielfältigt, ergänzt und transformiert werden.⁵⁰ Für eine diachron angelegte Studie, die Repräsentationen religiöser Pluralität über einen Zeitraum von 50 Jahren hinweg untersucht, ist dieser intermediale Ansatz konstitutiv. In einem intermedialen Vergleich kann reflektiert werden, inwiefern sich die Repräsentation von Religion beispielsweise in einem Sachbuch von einem Dokumentarfilm unterscheidet und welche Aussagen über die Wahrnehmung von Realität getroffen werden können. An Kinder adressierte Inhalte werden in unterschiedlichen medialen Formen aufbereitet, die je nach Technologie vordergründig visuell, auditiv oder in Kombination der Ebenen ihre Wirkung entfalten. Die mit unterschiedlichen Technologien verbundenen Wahrnehmungseffekte gilt es zu reflektieren, da je nach Produktionsform unterschiedliche Ansprüche an die Medien gestellt werden: Während von einem Roman oder einem Trickfilm vordergründig Unterhaltung erwartet wird, sind Dokumentarfilme oder Sachbücher mit der Erwartung verknüpft, Informationen über die uns umgebende Lebenswelt zu erfahren. Je nach biografischem Hintergrund können mediale Repräsentationen auch der einzige Zugang zu Annahmen über andere Menschen, Länder und religiöse Traditionen sein.

Bereits in frühester Kindheit werden Menschen mit Medien konfrontiert. Die Wirkung der Medien auf die Entwicklung der Persönlichkeit wird als Mediensozialisation bezeichnet:

Aus der Perspektive der Cultural Studies ist mit Mediensozialisation der Prozess gemeint, in dem die in den medialen Repräsentationen bereit gestellten Subjektpositionen von den jeweils gesellschaftlich situierten Mediennutzern und Mediennutzerinnen übernommen bzw. ausgehandelt und damit zur Grundlage des immer wieder herzustellenden Ich- und Wir-Gefühls werden.⁵¹

Diese Begriffsbestimmung verdeutlicht den Einfluss medialer Repräsentationen auf Prozesse der Identitätsbildung. Das Verhältnis zwischen Medien und Rezipient:innen ist allerdings nicht unidirektional, sondern besteht in der Wechselwirkung aus aktiver Einflussnahme der Subjekte und der Beein-

50 Vgl. Schmidt: Medienkulturwissenschaft, S. 472.

51 Brigitte Hipfl (2010): Cultural Studies. In: Ralf Vollbrecht/Claudia Wegener (Hg.): Handbuch Mediensozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85–91, S. 85.

flussung der Medien als Objekte.⁵² Menschen sind den Medien nicht ausgeliefert, sondern »können mit den angebotenen Medieninhalten bis hin zu Verweigerung selektiv umgehen. Mehr noch, sie können die Medien mitgestalten bzw. sich ihrer Gestaltungsfunktion als Mittler menschlicher Kommunikation bedienen.«⁵³ Die Verbindungen zwischen dem Konzept der Medienaneignung und den neueren Sozialisationstheorien und Kindheitsbildern sind evident: Kindern wird eine prinzipielle Handlungsfähigkeit im Umgang mit der sie umgebenden Welt zugeschrieben. Die Wechselwirkungen zwischen Kindheitskonzepten und Medienproduktionen können in beide Richtungen beobachtet werden, denn Medien spiegeln einerseits neuere wissenschaftliche Diskurse, andererseits bilden sich diese auf Basis gesellschaftlicher Entwicklungen heraus.

So gehen manche Kindermedienproduktionen, die Religion und religiöse Pluralität thematisieren, von einer individuellen Handlungsfähigkeit von Kindern aus, sprechen die Adressat:innen aktiv an und fordern auf, sich mit dem eigenen Standpunkt auseinanderzusetzen. Sie spiegeln ein Sozialisationskonzept, das die Rolle der Rezipierenden nicht im Voraus festschreibt, sondern den Kindern ermöglicht, verschiedene Standpunkte kennenzulernen und den eigenen in der Aneignung der Medien erst zu finden. Andere Kindermedien reagieren auf einen Sozialisationsbegriff, der Kinder als Subjekte versteht, die durch Lernen Wissensbestände, Werte und Normen aufnehmen und entsprechend handeln sollen. Während neuere Sozialisationstheorien die Entstehung von Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher und kollektiver Ebene hinterfragen und auf das Individuum fokussieren, spiegeln die letztgenannten Medienkonzepte eine Vorstellung von Kindheit, die sich in den frühen Sozialisationstheorien, die um 1900 entstanden sind, findet. Diese frühen Sozialisationsansätze, wie beispielsweise von Émile Durkheim entwickelt, gehen der Frage nach, welche Prozesse notwendig sind, damit Menschen Teil der Gesellschaft werden und Werte übernehmen. Die von Durkheim geprägte Vorstellung von Sozialisation lässt sich in einigen Medienproduktionen des Quellenkorpus erahnen, da sie vor allem auf die Vermittlung von Wissen und Normen aus-

52 Vgl. Bernd Schorb (2017): Medienaneignung. In: ders./Anja Hartung-Griemberg/Christine Dallmann (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik. München: kopaed, S. 215–221, S. 215.

53 Schorb: Medienaneignung, S. 217.

gelegt sind. Dieses Sozialisations- und Erziehungsverständnis wird deshalb im Folgenden kursorisch skizziert.⁵⁴

In seinen 1902/1903 gehaltenen Vorlesungen *Erziehung, Moral und Gesellschaft* an der Sorbonne widmet sich der Soziologe Émile Durkheim der Vergesellschaftung von Menschen. Ausgehend von der Frage, wie soziale Integration unter sich ändernden Bedingungen immer wieder hergestellt wird, erörtert er die Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch das Kollektiv.⁵⁵ Durkheim betrachtet die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen, die als kollektives Wissen und Gewissen übernommen werden, als Träger sozialer Integration.⁵⁶ Die Erziehung von Kindern sei dafür ein wesentliches Element. Durkheim versteht die Vergesellschaftung von Menschen »lediglich als Nebenprodukt von Erziehung als gesamtgesellschaftlichem Prozess, der Stabilität gewährleistet.«⁵⁷ Erziehung sei planmäßige Sozialisation und

die Einwirkung, welche die Erwachsenengeneration auf jene ausübt, die für das soziale Leben noch nicht reif sind. Ihr Ziel ist es, im Kin-

-
- 54 Der Begriff *Sozialisation* geht auf den Soziologen Georg Simmel zurück, der den Vergesellschaftungsprozess als ein permanentes Austarieren zwischen Allgemeinem und Individuellem versteht. Simmel betont, dass die Gesellschaft immer schon vor dem Individuum existiert und auch nach ihm da sein wird. Das Individuum findet sich durch die Geburt in einer Gesellschaft wieder, in der es mehr oder weniger seinen Platz einzunehmen hat und sozialisiert wird. Während Durkheim die Gesellschaft als etwas den Menschen Übergeordnetes betrachtet, versteht Simmel deren Konstitution als Wechselwirkung. Gesellschaften seien da vorhanden, wo Individuen in ein reziprokes Verhältnis zueinander eintreten. Simmel versteht Vergesellschaftung als Prozess, in dem der Angehörige einer kleinen Gruppe freiwillig oder unfreiwillig seine Interessen mit denen der Gesamtheit amalgamiert, »und so werden nicht nur ihre Interessen die seinen, sondern auch seine Interessen die ihren.« Georg Simmel (1989): Aufsätze 1887 bis 1890. Über soziale Differenzierung. Die Probleme der Geschichtsphilosophie (*Über soziale Differenzierung. Sociologische psychologische Untersuchungen*, 1892), hg. v. Heinz-Jürgen Dahme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 145. Vgl. zum Begriff der Sozialisation bei Simmel: Georg Simmel (1895): The Problem of Sociology. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science 6 [3], S. 52–63, S. 54; Andreas Spengler (2018): Das Selbst im Netz. Zum Zusammenhang von Sozialisation, Subjekt, Medien und ihren Technologien. Baden-Baden: Ergon, S. 61.
- 55 Vgl. Émile Durkheim (1973): *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903 (*L'éducation morale*, 1934), hg. v. Heinz Maus/Friedrich Fürstenberg/Frank Benseler. Neuwied am Rhein/Darmstadt: Hermann Luchterhand Verlag, S. 46.
- 56 Vgl. Durkheim: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*, S. 43.
- 57 Spengler: *Das Selbst im Netz*, S. 61.

de gewisse physische, intellektuelle und sittliche Zustände zu schaffen und zu entwickeln, die sowohl die politische Gesellschaft in ihrer Einheit als auch das spezielle Milieu, zu dem es in besonderer Weise bestimmt ist, von ihm verlangen.⁵⁸

Durkheim erklärt die gesellschaftliche Vielfalt und deren Fortbestand dadurch, dass durch Erziehung in Kindern »gewisse physische und geistige Zustände, welche die einzelnen sozialen Gruppen (Kaste, Klasse, Familie, Berufsgruppe) [...] als notwendig vorhanden erachten«⁵⁹, entstehen. Mit seinem Sozialisations- und Erziehungskonzept legt er den Fokus auf die Vermittlung von Werten und Normen an weitere Generationen. Dem Kind spricht er dabei wenig Handlungsfähigkeit zu. Viel eher erscheinen Erziehung und Sozialisation als von den Erwachsenen ausgehende Einflüsse, die im Kind Veränderungen bewirken sollen.

Während sich neuere Sozialisationstheorien an den Individuen als Akteur:innen orientieren, ist Durkheims Konzept der planmäßigen Sozialisation heute noch in Erziehungsdefinitionen zu finden. Im Gegensatz zu Durkheim orientieren sie sich allerdings nicht mehr an prädestinierten Milieus oder an Kindheitskonzepten, die Kinder als nicht reif für das soziale Leben verstehen. Neuere Erziehungsdefinitionen betonen auch nicht die Einwirkungen von Erwachsenen auf Kinder, sondern den *Versuch*, Neigungen zu beeinflussen.⁶⁰ Erziehung ist Teil des Sozialisationsprozesses und findet zum Beispiel in der Familie, Schule oder Sozialarbeit, aber auch weniger direktional in Medien statt. Das Ziel von Erziehung als konstitutiver Bestandteil von Lernen besteht zumeist darin, »dass Individuen und deren Handeln den jeweilig herrschenden kulturellen Normen gerecht werden.«⁶¹ Doch Erziehung beabsichtigt nicht nur die Anpassung an bestehende Normen, sondern beinhaltet auch deren Reflexion und die Ausbildung

58 Émile Durkheim (1972): Erziehung und Soziologie (*Éducation et sociologie*, 1922). Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 30.

59 Durkheim: Erziehung und Soziologie, S. 29.

60 Vgl. dazu zum Beispiel Wolfgang Brezinka (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 95.

61 Ivo Steininger (2010): Lernen im kulturwissenschaftlichen Kontext. Zu den Zielen dieses Buches. In: Olaf Hartung/ders./Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–20, S. 12.

der Normenbegründung und -kritik.⁶² Normen sind Regeln, Vorschriften, Gebote oder Verbote, die konkrete Verhaltensanforderungen stellen.⁶³ Sie können abgewandelt werden oder auch nur für eine bestimmte Gruppe gelten.⁶⁴ Normen unterliegen deshalb dem historisch-kulturellen Wandel und sind zeit- und raumspezifisch.⁶⁵ Im Gegensatz zu Normen charakterisieren Werte »eine Leitvorstellung, etwas Attraktives (= Wahres, Gutes und Schöns), auf das der Mensch sein Denken und Handeln ausrichten kann oder sollte.«⁶⁶ Werte werden als etwas Allgemeinverbindliches verstanden, von dem erwartet wird, dass sie verwirklicht werden: »Wir sollen sie wollen.«⁶⁷ Im kulturvergleichenden Blick wird deutlich, dass auch Werte keinen universalen Charakter besitzen, sondern vor allem den Effekt haben, Gemeinschaften in Identitätsprozessen als zusammengehörig hervorzubringen. Die Formel »Wir sollen sie wollen« beschreibt also zum einen die normativ-appellative Dimension von Werten, impliziert aber gleichzeitig eine Wir-Gruppe als Referenz, die sich von anderen Kollektiven differenzieren kann. Die Vermittlung von Werten ist demnach immer als Identitätsarbeit zu verstehen.

Das Konzept der Sozialisation beschreibt die prozesshafte Interdependenz zwischen Individuum und Gesellschaft. Erziehung, die von außen einzuwirken versucht und Bildung, die als normative Zielsetzung von Sozialisation auf einen »reflexiven Prozess des Sichbildens«⁶⁸ verweist und Prozesse der Selbstentfaltung durch die »Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen, und sozialen Lebenswelt«⁶⁹ meint, fokussieren auf das Individuum als Teil einer Gesellschaft. Mit dem Begriff der Sozialisation wird die

62 Vgl. Eva Steinherr (2017): Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben. Stuttgart: Kohlhammer, S. 27; Ludwig Duncker (2010): Kulturen im Plural: Zur dialektischen Rekonstruktion des Kulturbegriffes – Vorbemerkungen zum Kapitel *Enkulturation in und um Lernkulturen*. In: Olaf Hartung/Ivo Steininger/Matthias C. Fink/Peter Gansen/Roberto Priore (Hg.): Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–177, S. 174.

63 Vgl. Steinherr: Werte im Unterricht, S. 25.

64 Vgl. Schlieter: Religion, Religionswissenschaft und Normativität, S. 228.

65 Vgl. Steinherr: Werte im Unterricht, S. 26.

66 Steinherr: Werte im Unterricht, S. 25.

67 Kettner: Werte und Normen – Praktische Geltungsansprüche von Kulturen, S. 222.

68 Christel Adick (2011): Bildung. In: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 154–156, S. 154.

69 Klaus Hurrelmann (2014): Sozialisation. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/

Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft hervorgehoben, die für mediale Repräsentationen von Religion konstitutiv ist, da sie an der Schnittstelle beider Bereiche operiert. Allen in diesem Kapitel vorgestellten Konzepten liegt die Ordnungsgröße Gesellschaft zugrunde, die als Gesamtheit einen Raum bezeichnet, in dem Menschen zusammenleben.⁷⁰ Ich verstehe Gesellschaften als imaginierte, abstrakte soziale Gefüge, die sich durch die fortwährende Aushandlung komplexer Identitätsprozesse konstituieren und weder an sprachliche noch an nationale Grenzen gebunden sind. Im folgenden Kapitel wird das Konzept der Identität, das diesem Verständnis von Gesellschaft zugrunde liegt, als theoretischer Grundbegriff näher erörtert.

Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 444–451, S. 446.

70 Vgl. Dirk Kaesler/Matthias Koenig (2014): Gesellschaft. In: Günter Endruweit/Gisela Trommsdorff/Nicole Burzan (Hg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft, S. 152–154, S. 152.

