



universität  
wien

# DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Von Mediensozialisation zu mediatisierter Sozialisation  
Zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Begriffs  
im Kontext der Sozialisation in mediatisierten kindlichen  
und jugendlichen Lebenswelten“

verfasst von / submitted by

Manuel Rotter, Bakk. phil. MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2024 / Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on the student  
record sheet:

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /  
field of study as it appears on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

A 796 310 301

Doktoratsstudium Sozialwissenschaften:  
Publizistik- und Kommunikationswissenschaft /  
Doctoral Study Social Sciences:  
Journalism and Communication Studies

Mag. Dr. Petra Herczeg, Privatdoz.



## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1.</b>	<b>Einführung in das Dissertationsprojekt und Ziel der Arbeit .....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Wissenschaftstheoretisches Methodendesign der Studie.....</b>	<b>17</b>
<b>3.</b>	<b>Die Mediatisierungsthese im Kontext der Sozialisation .....</b>	<b>21</b>
<b>4.</b>	<b>Die Mediatisierung der Sozialisation.....</b>	<b>33</b>
4.1	Die Mediatisierung sozialen Wissens .....	33
4.2	Die Mediatisierung des Sozialisationsprozesses und der Identitätskonstruktion.....	58
4.2.1	Sozialisation und Identität .....	58
4.2.2	Adaptierung von Sozialisation und Identität .....	77
4.2.3	Die Mediatisierung der Sozialisation und der Identität.....	94
4.3	Mediensozialisation oder mediatisierte Sozialisation? .....	113
<b>5.</b>	<b>Abschließende Implikationen und weiterführende Gedanken .....</b>	<b>123</b>
<b>6.</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>127</b>
<b>7.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>154</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang .....</b>	<b>155</b>
8.1	Abstract (Deutsch) .....	155
8.2	Abstract (Englisch).....	155



## **1. Einführung in das Dissertationsprojekt und Ziel der Arbeit<sup>1</sup>**

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich nicht mit einem sozialen Phänomen als empirisches Faktum angewandter Forschung, sondern auf Metaebene mit dem wissenschaftlichen Forschungsgegenstand der Mediensozialisation in seiner interdisziplinären Ausrichtung. Gegenstand des Dissertationsprojekts ist daher nicht die Mediensozialisation an sich, sondern der Begriff, mit dem die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft sich dem sozialen Phänomen zu nähern sucht und anhand dessen sie ihre empirische und theoretische Arbeit betreibt. Somit stellt die vorliegende Arbeit einen theoretischen Diskurs zur Weiterentwicklung des Fachverständnisses im Kontext der Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten dar und erhebt keinen Anspruch auf Entwicklung einer neuen Theorie im Bereich der Mediensozialisation.

Die Interdisziplinarität des Forschungsgegenstandes ist es im Speziellen, die den Problemfall der Dissertation begründet. Der Themenbereich der Sozialisation umfasst ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Zugängen, Perspektiven und Wissenschaftsfeldern, die sich mit ihr beschäftigen, und das mit einer seit der Antike nicht abbrechenden Popularität (Fleischer, 2018, S. 72; Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 1), dies auf den ersten Blick auch zu Recht, bedenkt man, welche Bedeutung Sozialisation in einer Kultur oder auch Gesellschaft einnimmt. Nicht nur setzt sie die Grundlage – ja gar ist von dem Fundament zu sprechen – jedweder wie auch immer gearteten menschlichen Existenz – schlägt sie letztlich doch die Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft –, ihr Misslingen hat auch weitreichende Folgen für den Erhalt einer Gesellschaft. Durch sie wird das Kind eingewiesen in seine gesellschaftliche Rolle und lernt jene notwendigen Fähigkeiten, die es benötigt, um Teil der Gesellschaft zu werden. Allen voran ist wohl die Erlernung des wichtigsten Symbolsystems zu nennen, das je hervorgebracht wurde – der Sprache. Und im Heranwachsen, besonders in der Adoleszenz, erlebt das Kind ein Heranreifen, ein Ausreifen seiner Persönlichkeit, in dem der\*die Jugendliche sich eine individuelle, gleichwohl aber auch eine soziale Identität entwirft und überstülpt, die er\*sie in seinem\*ihrem Fortbestehen in der Gesellschaft laufend weiterentwickelt. Es scheint dann wohl auch eben jene Gruppe der Kinder und Jugendlichen zu sein, der in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sozialisation die zentrale Aufmerksamkeit zukommen sollte und muss (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 35; Minima, 2015, S. 77).

---

<sup>1</sup> In der vorliegenden Dissertation wird eine genderneutrale Sprache angewandt. Bei Direktzitaten ist dies jedoch überwiegend nicht der Fall, weil keine Anpassung von Originaltexten vorgenommen wurde, um den originalen Wortlaut beizubehalten. Dennoch sollen auch in diesen Fällen alle Geschlechter mitbedacht sein.

Die Sozialisation ist kein isoliertes Phänomen, sondern durchdringt die Gesamtgesellschaft mit all ihren Teilbereichen und ist in sie derart eingebettet, dass der gesellschaftliche Wandel auch zwangsläufig zu einem Wandel der Sozialisationsbedingungen führt. Im 21. Jahrhundert als zentrale Metaprozesse dieses Wandels zu nennen sind die Globalisierung, die Digitalisierung und die Mediatisierung. Sie haben zu einer raum-zeitlichen Entgrenzung der Verbreitung und der Verfügbarkeit von Informationen geführt, was im Besonderen (Massen-) Medien eine zentrale Rolle in der sogenannten Informationsgesellschaft zukommen lässt. Hierbei ist die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen nicht ausgenommen. Vor allem digitale Medien wurden/werden zunehmend in den kindlichen Alltag integriert und von ihnen zur Entwicklung einer gesellschaftsfähigen Identität auch umfangreich genutzt. Eine zunehmende (digitale) Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten führt daher zu sich laufend verändernden Sozialisationsbedingungen, was den wissenschaftlichen Diskurs im Spannungsverhältnis von Mediatisierung und Sozialisation auf die sich im selben Zuge verändernden Sozialisationsprozesse richtet (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 49; Hepp, et al., 2012; S. 227-228; Hoffmann, 2018, S. 685; Paus-Hasebrink et al., 2019, S. 127; Schulz, 2010, S. 240-241; Schulz, 2011, S. 154; Schüller-Zwierlein, 2022; S. 1; Spanhel, 2021, S. 234; Süss, 2010, S. 114).

Als zentrale Wissenschaftsfelder, die sich mit derartigen Wandlungsprozessen im Kontext der Sozialisation auseinandersetzen, lassen sich zuallererst die Soziologie, die Psychologie sowie die Pädagogik hervorheben (Fleischer, 2018, S. 72). Die Perspektiven, aus denen die drei genannten Wissenschaften sich dem Sozialisationsbegriff annähern, weisen dabei neben Zusammenhängen vor allem starke Unterschiede im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auf. So liegt in der Soziologie der Schwerpunkt auf kollektiven Prozessen, die mit der Entstehung und dem Erhalt von sozialen Normen und Institutionen verbunden sind, während die Psychologie sich auf individuelle Prozesse und Phänomene fokussiert, jene Prozesse, die zur Herausbildung einer individuellen Persönlichkeit führen (Fleischer, 2018, S. 72-73). Die Pädagogik befasst sich ergänzend sowohl mit intendierten als auch ungewollten und zuweilen auch unbewussten Vermittlungsprozessen im Bereich der Erziehung und deren Bedeutung für die kindliche Sozialisation (Fleischer, 2018, S. 73).

Der Teilbereich der Sozialisationsforschung, der im Rahmen der Kommunikationsforschung behandelt werden kann, lässt sich hingegen mit dem Begriff der Mediensozialisation beschreiben. Doch diese behandelt trotz ihrer relativ frühen Institutionalisierung im 20. Jahrhundert lediglich jeweile Art medienbedingter

Kultivierungseffekte, mit einem starken Fokus auf Wirkungsphänomene im Bereich der Gewaltdarstellung und der kommerziellen und politischen Werbung (Aufenanger, 2008, S. 87). Eine tatsächliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Sozialisation bleibt aus und wird aktuell, so scheint es, auch nicht angestrebt. Somit bleibt Mediensozialisation ausschließlich ein interdisziplinärer Begriff, dem die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft mit Ausnahme der Medienwirkungsforschung nur sehr wenig beizusteuern weiß. Und selbst hierbei werden die zentralen Theorien fachverwandten Forschungsfeldern wie der Entwicklungspsychologie und der Soziologie, aber auch der Pädagogik entlehnt (Süss et al., 2018, S. 33), eine Mediensozialisationstheorie per se wurde bis dato nicht vorgelegt (Schulz, 2010, S. 232).

Gründe hierfür finden sich zuweilen im Selbstverständnis der (vor allem deutschsprachigen) Publizistik- und Kommunikationswissenschaft verortet. Das theoretische Defizit erklärt sich aus dem historischen Konstitutionsprozess des Faches, beginnend im 19. Jahrhundert mit seinen nationalökonomischen Wurzeln (Steininger & Hummel, 2015, S. 10) und seiner 1916 erstmals institutionellen Verankerung als Zeitungswissenschaft (DGPuK, 2008, S. 2), mit dem Ziel der akademischen Ausbildung von Journalist\*innen (Steininger & Hummel, 2015, S. 14). In weiterer Folge wandelte sich nicht nur die Fachbezeichnung von der Zeitungswissenschaft zur Publizistikwissenschaft nach dem Zweiten Weltkrieg (DGPuK, 2008, S. 2), sondern auch ihre innere Struktur und ihre fachliche Ausrichtung im Zuge der empirisch-sozialwissenschaftlichen Wende ab den späten 1950er Jahren und im Besonderen in den 1960er Jahren (Löblich, 2010). Letztere resultierte aus der konkurrenzbedingten Anpassungsnotwendigkeit, befeuert durch fachinterne Umorientierungsprozesse wie auch durch einen äußeren gesellschaftsbedingten Anpassungsdruck (Löblich, 2010, S. 307-309).

Es sind eben diese Entwicklungen, die dazu geführt haben, dass sich die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, obwohl sie auch die interpersonale Kommunikation im Selbstverständnis trägt, auf die gesellschaftliche (=öffentliche) Kommunikation spezialisiert hat. „*In exorbitant zunehmendem Maße aber gilt die Aufmerksamkeit des Faches dem, was allgemein als Multimedia/computervermittelte Kommunikation bezeichnet wird – also infolge der Digitalisierung die Verschmelzung bzw. technische Konvergenz von Telekommunikation, Computer, Unterhaltungselektronik und Medienindustrie in Form der Onlinekommunikation, der interaktiven Medien (einschließlich der Offlinemedien wie CD-ROMs) sowie des digitalen Radios und Fernsehens.*“ (Pürer, 2014, S. 17)

Der Fokus auf das medienzentrierte Fundament der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft hat auch in der Mediensozialisationsforschung dazu geführt, dass sich eine Konzentration auf die Wirkung von (Massen-)Medien gefestigt hat. Sie meint dahingehend dann „*das wechselseitige Zusammenspiel von Medien, Gesellschaft und Subjekten*“ (Schulz, 2010, S. 232), welches zum einen Langzeiteffekte auf das soziale Verhalten, die Kultivierung sozialer Normen und Werte andererseits, aber auch die besondere medienpädagogische Rolle von Medien im Kontext von Lerneffekten (Genner & Süss, 2017, S. 2) als zentrale Themenbereiche hervorbringt.

Im breitgestreuten Themenbereich findet sich in letzter Konsequenz dann auch der Grund, weshalb die Formulierung einer einheitlichen Mediensozialisationstheorie ausgeblieben ist (Schulz, 2010, S. 232). Dass (Massen-)Medien in der Sozialisation eine Rolle spielen, sollte allerdings unumstritten sein, schließlich haben die Entwicklungen im medialen Bereich dazu geführt, dass das alltägliche Leben von Menschen, besonders auch von Kindern und Jugendlichen, von Massenmedien durchdrungen ist (Paus-Hasebrink, 2019, S. 407-408). Mittlerweile lässt sich nahezu eine Vollausstattung der Haushalte mit Computern und Laptops wie auch Internetzugang feststellen (mpfs, 2020a; mpfs, 2020b). Daher verwundert es, dass Medien für geraume Zeit lediglich eine untergeordnete Rolle in Sozialisationstheorien eingenommen haben und dies zum Teil auch noch immer tun (Hoffmann, 2010, S. 15). In den meisten Fällen wurde dies damit begründet, dass sie kaum sozialisationsrelevante Wirklichkeitserfahrungen ermöglichen (Hoffmann, 2010, S. 15-16), gehen gängige Sozialisationstheorien doch nach wie vor von direkten Face-to-Face-Situationen aus. Ein zweiter Grund findet sich in der fehlenden Reziprozität massenmedialer Kommunikation in der Rezeptionssituation, wie sie die Rollentheorie des Symbolischen Interaktionismus einfordert (Hoffmann, 2010, S. 16).

Im Kontext des Web2.0 sowie hochdigitalisierter Medienplattformen und ihren digitalen Features finden die Kritikpunkte allerdings zunehmend weniger Fundament (Hoffmann, 2010, S. 17). Hierzu lässt sich positiv hervorheben, dass sowohl aus psychologischer wie auch soziologischer Medienperspektive der Einfluss von Medien auf die Sozialisation des Menschen mittlerweile vermehrt Berücksichtigung findet. Auch der ursprünglich sehr stark dominierende Fokus auf die Massenmedien Fernsehen, Radio und Printmedien hat sich gewandelt, so fanden unlängst mobile und digitale Medien Einkehr in die Diskussion (Genner & Süss, 2017, S. 3), gerade auch was die Gruppe der Kinder und Jugendlichen betrifft (Paus-Hasebrink et al., 2019, S. 49). Dieser Trend zeigt sich ebenfalls in einschlägigen Handbüchern

zur Sozialisation, in denen sich nunmehr auch Beiträge finden, welche die Rolle der Massenmedien in der Sozialisation thematisieren (Kübler, 2009, S. 9). Eine Theoretisierung findet jedoch nur in den seltensten Fällen statt.

Ein weiterer Grund, weshalb (Massen-)Medien in Sozialisationstheorien hohe Bedeutung besitzen sollten, lässt sich auch anhand konstruktivistischer Mediensozialisationstheorien aufzeigen, in denen die bereits angesprochene Selbstsozialisation ins Zentrum gerückt wird. Medien eröffnen hierbei neue Wege zur Erschließung von Kommunikationsräumen und deren Bedeutungsgehalten für soziale Aneignungsprozesse (Sutter, 2010, S. 134). Individual- wie auch Massenmedien ergänzen die lange Liste an primären und sekundären Sozialisationsinstanzen (Hoffmann, 2010, S. 15). Ihre Bedeutung wird im Vergleich zu den anderen Sozialisationsinstanzen wie Familie, Schulen und dergleichen allerdings weiterhin niedriger eingestuft (Perse & Lambe, 2017, S. 157).

In den Bereichen des Identitätsmanagements, des Beziehungsmanagements und des Informationsmanagements zeigt sich ein anderes Bild. Dort werden sie in der Forschung mit Kindern und Jugendlichen bereits intensiver berücksichtigt (Paus-Hasebrink et al., 2019, S. 127). Und dies zu Recht. Allein im Vergleich von 2010 und 2020<sup>2</sup>, also im Zeitraum von zehn Jahren, haben Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen an Bedeutung gewonnen, wenn es um präferierte Themeninteressen geht (mpfs, 2010a S. 11; 2010b, S. 6; mpfs, 2020a, S. 7; 2020b, S. 14) und die tägliche Onlinezeit hat sich beinahe verdoppelt (mpfs, 2020b, S. 36). Besonders beliebt bei Kindern sind hierbei die Apps Whatsapp (52%), Youtube (24%) und TikTok (19%) (mpfs, 2020a, S. 22). Tablets werden von Kindern ebenfalls gerne benutzt, in diesem Fall im spielerischen Kontext (mpfs, 2020a, S. 22). „*Etwas jedes fünfte Kind verschickt regelmäßig E-Mails, nutzt Instagram oder verwendet Snapchat.*“ (mpfs, 2020a, S. 38)

Die Schwerpunkte Kommunikation und Information scheinen hingegen bei Jugendlichen mehr Aussagekraft zu besitzen. Im Bereich der Kommunikation schienen bereits 2010 vor allem die damals beliebten Online-Communities und Instant-Messenger-Dienste sowie weitere digitale Artikulationsmöglichkeiten wie Chatrooms von besonderer Relevanz zu sein (mpfs, 2010b, S. 30). Dies hat sich im vergangenen Jahrzehnt noch verstärkt. Der Orientierungsbedarf von Jugendlichen spiegelt sich hingegen im Bereich der

---

<sup>2</sup> Der Zeitraum von 2010 bis 2020 wurde gewählt, da mit der Covid19-Pandemie ab dem Frühjahr 2020 und der damit verbundenen Umstellung auf Onlinelearning in Schulen und den zahlreichen Lockdowns die Onlinezeit rapide angestiegen ist. Der Vergleich wäre dadurch beeinträchtigt gewesen.

Informationssuche wider. Die Nutzung von Suchmaschinen liegt mit Abstand an erster Stelle. Hinzu kommt die Bedeutung von Onlinedatenbanken wie Wikipedia und die Suche nach Informationen, die nicht in Zusammenhang mit der Schule stehen (mpfs, 2010b, S. 32).

Die Wahlmöglichkeiten an Handlungsoptionen haben mit der rasanten Entwicklung von Massenmedien und Individualmedien eine enorme Expansion erfahren. Traditionelle Institutionen, allen voran die Kirche und die Politik, haben ihre Monopolstellung in der Vermittlung gesellschaftlicher Normen und Werte eingebüßt, standardisierte Lebensentwürfe wurden zunehmend individualisiert (Süss et al., 2018, S. 35). Damit einher geht auch eine geschwächte Stabilität von gesellschaftlichen Symbolsystemen und die empfundene Zugehörigkeit zu sozialen Konstrukten erfährt eine Verkürzung der Lebensdauer, was mit der Vielfalt an Identifikationsmöglichkeiten, welche Massenmedien bieten, erklärbar ist (Süss et al., 2018, S. 35-36). „*Die Moderne ist geradezu dadurch geprägt, dass die Medien den Menschen täglich vorführen, welche Optionen sie erreichen könnten und dies in einer globalen Offenheit, die kulturelle und nationale Grenzen obsolet werden lässt.*“ (Süss et al., 2018, S. 36)

Besondere Bedeutung erlangen dabei die sogenannten neuen Medien, also digitale Medien wie Smartphones und dergleichen, vor allem aber auch die mit ihnen verbundene Medienkonvergenz (Süss et al., 2018, S. 22). Da digitale Medien omnipräsent in das menschliche Leben und seine Organisation eingedrungen sind (Ampuja et al., 2014, S. 113; Ekström et al., 2016, S. 1092), darf nicht übersehen werden, dass mit der Integration von Medien in den Alltag auch der Bedarf nach einem höheren Grad an medialer Kompetenz verbunden ist. „*The inexhaustible abundance of information requires the decoding, selection and evaluation of content for the own personal needs. The user must be able to recognise the messages contained within the texts and images as well as their significance, and to transfer this into their own realm of knowledge and experience.*“ (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 108) Hierzu müssen Nutzer\*innen zwischen den Angeboten und Inhalten selektieren, und dies auf Basis einer Sensibilität für die Herkunft der Informationen (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 108).

Ein Mediensozialisationsbegriff, der die Rolle der (Massen-)Medien im Sozialisationskontext ausreichend erfassen möchte, muss somit auch die (non-)mediale Umwelt der Sozialisand\*innen in seiner Theoretisierung berücksichtigen (Vollbrecht, 2010, S. 99). Die Theoretisierungsarbeit ist bis dato jedoch in zwei differierende Perspektiven gespalten, was den fachinternen Theoriebildungsprozess erschwert. Zudem wurde sich in der Forschung stark auf die quantitative Mediennutzung konzentriert. Dieser Umstand verweist

jedoch darauf, dass „*damit Sozialisation mit Bezug auf Medien und nicht in erster Linie durch Medien gemeint ist*“ (Krämer, 2013, S. 32 – Hervorhebung im Original), was eine sehr verkürzte Rolle der Medien im Sozialisationskontext darstellt. Dies führt letztlich dazu, dass in keiner sozialwissenschaftlichen Disziplin eine Theorie vorliegt, „*die die Dynamiken zwischen Individuum, Medien und Gesellschaft treffsicher beschreiben kann und die Prozesse von Individuation, Identität, Individualisierung und Modernisierung miteinschließt.*“ (Hoffmann, 2010, S. 12)

Die zwei konkurrierenden Perspektiven der Mediensozialisation gehen diesem Vorhaben auf unterschiedliche Weise nach. Während sich die psychologische Perspektive stärker auf die Persönlichkeitsentwicklung fokussiert, betrachtet die soziologische Perspektive die Internalisierung sozialer Werte und Handlungsregeln durch das Individuum als zentral (Gerner & Süss, 2017, S. 5; Paus-Hasebrink et al., 2019, S. 47-49). Für Mikos (2010, S. 27) stellt ein solches Unterfangen, eben eine eigene Mediensozialisationstheorie zu entwickeln, auch einen Irrweg dar, weil dadurch erneut allein Medien in den Mittelpunkt gestellt zu sein scheinen. Deshalb plädiert er dafür, auf die Verschränkung von sozialer und medialer Kommunikation zu fokussieren. „*Unter diesen Prämissen ist auch klar, dass Mediensozialisation nicht eindimensional verstanden werden kann, sondern je nach situativen Gegebenheiten, medialen Bedingungen, motivationalen Erwartungen/Bedürfnissen und subjektiven Möglichkeiten vieldimensional, jeweils reziprok verläuft und auf verschiedenen Ebenen differenziert erschlossen werden muss.*“ (Kübler, 2009, S. 20) Sutter (2010, S. 131) verweist darauf, dass es dazu einer Integration von bereits vorhandenen soziologischen Medien- und Sozialisationstheorien bedarf, und bedauert die über eine lange Zeit entstandene Scheidung von Sozialisationstheorien und Gesellschaftstheorien. Mikos (2010, S. 36) lässt daran anschließen: „*Wenn man das Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen betrachtet, um über die Bedeutung der Mediensozialisation zu befinden, ist es grundsätzlich notwendig entweder von alltäglichen Handlungssituationen oder von alltäglichen Handlungsformen auszugehen.*“ Es bedarf also einer biografischen Ausrichtung, die auch bereits seit mehreren Jahrzehnten eingefordert, aber nicht eingelöst wird (Hoffmann & Kutscha, 2010, S. 338-339).

Wie aber wäre die Einlösung einer solchen Theorieperspektive nun möglich? Für Vollbrecht (2010, S. 102) bedarf es dreier Dinge. Zum einen muss der konkrete Lebenszusammenhang berücksichtigt werden, auf der anderen Seite aber auch die subjektive Einschätzung der Situation und weiters auch die Medien-Umgebungen, in denen Medien genutzt werden. Ein ineinanderfließen der primären, sekundären und durch Medien repräsentierten tertiären Sozialisationsinstanzen ist nicht länger zu ignorieren

beziehungsweise zu leugnen (Genner & Süss, 2017, S. 1), möchte man das Phänomen der Mediensozialisation in gebotener Weise sozialwissenschaftlich erfassen.

So verwundert es kaum, dass in den letzten zwei Jahrzehnten vorwiegend handlungstheoretische Theorien Einkehr in die Mediensozialisationsforschung fanden, die dazu geeignet erscheinen, die psychologischen mit den soziokulturellen Implikationen der Medienaneignung zu verbinden (Niesyto, 2010, S. 48). Von besonderer Bedeutung wurden zunächst die grundlegenden Ansätze von Bronfenbrenner (1976 und 1981)<sup>3</sup> wie auch von Baacke (1976 und 1980)<sup>4</sup> empfunden und integriert, wie Vollrecht (2010, S. 97) festhält, in weiterer Folge wurden aber auch medienökologische Ansätze herangezogen, deren Grundannahme es ist, „*dass Medien und Medienumgang im Kontext alltäglicher Lebensvollzüge gesehen werden müssen.*“ (Aufenanger, 2008, S. 89)

Das Postulat, dass Medien Einfluss auf Sozialisationsprozesse haben, scheint somit gerechtfertigt. Schließlich findet Sozialisation mittlerweile nicht nur in der direkten Interaktion statt und die klaren Grenzen von Kultur und Gesellschaft befinden sich zunehmend im Schwinden, resultierend aus einer seit Jahrzehnten andauernden Globalisierung und der Entstehung einer Weltgesellschaft (Genner & Süss, 2017, S. 6). Was in der Nachbarschaft geschieht, hat nicht länger ein Monopol auf den Informationsbedarf des Individuums. Das sekundäre Welterfahren aufgrund der globalisierten Informationsbedürfnisse rückt Massenmedien zunehmend ins Zentrum individueller Informationssuche, um jene Orientierungsbedürfnisse zu decken, die durch die Globalisierung entstehen. Medienakteur\*innen gewinnen dadurch in vielfältiger Weise an Bedeutung. Massenmedien vermitteln Weltgeschehen, eignen sich auch zur Erfahrung von Emotionen, zum Erleben und Entwickeln von Gefühlen, sie können Handlungsreize setzen und auf diese Art Handlungswissen vermitteln, das bis weit hinein in die Lebenswelt des Menschen reicht (Hoffmann & Kutscha, 2010, S. 224-225).

Adolf (2017, S. 54 – Hervorhebung im Original) hält hierzu fest: „*Medien sind nicht mehr ‚auch‘ Sozialisationsinstanzen, sie sind die Sozialisationsinstanzen, und ein guter Teil ihrer sozialisatorischen Wirkung ist bereits vor dem bewussten Eintritt des (kindlichen) Individuums in die Medienkultur erbracht, nämlich indem schon seine Eltern medial sozialisiert wurden.*“ Ein Umstand, der in Bezug auf digitale Medien und die wohl noch nicht

---

<sup>3</sup> Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Klett.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett.

<sup>4</sup> Baacke, D. (1976). *Die 13- bis 18-Jährigen*. Beltz.

Baacke, D. (1980). Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: *Deutsche Jugend*, 28 (11), S. 493-505.

abgeschlossene, zunehmende Mediatisierung sozialer Lebenswelten dazu veranlasst, diesen Befund nicht zu vernachlässigen und weiter zu verfolgen. Schließlich wird es in naher Zukunft kaum noch Eltern geben, die ausschließlich mit analogen Massenmedien aufgewachsen sind. Elektronische Medien werden weiters auch durch hochdigitalisierte Medien, sowohl auf massenmedialer wie auch individualmedialer Ebene, ergänzt werden, weshalb Adolfs Befund in Kürze wohl lauten wird, dass Kinder nicht nur von Eltern erzogen werden, die selbst medial sozialisiert wurden, sondern die von Eltern erzogen werden, die selbst zur Gänze digital-medial sozialisiert wurden.

Die Mediensozialisationsforschung findet somit unweigerlich Berührungspunkte nicht nur zur Medienwirkungsforschung, der Kommunikationssoziologie und der Medienpsychologie, sondern auch zur Medienpädagogik. Das kommunikationswissenschaftliche Mediensozialisationsverständnis bedarf letztlich der Berücksichtigung der Voraussetzungen einer historisch und sozial vorgeprägten Entwicklungsphase der Kindheit und auch der Berücksichtigung individueller Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes, um das Spannungsverhältnis von gesellschaftlich Gegebenem und individuell Konstruiertem zielführend erfassen zu können, in letzter Konsequenz aber auch der Berücksichtigung der Gesamtumwelt auf sozialökologischer Basis, um das Phänomen der Sozialisation bei Kindern und Jugendlichen abbilden zu können (Vollbrecht, 2014, S. 120). „*In diesem Sinn hat sich Sozialisation nicht zu einer Mediensozialisation entwickelt, sondern die allgemeinen Sozialisationsbedingungen haben sich verändert, indem die Medien in immer stärkeren Wechselbeziehungen mit den anderen Sozialisationsinstanzen stehen.*“ (Mikos, 2010, S. 42) Es stellt sich also vor allem die Frage, auf welche Art und wie weit Medien Einfluss auf Sozialisationsprozesse nehmen (Genner & Süss, 2017, S. 2). Und in letzter Konsequenz stellt sich auch die Frage, ob der Begriff der Mediensozialisation unter diesen Prämissen noch ausreichend erscheint, das immer mehr an Komplexität gewinnende Phänomen der Sozialisation im Kontext der Mediatisierung zielführend zu umschreiben.

Ich möchte an diesem Punkt ansetzen und im Zuge der vorliegenden Dissertation einen Beitrag leisten, die eindimensionale Scheidung von soziologischer und psychologischer Sozialisationstheorie aufzuheben, um die zunehmende Bedeutung von (Massen-)Medien als zentrale Sozialisationsinstanzen zu integrieren und eine Weiterentwicklung des Mediensozialisationsbegriffs vorzuschlagen. Dies erscheint aus wissenschaftstheoretischer Perspektive als zwingend notwendig. Schließlich sind es die wissenschaftlichen Begriffe, welche die Strukturen von Theorien miteinander verbinden und ihnen erst einen Sinn verleihen. Verändern sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, so dann auch der

Gegenstand, dem sich eine Wissenschaft zuwendet und den sie zu theoretisieren beabsichtigt. In letzter Konsequenz nimmt dies Einfluss auf die Begriffe, die Wissenschaften zu diesem Zweck verwenden. In Kapitel 2 werde ich näher darauf eingehen.

Für das Dissertationsprojekt wird die Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen den fruchtbaren Nährboden bilden, um den Begriff der Mediensozialisation auf die sich verändernden gesellschaftliche Rahmenbedingungen anzupassen. Die theoretische Analyse soll aufzeigen, welche Chancen und Möglichkeiten zur Theoretisierung sich in der Mediensozialisationsforschung durch einen interpretativ-sozialwissenschaftlichen Zugang von kindlichen und jugendlichen Lebenswelten im Sozialisationskontext eröffnen, und im gleichen Zuge, welche Herausforderungen damit verbunden sind. Das Ziel der Dissertation soll es sein, den Begriff der Mediensozialisation derart zu präzisieren, dass er die bisherige Scheidung von soziologischer, sich ausschließlich auf kollektive Prozesse konzentrierende, und psychologischer, sich weitestgehend auf individuale Prozesse der Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit und Identität konzentrierende, Sozialisationstheorie aufhebt, indem er einen interpretativen sozialökologischen Zugang wählt und damit die individuelle mit der sozialen Komponente verbindet.

Mit Blick auf die Entwicklung des Sozialisationsdiskurses in den benachbarten Fächern scheint dies zielführend zu sein. Der bis in die 1970er Jahre hinein andauernden Monopolstellung der durkheim'schen Sozialisationstheorie folgte eine zunehmende Ablösung von dem bei Durkheim (1972)<sup>5</sup> vorherrschenden mechanistischen Menschenbild und eine Hinwendung zu klassischen handlungsbasierten Theoriekonzepten, allen voran dem Symbolischen Interaktionismus in der Tradition Meads (2020)<sup>6</sup>, der die Mensch-Umwelt-Beziehung ins Zentrum seiner Argumentation rückt und nach der Handlungspraxis in sozialen Situationen fragt, in denen sich Menschen als Alter und Ego reziprok begegnen und aneinander in der Reproduktion von sozialer Bedeutung orientieren. Unter Berücksichtigung der drei von seinem Schüler Blumer (2015)<sup>7</sup> formulierten bekannten und vielreflektierten

---

<sup>5</sup> 1922 im französischen Original unter dem Titel *Éducation et sociologie* erschienen. Ich beziehe mich hier auf die 1972 im Swann-Verlag veröffentlichte Übersetzung mit dem deutschen Titel *Erziehung und Soziologie*.

<sup>6</sup> Das Original erschien 1934 unter dem Titel *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviorist*. In der weiteren Auseinandersetzung beziehe ich mich auf die in der 19. Auflage im Suhrkamp-Verlag erschienene deutsche Übersetzung mit dem Titel *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*.

<sup>7</sup> Erstmals 1969 von Blumer unter dem Titel *Symbolic Interaction; Perspective and Method* bei Prentice-Hall veröffentlicht.

Prämissen des Symbolischen Interaktionismus erscheint es obligatorisch zu erwähnen, dass mit dem historisch-kulturellen Wandel der Bedeutungen im Sinne der dritten Prämissen auch ein Wandel der jeweiligen individuellen Identität und somit auch der gesellschaftlich-sozialen Identität verbunden ist.

Auch im von Digitalisierung und Mediatisierung gekennzeichneten 21. Jahrhundert findet der Symbolische Interaktionismus noch seine Relevanz. Mikos (2008, S. 157) beschreibt, dass er sich lediglich weiterentwickelt habe, weil sich Identität nicht länger nur in sozialen Interaktionen herausbilde, sondern auch in medialen Interaktionen. Auch in ihnen werde Identitätsarbeit geleistet, insofern, als auch Medienprodukte einer Interpretation bedürfen, um sie für die eigene Identitätskonstruktion fassbar zu machen und in letzter Konsequenz „*ihre Bedeutung im Rahmen der gesellschaftlichen Kommunikation zu verstehen.*“ (Mikos, 2008, S. 157) Die verstärkte Beschäftigung mit der sozialen Umwelt führte letztlich auch zu einem stärkeren Interesse der Wissenschaft für sozialökologische Ansätze und daher auch zu „*dem Anliegen, theoretisch und empirisch diejenigen Einflussfaktoren zu erfassen, die als Umweltbedingungen der (z. B. familialen) Sozialisation bisher in der sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung nur ungenügend Beachtung fanden.*“ (Vollbrecht, 2010, S. 96)

Besondere Anerkennung in der Integration der bisher ausgeführten Ansätze und deren Verständnis von Sozialisation findet Hurrelmann (2006) mit seinem Modell eines produktiv-realitätsverarbeitenden Subjektes, in dem er ebenfalls bis zu diesem Zeitpunkt eher getrennt diskutierte psychologische und soziologische Erkenntnisse miteinander verbindet. Er versteht unter Sozialisation eine Art von Selbstorganisation, die Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und Handlungen (Hurrelmann, 2006, S. 14). Jene sich sozialisierende Gruppe, an der diese Prozesse am geeignetsten ersichtlich werden, sind Kinder, da sie in der primären Sozialisation, um überhaupt erst Teil der Gesellschaft werden zu können, jene kulturspezifischen Handlungsregeln und -praktiken erlernen müssen, welche sie als Erwachsene am gesellschaftlichen Leben teilhaben lassen (Minima, 2015, S. 77).

Anhand kindlicher Sozialisation wird dieses Sozialisationsverständnis nunmehr in tragender Weise verdeutlicht. Denn Süss et al. (2018, S. 2), aber auch Fuhs & Schneider (2020, S. 827) verweisen darauf, dass Kinder sich ihrer Umwelt nicht ausschließlich anpassen – dies entspräche ja eben jenem überholten mechanistischen Menschenbild –, sondern diese auch bereits mitgestalten, indem sie sich aktiv mit der sie umgebenden Umwelt auseinandersetzen. „*Sozialisation bezeichnet nach dieser Definition den Prozess, in dessen Verlauf sich der mit einer biologischen Ausstattung versehene menschliche Organismus zu*

*einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt. Sozialisation ist die lebenslange Aneignung von und Auseinandersetzung mit den natürlichen Anlagen, insbesondere den körperlichen und psychischen Grundmerkmalen, die für den Menschen die ‚innere Realität‘ bilden, und der sozialen und physikalischen Umwelt, die für den Menschen die ‚äußere Realität‘ bilden.“ (Hurrelmann, 2006, S. 15-16)*

Auf das Dissertationsvorhaben umgelegt lässt sich mit einem solchen Sozialisationsverständnis die Brücke zur Mediensozialisation schlagen und das Ziel der Dissertation insofern weiter präzisieren, als es darum geht, das Selbstverständnis bezüglich des Forschungsgegenstandes der Mediensozialisation an die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft anzupassen. Denn wie Mikos (2010, S. 34) beschreibt, sollte es das Ziel der Mediensozialisationsforschung sein, „*ein handlungstheoretisches Modell von Medienwissen zu entwickeln, das wissenschaftssoziologisch fundiert ist, in dessen Mittelpunkt die Strukturen und Bedingungen stehen, unter denen Kinder und Jugendliche zu gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekten werden können und unter welchen situativen Bedingungen sie Medienwissen zur Lebensbewältigung einsetzen müssen.*“ Hurrelmann & Bauer (2018, S. 19) plädieren zu diesem Zweck dafür, die einseitige Trennung von konkurrierenden Ansätzen aufzulösen und sie in der Theoretisierung des Sozialisationsbegriffs zu kombinieren, um den Diskurs aus verschiedenen Perspektiven zu verdichten und zu bereichern.

Im folgenden Kapitel werde ich das notwendige wissenschaftstheoretische Methodendesign diskutieren, das mir zu diesem Zweck das geeignete Rüstzeug zur Analyse und Weiterentwicklung des Mediensozialisationsbegriffs an die Hand gibt. Die Wissenschaftstheorie beschäftigt sich mit den Verfahren und Möglichkeiten der Theoriebildung (also des Erkenntnisgewinns) und deren Bedingungen sowie auch der Methodik und der Methodologie, welche die wissenschaftliche Theoriebildung anleiten und ermöglichen (Lauth & Sareiter, 2005, S. 11; Potter, 2017, S. 2). Das Erkenntnisinteresse des Dissertationsprojekts kann daher nur über sie erreicht werden. Schließlich findet sich der Dissertationszweck darin verortet, das Selbstverständnis bezüglich der Forschungsperspektive der Mediensozialisation des Fachs der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft zu schärfen. Es ist also kein Phänomen per se, das empirisch erfasst werden soll, das zur Disposition steht, sondern die wissenschaftliche Fachrichtung und -praxis selbst.

## 2. Wissenschaftstheoretisches Methodendesign der Studie

Poser (2012, S. 15) unterscheidet zwischen sieben Wissenschaftsfeldern, die Wissenschaft zum Thema<sup>8</sup> haben und verschiedene Fragen an das Gebiet des Wissen-Schaffens stellen. Die Wissenschaftstheorie unterscheidet er von allen anderen dadurch, dass sie eine Theorie (oder Theorien) über die wissenschaftliche Erkenntnis darzustellen versucht. „*Insofern ist Wissenschaftstheorie eine spezielle Erkenntnistheorie, denn wenn unter ‚Erkenntnis‘ eine als wahr nachgewiesene Aussage verstanden wird, muss sich Wissenschaftstheorie wie die Erkenntnistheorie mit dem Problem auseinandersetzen, worin ein Wahrheitsnachweis oder eine Begründung – nun bezogen auf Wissenschaftsaussagen – besteht.*“ (Poser, 2012, S. 18)

Es wäre jedoch ein hilfloses Unterfangen, die Wissenschaft als Ganzes einer einzigen Theorie des Erkenntnisgewinns zu unterwerfen. Daher wird im ersten Schritt zwischen der allgemeinen und der speziellen Wissenschaftstheorie unterschieden. Während die allgemeine Wissenschaftstheorie nach den „*logischen, mathematischen und philosophischen Grundlagen wissenschaftlicher Erkenntnis*“ (Wagner, 2012, S. 1) sucht, die der Wissenschaft selbst zugrunde liegen, beschäftigt sich die spezielle Wissenschaftstheorie mit den Fragen der Einzelwissenschaften, mit ihren **Gegenständen**, Verfahren der Theoriebildung und ihrer Methodik des Erkenntnisgewinns. Die spezielle Wissenschaftstheorie baut somit auf der allgemeinen auf (Kornmesser & Büttemeyer, 2020, S. 5; Lauth & Sareiter, 2005, S. 12; Steininger & Hummel, 2015, S. 32; Wagner, 2012, S. 1).

Das Dissertationsvorhaben lässt sich hernach der speziellen Wissenschaftstheorie zuordnen. Theoretisiert werden soll ausschließlich der Gegenstand und letztlich der Begriff der Mediensozialisation und der kommunikationswissenschaftliche Umgang mit ihm. Die Schärfung des Begriffs soll das Theoriegehäuse der Sozialisationsforschung für einen kommunikationswissenschaftlichen Schwerpunkt mediatisierter Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen öffnen, ihren Gegenstand im Bereich der Mediatisierung präzisieren.

Weiter konkretisierend ist sodann die Unterscheidung zwischen normativer und deskriptiver Wissenschaftstheorie zu treffen. Deskriptive Wissenschaftstheorie versucht, den Status quo der (Einzel-)Wissenschaft zu ermitteln und zu beschreiben, fragt also danach, welche Unterschiede im Prozess des Erkenntnisgewinns, sowohl auf erkenntnistheoretischer wie auch methodologischer Ebene, es in den Wissenschaften gibt, und mit welchen Fragestellungen sie sich überhaupt beschäftigen. Normative Wissenschaftstheorie geht über

---

<sup>8</sup> Namentlich handelt es sich hierbei um die Gebiete der Wissenschaftsgeschichte, -psychologie, -philosophie, -ethik, -theorie, -politologie und -soziologie (Poser, 2012, S. 15)

das bloße Beschreiben hinaus und entwickelt Ansätze, auf welche Art der Erkenntnisprozess betrieben werden soll(te) (Gadenne, 2005, S. 34; Kornmesser & Büttemeyer, 2020, S. 5-6; Steininger & Hummel, 2015, S. 33). Zu diesem Zweck berührt die Wissenschaftstheorie die Bereiche der Ontologie, der Erkenntnistheorie und der Methodologie und führt diese letztlich in ihrer Theoretisierung über die Wissenschaft(en) zusammen.

In wissenschaftstheoretischen Analysen stellen sich sodann die ontologischen Fragen, was überhaupt Existenzien sind und auf Basis welcher Bedingungen sie zu Existenzien, also Teilen der Realität, werden, welche Wissenschaft zu beobachten und zu theoretisieren postuliert. Daran schließen erkenntnistheoretische Fragestellungen an, wenn es zu klären gilt, was überhaupt Wissen ist und wie es sich konstituiert, wie es also möglich ist, dass einzelne Individuen und Wissenschaft(en) Erkenntnisse gewinnen. Und letztlich stellen sich methodologische Fragen, nämlich dahingehend, auf Basis welchen Wissenschaftsverständnisses und mit welchen theoretischen und methodischen Mitteln diese Erkenntnis, das Wissen über einen Realitätsausschnitt, gewonnen werden kann (Cartwright & Montuschi, 2014, S. 6).

Mit Balzer & Brendel (2019, S. 33) kann Wissenschaftstheorie somit einer Definition zugeführt werden, wenn sie schreiben: „*Die Wissenschaftstheorie untersucht sowohl statisch also auch dynamisch Theorien, Strukturen, Modelle für Wirklichkeitsbereiche, die dazugehörigen Bestimmungs- und Messmethoden und allgemeinere Methoden und Prozesse, die in den Theorien benutzt werden.*“ Häder (2019, S. 21) führt hierzu aus, dass die Wissenschaftstheorie jedoch nicht einfach im Sinne einer normativen Festsetzung eines Regelsystems, wie Wissenschaft zu erfolgen habe, Einzelwissenschaften vorzuschreiben versucht, wie sie Wissenschaft zu betreiben haben, sondern dies auch zu begründen trachtet. Ansonsten würde Wissenschaftstheorie in einer Spirale der Normativität verloren gehen. Ihre Modelle und Ansätze müssen somit ebenfalls regelgeleitet gewonnen werden.

Der Weg dazu führt zuweilen über die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Begriffen, da durch sie, in Form der Bindung der Realitätserkenntnis an wissenschaftliche Sprachsysteme, die Erkenntnis über einen Realitätsgehalt überhaupt erst an Aussagekraft gewinnt. Die Wissenschaftstheorie beschäftigt sich jedoch nicht nur mit Einzelbegriffen, sondern mit sogenannten Begriffsnetzen (oder auch semantischen Netzen) und versucht sie in ihrer temporären Kontextualisierung nachzuverfolgen und letztlich Veränderungsprozesse aufzuzeigen (Balzer & Brendel, 2019, S. 62). Dies erscheint notwendig, da Modelle Repräsentationen des untersuchten Realitätsausschnittes darstellen und zwangsläufig in einer

Form sprachlicher Realitätsgebundenheit auftreten. Denn: Wissenschaft beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Repräsentationsobjekt und Realität. Und weil Wissenschaft wahre Aussagen über diese Realität generieren möchte, führt der Weg dazu unausweichlich über die (wissenschaftliche) Sprache (Poser, 2012, S. 34). Ein zentrales Verfahren der Wissenschaftstheorie ist es daher, Begriffe zu schärfen, die zuweilen nicht einheitlich gebraucht werden, sich so auch in ihrem semantischen Gehalt unterscheiden (Poser, 2012, S. 42).

Da es das Dissertationsziel ist, einen handlungstheoretischen Mediensozialisationsbegriff zu präzisieren, dessen Basis wissenschaftssoziologisch begründet ist und Sozialisation in einer subjektfokussierten (psychologischen) Weise zu theoretisieren vermag, ohne dabei die Rahmensexzenzen soziologischer Art aus dem Blick zu verlieren, lassen sich die wissenschaftstheoretischen Fragestellungen daran anschließen. Um sie zu beantworten, werde ich im Zuge meiner theoretischen Analyse sowohl einen deskriptiven als auch normativen Zugang wählen. Zu Beginn der Analyse werde ich darlegen, wie sich das Forschungsfeld der Mediansozialisation durch die fortschreitende (digitale) Mediatisierung von kindlichen und jugendlichen Lebenswelten bereits verändert hat und welche Metaprozesse im Kontext dieser Mediatisierung dazu führen, dass sich der Begriff der Mediensozialisation weiter verändern wird. Zu diesem Zweck werde ich die Analyse mit einer theoretischen Explikation des Begriffs der Mediatisierung beginnen und ihn im Kontext der Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen für das Erkenntnisinteresse adaptieren. Die Analyse wird dazu beitragen, den Begriff der Sozialisation sowohl aus psychologischer als auch soziologischer Perspektive zu schärfen und beide Perspektiven zu einem kommunikationswissenschaftlichen Mediensozialisationsbegriff zu synthetisieren.

Aus dem Vorhaben lässt sich folgende forschungsleitende Frage formulieren:

**Forschungsfrage:** Wie muss der Begriff der Mediensozialisation adaptiert werden, um einen subjektfokussierten interpretativen Zugang für die Mediensozialisationsforschung zu ermöglichen?

Zur Beantwortung der forschungsleitenden Frage bedarf es einer weiteren Differenzierung in Unterfragen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage hinführen und die Diskussion anleiten sollen:

**Forschungsfrage 1.1:** Wie lässt sich der Einfluss der Mediatisierung auf das soziale Wissen in der Lebenswelt beschreiben?

**Forschungsfrage 1.2:** Wie lässt sich der Einfluss der Mediatisierung auf das Konzept der Sozialisation und der Identitätskonstruktion beschreiben?

**Forschungsfrage 1.3:** Welcher Mediensozialisationsbegriff lässt die Interdependenz von mediatisierten sozialen Welten und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in ihnen beschreiben?

Kapitel 3 wird sich zur Beantwortung der Forschungsfragen zunächst der Mediatisierungsthese zuwenden und eine Begriffsexplikation vornehmen, um den Bereich der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Dissertation vorzubereiten. In Kapitel 4 werde ich die Mediatisierungsthese dann auf den konkreten Gegenstandsbereich der Sozialisation anwenden. Es werden zunächst die ontologische und die erkenntnistheoretische Frage nach dem sozialen Wissen zu beantworten sein. Kapitel 4.1 wird sich dem im Speziellen widmen und aufzeigen, wie sich zum einen die Entstehung sozialen Wissens, darüber hinaus aber auch dessen generationale Weitergabe im Zuge der digitalen Mediatisierung verändert hat. Dies erscheint meines Erachtens notwendig, da die Diskussion um die Mediatisierung des Sozialisationsprozesses und der Identitätskonstruktion eine klare Definition von sozialem Wissen voraussetzt. Schließlich wird soziales Wissen in der Sozialisation generational weitergegeben und adaptiert, in der personalen und sozialen Identität letztthin in der täglichen Handlungspraxis von Individuen reproduziert und repräsentiert.

Daran anschließend wird sich Kapitel 4.2 der Mediatisierung des Sozialisationsprozesses selbst und daraus resultierend der Mediatisierung der Identitätskonstruktion zuwenden. Die Diskussion in Kapitel 4.3 wird abschließend die Frage klären, inwiefern der Begriff der Mediensozialisation in seiner ursprünglichen Gestalt noch geeignet ist, das komplexe Gefüge der Sozialisation zu umschreiben, und welcher Adaptierung er bedarf, um den gesellschaftlichen Veränderungen der kommunikationswissenschaftlichen Rahmenbedingungen Rechnung tragen zu können.

### **3. Die Mediatisierungsthese im Kontext der Sozialisation**

Ähnlich dem Begriff der Mediensozialisation handelt es sich bei der Mediatisierung beziehungsweise der Mediatisierungsforschung um einen Sammelbegriff verschiedener Ansätze und Methoden, die in mehreren wissenschaftlichen Betätigungsfeldern Anwendung finden. Auch in der Kommunikationswissenschaft erfreut sie sich einer breiten Diskussion und Repräsentanz in diversen wissenschaftlichen Studien und Publikationen (Deacon & Stanyer, 2014, S. 1032), befeuert vor allem durch die Innovationen des vergangenen Jahrzehnts im Bereich digitaler Medien (Ekström et al., 2016, S. 1092).

Die Fülle an theoretischen und empirischen Beiträgen mag aufgrund ihrer interdisziplinären Behandlung zunächst unübersichtlich erscheinen (Adolf, 2017, S. 41). Aus diesem Grund werde ich im Folgenden zuerst eine begriffliche Einleitung vornehmen, um die Unklarheiten für die weitere Analyse auszuräumen und den Begriff zur Anwendung im Sozialisationskontext vorzubereiten. Im Zuge dessen werde ich sowohl die Relevanz der Mediatisierungsthese für das Thema begründen und aufzeigen, in welchem Verhältnis die Begriffe der Mediatisierung und der Mediensozialisation für den Bereich der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten zusammengehörig gedacht und verwendet werden können, als auch die zentralen Aspekte in Bezug auf den Sozialisationsschwerpunkt herausarbeiten, denen sich im Hauptteil der Analyse im Speziellen zugewandt werden soll.

Sucht man nach einem kommunikationswissenschaftlichen Ursprung der theoretischen Auseinandersetzung, verweisen Hepp & Hartmann (2010, S. 11) auf zwei zentrale Veröffentlichungen von Lundby (2009)<sup>9</sup> und Livingstone (2009)<sup>10</sup>. Von größerer Bedeutung scheint jene von Lundby (2009) zu sein, in der das Spannungsverhältnis von Medienkommunikation und gesellschaftlichem Wandel als Metaprozess gekennzeichnet wird und die das besondere Zusammenspiel von Kultur, Gesellschaft und Medien umfasst (Hepp et al., 2015, S. 314). Zur inhaltlichen Präzisierung kann hingegen die Definition von Krotz (2014, S. 8) herangezogen werden. „*Mediatisierungsforschung fragt, dies lässt sich zunächst relativ konsensuell sagen, nach dem sozialen und kulturellen Wandel auf Mikro-, Meso- und Makroebene im Kontext des Wandels der Medien und umgekehrt*“, was bereits eben jenen Metaprozess kennzeichnet, von dem im Kontext der Mediatisierungsthese gesprochen wird.

Hernach bezeichnet Mediatisierung „*den Prozess einer zunehmenden Verbreitung technischer Kommunikationsmedien in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Sphären*“,

---

<sup>9</sup> Lundby, K. (2009). *Mediatization: Concepts, Changes, Consequences*. Peter Lang.

<sup>10</sup> Livingstone, S. M. (2009). On the Mediation of Everything. In *Journal of Communication* 59 (1), S. 1-18.

was oftmals zu einer Fokussierung auf den quantitativen Aspekt von Mediatisierung führt (Hepp, 2010, S. 67). Dies würde jedoch, aus bereits bekannten Gründen, zu kurz greifen. Deshalb fasst Hepp (2010, S. 67) den Rahmen weiter und beschreibt Mediatisierung „*als einen fortlaufenden Prozess der Verbreitung von technischen Kommunikationsmedien in (a) zeitlicher, (b) räumlicher und (c) sozialer Hinsicht [...].*“ Es handelt sich also um einen Prozess, der sowohl im Alltag des Menschen, in seiner Lebenswelt, angesiedelt ist als auch kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Kontext des Medienwandels thematisiert (Krotz, 2017, S. 14). Weiters ist dabei zu beachten, dass neben diesen vor allem technischen Aspekten von Medien auch die „*konkreten Inhalte, deren ästhetische Formen und die je medienspezifischen Erwartungen der Bevölkerung und ihre entsprechenden Nutzungsformen berücksichtigt werden*“ (Krotz, 2017, S. 19) müssen.

Auf theoretischer Ebene lassen sich die Mediatisierungsansätze, deren es verschiedene teils größerer, teils geringere Varietät gibt, in zwei Traditionslinien zusammenfassen. Zum einen handelt es sich um eine sozialkonstruktivistische, zum anderen um eine institutionalistische Tradition (Deacon & Stanyer, 2014, S. 1033; Hepp & Röser, 2014, S. 166). Der sozialkonstruktivistische Ansatz fokussiert das Medienhandeln von Individuen, welches in erster Linie anhand der Veränderungen der alltäglichen kommunikativen Praxis theoretisiert wird (Couldry & Hepp, 2013, S. 196). Der institutionalistische Ansatz hingegen legt den Fokus auf soziale Systeme, wobei deren Wandel im Sinne der Mediatisierung mit der Durchsetzung einer spezifischen institutionellen Medienlogik zu beschreiben ist (Deacon & Stanyer, 2014, S. 1033; Hepp & Röser, 2014, S. 170).

Ebenso umfangreich wie die Ansätze zur Mediatisierung sind die Begriffe, mit denen die Theorietraditionen arbeiten. Diese reichen von Mediation und Medialisierung bis hin zu eben jenem Begriff der Mediatisierung. Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass die Begriffe zuweilen synonym oder aber bewusst gegensätzlich in der Literatur verwendet werden (Hartmann, 2010, S. 29), wobei im deutschsprachigen Raum die Trennung eine einfachere ist als im angloamerikanischen Raum.

Mediation meint schlichthin die Vermittlung von etwas „*und beschreibt damit ein Konzept, das in seiner Breite weder auf Medienkommunikation beschränkt bleibt, noch einen spezifischen Bezug auf den Wandel der Medien einerseits oder auf den sozialen Wandel andererseits nimmt.*“ (Hartmann, 2010, S. 29-30) Die Unterscheidung von Medialisierung und Mediatisierung hingegen bezieht sich bereits auf die zuvor getroffene Klassifizierung in sozialkonstruktivistische und institutionalistische Ansätze. Der Begriff der Medialisierung wird, vor allem in der deutschsprachigen Literatur, zuweilen eher in institutionalistischen

Konzepten verwendet und meint hierbei das Anpassen von nicht-medialen Institutionen an eine übergeordnete Medienlogik, der Mediatisierungsbegriff ist eher handlungstheoretischen Ansätzen zuzuordnen, beschränkt sich daher nicht allein auf öffentliche Kommunikation, sondern zielt in der Theoretisierung auf den sozialen Handlungsaspekt (Hartmann, 2010, S. 32).

Vernachlässigt man die Unterscheidung von Medialisierung und Mediatisierung, welche im internationalen Kontext aufgrund sprachlicher Unterschiede wohl weniger Relevanz besitzt, und betrachtet man den Unterschied zwischen den Begriffen der Mediation und der Mediatisierung, dann lässt sich die Trennlinie mit Couldry & Hepp (2013, S. 197) klarer ziehen: „*While ,mediation‘ refers to the process of communication in general – that is, how communication has to be understood as involving the ongoing mediation of meaning construction, ,mediatization‘ is a category designed to describe change. It then becomes possible to link both concepts in the following way: Mediatization reflects how the overall consequences of multiple processes of mediation have changed with the emergence of different kinds of media. Even so, the concept of ,mediation‘ continues to describe a fundamental moment in the development of communication as symbolic interaction: its passing through technologically-based infrastructures of transmission and distribution (,media‘). By contrast, ,mediatization‘ refers more specifically to the role of particular media in emergent processes of socio cultural change.*“

Um erneut Bezug auf die bereits getroffenen Definitionen von Sozialisation und Mediensozialisation zu nehmen, scheint es nunmehr gerechtfertigt, in der späteren Analyse dem Mediatisierungsbegriff zu folgen, da er am ehesten dazu geeignet scheint, das komplexe Gefüge von mediatisierten Kinder- und Jugendlebenswelten zu diskutieren, weil er der sozialkonstruktivistischen Ausrichtung der vorliegenden Dissertation folgt.

Soll darüber hinaus Krotz' Mediatisierungsverständnis herangezogen werden, scheint dies vor allem in der fachspezifischen Literatur bereits hinreichend begründet. Etwa zeigt Hartmann (2010, S. 34-35) auf, dass Krotz' Ansatz sich dazu eignet, die Brücke zum Symbolischen Interaktionismus zu schlagen, da medienvermittelte Kommunikation dahingehend lediglich als Modifikation von zwischenmenschlicher Face-to-Face-Kommunikation zu verstehen ist. Gemkow (2021, S. 15-19) verweist in diesem Kontext auch auf die anthropologische Grundlage dieses Kommunikationsverständnisses und betont, dass medienvermittelte Kommunikation dann auch gleichbedeutend mit sozialer Kommunikation zu denken ist. Dies hat weiters zur Folge, dass sich laufend neue Kommunikationsformen herausbilden, weil die symbolisch vermittelten Welten keine Endpunkte kennen. Somit steht

die Mediatisierung in einer starken Beziehung zum kulturellen und gesellschaftlichen Wandel der Rahmenbedingungen von Kommunikation und lässt sich auf selber Stufe mit den Metaprozessen der Globalisierung, Individualisierung und Kommerzialisierung diskutieren (Ampuja et al., 2014, S. 117). Ein Umstand, der für die vorliegende Dissertation nicht unerheblich ist und daher die Mediatisierungsthese als besonders geeignet auszeichnet, wenn es darum geht, die Fortentwicklung des Mediensozialisationsbegriffs im Kontext der angesprochenen gesellschaftlichen Metaprozesse zu betreiben.

Dies kann mit Hartmann (2010, S. 43) weiter verdeutlicht werden, etwa im Zuge der Unterscheidung von direkter und indirekter Mediatisierung. Denn der seit Jahrhunderten, wenn nicht sogar seit der Entstehung der Menschheit, andauernde Mediatisierungsprozess hat zur Folge, dass in der direkten Form der Mediatisierung bis dahin noch nicht mediatisierte Aktivitäten in mediatisierte Aktivitäten übergehen (Hartmann, 2010, S. 43). Dem entgegen kann von einer indirekten Form der Mediatisierung gesprochen werden, wenn „*Medien und ihre symbolische Welt (in Bezug auf Form, Inhalt oder Organisation) mehr und mehr bereits bestehende Aktivitäten beeinflussen.*“ (Hartmann, 2010, S. 43) In diesem Sinne muss die Mediatisierungsthese als triadisches Modell verstanden werden, welches „*die Pole des medientechnologischen und des kommunikativen Wandels mit Phänomenen des soziokulturellen Wandels in Beziehung setzt.*“ (Steinmaurer, 2016, S. 36) Damit kehrt sich die Diskussion auch wieder Krotz‘ Verständnis von Mediatisierung zu. Denn mit ihm kann festgehalten werden: „*Mediatisierungsforschung rückt damit das situative kommunikative Handeln in Bezug auf sich wandelnde und neue Medien in den Mittelpunkt und fragt nach den darin gründenden, auch strukturellen, Veränderungen in den verschiedenen Lebensbereichen der Menschen.*“ (Krotz, 2014, S. 13)

Im Sozialisationskontext sind vor allem die Entwicklungsphasen und die ihnen zugehörigen Entwicklungsaufgaben von der Mediatisierung betroffen, mit denen sich Kinder und Jugendliche im Zuge ihrer Sozialisation auseinandersetzen müssen, um eine stabile individuelle und soziale gesellschaftsfähige Identität und Persönlichkeit herauszubilden.

In Kopplung mit der Mediatisierungsthese ist in einem ersten Schritt die Orientierungsfunktion von Massenmedien angesprochen. Denn berücksichtigt man den Befund, dass weite Teile des alltäglichen Lebens bereits mediatisiert sind, so benötigen Kinder und Jugendliche zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in vielen Bereichen mediale Unterstützung (Ekström et al., 2016, S. 411). Gerade in späteren Phasen der Sozialisation, vor allem für die Gruppe der Jugendlichen, spielen Soziale Medien eine gewichtige Rolle in der Identitätsarbeit, „*as young people conceptualize their identity*

*formation using a variety of different symbolic techniques (i.e., impression management, performances, and stigma). Although youth's presentational conventions are mediated, they can still be understood as components of identity work that are embedded with meaning in an effort to present an idealized self to the public [...].”* (Gorea, 2021, S. 4)

Ebenfalls bedeutend ist die Artikulationsfunktion, die gerade durch die rasante Entwicklung digitaler Kommunikationsmedien eine Erweiterung erfährt. Das sogenannte Web2.0 hebt die Einseitigkeit klassischer Massenmedien auf und ermöglicht es der heranwachsenden, sich sozialisierenden Person, neue Kommunikationsräume zu entdecken und für ihre Identitätsarbeit zu gestalten (Theunert & Schorb, 2010, S. 244). Gleichzeitig rücken Veränderungen temporärer Art in den Blickpunkt. „*Die Vorstellungen von Zeit haben sich historisch und kulturspezifisch ausdifferenziert, so dass für jede Gesellschaft – bei Fortdauer auch der historisch älteren Zeitkulturen – eine spezifische Zeitkultur charakteristisch ist*“ (Neverla, 2010, S. 184), die prägenden Charakter bei der Ausübung alltäglicher Kommunikationsakte hat.

Bezüglich der Sozialisation wurde bereits darauf verwiesen, dass heranwachsende Menschen in ihrer Biographie Entwicklungsaufgaben bewältigen, die durch soziale Institutionen zeitlich strukturiert sind. Die zeitliche Differenzierung bietet somit nicht nur Stabilität in der Entwicklung einer sozialen Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit, sie setzt ihr auch natürliche Grenzen (Neverla, 2010, S. 185). Medien tragen etwa zur zeitlichen Strukturierung des Alltags bei und führen in Kombination mit der örtlichen Entgrenzung durch die rasante Entwicklung im digitalen Bereich (Stichwort: Medienkonvergenz und absolute Erreichbarkeit von Informationen) zu einer Doppelörtlichkeit und Parallelverfügbarkeit (Süss, 2010, S. 111). „*Handy und Internet eröffnen den Kindern neue sozialökologische Räume. Innerhalb des ökologischen Zentrums der Familie, aber auch in den ökologischen Ausschnitten wie der Schule, gibt das Handy den Heranwachsenden die Möglichkeit, sich in einen privaten Raum zurückzuziehen und Beziehungen unter Peers zu pflegen, die von den Erwachsenen nicht kontrolliert werden.*“ (Süss, 2010, S. 119)

In letzter Konsequenz führt die Mediatisierung des Alltags zu einem Wandel von Vergemeinschaftungsprozessen und der kommunikativen Konnektivität (Hepp, 2008, S. 70). Im virtuellen Bereich nehmen sie rasantere Formen an und im Gegensatz zu realen Medienerlebnissen klassischer Massenmedien sind sie fiktiver Art, finden in Parallelwelten statt (Vollbrecht, 2010, S. 105). Was man hierzu festhalten muss: Die soziale Welt unterliegt Mediatisierungsprozessen, die zur Entwicklung mediatisierter sozialer Welten führen. Medien nehmen in ihnen eine dreifache Rolle ein, wie Krotz (2014, S. 23) beschreibt. Zum einen

spielen Medien für die Kommunikation in der sozialen Welt eine bedeutende Rolle, sodann auch als Kontexte von Kommunikation, aber auch als Kontexte für das Handeln der Menschen.

Verbleiben wir zunächst bei diesem Umstand. Die mediale Vielfalt verdichtet sich zunehmend zu einer „*digitalen, computergesteuerten Infrastruktur*“ (Krotz, 2017, S. 22), die durch die fortschreitende Mediatisierung sozialer Lebenswelten die Basis menschlicher Handlungsmöglichkeiten bildet. Dabei ist es allerdings erneut notwendig, wie zuvor im Fall der direkten und indirekten Mediatisierung, zwischen zwei Arten von mediatisierten Sozialwelten zu unterscheiden, nämlich zwischen jenen, die zuvor analoger Natur waren und erst im Zuge des Mediatisierungsprozesses mediatisiert wurden, und jenen, die überhaupt erst durch spezifische Medien ihren Weg in die Lebenswelt gefunden haben (Krotz, 2017, S. 24).

Während bis vor wenigen Jahrzehnten noch die gleichzeitige Anwesenheit beim gemeinsamen Medienkonsum voneinander voneinander abhängten war, kam es zu Beginn des 21. Jahrhunderts dazu, dass Medientechnologien in den alltäglichen Lebensweltkontext Einzug hielten, „*die Interaktion ermöglichen, ohne dass sich die Interagierenden körperlich nahe sind*.“ (Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 55) Im Zuge der Entstehung mediatisierter sozialer Welten führte dies so auch zur Entstehung einer digitalen Sozialität. Meint der Begriff der mediatisierten sozialen Welt zunächst nur, dass an einer sozialen Situation Teilhabende „*das dort stattfindende Geschehen ohne Berücksichtigung der Rolle der Medien nicht mehr verstehen bzw. rekonstruieren*“ (Krotz, 2017, S. 35) können, so ist digitale Sozialität zu definieren „*als spezifische gemeinschaftliche Aufeinanderbezogenheit von Menschen auf digitalen Plattformen, zum Beispiel im Social Web, welche sich über produktive, nicht selten kollaborative, Handlungen konstituiert*.“ (Einspänner-Pflock & Reichmann, 2014, S. 59)

Süss (2010, S. 115) verweist darauf, dass die Bedeutung der Medienzeiten sich in besonderer Weise gewandelt hätte, da „*der subjektive Stellenwert der Mediennutzung im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten angestiegen ist*.“ (Süss, 2010, S. 116) Die rasante Zunahme nicht nur des Medienangebotes, sondern auch der Mediennutzungszeit im Zuge der Digitalisierung seit den 1990er Jahren hat neben positiven Effekten wie der Entstehung sozialisationsrelevanter neuer Möglichkeiten der Partizipation am sozialen Leben und des damit verbundenen kommunikativen Austausches mit Peers auch zu sich verschärfenden Veränderungen im kommunikationskulturellen Kontext geführt (Niesyto, 2010, S. 51). So ist der Zugang zu digitalen Medien mittlerweile veralltäglich worden, wobei jedoch weiterhin erhebliche Unterschiede im Bildungshintergrund wahrzunehmen sind (Niesyto, 2010, S. 55).

Weiters verhält es sich so, dass die elterliche Kontrolle bezüglich der Frage der Nutzung von Medien von Kindern und Jugendlichen eine geringe ist, nutzen Kinder und Jugendliche doch Medien zunehmend selbstgesteuert. Die freie Nutzung nimmt zudem im Langzeitvergleich zu, wenn Kinder heranreifen und somit älter werden und über ein größeres eigenes Medienrepertoire verfügen (Süss, 2010, S. 117; Süss et al., 2018, S. 26).

Nunmehr wurde aufgezeigt, dass sich durch die Veränderungen im Nutzungsverhalten und den Nutzungsmöglichkeiten die lebensweltlichen Umgebungen von Kindern und Jugendlichen gewandelt haben, so auch in weiterer Folge die Rahmenbedingungen zur (Medien-)Sozialisation. Durch Medien nehmen Heranwachsende Kontakt zu gesellschaftlich relevanten Themenkomplexen der Politik, der Wirtschaft, der Kultur und anderen Kontexten des alltäglichen Soziallebens auf. „*Eine Theorie der Mediensozialisation muss diese Dimension des Wandels integrieren und herausarbeiten, welche Konstanten dabei das Verhältnis von Identitätsentwicklung des Individuums und Medienumfeld prägen.*“ (Süss, 2010, S. 128) Von Bedeutung in diesem Kontext ist die Gesellschaftsdiagnose, dass es im Zuge des charakterisierten Gesellschaftswandels zur Entstehung einer Informationsgesellschaft<sup>11</sup> kam.

Die angesprochenen Entgrenzungsprozesse der Verbreitung und Verfügbarkeit von Informationen, die durch die Digitalisierung zentraler Bereiche des gesellschaftlichen Lebens entstanden sind (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 49, Schulz, 2011, S. 154), werden ergänzt durch die Auflösung der klaren Grenzen von Produktions- und Rezeptionsseite (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 50). Der Bedarf beziehungsweise der Wunsch nach Informationen zur Orientierung und zum Handeln in einer solchen Gesellschaft macht dies auch unumgänglich.

---

<sup>11</sup> Der Begriff wurde bereits vor fünf Jahrzehnten in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingeführt (Schmiede, 2017, S. 187). Als zentrale Grundlagenwerke zählen dabei Bell (1973) und Drucker (1969), wobei der Begriff selbst lediglich eine inhaltliche Klammer bildet für das Zusammenwirken von gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungsströmungen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts (Danyel, 2012, S. 187). Zum Begriff der Informationsgesellschaft liegen verschiedene Theoretisierungen vor, die sich auch in ihren Bezeichnungen unterscheiden. So werden die Begriffe Wissens- und Informationsgesellschaft zum Teil synonym verwendet, auch in Übereinstimmung mit den Begriffen der postindustriellen Gesellschaft oder der Netzwerkgesellschaft (Steinbicker, 2013, S. 408). Ihr einstimmiger Tenor allerdings lautet, dass die Metaprozesse der Globalisierung und Digitalisierung dazu geführt haben, „*dass die derzeitige Gesellschaft grundlegend geprägt ist von der Zunahme der Quantität, der Komplexität und der wirtschaftlichen und sozialen Bedeutung von Information sowie der Technologien zu ihrer Übermittlung*“ (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 49) – ein Umstand, der sich auch in Zukunft nicht in Luft auflösen beziehungsweise zu einem Endpunkt gelangen wird.

Ein Verbleib bei Hasebrink & Domeyer (2010, S. 54-57) kann dies der Analyse vorangestellt anhand einer Diskussion gesellschaftlich relevanter Informationsbedürfnisse verdeutlichen.

Im Sozialisationskontext sind vor allem die gruppenbezogenen Bedürfnisse sowie die Problemlösungsbedürfnisse von Relevanz. Sie erscheinen zum Zweck der Vergemeinschaftung, sowohl für das Individuum wie auch die Gruppe, als zentral und „*sind wesentliche Voraussetzungen für die Positionierung der Menschen in der Gesellschaft und ihre Identitätsbildung.*“ (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 54-55) Die konkreten Problemlösungsbedürfnisse bestehen hingegen zu jeder Zeit, im Sozialisationskontext jedoch vor allem bezüglich der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (Hasebrink & Domeyer, 2010, S. 57-61). Es geht um die Bewältigung konkreter Situationen, ohne deren Lösung kein Fortschritt im Prozess der Entwicklung einer handlungsfähigen Persönlichkeit möglich ist.

Die Lage der Informationsbedürfnisse verschärft sich durch die fortschreitende Digitalisierung zentraler Gesellschaftsbereiche zunehmend. Der Medienwandel, vor allem im Zuge einer Medienkonvergenz, verdeutlicht dies. Neben der Entwicklung neuer Trägermedien kommt es auch zu einer Veränderung traditioneller Medien (Fleischer, 2018, S. 48). Weiters gelangt es durch die Medienkonvergenz zu einer Veränderung bestehender beziehungsweise Entstehung neuer Kommunikationsformen (Fleischer, 2018, S. 56). Gerade bei der Gruppe der Kinder und Jugendlichen kehrt die Diskussion immer wieder zum Bereich der Sozialen Medien zurück. „*Die Nutzung der ‚social media‘ dient, wie eine Reihe von Untersuchungen zeigen, primär der Unterstützung und Aufrechterhaltung oder auch der Intensivierung bestehender sozialer Beziehungen, zieht aber in den wenigsten Fällen eine qualitative Ausweitung der sozialen → Netzwerke nach sich; und in nicht unerheblichem Ausmaß werden ‚social media‘ für unsoziale Zwecke wie Mobbing, Hassattacken, fake news etc. eingesetzt.*“ (Schmiede, 2017, S. 190)

Die Entwicklungen im technologischen Bereich haben allerdings nicht nur Auswirkungen auf das Handeln, sondern auch auf jene grundlegenden kognitiven Fähigkeiten, die zur sozialen Interaktion benötigt werden. So verändern sich auch der notwendige Sprachschatz und die Narrative, die zur sozialen Interaktion in derartigen medialen Räumen gebraucht werden (Schüller-Zwierlein, 2022, S. 2). Interpersonale Umwelten und Kommunikationsformen verändern sich also. Neben einer Auflösung der klaren Grenzen von Massen- und interpersonaler Kommunikation erscheint das zunehmende Ausmaß an Mikro-Kommunikation von Relevanz (Fleischer, 2018, S. 56-57).

Sozialisation wurde bereits zuvor als lebenslanger Prozess beschrieben. In diesem Kontext darf aus den bis hierhin verfolgten theoretischen Grundannahmen der Mediatisierungsthese nicht übersehen werden, dass sich Sozialisierende somit im Lebensverlauf nicht immer im gleichen Ausmaß für die Umwelteinflüsse empfänglich zeigen, so auch nicht für den medialen Einfluss, wie er eben beschrieben wurde (Hoffmann & Kutscha, 2010, S. 235). Eine Betrachtung des familiären Kontextes kann dies verdeutlichen. In klassischen Sozialisationstheorien handelt es sich innerhalb von Familien zuweilen um lineare Sozialisationsprozesse, in denen Kinder als Sozialisand\*innen und Eltern und Großeltern als Sozialisationsinstanzen ihre festen Rollen innehaben. Der soziokulturelle Gesellschaftswandel jedoch führt zu einem Wandel von linearen zu reziproken Sozialisationsprozessen in Familien. Kinder erlangen im Zuge dessen zunehmende Freiheit und das Recht (aber auch die Notwendigkeit) zur Selbststeuerung in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. „*Die Medien bieten dazu Orientierungshilfen an und sie sind zugleich ein schillernder Teil der Lebenswelt, der aktiv angeeignet und bewältigt werden muss.*“ (Süss, 2010, S. 114)

Die Mediennutzung folgt dabei einer eigenen inneren Logik, wie Bachmair (2010, S. 70) beschreibt, wobei das Sozialleben in Familien und mit Freunden mittlerweile eine Einheit mit der Mediennutzung eingegangen zu sein scheint. Im Kontext des soziokulturellen Wandels führen diese Veränderungen innerhalb der Familien nicht allein zu Veränderungen des Familienlebens, sondern auch zu einer Ablösung der Normalbiographie durch eine Wahlbiographie. Ein Umstand, der an der zunehmenden sozialen Mobilität ersichtlich wird, die durch die expandierende Portabilität der Medien und der damit einhergehenden zunehmenden medialen Selbststeuerung noch zusätzlich befeuert wird (Süss, 2010, S. 127-128; Vogelgesang, 2014, S. 137).

Es sollte mittlerweile ersichtlich geworden sein, dass die zu Beginn getroffene Unterscheidung zwischen Sozialisation durch und Sozialisation in Bezug auf Medien, wie sie mit Krämer (2013, S. 32) erwähnt wurde, obsolet erscheint. Der eben beschriebene Wandel führt zunächst dazu, dass Kinder und Jugendliche sich jenes Wissen aneignen müssen, das mit der Nutzung spezifischer Medien verbunden ist, um in weiterer Folge den erhöhten Bedarf an Selbststeuerung und Orientierung im medialen Sozialisationskontext bewältigen zu können. Denn wie Süss (2010, S. 118) festhält: „*Die Individualisierung der Lebensgestaltung hat dazu geführt, dass es eines größeren Aufwandes bedarf, um Beziehungsnetze zu pflegen. Das Handy, aber auch das Internet, tragen dazu bei, diese Aufgabe zu lösen. Dies erfordert allerdings eine neue Dichte an Regeln, seien sie selbstgesetzt durch die Heranwachsenden,*

*oder ausgehandelt zwischen Eltern und ihren Kindern. Angemessene Kommunikationsformen, aber auch der Umgang mit den Kosten der medienvermittelten Kommunikation, müssen im Rahmen der Mediensozialisation erlernt werden.“*

Die Zusammenführung von Mediatisierung und Mediensozialisation begründet sich nunmehr aus dem argumentativen Wechselverhältnis, das beide Forschungsfelder miteinander eingehen (Hoffmann et al., 2017, S. 3). Obwohl die Mediatisierungsforschung eine deutlich jüngere Tradition genießt (Hoffmann et al., 2017, S. 6), findet sie Anschluss zur Mediensozialisationsforschung in der Weise, dass sie den Prozesscharakter und den Fokus auf ein kommunikatives Subjekt teilen, beide Forschungsfelder so auch mit der Standardlogik der traditionellen Medienwirkungsforschung brechen (Hoffman et al., 2017, S. 7-9; Krotz, 2017, S. 23). „*In der Konsequenz begreift ‚Mediatisierung‘ den medialen, sozialen und kulturellen Wandel als etwas, was primär in der Perspektive der Menschen in der Gesellschaft theoretisch gefasst und empirisch untersucht werden muss, und nicht wie sonst meist üblich in der Perspektive der Medien und Medieninstitutionen [...].*“ (Krotz, 2017, S. 27) In der Konvergenz beider Forschungsfelder stehen die neue interaktive Kommunikation, die Veränderungen im kommunikativen Handeln im alltäglichen Lebensweltkontext der Menschen sowie die Veränderungen ihrer sozialen Beziehungen im Zentrum theoretischer und empirischer Forschung (Krotz, 2017, S. 30), was für einen sozialisationstheoretischen Kern der Mediensozialisationsforschung unabdingbar erscheint. Daraus resultiert in weiterer Folge ein Diskurs im Spannungsverhältnis von kulturellem und gesellschaftlichem Wandel auf der einen Seite und Medien- und Kommunikationswandel auf der anderen Seite (Ampuja et al., 2014, S. 117; Ekström et al., 2016, S. 1092).

*„Medien entstehen also einerseits erst durch die Zulieferung von Kommunikaten und sind damit Produkte von Kommunikation. Medien sind andererseits zugleich Ausgangspunkte von Kommunikation, nämlich in der Perspektive der Rezipienten, zu deren symbolischer Umwelt sie gehören. Und schließlich sind Medien Teil eines kulturell und gesellschaftlich zusammenhängenden, intertextuellen, bedeutungsgenerierenden und handlungsrelevanten Kommunikationssystems, das ein Teil von Kultur und zugleich für demokratische Öffentlichkeit wichtig ist.“* (Krotz, 2008, S. 48) Dies zeigt sich darin, dass beinahe sämtliche Bereiche gesellschaftlichen Lebens von der Mediatisierung betroffen sind und sich auch im Zuge der Globalisierung ein weltweites Kommunikationsnetzwerk herausgebildet hat, welches Einfluss nimmt auf die lokalen Ebenen der individuellen Gesellschaften (Gorea, 2021, S. 3). Unter Berücksichtigung eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Sozialisation erscheint dabei von Relevanz, dass aus diesen Wandlungsprozessen ebenfalls

Konsequenzen für den komplexen Prozess der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion und in weiterer Folge auch der Identitätsbildung resultieren. Der Wandel mündet in einer Veränderung der aus der Sozialisation entstehenden Wirklichkeitsentwürfe, woraus sich letztendlich ein Einfluss auf das alltägliche Handeln und die Handlungsräume der Menschen ableiten lässt (Krotz, 2008, S. 53-54).

Gleichfalls daraus ableiten lassen sich die Analyseaspekte des Dissertationsprojekts, anhand derer die notwendige Anpassung des kommunikationswissenschaftlichen Forschungsgegenstandes aufgezeigt werden können.

So muss betrachtet werden, auf welche Art Menschen von der (digitalen) Mediatisierung in ihrem Alltag beeinflusst werden und wie sie die thematisierte Neustrukturierung dessen erfahren. Schließlich hat sich eine Medienkultur herausgebildet, in der „*die Verbindung von Kommunikation und Medien sowie die damit verbundene Aneignung und (Re)Produktion von (digitalen) Medien im sozialen Alltag der Menschen*“ zunimmt und Kommunikationsnetze entstehen, „*in denen face-to-face-Kommunikation und mediatisierte Kommunikation miteinander verschmelzen und in je beziehungsspezifischen, mediatisierten Aneignungspraktiken zum Ausdruck kommen.*“ (Schulz, 2011, S. 149) Dies ist vor allem auch in den Lebenswelten von Kindern der Fall, welche sich im Zuge der Primärsozialisation noch in der Internalisierung sozialen Wissens üben müssen. Sowohl die Sozialisation daheim als auch in extrafamiliären Institutionen, Kindergärten und Schulen, ist mehr und mehr von Medien durchdrungen und es steht Kindern ein breites Medienrepertoire zur Selbstsozialisation zur Verfügung (Paus-Hasebrink, 2019, S. 407-408).

Neben reale treten mediale Kommunikationsnetze, die innerhalb der Peer-Groups besondere Bedeutung gewinnen. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass diese Kommunikationsnetze nicht nebeneinander und getrennt voneinander existieren, sondern im Zuge der zunehmenden Mediatisierung auch in immer stärkerem Maße miteinander verschmelzen (Schulz, 2011, S. 155). Dieses Verschmelzen ist unweigerlich mit Veränderungen der Wahrnehmungs- und Bewusstseinsstrukturen der Menschen verbunden, die diese Veränderungsprozesse erfahren und im Zuge einer reziproken Handhabung diese auch veralltäglichen. Darin enthalten ist ein zunehmender Verlust von Primärerfahrungen, schließlich sind Menschen in globalisierten Gesellschaften und Netzwerken in stärkerem Maße von Sekundärerfahrungen abhängig (Ferchhoff, 2011, S. 419). Zudem entsteht daraus ein erhöhter Bedarf an Identitätsarbeit, da die klar vorgegebene Normalbiographie aufgrund zunehmend schwindender Generationengrenzen an Bedeutung und Kontur verliert (Ferchhoff, 2011, S. 427; Vogelgesang, 2014, S. 137).

Hohe Relevanz, besonders für Jugendliche, besitzt dabei das konvergente Medium Smartphone, welches Zugang zu diesen virtuellen Gemeinschaften bietet und aufgrund der ständigen Verfügbarkeit in der Tasche zu einem, wenn nicht sogar dem Leitmedium jugendlicher Vernetzungs- und Vergemeinschaftungskultur geworden ist (Krotz & Schulz, 2014, S. 33-38; Schulz, 2010, S. 233-235). Wenngleich die Mediatisierung im Bereich der Sozialisation kein gänzlich neues Phänomen ist, so zeigt sich bezüglich der Digitalisierung, dass sich „*das Ausmaß und die Omnipräsenz an kommunikativen Praktiken und medial bestimmten respektive vermittelten Settings in der Lebenswelt von Heranwachsenden*“ (Hoffmann, 2018, S. 682) verändert hat.

Dieser Umstand ist es, der in der jüngeren Mediatisierungsforschung mit dem Mediatisierungsbegriff zusammengefasst werden kann (Theunert & Schorb, 2010, S. 255). Medien stellen sozusagen nicht nur Sozialisationsinstanzen dar, sondern durchziehen mit ihrer omnipräsenten Wesensart sämtliche andere Sozialisationsinstanzen (Theunert & Schorb, 2010, S. 247-248). So wachsen Kinder und Jugendliche aktuell in stark mediatisierten Lebenswelten auf und die sozialisatorische Relevanz von Medien lässt sich ausschließlich in ihrer Bezogenheit auf nicht-mediale Aspekte der Sozialisation erkennen, beschreiben und verstehen (Hoffmann, 2018, S. 684).

Neben der Veränderung der Alltagswelt ist es somit die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen, die in der Analyse näher betrachtet werden muss. Dies erscheint gerechtfertigt, denn die Sozialisationsforschung im Bereich Kinder und Jugendlicher hat es zunehmend mit Heranwachsenden der sogenannten Gruppe der *digital (mobile) natives* zu tun, also jener Gruppe, die bereits in einer von digitalen Medien mediatisierten Lebenswelt sozialisiert wird (Hepp et al., 2012, S. 227-228). Gleichzeitig basiert sie noch auf klassischen Sozialisationstheorien, wie sie eingangs beschrieben wurden, welche jedoch nicht in gebührendem Maße eben jenen Veränderungsprozessen im Zuge der Mediatisierung Raum bieten. Ein Befund, der nicht auf mangelnde Theoretisierungsleistungen zurückzuführen ist, sondern auf den immer rasanteren Medienwandel.

Die Sozialisation bildet die Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft. In ihr wird soziales Wissen konstruiert, transformiert und reproduziert. Als dritter Schwerpunkt der Analyse ist daher die Mediatisierung sozialen Wissens zu nennen. Mit ihm wird die Analyse beginnen, da soziales Wissen das Fundament jedes Sozialisationsprozesses bildet. Erst nach Aufarbeitung der Veränderungen in der Konstruktion sozialen Wissens durch die Mediatisierung kann übergeleitet werden zum Bereich der Sozialisation und mit ihr zur Identitätskonstruktion in mediatisierten Lebenswelten von Kindern.

## 4. Die Mediatisierung der Sozialisation

Mit dem nunmehr explizierten Verständnis des Spannungsverhältnisses von Mediensozialisation und Mediatisierung lässt sich die weitere Analyse anleiten und eine Diskussion des Mediensozialisationsbegriffs durchführen, welche die Lücke zwischen bisher konkurrierenden soziologischen und psychologischen Sozialisationstheorien zu schließen versucht. Zu diesem Zweck werde ich im Weiteren drei zentrale Bereiche der Sozialisation thematisieren und aufzeigen, wie sich diese im Zuge der (digitalen) Mediatisierung verändert haben. Als theoretische Grundlage fungieren die sozialphänomenologischen Arbeiten von Schütz und das sozialkonstruktivistische Werk von Berger & Luckmann. Anhand dieses theoretischen Rahmens wird zu Beginn eine Begriffsexplikation durchgeführt, um jene Phänomenbereiche zu präzisieren, die anhand der Mediatisierungsthese betrachtet werden.

Den Anfang wird das soziale Wissen machen. Wie einleitend aufgezeigt wurde, ist es das Ziel der Sozialisation, es sich sozialisierenden Personen zu ermöglichen, sich jenes Wissen anzueignen, das sie benötigen, um sich eine individuelle und soziale Identität anzueignen, die sie zu einer gesellschaftlich handlungsfähigen Persönlichkeit machen. Das soziale Wissen stellt somit die Grundlage jeden Sozialisationsprozesses dar, da ohne es nichts gegeben ist, das es zu sozialisieren gälte. Daher werde ich aufzeigen, wie die Mediatisierung zentrale gesellschaftliche Wissenskomplexe und die Instanzen, die es zu ihrer Institutionalisierung benötigt, verändert hat, um in einem weiteren Schritt auf den Bereich der Sozialisation überzugehen und die Veränderungsprozesse im angesprochenen lebenslangen Prozess im Kontext der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben zu behandeln. Erst danach werde ich abschließend auf die Identitätskonstruktion selbst Bezug nehmen.

### 4.1 Die Mediatisierung sozialen Wissens

Zur Diskussion des Begriffs des sozialen Wissens im phänomenologischen Sinne bedarf es einer Kopplung mit dem Begriff der Lebenswelt, der auch für die vorliegende Dissertation den zentralen Begriff darstellt. In erster Linie basiert er auf den Arbeiten von Husserl (2012)<sup>12</sup> und Schütz (2016a)<sup>13</sup> – beziehungsweise Schütz & Luckmann (2017)<sup>14</sup> –, der in der

---

<sup>12</sup> Im Original 1936 unter dem Titel *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* erschienen. Ich beziehe mich hier auf die 2012 im Meiner-Verlag erschienene Auflage.

<sup>13</sup> Im Original 1932 unter dem Titel *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welten – Eine Einführung in die verstehende Soziologie* erschienen. Ich beziehe mich im Weiteren auf die 2016 in der 7. Auflage bei Suhrkamp erschienene Ausgabe.

<sup>14</sup> Im Original 1975 unter dem Titel *Strukturen der Lebenswelt* im Luchterhand-Verlag erschienen. Ich beziehe mich auf die 2017 bei UTB in 2. Auflage erschienene Ausgabe.

lebenslangen Ausarbeitung seines Lebensweltbegriffs wiederum auf ersterem aufbaute (Gugutzer, 2020, S. 185; Yudin, 2016, S. 547-548) und den Lebensweltbegriff von Husserl von einem phänomenologischen in einen sozialphänomenologischen Lebensweltbegriff übersetzte.

Für beide Begriffe, so ähnlich und unterschiedlich zugleich sie sich einander gegenüberstellen lassen, gilt, und dies muss einführend klar hervorgehoben werden, dass sie sich aus einer Kritik am bestehenden Wissenschaftssystem ihrer Zeit entwickelt haben. Im Falle von Schütz galt die Kritik dem damals vorherrschenden systemtheoretischen Weltverständnis (Kauppert, 2010, S. 177), Husserl hingegen entwarf seinen Lebensweltbegriff in Abgrenzung zur Naturwissenschaft und verstand die Lebenswelt als Zentrum des Prozesses der Sinnbildung im Zuge eines subjektiven Welterlebens (Kauppert, 2010, S. 170). Dieses ereignet sich in Bewusstseinsphänomenen, welche in einem klassischen naturwissenschaftlichen Verständnis methodisch nicht erfasst werden konnten und auch nicht erfasst werden wollten.

Für Schütz war dies auch das Problem soziologischer Theorien seiner Zeit. „*Sie tendierten dazu, nur dasjenige für soziale Wirklichkeit zu halten, was erfolgreich durch das Nadelöhr des eigenen Methodenkanons hatte hindurchschlüpfen können. Dieses Verdikt betraf in der Soziologie keineswegs nur die kontrollierte Datenerhebung und statistisch fundierte Datenanalyse, sondern auch Theorien, die meinten, von den sinnhaften Erlebnissen der Individuen, und damit der Grundlage des sinnhaften Erlebens insgesamt abstrahieren zu können (paradigmatisch: Parsons).*“ (Kauppert, 2010, S. 175)

Um dem entgegenzuwirken, beschäftigte sich Schütz intensiv mit der inneren Struktur der Lebenswelt, in der Menschen in ihren sozialen Interaktionen aufeinandertreffen, um das Problem für seine verstehende Soziologie zu lösen. Das Ziel war es, die Grundstruktur der in diesen Interaktionen sich ereignenden Sinnsetzungsprozesse herauszuarbeiten und auf eine Art fassbar zu machen, die es ermöglicht, die Konzentration auf die subjektive Komponente zu berücksichtigen und gleichfalls einer objektiven wissenschaftlichen Betrachtung und Auseinandersetzung mit dem sozialen Sinn und seiner Entstehung zugänglich zu machen (Endreß, 2012, S. 105).

Das Resultat war Schütz‘ umfangreiche Analyse der Strukturen der Lebenswelt, welche erst später von seinem Schüler Thomas Luckmann zusammengetragen und vollendet wurde. In dieser Analyse entwarf er sein Grundlagenwerk der inneren Strukturen der Lebenswelt. Sie ist differenziert in geschlossene Sinnprovinzen unterschiedlicher Reichweite und unterschiedlicher räumlicher und zeitlicher Struktur, in denen die subjektive und objektive

Sinnentstehung ihren Ursprung finden (Schütz & Luckmann, 2017). Um den Lebensweltbegriff der verstehenden Sozialforschung somit ausreichend explizieren zu können, wird Schütz' Grundlagenwerk gefolgt und relevante Begriffe für die Analyse diskutiert und expliziert, um sie daraufhin für das Dissertationsprojekt zu adaptieren.

Einleitend beschreibt Schütz die „*Lebenswelt als unbefragter Boden der natürlichen Weltanschauung*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 29) und sieht sie als jene Wirklichkeit an, die vom Menschen nicht infrage gestellt wird. Damit umfasst der Lebensweltbegriff also einen unproblematischen Wirklichkeitsbereich, in dem nicht länger in jeder auftretenden Situation hinterfragt werden muss, ob die in ihm vorkommenden Objekte und anderen Menschen tatsächlich wirklich sind. Und es wird von in ihr wirkenden Menschen auch angenommen, dass jeder andere Mensch diese Wirklichkeit ebenfalls als wahr versteht und sie daher ebenso nicht hinterfragt. Sie umfasst sowohl das Naturelle, also die Naturwelt, als auch die Sozial- und Kulturwelt, die in ihrer historischen Konstitution als Bezugsrahmen jedweden sozialen Handelns fungieren (Schütz & Luckmann, 2017, S. 31).

Wenn nun für alle in ihr lebenden Menschen dieser Umstand bewusst ist und in sozialen Prozessen sich zwei oder mehr Menschen in sozialer Interaktion gegenübertreten, dann bleibt letztlich auch unhinterfragt, dass Menschen in ihr nicht nur existieren, sondern in ihr durch ihr Handeln auch wirken und so auch jene Bestandteile der Lebenswelt, die in ihr gegebenen Objekte und sozialen Beziehungen, verändern (Berger & Luckmann, 2018, S. 32).

Die historische Konstitution und das Wissen jedes Menschen von ihr verweisen letztlich darauf, dass die subjektive Auslegung der Lebenswelt auf einem Wissensvorrat basiert, der bereits vor dem auslegenden Subjekt in der Lebenswelt existiert haben muss. „*Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrung: sowohl meiner eigenen unmittelbaren Erfahrungen als auch solcher Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrates zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient.*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 33)

Innerhalb von Sedimentierungsprozessen – zu ihnen an späterer Stelle mehr – wird dieser Wissensvorrat stetig überprüft, angepasst und gefestigt. Letztlich erlangt er, auch über die Generationen hinweg, eben jene Festigkeit, die ihm und so auch der Lebenswelt, die der Mensch durch ihn zu erschließen in der Lage ist, den Status des Unproblematischen verleiht, weshalb er nicht hinterfragt und als fraglos gegeben von allen Beteiligten akzeptiert wird (Schütz & Luckmann, 2017, S. 35-43). „*So ist meine Lebenswelt von Anfang an nicht meine*

*Privatwelt, sondern intersubjektiv; die Grundstruktur ihrer Wirklichkeit ist uns gemeinsam.“* (Schütz & Luckmann, 2017, S. 30)

Da Schütz das Handeln sowie das Wirken des Menschen in der Lebenswelt analysiert, wird ferner eine Explikation seines Handlungsbegriffs von Nöten sein. Ihn entwirft Schütz in direkter Auseinandersetzung mit Webers Soziologie- und Handlungsverständnis (Schütz, 2016a, S. 49-55). In Folge dieser Auseinandersetzung gelangt er zu einer Trennung der Begriffe des Handelns und der Handlung. Das Handeln bezieht sich hierbei auf einen sich nach und nach ereignenden Prozess der Handlung, während der Begriff der Handlung selbst den bereits abgeschlossenen Prozess bezeichnet (Schütz & Luckmann, 2017, S. 465). „*Im Gegensatz zu Handlung ist Handeln subjektbezogen, es ist nicht anonymes Gehandelt-werden, sondern eine Serie sich aufbauender Erlebnisse im konkreten und individuellen Bewußtseinsablauf des Handelnden (meiner selbst oder eines alter ego).*“ (Schütz, 2016a, S. 51)

Wenn es sich um Bewusstseinsakte handelt und diese noch nicht abgeschlossen sind, lässt sich weiterdenken, dass es sich bei ihnen zunächst um keine objektive Kategorie der natürlichen Welt handelt (Schütz & Luckmann, 2017, S. 454) und dass mit dem Handeln ein zeitlicher Bezug auf die Zukunft verbunden ist, sodass das Handeln in eine abgeschlossene Handlung überführt werden kann, die letztlich wiederum das Fundament einer objektiven (wissenschaftlichen) Betrachtung bietet. Im Handeln entwirft, hier baut Schütz auf dem Begriff des sozialen Handelns von Weber auf, eine Person A zunächst einen Handlungsentwurf H zur Erreichung des Ziels Z, das am Ende der Handlung verwirklicht werden soll, und richtet somit sein Handeln auf einen Zeitpunkt in der Zukunft aus, verbindet mit seinem Handeln also einen Zweck, eine Intention (Schütz, 2016a, S. 78-79).

Hierin zeigt sich nunmehr auch die Abgrenzung des Handlungsbegriffs von Schütz‘ Verhaltensbegriff. „*Was das Handeln vom Verhalten unterscheidet, ist also das Entworfensein der Handlung, die durch das Handeln zur Selbstgegebenheit gelangen soll. Da nun unter Sinn auf dieser ersten ursprünglichen Stufe die eigentümliche Intentionalität des reflexiven Aktes verstanden werden soll, können wir den Satz auch so formulieren, daß der Sinn des Handelns die vorher entworfene Handlung sei.*“ (Schütz, 2016a, S. 79) Dieses Vorentwerfen der Handlung im Bewusstsein des Menschen lässt letztlich eine notwendige zweite Scheidung von Denken und Wirken vermuten. Schütz versteht es dahingehend, dass Denken nicht zwingend in die Umwelt eingreift. Dieses Eingreifen ereignet sich erst, wenn das Denken in eine weitere Form des Handelns überführt wird, welche er als Wirken bezeichnet (Schütz & Luckmann, 2017, S. 459).

Um den Sinnbegriff nachvollziehen zu können, ist es letztlich zwingend notwendig, von der abgeschlossenen Handlung auf den subjektiven Handlungsvollzug zu schließen. Es gilt daher die Intention des Handelns zu hinterfragen. Schütz unterscheidet hierbei zwischen Um-zu-Motiven und Weil-Motiven. In der Unterscheidung der beiden Motivtypen wird der Zeitbezug des Handelns ersichtlich. Um-zu-Motive stellen den Zukunftsaspekt dar, indem sie die Intention, also den Bewusstseinsentwurf der Handlung, hinterfragen, während Weil-Motive Rückschlüsse auf die Vergangenheit zulassen, indem die Ursachen des Handels hinterfragt werden (Endreß, 2012, S. 111).

Die Lebenswelt erfährt durch diesen Umstand eine zeitliche Strukturierung, die durch eine räumliche Strukturierung ergänzt wird. Denn Schütz unterscheidet in seiner Analyse parallel mehrere Bereiche der Lebenswelt, die dem Wirken eines Menschen zugänglich sind. Diese Bereiche können unterschiedlicher Reichweite sein und so auch auf unterschiedliche Weise vom Subjekt erfahren werden.

Von höchster Bedeutung ist wohl jener Bereich, den Schütz als Welt in aktueller Reichweite bezeichnet. Er meint damit jenen Ausschnitt der Lebenswelt, der direkt vom Subjekt erfahren werden kann (Schütz & Luckmann, 2017, S. 71). Von ihr unterscheidet er die Welt in der potentiellen Reichweite, die sich wiederum in eine Welt der wiederherstellbaren und der erlangbaren Reichweite differenziert findet. Bei Ersterer handelt es sich um jenen Lebensweltbereich, der bereits einmal erfahren wurde, nunmehr sich jedoch nicht länger in direkter Reichweite befindet. Er kann allerdings wieder in die Reichweite des Subjekts gelangen, so erneut, vor allem mittels bereits erlangter Erfahrung über ihn, erschlossen werden. Die Welt der erlangbaren Reichweite hingegen umfasst jene Lebensweltbereiche, die noch nicht erfahren wurden, jedoch existieren und daher potentiell erfahren werden können, wenn das Subjekt sich zukünftig in sie hineinbegibt (Schütz & Luckmann, 2017, S. 72-73). Die Welt in aktueller Reichweite ist die gegenwärtige, während die Welt in wiederherstellbarer Reichweite durch ihre potentielle Erinnerbarkeit einen Vergangenheitsbezug aufweist und die Welt in erlangbarer Reichweite einen zukünftigen Bezug, da sie noch nicht erfahren wurde, so keine Erinnerung über sie im Bewusstsein des Subjekts vorliegt, jedoch in Zukunft erschlossen werden kann (Endreß, 2012, S. 110).

Mit dieser Erkenntnis kann sich die Explikation nunmehr der sozialen Strukturierung der Lebenswelt zuwenden, in der die zeitliche und räumliche Strukturierung ihre unmittelbare Koppelung erfahren. Schütz unterscheidet hierbei die soziale Umwelt von der Mitwelt und weiters eine Vorwelt von der Folgewelt (Endreß, 2012, S. 109).

Von zentraler Bedeutung ist die soziale Umwelt. Sie kann mit der Welt in aktueller Reichweite gleichgesetzt werden (Schütz & Luckmann, 2017, S. 112-113). In ihr tritt das Subjekt mit seinen Mitmenschen in eine konkrete Situation ein, sie begegnen einander in der Überschneidung der jeweiligen Welt der aktuellen Reichweite, die räumliche und zeitliche Strukturierung, sowohl der Person A als auch der Person B, fließen nunmehr in der gemeinsamen Begegnung ineinander. In dieser Situation ereignet sich hernach eine gegenseitige Erfahrung von Person A und Person B, indem sie sich einander zuwenden und auf diese Art die Möglichkeit der gegenseitigen Erfahrung erschließen. Eine gegenseitige Du-Einstellung wird gesetzt, die durch den wechselseitigen Prozess der Du-Einstellung in eine Wir-Beziehung überführt wird (Schütz & Luckmann, 2017, S. 102-103).

Nun ließe sich einwenden, dass durch diese Wir-Beziehung noch keine Aussage darüber gemacht werden kann, wie Person A und Person B sich in dieser sozialen Begegnung nun tatsächlich verständigen können, um das Ziel der Handlung zu verwirklichen. Dazu bedarf es notwendigerweise eines gemeinsam geteilten Bedeutungsvorrates. „*Allgemein gesagt, ist es also die Wir-Beziehung, in der sich die Intersubjektivität der Lebenswelt überhaupt ausbildet und kontinuierlich bestätigt. Die Lebenswelt ist weder meine private Welt noch deine private Welt, auch nicht die meine und die deine addiert, sondern die Welt unserer gemeinsamen Erfahrung.*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 109 – Hervorhebung im Original)

Mit der Differenzierung der Lebenswelt in eine Welt in aktueller Reichweite und eine Welt in potentieller Reichweite ist verbunden, dass nicht alle Menschen Teil der direkten Umwelt sein können. Nur jene Menschen, die sowohl zeitlich als auch räumlich sich in der direkten sozialen Begegnung wiederfinden, sind Teil der sozialen Umwelt. Es wurde allerdings ausgeführt, dass es Menschen gibt, die sich bereits einmal in der Welt der aktuellen Reichweite befanden und so auch bereits erfahren wurden. Sie können erneut und jederzeit wieder in die aktuelle Reichweite des erfahrenden Subjekts eintreten. Weiters gibt es eine nicht näher bestimmbar Anzahl an Menschen, die sich noch nie in die aktuelle Reichweite eines erfahrenden Subjekts begeben haben, dies jedoch in unbestimmbarer Zukunft noch tun können. Dass beide Menschentypen existieren, und dies im vollen Bewusstsein des erfahrenden Subjekts, wurde an früherer Stelle expliziert. Hierin erschließt sich nun auch der Begriff der sozialen Mitwelt. In ihr können andere Menschen, eben jene Mitmenschen, nicht in Du-Einstellungen erschlossen werden, da sich ihnen nicht direkt zugewandt werden kann. Die Erschließung der Mitmenschen ist lediglich durch eine Ihr-Einstellung möglich, indem ihr „*Dasein und Sosein [...] nur mittels abgeleiteter Typifizierung*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 116) erfahren werden kann.

Darüber hinaus kann zwischen solchen Mitmenschen unterschieden werden, die zur selben Zeit wie das erfahrende Subjekt Teil der Lebenswelt sind, und jenen, die vor dem erfahrenden Subjekt Teil der Lebenswelt waren, und solchen, die nach ihm Teil der Lebenswelt sein werden. Es ist also in letzter Konsequenz notwendig, auch zwischen der sozialen Vorwelt und der sozialen Folge- oder Nachwelt zu unterscheiden.

In der sozialen Vorwelt handelt es sich um jene Erfahrungen von Subjekten, die vor der Zeit des Erfahrens des aktuellen Subjekts in der Lebenswelt gewirkt haben. Ihre Erfahrungen sind dem aktuell erfahrenden Subjekt nicht länger in der direkten sozialen Begegnung erschließbar, noch potentiell wiederherstellbar und schon gar nicht in einer zukünftigen Erfahrung erlangbar. Es handelt sich daher nicht um Erfahrungen direkter Zeitgenoss\*innen, die in irgendeiner Art direkter Erfahrung erschlossen werden können. Sie wurden jedoch gemacht und mittels Typisierung zu einem Teil des Wissensvorrates der Lebenswelt sedimentiert und im idealsten Fall institutionalisiert. Erfahrungen der Vorwelt können ausschließlich indirekt erschlossen werden. „*Sie können durch Mitteilungen meiner Mitmenschen oder Zeitgenossen vermittelt sein, die auf ihren eigenen unmittelbaren Erfahrungen beruhen (Kindheitserinnerungen meines Vaters) oder können selber abgeleitet sein (mein Vater erzählt mir von den Bürgerkriegserlebnissen seines Großonkels).*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 135) Es handelt sich also um generationales Wissen, das weitergegeben wird.

Wenn es sich nun so verhält, dass Generationen vor dem erfahrenden Subjekt soziales Wissen über die Lebenswelt generiert haben, das an das erfahrende Subjekt weitergegeben wurde und derart durch es erschließbar ist, dann erscheint es obligatorisch zu erwähnen, dass auch die Generation des aktuell erfahrenden Subjekts solches Wissen generiert, das an eine Nachwelt weitergegeben wird (Schütz & Luckmann, 2017, S. 139). Ein derartiges Wissen, also zukünftige Bewusstseinsakte, können wissenschaftlich nicht zugänglich gemacht werden. Deshalb wird die Nachwelt an dieser Stelle nicht weiterverfolgt. Mit dem Wissen um die Differenzierung der Lebenswelt möchte ich mich im nächsten Schritt nunmehr ausschließlich eben jenen Bedeutungsvorräten zuwenden, die in der Interaktion zwischen zwei und/oder mehr Personen soziale Interaktion überhaupt erst ermöglichen. Zu klären ist, was überhaupt Wissen ist, und darüber hinaus, was unter sozialem Wissen zu verstehen ist.

Mit der Hinwendung zum Wissensbegriff vollzieht die Analyse dann auch den Schritt hinein in einen Bereich der Soziologie, welcher mit dem Begriff der Wissenssoziologie dasselbe bereits im Namen trägt. „*Die Wissenssoziologie beschäftigt sich mit der Entstehung, Verbreitung, Verwendung und Bewahrung von Wissen innerhalb von sozialen Gruppen,*

*Gemeinschaften und Gesellschaften. Zentrale Annahme und zugleich grundlegendes Thema ist die Sozialität jeglichen Erkennens und Wissens.“* (Kneer, 2010, S. 707)

Ihre Ursprünge lassen sich in einer starken Ideologiekritik deutschsprachiger Soziologie im 19. Jahrhundert festsetzen und finden eine breitere Basis in der amerikanischen Wissenssoziologie des 20. Jahrhunderts, welche durch die Orientierung am amerikanischen Pragmatismus der Epoche eine Umlegung auf einen handlungsbasierten Wissensbegriff vollführt (Kneer, 2010, S. 710). Mit der damit verbundenen Reflexion im Sinne eines symbolisch-interaktionistischen Grundverständnisses von George Herbert Mead findet der Wissensbegriff seine soziale Einbettung. „*Erkennen bzw. Wissensgenerierung gilt ihr nicht als ein solitärer Vorgang, sondern als ein gesellschaftliches Geschehen. Das Soziale ist demnach konstitutiv für das Wissen; soziale Faktoren beeinflussen, strukturieren bzw. prägen den Erkenntnisvorgang ebenso wie die Inhalte des Wissens.*“ (Kneer, 2010, S. 710)

Auch im deutschsprachigen Raum fand ein solches Umdenken in den 1920er Jahren statt, was anhand der beiden Gründerväter Scheler (1924 und 1926)<sup>15</sup> und Mannheim (1929)<sup>16</sup> Konturen gewinnt. Galt Schelers Interesse dabei noch dem Zusammenhang von sozialen Gruppen beziehungsweise Institutionen und unterschiedlichen Wissensformen, legte Mannheim mit seinem totalen Ideologiebegriff den Fokus auf die spezifische Seinsverbundenheit und Standortabhängigkeit des Wissens (Kneer, 2010, S. 710-711). In Abgrenzung zu Scheler, der noch der Annahme anhing, dass historisch-soziale Strukturen zwar die Auswahl der Wissensformen, nicht aber deren Inhalte bestimmen, erweiterte Mannheim dieses Verständnis dahingehend, dass sie „*darüber hinaus die Formulierungsweise, den Gehalt und die Geltung des Wissens bedingen*“ (Kneer, 2010, S. 711), was eine breitere Analyse des Wissensbegriffs ermöglichte.

Schütz sieht den lebensweltlichen Wissensvorrat einer bestimmten Situation zugehörig und in letzter Konsequenz auch, dies geht aus der bisherigen Analyse hervor, subjektbezogen. Der Wissensvorrat „*baut sich auf aus Sedimentierungen ehemals aktueller, situationsgebundener Erfahrungen. Umgekehrt fügt sich jede aktuelle Erfahrung je nach ihrer im Wissensvorrat angelegten Typik und Relevanz in den Erlebnisablauf und in die Biographie ein. Und schließlich wird jede Situation mit Hilfe des Wissensvorrates definiert und bewältigt.*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 149) Aus dieser Grunddefinition lassen sich nunmehr jene Begriffe ableiten, die einer näheren Explikation bedürfen. So sind es die Begriffe der *Sedimentierung*,

---

<sup>15</sup> Scheler, M. (1924). *Probleme einer Soziologie des Wissens*. Duncker und Humblot.

Scheler, M. (1926). *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Der Neue Geist.

<sup>16</sup> Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Cohen.

der *Typik* und der *Relevanz*. Ferner jedoch auch der *Wissensbegriff* selbst, der den Anfang machen soll.

Die wichtigste Form ist wohl das Routinewissen, welches sich in Gebrauchswissen und Rezeptwissen untergliedern lässt. Das Routinewissen erlangt seine besondere Konstitution durch seine Unhinterfragtheit. Es kann letztlich auch mit dem Begriff des Gewohnheitswissens umschrieben werden und meint das „*Wissen um die Körperlichkeit, sein gewohnheitsmäßiges Funktionieren und die darauf unmittelbar fundierte räumliche und zeitliche Gliederung der subjektiven Erfahrung der Lebenswelt, ein Wissen, das in jedem Situations- und Erfahrungshorizont notwendig mitgegeben ist [...]*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 156) Über die Körperlichkeit hinausgehendes Gewohnheitswissen hingegen bezeichnet Schütz als Gebrauchswissen. Es umfasst Handlungsziele, die ursprünglich problematisch waren, durch ständige Wiederholung in der Gewohnheit allerdings mittlerweile unproblematisch geworden sind und als Mittel zum Zweck das höchste Maß an Vertrautheit erlangt haben (Schütz & Luckmann, 2017, S. 158). Und letztlich kennt Schütz noch das Rezeptwissen, welches nicht länger mittels Fertigkeiten mit dem Wissensvorrat verbunden ist. Als Beispiele nennt er automatisierte Implikationen wie das Spurenlesen für einen Jäger (Schütz & Luckmann, 2017, S. 158).

Bereits zuvor wurde ausgeführt, dass die konkrete Situation, in der sich Menschen im Alltag begegnen, einer historischen Ableitung unterliegt. Dies gilt für Schütz dann auch für den Wissensvorrat, der als Produkt der in ihm sedimentierten Erfahrungen derartiger Situationen zu verstehen ist. Er weist somit eine biographische Prägung auf (Schütz & Luckmann, 2017, S. 163). Daher bleibt im nächsten Schritt danach zu fragen, wie das Subjekt jenen Wissensvorrat sich aneignet, mittels dessen es in der Lebenswelt wirkt. Hierzu hält Schütz fest: „*Wissenserwerb ist die Sedimentierung aktueller Erfahrungen nach Relevanz und Typik in Sinnstrukturen, die ihrerseits in die Bestimmung aktueller Situationen und die Auslegung aktueller Erfahrungen eingehen.*“ (Schütz & Luckmann, 217, S. 173) Die Situationsgebundenheit und die Differenzierung der Lebenswelt in geschlossene Sinnprovinzen und das Wirken in mehreren von ihnen, nie aber gleichzeitig in allen von ihnen, deutete bereits an früherer Stelle darauf hin, dass das Subjekt sein Interesse nicht ständig allen Bereichen der Lebenswelt und so auch nicht allen Objekten in ihr zuwenden kann (Tuckett, 2014, S. 472). Daher erfährt die Lebenswelt eine weitere Differenzierung in Bereiche höherer und niederer Relevanz (Schütz & Luckmann, 2017, S. 198).

Zunächst betrachtet Schütz die thematische Relevanz. Sie tritt auf, wenn etwas zur Situation Gehörige als problematisch empfunden wird, also nicht der gewohnte, eben am

Wissensvorrat gemessene Vertrautheitsgrad gegeben ist (Schütz, 2016b, S. 56). Das Thema selbst, seine Problembehaftetheit, eben nicht mit dem vorliegenden Wissensvorrat in Übereinstimmung gebracht werden zu können, bewirkt, dass sich das Subjekt ihm gezielt zuwendet, um in der Auseinandersetzung mit dem Problem dieses zu lösen. Es bedarf hierzu einer Prüfung des bereits vorliegenden Wissensvorrates und einer Auslegung des Neuaufgetretenen auf Basis des Wissensvorrates, um es mit dem Vertrauten in Übereinstimmung zu bringen. Schütz spricht von der Auslegungsrelevanz. Dabei ist zu beachten, dass unterschiedliche Grade des Problems gegeben sein können. So kann es sein, dass nur ein Teilbereich des Problems als nicht mit dem Wissensvorrat übereinstimmend erkannt wird, dies auch in unterschiedlichem Ausmaß. Die Auslegungsrelevanz wird hernach von diesem Umstand abhängig sein (Schütz & Luckmann, 2017, S. 199).

Als letzten Relevanztyp benennt Schütz die Motivationsrelevanz. Sie resultiert letztlich aus der Notwendigkeit, das Problem zu lösen, um Problematisches in Unproblematisches umwandeln zu können. Wenn etwas hingegen als unproblematisch ausgelegt wird, so besteht überhaupt kein Anlass, kein Motiv, sich dem Problem zuzuwenden. Zur Lösung des Problems wird die auslegende Person dazu motiviert, einen im Bewusstsein angesiedelten Handlungsentwurf als Lösungsweg zu entwerfen, der durch die Motivtypen nachvollzogen werden kann. Schließlich zielt der Handlungsentwurf auf die Lösung des Problems in der Zukunft ab, weil das Problem mit vergangenen Erfahrungen nicht in Übereinstimmung gebracht werden konnte. Da das Erkennen des Problems, als Ausgangspunkt des Bewusstseinsaktes, davon abhängt, wie das Problem vom Subjekt überhaupt ausgelegt wird, kann geschlussfolgert werden, dass die Motivationsrelevanz auf der Auslegungsrelevanz basiert (Schütz, 2016b, S. 79-80).

Es lässt sich auf die generelle Interdependenz der benannten Relevanzsysteme verweisen. Schließlich ist der Wissensvorrat biographisch bedingt und basiert auf bereits gemachten Erfahrungen (Schütz, 2016b, S. 88). Es lässt sich zusammenfassen, „*meine Motivationsrelevanzen sind Sedimentierungen früherer Erfahrungen, die für mich einst thematisch oder auslegungsmäßig relevant waren [...], was zu einem dauernden habituellen Wissensbesitz führte.*“ (Schütz, 2016b, S. 90)

Auf diese Art erlangt der Wissensbegriff eine klar deklarierte Struktur und letztlich auch einen Sinnzusammenhang. Wenn die fortlaufende Explikation versucht, die bereits geleisteten Analyseergebnisse zusammenzuführen, lässt sich erkennen, dass jedwedes Wissen so auch sozial bedingt ist. Denn nur ein kleiner Bereich des gesamten Wissensvorrates basiert schließlich auf eigener Erfahrung. Es wurde bereits erwähnt, dass durch den

Vergangenheitsbezug des Handelns im Handlungsentwurf es unausweichlich dazu gelangt, dass ein Großteil des subjektiven Wissens sich auf Erfahrungen der Vorwelt gründet (Schütz, 2016b, S. 122). Und die biographische Bindung des Wissens an Vorerfahrungen lässt erahnen, dass keine Erfahrung isoliert betrachtet, sondern als in einen Erfahrungszusammenhang eingebunden gedacht werden muss (Schütz, 2016b, S. 126). „*Der erste Sinnzusammenhang jeder Erfahrung besteht also in der Verbindung mit den vergangenen und den antizipierten zukünftigen Erfahrungen.*“ (Schütz, 2016b, S. 127) Vergangenes kann hierbei als Typisches wiedererkannt werden, neue Erfahrungen werden demnach mittels solcher Typiken verarbeitet (Schütz & Luckmann, 2017, S. 313-315). Der erlangte Typus über die Erfahrung bleibt aber zunächst – wenn nicht sogar für immer – ein vorläufiger. Erst mit sich wiederholender Bestätigung erlangt er einen zunehmenden Grad an Vertrautheit und wird letztlich zu einem Teil des Wissensvorrates, der als unproblematisch angesehen wird (Schütz & Luckmann, 2017, S. 316-317).

Besondere Beachtung im Prozess der Typisierung erlangt die Sprache (Eberle, 2012, S. 285). „*Das, was für den einzelnen (sic!) typisch relevant ist, war meist schon für seine Vorgänger typisch relevant und hat folglich in der Sprache semantische Entsprechungen abgelagert. Kurzum, die Sprache kann als die Sedimentierung typischer Erfahrungsschemata, die in einer Gesellschaft typisch relevant sind, aufgefaßt werden.*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 319). Verfolgt man abschließend diese Erkenntnis weiter, gelangt man zum Schluss, dass jedes Wissen, so subjektiv es auch sein mag, letztlich doch eine Form objektivierten sozialen Wissens ist. Denn durch die Situationsabhängigkeit der Erfahrung in der Wir-Beziehung sowie die biographische Erfahrungsabhängigkeit zeigt sich, dass aufgrund der sprachlichen Einbettung der sozialen Interaktion das menschliche Handeln letztlich von sozialen Institutionen bestimmt und angeleitet wird (Schütz & Luckmann, 2017, S. 335). Der Grund: Das Verhältnis von Sprache und Erfahrung zeigt die über das einzelne Subjekt hinausgehende Objektivation des subjektiven Wissensvorrates auf. In diesem Sinne „*kann die Sprache Wissen über Wirklichkeiten vermitteln, die nicht nur die jeweilige aktuelle Erfahrung des einzelnen (sic!) transzendieren, sondern ihm praktisch, wenn auch nicht grundsätzlich, unzugänglich sind, Wissen also, das in den Erfahrungen und Auslegungen der Vorfahren oder Zeitgenossen seinen Ursprung hat. Und schließlich kann die Sprache Wissen vermitteln, das sich auf Sinnbereiche bezieht, die der unmittelbaren Erfahrung prinzipiell unzugänglich sind.*“ (Schütz & Luckmann, 2017, S. 339) Es lässt sich nun weiter formulieren, dass soziales Wissen im Regelfall objektiviertes Wissen meint, das auch über die eigenen

Generationengrenzen hinaus Relevanz und Anwendung findet (Ruggerone, 2013, S. 187; Schütz & Luckmann, 2017, S. 391).

Wie man sich die Weitergabe von Wissenskomplexen über die eigene Generation hinaus vorstellen kann, möchte ich anhand der sogenannten (kulturellen) Gedächtnisforschung aufzeigen. Von dieser wurden interdisziplinäre Beiträge geliefert, welche verschiedene Zugänge ermöglichen und die Anwendung verschiedener Begriffe voraussetzen. So lässt sich unter anderem zwischen kollektivem, kulturellem, kommunikativem und sozialem Gedächtnis unterscheiden, Begriffe, wie sie von Maurice Halbwachs (1925 und 1950), Jan Assmann (1988) und Harald Welzer (2001) entwickelt wurden (Wetzel, 2019, S. 339).

Die Weitergabe und so auch der Bestand eines sozialen Gedächtnisses hängen dabei im weitesten Sinne stark von der Entwicklungsstufe der zur Verfügung stehenden Speichermedien ab. Es muss nicht weiter explizit hervorgehoben werden, dass orale Kulturen diesbezüglich stark benachteiligt sind und daher auch der Erhalt des sozialen Gedächtnisses einer Kurzlebigkeit unterworfen ist, besteht doch letztlich keine Chance der Speicherung von Wissen über die Lebensspanne wissender Personen hinaus. Die Weitergabe bleibt einer begrenzten Reichweite unterworfen und ist überwiegend an eine Form der rituellen Inszenierung gebunden (Assmann & Assmann, 1994, S. 130-131).

In einigen Regionen der Welt hat sich dieser Umstand bis heute nicht geändert. Traditionelle orale Kulturen begegnen weiterhin dieser Einschränkung. In höher entwickelten Regionen der Welt hingegen änderte sich dies bereits mit der Entwicklung der ersten Schriftsysteme. Die Schrift ermöglichte es, soziales Wissen von einzelnen oralen Träger\*innen unabhängig zu machen und zu konservieren. Was sich allerdings nicht änderte war die Tatsache, dass das Bestimmungsrecht über das soziale Wissen weiterhin einem exklusiven Personenkreis vorbehalten blieb (Assmann & Assmann, 1994, S. 133-135).

Eine Erweiterung an Überlieferungsmöglichkeiten sozialen Wissens erlangte die Gesellschaft durch die Entwicklung der Druckschrift (Assmann & Assmann, 1994, S. 135). Sozioökonomisch betrachtet blieb der Kreis an Rezipierenden zwar weiterhin stark beschränkt, dennoch erlebte die Kultur durch den Buchdruck einen Demokratisierungsprozess, ausgelöst durch einen hohen Grad an Standardisierung und Serienfabrikation, verbunden mit einer zunehmenden Alphabetisierung der Gesellschaftsmitglieder (Assmann & Assmann, 1994, S. 136).

Eine regelrechte Entgrenzung hingegen erfuhr das soziale Gedächtnis durch die Entwicklung elektronischer Medien. Es gelangte zu einer ungefilterten und unbegrenzten Dokumentationsmöglichkeit, gepaart mit einer seit der oralen Phase nicht mehr gedachten

potentiellen Kurzlebigkeit und Flüchtigkeit von Informationen. „*Die elektronische Kultur verliert damit ihre älteren anthropomorphen und anthropozentrischen Konturen. In dieser Situation kommt den Medien und Institutionen der Zirkulation von Informationen eine neue zentrale Bedeutung zu. Sie organisieren und steuern das Wissen in der Kommunikationsgesellschaft.*“ (Assmann & Assmann, 1994, S. 139)

Diese Entwicklung setzt sich noch heute fort. Der rapide Wandel wurde durch den am Ende des 20. Jahrhunderts einsetzenden Digitalisierungsprozess erneut befeuert. Mit dem Internet wurde eine Infrastruktur geschaffen, die die Entwicklung des sogenannten Web2.0 ermöglichte und somit zu einer neuen kommunikativen Mobilität führte (Burkart, 2021, S. 126-127), die eine weitere Diskussion im vorliegenden Erkenntnisinteresse als notwendig voraussetzt.

Ich gehe darauf näher ein, wenn ich den Wandel sozialen Wissens im Zuge der Mediatisierungsthese diskutiere. Der Exkurs zur Entwicklung der Ansätze zum sozialen Gedächtnis aber sollte dazu dienen, herauszuarbeiten, dass das soziale Wissen in seiner Überführung in ein gesellschaftliches Wissen eines Prozesses der Institutionalisierung bedarf, welcher dazu führt, dass das Wissen in der Gesellschaft in stark differenzierter Weise vorgefunden wird und so auch mit Wissensträger\*innen verbunden ist. Sie werden ferner als soziale Rollen bezeichnet, die aus typisierten Erwartungszuschreibungen konstituiert sind (Schütz & Luckmann, 2017, S. 394). Daraus folgt, dass auch jene sozialen Rollen und die mit ihnen verbundenen Handlungserwartungen im Prozess des Wissenserwerbes erst erworben werden müssen.

Damit kehrt die Analyse zum Begriff der Sozialisationsinstanzen zurück, die an dieser Stelle bereits als bekannt vorausgesetzt werden. Abschließend wird sich zeigen, dass die Differenzierung der Gesellschaft und die damit verbundene Differenzierung des Wissens aufgrund der variierenden Relevanzstrukturen eine Ungleichverteilung des gesellschaftlichen Wissens vermuten lassen. Da das Wissen an soziale Rollen gebunden ist und diese unterschiedlich starke Komplexitätsgrade aufweisen können, muss darauf hingewiesen werden, dass sich Sonderwissen herausbildet, in Abgrenzung zum Allgemeinwissen, das allen Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich ist. „*Die Hauptmerkmale einer komplexen sozialen Verteilung des Wissens sind demnach ‚Ungleichmäßigkeit‘ in der Verteilung des Allgemeinwissens, weitere Aufgliederung und Spezialisierung des Sonderwissens in verschiedene mehr oder minder ‚autonome‘ Bereiche und entsprechende institutionelle Spezialisierung der Vermittlung des Sonderwissens. Als subjektives Korrelat kommt noch die*

*„Unübersichtlichkeit des gesellschaftlichen Wissensvorrates in seiner Gesamtheit hinzu.“* (Schütz & Luckmann, 2017, S. 424)

Da nun die sozialphänomenologischen Grundlagen von Schütz ausführlich expliziert wurden, können abschließend die Erkenntnisse zusammengeführt und anhand einer Auseinandersetzung mit der Theorie der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit von Berger & Luckmann zu einer für die Analyse ausreichenden Definition der Entstehung sozialen Wissens abgerundet werden. Da vieles nunmehr als bereits bekannt vorausgesetzt werden kann, wird die weitere Explikation in gekürzter Weise erfolgen, um nicht unnötigerweise Bekanntes noch einmal zu wiederholen und die Definition zu einem überschaubaren Konstrukt zu formen.

Berger & Luckmann (2018) geben der Wissenssoziologie in ihren Arbeiten eine neue Kontur und entwickeln in der Auseinandersetzung mit Klassikern des Faches und in Erweiterung mit soziologischen Grundlagenwerken eine Gesellschaftstheorie, die weit über das eigentliche Interesse einer Wissenssoziologie hinausreicht (Kneer, 2010, S. 712). Ihre Analyse basiert auf einer einführenden Kritik der zur Praxis geronnenen „*Aufspaltung gesellschaftswissenschaftlicher Analysen in subjektivistische (individualistische) und objektivistische (kollektivistische, holistische) Ansätze und sie richten sich darüber hinaus gegen die in beiden Varianten soziologischen Denkens konzeptionell jeweils leitende klassische Dichotomie von den substantialistisch verstandenen Konzepten ‚Individuum‘ und ‚Gesellschaft‘*“. (Endreß, 2012, S. 123) Um diesem Kritikpunkt entgegenzuwirken, bauen sie ihre Analyse in zwei Teilen auf, jenem der objektiven und jenem der subjektiven Wirklichkeit, und betrachten Wissen wie Schütz selbst als mit sozialen Rollen verknüpft, durch wechselseitige Typisierungsprozesse und Sprachsysteme weitestgehend objektiviert und vom einzelnen Subjekt getrennt wie auch durch Legitimierungsprozesse gefestigt (Reißmann, 2018, S. 239).

Die begriffliche Nähe zu ihrem wissenschaftlichen Ziehvater wird bereits einführend ersichtlich, jedoch bauen sie ihre Analyse in umgekehrter Weise auf. So beginnen sie nicht beim Subjekt, sondern bei der Gesellschaft, so auch nicht mit dem subjektiven Wissen, sondern mit dem objektiven Wissen (Berger & Luckmann, 2018). „*Weiterhin lassen sich Wissensbereiche unterscheiden, die sich aus der gesellschaftlichen Differenzierung ergeben: z.B. politisches, wirtschaftliches, sportliches, kulturelles, religiöses, rechtliches, wissenschaftliches und mediales Wissen. Genauso kann aber auch selbst- und beziehungsbezogenes Wissen oder jugend- und populärkulturelles Wissen Gegenstand der Forschung sein.*“ (Reißmann, 2018, S. 239-240) Zudem scheiden sie Wissen, das in direkten

Interaktionen erlangt wurde, von medialem Wissen (Reißmann, 2018, S. 240), was auch für die spätere Analyse von Bedeutung sein dürfte. Ihr Menschenbild baut schließlich, dies in klarer Nähe zu Schütz, auf einem Wissensbegriff auf, der ebenso davon ausgeht, dass der Mensch bereits in eine ihm vorgefertigte Welt hineingeboren wird und daher auch Anteil nimmt an einer Welt, die nach ihm bestehen wird. In diesem Zuge bauen sie ihre Analyse auf drei miteinander in einer Interdependenz stehenden Begriffen auf, jenen der *Externalisierung*, der *Objektivierung* und der *Internalisierung* (Endreß, 2012, S. 123-124).

Es darf aber nicht übersehen werden, dass die zentrale Funktion in der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit weiterhin dem Subjekt zugehörig bleibt, spezifischer dem Subjekt und seinem Handeln in der Alltagswelt. Sie grenzen sich also ab von abstrakten soziologischen Gebilden. „*Die Alltagswelt breitet sich vor uns aus als Wirklichkeit, die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 21) Der Sinnbegriff wurde bereits an früherer Stelle expliziert und in Verbindung zum Bewusstseinsbegriff gesetzt. In diesem Wissen kann nun darauf verwiesen werden, dass das subjektiv Sinnhafte zur Analyse objektiven Sinns geeignet ist. Berger & Luckmann (2018, S. 22) sehen daher die Hauptaufgabe ihrer Analyse darin, das Objektive in der Alltagswelt zu suchen, und setzen hierbei an Objektivationen an, um zum intersubjektiven Kern der Alltagswelt vorzustoßen.

Ausgangspunkt dieser Überlegung ist die Annahme, dass ein jeder Bewusstseinsakt, dies wurde ebenfalls bereits expliziert, intentionalen Charakters ist, so auch ausschließlich ein *Bewusstsein von etwas* erlangt werden kann, schließlich ist die Intention auf ein konkretes Objekt der Umwelt gerichtet (Berger & Luckmann, 2018, S. 23). Wie Schütz gelangen auch die beiden Autoren in weiterer Überlegung zur Erkenntnis, dass kein Bewusstseinsakt dem anderen gleicht, da unterschiedliche Erfahrungen von ein und demselben Objekt vorliegen. Es gibt letztlich keine Wirklichkeit, sondern deren mehrere. Die Alltagswelt betrachten sie dabei als die oberste Wirklichkeitssphäre, da in ihr alle Wirklichkeitsentwürfe zur Entstehung gelangen. Die Akzeptanz des Postulats, dass die Welt bereits vor dem Subjekt existierte, lässt nun darauf hinweisen – auch dies wurde bereits erarbeitet – dass der Mensch in eine Welt hineingeboren wird, die ihm in seiner Erfahrung schon vorarrangiert erscheint. Und so erscheint ihm auch die Wirklichkeit eben jener Alltagswelt als objektiv.

Auch bei ihnen ist die Sprache als Symbolsystem im Prozess der Objektivierung zentral. „*Die Sprache, die im alltäglichen Leben gebraucht wird, versorgt mich unaufhörlich mit den notwendigen Objektivationen und setzt mir die Ordnung, in welcher diese Objektivationen Sinn haben und in der die Alltagswelt mir sinnhaft erscheint.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S.

24) Und weiters sei die Wirklichkeit der Alltagswelt intersubjektiv, da sie mit anderen Menschen – mittels sprachlicher Objektivation – geteilt werde (Berger & Luckmann, 2018, S. 25). Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist somit routinisiert und im Sinne Schütz' unproblematisch. Alle anderen Wirklichkeiten betrachten sie als der Alltagswelt untergeordnet, als von ihr umgrenzte Sinnprovinzen. Was sie wiederum sinnhaft werden lässt, ist ihre Verbindung mit der Alltagswelt in der Sprache, also ihre Verbindung mit jenen Objektivationen, die aus der Alltagswelt in andere Sinnprovinzen hineingetragen werden (Berger & Luckmann, 2018, S. 25).

In der Alltagswelt begegnen sich nunmehr Subjekte in der Vis-à-vis-Situation, die sie als Prototyp sozialer Interaktion betrachten. Die Vis-à-vis-Situation erscheint durch ihre routinierte Erfahrensweise als etwas Bekanntes. In ihr begegnen sich Subjekte, die andere Subjekte ebenfalls als Typen anderer bereits erfahrener Subjekte erfahren (Berger & Luckmann, 2018, S. 33-34). „*Die gesellschaftliche Wirklichkeit der Alltagswelt wird also als ein kohärentes und dynamisches Gebilde von Typisierungen wahrgenommen, welche um so anonymer werden, je mehr sie sich vom ‚Jetzt und Hier‘ der Vis-à-vis-Situation entfernen.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 36) Diese Anonymisierung findet sich wiederum in der Sprache verwirklicht. In der sprachlichen Interaktion, in Form des Gesprächs, vollziehen sich jene Produktions- und Reproduktionsprozesse der alltäglichen Wirklichkeit, beruhend auf einer typisierten Gesprächssituation, in der mittels signifikanter Symbole der Sprache jene Wirklichkeitsentwürfe geprüft und aktualisiert werden, welche im gleichen Zuge überhaupt erst aus dieser typisierten Gesprächssituation heraus entstehen (Endreß, 2012, S. 124-125).

Daraus folgt nun die Annahme, dass die alltägliche Wirklichkeit mit ihrem Set an Objektivationen einen intersubjektiven Wissensvorrat erkennen lässt, welcher eine Form institutionalisierten Wissens darstellt. Dies deshalb, und hier kehrt die Analyse zu Schütz zurück, weil jedwedes menschliche Handeln auf Gewöhnung, eben Routine, in der alltäglichen Vis-à-vis-Situation basiert. Das Handeln wird in diesem Sinne habitualisiert, und ferner, da es sich um soziale Interaktion, also auch reziproke Habitualisierung handelt, institutionalisiert. „*Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden. Jede Typisierung, die auf diese Weise vorgenommen wird, ist eine Institution.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 58)

Objektives Wissen über die objektive Gesellschaft bedingt also zunächst subjektives Handeln, das in sozialer Interaktion seine wechselseitige Ergänzung findet. Gleichzeitig ist diese Interaktion nur möglich, wenn objektives Wissen herangezogen werden kann, um die Interaktionssituation typisiert zu erfahren. Es lässt sich eine interdependente Beziehung

zwischen subjektivem und objektivem Wissen erkennen. Und daraus ergibt sich: „*Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 65)

Es erschließt sich jedoch auch eine weitere, nicht minder folgenreiche Erkenntnis. Das gesellschaftliche Wissen ist nur vorläufig stabil, und zwar deshalb, da es in der Vis-à-vis-Situation einer ständigen Prüfung und Aktualisierung unterzogen wird (Endreß, 2012, S. 125). Bei der Frage, wie es zu einer weiterführenden Stabilisierung in der Institutionalisierung gelangt, finden Berger & Luckmann (2018, S. 76-83) ihre Antwort in sozialen Rollen. „*Wir haben gesehen, daß der Ursprung jeder institutionalen Ordnung in der Typisierung eigener und fremder Verrichtungen liegt. Voraussetzung dafür ist, daß man mit anderen bestimmte Ziele und Phasen der Verrichtung gemeinsam hat, und weiter, daß nicht nur Einzelhandlungen, sondern auch Handlungsverläufe und -weisen typisiert werden.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 76) Ein Teil des Selbst wird dabei entäußert und objektiviert. In diesem Entäußerungsprozess entsteht ein gesellschaftliches Selbst, das vom eigentlichen Selbst verschieden ist (Berger & Luckmann, 2018, S. 77-78). Die sozialen Rollen stellen in ihrer Summe die gesellschaftliche Ordnung dar, sie bestimmen also über die Typisierung der Handlungssituation und so auch über jene Verhaltenserwartungen, die die Interaktionsteilnehmer\*innen einander zuschreiben (Berger & Luckmann, 2018, S. 79).

„*Verengt man den Blick auf die Frage der Rollen, so wäre einerseits zu sagen, daß institutionale Ordnung nur wirklich ist, sofern sie sich in Rollen verwirklicht, und daß Rollen ihrerseits wiederum nur für eine solche institutionale Ordnung repräsentativ sind, die Rollencharaktere und ihr Wissenszubehör festgelegt hat, so daß sie ihren objektiven Sinn von ihr beziehen.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 83) Eine logische Konsequenz daraus ist eine Differenzierung der gesamtgesellschaftlichen Wirklichkeit in Subsinnwelten, so auch eine Existenz des Menschen in mehreren Subsinnwelten, Sinnprovinzen eben, in denen das Subjekt unterschiedliche typisierte Rollen einnimmt, in denen es die alltäglichen Vis-à-vis-Situationen durchlebt und bewältigt (Berger & Luckmann, 2018, S. 90).

Im Zuge dieser Differenzierung gelangt die Analyse nun zu jenem Begriff der Legitimierung. Denn die Existenz und Aktivität in Subsinnwelten kann dazu führen, dass die übergeordnete Sinnwelt infrage gestellt wird. Um dem vorzubeugen, bedarf es der Legitimierung. Denn eine Infragestellung der übergeordneten Sinnwelt würde zu einer Destabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung führen, damit auch zu einer Destabilisierung der eigenen Existenz, ein Umstand, der sich aus dem zuvor explizierten Menschenbild erschließt. Die Legitimierung dient daher der Stabilisierung der gesellschaftlichen Ordnung.

Sie soll primäre Objektivationen plausibel machen und kann als eine sekundäre Objektivation betrachtet werden (Berger & Luckmann, 2018, S. 98). „*Legitimierungen werden in Form kognitiver und normativer Interpretationen, d. h. als Formen der Erklärung und Rechtfertigung über die Institutionalisierungen und die institutionelle Ordnung gelegt.*“ (Endreß, 2012, S. 127)

In der Mitwelt, also der zeitlichen Parallelität des Wissens, erscheint die Legitimierung noch nicht als derart relevant. Ihre Relevanz und ihre Funktion erschließen sich jedoch in jenem Zeitpunkt, da das objektive Wissen an die nächste Generation weitergegeben werden muss. „*Legitimation sagt dem Einzelnen nicht nur, warum er eine Handlung ausführen soll und die anderen nicht ausführen darf. Sie sagt ihm auch, warum die Dinge sind, was sie sind*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 100), was in der Nachwelt von höherer Relevanz zu sein scheint, wenn das erfahrende Subjekt auf die Zeugnisse anderer, Subjekte seiner Vorwelt, angewiesen ist. Die Legitimation ist hierbei auch sozialisationsrelevant. Denn in der Weitergabe sozialen Wissens zeigt sich, dass die Sinnwelt eine symbolische ist, die vom einzelnen Subjekt unabhängig und in der Vermittlung des Wissens an die Nachwelt von signifikanten Anderen abhängig ist. So ist auch die eigene Identität von einer legitimierten symbolischen Sinnwelt abhängig (Berger & Luckmann, 2018, S. 107-108).

„*Wirklichkeit ist gesellschaftlich bestimmt. Aber die Bestimmung wird immer auch verkörpert, das heißt: konkrete Personen und Gruppen sind die Bestimmer von Wirklichkeit.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 124) Es entsteht ein Wissensmonopol, das bei jenen aufgefunden wird, die als Expert\*innen legitimiert werden. Ein Punkt, der in der Analyse nicht unbeachtet bleiben darf, denn jene Expert\*innen sind es auch, die über Sozialisationsprozesse entscheiden. Schließlich bestimmen sie, welches Wissen in der Sozialisation an die nächste Gesellschaftsgeneration weitergegeben wird (Berger & Luckmann, 2018, S. 128). Eine solche Monopolsituation, das dürfte bereits ersichtlich geworden sein, bedarf nunmehr eines hohen Grades an Stabilität der Gesellschaftsstruktur und führt gleichzeitig dazu, dass die Gesellschaft stabilisiert wird (Berger & Luckmann, 2018, S. 131). Somit stellt sie ein legitimes Übel dar, ohne das eine stabile gesellschaftliche Ordnung nicht möglich erscheint.

Abschließend lässt sich ein komplexes Bild des Begriffs des sozialen Wissens zeichnen. Soziales Wissen muss mit den Begriffen der Sedimentierung, der Institutionalisierung und der Habitualisierung gekoppelt gedacht und theoretisiert werden. Es wurde aufgezeigt, dass soziales Wissen als Teil des kulturellen Gedächtnisses einer Generation in institutionalisierter Weise eine Legitimierung durch die Weitergabe des sozialen Wissens über die Generationen

hinweg mittels Spezialmedien erfährt und zum Großteil durch institutionalisierte Expert\*innen (Wissensträger\*innen) in ihrer Ausübung spezifischer sozialer Rollen im Institutionengefüge geprägt ist. Dies führt zur Herausbildung von Informations- und Meinungsführerschaften. In weiterer Folge gerät die Internalisierung des sozialen Wissens durch Sozialisand\*innen in eine starke Abhängigkeit von den spezifischen, zum Großteil ebenfalls institutionalisierten Sozialisationsinstanzen, egal, ob es sich um die familiäre oder extrafamiliäre Sozialisation handelt.

Nunmehr lässt sich danach fragen, wie sich eben jenes Institutionengefüge des sozialen Wissens durch die bisherige Mediatisierung bereits verändert hat und wie es sich durch eine fortschreitende digitale Mediatisierung weiter verändern wird. In der Diskussion um das kulturelle Gedächtnis wurde auf die Bedeutung spezifischer Speichermedien eingegangen und deren Entwicklung von einer oralen Kultur hin zu einer typografisierten Kultur nachgezeichnet. Im nächsten Schritt wird es nun geboten sein, diese Entwicklung anhand der Digitalisierung weiterzuverfolgen. Damit verbunden sind ebenfalls Veränderungen in den gesellschaftlichen Funktionen von Massenmedien und letztlich auch ein Wandel des Öffentlichkeitsbegriffs.

Als zentrale Funktionen der Massenmedien unterscheidet Burkart (2021, S. 352) soziale von politischen und ökonomischen Funktionen. Im Bereich des Sozialen findet sich sowohl die Sozialisation als auch die soziale Orientierung wieder, während im Politischen die Funktionen der Herstellung von Öffentlichkeit und die bereits zuvor angesprochene Artikulation für den vorliegenden Kontext der Dissertation von Relevanz sind. Im Ökonomischen ist es hingegen die Zirkulationsfunktion. Die Bedeutung der massenmedialen Funktionen erschließt sich in der Rolle von Massenmedien als Informationsgeneratoren und so dann auch als Wissensproduzenten. Massenmedien erschaffen nicht nur Öffentlichkeit, sie füllen sie auch mit Informationen, welche als Wissen von Individuen internalisiert werden. Sie sind also Meinungsführer. Dies vor allem im Bereich der Sekundärerfahrung von Individuen (Burkart, 2021, S. 367-370). Es scheint daher angebracht, die Effekte der Digitalisierung zunächst am Öffentlichkeitsbegriff ersichtlich zu machen.

Dass es sich um einen diskursiven Begriff handelt, zeigt Eisenegger (2021, S. 18) auf, wenn er versucht, Kontinuitätsbrüche im Öffentlichkeitsdiskurs festzumachen. Der erste Strukturwandel ereignete sich im 18. und 19. Jahrhundert im Wandel von der sogenannten Versammlungsöffentlichkeit hin zu einer beginnenden massenmedialen Öffentlichkeit. Einen zweiten Strukturwandel erkennt er daran anschließend in der Abkehr der Massenmedien von gesinnungsethischen Grundsätzen der Produktion hin zu einer ökonomischen Ausrichtung der

Massenmedien. Ein aktueller Strukturwandel ereignet sich nach Eisenegger (2021, 18-19) durch die Digitalisierung, spezifischer durch die Plattformisierung, welche sich mit dem Begriff einer „*plattformisierte[n] Longtail-Öffentlichkeit charakterisieren lässt und von einem Wandel der kommunikativen Prägekräfte in Form sogenannter Plattform-Logiken begleitet ist.*“

Dies zeigt sich darin, dass die Entwicklung von digitalen Kommunikationstechnologien stark zunimmt und es zu einer Transformation der öffentlichen Kommunikation kommt (Klinger, 2019, S. 247). Massenmedien (aber auch die Wissenschaft) büßen zunehmend ihr Monopol der Meinungsführerschaft ein, weil via Sozialer Medien die Einwegkommunikation aufgebrochen wird und Individuen jene Kommunikationstechnologien bereits derart veralltäglich haben, dass die klare Linie von Produzierenden und Rezipierenden oftmals nicht mehr trennscharf gezogen werden kann. So weichen sich auch die vormals klaren Strukturen der Öffentlichkeitsproduktion weiter auf. In der fachwissenschaftlichen Literatur findet sich daher eine breite Varietät an Öffentlichkeitsbegriffen. Die Bandbreite reicht dabei von *networked public sphere* über *blogosphere* bis hin zu *hyperlinked society* und *quasi-public sphere* (Klinger, 2019, S. 249).

Eine solche Entwicklung lässt sich auch im Kontext der Wissensproduktion und Wissensspeicherung aufzeigen. „*Was sich durch die Öffnung der Technologien und der damit einhergehenden Erweiterung des Spektrums an Informationsträgern vor allem verändert hat, ist die Art und Weise, in der Wissen organisiert wird. Parallel zur Etablierung bestimmter Medien entwickelten sich immer auch bestimmte Wissensordnungen.*“ (Jäckel & Fröhlich, 2012, S. 39) Digitale Suchmaschinen, beispielsweise des Unternehmens Google, oder Onlinedatenbanken wie Wikipedia haben besonders in den letzten Jahrzehnten klassische analoge Speichermedien zunehmend abgelöst und bieten Möglichkeiten zur Befriedigung von individualisierten Informations- und Orientierungsbedürfnissen des\*der Einzelnen (Fabre et al., 2016, S. 11-12; Jarren, 2021, S. 41).

Die gesellschaftliche Wissensproduktion wird somit dezentralisiert, da jedes Individuum, ungeachtet seiner sozialen Position in der Gesellschaft, Produzent\*in von Wissensangeboten werden kann (Pscheida, 2010, S. 417-418). „*So zeichnet sich vor dem Hintergrund der digitalen Wissensgesellschaft gegenwärtig also bereits ab, dass die fortschreitende Verschiebung der klassisch-akademischen Kriterien zur Beurteilung der Güte und Anerkennung der Gültigkeit von Wissen als im gesellschaftlichen Sinne relevant (d. h. also für die sinnhafte Deutung der Wirklichkeit grundlegend) zugunsten der situativen Bedürfnisse, subjektiven Interessenlagen und praktischen Anforderungen der Öffentlichkeit auch eine*

*Aufweichung der diskursiven Machtverhältnisse mit sich bringt, diese im zirkulär-dialektischen Konzept der Koevolution zugleich aber auch selbst bereits grundlegend voraussetzt.“* (Pscheida, 2010, S. 418)

In Kapitel 3 wurden bereits einige Veränderungen im Zuge der Mediatisierung angesprochen und können nunmehr komplementiert werden, um die Bedeutung der eben geschilderten Veränderungsprozesse zu verdichten.

Mit dem Begriff der digitalen Sozialität, welche durch die Entwicklung einer digitalen Infrastruktur (Krotz, 2017, S. 22) geschaffen wurde, war eine erste Veränderung des öffentlichen Miteinanders in der Gesellschaft thematisiert, die weitreichende Folgen mit sich bringt. „*Ein Vierteljahrhundert nach dem Aufkommen von Suchmaschinen und World Wide Web haben wir uns in einer Welt eingerichtet, in der wir per Touchscreen, Mausklick oder Tastendruck jederzeit die gewünschte Information abrufen können – oder sie automatisiert geliefert bekommen.*“ (Schüller-Zwierlein, 2022, S. 1) Des Weiteren aber lassen sich dadurch auch die bereits an früherer Stelle thematisierten Entgrenzungsprozesse auf zeitlicher und räumlicher Ebene erklären. Dies ist eine Entwicklung, welche bereits in den 1960er Jahren ihren Anfang nahm mit der Entwicklung der Vorläufer des heutigen Internets und in den 1980er Jahren mit der Einführung des World Wide Web seine endgültige Grundsteinlegung erfuhr (Pscheida, 2010, S. 249-251). Neben der bereits weitestgehend abgeschlossenen gesellschaftsweiten Habitualisierung der Internetnutzung waren es vor allem die Multimedialisierung und im Zuge dieser die Ausdifferenzierung von individuellen wie auch gruppenspezifischen Nutzungsmustern und die damit verbundene nie stillstehende Neustrukturierung der Nutzer\*innenkultur, die den Erfolgslauf der Digitalisierung einlauteten (Pscheida, 2010, S. 266-272).

Aus heutiger Perspektive jedoch ist es das Jahr 2004, welches eine Demarkationslinie der Digitalisierung zeitigt – die Einführung des Begriffs **Web2.0**. Aus dem ursprünglich immer zugänglichen WWW formte sich eine Nutzer\*innenwelt, welche einen eigenen sozialen Raum zur interaktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und anderen Individuen bildet (Kerres & Rehm, 2015, S. 33-34) und stellt somit sogar ein Art „*Leitmedium dar – und das aufgrund zweier zentraler Funktionen: Zum einen verkörpert das Internet eine Art riesigen Wissensspeicher, der sich flexibel und situationsbezogen zur individuellen Informationsbeschaffung und Wissensaneignung nutzen lässt. [...] Zum anderen fungiert das Internet aber auch zunehmend als partizipatives Beteiligungsmedium, in welchem sich auch die eigenen (persönlichen und subjektiven) Inhalte der Nutzer in Form von Texten, Kommentaren, Diskussionsbeiträgen etc. mühelos platzieren lassen und alternative*

*Medienangebote auf diese Weise interaktiv und kollaborativ erstellt werden können.“* (Pscheida, 2010, S. 284) Aber nicht nur das, es ermöglicht auch einen umfangreichen Prozess der Digitalisierung von Wissen (Gemkow, 2021, S. 169).

Den Ausführungen zum Bereich der Spezialmedien ist somit ein neuer gesellschaftlicher Umbruch in der Wissensformierung beizufügen – **die Entstehung digitaler Medien**. Durch sie erfahren Wissenskomplexe eine Dynamisierung und einen leichteren Zugang, somit auch eine Entkopplung von der institutionalisierten Meinungsführerschaft. Gleichzeitig sind sie laufend einer zwingenden dynamischen Revidierung unterworfen und bieten der Manipulation von Wissen (Stichwort: Fake News) eine offene Tür, die leicht durchschritten werden kann, und begegnen dem steigenden Grad an Komplexität, welcher durch die niedrige Zugangsschwelle gesetzt wird, mit einer Verdichtung von Wissen in Gestalt einer fortschreitenden Visualisierung der im Internet sich formierenden Wissensrepräsentationen (Gemkow, 2021, S. 177-179).

Stellt die Zeit vor 2004 die Ära des Aufstiegs des Internets dar, sind es gerade die letzten 15 Jahre, welche zum einen eine Beschleunigung der Digitalisierung bewirkten, zum anderen eine Epoche bezeichnen lassen, in der die Digitalisierung eine Allgegenwärtigkeit erreicht wie noch nie zuvor. Mit Facebook (2004) und Twitter (2006) kamen die ersten Sozialen Netzwerke auf den Markt, mit Youtube (2005) das erste rein videobasierte Netzwerk. Die Markteinführung des I-Phone durch das Unternehmen Apple im Jahr 2007 markiert den Beginn der Entwicklung der volldigitalisierten Sozialen Netzwerke, welche zeitlich unbegrenzt und ortsungebunden Einkehr in die Lebenswelt der Menschen und in den letzten 10 Jahren vor allem auch von Kindern und Jugendlichen fanden (Burkart, 2021, S. 332). Seitdem werden am laufenden Band neue Applikationen entwickelt, die eigene Logiken ausbilden und verfolgen und eine digitale Sozialität erschaffen, die sich immer rasanter verändert.

Jarren (2019, S. 164) spricht in diesem Kontext sogar von einer fundamentalen Institutionalisierung von Social Media, „*weil sie – erstens – Einzelnen, Gruppen, Netzwerken und Organisationen die Möglichkeit zur direkten, ungefilterten Artikulation in der allgemeinen Öffentlichkeit gibt. Damit verleihen Social Media diesen Akteuren eine direkte kommunikative Macht, und dies potentiell im globalen Maßstab. Social Media ermöglichen – zweitens – Akteuren die flexible Organisation von Interessen wie auch die Koordination von Handlungen. Zur Interessenartikulation und -organisation sind Akteure nun nicht mehr zwingend auf Journalismus, Medien oder kollektive Organisationen wie Verbände oder politische Parteien angewiesen.*“ (Jarren, 2019, S. 164) Neben der Unterhaltungsfunktion von

Sozialen Medien, welche durch digitale Spiele (durch den technischen Fortschritt sogar in eigenständigen virtuellen Welten, welche in verschiedenen Graden der realen sozialen Welt nachempfunden sind) und der multimedialen Nutzung, die sich im Foto- und Video-Sharing, beispielsweise via Instagram und ähnlichen Applikationen, verwirklicht hat, sind es vor allem digitale Kommunikationsmedien wie Whatsapp, Telegram oder Twitter, die von hoher Bedeutung sind. Aber auch die Möglichkeit zur digitalen Kollaboration im Internet in Gestalt von Wikipedia und anderen kollaborativen Wissensplattformen zeigt die Bedeutung der Digitalisierung für das Wissensmanagement im Besonderen auf (Gabriel & Röhrs, 2017, S. 20-21).

Auf Augenhöhe zum sozialen Wissen tritt das Wissen über den privaten Persönlichkeitsraum zunehmend in das Zentrum der Diskussion. Soziale Netzwerkmedien wie Facebook, Xing, Linkedin und andere dienen zwar hauptsächlich als Plattformen zur Vergemeinschaftung, wird über sie miteinander und ortsübergreifend (oft global) über verschiedene private wie auch öffentliche Themen ausgetauscht (Gamper, 2012, S. 113), stellen sie jedoch im gleichen Atemzug umfangreiche Datenspeicherplätze dar. Bei Anlegung eines Nutzer\*innenprofils werden Angaben zur eigenen Person (Name, oft auch der Wohnort, Kontaktdaten, etc.) angelegt und während der aktiven Nutzung des eigenen Profils Interessen und Themen multimedial im Sozialen Netzwerk (in der Community) verbreitet (Schmidt, 2018, S. 12). Die Frage des Datenschutzes (Gabriel & Röhrs, 2017, S. 16) wird hierbei zentral beleuchtet und ist für die wissenschaftliche Erforschung derartiger Communitys von hoher Relevanz.

*„Während auf Netzwerkplattformen das individuelle Nutzerprofil und seine Verknüpfung mit anderen Profilen im Mittelpunkt stehen, sind Multimediaplattformen stärker um einzelne Inhalte herum strukturiert. Am bekanntesten sind derzeit YouTube, Instagram und Snapchat, die den Austausch von Fotos und Videoclips erleichtern. Aber auch für Musikstücke (z. B. Soundcloud) oder Präsentationen (Slideshare) existieren eigene Plattformen. Meist stehen nach dem Hochladen eines Inhalts weitere Funktionen zur Verfügung – so kann man Fotos kommentieren oder Präsentationen auf anderen Webseiten einbetten.“* (Schmidt, 2018, S. 13)

Gerade die Einbettungsfunktion wirkt netzwerkfördernd. Auf diese Art entsteht ein globaler digitaler Markt an Daten und Informationen – ein weltweites Wissensnetzwerk, welches sich vor allem im Bereich der sogenannten Wikis in seiner größten Ausprägung wiederfindet. Es handelt sich hierbei noch dazu um kollaborative Netzwerke, zu denen (relativ) freier Zugang besteht. Kimmerle et al. (2010, S. 1101) sehen in Wikis die Wissensproduktion durch soziale Netzwerke als sehr erfolgreich verwirklicht. Besonders Wikipedia, das wohl weltweit

bekannteste Netzwerk dieser Art, gilt hierbei als Paradebeispiel. „*The Wikipedia website offers a huge set of interlinked Webpages, each representing an encyclopedic entry. Unless they are protected, such pages can be changed or extended at any time by any user, whether logged-in or not.*“ (Lerner et al., 2012, S. 142)

Eine derartige Entwicklung von Sozialen Medien zeigt jedoch auch erneut auf, dass das Wissens- und Informationsmonopol klassischer Massenmedien, aber auch die Meinungsführerschaft (teil-)öffentlicher Institutionen aufbricht. Bereits in der frühen Phase des Web2.0 entstand eine Form der Artikulation, welche in Form der sogenannten Webblogs seinen Triumphzug antrat. Privaten Individuen wurde es ermöglicht, sehr kostengünstig und ohne großen technischen Aufwand eigene Meinungsinhalte zu produzieren und der Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Die Vernetzung innerhalb der Bloggingcommunity erleichterte sich zunehmend mit dem technischen Fortschritt im Rahmen der Digitalisierung. Ähnlich wie bei Wikis wurden die Tagging- sowie die Einbettungsfunktion zu einem relevanten Tool (Obradovic, 2012, S. 163-164).

In diesem Kontext hat der Begriff des\*der Influencers\*in in den letzten Jahren sowohl in der öffentlichen Sphäre als auch in der Wissenschaft an Bedeutung gewonnen. „*An influencer is a persona (related to a person, group of people, or organization) that possesses greater than average potential to sway others in terms of thoughts, attitudes and behaviors due to attributes of their communication frequency, persuasiveness, social network or other characteristics.*“ (Cornwell & Katz, 2020, S. 7) Die Definition lässt somit eine große Bandbreite an möglichen Personentypen zu, welche man als Influencer\*innen bezeichnen kann. Blogger\*innen (wohl die klassische Form des modernen Influencer\*innentums) wurden bereits thematisiert. Diese stammen zuweilen aus dem privaten Bereich. Influencer\*innen können jedoch auch Personen des öffentlichen Lebens sein, wie beispielsweise Sportprofessionals, Schauspieler\*innen, Aktivist\*innen. Sogar Politiker\*innen und Journalist\*innen (Cornwell & Katz, 2020, S. 44-45), die bereits vor dem Auftreten des Influencer\*innenphänomens als prägende Kräfte des öffentlichen Lebens und Wissens galten, lassen sich charakterisieren. Gerade in der ökonomischen Funktion der Massenmedien ist die Gruppe der Influencer\*innen von zunehmender Bedeutung. Markenkooperationen sind Teil der Selbstfinanzierung von Influencer\*innen und auch von Unternehmen gerne geschlossen, bieten sie doch nicht gerade wenige Vorteile. Neben einer stärkeren Sichtbarkeit der eigenen Produkte kann ein direkterer, schnellerer und oftmals kostengünstigerer Kontakt zu Unternehmensstakeholder\*innen erschlossen werden (Sturmer, 2019, S. 3).

Die skizzierten Entwicklungen im Bereich des sozialen Wissens sind für Kinder und Jugendliche ebenfalls von Bedeutung. Als Teil der Identitätsarbeit und in der Bewältigung der institutionalisierten Entwicklungsaufgaben sind sie mit der Notwendigkeit konfrontiert, soziales Wissen zu internalisieren und sich dieses auf die geschilderte Weise anzueignen. Ein Aufbrechen der starren Strukturen der Wissensproduktion und Wissensspeicherung und somit auch des Zugangs zu ihnen durch die Digitalisierung hat nunmehr mannigfaltigen Einfluss auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, wie die Auseinandersetzung mit der Digitalisierung im Kontext der familiären Sozialisation und der Identitätskonstruktion im Detail aufzeigen wird. Aber bereits an dieser Stelle können einige, nicht minder wichtige Entwicklungen im Kontext sozialen Wissens festgehalten werden.

Das Smartphone dient als Leitmedium zur Vernetzung und zur Vergemeinschaftung von Kindern und Jugendlichen. Der frühe Zugang zu diesem konvergenten Medium bietet ebenso Zugang zu den durch die Digitalisierung sich verändernden Strukturen und Möglichkeiten der Wissensproduktion. Neben dem sinkenden Eintrittsalter in den eigenen Medienbesitz zeigt sich sowohl bei Kindern als auch Jugendlichen eine hohe Bedeutung des Internets für den eigenen Alltag. Dies trifft auch auf den Computer zu, im Besonderen auf Onlinespiele (mpfs, 2010a, S.7; 2020b, S. 14). Bereits 2/5 der Kinder sind in Online-Communities aktiv und soziale Kommunikationsmedien wie Whatsapp besitzen eine hohe Bedeutung für sie (mpfs, 2010a, S. 34; 2020a, S. 38). Ebenso wurde aufgezeigt, dass bereits junge Kinder dazu in der Lage sind, Idole für sich zu benennen, welche im Regelfall aus Film und Sport stammen, jedoch auch zu 6% sind es Influencer\*innen und zu 4% Figuren aus Games (mpfs, 2010a, S. 18; 2020a, S. 26). Für Jugendliche besitzen Onlinesuchmaschinen und Datenbanken, allen voran Wikipedia, eine hohe Bedeutung in der Beschaffung für sie relevanter Informationen (mpfs, 2010a, S. 32). Es zeigt sich also, dass die Veränderungen im Bereich der Produktion und Reproduktion sozialen Wissens durch die Digitalisierung Auswirkungen besitzen, welche für die zukünftige Forschung nicht vernachlässigt werden dürfen und die im Kontext der Mediatisierung des Sozialisationsprozesses in breiter Form einer weiteren Diskussion bedürfen.

## 4.2 Die Mediatisierung des Sozialisationsprozesses und der Identitätskonstruktion

Es ist geklärt, was mit dem Begriff der Lebenswelt gemeint ist und welche Rolle soziales Wissen in ihr spielt, um die Struktur der Lebenswelt zielführend theoretisieren zu können. Im Bereich der Sozialisation findet sich die Analyse nun aber mit der Frage konfrontiert, wie das objektive Wissen in subjektives Wissen überführt werden kann. Für Berger & Luckmann (2018) bildet der Begriff der Internalisierung die zentrale Instanz dazu.

In ihrer Ausarbeitung der gesellschaftlichen Wirklichkeitskonstruktion beziehen sie sich auf zentrale Werke der Wissenssoziologie und der soziologischen Sozialisationstheorie. Aus diesem Grund möchte ich an den notwendigen Stellen zentrale Prämissen sowohl ergänzender soziologischer, vor allem aber psychologischer Sozialisationstheorien ausführlicher diskutieren, um die Thesen von Berger & Luckmann für die vorliegende Dissertation zielführend adaptieren zu können.

### 4.2.1 Sozialisation und Identität

Da der Mensch nicht als gesellschaftsfähiges Wesen in die Gesellschaft hineingeboren wird, so auch noch nicht über jenes umfangreiche objektive Wissen verfügt, durch das er an gesellschaftlichen Interaktionsprozessen teilhaben kann, bedarf es nunmehr eines Prozesses zur Erlangung von objektivem, gesellschaftlichem Wissen. „*Dieser Prozeß ist die Internalisierung: das unmittelbare Erfassen und Auslegen eines objektiven Vorganges oder Ereignisses, das Sinn zum Ausdruck bringt, eine Offenbarung subjektiver Vorgänge bei einem Anderen also, welche auf diese Weise für mich subjektiv sinnhaft werden.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 139) Dies bedeutet, dass der noch unbefangene Mensch das Äußere in ein Inneres umkehrt sowie er im Prozess der Externalisierung Inneres in ein Äußeres transformiert. Berger & Luckmann (2018, S. 141) unterscheiden dabei zwischen der primären und der sekundären Sozialisation. „*Die primäre Sozialisation ist die erste Phase, durch die der Mensch in seiner Kindheit zum Mitglied der Gesellschaft wird. Sekundäre Sozialisation ist jeder spätere Vorgang, der eine bereits sozialisierte Person in neue Ausschnitte der objektiven Welt ihrer Gesellschaft einweist.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 141)

Im Bereich der primären Sozialisation bedienen sich Berger & Luckmann der Thesen des Symbolischen Interaktionismus und setzen das lernende Individuum in Bezug zu den es umgebenden signifikanten Anderen. Das Kind beginnt, sich mit Menschen seiner Umwelt zu identifizieren, dies in Bezug auf die sozialen Rollen, die jene Menschen ihm gegenüber einnehmen. „*Das Kind übernimmt die Rollen und Einstellungen der signifikanten Anderen,*

*das heißt: es internalisiert sie und macht sie sich zu eigen.“* (Berger & Luckmann, 2018, S. 142) In der fortschreitenden Auseinandersetzung mit diesen Rollen und Einstellungen, die es zu internalisieren beginnt, begreift das Kind auch zunehmend die Welt als von den jeweiligen Rollenträger\*innen unabhängig und intersubjektiv zu verstehen. Mit der Loslösung von den Träger\*innen einer Rolle gelangt es mitunter sodann auch zu einer Hinwendung zu den sozialen Rollen selbst und hierin auch zu einer Internalisierung des objektiven Wissens und den Handlungsregeln in der Gesellschaft. Dabei stellt die Sprache, wie bereits gezeigt wurde, die ausschlaggebende Instanz dar. Schließlich ist die Sprache als höchste Form der kulturellen Objektivation Dreh- und Angelpunkt jedweder gesellschaftlichen Existenz überhaupt (Berger & Luckmann, 2018, S. 143-144).

Eine weitere zentrale Komponente bei Berger & Luckmann (2018, S. 147) ist die zeitliche Abfolge von Lernsequenzen, wie sie an früherer Stelle bereits in ähnlicher Form der Entwicklungsphasen diskutiert wurden, welche sie als gesellschaftlich institutionalisiert begreifen. „*Die primäre Sozialisation endet damit, daß sich die Vorstellung des generalisierten Anderen – und alles, was damit zusammenhängt – im Bewußtsein der Person angesiedelt hat. Ist dieser Punkt erreicht, so ist der Mensch ein nützliches Mitglied der Gesellschaft und subjektiv im Besitz eines Selbst und einer Welt. Seine Internalisierung von Gesellschaft, Identität und Wirklichkeit gilt jedoch nicht ein für allemal. Sozialisation ist niemals total und niemals zu Ende.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 148)

Nunmehr verhält es sich so, dass die Gesellschaft einer Differenzierung in Teilbereiche unterworfen ist. Der in ihr gebräuchliche objektive Wissensvorrat ist somit ebenfalls differenziert und mit Subwelten und den in ihnen vorherrschenden Rollen verknüpft. Mit dem Begriff der sekundären Sozialisation meinen Berger & Luckmann (2018, S. 148-149) daher die Internalisierung eben solcher Subwelten und des Wissens, das in ihnen zur Umsetzung einer Handlung benötigt wird. Die Schwierigkeit dabei erschließt sich aus dem Umstand, dass in der sekundären Sozialisation bereits eine Identität vorliegt, die in der primären Sozialisation entwickelt wurde. Sekundäre Sozialisation ist somit niemals voraussetzungslos. Allerdings bedarf es im Gegensatz zur primären Sozialisation keiner gefühltsbeladenen Identifikation des Kindes mit signifikanten Anderen, denn die Sozialisationsinstanzen sind in der Regel andere. Während in der primären Sozialisation noch überwiegend die direkten Bezugspersonen wie Mütter und Väter als Sozialisationsinstanzen fungieren, zu denen auch eine emotionale Bindung besteht, sind es in der sekundären Sozialisation stärker objektivierte Rollen, wie Lehrer\*innen und Arbeitskolleg\*innen, die als Sozialisationsinstanzen herangezogen werden (Berger & Luckmann, 2018, S. 151).

In der sekundären Sozialisation erfolgt also eine zunehmende Anonymisierung der sozialen Rolle, ein Ablösen der Rolle vom bzw. von der spezifischen Träger\*in, und gleichzeitig ein Erkennen der institutionellen Zusammenhänge der differenzierten Subwelten (Berger & Luckmann, 2018, S. 152). Daraus resultiert allerdings gleichzeitig, dass das Wissen, das in der sekundären Sozialisation erworben wird, leichter assimiliert beziehungsweise gänzlich ausgelöscht werden kann als jenes, das in der primären Sozialisation erworben wurde, da eine schwächere Bindung des Subjekts an das sekundäre Wissen vorliegt (Berger & Luckmann, 2018, S. 153). Das explizierte Verständnis hat zur Folge, dass es sich bei der Sozialisation um einen andauernden Prozess der Modifikation subjektiver und objektiver Wissensvorräte handelt (Berger & Luckmann, 2018, S. 167).

Die komplexe Differenzierung der Gesellschaft in Subwelten, in denen ebenfalls Sozialisationsprozesse ablaufen, fördert eine weitere Konsequenz zutage, die nicht unbeachtet bleiben darf, nämlich jene, dass Sozialisation, verstanden als die Gesellschaftswerdung des Menschen, sowohl positiv als auch negativ verlaufen und durch den andauernden Modifikationsprozess auch über die primäre Sozialisation hinaus negative Folgen zeitigen kann. In Gesellschaften mit relativ niedriger Differenzierung ist dies weniger der Fall, führt die Sozialisation aufgrund ihrer geringen institutionellen Komplexität schließlich zur Herausbildung einer „*Identität, die gesellschaftlich prädefiniert und in hohem Maße vorprofiliert ist.*“ (Berger & Luckmann, 2018, S. 175) In komplexer differenzierten Gesellschaften hingegen kann es zu negativen Folgen bis hin zu einer gänzlich misslingenden Sozialisation kommen (Berger & Luckmann, 2018, S. 177-185).

Nun stellt sich natürlich die Frage, welche Bedingungen zum einen seitens der Umwelt überhaupt vorliegen und anderseits welche Bedingungen seitens des Subjekts erfüllt werden müssen, um von einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung sprechen zu können (Hurrelmann, 2006, S. 30). Denn eine solche erscheint im Kontext einer stabilen Gesellschaftsform ja als oberstes Ziel der Sozialisation. In diesem Kontext muss auf die Begriffe der Selbst- und Fremdsozialisation verwiesen werden (Fleischer, 2018, S. 72). Das Kind – oder in weiterer Folge auch der\*die Erwachsene, berücksichtigt man den lebenslangen Prozess der Sozialisation, der erst mit dem Tod endet – steht allerdings nicht von Beginn seines Lebens in Beziehung mit allen ihm zur Verfügung stehenden Sozialisationsinstanzen. Viel eher durchläuft das Kind Entwicklungsphasen, in denen es altersspezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat, die sich auch als Lebensphasen im wissenschaftlichen Diskurs wiederfinden (Fleischer, 2018, S. 66).

Eine wichtige Grundlage dazu wurde in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg von Havighurst (1953)<sup>17</sup> gelegt und mit Rudolf (2016, S. 14) kann festgehalten werden, dass der starke Einfluss des Identitätsbegriffs in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts auf die Arbeiten von Erikson (1964 und 1968 [2003])<sup>18</sup> zurückführbar sind. Noch heute findet sich sein Lebenswerk als Grundlage in diversen Handbüchern zum Identitätsbegriff.

Seine Annahmen gehen über die personale Identität hinaus und berücksichtigen auch die sozialen Rahmenbedingungen der Identitätskonstruktion, was es ihm ermöglicht, eine Kollektividentität in seine Theorie zu inkludieren (Rudolf, 2016, S. 16). Dies basiert darauf, dass Erikson seine Identitätstheorie auf dem sozialisationsbasierten Aspekt einer lebenslangen Entwicklung von Identität durch das Individuum in Auseinandersetzung mit sich selbst und signifikanten Anderen seiner sozialen Umwelt aufbaut (Abels & König, 2016, S. 96; Batra, 2013, S. 250; Erikson, 2003; Erikson, 2021; Maree, 2021, S. 1110) und hierbei mehrere Entwicklungsstufen, acht an der Zahl, entwirft, in deren Ablauf das Individuum eine immer nur vorläufige Identität entwickelt (Batra, 2013, S. 255; Erikson, 2003; S. 95; Erikson, 2021, S. 150-151; Maree, S. 1111). Dem liegt die Annahme zugrunde, dass diese Entwicklung einem vorarrangierten Ablauf folgt, der die einzelnen Teile der Entwicklung und so auch der Identität schließlich zu einem abschließenden Ganzen zusammenführt (Erikson, 2003, S. 92; Erikson, 2021, S. 57). „*Man kann sagen, daß die Persönlichkeit in Abschnitten wächst, die durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt sind, einen sich ausweitenden sozialen Horizont bewußt wahrzunehmen und handelnd zu erleben; einen Horizont, der mit dem nebelhaften Bild einer Mutter anfängt und mit der Menschheit endet – oder doch mit jenem Ausschnitt der Menschheit, der für das spezielle Leben dieses Menschen zählt.*“ (Erikson, 2021, S. 58) Ich möchte daher bei Erikson verbleiben und sein Modell als Grundlage für die weitere Diskussion heranziehen.

Erikson unterscheidet zwischen der persönlichen Identität, also der Wahrnehmung des Selbst in seiner zeitlichen Fortdauer über die jeweiligen Entwicklungsphasen bzw. -stadien hinweg, und der Ich-Identität, die darin begründet liegt, dass auch jene signifikanten Anderen, zu denen sich das Individuum in Beziehung setzt, das Selbst als solches in der zeitlichen Fortdauer erkennen. „*So ist Ich-Identität unter diesem subjektiven Aspekt das Gewahrwerden*

---

<sup>17</sup> Havighurst, R. J. (1953). *Development tasks and education*. Longman.

<sup>18</sup> Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. Norton.

Erikson, E. H. (1968/2003). *Identity: Youth and crisis*. Norton. / *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Auflage). Klett-Cotta.

*der Tatsache, daß in den synthetisierenden Methoden des Ichs eine Gleichheit und Kontinuierlichkeit herrscht und daß diese Methoden wirksam dazu dienen, die eigene Gleichheit und Kontinuität auch in den Augen der anderen zu gewährleisten.“* (Erikson, 2021, S. 18)

Es geht Erikson somit in erster Linie um das Empfinden des Individuums, zu wissen, wer es ist, also seine Position im sozialen Gefüge zu kennen, und sich auch in dieser Weise darzustellen und selbst darin wiederzufinden (Abels, 2019, S. 344). Dieses Ich-Gefühl kann allerdings auch auf ein Wir-Gefühl im Kollektiv bezogen werden, wenn mehrere Individuen das Dazugehörigkeitsempfinden zu einer sozialen Gruppe entwickeln, eine soziale Identität. Sie entsteht aus sozialen Interaktionen heraus und wird durch die Partizipation und die Zurschaustellung bestimmter Identitätsmerkmale der Gruppe signalisiert (Rudolf, 2016, S. 16-17).

Grob lässt sich Eriksons Entwicklungsplan in die drei Phasen der Kindheit, der Jugend und des Erwachsenenalters zusammenfassen, die gesamt acht Entwicklungsstufen bzw. Entwicklungsstadien umfassen. In all diesen Stadien erlebt das Individuum eine Krise, in der es für sich in Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt die Frage beantwortet, wer es nun eigentlich ist bzw. sein möchte (Erikson, 2003; Erikson, 2021). Die ersten vier Stadien umfassen dabei die Kindheit, das fünfte Stadium die Adoleszenz bzw. die Jugend und die Stadien sechs bis acht das Erwachsenenalter (Erikson, 2003, S. 95). In jedem Stadium erfährt das Kind, der\*die Jugendliche und der\*die Erwachsene eine Identitätskrise, die es zu lösen gilt, um in der Entwicklung einer stabilen Identität fortfahren zu können (Erikson, 2003, S. 94). Jedes Stadium ist begleitet von Komponenten der Persönlichkeitswerdung, die von einem Urvertrauen zu Beginn bis zu einer Komponente der Integrität im achten Stadium reichen (Erikson, 2003, S. 95; Erikson, 2021, S. 150-151).

In den ersten vier Stadien entwickelt sich das Individuum von einem absoluten Abhängigkeitsverhältnis hin zur ersten Selbständigkeit. Im ersten Lebensjahr ist das Kind aufgrund seiner Konstitution in der Erfüllung seiner Bedürfnisse noch stark von anderen abhängig, während es in den darauffolgenden Lebensjahren die Fähigkeit der eigenen senso-motorischen Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt und nun auch beginnt, einen eigenen Willen zu formen und schließlich im Spielalter auch diese eigenen Vorstellungen über sich zu entwickeln und zu erproben (Erikson, 2003; Erikson, 2021).

Die ersten beiden Stadien führen letztlich bereits zu einer bestimmten Autonomie des Kindes, da es durch die Herausbildung der notwendigen senso-motorischen Fähigkeiten sich

nicht mehr gänzlich in einem absoluten Abhängigkeitsverhältnis befindet, sondern dazu in die Lage versetzt wurde, selbst in seine Welt hineinzugreifen. Am Ende des zweiten Stadiums hat es nun auch begriffen, dass es ein Ich ist. Deshalb zeigt sich im Übergang von Stadium zwei zu Stadium drei bereits ein erster bedeutender Umbruch in der Persönlichkeitsentwicklung. „*Das Kind weiß jetzt sicher, daß es ein Ich ist; nun muß es herausfinden, was für eine Art von Person es werden will.*“ (Erikson, 2021, S. 87) Im Spielalter ergreift es daher die Initiative und versucht Kontakt mit anderen Personen derart herzustellen, dass es versucht, jene Rollen zu erkennen, welche die anderen ihm gegenüber einnehmen und anwenden (Erikson, 2003, S. 117-118; Erikson, 2021, S. 89)

Das vierte Stadium beginnt im Schulalter und erstreckt sich schließlich bis zur Pubertät, ist gekennzeichnet durch das Bewusstsein, lernen zu können, dies auch für das eigene Leben nutzen zu können und sich mit anderen zu messen und mit anderen gemeinsam zu wirken (Erikson, 2021, S. 98). „*Da Tätigkeit auch bedeutet, daß man Dinge neben und mit anderen tut, entwickelt sich in dieser Zeit ein erstes Gefühl der Arbeitsteilung und der unterschiedlichen Chancen – das heißt, ein Gefühl für das technologische Ethos einer Kultur.*“ (Erikson, 2003, S. 128)

Für Erikson allerdings am relevantesten erscheint die Jugendphase. Es gerät in der Adoleszenz zur Orientierung Jugendlicher nach außen, zur Suche nach neuen Bezugspersonen. Die Identifizierung mit anderen tritt ins zentrale Bewusstsein des Individuums, um seine soziale Rolle am Ende der Kindheit nunmehr zu festigen (Erikson, 2003, S. 131; Erikson, 2021, S. 106). Es kommt zur Überprüfung der im Kindesalter entwickelten Identität und so auch in der Bestätigung und Nichtbestätigung dieser Identität zum Erwerb neuer Identitätsaspekte, dadurch auch zur Anpassung und Festigung des eigenen Identitätsbewusstseins. Das Individuum muss sich somit nicht länger nur die Frage stellen, wer es denn eigentlich ist, sondern nunmehr auch, wer es eigentlich sein möchte, welche Rolle es in der Gesellschaft einzunehmen beabsichtigt (Erikson, 2021, S. 136-139).

Wenn diese Frage beantwortet zu sein scheint, hat das Individuum eine vorläufige Identität entwickelt. Der Wechsel ins Erwachsenenalter steht bevor, welches wiederum durch den Aufbau einer intimen Partnerschaft gekennzeichnet ist und durch das Empfinden einer Generativität, das Bewusstsein, etwas über die eigene Generation hinaus zu hinterlassen, mit anderen etwas aufzubauen, das Bestand hat, und schließlich in der abschließenden achten Phase durch einen Prozess der Selbstreflexion geprägt ist (Erikson, 2003, S. 138-144;

Erikson, 2021, S. 114-119). Das Erwachsenenalter spielt für die vorliegende Dissertation eine eher untergeordnete Rolle, weshalb es nicht genauer ausgeführt wird.

In die Diskussion aufgenommen werden muss jedoch die Kritik an Eriksons Konzept. So stellt sich die Frage, ob die „*Identität sich tatsächlich so kontinuierlich entwickelt und so kohärent und einheitlich ist, wie es Eriksons EntwicklungsmodeLL suggeriert.*“ (Abels & König, 2016, S. 104) Und weiters auch, ob der starke Fokus auf das Jugendalter, die Adoleszenz, das Modell aus heutiger Perspektive nicht als zu verkürzt erscheinen lässt. Schließlich hat sich die Jugendphase seit Eriksons Modellentwicklung verändert und sich mittlerweile in die dritte Lebensdekade hinein verlängert. „*Dafür werden sowohl die zunehmende Komplexität von Ausbildungswegen als auch die Erweiterung des Spektrums sozialer Rollen und neue Formen des Zusammenlebens zwischen den Generationen verantwortlich gemacht.*“ (Resch & Sevecke, 2018, S. 616) Die Entwicklung der postmodernen Gesellschaft, ihre Prägung durch eine zunehmende Pluralisierung der Kultur und allen mit ihr verbundenen Aspekten, wie auch die Möglichkeiten zur Identitätsbildung, die aus dem immerzu fortschreitenden technologischen Entwicklungsboom resultieren, erschweren die einfache Frage des "Wer bin ich?" im Sinne Eriksons erheblich (Resch & Sevecke, 2018, S. 621) und lässt sein Modell für die Analyse zunächst als obsolet erscheinen.

Dies lässt sich im Besonderen durch eine Gedankenverknüpfung der Entwicklungsaufgaben mit den Entwicklungsphasen der Sozialisation aufzeigen. Sie sind nämlich keinesfalls homogen und haben sich im Zuge kultureller Formungsprozesse stetig weiterentwickelt und ausdifferenziert. Ließ sich um 1900 noch lediglich zwischen der Kindheits- und der Erwachsenenphase unterscheiden, findet sich bereits Mitte des vergangenen Jahrhunderts die Adoleszenz, also die Jugendphase, in Entwicklungsmodellen integriert und schließlich durch ein Seniorenalter zum Lebensende hin erweitert.

Zur letzten Jahrtausendwende lässt sich ein weiterer Differenzierungsschritt festhalten. So teilt sich die Jugendphase zu diesem Zeitpunkt in die Adoleszenz und die frühe Erwachsenenphase, das Seniorenalter wird ebenfalls erweitert. Die breitere Differenzierung lässt sich auf die Zunahme der durchschnittlichen Lebenszeit zurückführen, die letztlich aus den ökonomischen und sozialen Entwicklungen der damit angestoßenen Veränderungen der Lebenspraxis und der Lebensbedürfnisse des vergangenen Jahrhunderts, vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, resultiert (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 61) und die Veränderung vor allem der Jugendphase zu erklären vermag (Fleischer, 2018, S. 67-68).

Die Veränderungsprozesse haben sich im 21. Jahrhundert in beschleunigter Art fortgesetzt, was im Zuge des rasanten sozio-ökonomischen Fortschrittsprozesses nur wenig verwundert. Die Kindheitsphase verkürzt sich, während sich die Adoleszenzphase verlängert (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 61). Allerdings unverändert steht in der frühen Kindheit vor allem die Entwicklung der senso-motorischen Fähigkeiten in Auseinandersetzung mit den engsten Bezugspersonen der Familie im Zentrum (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 35). Mit Bezug auf die spätere Notwendigkeit sozialer Interaktion in der Sozialisation basierend auf sprachlicher Kommunikation, ist es vor allem die Aneignung des sprachlichen Symbolsystems einer sozialen Entität, welche für das individuelle Kind unerlässlich ist. Diesbezüglich zeigt sich, dass sich bereits in den ersten drei Lebensmonaten die Fähigkeit zur Laut- und Vokalkommunikation ausbildet, welche zwischen dem vierten und siebenten Lebensmonat auch als Reaktion auf sprachliche Stimuli der Eltern eingesetzt wird. Darauf aufbauend folgt zwischen dem zehnten und 14. Lebensmonat die Erkenntnis des Kindes, Dingen seiner Umwelt Bedeutungen zuschreiben zu können. Das Ausmaß dieser Entwicklung ist hierbei von der individuellen kognitiven und sprachlichen Entwicklung des Kindes abhängig (DeLamater & Collett, 2019, S. 91). Die sprachlichen Fähigkeiten entwickeln sich anschließend sehr rasch weiter und bereits am Ende des zweiten Lebensjahres haben sich Kinder einen umfangreichen Sprachschatz angeeignet, der dazu ausreicht, vollständige und grammatisch korrekte Sätze zu bilden und sich auf diese Art mit der eigenen Umwelt auseinanderzusetzen (DeLamater & Collett, 2019, S. 91-92).

Die frühste Kindheitsphase endet also mit der Aneignung der Fähigkeit, in sprachbasierte soziale Interaktionen mit anderen einzutreten und den ersten Schritt in Richtung der Entwicklung einer eigenen Persönlichkeit zu setzen, da das Kind dazu in die Lage versetzt wurde, Dingen und Menschen seiner Umwelt Bedeutungen zuzuschreiben und mit ihnen zu interagieren und dadurch soziale Bedeutungen zu interpretieren und zu reproduzieren (DeLamater & Collett, 2019, S. 70). In der Adoleszenzphase wird die Persönlichkeitsentwicklung dann weiter vorangetrieben. „*Adolescence is about accepting the changes in the physique, developing a gender identity, strengthening school performance, starting to detach from the parents, building up relationships with peers and later on intimate partner relationships, developing a sexual identity, learning to act economically and to deal with consumer and media offerings, and building up one's own value system, as well as political action capacity.*“ (Hurrelmann & Bauer, 2018, S. 35) Im Übergang von der Adoleszenz in das Erwachsenenalter bildet sich im Zuge der Eigen- und Selbstformung eine

relativ stabile Persönlichkeit. Es zeigt sich also, dass besonders die ersten beiden Lebensphasen für die Sozialisation von Relevanz sind.

Die Verbindung zu den zuvor erwähnten Entwicklungsaufgaben hält Paus-Hasebrink (2010, S. 200) fest. Sie beschreibt, dass die Entwicklungsaufgaben zu einem spezifischen Zeitpunkt in einer spezifischen Lebensphase auftreten. Dieser Zeitpunkt ist bereits gesellschaftlich vorkonstruiert und in institutioneller Weise habitualisiert, sodass Kinder einer Generation ähnliche Entwicklungsaufgaben zur selben Zeit zu bewältigen haben, was zur Herausbildung eines sogenannten Normallebenslaufes führt (Paus-Hasebrink, 2010, S. 201). Im Vergleich zu Hurrelmann & Bauer (2018) lässt sich dann mit Paus-Hasebrink (2010, S. 200), die zehn Entwicklungsperioden mit dazugehörigen Entwicklungsaufgaben unterscheidet, ein differenzierteres Bild zeichnen.

Der bereits beschriebenen frühen Kindheit folgt die Kindheit, in der der\*die Sozialisand\*in, zuweilen auch außerhalb des familiären Kontextes in gesellschaftlichen Institutionen wie dem Kindergarten, Selbstkontrolle erlernt, die Fähigkeit sprachlicher Kommunikation erfährt und sich im Spiel, auch mit anderen, in der Internalisierung sozialer Rollen üben kann. Der Übergang in das Schulalter, vor allem die Lebenszeit von fünf bis zwölf Jahren, ist von einer starken Phase der Identitätsarbeit gekennzeichnet. Das Kind erlernt, Normen und Werte im Spiel in der Gruppe zu erschließen, entwickelt die Fähigkeit, erste moralische Unterscheidungen zu treffen, und so auch ein Selbstbewusstsein zu entwickeln, das in der späteren Phase der Adoleszenz gefestigt und zu einer ersten stabilen Identität geformt wird (oder geformt werden kann). Die weiteren Phasen sind von höhergelagerten gesellschaftlichen Institutionen begleitet, beispielweise die Erfahrung einer Ehe, der Geburt der eigenen Kinder, aber auch die Verantwortung, die damit verbunden ist (Paus-Hasebrink, 2010, S. 199-202).

Eine andere Klassifizierung findet sich bei Süss et al. (2018, S. 34), wobei sie sich auf Oerter & Dreher (2008)<sup>19</sup> beziehen. So bezeichnen sie die Phase zwischen sechs und zwölf Jahren als mittlere Kindheit und charakterisieren diese durch das Erlernen körperlicher Geschicklichkeit und die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten wie Lesen und Schreiben. Dazu kommen, ähnlich wie bei Paus-Hasebrink (2010), die Abgrenzung zur elterlichen Fürsorge und die damit verbundene Entwicklung eigener moralischer Normen- und Wertesysteme sowie die erste Bestimmung einer eigenen Persönlichkeit. Das Jugendalter

---

<sup>19</sup> Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R., Oerter & L., Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitet Auflage, S. 271-332). Beltz PVU.

siedeln Süss et al. (2018, S. 34) im Alter von zwölf bis 18 Jahren an, sie fassen somit die Phasen der Adoleszenz und der Jugend von Paus-Hasebrink (2010) zu einer zusammen. Im Zentrum stehen der Aufbau von Beziehungen zu Altersgenoss\*innen und in diesem Zuge auch die Herausbildung und Aneignung gesellschaftlicher Geschlechterrollen. Die zuvor herausgebildeten moralischen Grundsätze verfestigen sich zu einer eigenen Identität, die Vorbereitung auf das Erwachsenenalter findet in dieser Lebensphase ihren Niederschlag.

Die unterschiedlichen Klassifizierungen und Charakterisierungen zeigen, dass der Normallebenslauf zunehmend Veränderungen unterworfen ist und an Stabilität verliert. Fleischer (2018, S. 202) nennt als Gründe hierfür Veränderungen in den Bedingungen für Arbeit und Ausbildung. „*Es kommt zu fließenden Übergängen zwischen Arbeits- und Ausbildungszeit, die sich abwechseln können, und Ausbildungszeiten verlängern sich beispielsweise durch ein Studium.*“ Dass damit auch Veränderungen der Sozialisationsbedingungen verbunden sind, muss nicht gesondert erwähnt werden. Denn die zunehmende Ausdifferenzierung kindlicher und jugendlicher Lebensläufe führt zu einem erhöhten Bedarf an Orientierung in den spezifischen Lebensphasen. Medien werden dabei zuweilen als Experten nachgefragt (Fleischer, 2018, S. 203), wodurch im gleichen Zuge auch der Bedarf an medialen Kompetenzen zunimmt und in Bezug auf soziale und kulturelle Kompetenzen an Bedeutung gewinnt (Mikos, 2010, S. 34).

Was Kindheits- und Jugentalter vereint ist der hohe Bedarf an gesellschaftlicher Orientierung, der in Institutionen wie Familien, Freundesgruppen, Kindergärten, Schulen und Universitäten befriedigt wird. Kinder setzen bei dieser Orientierung noch vermehrt auf direkte Gespräche mit dem familiären Umfeld, die Jugendphase hingegen, dies wurde nunmehr zur Genüge aufgezeigt, ist von einer zunehmenden Emanzipation vom Elternhaus gekennzeichnet. So treten in ihr vor allem der Freundeskreis und weitere Peer-Groups als Sozialisationsinstanzen in den Vordergrund (Mikos, 2010, S. 39). Jugendliche sind, noch mehr als Kinder, daher mit dem Bedarf konfrontiert, eigenständig nach geeigneten Orientierungsmustern zu suchen, wobei sie unter dieser Aufgabe auch beginnen müssen, eigene Handlungsräume zu erschließen, in denen sie eine personale Identität entwickeln können (Wegener, 2010, S. 186). Hierbei besitzen Medien nunmehr eine große Bedeutung. Denn neben dem Freundeskreis sind es vor allem Massenmedien, die es Jugendlichen ermöglichen, derartige Handlungs- und Kommunikationsräume zu konstruieren und zu beleben. Digitale Medien treten als Vermittler und Plattformen zur Kommunikation auf

(Mikos, 2010, S. 40). „Auf diese Weise verbinden sich mediale und soziale Kommunikation und leisten einen entscheidenden Beitrag zur Sozialisation.“ (Mikos, 2010, S. 40)

Wie sich zeigt, ist der Sozialisationsprozess stark mit dem Endprodukt der Identität verknüpft. Da der Sozialkonstruktivismus von Berger & Luckmann sein Erkenntnisinteresse auf wissenssoziologischen Prämissen aufbaut, steht eine tiefere Beschäftigung mit dem Identitätsbegriff jedoch nicht im zentralen Fokus ihrer Argumentation. Der Abschnitt zu Identitätstheorien trägt den Titel *Gedanken zu Identitätstheorien* und findet sich in knapper Form erst in den abschließenden Bemerkungen. Dabei betrachten Berger & Luckmann (2018, S. 185) Identität als Schlüssel zur subjektiven Wirklichkeit und in die dialektische Beziehung von subjektiver und objektiver, also gesellschaftlicher, Wirklichkeit eingebettet. Sie erscheint in ihren Ausführungen, dies aus bereits bis hierin verfolgten Gründen der dialektischen Beziehung von subjektiver und objektiver Wirklichkeit, als Resultat dieser dialektischen Beziehung und so auch als gesellschaftlich determiniertes Element der objektiven Wirklichkeit, in erster Linie als Identitätstyp, ähnlich zu den institutionalisierten sozialen Rollentypen (Berger & Luckmann, 2018, S. 186).

Eine derart verkürzte Betrachtung des Identitätsbegriffs allerdings würde in letzter Konsequenz zu Problemen in der Analyse des Spannungsverhältnisses von Sozialisation und Mediatisierung führen. Aus diesem Grund soll die Explikation weiter gefasst und früher angesetzt werden – nämlich beim Identitätsbegriff<sup>20</sup> selbst. Über ihn gelangt die Argumentation auch zurück zu den Entwicklungsaufgaben. Eine Verschränkung ist laut Hurrelmann (2012, S. 71) notwendig, da sie sowohl intrapersonale als auch extrapersonale Anpassungs- und Bewältigungsaufgaben umschreiben, welche das Individuum auf seinem

---

<sup>20</sup> Der Begriff Identität lässt sich aus dem Lateinischen wörtlich als *dasselbe seiend* übersetzen und findet seine Ursprünge in der Philosophie wie auch der Mathematik (Gingrich, 2011, S. 143). In weiterer Folge lässt sich die Beschäftigung mit dem Identitätsbegriff allerdings nicht auf diese beiden Bereiche begrenzen, findet er doch auch in der Sozialpsychologie und der Soziologie (Stachel, 2005, S. 400) wie auch der Anthropologie (Gingrich, 2011, S. 144), der Ethnologie (Sökefeld, 2012, S. 42) und weiteren wissenschaftlichen Betätigungsfeldern Beachtung.

Von der antiken Philosophie ausgehend und über die Philosophie der deutschen Aufklärung (Krappmann, 1987, S. 132) findet der Identitätsbegriff in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts schließlich den Weg in die Sozial- und Geisteswissenschaften (Schiesser, 2020, S. 89), allen voran in die Psychologie (Straub, 2018, S. 176), und erfährt durch die Arbeiten von Größen wie Erikson oder Goffman eine breite Basis (Schiesser, 2020, S. 89).

Ab den 1970er Jahren wurde dann auch der Identitätsdiskurs durch den Symbolischen Interaktionismus bereichert, dies auf Grundlage des Bedeutungszuwachses des amerikanischen Pragmatismus (Stachel, 2005, S. 401; Straub, 2018, S. 177). Im gleichen Zuge führten gesellschaftliche Wandlungsprozesse im Bereich der Individualisierung zu einer anwachsenden Popularität des Identitätsbegriffs und zu einer theoretischen Abkehr von gesellschaftsspezifischen Normalbiographien hin zu einem theoretischen Pluralismuskonzept.

Weg zur Entwicklung einer stabilen Identität erfolgreich bewältigen muss. Mit den äußeren Anforderungen ist die bis dato noch nicht thematisierte, jedoch obligatorisch zu erwähnende Erweiterung des Identitätsbegriffs als Selbstverständnis einer individuellen Persönlichkeit durch die soziale Natur der Identität angesprochen (Henning, 2012, S. 35), was im Sinne einer ethnologischen Perspektive dazu führt, die wissenschaftliche Theoretisierung des Identitätsbegriffs stets in seinem gesellschaftlich-kollektiven Rahmen durchzuführen (Sökefeld, 2012, S. 42-43).

Denkt man die bis hierin durchgeführten Explikationen hinzu, lässt sich eine Unterscheidung zwischen einer personalen, individuellen Identität und einer kollektiven, sozialen Identität treffen (Schiesser, 2020, S. 90). Die personale Identität umfasst die kognitiven Selbstzuschreibungen des Individuums zu seiner eigenen Person, dem Ich, die soziale Identität hingegen meint die Zuordnung zu einem Wir, dem sich sowohl die individuelle Person als auch weitere Mitglieder einer Gruppe zugehörig fühlen (Schiesser, 2020, S. 91). „*Soziale Identität kann demnach umschrieben werden als Erweiterung der eigenen personalen Identität durch die Aufnahme von Personen, mit denen man eine Gruppenzugehörigkeit teilt.*“ (Schiesser, 2020, S. 91)

Da bereits aufgezeigt wurde, dass die individuelle Identitätsbildung sozial begrenzt und zum Großteil durch eine institutionalisierte Abfolge der zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben auch zu einem Großteil vorbestimmt ist, gewinnen sowohl in der personalen als auch der sozialen Identitätskonstruktion signifikante Andere erneut an Relevanz (Hurrelmann, 2012, S. 72; Straub, 2018, S. 178). Besonders der Jugendphase kommt dabei entscheidende Bedeutung zu, findet in ihr doch die Übernahme gesellschaftlich institutionalisierter Rollentypen wie auch ihre Erweiterung statt (Hurrelmann, 2012, S. 72). „*Die Identität ist also Dreh- und Angelpunkt einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung.*“ (Hurrelmann, 2012, S. 73)

Ergebnisse der Säuglingsforschung zeigen, dass die Selbstgenese bereits in der frühesten Lebensphase einsetzt. Dies geschieht in der ersten Auseinandersetzung mit der eigenen Umwelt, in der man durch frühkindliche Kommunikationserfahrungen Bestätigung oder Widerstand durch seine Mitmenschen und seine Umwelt erfährt (Zirfas, 2014, S. 568) und damit auch ein erstes Empfinden für das subjektive Selbst entwickelt. Diese Phase beginnt zwischen dem achten und 18. Lebensmonat und wird daran anschließend durch die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in Form des Erschließens eines intersubjektiven Symbolsystems der Sprache vorangetrieben. Die eigene Objektivierung des Selbst setzt also schon früh ein und verfestigt sich durch das Einsetzen des narrativen Selbstempfindens im

Alter zwischen drei und vier Jahren (Zirfas, 2014, S. 569). Demnach in jener Zeitspanne, in der auch der erste selbstständige Medienkonsum einsetzt.

Der Diskussion relevanter Identitätsansätze vorausgreifend lässt sich erneut darauf verweisen, dass es sich im Fall der Identitätskonstruktion um einen dynamischen Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt handelt, sodann auch die Identität eine vieldimensionale Entität darstellt, die in ihrer sozio-ökologischen Komplexität diskutiert werden muss. „*Strukturell ergeben sich Identitätsbilder aus der Verschränkung von vier Perspektiven: 1. aus der aus einer Innenperspektive gewonnenen Vorstellung des Individuums von sich selbst; 2. aus der aus einer Beziehung zu anderen gewonnenen Vorstellung von anderen Menschen (bzw. anderen Entitäten), mit denen man sich identifiziert und von denen man sich zugleich abgrenzt; 3. aus der aus der Beziehung zu anderen gewonnenen Vorstellung von der Vorstellung anderer Menschen (oder anderer Entitäten) seiner selbst und schließlich 4. aus der aus den Beziehungen zu anderen Menschen (oder anderen Entitäten) gewonnenen Vorstellung von einer Darstellung gegenüber diesen anderen. Identitätsbilder setzen sich insofern aus den Vorstellungen der Introspektion, der Projektion, der Perspektivenübernahme und des Images zusammen.*“ (Zirfas, 2014, S. 572)

Drei Ansätze, die diesen Vierklang berücksichtigen, sind im Kontext der vorliegenden Dissertation von Bedeutung. Jener von Erikson (1959 [2021] und 1968 [2003])<sup>21</sup>, der bereits diskutiert wurde, und weiters jene von Goffman (1959 [2021])<sup>22</sup> und Mead (1934 [2020])<sup>23</sup>. Im Kontrast zu Erikson, der den Entwicklungsprozess des Menschen als zielgeleitetes Stufenmodell darstellt, fokussiert Goffman stärker auf eine Art des Identitätsmanagements. Sein Ansatz ist vor allem im Kontext der Identitätskonstruktion im Bereich der Sozialen Medien von Relevanz. Mit Mead kehrt die Diskussion letztlich wieder zur Basis des Symbolischen Interaktionismus zurück.

Goffmans Sozialisationstheorie möchte die Frage beantworten, wie es mittels sozialer Interaktion, verstanden als reziproke Darstellung einer sozialen Rolle in einer spezifischen Interaktionssituation, zu einer Formation der Gesellschaft gelangt. Diese Frage beantwortet er,

---

<sup>21</sup> Erikson, E. H. (1959/2021). *Identity and the Life Cycle*. International Universities Press. / *Identität und Lebenszyklus* (30. Auflage). Suhrkamp.

Erikson, E. H. (1968/2003). *Identity, Youth and Crisis*. Norton. / *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Auflage). Klett-Cotta.

<sup>22</sup> Goffman, E. (1959/2021). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday. / *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (19. Auflage). Piper.

<sup>23</sup> Mead, G. H. (1934/2020). *Mind, Self and Society*. Chicago Press. / *Geist, Identität und Gesellschaft* (19. Auflage). Suhrkamp.

indem er gleichzeitig der Frage nach der sozialen Identität nachgeht. Die zentralen Begriffe für Goffman sind nunmehr jene der Situation, in der sich über die benannten Rollenerwartungen ausgetauscht wird, die Darstellung, in der die Rollen aktiv angewandt und so auch andere Interaktionsteilnehmer\*innen in ihrem Handeln beeinflusst werden, und die Rolle selbst, welche die Handlungsmuster der Interaktion beinhaltet und die in der Darstellung durch Rollenträger\*innen schließlich ihre Anwendung findet (Goffman, 2021, S. 17-18). Identitätskonstruktion versteht er somit als eine Form der sozialen Dramaturgie (Vargas Maseda, 2017, S. 75) und konzentriert sich in seinen Arbeiten auf das besondere Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

Wenn Goffman eine soziale Situation nunmehr als Darstellung von sozialen Rollen, die Einzelne in der Darstellung einnehmen, betrachtet, dann meint dies eine „*Bezeichnung des Gesamtverhaltens eines Einzelnen [...], das er in Gegenwart einer bestimmten Gruppe von Zuschauern zeigt und das Einfluß auf diese Zuschauer hat. Dementsprechend empfiehlt es sich, denjenigen Teil der Darstellung des Einzelnen ‚Fassade‘ zu nennen, der regelmäßig in einer allgemeinen und vorherbestimmten Art dazu dient, die Situation für das Publikum der Vorstellung zu bestimmen. Unter Fassade verstehe ich also das standardisierte Ausdrucksrepertoire, das der Einzelne im Verlauf seiner Vorstellung bewußt oder unbewußt anwendet.*“ (Goffman, 2021, S. 23) Sie lässt sich weiters in die Erscheinung und das Verhalten differenzieren. Erstere bezieht sich auf den sozialen Status eines\*r Darsteller\*in, Verhalten hingegen bezieht sich auf jene Komponenten der Fassade, die auf die ausgeübte Rolle in der Darstellung schließen lassen (Goffman, 2021, S. 25).

Es lässt sich weiters festhalten, dass die Fassade nicht ausschließlich auf eine spezifische soziale Rolle begrenzt ist, sondern dieselbe Fassade zur Ausübung verschiedener sozialer Rollen verwendet werden kann, was letztlich das Potential ihrer Institutionalisierung birgt, da so auch stereotypisierte Rollenerwartungen an die Rolle inhärent gedacht werden können. Die Institutionalisierung führt wiederum dazu, dass die Rolle von der spezifischen Darstellung abgelöst werden kann und so auch vom bzw. von der einzelnen Träger\*in unabhängig existiert (Goffman, 2021, S. 28). Letztlich führt dies aber auch dazu, dass ein\*e Einzelne\*r nicht nur eine einzige ihm\*ihr zugeschriebene soziale Rolle innehält, sondern über ein Bündel an sozialen Rollen verfügt, die er\*sie nach Bedarf in einer spezifischen Situation gegenüber verschiedenen an den spezifischen Situationen beteiligten Personen einnimmt und ausübt (Goffman, 2021, S. 46).

Da an einer Situation niemals nur eine Person beteiligt sein kann, bedarf es zur Ausübung der sozialen Rolle durch den\*die Einzelne\*n anderer Personen, die ebenfalls derartige von ihm\*r verschiedene soziale Rollen einnehmen. In ihrer gemeinsamen Ausübung sozialer Rollen in der Darstellung einer spezifischen Situation werden die jeweils dargestellten sozialen Rollen so überhaupt erst erzeugt. Goffman (2021, S. 73-75) spricht in diesem Kontext vom sogenannten Ensemble. Das Ensemble kennzeichnet die Abhängigkeit Einzelner in der Ausübung ihrer Rollen (Goffman, 2021, S. 78) und beschreibt letztlich die soziale Interdependenz von Individuen in ihrer individuellen Identitätskonstruktion. Um die soziale Rolle gegenüber dem Publikum ausüben zu können, ist der\*die Einzelne von anderen so auch darin abhängig, seine\*ihrer Identität, die er\*sie in der ausgeübten Rolle einnimmt, zu erzeugen und zu inszenieren, da erst aus der Situationsdefinition, die sich aus der Interaktion verschiedener sozialer Rollen ergibt, Zugang zur Identität des\*der Einzelnen entsteht. „*Ein Ensemble kann also definiert werden als eine Gruppe von Individuen, die eng zusammenarbeiten muß, wenn eine gegebene Situationsbestimmung aufrechterhalten werden soll. Ein Ensemble ist zwar eine Gruppe, aber nicht in bezug (sic!) auf eine soziale Struktur oder eine soziale Organisation, sondern eher in bezug (sic!) auf eine Interaktion oder eine Reihe von Interaktionen, in denen es um die relevante Definition der Situation geht.*“ (Goffman, 2021, S. 96).

Dass eine Situation aus der Darstellung heraus erst gedeutet werden muss, lässt letztlich darauf verweisen, dass die Darstellung interpretiert werden muss. Gleches lässt sich auf die ausgeübte soziale Rolle weiterdenken. Und dies hat zur Folge, dass die Rolle zuweilen mit dem Selbst des\*der Einzelnen gleichgesetzt wird. Dabei ist dies nicht der Fall, da die Rolle schließlich etwas ist, das dem\*der Einzelnen nicht eigen ist, sondern etwas, das er\*sie annimmt, praktiziert, inszeniert und nach außen darstellt und das ihm\*ihr von außen, vom Publikum der Darstellung, auch zugeschrieben wird (Goffman, 2021, S. 230-231).

Für Goffman ist Identität also jenes Konstrukt, das aus Interaktionen einander wechselseitig begegnender Rollenträger\*innen entsteht, die eine soziale Rolle darstellen, welche in der Interaktion als die wahre Identität betrachtet wird. Die Zuschreibung, also die soziale Identität, ist jene phänomenale Identität, die sich in der sozialen Interaktion entfaltet (Abels, 2019, S. 336). Daraus erschließt sich auch Goffmans Sozialisationsverständnis, welches sich mit Abels & König (2016, S. 88) als jenen Prozess bezeichnen lässt, in dem wechselseitige Handlungserwartungen reziprok zugeschrieben werden und auf die ebenfalls

reziprok auf individuelle Weise reagiert wird, eine Form der wechselseitigen Sozialisation also.

Es ist nunmehr die soziale Identität, der die gebührende Aufmerksamkeit zukommen muss. Sie ist es, die die eigentliche Identität darstellt, zu der die Mitglieder der Gesellschaft Zugang besitzen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass es keine personale Identität gibt. Sie wird in der Interaktion allerdings nicht zur Schau gestellt. Um die personale Identität bewahren zu können, bedarf es einer geeigneten Strategie des Selbstschutzes, die als Rollendistanz zu bezeichnen ist (Abels, 2017, S. 275; Raab, 2019, S. 55), und die es einem ermöglicht, sich in gewisser Weise von der getragenen Rolle zu entfernen, „*um anzudeuten, wer wir außerhalb dieser Rollen noch sind – oder sein wollen.*“ (Abels, 2019, S. 335 – Hervorhebung im Original)

Es handelt sich hierbei um einen für die vorliegende Dissertation höchst relevanten Aspekt. Gerade in den Entwicklungen des Web2.0 zeigt sich dies in klarer Form dahingehend, dass die Möglichkeiten zur Selbstdarstellung und die digitale Performance eine Erweiterung erfahren haben, gerade im Bereich Sozialer Medien. Dies wird an späterer Stelle ausführlicher diskutiert werden. Zuvor soll noch abschließend auf Meads Sozialisations- und Identitätskonzept näher eingegangen werden, da es auch für die sozialkonstruktivistische Basis des objektiven und subjektiven Wissens die zentrale Grundlage bildet und die Brücke schlägt zwischen dem individuellen Konzept, welches mit Erikson exemplarisch aufgezeigt, und dem sozialen Konzept, welches mit Goffman diskutiert wurde.

Meads Sozialisationsbegriff wurde an früherer Stelle gekennzeichnet als Prozess, in dem der Mensch jene Fähigkeiten entwickelt, durch die er zu Handlungen in sozialen Situationen bemächtigt wird. Symbolische Interaktion stellt dabei die Grundlage zur Identitätskonstruktion dar, da in ihr und durch sie jene Bedeutungen wechselseitig aktualisiert werden, die Menschen mit Objekten und Personen ihrer Umwelt verbinden (Fleischer, 2018, 75-76; Mikos, 2008, S. 156). Diesbezüglich wurde in der früheren Explikation auf Meads Rollenbegriff Bezug genommen, der mit der wechselseitigen Perspektivenübernahme der Interaktionsteilnehmer\*innen verknüpft ist. Die Interaktionsteilnehmer\*innen werden durch die Perspektivenübernahme dazu in die Lage versetzt, sich selbst zum Objekt zu machen, indem sie sich dazu befähigt finden, sich aus der Perspektive anderer zu betrachten und zu interpretieren (Blumer, 2015, S. 34; Granberg, 2019, S. 37; Otnes, 2018, S. 115).

Insofern betrachtet Mead Identität als etwas, das der Mensch im Laufe des Lebens und der Sozialisation erst entwickeln muss (Mead, 2020, S. 177), indem er sich indirekt aus der

Perspektive anderer wahrnimmt und sich auf diese Weise selbst zu einem Objekt seiner Wahrnehmung macht (Mead, 2020, S. 180), ein Umstand, der Identität als gesellschaftliche Konstruktion kennzeichnet. „*Diese Identität, die für sich selbst Objekt werden kann, ist im Grunde eine gesellschaftliche Struktur und erwächst aus der gesellschaftlichen Erfahrung. Wenn sich eine Identität einmal entwickelt hat, schafft sie sich gewissermaßen selbst ihre gesellschaftlichen Erfahrungen. Somit können wir uns eine absolut solitäre Identität vorstellen, nicht aber eine Identität, die außerhalb der gesellschaftlichen Erfahrung erwächst.*“ (Mead, 2020, S. 182)

Die bekannten Instanzen des *Me* und des *I* bilden in diesem Ansatz die zentralen Begriffe (Richter, 2016, S. 173; Powell, 2013, S. 5), als Grundlage fungiert das Selbstbewusstsein (Abels, 2017, S. 207). *Me* und *I* müssen dabei als ein miteinander verwobenes Konstrukt gedacht werden, als zwei Hälften einer Identität. Das Individuum nimmt die Perspektive der anderen ein, aus der heraus es sich als Objekt wahrnimmt, und lernt, die Reaktion vorauszudenken, die es als Objekt in anderen auszulösen vermag (Mead, 2020, S. 218) Das *Me* stellt daher die soziale Identität des Selbst dar, ähnlich der sozialen Rolle. Es handelt sich um die Haltungen Anderer, die sie in typisierten Situationen dem Individuum gegenüber einnehmen, Verhaltenserwartungen also, die für institutionalisierte Handlungsabläufe sorgen (Abels, 2019, S 331; Otnes, 2018, S. 114).

Nun verhält es sich so, dass Menschen mehrere solcher sozialen Identitäten ausbilden, da sie, dies wurde bereits im Lebensweltkontext aufgezeigt und mit Goffman ergänzt, in verschiedenen typisierten Situationen unterschiedliche typisierte soziale Rollen ausüben. Das *Me* kann schließlich als Summe der typisierten Verhaltenserwartungen, die einer Rolle zugeschrieben sind, betrachtet werden (Abels & König, 2016, S. 54). Das *I* hingegen ist die innere Reaktion auf das äußere *Me*. Es wirkt auf das *Me* ein und führt in Wiederholung auch zu einem veränderten *I*. Aus dem Bedürfnis des Individuums nach einem konstanten Selbstbild resultiert, dass sich dieser immerzu wiederholende soziale Prozess der Selbstdokumentation schließlich zu einer Synthese hin entwickeln muss, aus dem letztlich die Identität (im englischen Original als *Self* bezeichnet) resultiert (Abels & König, 2016, S. 56).

Diese Synthese entsteht innerhalb zweier weiterer Instanzen, die Mead (2020, S. 194-206) als *play* und *game*<sup>24</sup> benennt. Dabei handelt es sich um zwei Phasen der Sozialisation, in denen das erfahrende Subjekt zunächst lernt, sich aus der Perspektive anderer zu betrachten

---

<sup>24</sup> Im Weiteren ist der Begriff des *play* mit jenem des Spiels und der Begriff *game* mit jenem des Wettkampfes ident, insofern direkt auf Mead (2020) in der deutschen Übersetzung rückverwiesen wird.

und sich mit der typisierten Situation verbundene Handlungserwartungen anzueignen. Mead (2020, S. 197) verweist allerdings auch darauf, dass es nicht ausreicht, die Handlungserwartungen anderer in der Perspektivenübernahme einzunehmen, das Individuum muss diese auch von den signifikanten Anderen, seinem Gegenüber, unabhängig denken, sie verallgemeinern. Aus der Verallgemeinerung resultiert letztlich dann auch eine Objektivierung der Handlungserwartungen, da sie von konkreten Rollenträger\*innen unabhängig gedacht werden können (Habermas, 2019, 56-57; Powell, 2013, S. 6). Er spricht in diesem Kontext vom verallgemeinerten Anderen<sup>25</sup>, der die Verhaltenserwartung der gesellschaftlichen Gruppe ausdrückt (Mead, 2020, S. 196).

Die Fähigkeit zur Verallgemeinerung erlernt das Individuum bereits im Kindesalter durch die zwei Instanzen des *play* und des *game*. In der ersten Phase, dem *play*, versetzt sich das Kind in die Perspektive von ihm sich unterscheidenden signifikanten Anderen. Das Kind beginnt damit, die Rollen, beispielsweise der Mutter oder des Vaters, im Spiel zu übernehmen, sich in einer anderen Perspektive zu denken, zu dieser sozialen Rolle zu werden und die mit ihr verknüpften sozialen Handlungserwartungen zu erproben und zu verinnerlichen. Es ahmt nach, indem es sich aus der Perspektive anderer in einer anderen Rolle als sich selbst denkt. Kinder lernen im Spiel mit sich selbst, sich selbst als Objekte zu denken und so die Reaktionen, die sie in anderen hervorrufen, auch in sich selbst hervorzurufen und sich derart als ein Ich zu denken (Mead, 2020, S. 192).

Dort aber, wo andere, die ebenfalls solche Rollen zu übernehmen bereits erprobt und verinnerlicht haben, hinzukommen, bilden sich komplexere Situationen heraus, die nach bestimmten, sozial festgesetzten Handlungsregeln ablaufen müssen, wenn sie erfolgreich bewältigt werden sollen. Das Kind muss nun also erneut erlernen, nicht nur sich selbst zu objektivieren, sondern auch andere Kinder zu objektivieren und sich in dem Bewusstsein zu üben, dass ein Handeln, welches den sozialen Regeln zuwiderläuft, mit der sozialen Konsequenz einer negativen Reaktion anderer verbunden sein kann. Möchte es an der Situation – dem gesellschaftlichen Leben – weiterhin teilhaben, dann muss es sich regelkonform verhalten. In diesem Moment wird das *play* zum *game* (Abels, 2017, S. 209; Mead, 2020, S. 196). „Das spielende Kind muß hier bereit sein, die Haltung aller in das Spiel eingeschalteten Personen zu übernehmen, und diese verschiedenen Rollen müssen eine definitive Beziehung zueinander haben. [...] Spielt ein Kind im ersteren Sinn, so spielt es

---

<sup>25</sup> An späterer Stelle wird der verallgemeinerte Andere auch als generalisierter Anderer bezeichnet werden. Etwa bei Habermas (2019).

*einfach vor sich hin, ohne daß dabei eine grundlegende Organisation erreicht würde. In diesem frühen Stadium wechselt es von einer Rolle zur anderen je nach Laune. In einem Wettkampf mit mehreren Personen aber muß das Kind, das eine Rolle übernimmt, die Rolle aller anderen Kinder übernehmen können.“ (Mead, 2020, S. 193)*

Das Kind erlernt im Wettkampf, also dem Spiel mit anderen, die organisierte Gesellschaft, repräsentiert im verallgemeinerten Anderen, in sein Denken zu integrieren. Diese Phase der Identitätsbildung ist für das Individuum in seiner gesamten weiteren Existenz entscheidend. In der Abstraktion der Verhaltenserwartungen in der gesellschaftlichen Organisation wird ein\*e Einzelne\*r selbst Teil dieser Organisation und so auch Teil der Gesellschaft, die er\*sie letztlich benötigt, um sich selbst als Objekt überhaupt wahrnehmen zu können und derart eine Identität zu entwickeln, die er\*sie zu einem Selbst macht, das verschieden von anderen Individuen der gesellschaftlichen Organisation ist, und so eine Identität überhaupt erst zu konstituieren. Denn „*nur insoweit er die Haltungen der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich diese Gruppe befaßt, annimmt, kann er eine vollständige Identität entwickeln und die, die er entwickelt hat, besitzen.*“ (Mead, 2020, S. 197)

Mit Habermas (2019, S. 66) kann das komplexe Identitätsgefüge von Mead zusammengefasst werden: „*Der Ausdruck ‚Me‘ bezeichnet die Perspektive, aus der das Kind, indem es selbst die Erwartungen des generalisierenden Anderen ihm gegenüber einnimmt, ein System innerer Verhaltenskontrollen aufbaut. Auf dem Wege der Verinnerlichung sozialer Rollen bildet sich eine nach und nach integrierte Über-Ich-Struktur, die es dem Handelnden ermöglicht, sich an normativen Geltungsansprüchen zu orientieren. Gleichzeitig mit diesem Über-Ich – dem Me – bildet sich das Ich, die subjektive Welt der privilegiert zugänglichen Erlebnisse [...].*“ Somit ist die Identität jenes vermittelte Konstrukt zwischen dem Selbstbewusstsein von einem selbst und den sozialen Grundbedingungen jeder typisierten Situation, die das Denken und Handeln des Individuums anleiten (Abels & König, 2016, S. 56). Oder in den Worten Abels (2017, S. 200): „*Identität ist das Bewusstsein, ein unverwechselbares Individuum mit einer eigenen Lebensgeschichte zu sein, in seinem Handeln eine gewisse Konsequenz zu zeigen und in der Auseinandersetzung mit Anderen eine Balance zwischen individuellen Ansprüchen und sozialen Erwartungen gefunden zu haben.*“

#### **4.2.2 Adaptierung von Sozialisation und Identität**

Die Heterogenität der theoretischen Zugänge zur Sozialisation und des Sozialisationsprozesses führt in letzter Konsequenz dazu, dass auch der Zugang zum Begriff der Identität und seiner Position in den Sozialisationstheorien stark variiert. Aus diesem Grund möchte ich eine Adaptierung für den vorliegenden Kontext der Sozialisation vornehmen, bevor ich auf die Veränderungsprozesse im Zuge der Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten eingehe. Dies dient dem Zweck, das theoretische Grundgerüst für den Bereich der Mediensozialisation zu schärfen und zu vereinheitlichen.

Da sich das von mir herausgearbeitete Sozialisationsverständnis sich dem Individuum in der konkreten Interaktionssituation zuwendet, um aus der reziproken Kommunikation zweier Interagierenden jene Wissensbestände herauszuarbeiten, welche im Zuge der durchgeföhrten Begriffsexplikation dem Bereich des sozialen Wissens, also der Mitwelt<sup>26</sup>, zuzuordnen sind, soll die Adaptierung des Sozialisations- und Identitätsbegriffs ebenfalls an diesem Punkt beginnen – in der konkreten Interaktionssituation, in der sich Kommunikationsakte ereignen.

Im Abschnitt zur Sozialisation wurde erarbeitet, dass das Individuum ausschließlich mit Teilespekten seiner Persönlichkeit an einer konkreten Interaktionssituation beteiligt ist. So lässt sich wiederholen, dass nie die gesamte Identität eines Menschen als solche an der konkreten Interaktionssituation teilnimmt, sondern ausschließlich jene Identitätsaspekte, welche in Beziehung zum Individuum ihm gegenüber stehen. Neben einem konkreten Aspekt der personalen Identität, also jener Identität, welche einem Individuum als jenes intraindividuelle Selbstverständnis alleinig zugänglich ist, ist des Weiteren ein besonderer Aspekt der sozialen Identität beteiligt, repräsentiert in der spezifischen sozialen Rolle, welche das Individuum in der konkreten Interaktionssituation in der reziproken Beziehung zu einem anderen Individuum diesem gegenüber einnimmt.

---

<sup>26</sup> Im Gegensatz zu Schütz wird im Weiteren nicht zwischen der sozialen Um- und der sozialen Mitwelt unterschieden, da die soziale Umwelt meines Erachtens zwangsläufig lediglich ein Ausschnitt der sozialen Mitwelt sein kann, der in der Situation, in der sich zwei Personen in einer sozialen Interaktion begegnen, als Plattform der sozialen Interaktion fungiert. Dies kann man sich so vorstellen, dass jedwede Person, wenn sie nicht direkt an der konkreten Interaktionssituation beteiligt ist, Teil der sozialen Mitwelt im Sinne einer Ihr-Einstellung ist. Treten Personen dann letztendlich als Handelnde in die konkrete Interaktionssituation ein, so werden sie zu einem Teil der sozialen Umwelt, in der sich die Ihr-Einstellung zu einer Du-Einstellung wandelt. Dies ist allerdings nur ein vorübergehender Status. Deshalb soll die Mitwelt in der weiteren Theoretisierung und in bewusster Abgrenzung zu Schütz jene Welt heißen, die einer gemeinsamen temporären Erfahrungswelt gleicht, also jener Teil der Lebenswelt, in dem die handelnden Personen als soziale Entitäten in einer gemeinsamen zeitlichen Kontinuität existieren. Sie kann auch als jene soziale Welt bezeichnet werden, die der gegenwärtigen Handlungssphäre gleicht.

Diese konkrete Interaktionssituation ist weiters durch ein Medium<sup>27</sup> vermittelt. Es ist zunächst nicht von Bedeutung, ob es sich um ein dem Individuum anhaftendes Medium wie beispielsweise die Sprache oder die Körpersprache handelt oder aber um ein technisches Medium wie beispielsweise ein Mobiltelefon oder einen Nachrichtenmessenger. Was allerdings sehr wohl Bedeutung besitzt, ist die Tatsache, dass die Art des Mediums Einfluss auf die Art der Kommunikation und so auch auf die konkrete Interaktionssituation nimmt.

Einige Beispiele sollen dies genauer zeigen. Es sei angenommen, dass Person A mit Person B in einer direkten Interaktion Face-to-Face mittels der Sprache Deutsch kommuniziert. Person A richtet an Person B, welche soeben den Fahrstuhl betreten hat, den Appell, die Türen offenzuhalten.

Was in dieser konkreten Interaktion passiert ist, lässt sich leicht beschreiben. Person A hat gesehen, dass die Fahrstuhltüren offenstehen, und sich wohl gedacht, den Fahrstuhl eventuell noch erreichen zu können. Um sich dessen zu versichern, hat sie wohl den Appell an Person B, von der Person A gesehen hatte, dass sie den Fahrstuhl eben betreten hat, gerichtet, in der Annahme, dass Person B den Appell richtig deuten und die Türen offenhalten würde. Dies hat sich auf der Oberfläche zugetragen und es kann eine erste Intention, das Ziel, der gesetzten Kommunikation aus der Handlung gedeutet werden. So kann die Handlung interpretiert werden als: Person A hat den Appell an Person B gerichtet, **um** den Fahrstuhl noch zu erreichen, **weil** Person A ansonsten das Risiko eingegangen wäre, dass sich die Fahrstuhltüren bereits geschlossen hätten, wenn Person A am Fahrstuhl angekommen wäre. Letztlich jedoch ein Fehlschluss.

Um die wahre Intention, den eigentlichen Handlungsentwurf im Bewusstsein von Person A, zu erschließen, bedarf es darüber hinaus einer interpretierenden Interaktion mit Person A

---

<sup>27</sup> Der Begriff Medium wird hierbei in seiner breitesten Form als jedwede Vermittlungsinstanz betrachtet, die jene Bewusstseinsleistungen der Individuen in manifeste Gestalten überträgt, somit Kommunikation überhaupt erst ermöglicht. Medium meint demnach sowohl die Sprache in all ihren Erscheinungsformen, als auch Handlungsobjekte (ferner auch Kleidungsstücke und Möbel) und technische Medien. Weiters sind an einer konkreten Interaktionssituation stets mehrere Medien beteiligt, die in ihrem Zusammenwirken überhaupt erst den situationalen Rahmen einer konkreten Interaktionssituation bilden. So lässt sich die Nutzung eines technischen Mediums erst im Kontext seiner örtlichen Position bestimmen. Ein Telefonat, bei dem sich die telefonierenden Personen im selben Raum befinden, wird als irritierend empfunden werden, weil ein Telefon dem sozialen Zweck des Kontaktaufbaus zweier oder mehrerer örtlich voneinander getrennten Personen dient. Gleichfalls wird es irritierend sein, wenn zwei oder mehr Personen, die über eine weite Distanz getrennt sind, einander Worte zurufen möchten. Darüber hinaus bestimmt die räumliche Komponente im besonderen Maße die Erwartungen, welche an eine konkrete Interaktion von zwei oder mehr an ihr beteiligten Personen an die Situation herangetragen werden. Etwa deklariert ein Lehrsaal, welcher in einen Lehrendenbereich ganz vorne und mehrere Sitzreihen für Studierende gegliedert ist, das zu erwartende Geschehen im Lehrsaal. In einem gemütlich eingerichteten Wohnzimmer hingegen wird niemand erwarten, belehrt zu werden.

seitens jener Person, die die Handlung interpretiert, über das eigentliche Weil-Motiv. Denn die Intention von Person A wird aller Wahrscheinlichkeit nach über das Schließen der Fahrstuhltüren hinausgegangen sein. Womöglich wollte Person A den Fahrstuhl aus dem Grund noch erreichen, dass sie sich sonst zu einem weiteren Termin verspätet hätte. Der Appell wäre im Bewusstsein von Person A somit derart entworfen worden, Person B zu bitten, die Fahrstuhltüren offenzuhalten, nicht um lediglich den Fahrstuhl noch zu erreichen, sondern **weil** Person A es besonders eilig hatte, zu jenem Termin zu gelangen, nicht aber, um allein den Fahrstuhl noch zu erreichen.

Nun kann das Beispiel auf die nächste Ebene gehoben und die Frage gestellt werden, wie es überhaupt dazu kommt, dass Person B den Appell von Person A verstanden hat. Zum einen agieren beide Personen in Gestalt sozialer Rollen. Es sei angenommen, Person A und Person B befanden sich zuvor noch in einer Verhandlung mit weiteren Personen an einem anderen Ort in demselben Gebäude und Person B hat anschließend den Aufzug früher erreicht als Person A. Beide agieren einander gegenüber somit in ihrer Rolle des\*der Geschäftsmannes\*frau. In ihrer Kollegialität teilen sie denselben Wissensvorrat über das Geschäftliche, welches zuvor behandelt wurde. Weiters teilen sie aber auch einen Wissensvorrat über soziale Normen, welche besagen, dass man einander die Tür aufhält, wenn es vonnöten ist. Jeder der beiden Wissensvorräte ist mit unterschiedlichen Aspekten ihrer ausgeübten Identität verbunden. So würden sie einander wohl auch die Tür aufhalten, wenn sie nicht gerade die Rolle des\*der Geschäftsmannes\*frau ausübten, sondern eventuell die sozialen Rollen von Freunden. Gleiches wäre wohl auch der Fall, wenn sie gänzlich Unbekannte wären. Es zeigt sich also, dass beide Wissensvorräte sich überschneiden und Berührungspunkte zu anderen sozialen Rollen aufweisen.

Wieso ist dies nun von Bedeutung? Nun, das Beispiel lässt sich weiter vertiefen. Es kann die Frage gestellt werden, woher weiß Person B überhaupt, dass man die Tür jemand anderem, der Hilfe benötigt, überhaupt offenhält? Mit der Beantwortung dieser Frage berührt das Beispiel nun vollends den Bereich des sozialen Wissens.

Sowohl Person A als auch Person B haben den Umstand, dass man einander die Tür offenhält, wenn es notwendig erscheint, durch Erfahrung erlernt. Als Kinder haben sie wohl beobachtet, wie der Vater der Mutter oder die Mutter dem Vater die Tür offengehalten hat, als er\*sie die Hände voller Einkaufstüten hatte. Und in weiterer Folge haben sie womöglich Gleiches bei anderen Personen beobachtet und auf diese Art erfahren, dass das höfliche Türoffenhalten nichts ist, das lediglich in der Familie praktiziert wird, sondern auch außerhalb, und dass es wohl angebracht erscheint, dies zu tun, wenn jemand darum bittet.

Womöglich haben beide auch erfahren, dass man die Tür nicht nur dann, also wenn jemand darum bittet, offenhält, sondern auch, wenn eine solche Bitte nicht erfolgt, weil ihnen gesagt und vorgeführt wurde, dass man dies eben tut, weil es der Anstand einem gebietet. Dieser Anstand entspringt wiederum einer Sedimentierung der Vorwelt, ist über Generationen hinweg vermittelt und legitimiert worden.

Mit Bezug auf die zuvor getroffenen Explikationen der Sozialisation kann nunmehr festgehalten werden, dass die Handlung des Türoffenhaltens mit der Bedeutung verknüpft ist, welche man sich im Zuge der Sozialisation angeeignet hat. Da das Resultat der Sozialisation die sich aus ihr konstituierende Identität einer Person ist, welche sich in eine personale und eine soziale Identität gliedern lässt, kann ebenfalls festgehalten werden, dass es Bedeutungen gibt, welche mit beiden Identitätsformen gleichermaßen verbunden scheinen, während andere Bedeutungen, welche in einer konkreten Interaktion sich manifestieren, nur mit der sozialen Identität verbunden scheinen (Schütz, 2016a; Schütz & Luckmann, 2017; Berger & Luckmann, 2018).

Wenn Person A und Person B einander zwar als Geschäftspartner\*innen gegenübertreten, so gebietet es die allgemeine Norm der Höflichkeit, dass Person B Person A die Fahrstuhltür offenhält, es hat allerdings nichts mit der sozialen Rolle des\*der Geschäftspartner\*in zu tun. Gleichwohl aber ist die Frage, wer zuerst in der Verhandlung, welche sich zuvor an einem anderen Ort mit anderen Personen ereignet hat, zu sprechen ermächtigt ist, sehr wohl mit dieser sozialen Rolle verknüpft. Es könnte beispielsweise so sein, dass eine Person C als Direktor\*in des Unternehmens anwesend ist, während Person A der\*die Marktleiter\*in ist und Person B der\*die Regionalleiter\*in. Dann würde es der Wissensvorrat der sozialen Rolle erzwingen, dass Person C die Verhandlung eröffnet und nach anschließender Einführung das Wort Person A erteilt, bevor Person B einen detaillierten Bericht über die Geschehnisse des regionalen Marktes präsentiert.

Dieser Kommunikationsablauf ist stark mit der sozialen Rolle verknüpft und mit den Bedeutungen, welche in der konkreten Interaktion in Form der Verhandlung notwendig erscheinen, während die personale Identität in diesem Moment weniger an die Oberfläche tritt, da sie für die konkrete Interaktionssituation nicht von tragender Bedeutung ist. Dass sich die Personen A und B zugleich als Teil eines größeren Sozialsystems wahrnehmen, in dem sie auch ein nur sich selbst zugängliches Ich besitzen, ist für die vorliegende Geschäftsverhandlung nur insoweit von Bedeutung, als sie es womöglich als störend empfinden, dass Person C sich mit der Einführung ungebührend viel Zeit lässt und sich dadurch der Feierabend und die Privatzeit hinauszögern. Da die Personen A und B in ihren

sozialen Rollen als Geschäftsmann\*frau Person C untergeordnet sind, lässt sie diesen Umstand jedoch willentlich hinnehmen, weil die soziale Rolle die personale Identität in diesem Moment überlagert. Und gleichzeitig wird die soziale Rolle Einfluss auf die personale Identität ausüben, da beide Personen einen Teil des nur ihnen zugänglichen Ichs entäußern und dieser Teil in der konkreten Interaktionssituation ein Teil des sozialen Ichs wird, während Teile des sozialen Ichs wiederum gleichzeitig Wissensbereiche des personalen Ichs aktualisieren, da beide Personen einander Bedeutungen zuschreiben, die womöglich nicht mit dem personalen Ich übereinstimmen und einer Anpassung bedürfen, um ein stabiles Ich, eine stabile Identität und ein konstantes Bild von sich selbst, beizubehalten zu können, wie beispielsweise mit Goffman (2020) gezeigt wurde.

So werden soziale Rollen nicht ausschließlich übernommen und ausgeführt, sondern auch interpretiert. Es findet ein reger Austausch zwischen der personalen und der sozialen Identität statt. Sollten die notwendigen Handlungsentwürfe nicht übereinstimmen, bedarf es somit einer Assimilierung bzw. der Akkommodation (von Glaserfeld, 2015) vorgefertigter Handlungsschemata, welche sich in der Sozialisation angeeignet wurden. Letztlich führt dies dazu, dass sich beide Identitäten reziprok aktualisieren.

Da sich jede konkrete Interaktion in der sozialen Mitwelt ereignet, handelt es sich bei den Bedeutungen, welche sich in der konkreten Interaktion manifestieren, um Bedeutungen, welche einem sozialen Wissensvorrat entspringen. Wie man ein\*e Geschäftsmann\*frau wird, eignet man sich im Regelfall durch eine spezifische Ausbildung an. Das bedeutet, dass es bereits ein vom Individuum unabhängiges Wissen über die soziale Rolle des\*der Geschäftsmannes\*frau gibt, welches man sich sozialisatorisch aneignet, im Regelfall durch die Hilfe Dritter, welche als Sozialisator\*innen fungieren und durch Institutionalisierungsprozesse das Monopol über den Wissensvorrat besitzen (Berger & Luckmann, 2018). Da es sich um institutionalisiertes Wissen handelt, welches nur für einen bestimmten Bereich der Wirklichkeit Gültigkeit besitzt, kann weiters festgehalten werden, dass es sich dabei um soziale Rollen handelt, welche mit einer spezifischen Sinnprovinz, in der das soziale Wissen über die soziale Rolle Gültigkeit besitzt, verknüpft sind, wie sich auch die konkrete Interaktionssituation innerhalb einer spezifischen Sinnprovinz ereignet (Schütz, 2016a; Schütz & Luckmann, 2017).

Wenn dies nun der Fall ist, erweist es sich somit als notwendig, festzuhalten, dass ein Individuum verschiedene soziale Identitäten besitzen kann, je nachdem in welcher Sinnprovinz es gerade interagiert, während die personale Identität wohl eine einzigartige Identität sein muss, weil das Individuum ein Bild von sich selbst nur aus der Interaktion mit

anderen heraus entwerfen kann, da ja die personale Identität mit verschiedenen sozialen Identitäten aus verschiedenen Sinnprovinzen verknüpft ist, sich aber über sämtliche Sinnprovinzen erstreckt. Ansonsten wäre es überhaupt nicht möglich, dass das Individuum als ein Selbst existiert und Wissen über die Existenz verschiedener Sinnprovinzen sich aneignen könnte. Es wäre fatal, anzunehmen, eine Person könnte in eine Sinnprovinz vordringen, ohne sich selbst als ein bereits existierendes Ich zu empfinden. Sie, die Person, welche die Sinnprovinz betreten würde, würde nicht merken, dass sie diese Sinnprovinz betritt, da sie keine Position in der Lebenswelt besäße, aus der heraus sie diese Sinnprovinz von einer anderen Sinnprovinz, in der sie bereits existiert, unterscheiden könnte.

Vom sozialen Wissen scheint es also weiters ein unabhängiges objektives Wissen zu geben, welches als gültig angenommen wird, ohne dass es in der konkreten Interaktion Bestätigung erfährt. Es handelt sich hierbei um Wissen, beispielsweise die Annahme, dass Person A und B Menschen sind oder dass sie in derselben Wirklichkeit existieren, welches nicht weiter hinterfragt, sondern als gültig gegeben sowohl von Person A als auch Person B wie auch allen anderen Personen der spezifischen Sinnprovinz akzeptiert wird. Ein solches Wissen liegt sowohl für die Gesamtheit der Sinnprovinzen vor und ist mit der Lebenswelt, in der sich alle Sinnprovinzen konstituieren und differenzieren, verknüpft. Es kann allerdings auch objektives Wissen geben, welches ausschließlich mit dem sozialen Wissen einer spezifischen Sinnprovinz verknüpft ist. Beispielsweise können objektive Wissensvorräte existieren, welche für den Kulturbereich wie auch den Politikbereich gleichermaßen Gültigkeit besitzen, aber es können auch objektive Wissensvorräte vorkommen, welche zwar mit dem spezifischen sozialen Wissensvorrat des Kulturbereichs verknüpft sind und in ihm Gültigkeit besitzen, nicht aber für den Politikbereich. Das *So macht man das eben* kann sich also stark unterscheiden. Beide Arten objektiven Wissens entspringen aber letztlich der Lebenswelt, welche jene phänomenale Wirklichkeit umschreibt, die fraglos als gegeben in allen Sinnprovinzen als gültig angenommen wird (Schütz, 2016a; Schütz & Luckmann, 2017; Berger & Luckmann, 2018).

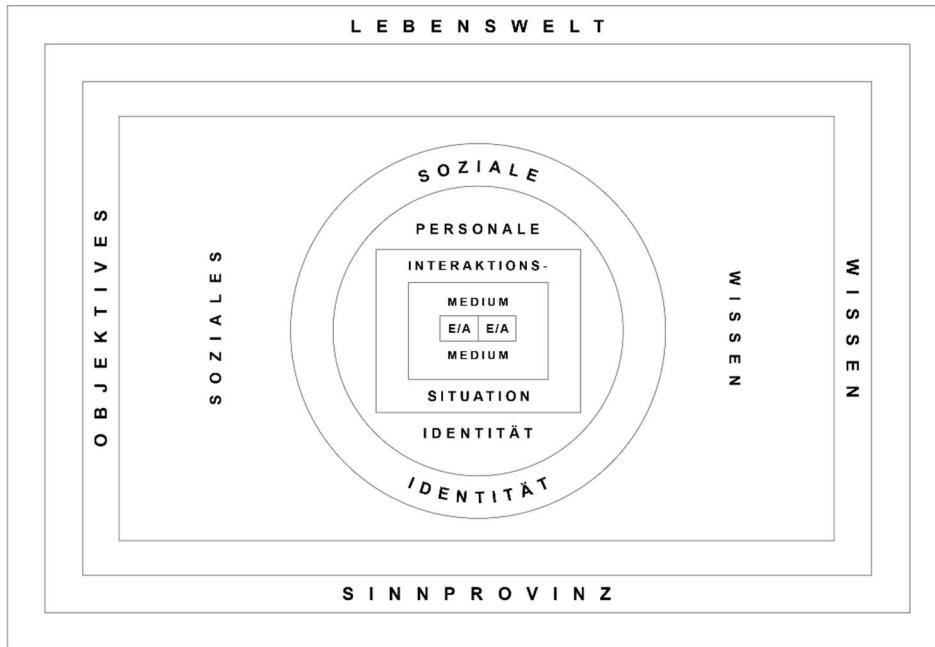
Um die Frage nun zu beantworten, wie es also dazu kommt, dass Person B den Appell von Person A, die Fahrstuhltürnen offenzuhalten, überhaupt verstehen kann, so lautet die Antwort folglich: Sowohl Person A als auch Person B treten als Ego und Alter in eine konkrete reziproke Interaktionssituation ein, in der sie sich mittels eines Mediums über einen spezifischen Sachverhalt austauschen, indem sie einander in einer sozialen Rolle gegenübertreten, welche eine soziale Identität umschreibt und deren Ausübung von einer personalen Identität beeinflusst wird. In dieser konkreten Interaktionssituation werden sowohl

einander als auch dem Sachverhalt Bedeutungen zugeschrieben, welche einem sozialen Wissensvorrat entspringen und die durch den unhinterfragten objektiven Wissensvorrat bereichert werden. Die Summe der Bedeutungen besitzt Gültigkeit in einer spezifischen Sinnprovinz, in der sich die Interaktionssituation ereignet. Im Zuge der Anwendung eines objektiven Wissensvorrates, welcher sämtliche Sinnprovinzen durchdringt und der Lebenswelt zugehörig ist, werden die angewandten Wissensvorräte komplementiert und vervollständigt.

Die Wissensvorräte werden von Person A und Person B in ihrer individuellen Sozialisation angeeignet, können sich somit auch unterscheiden, und werden durch den reziproken Austausch in der konkreten Interaktion aktualisiert. Dies führt dazu, dass der soziale Wissensvorrat nur ein vorläufiger ist, welcher in der sozialen Mitwelt ständig aktualisiert wird, während der objektive Wissensvorrat ein (im weitesten Sinne) stabiler, von der sozialen Mitwelt unabhängiger Wissensvorrat ist.<sup>28</sup> In beiden Fällen handelt es sich um intersubjektive Wissensbestände, da sie vom einzelnen Individuum unabhängig sind, dahingehend, dass sie überhaupt erst in der reziproken Interaktion ersichtlich werden und sich aus ihr heraus auch erst konstituieren, indem sie aus der sozialen Vorwelt in der Identität jeder an der konkreten Interaktion teilnehmenden Person in die soziale Mitwelt transferiert werden.

---

<sup>28</sup> Erst über die Generationengrenzen hinweg wird der objektive Wissensvorrat vom sozialen Wissensvorrat beeinflusst, da die institutionalisierte Legitimation objektiver Wissensvorräte eine deutlich höhere Stabilität aufweist als soziale Wissensvorräte. Es bedarf daher einer längeren Phase der De-Legitimierung und des Widerstandes, um das Unhinterfragte hinterfragbar werden zu lassen. Ist dies jedoch der Fall, gelangt es zwangsläufig zur Assimilierung objektiver Wissensvorräte durch soziale Wissensvorräte, soll eine Stabilisierung objektiver Wissensvorräte erreicht werden. Allerdings bleibt anzunehmen, dass nie der gesamte objektive Wissensvorrat an Legitimität verliert. Dies würde letztlich eine Auflösung der institutionellen Strukturen zur Folge haben, was bedeuten würde, dass eine Gesellschaft an sich delegitimiert würde und in Folge der daraus resultierenden Zerschlagung ihrer Struktur eine Auflösung erführe. Ein Reformierungsprozess einer neuen Gesellschaft, wie auch immer diese aussehen möge, würde einsetzen. Die sich aus ihm konstituierende neue Gesellschaft wäre von der aufgelösten Gesellschaft verschieden und nicht mehr dieselbe.



**Abbildung 1: Ein Kommunikationsmodell auf interpretativer Basis (eigene Darstellung)**

Ein zweites Beispiel kann das entworfene Modell verdeutlichen. Es sei angenommen, dass Person A den Appell an Person B auf Mandarin gerichtet hat und nicht wie in der Verhandlung zuvor auf Deutsch, da es sich um eine stressige Situation gehandelt hat und Person A Chinese\*in ist, sodass Person A in diesem Moment nicht daran dachte, den Appell auf Deutsch zu übersetzen, bevor sie ihn an Person B richtete. Person B ist des Mandarin jedoch nicht fähig und versteht daher den Appell nicht, weshalb Person B die Fahrstuhltüren auch nicht für Person A offenhält.

Was sich in diesem Beispiel nun ereignet hat, zeigt die Rolle des Mediums in der konkreten Interaktionssituation auf, durch das die Bedeutungsvermittlung stattfindet. Das Medium bildet den innersten Rahmen des Kommunikationsmodells, weil es die konkrete Interaktionssituation zentral zu beeinflussen vermag und folglich deren Verlauf. In diesem Sinne lässt sich aber auch hervorheben, dass das Medium sowohl zur sozialen Identität als auch zur personalen Identität einen Bezug aufweist, sofern es sich um ein dem Individuum anhaftendes Medium handelt. Denn die Sprache ist Teil beider Identitätstypen. In ihrer personalen Identität erfährt sich Person A in diesem Beispiel ebenfalls als Chinese\*in und nicht nur als Träger\*in der sozialen Rolle einer\*r Geschäftsmannes\*frau in einer fremden Kultur und so auch Sinnprovinz. Entscheidend also ist, in welcher Sinnprovinz und in welchem sozio-kulturellen Rahmen Personen sozialisiert wurden. Wenn Personen aus derselben sozialisierten Sinnprovinz einander gegenübertreten, erscheint der innere Rahmen

der konkreten Interaktionssituation als weniger störanfällig, als wenn es sich um Personen handelt, welche in verschiedenen Sinnprovinzen sozialisiert wurden. Dies trifft auch auf Personen zu, die zwar in demselben sozio-kulturellen Rahmen, aber einer anderen Sinnprovinz dieses sozio-kulturellen Rahmens sozialisiert wurden. Beispielsweise können derartige Störungen auch in demselben Kulturkreis auftreten, nämlich dann, wenn Personen einander gegenübertreten, welche auf unterschiedlichen Differenzierungsebenen derselben sozio-kulturellen Sinnprovinz sozialisiert wurden. Ein Umstand, welcher in der Erforschung derartiger Interaktionssituationen mitbedacht werden muss.

Dies trifft gleichermaßen auch auf technische Medien und deren Rolle in der Vermittlung zwischen Person A und Person B zu. Die Nutzung von technischen Medien unterscheidet sich je nach Sinnprovinz, muss somit auch erst sozialisiert werden. Beispielsweise wird das Smartphone im privaten Kontext für andere Zwecke und auf andere Art und Weise verwendet als im beruflichen Kontext. Die Störanfälligkeit auf physischer Ebene wird dabei durch eine potentielle semantische Störquelle ergänzt, ein Umstand, der bereits seit längerem in der Semiotik als gegeben gedacht und in semantischen Kommunikationsmodellen berücksichtigt wird.

Anhand technischer Medien lässt sich allerdings auch erneut der Unterschied in der Stabilität von objektiven und sozialen Bedeutungsvorräten aufzeigen. Die Sprache als bedeutendste Form der kulturellen Objektivation weist einen hohen Grad an Stabilität auf. Sie mag sich zwar über die Generationen hinweg verändern, durch neue grammatischen Regeln und neue Wörter, aber als Medium per se bleibt sie die wohl wichtigste Objektivation kultureller Art einer sozialen Entität. Bei technischen Medien ist dies weniger der Fall, stellen sie doch nicht nur ein Medium dar, sondern auch Objekte sozialer Handlungen. Der generationale Unterschied zeigt sich vor allem in der Unterscheidung sozialen Medienhandelns zwischen *digital natives* und *digital immigrants*, aber vor allem auch zwischen *digital natives* und *digital mobile natives* und weiteren Unterscheidungskategorien, die im Zuge der Digitalisierung entstanden sind. Der rasante Medienwandel im Kontext der Digitalisierung führt letztlich zu einer rascheren Assimilation der Bedeutungsgehalte, die technischen Medien zugeschrieben werden, weil fortlaufend, und dies in immer kürzeren Abständen, neue technische Medien geschaffen werden, die Einkehr finden in das alltägliche Handeln von Individuen und sozialen Gruppen.

Um dies zu verdeutlichen, sei erneut das Beispiel der beiden Personen herangezogen. Angenommen Person A hätte gar nicht selbst gesehen, dass Person B dabei ist, den Fahrstuhl

zu betreten, sondern hätte mit Person B via Mobiltelefon kommuniziert. Auf die Frage (mittels deutscher Sprache) von Person A, ob Person B bereits am Fahrstuhl sei, hätte Person B mit Ja geantwortet und hinzugefügt, dass dieser gerade die Türen öffne. Person A hätte daraufhin Person B bitten können, die Fahrstuhltüren einen Moment offenzuhalten, da Person A nur noch wenige Meter von dem Flur entfernt sei, auf dem sich der Fahrstuhl befindet. In diesem Fall hätten Person A und Person B eine technisch-medial vermittelte sprachliche Interaktion gehabt, die dazu geführt hätte, dass Person B die Fahrstuhltüren womöglich offengehalten hätte.

Es sei nun angenommen, Person A und Person B hätten nicht miteinander telefoniert, sondern via Messengerdienst auf einem Smartphone geschrieben. In diesem Fall läge ebenfalls eine Form technisch-medial vermittelter sprachlicher Interaktion vor, jedoch mit dem Unterschied, dass in diesem Beispiel noch die Kulturtechnik des Lesens hinzukommt, also eine weitere Form medienvermittelter Kommunikation. Und womöglich hätte Person A dem Text „Könntest du den Fahrstuhl für mich aufhalten?“ noch ein Emoji, das in seinem Bedeutungsgehalt für Person A Eile ausgedrückt hätte, hinzugefügt. In diesem Fall ist das Beispiel noch durch eine Form nonverbaler Kommunikation ergänzt. Der Komplexitätsgrad der Interaktionssituation liegt also deutlich höher als in den vorangegangenen Beispielen. Person B müsste nicht nur die Fähigkeit des Lesens besitzen, sondern auch noch die Bedeutung von Emojis an sich kennen. Noch hinzu kommt der Umstand, dass der nonverbale Anteil der Kommunikation den Bedarf einer weiteren Interpretation durch Person B auslöst. Person B wird damit konfrontiert, das Emoji von Person A in seiner Bedeutung zu interpretieren. Und genau hier zeigt sich der mediale Einfluss auf die Interaktionssituation. Denn der Bedeutungsgehalt, den Person A dem Emoji zuweist, basiert auf deren Erfahrung im Umgang mit Emojis. Gleich verhält es sich bei Person B. Beide können jedoch andere Erfahrungen gemacht haben und dem Emoji in diesem Fall eine andere Bedeutung zuschreiben. Nicht nur, weil sie andere Erfahrungen gemacht haben, sondern auch, weil die Sets an Emojis sich je nach Betriebstyp und Region unterscheiden können. Es könnte also gut sein, dass Person B das gesetzte Emoji überhaupt nicht kennt, es somit in seiner Bedeutung in der Verwendung durch Person A nicht der Intention gemäß interpretieren kann.

Weiters kommt nun noch die personale Identität hinzu. Sowohl Person A als auch Person B verwenden derartige nonverbale Symbole auch in ihrer Interaktion in anderen Sinnprovinzen mit anderen Personen, wenn sie verschiedene soziale Rollen ausüben. Wissen über Emojis aus den verschiedenen Sinnprovinzen wurden in Folge der sozialen Interaktionen

in den jeweiligen Sinnprovinzen in der personalen Identität sedimentiert. Es kann somit auf semantischer Ebene noch dazu kommen, dass Person B zwar das Emoji an sich kennt, dieses allerdings mit anderen Personen auf andere Weise verwendet und es deshalb nicht in der gesetzten Intention von Person A interpretiert, weil Person B das Emoji in ihrer personalen Identität anders internalisiert hat. Dies ist der Fall, weil technische Medien als Objekte von Handeln nicht nur Bedeutungsträger sind, sondern auch als Objekte des Handelns Bedeutung zugeschrieben bekommen. Abschließend kann das Beispiel somit noch derart gestaltet werden, dass Person B womöglich Emojis nie verwendet und die Bedeutung aufgrund der mangelnden Handlungspraxis überhaupt nicht zu erschließen in der Lage ist. Dies wäre gleichbedeutend mit Personen, die der sprachlichen Kommunikation nicht fähig sind.

Die Beispiele zeigen also, dass das Medium eine ebenso große Bedeutung in der konkreten Interaktionssituation einnimmt wie der innere Rahmen der Identität. Allerdings wird das Medium mithilfe des Rahmens der Identität überhaupt erst interpretiert und so in seiner Bedeutungsauslegung in der konkreten Interaktionssituation angewandt. Während also Interaktionssituationen durch ihre Institutionalisierung innerhalb von sozialen und objektiven Wissensvorräten relativ stabil sind und so auch typisiert erfolgen können, sind es gerade die Identitäten von Individuen, welchen sich weiter zugewandt werden muss. Da diese das Endprodukt der Sozialisation darstellen, möchte ich ebenfalls eine Adaption des Sozialisationsprozesses vornehmen, um die breite Variation an Entwicklungsstufen und Entwicklungsphasen zu verdichten.

Es wurde argumentiert, dass der\*die Sozialisand\*in im Laufe seines\*ihrer Lebens und so auch im Zuge seiner\*ihrer Sozialisation mehrere Entwicklungsstufen durchläuft, in denen er\*sie sich mit seiner\*ihrer direkten Umwelt auseinandersetzen muss, um spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, was letztlich zur Konstitution einer stabilen personalen und sozialen Identität führt. Die Sozialisation ist im weitesten Sinne institutionalisiert, da die Entwicklungsstufen und die mit ihnen verbundenen Entwicklungsaufgaben über die Generationen hinweg sich verschiedenen Altersgruppierungen zugehörig entwickelt haben (Fleischer, 2018; Hurrelmann, 2006; Hurrelmann & Bauer, 2018; Hurrelmann & Quenzel, 2019; Paus-Hasebrink, 2010; Süss et al., 2018; Vollbrecht, 2014).

So beginnt das Kind zunächst in den ersten 18 Monaten, also den ersten eineinhalb Lebensjahren, sich in Auseinandersetzung mit seiner direkten Umwelt und signifikanten Anderen (seinen Eltern, Großeltern und weiteren Familienangehörigen) die grundlegenden senso-motorischen Fähigkeiten anzueignen, welche es benötigt, um überhaupt erst

Entwicklungsaufgaben höherer Entwicklungsstufen bewältigen zu können. Hinzu kommt die Entwicklung einer ersten Lautsprache (DeLamater & Collett, 2019) und so auch die individuelle Befähigung, mit seiner Umwelt nicht nur passiv in Beziehung zu treten, sondern auch aktiv Kommunikationsakte, so geringer Komplexität sie auch sein mögen, zu setzen, was dazu führt, dass das Kind in dieser Lebensphase bereits beginnt, in eine soziale Interaktion mit anderen einzutreten und den ersten Schritt hin zur Entwicklung einer personalen Identität zu setzen. Dies geschieht dahingehend, dass das Kind zu verstehen beginnt, dass seine Umwelt auch auf es reagiert, also zu begreifen beginnt, dass es eine eigene Existenz ist. Und weiters beginnt es bereits zu verstehen, dass es Teil von etwas ist und so auch verschieden von anderen Dingen und Objekten seiner Umwelt. Dies lässt sich mit dem Begriff der Objektpermanenz umschreiben (von Glaserfeld, 2015).

Die Annahmen gelten auch für den medialen Bereich. So weisen etwa Anderson & Hanson (2010) darauf hin, dass Kinder ab dem Alter von sechs Monaten bereits damit beginnen, Objekte und Menschen in Medien zu identifizieren, und ab dem zweiten Lebensjahr auch schon dazu in der Lage sind, Handlungen, die sich über mehrere Einstellungen hinweg entwickeln, in ihrer Kontinuität zu begreifen. Was allerdings fehlt ist eine Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität. Diese Fähigkeit erlernt das Kind erst ab dem vierten Lebensjahr, wie Rothmund et al. (2001) aufzeigen. Möckel et al. (2019, S. 61) weisen auf mögliche Effekte medialen Konsums in dieser Altersgruppe, allen voran des Fernsehens, hin, was das Sprachverständnis und das Sprachvermögen betrifft. Zwar sei noch nicht klar, ob es sich um negative oder positive Effekte<sup>29</sup> handelt, letztere zeigen sich allerdings bereits bezüglich des Wortschatzes, wenngleich die Bedeutung für die grammatischen Entwicklung niedriger ist, da bei dieser ein stärkerer Austausch mit dem Umfeld vorgenommen ist.

Aufgrund seiner physischen und kognitiven Einschränkungen in den ersten Lebensjahren ist das Kind also noch stark von signifikanten Anderen seiner Umwelt, vor allem seinen Eltern und weiteren Familienangehörigen, abhängig, da es erst im Laufe dieser Lebensphase die senso-motorischen Fähigkeiten entwickelt, mit welchen es sich eigenständig in seiner Umwelt bewegen und wirken kann. Erst wenn diese Fähigkeiten bis zum dritten Lebensjahr

---

<sup>29</sup> Im Fall von Bildungsprogrammen lassen sich positive Effekte feststellen. „Je nach Programminhalten können neben sprachlichen Kompetenzen auch mathematische Fähigkeiten, Problemlösen und Kenntnisse in Naturwissenschaften und Technik sowie in Sozial, Heimat- und Sachkunde positiv befördert werden. Der Effekt scheint zudem nachhaltig zu sein.“ (Möckel et al., 2019, S. 62) Bastian & Prasse (2021, S. 63) verweisen in diesem Kontext auch auf den Zusammenhang von prosozialen Medieninhalten und prosozialem Verhalten. Etwa liegen Befunde bezüglich der Sendung „Sesamstraße“ vor, welche die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Freundschaft, aber auch der Konfliktbewältigung befördern kann.

weiterentwickelt werden, wird das Kind dazu in die Lage versetzt, auch jenseits seines engsten Familienumfeldes Kontakte zu seiner Umwelt zu erschließen, dies auch im Zuge der Weiterentwicklung im sprachlichen Bereich. In den ersten drei Lebensjahren entwickelt das Kind jenen grundlegenden Sprachschatz, auf Basis dessen es in den weiteren Entwicklungsstufen handelt und den es im Zuge der Bewältigung weiterer Entwicklungsaufgaben erweitert und letztlich konstituiert (DeLamater & Collett, 2019). In dieser Lebensphase, durch die Erweiterung des Kreises der signifikanten Anderen auf den extrafamiliären Bereich, beginnt das Kind auch aktiv sich Wissen über soziale Rollen anzueignen und dieses im beginnenden Rollenhandeln im Spiel anzuwenden und sich so auch erste soziale Normen und Werte, vor allem aber auch soziale Wissensvorräte anzueignen. Das Kind beginnt somit, sich selbst aus der Perspektive anderer zu betrachten und sich selbst als eine Existenz mit einer eigenen (personalen) Identität zu erfahren (DeLamater & Collett, 2019; Habermas, 2019; Mead, 2020). Die primäre Sozialisation, die Gesellschaftswerdung des Individuums, tritt somit über in einen aktiven Prozess, in dem eine erste manifeste personale Identität geprägt wird.

Die generationenübergreifende Institutionalisierung der Entwicklungsstufen und -phasen hat zur Folge, dass das Kind mit dem Übergang in die ersten Bildungseinrichtungen, also mit dem Eintritt in den Kindergarten, einen ersten Emanzipationsprozess von seiner Familie erfährt. Diese sozialen Rollen und das damit verbundene soziale Wissen, das sich das Kind angeeignet hat, werden nunmehr einer ersten Prüfung unterzogen, indem das Kind mit anderen sich ebenfalls bereits zu sozialisieren beginnenden Kindern in eine soziale Interaktion eintritt, in der das erworbene Wissen aktualisiert und erweitert wird. Neben die Eltern und andere Familienangehörige treten nunmehr neue Sozialisationsinstanzen hinzu, welche dem Kind neues Wissen vermitteln, und weiters auch neue Sinnprovinzen, in die das Kind vordringt. Dies setzt sich mit dem Wechsel in die Grundschule und anschließend in weitere Schulstufen fort. Die personale Identität wird in der primären Sozialisation in extrafamiliären Sozialisationsinstanzen durch eine soziale Identität erweitert, welche sich im Wettbewerb mit anderen Sozialisand\*innen und in Peer-Groups entwickelt und erprobt wird (Mead, 2020). Im gleichen Zuge wird der Wissensvorrat der ersten Lebensjahre durch das Erlernen signifikanter Kulturtechniken (Habermas, 2019; Hurrelmann & Bauer, 2018; Möckel et al., 2019, S. 62; Paus-Hasebrink, 2010; Süss et al., 2018) der neuen Sinnprovinzen erweitert und der erste Schritt hin zu einer Vergemeinschaftung und damit der Vorstufe der Vergesellschaftung gesetzt.

Dieser Sozialisationsabschnitt ereignet sich primär in den Jahren der institutionalisierten Schulpflicht, und zwar deshalb, weil sich anschließend ein weiterer tiefgreifender Einschnitt im Leben eines Kindes ereignet. Die ersten auf diese Art sozialisierten Gemeinschaften werden nämlich auf die Probe gestellt, wenn sich Jugendliche zwischen einer Lehre oder einer höheren Schulbildung entscheiden müssen und so auch bereits das grundlegende Wissen einer Gesellschaft vermittelt ist, wobei dieses insofern einen Umbruch erleidet, als sozialisierte Individuen ihre erprobten Peer-Groups verlassen müssen, um in neue Sinnprovinzen vorzustoßen.

Es schließt sich somit ein weiterer Abschnitt der primären Sozialisation an, der sich zum Teil, vor allem zu Beginn, mit der vorherigen Phase überschneidet, und zwar aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten der Sozialisand\*innen. In dieser Phase werden die erworbenen sozialen Rollen und das mit ihnen verbundene soziale Wissen nunmehr strukturiert und verfestigt. Weiters wird eine sexuelle Identität entwickelt und der abschließende Emanzipationsprozess von der Familie findet statt. Die Vergemeinschaftung geht abschließend in die Vergesellschaftung über, die soziale Identität ist dahingehend ausreichend entwickelt, dass der\*die Sozialisand\*in zu einer gesellschaftsfähigen Persönlichkeit geworden ist (Hurrelmann & Bauer, 2018; Paus-Hasebrink, 2010; Süss et al., 2018). Vor allem digitale Medien leisten in dieser Phase einen erheblichen Beitrag bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die mit einem derartigen Emanzipationsprozess verbunden sind, unterstützen sie letztlich, beispielsweise in Form Sozialer Medien, die Aufrechterhaltung des Kontakts einerseits mit der Familie, andererseits den Aufbau und die Pflege von sozialen Kontakten in Peer-Groups (Möckel et al., 2019, S. 64).

Die primäre Sozialisation endet an dieser Stelle und ein weiterer Einschnitt im Leben der Sozialisand\*innen ereignet sich. Das Ende der Adoleszenz ist mit dem Übertritt in das Erwachsenenleben verbunden, was, wie nunmehr bereits aufgezeigt sein sollte, nicht bedeutet, dass die Sozialisation damit endet, da es sich um einen lebenslangen Prozess der Auseinandersetzung mit der Umwelt handelt (Berger & Luckmann, 2018). Der\*Die junge Sozialisand\*in wird in seiner\*ihrer weiteren Identitätsarbeit in der sekundären Sozialisation mit neuen Sinnprovinzen konfrontiert werden, in die hinein er\*sie sich sozialisieren muss (Berger & Luckmann, 2018). Dies ist jedes Mal aufs Neue der Fall, wenn er\*sie in einen neuen institutionalisierten Abschnitt der Lebenswelt eintritt, egal, ob es sich dabei um einen Berufs- oder Ausbildungswechsel handelt oder aber um einen Beziehungswechsel. Eine Ehe beispielsweise beschreibt einen Wechsel von einem Du und Ich in einer Liebesbeziehung zu

einem Wir, welches auch mit neuen gesellschaftlichen Normen, Rechten und Pflichten verbunden ist.

Das erworbene soziale Wissen und die personale wie auch soziale Identität werden in der sekundären Sozialisation allerdings nicht jedes Mal vollständig ersetzt und erneuert, wenn sich Sozialisierende in eine neue Sinnprovinz begeben, vielmehr werden sie laufend ergänzt und aktualisiert, an die neuen Gegebenheiten und Umstände angepasst. Die sekundäre Sozialisation, dies wurde mit Berger & Luckmann (2018) gezeigt, unterscheidet sich von der primären Sozialisation eben genau dadurch, dass diese stark von signifikanten Anderen abhängig ist, während die sekundäre Sozialisation von ihnen weitestgehend unabhängig, dafür jedoch stärker mit dem verallgemeinerten Anderen verbunden ist. Es besteht somit ein harter Kern der Identität, der aus der primären Sozialisation heraus entsteht und der das Fundament der sekundären Sozialisation bildet, welcher sich flexibel in seiner Sozialität verhält.

Dies bedeutet, dass auch nach dem Abschluss der primären Sozialisation sich die Identitätsarbeit sowohl familiär als auch extrafamiliär im engeren Kreis fortsetzt und ergänzt wird durch eine Form der weiteren Identitätsarbeit, welche mit sozialen Rollen im Zuge der Fortsetzung der sekundären Sozialisation in neuen Sinnprovinzen ergänzt wird.

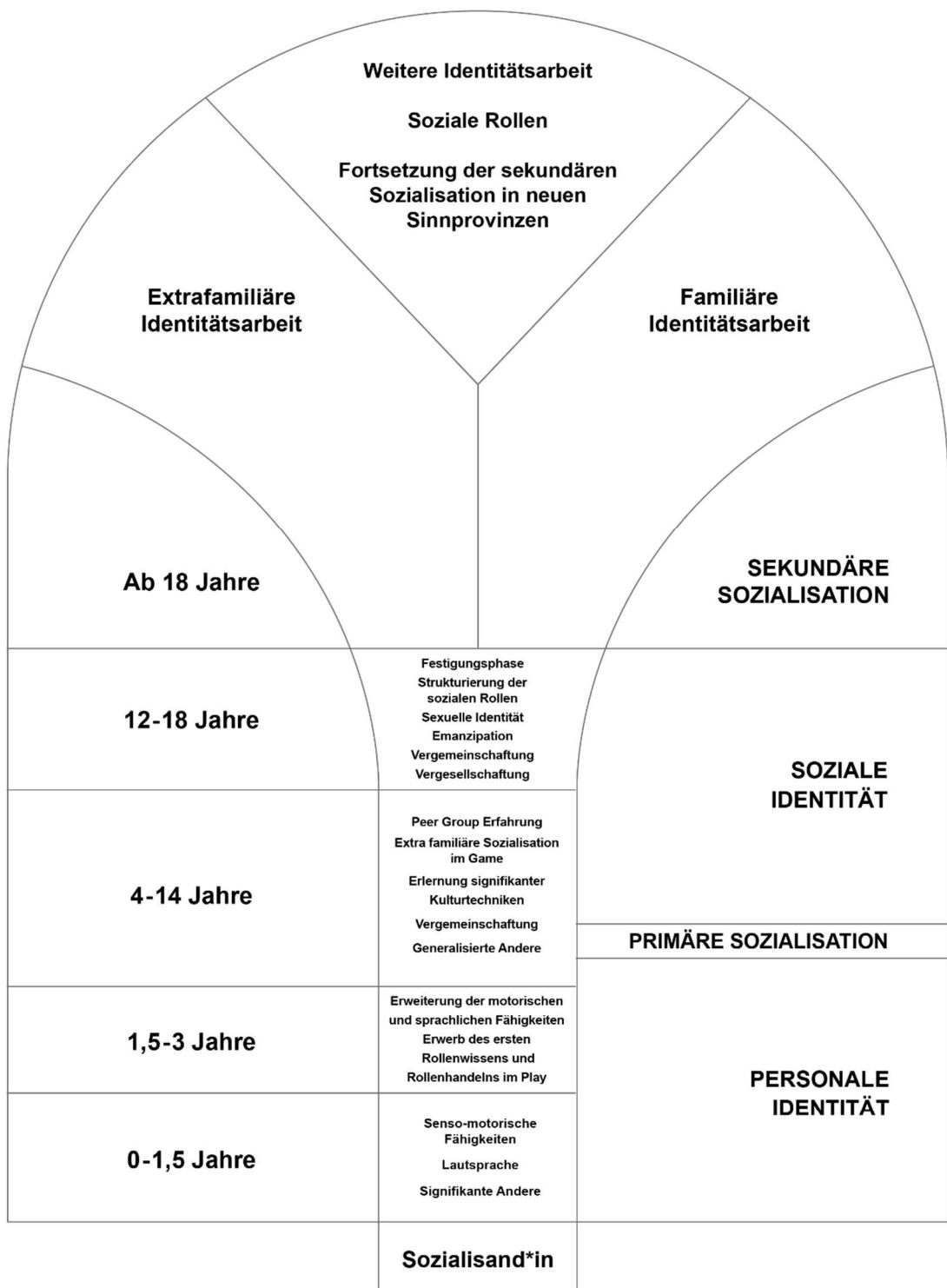


Abbildung 2: Ein adaptiertes Modell der Sozialisation (eigene Darstellung)

Es zeigt sich, dass die Verwendung der Begriffe der primären und sekundären Sozialisation leicht von jenen der bisherigen Diskussion abweicht. Dies soll im Folgenden begründet werden.

Sekundäre Sozialisation wurde von Berger & Luckmann (2018) derart entworfen, dass sie auf der primären Sozialisation aufbaut und jene Form der Sozialisation meint, in der ein bereits sozialisiertes Ich in neue Abschnitte der sozialen Welt eingewiesen wird. Dies setzt voraus, dass bereits eine fertige Identität, ein abgeschlossenes Ich vorliegt, das von einer Person, die in einen neuen sozialen Abschnitt der Lebenswelt eintritt, in ihrem Handeln ausgeübt wird. Dies mag wohl auch so sein, allerdings würde es voraussetzen, dass das Kind bereits sehr früh ein derartiges Ich entwickelt haben muss. Denn der Eintritt in einen neuen Lebensweltbereich wäre auch bereits das Verlassen des familiären Schutzbereiches beim Eintritt in den Kindergarten. Der Kindergarten ist zweifellos eine neue soziale Sinnprovinz, in der soziale Rollen praktiziert werden, die dem eintretenden Kind bislang unbekannt waren. Wäre dem so, würde es eine Sozialisation als sekundäre Sozialisation erfordern. Das Kind müsste somit bereits die Verallgemeinerung sozialer Rollen unabhängig von signifikanten Anderen beherrschen, was voraussetzen würde, dass es seine Position als ein Ich in der Gesellschaft bereits kennen müsste. Dies ist begründet anzuzweifeln, weil das Kind in jener Altersphase, dies zeigen die Explikationen, noch überhaupt nicht jene sozialen Fähigkeiten besitzt, um eine Interaktion mit dem verallgemeinerten Anderen einzugehen, weil es erst im Übergang von seinem Zuhause in den Kindergarten die Verallgemeinerung von sozialen Rollen erlernen könnte. Es besitzt vielmehr erst eine erste, noch sehr instabile Form der personalen Identität, die sich im Laufe der Auseinandersetzung mit anderen Gleichaltrigen festigen wird, und es wird sich erst in der Auseinandersetzung mit weiteren signifikanten Anderen (hierin sind dann auch Lehrer\*innen und Kindergärtner\*innen mit inbegriffen) eine erste soziale Identität anzueignen lernen.

Es zeigt sich daher, dass dieser Lebensabschnitt sehr wohl noch der primären Sozialisation zuzuordnen wäre. Selbstredend kann nicht geleugnet werden, dass sich die Phasen der primären und sekundären Sozialisation im Heranwachsen überschneiden können und dass das zwangsweise auch in zunehmendem Maße notwendig sein wird. Dies liegt darin begründet, dass das Kind, so es eine erste soziale Identität ausgebildet und sich die personale Identität gefestigt hat, in weitere neue Abschnitte der Lebenswelt auf Basis neuer Voraussetzungen eintreten wird. Unter Vorbehalt soll dennoch der Begriff der sekundären Sozialisation im adaptierten Sozialisationsmodell ausschließlich jene Lebensphase beschreiben, in der bereits

eine vorerst finale soziale Identität begründet wurde, welche sowohl das individuelle Ich der personalen Identität als auch eine stabile Gruppenidentität einer sozialen Entität umfasst. Dies wäre folglich erst der Fall, wenn der\*die Jugendliche eine soziale Identität im zuvor beschriebenen Sinne entwickelt hat, die er\*sie darüberhinausgehend dann in weiteren sozialen Interaktionen anderer Lebensweltbereiche des Erwachsenenlebens aktualisiert. Erst dann ist von einem Ende der primären Sozialisation und dem Beginn der sekundären Sozialisation im Sinne Berger & Luckmanns (2018) zu sprechen.

Darüber hinaus ist zwischen verschiedenen Arten der sekundären Sozialisation auszugehen. Denn der\*die junge Erwachsene kappt schließlich nicht alle Verbindungen zu seiner\*ihrer Familie und seinem\*ihrem Freundeskreis. Daher ist von einer Form der familiären und der extrafamiliären sekundären Sozialisation zu sprechen, welche sich in bereits bekannten Lebensweltbereichen ereignet, aber bezogen auf neue Wirklichkeitsausschnitte derselben, und einer Form der sekundären Sozialisation, die sich in gänzlich neuen Lebensweltbereichen ereignet, in der der\*die junge Erwachsene zwar auf Basis seines\*ihres erarbeiteten personalen und sozialen Ichs eintritt, jedoch eine weitere soziale Rolle seiner\*ihrer Identität hinzufügen muss, die es zu sozialisieren gilt.

#### **4.2.3 Die Mediatisierung der Sozialisation und der Identität**

Ich habe nunmehr anhand der sozialphänomenologischen Basis von Schütz und der sozialkonstruktivistischen Erweiterung durch Berger & Luckmann aufgezeigt, wie soziales Wissen als Zentrum der strukturellen Differenzierung der Lebenswelt entsteht und welchen Bezug es zu Sozialisation und Identitätskonstruktion von Kindern und Jugendlichen besitzt. Da in der vorliegenden Dissertation eine fortschreitende Mediatisierung der Sozialisation und dadurch auch der Identitätskonstruktion postuliert wird, was eine Adaptierung des kommunikationswissenschaftlichen Verständnisses der Mediensozialisation erfordert, möchte ich abschließend eben jenen Mediatisierungsprozess am zur Disposition gestellten Begriff näher ausführen und diskutieren.

Weil der Einfluss der Mediatisierung jedoch mannigfaltig ist und etliche zentrale Aspekte umfasst, erscheint es mir notwendig, den Diskussionsrahmen weiter einzugrenzen. Zum einen, weil in der vorliegenden Dissertation ein Fokus auf die kindlichen und jugendlichen Lebenswelten gelegt ist, andererseits, weil es ansonsten ein hilfloses Unterfangen darstellt, die Mediatisierung aller Entwicklungsstufen zu theoretisieren.

Zunächst sind daher Medienfiguren von Bedeutung und die Art, in der sich Kinder und Jugendliche mit ihnen identifizieren und auch Beziehungen zu ihnen aufbauen (Genner & Süss, 2017, S. 10; Perse & Lambe, 2017, S. 158; Schramm & Hartmann, 2010, S. 202). Kittel (2008, S. 5) spricht hierbei von den sogenannten Medienhelden, welche als Identifikationsobjekte in Erscheinung treten. Im Sozialisationsprozess treten Medien darüber hinaus aber auch als Vermittler von Kommunikation in Erscheinung, bringen Massenmedien, vor allem digitaler Natur, schließlich neue Handlungs- und Kommunikationsräume hervor (Mikos, 2010, S. 40; Wegener, 2010, S. 186), die nicht nur konstruiert, sondern auch erlebt werden. Veränderungen im narrativen Erleben durch die Digitalisierung derartiger Räume scheinen hierbei von hoher Bedeutung zu sein, aber auch die Möglichkeiten, welche Sozialisierenden im digitalen Sozialraum zur Verfügung stehen, um sich selbst „zu präsentieren, inszenieren, stilisieren, orientieren und vergemeinschaften, mit allen Entwicklungschancen und -problemen, die damit verbunden sein können“ (Hugger & Tillmann, 2022, S. 885), und solcherart auch aktive Identitätsarbeit zu leisten, was letztlich aber eine Erweiterung der medialen Kompetenz in Bezug auf die verwendeten (Massen-) Medien erfordert (Genner & Süss, 2017; Jarren, 2019, S. 164; Kerres & Rehm, 2015, S. 33-34; Rhein, 2012, S. 183-184; Wegener, 2010, S. 198)

Im Sinne einer aktiven Identitätsarbeit durch die Selbstdarstellung in Sozialen Netzwerken und durch die Auseinandersetzung mit teils fiktiven Medienfiguren – vor allem in virtuellen Spielwelten – (Eder, 2019, S. 334; Rhein, 2012, S. 188-189) werden Kinder und Jugendliche zunehmend unabhängiger in ihrer Identitätsarbeit, wobei gerade in den vergangenen zwei Jahrzehnten digitale Medien und die Onlinekommunikation in ihnen zugenommen haben (Weber, 2015, S. 117). Durch den hohen Grad an Interaktivität und Realitätsorientierung sind es in erster Linie die theoretischen Konzepte des Präsenzerlebens, der Transportation (Czichon, 2019, S. 157-158; Hofer, 2013, S. 279), der parasozialen Interaktion/Beziehung, der Identifikation und des Sozialen Vergleichs (Bilandzic et al., 2015), die an dieser Stelle genannt werden müssen.

Da Kinder und Jugendliche unterschiedliche Entwicklungsaufgaben in ihrer Identitätsarbeit bewältigen, scheint es angebracht, beide Gruppen zum Teil getrennt zu behandeln, andererseits jene Bereiche der Identitätsarbeit näher zu beleuchten, in denen sich integrative Entwicklungen feststellen lassen. Kinder haben beispielsweise nur in stark beschränkter Weise Zugang zu Sozialen Medien, weshalb diese stärker im Kontext der Gruppe der Jugendlichen diskutiert werden müssen. Dort sind sie am relevantesten, weil in der

Adoleszenz die Familie in ihrer Funktion als zentrale Sozialisationsinstanz durch Peer-Groups ergänzt wird (Weber, 2015, S. 112-113).

Bereiche, in denen sich integrative Diskussionspunkte aufzeigen lassen, sind hingegen Sozialisationsinstanzen, die für beide Gruppen relevant sind beziehungsweise in denen sie in ihren Handlungsfeldern zusammentreffen. Daher ist es meines Erachtens angebracht, die Mediatisierung von Schulen zu diskutieren. Neben einer zunehmenden Mediatisierung von Bildungseinrichtungen in ihrer alltäglichen Bildungspraxis wird hierbei aber auch die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern zu thematisieren sein. „*Eine digital unterstützte Optimierung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist eine inzwischen auch von bildungspolitischer Seite hervorgebrachte Forderung. Diese begründet sich in der Hoffnung, dass eine solche Verbesserung der Zusammenarbeit Vorteile für die schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt.*“ (Bastian & Prasse, 2021, S. 351).

Eine solche Zusammenarbeit ist darüber hinaus durch den Wandel klassischer Familienmodelle und ihrer Funktionen bedingt. So hat etwa das Modell “Vater-Mutter-Kind” im Zuge der Gesamtentwicklung des 21. Jahrhunderts an Bedeutung verloren (Daum, 2012, S. 137; Nave-Herz, 2014, S. 15; Niemand, 2020, S. 56). „*Infolge des Verlusts von vorgegebenen Selbstverständlichkeiten im Hinblick auf die Arten der Familiengründung, der Stabilität familialer Beziehungen, der Zuordnung von Geschlechterrollen, der Ausgestaltung von Elternschaft als auch der Formen des Zusammenlebens gerät ‚Familie‘ nun verstärkt im Vollzug der Praxis ihres alltäglichen Miteinanders in den Blick.*“ (Brake & Büchner, 2022, S. 673) Im Kontext der Digitalisierung zeigt sich diesbezüglich eine weitere zentrale Veränderung, die mit der Familie in Zusammenhang steht, nämlich die Veränderung räumlicher Kontexte (Röser et al., 2019).

Der Forschungsstand bezüglich Familie und Mediatisierung weist laut Dworkin et al. (2018) allerdings erhebliche Lücken auf. So setzt die Forschung überwiegend einen Fokus auf die Eltern-Kind-Beziehung, verliert darüber hinaus aber die Mediennutzung in anderen familiären Beziehungskonstellationen aus dem Blick, etwa die Interaktion zwischen Geschwistern oder zwischen Kindern und ihren Großeltern. Gerade im Bereich der Sozialen Medien lassen sich hierbei Lücken feststellen (Dworkin et al., 2018, S. 798-804). Es ist nach Jennings (2017, S. 204) weiters auch vor allem die elterliche Kontrolle, der das Hauptaugenmerk der Forschung gilt. Der Verweis auf die Lücke im Bereich der Interaktion familiärer Subsysteme wird bei Jennings (2017, S. 204) zudem durch einen weiteren gewichtigen Kritikpunkt ergänzt. Denn ebenso wenig Beachtung findet die Veränderung

familiärer Strukturierung durch (digitale) Medien und deren Nutzung innerhalb des Familiensystems. Aus diesem Grund möchte ich die weitere Diskussion breiter anlegen und Familien vor allem auch in ihrer Entwicklung von einer Paar-Beziehung hin zu einer Familienkonstellation mit Kindern diskutieren und versuchen, die Lücken mit bereits vorhandenen Forschungsergebnissen zu schließen. Zunächst werde ich allerdings die individuelle Komponente des Medienhandelns von Kindern und Jugendlichen diskutieren und mit den Medienfiguren beginnen.

Damit diese überhaupt als Rollenvorbilder fungieren können, ist es wichtig, dass sich Kinder und Jugendliche mit ihnen identifizieren, was bedeutet, dass sie in der Rezeption von Medienfiguren sich zu einem gewissen Grad in sie hineinversetzen und bestimmte Merkmale der medialen Bezugsidentität in die eigene Identität internalisiert werden. Dies ist vor allem bei Medienfiguren der Fall, zu denen eine starke Ähnlichkeit empfunden wird (egal, ob real gegeben oder gewünscht) (Hartmann, 2017, S. 94; Wünsch, 2014, S. 232-236). Dies ist auch eine Grundbedingung im Aufbau einer parasozialen Beziehung zwischen Rezipierenden und Medienfiguren (Döring, 2013, S. 302-303). Es sind somit Vergleichsprozesse aktiviert, welche über eine längere Fortdauer hinweg in parasozialen Beziehungen münden und die Einfluss auf das individuelle Selbstkonzept nehmen können (Döring, 2013, S. 296).

Die Bandbreite an Identifikationsfiguren ist dabei groß. Neben realen Medienfiguren wie Schauspieler\*innen, Sportler\*innen und Musiker\*innen (Wegener, 2008, S. 113), sind es auch fiktive Figuren aus Film und Fernsehen wie auch Games (Peter, 2016, S. 37), zu denen derartige Interaktionen gesetzt und Beziehungen aufgebaut werden. Medienfiguren bieten dabei den Vorteil, dass im Gegensatz zu realen Personen Zugang zum Innenleben der Medienfiguren geboten wird und daher stärkere Bindungen zu den Medienfiguren leichter entstehen und in der Auseinandersetzung mit ihnen auch gesellschaftlich eher gemiedene Themen, beispielsweise das der Sexualität, offener ausgetragen werden können (Peter, 2016, S. 50). Ein Vorteil, der sich in erster Linie durch die fehlende Reziprozität der parasozialen Beziehung eröffnet (Schramm & Hartmann, 2010, S. 214). „*Medienfiguren dienen demnach der Bewältigung der Alltagsprobleme und jugendtypischen Entwicklungsaufgaben, sie ermöglichen Probehandeln, das Durchspielen sozialer Rollen und erlauben zuweilen symbolisch-imaginär erste Beziehungserfahrungen in Form von Beziehungsentwürfen und Parasozialität*“ (Hoffmann & Wegener, 2018, S. 231), vor allem auch in fiktiven Situationen, die es in der realen Welt nicht gibt.

Mit fiktiven Medienfiguren ist es also möglich, soziale Rollen zu erproben, indem man sich selbst als diese Rolle wahrnimmt (van Looy et al., 2012, S. 201). Da in einer solchen Beziehung ein hohes Vertrauen zu der Medienfigur gegeben ist, kann die Beziehung zu ihr, um die Brücke zum Kapitel über das soziale Wissen zu schlagen, ebenso einen meinungsbildenden Einfluss auf die sich mit ihr identifizierende Person haben, sodass Medienfiguren die Rolle von Meinungsführer\*innen einnehmen. „*Im Einzelnen werden dem parasozialen Meinungsführer potenziell folgende Funktionen zugeschrieben:*

1. **Information und Komplexitätsreduktion:** Parasoziale Meinungsführer üben eine Informationsfunktion aus und reduzieren komplexe und vielschichtige Themen auf für den Rezipienten verständliche Aspekte. Diese Funktion ist vor allem bei der politischen Berichterstattung von zentraler gesellschaftlicher Bedeutung.
2. **Orientierung:** Parasoziale Meinungsführer geben dem Rezipienten Orientierungshilfe hinsichtlich bestimmter Werte, Normen und politischer Einstellungen, wenn sie Informationen und Standpunkte zu aktuellen Kontroversen vermitteln.
3. **Interesse wecken:** Parasoziale Meinungsführer sind in der Lage, den Horizont des Rezipienten zu erweitern und ihn so zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit neuen und teilweise bisher nicht verfolgten Themen zu motivieren.“ (Leißner et al., 2014, S. 259 – Hervorhebung im Original)

Im fiktiven Medienbereich sind es in erster Linie Games, die von Bedeutung sind. Der zunehmende Grad an Interaktivität derartiger Medienprodukte ermöglicht Kindern und Jugendlichen eine neue Art der Identifikation. Sie bauen nicht nur eine Beziehung zu ihrem Avatar auf, sondern schlüpfen auch in ihn hinein. Sie werden zu jener Figur, die sie mittels Controller steuern, erleben, was sie erlebt, und erleiden auch jene Konsequenzen, die dieses Handeln im Spiel für den Avatar hat, für sich selbst (Banks & Bowman, 2016, S. 1259), ein entscheidender Unterschied zur sonst gewohnten passiven parasozialen Interaktion mit Medienfiguren in Büchern, Filmen und dergleichen. Spieler\*innen von interaktiven Games sind dazu in der Lage, ihren Avatar selbst zu kontrollieren und das Spiel auf diese Art aktiv zu beeinflussen. Dazu erscheint die Möglichkeit, sich den Avatar nach eigenen Vorstellungen zu formen und derart auch das eigene Identitätsbild im Game zu gestalten und auszuleben, als zentral (Christy & Fox, 2016, S. 283; Elson et al., 2014, S. 523; Green et al., 2021; Moser & Fang, 2015, S. 147).

Ein wichtiger Faktor für die Identitätsarbeit ist, dass Games zum einen durch den technischen Fortschritt, zum anderen durch die zunehmende Orientierung an der Realität auf

inhaltlicher Ebene (so auch der Ausgestaltung der Spielwelt) fortschreitend Zugänge zur Auseinandersetzung mit relevanten Themen und (auch historischen) Ereignissen der realen Welt bieten (Fischer, 2021, S. 75). „*Sie greifen auf bekannte Erzähltraditionen, Mythen, Figuren und Sagen ebenso zurück wie auf geschichtliche Ereignisse oder Zukunftsvisionen vergleichbarer Science-Fiction Romane und Erzählungen. Neben den klassischen Medien produzieren sie eigenständig neue Figuren und Geschichten aus vergangenen und aktuellen Kulturkreisen in einer neuen Form und stellen zudem eine starke Vernetzung zu anderen Kulturen her.*“ (Fingerling, 2012, S. 126) Gerade im Ego-Shooter-Genre ist dies der Fall (Blake, et al., 2012, S. 82). Kriegsspiele sind hierbei hervorzuheben, aber auch Adventurespiele, welche zwar fiktive Handlungen, jedoch reale Handlungsräume aufweisen, wie beispielsweise Ghost of Tsushima, Assassin’s Creed, Kingdom Come und andere Games dieser Art. Kulturelle Hintergründe und Artefakte werden dabei vermittelt und reproduziert, was den Spielenden oftmals nicht bewusst wahrnehmbar ist, jedoch ebenso Einfluss auf deren Identitätsarbeit nimmt. Somit sind Games auch in Bezug auf das bereits diskutierte kulturelle Gedächtnis in der Diskussion nicht zu vernachlässigen (Fischer, 2021, S. 77).

Die kulturelle Komponente ist gerade im Bereich der Geschlechtsidentität zu berücksichtigen. So vermitteln Games auch Genderstereotype und tragen zur Festigung von sexistischen Tendenzen bei (Götz, 2019, S. 175). „*Der Ingame-Sexismus spiegelt dabei zum Teil auch die realweltlichen Zustände in der Gaming-Community wider, in der Frauen sowohl auf Seite der Produzentinnen als auch Rezipientinnen bis heute deutlich unterrepräsentiert sind.*“ (Fischer, 2021, S. 79) Unabhängig von dieser individuellen Relevanz für die personale Identität sind Multi-Player-Games für die soziale Identität von hoher Bedeutung, dies in der Auseinandersetzung mit gruppenidentitätsspezifischen Voraussetzungen (Gruppenwerte, Gruppennormen, etc.), welche im Spiel erlernt und internalisiert werden (van Looy et al., 2012, S. 204-205).

Ein Phänomen, welches in den letzten Jahren Diskussionswürdigkeit erlangt hat, ist jenes des Livestreamings. „*Live streaming is the act of broadcasting video in real time over the Internet and is a new genre that encompasses both interpersonal and mass media interactions.*“ (McLaughlin & Wohn, 2021, S. 1715) Diese Form der parasozialen Interaktion ist eine Besonderheit, da eine reziproke Komponente damit verbunden ist. Rezipierende können direkt mit dem\*der Streamer\*in mittels verschiedener Reaktionstools interagieren, was dazu führt, dass auch ein höherer Grad an emotionalem Involvement in der Rezeption ermöglicht wird und so auch ein höheres Empfinden des Präsenzerlebens und der

Transportation. In letzter Konsequenz hat diese Form der parasozialen Interaktion zur Folge, dass die Identifikationsmöglichkeiten durch den stärkeren interaktiven Charakter erleichtert werden (Kowert & Daniel Jr., 2021).

Neben Veränderungen in der direkten Rezeptionssituation ist der Aufbau einer parasozialen Beziehung mit derartigen Medienfiguren nicht allein auf die Rezeptionssituation begrenzt, da Streamer\*innen oftmals auch auf Sozialen Netzwerkseiten aktiv sind und dort ihre Community mit weiteren Inhalten versorgen. Auf diesen Plattformen ist die non-reziproke Beziehung dann vollends aufgehoben. Dies betrifft jedoch nicht ausschließlich Streamer\*innen, sondern sogenannte Influencer\*innen allgemein. Auf Sozialen Netzwerkseiten teilen sie persönliche Lebensinhalte auf multimediale Art und wecken durch die Funktionalität von Sozialen Netzwerken bei ihren Follower\*innen das Gefühl echter Freundschaft, die diese oftmals nicht länger klar von realen Freundschaften unterscheiden können (Aw & Chuah, 2021, S. 148; Bond, 2016, S. 656; Chung & Cho, 2014, S. 47-48; Chung & Cho, 2017, S. 484; Hoffner & Bond, 2022, S. 1).

Soziale Netzwerke besitzen vor allem für die Gruppe der Jugendlichen eine nicht zu unterschätzende Bedeutung. In der Adoleszenz sind Peer-Groups eine der zentralen Sozialisationsinstanzen in der Identitätsarbeit. Soziale Netzwerke bieten dabei neben der Möglichkeit der Selbstpräsentation ein geeignetes Mittel, um mit Peers zum einen in Kontakt zu bleiben und die Kommunikation abseits des realen Handlungsräumes in der virtuellen Umgebung fortzusetzen und zu vertiefen, aber auch neue Peers zu entdecken und den engsten Kreis an gleichgesinnten Peers zu erweitern (Rhein, 2012, S. 191-192).

Mit dem Eintritt in die virtuelle Sozialsphäre verändern sich somit die sozialen Handlungsräume insofern, als die Notwendigkeit zur direkten Anwesenheit der Interaktionspartner\*innen aufgehoben wird und sich neue Formen der direkten Interaktion, aber auch der Selbstpräsentation erschließen lassen (Kneidinger-Müller, 2017, S. 67). Jugendliche treten zum einen in zwei verschiedene, sich jedoch sehr wohl überschneidende und miteinander teils konvergierende Sozialräume ein und schärfen die Fähigkeit zur Herausbildung von Norm- und Verhaltensmustern (Armas, 2017, S. 87), es verändern sich jedoch auch die sozialen Handlungspraktiken und sozialen Erwartungen. Der Druck der ständigen Vernetzung und Selbstpräsentation steigt. „*Jugendliche posten, kommentieren, liken und teilen. Sie inszenieren, kaschieren und optimieren. Sie bewundern, vergleichen, lästern und spotten. Vor allem Facebook, Instagram und WhatsApp gehören zu den Kommunikationsinstrumenten, mit denen sich junge Menschen jederzeit und überall*

*präsentieren. Wer online nicht sichtbar ist, wird nicht wahrgenommen und verpasst alles. Dabei sind Selfies der Maßstab für Sichtbarkeit und Likes die soziale Währung. Wer viel Haut zeigt, bekommt viel Anerkennung oder läuft Gefahr, zum Spott oder gar Mobbingopfer zu werden. Was als schön und begehrswert gilt und wer als ‚Schlampe‘ abgestempelt wird – die Kriterien scheinen beliebig und die Konsequenzen nachhaltig zu sein.“ (Schulz, 2015, S. 22)*

Diese Art der Selbstdarstellung kann als eine neue Form der Selbstdarstellungskultur bezeichnet werden – eine Art der virtuellen Identitätskonstruktion, in der wie in realen sozialen Räumen nicht nur selbst an der eigenen Identität gearbeitet wird, sondern die Abhängigkeit (Fremdsozialisation) von den virtuellen Interaktionspartner\*innen gleichfalls gegeben ist (Kneidinger-Müller, 2017, S. 70-71). Zum einen erfolgt die virtuelle Identitätsarbeit durch verbale Selbstsozialisationsmöglichkeiten. So werden Profile angelegt und Profilnamen vergeben, die nicht zwingend der realen Identität entsprechen müssen, jedoch Auskunft geben über die Selbstidentifikation der Profil-Nutzer\*innen (Kneidinger-Müller, 2017, S. 71). Hinzu kommt die visuelle Gestaltung des eigenen Selbst. Als erste Auskunft über das Selbstverständnis kann das Profilbild gelten, jedoch stellt dieses erst den Beginn der virtuellen Selbstdarstellung dar. Jugendliche posten Bilder und Videos von privaten Ereignissen, Gruppenerfahrungen, Erfolgen und Rückschlägen im eigenen Leben (Kneidinger-Müller, 2017, S. 73). Dabei inszenieren sie mit allen technischen Mitteln der Sozialen Medien ein Bild von sich selbst, eine Wunschidentität, in der sie von anderen akzeptiert und gesehen werden wollen. Die Selbstsozialisation geht in Sozialen Netzwerken oftmals fließend in die Fremdsozialisation über. Die Abhängigkeit in der Identitätsarbeit durch andere zeigt sich in der sozialen Reaktion (Schmidt, 2013, S. 31). „*So fügen andere Nutzer durch ihre Aktivitäten, Kommentare und sonstigen Reaktionen wichtige Zusatzinformationen zur Selbstdarstellung einer Person hinzu, wie etwa durch den Klick auf den ‚Gefällt mir‘-Button oder das Re-Tweeten eines Beitrages.*“ (Kneidinger-Müller, 2017, S. 74)

Soziale Netzwerke und Soziale Medien begünstigen allerdings auch die Entstehung neuer digitaler Jugendkulturen. In Kombination mit ihren netzbasierten Medienumgebungen tragen sie zur Entstehung neuer Formen jugendlicher Vergemeinschaftung und der Entstehung einer neuen medialen Öffentlichkeit, wie sie zuvor nur von den klassischen Massenmedien erzeugt werden konnte, bei (Reißmann, 2020, S. 267). Persönliche Öffentlichkeiten entstehen (Schmidt, 2013, S. 27-28), welche durch die nicht existente Zugangsschranke ein

pluralistisches System neuer Öffentlichkeit entwerfen, reicht doch die Bandbreite an Personen, die derartige Öffentlichkeiten entwerfen und gestalten, von einfachen Laien (Privatnutzer\*innen von Sozialen Netzwerken), über semi-professionelle User\*innen (Blogger\*innen und dergleichen) bis hin zur professionellen Repräsentanz in Sozialen Medien seitens Unternehmen und deren Marken, Interessensvertretungen, Personen des öffentlichen Lebens und vielen mehr (Schmidt, 2013, S. 28). Diese virtuelle Welt ist es, in der sich Jugendliche bewegen und welche eine digitale, virtuelle Sozialität ausgebildet hat, die das Hauptaugenmerk zukünftiger sozialisationsfokussierter Forschung bilden wird/muss.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass die Fremdsozialisation in der eben beschriebenen Dauervernetzung innerhalb der persönlichen Öffentlichkeit oftmals bereits vor der eigenen Aktivität in Sozialen Medien beginnt. Identitätstheoretisch von Relevanz ist ein Phänomen, das besonders in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat und das mit dem Begriff des *Sharenting* benannt werden kann (Jorge et al., 2022, S. 166-167).

Es handelt sich hierbei um eine Wortkonstruktion aus den Begriffen *share* (teilen) und *parenting* (erziehen), welche die Aktivität von Eltern im digitalen Raum umschreibt, die sowohl Informationen, aber auch Bild- und Videomaterial der eigenen Kinder in Sozialen Medien hochladen. Eltern teilen in Sozialen Netzwerken ihr Familienleben, ihre Erziehungserfahrungen und dokumentieren die Entwicklung ihrer Kinder (Brosch, 2018, S. 78; Cataldo et al., 2022, S. 1; Cino et al., 2020, S. 122; Ovrein & Verswijvel, 2019, S. 319; Ranzini et al., 2020, S. 2; Romero-Rodriguez et al., 2022, S. 1). Der Anteil an Eltern, die als Blogger\*innen semi-professionell aktiv sind beziehungsweise als Influencer\*innen oftmals auch als Kooperationspartner\*innen von Unternehmen und Marken in Erscheinung treten, ist steigend (Blum-Ross & Livingstone, 2017, S. 112). *Sharenting* umfasst sämtliche Altersstufen kindlichen und jugendlichen Heranwachsens und ist dazu in der Lage, die psychische und soziale Entwicklung des Kindes und seiner Identität zu beeinflussen (Choi & Lewallen, 2018, S. 145; Walrave et al., 2022, S. 2). Forschungsergebnisse hierzu liegen bereits vor (Holiday et al., 2022, S. 3).

Diesbezüglich ist von Relevanz, dass es nicht nur ein sozialisatorisches Phänomen ist, sondern auch ein juristisches, wird die kindliche Privatsphäre doch durch das *Sharenting* zum Teil erheblich beeinträchtigt. „*In this respect, Kopecký et al. (2020) describe the negative aspects of sharenting in five ways: (a) excessive sharing of photos or videos of their own children (usually without their consent), (b) creating profiles of children within various kinds of online services (without their consent) - in extreme forms, the creation of prenatal profiles,*

*(c) creation of various kinds of online diaries, in which the life of the child is monitored day by day, month by month, (d) child abuse for creating extremist and hateful content, (e) child abuse as a commercial tool, etc.”<sup>30</sup> (Romero-Rodriguez et al., 2022, S. 1)*

Die intensive Nutzung digitaler Medien durch Eltern erklärt sich zum anderen auch durch den hohen Informationsbedarf in der Schwangerschaft. So führt nach Niemand (2020, S. 122-123) vor allem bei den werdenden Müttern die plötzlich auftretende freie Zeit im Mutterschutz zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Themen. Der Bedarf setzt sich auch nach der Geburt fort, „insbesondere verwenden sie das Internet in Form von Foren, Ratgeberseiten und Apps. Für die jungen Mütter sind Medien also eine wichtige Quelle, um in der neuen Lebenssituation Antworten auf neue Fragestellungen zu erhalten.“ (Niemand, 2020, S. 122)

Wenn der individuelle Kontext hingegen in den institutionellen Kontext übergeht, lässt sich zunächst das Thema der Schule diskutieren und erwähnen, dass die Digitalisierung dazu geführt hat, dass sowohl das institutionalisierte wie auch das informelle Lernen von Kindern und Jugendlichen Veränderungsprozessen unterworfen ist. „Die Nutzungsmuster von Jugendlichen zeigen, dass sie Online-Videos nicht nur zur Unterhaltung nebenbei nutzen, sondern auch gezielt zum Lernen verwenden, indem sie Videos zu bestimmten Themen suchen, aber auch Videos zu bestimmten, lernrelevanten Themen selbst produzieren.“ (Rummel, 2017, S. 174)

Der technische Fortschritt hat ebenfalls dazu geführt, dass sich traditionelle Kulturtechniken wie das Lesen verändern, indem nicht länger linear von Seite zu Seite in einem Buch geblättert werden muss, sondern die Entwicklungen im digitalen Bereich zirkuläre Prozesse anstoßen. „Die Lektüre erfolgt dabei oft sprunghaft, Texte werden überflogen und gescrollt, Schlüsselwörter, Bilder und Links beanspruchen viel Aufmerksamkeit, die beim linearen Lesen ganzen Sätzen und dem Layout von Seiten gewidmet wird.“ (Wampfler, 2019, S. 122) Die zentrale Bedeutung des Smartphones als multimedialer Supercomputer im Alltag von Kindern und Jugendlichen zeigt dies deutlich, haben die neuen technischen Möglichkeiten doch letztlich Einfluss auf das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen, welcher sogar hinein in den institutionellen Bereich reicht. Ein Umstand, dem sich die Mobile-Learning-Forschung widmet (Rohs & Pimmer, 2017, S. 152).

---

<sup>30</sup> Kopecký, K., Szotkowski, R., Aznar-Díaz, I., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech Republic and Spain. In *Children and Youth Services Review*, 110, Article 104812. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>

Neben Push-Diensten (E-Mail) bilden Lern-Apps eine geeignete Möglichkeit zur Integration mobilen Lernens in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Aber vor allem auch die bereits breit diskutierten technischen Möglichkeiten des Web2.0 befeuern diese Entwicklungen zusätzlich und erweitern das institutionelle Lernen in Schulen durch das informelle Lernen außerhalb der Schulen (Seipold, 2017, S. 15, Wampfler, 2017, S.167-168). Das führt dazu, dass sich auch das institutionelle Lernen den neuen Gegebenheiten anpassen muss, um den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in der modernen Informationsgesellschaft in Form eines medialen Gesamtraumes die notwendigen Orientierungshilfen zur Seite stellen zu können (Sochatzy & Venzke, 2017, S. 59).

Mit Pelgrum (2001, S. 164) lässt sich dies anhand der Unterscheidung von traditionellem und mediengestütztem (konstruktivistischem) Unterricht aufzeigen. Die klassische Rollenverteilung im Unterricht stellte den\*die Lehrer\*in als aktiven Part dar, der dazu diente, den Lernprozess aktiv anzuleiten und anschließend eine Bewertung der Schüler\*innen vorzunehmen, während diese eine passive Rolle innehatten und sich das Lernen vorwiegend auf die Beantwortung von vorgegebenen Fragen reduzierte. Während diese Unterrichtsform ausschließlich in der Schule und in der Klasse stattfand, zeigt sich im mediengestützten Unterricht, dass dieser sich über die Schulgrenzen hinaus erstreckt und auch im Eigenheim der Schüler\*innen stattfindet. Dabei wird auch auf die Sozialform der Teamarbeit zurückgegriffen, in der Lernende selbstständig Antworten auf selbstgestellte Fragen finden und dadurch ein hohes Lerninteresse herausbilden. Die aktive Rolle der Lernenden in diesem Modell deutet bereits auf die dahingehend vergleichsweise passive Rolle von Lehrenden hin, die sich in einem konstruktivistischen Unterrichtsmodell in der Rolle von Lernberater\*innen wiederfinden und Schüler\*innen im eigenen Lernfortschritt unterstützen. Während es im traditionellen Unterrichtsmodell also eher geringe kommunikative Fertigkeiten benötigte, verlangt der mediengestützte Unterricht Lehrer\*innen eine hohe kommunikative Fähigkeit ab.

Medien nehmen dabei nach Tulodziecki (2010) unterschiedliche Rollen im Unterricht ein. Als Lehrmittel wirken sie unterstützend in der Vermittlung von Lerninhalten, etwa digitale Whiteboards oder auch Lernvideos. Darüber hinaus kann in der aktiven Variante auch das *WebQuest*-Modell angewendet werden, welches von Dodge (1995) entwickelt wurde und das darauf abzielt, den themengeleiteten Unterricht durch eine eigene Internetrecherche, vorwiegend im Team, zu ergänzen.

Medien können jedoch auch als Arbeitsmaterial selbst eingesetzt werden. In diesem Kontext sind es erneut Learning-Games, die in Form des *Game-Based-Learning* (Le et al.,

2013) an Bedeutung gewinnen. „*Games are used to train skills and simulate complex processes, they are opportunities for social learning, and for training a whole set of literacies from digital to traditional and beyond. They are used for cultural understanding, media literacy, understanding finances or science. They spark curiosity and let one train adaptability, perseverance and leadership. They are perfect tools to train the so-called twenty-first Century Skills [...], a skill set that is demanded by the corporate sector and that is often difficult to achieve within traditional learning settings that still stick to words and textbooks as primary means of communication and still see the teacher as the ‘sage on the stage’.*“ (Kunze, 2019, S. 35)

Darüber hinaus können Medien auch eigene Lernumgebungen darstellen, in denen Schüler\*innen aktiv den Lernprozess selbstgesteuert durchlaufen. Hierzu benötigt es im Regelfall eines sogenannten *Personal Learning Environments* (PLE), welches in den vergangenen Jahren in Form von Lern-Management-Systemen (LMS) wie sie Moodle und andere Plattformen darstellen umgesetzt wurden. Die Plattform dient dabei als Inhaltsbibliothek, in der Lernende aus individuellen Lernressourcen auswählen können, um diese zu bearbeiten (Wilson et al., 2007). Die Einsatzmöglichkeiten derartiger Lernplattformen hat die Entstehung neuer Lehr- und Lernkonzepte gefördert, wie etwa das Modell des *Blended-Learning* (Horn & Staker, 2011) oder das *Flipped-Classroom*-Modell (Bergmann & Sams, 2012).

Ein zentraler Aspekt in der Digitalisierung der Schule ist die bereits erwähnte engere Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern. Sie wurde vor allem in den vergangenen Jahren der Covid19-Pandemie intensiv diskutiert und gefordert, ist jedoch bereits deutlich länger ein relevantes Thema der Schulpolitik (Bastian & Prasse, 2021, S. 350-351). Obwohl eine solche im Kontext der digitalen Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern schon praktiziert wird (Bordalba & Bochaca, 2019), zeigen sich erneut Forschungslücken auf (Bastian & Prasse, 2021, S. 352). Die Ergebnisse beinhalten darüber hinaus sowohl positive als auch negative Effekte, eine klare Tendenz ist nicht zu erkennen. So weisen einige Ergebnisse zwar darauf hin, dass die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Eltern sowie die Kooperation zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule durch den Einsatz digitaler Medien verbessert und so auch der Lernprozess der Kinder gefördert wird. Gleichzeitig zeigt sich aber, dass der Einsatz von digitalen Medien negative Folgen zeitigen kann, und zwar, wenn Ängste vorliegen, beispielsweise digitale Spuren im Internet zu hinterlassen (Bastian & Prasse, 2021, S. 356-357).

Die Schule ist jedoch nicht der einzige relevante Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen, der von der Mediatisierung erfasst wurde. Im Abschnitt zu den Sozialisationsinstanzen wurde herausgearbeitet, dass die Familie über den gesamten Lebenszyklus von Kindern und Jugendlichen (auch als Erwachsene) hinweg die bedeutendste Rolle in der Sozialisation einnimmt. Dies liegt wohl daran, dass die Familie sämtliche Lebensbereiche von Kindern und Jugendlichen miteinander verbindet und jene Ressourcen auf sozio-kultureller, ökonomischer und bildungsbiographischer Ebene für Kinder und Jugendliche bereitstellt, mittels derer sie sich in Verbindung zu ihrer extrafamiliären Umwelt setzen (Schwamborn & Hahnen, 2018, S. 440; 450).

Nunmehr hat der bereits skizzierte kulturelle Wandel auf Metaebene dazu angeregt, dass das soziale Konstrukt der Familie seine klassische Form an die neuen Gegebenheiten der erhöhten Mobilität und Flexibilität anpassen musste, und auch dazu, dass besonders junge Familien neue Perspektiven auf das familiäre Zusammenleben und die Arbeitsteilung in derartigen Familienkonstellationen entwickelt haben. Die Rolle der Väter hat sich dahingehend stark verändert, dass sie nicht länger allein die passive Rolle des Familieneinkommensbeschaffers bestreiten wollen, sondern sich aktiv in die Erziehung der Kinder einzubringen versuchen (Ahnert, 2021, S. 167). Gleichzeitig führte der Wandel der familiären Beziehungsstrukturen dazu, dass die Frau in der Ehe nicht länger allein die (untergeordnete) Rolle der Erzieherin einnimmt, sondern sich auch die Arbeitsbedingungen der Familie veränderten. Es geht nunmehr also darum, Familie als eine Form des Miteinanders zu betrachten, was in Anpassung an die neuen Bedingungen der Moderne auch dazu führt, dass der Bedarf an Mobilität und Flexibilität in den Alltagsroutinen steigt (Ahnert, 2021, S. 174).

Derartige Anforderungen zeigen sich auch bei Kindern und Jugendlichen. „*Sie stehen vor der Herausforderung, Beziehungen zu nicht im Haushalt lebenden Elternteilen, zu Geschwistern oder Großeltern aufrechtzuerhalten. Pendeln zwischen verschiedenen Haushalten, zwischen verschiedenen Orten mit unterschiedlicher Distanz gehört heute zum Alltag von Kindern. Oft müssen sie sich auch in neue Familienkonstellationen hineinfinden, die auch zu Loyalitätskonflikten führen können.*“ (Beneke et al., 2018, S. 429) Sozialisatorisch gesehen stellt für sie die Familie also nicht nur einen Erfahrungsraum von Face-to-Face-Interaktionen dar, sondern darüber hinaus, zur Bewältigung dieser Herausforderungen, auch einen medialen Erfahrungsraum (Bonanati et al., 2022, S. 2).

Ein derartiges Aufbrechen klassischer Familienstrukturen hat weiters zur Folge, dass die Familie allein nicht länger ausreichend erscheint, um die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen im Heranwachsen stillen zu können. Besonders die stärker geforderte Arbeitsteilung verlangt es, dass institutionalisierte Betreuungs- und Bildungseinrichtungen eine weitere zentrale Rolle im Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen einnehmen und dadurch dem pädagogischen Personal eine stärkere sozialisatorische Funktion zukommt als früher (Ahnert, 2021, S. 175-179). Die Schule stellt hierbei jenen Ort zur Verfügung, an dem erste extrafamiliäre Beziehungen zu Gleichaltrigen hergestellt werden, die wiederum rückwirken in den Bereich der Familie.<sup>31</sup>

Derartige Veränderungsprozesse bringen es allerdings auch mit sich, dass das familiäre Zusammenleben aufgrund des Drucks von außen keine Selbstverständlichkeit mehr darstellt, sondern sich immer mehr zu einem regelrechten Schaffungsprozess entwickelt, in dem die Digitalisierung eine zentrale Rolle einnimmt (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 21), was sich nicht nur an den neuen, bereits im Bereich der Mediensozialisation geschilderten Formen der digitalen Kindheit (Wiesemann et al., 2020, S. 4) oder an den Veränderungen der Jugendphase und der mit ihr verbundenen Entwicklungsaufgaben (Kohout, 2021, S. 212) festmachen lässt.

Für Gerleigner & Zerle-Elsäßer (2016, S. 21) wirkt die Digitalisierung zum einen als Motor der eben beschriebenen Entgrenzungsprozesse, gleichzeitig als Stütze der Überbrückung derselben im Sinne eines Vereinbarungsmanagements. Weiters aber dienen digitale Medien zum Aufbau und zur Stabilisierung von Kommunikationsbeziehungen in Familien und führen so auch zu einer Stärkung der Verbundenheit der Familienmitglieder untereinander. Wiesemann et al. (2020, S. 6) weisen diesbezüglich darauf hin, dass Familien gar digital strukturiert würden. „*Dies betrifft die familiale Interaktion in den Familienräumen und darüber hinaus. Eine der offensichtlichen (sic!) Erfahrungen ist, dass Menschen mit Menschen interagieren, die nicht da sind, d. h. nicht körperlich analog anwesend sind.*“ (Wiesemann et al., 2020, S. 6) Digitale Medien führen daher zur Transformation etablierter familiärer Praktiken und zu einem Pluralismus familiärer Medienpraktiken (Wiesemann et al.,

---

<sup>31</sup> Coelen et al. (2018, S. 480) nennen fünf zentrale Funktionen schulischer Bildungseinrichtungen: „1) Qualifikation: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für das Beschäftigungssystem, 2) Selektion/Allokation: Auslese/Zuweisung von Berechtigungen über die Schullaufbahn und damit sozialer Positionen, 3) Integration/Legitimation: durch Vermittlung von Normen und Werten, 4) Kulturtradierung: Sicherung und Weitergabe des kulturellen Erbes an die nachfolgende Generation, 5) Custodiale Funktion: Aufbewahrung der Heranwachsenden (bei elterlicher Berufstätigkeit o.Ä.).“

2020, S. 9). Capri et al. (2021, S. 2645) verweisen allerdings darauf, dass auch in diesem Forschungsbereich bis dato keine klaren Effekte festgestellt werden konnten, was wohl daran liegt, dass sich die Forschung zuweilen, dies wurde bereits erwähnt, auf individuelle Nutzungsmuster konzentriert, anstatt auf familienstrukturelle Interaktionen.

Die Forschung zu den Wandlungsprozessen im Zuge der Mediatisierung der familiären Lebenswelt ist also derart umfangreich und gleichzeitig lückenhaft, dass es notwendig ist, eine klarere Struktur in die Diskussion zu bringen. Da der Fokus der Dissertation auf kindlichen und jugendlichen Lebenswelten liegt, werde ich Familien ohne Kinder nicht diskutieren und weiters auch Paarbeziehung nicht explizit berücksichtigen. Die Diskussion wird daher mit dem Wandel der Familie mit dem ersten Kind beginnen.

Niemand (2020) hat sich intensiv mit derartigen Alltagsumbrüchen, wie sie die Geburt eines Kindes darstellt, auseinandergesetzt. So zeigt sich, dass sich mit der Geburt des (ersten) Kindes die Ausrichtung des Alltags verändert, wendet sich dieser doch schließlich den Bedürfnissen des Kindes zu, was zu einem Verlust zeitlicher Ressourcen führt. Weil es in aller Regel noch immer die Frau ist, die sich um die Kindeserziehung kümmert, führt dies dazu, dass die Auswirkungen eines derartigen Alltagsumbruches besonders bei der Frau ausschlaggebend werden. Eine „*Retraditionalisierung der geschlechtsgebundenen Arbeitsteilung*“ (Niemand, 2020, S. 137) ist die Folge.

Medial gesehen verändern sich vor allem soziale Aspekte. So führt die laute Geräuschkulisse im Raum dazu, dass sich das Kommunikationsverhalten ändert, weil längere Telefonate nicht mehr zielführend erscheinen. Der Kontakt zu anderen Paaren mit Kindern aber intensiviert sich gleichzeitig, und so nehmen Familien mit Kindern auch vermehrt an medienpädagogischen Diskursen teil, was sie ihren Informationsbedarf auch daran ausrichten lässt.

Auf die räumliche Komponente komme ich an späterer Stelle noch einmal zu sprechen. Aber auch hier zeigt sich, dass Umbaumaßnahmen für das Kind erforderlich werden und sich so auch die räumliche Situation der Eltern verändert. Es steht weniger Raum für sie zur Verfügung, was sich verstärkt, je mehr Kinder Teil der Familienkonstellation werden. Gegenläufig verhält es sich hingegen beim Auszug von Kindern. Hier wird zum einen Wohnraum „zurückgewonnen“, zum anderen stehen wieder mehr zeitliche Ressourcen für die Eltern zu Verfügung. Im Gegenzug erwachsen Herausforderungen daraus, die Distanz zu den eigenen Kindern zu überbrücken und den familiären Zusammenhalt aufrechtzuerhalten (Niemand, 2020, S. 149).

Das Internet – als digitaler Raum derartiger Praktiken – und das Smartphone – als zentrales Medium aller Altersgruppen – dienen hierbei als neue Organisationsstrukturen familiären Zusammenlebens, besonders was die Kommunikationskultur und das Zeitmanagement anbelangt (Zartler & Kogler, 2021, S. 497-498). „[...] Beginnend mit Applikationen am Smartphone, die werdende Mütter und Väter durch die Schwangerschaft begleiten, über Tablets und E-Books, die Vorlesegeschichten für die Jüngsten bieten, ritualisierte Familienfernsehabende, Computer- und Konsolenspiele als Freizeitbeschäftigungen von Kindern bis hin zu digitalen Kalenderfunktionen und Apps, die zur Organisation des Familienalltags verwendet werden.“ (Zartler & Kogler, 2021., S. 498) Digitale Medien ermöglichen es, die Familiengestaltung ortsungebunden voranzutreiben. Beispielsweise werden in Whats-App-Gruppen Fotos und Videos ausgetauscht oder Skype-Telefonate mit anderen Familienmitgliedern geführt, die sich gerade andernorts aufhalten. Auf diese Art werden Familienmitglieder am eigenen Leben beteiligt, ohne dass diese direkt in der Alltagssituation anwesend sein müssen. Geteilte Kalenderfunktionen ermöglichen es, Terminkoordinationen über den Tag hinweg durchzuführen, digitale Einkaufslisten erleichtern die Abstimmung der familiären Aufgabenteilung (Fürtig, 2020, S. 132; Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 25-30; Zartler & Kogler, 2021, S. 498).

Gleichzeitig kommt es durch den technischen Fortschritt zu eben jenen zu Beginn thematisierten Entgrenzungsprozessen, dahingehend, dass durch die permanente Erreichbarkeit oftmals das Familienleben mit dem Berufsleben vermischt wird und sich die klaren Grenzen zwischen Privatem und Beruflichem auflösen, was sowohl Vorteile als auch Nachteile für das Familienleben birgt (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 23-26). Für Eltern bietet dies beispielsweise den Vorteil, in Notfällen immer erreichbar zu sein und derart ein Gefühl der Sicherheit herzustellen (Feldhaus & Logemann, 2014, S. 73; Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 31-32). Seitens der Kinder kann dies jedoch als Versuch der Kontrolle gedeutet werden, was einen Vertrauensverlust bedeuten könnte, weil sie der Verpflichtung unterliegen, ununterbrochen für ihre Eltern erreichbar sein zu müssen (Brake & Büchner, 2022, S. 672).

Die skizzierten Wandlungsprozesse im Familienverständnis, die aus dem gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozess entstanden sind, haben dazu geführt, dass Eltern zunehmend eine schwache Erziehungsposition besitzen, weil aufgrund des gesellschaftlichen Metaprozesses der Individualisierung familiären Lebens keine gesellschaftliche Autorität mehr existiert, auf die man sich bezüglich der Medienregulierung und Ausübung des

Machtverhältnisses durch die Eltern berufen kann (Wenzl, 2020, S. 360-361). „*Insbesondere wenn die Kinder in die Pubertät kommen, nimmt die Wahrscheinlichkeit von Konflikten zwischen Eltern und Kindern wie auch das Risiko, den Kontakt zueinander zu verlieren zu.*“ (Eggert & Schubert, 2019, S. 259). Problematisch erweist sich beispielsweise das Konfliktpotential bei der Nutzung von Tracking-Apps durch Eltern, da hier nicht nur das Bewegungsverhalten der Kinder überwacht werden kann, „*sondern auch deren Aktivitäten in sozialen Netzwerken mitverfolgt werden können.*“ (Brake & Büchner, 2022, S. 672)

Das langsame Auseinanderwachsen des Familiennetzwerkes im zunehmenden Emanzipationsprozess Jugendlicher führt dazu, dass im Besonderen Applikationen wie WhatsApp umfangreich genutzt werden. Familiengruppen werden erstellt, die als Umschlagort von Erlebnissen und alltäglichen Erfahrungen genutzt werden. Sie erfüllen daher auch eine Dokumentationsfunktion (Zartler & Kogler, 2021, S. 510). Für Coyne et al. (2014, S. 666-667) ist es aber vor allem das Potential der Generierung familiärer Traditionen, das sich positiv auszuwirken vermag, da Medien in der besagten Nutzungsweise zum einen als Gedächtnismedien für die Familie fungieren können, andererseits, beispielsweise durch gemeinsame Fernsehabende, ritualisierte Familienpraktiken hervorbringen.

Die Zusammengehörigkeit im Familienverbund wird allerdings nicht nur durch den gemeinsamen Medienkonsum gefördert. Medieninhalte können auch als Anlass für Anschlusskommunikation dienen (Zartler & Kogler, 2021, S. 512). Neben den klassischen Themen wie Fernseinhalteten werden hierbei auch zunehmend neue Medien als Gesprächsthemen herangezogen, beispielsweise Nachrichten oder gesehene Posts und die hierzu abgegebenen Kommentare in Sozialen Medien treten als neue Themen in Erscheinung. Dabei gilt der Fokus nicht allein den Inhalten, sondern auch der Dauer der Nutzung solcher Sozialer Medien, also medienerzieherischen Themen (mpfs, 2016, S. 34-36). Besonders ersichtlich ist, dass derartige Kommunikationsprozesse dem Aufbau und der Festigung bestimmter Rollenformationen dienen. Hierbei gilt die Mutter als Haupterzieherin, weshalb Kinder und Jugendliche familienbezogene Themen eher mit der Mutter besprechen als mit dem Vater. Als interessant erweist sich, dass dies zwar auch bei medienspezifischen Themen der Fall ist, allerdings der Vater in Fragen der Ausstattung von Medien und der Nutzung von deren Funktionen bevorzugt als Ansprechpartner herangezogen wird (mpfs, 2016, S. 38-39). Die Zunahme an digitalen Medien im Haushalt führt dazu, dass auch Jugendliche eine neue zentrale Rolle im Familienverbund übernehmen, nämlich als Ansprechpartner\*innen für eben

jene digitalen Medien, wenn es sich um technische wie auch inhaltliche Fragen handelt (Zartler & Kogler, 2021, S. 513).

Es zeigt sich, dass die Bereiche der Regulierung und der Familienpraktiken eine starke Interdependenz zueinander aufweisen (Procentese et al., 2019, S. 2) und erst in ihrer Verbindung sinnvoll erforscht werden können. Die Verschränkung von gesellschaftlichen Rahmensexzenzen, was das Familienverständnis betrifft und das individuelle Medienrepertoire, welches dem Kind zur Verfügung steht, ist es also, was es zu erforschen gilt (Potzel & Dertinger, 2022, S. 417).

Der eigene Medienbesitz beginnt früh im Leben eines Kindes, weshalb auch der Forschungsstand zeigt, dass das Kinderzimmer bereits als medialer Erfahrungsraum zu verstehen ist. Es stellt dabei einen Privatbereich in Haushalt dar, welcher allein dem Kind zugestanden wird. Es ist ein Raum zuhause, welcher gleichzeitig dazu dient, weg von Zuhause zu sein, eine Grenze zu ziehen zwischen der familiären Identität und der extrafamiliären Identität (Chambers, 2016, S. 69-70). Dies trifft ebenfalls auf die Gruppe der Jugendlichen zu, wenn nicht sogar im Besonderen, besitzen sie doch durch Soziale Medien eine tatsächliche Möglichkeit der Aktivität außerhalb der familiären vier Wände, ohne diese verlassen zu müssen. Soziale Medien ermöglichen daher nicht nur eine Stärkung des familiären Zusammenlebens, sondern auch eine Schwächung desselben, beispielsweise wenn Jugendliche in Anwesenheit anderer Familienmitglieder an der familiären Interaktion überhaupt nicht teilnehmen, weil sie zum selben Zeitpunkt extrafamiliär via Soziale Medien mit Peers interagieren (AGF, 2019, S. 3; Coyne et al., 2014, S. 666). Bei Eltern vermag dies das Gefühl auszulösen, dass sich ihre Kinder lieber den Personen auf der anderen Seite des Bildschirms zuwenden als ihnen (Schofield Clark, 2011, S. 324).

Dies ist eine Folge der räumlichen Strukturierung des Haushalts durch die Domestizierung des Internets, die spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts zu beobachten ist. Überraschend ist, dass der Forschungsstand bezüglich der räumlichen Komposition des Internets ebenfalls starke Lücken aufweist (Röser et al., 2019, S. 97). Mit dem internetbezogenen häuslichen Arrangement auseinandergesetzt haben sich etwa Röser et al. (2019, S. 96), die zwischen drei Arten unterscheiden. Zum einen jenes Arrangement, bei dem das Internet in einem abgetrennten Raum vorhanden ist, zum anderen jenes, bei dem das Internet auch in Gemeinschaftsräumen etabliert wurde. Eine dritte Variante findet sich in einer allumfassenden Nutzungsmöglichkeit des Internets im Haushalt. „*Das dritte Raumarrangement basiert auf einer innerhäuslich mobilen Internetnutzung. Mithilfe tragbarer Endgeräte kann das Internet*

*(potenziell) an allen Plätzen innerhalb der Wohnung flexibel zum Einsatz kommen. Dies kann sowohl einer abgetrennten Nutzung dienen, um z. B. ungestört zu sein, als auch im Sinne eines Zusammenseins während der Onlinenutzung.“* (Röser et al., 2019, S. 111) Es zeigt sich weiters, dass die Platzierung von den kommunikativen Bedürfnissen der Familie und deren Interaktionsformen abhängig ist (Röser et al., 2019, S. 115).

Abschließend möchte ich noch auf einige zentrale negative Aspekte zurückkommen. Gerade wenn es um Kinder und Jugendliche geht, fällt der thematische Fokus im Bereich der Risiken oftmals auf die Themen des Cyber-Moobing oder des Cyber-Grooming, aber auch rechtliche Fragen des Verbraucher- und Datenschutzes werden berührt, wie auch die Frage der elterlichen Kontrolle und Autorität im Gegensatz zum Selbstbestimmungsrecht der Kinder und Jugendlichen. Letztlich wird auch das Thema der Medienkompetenz behandelt, sowohl von Eltern als auch Kindern und Jugendlichen (AGF, 2019, S. 3; Möckel et al., 2019, S. 64; Schofield Clark, 2011, S. 324-325). Die Medienerziehung ist somit ein weiteres zentrales Thema, das im Kontext der Digitalisierung und Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten an Bedeutung gewinnt (Wagner & Gebel, 2015, S. 12). Eine vertiefende Forschung in diesem Kontext wird somit gefordert sein, um die aufgezeigten Lücken schließen zu können.

Ich habe nun umfangreich relevante Aspekte der Mediatisierung der Sozialisation und der Identitätskonstruktion in kindlichen und jugendlichen Lebenswelten aufgezeigt. Die forschungsleitenden Fragen ließen sich soweit beantworten, weshalb ich im nächsten Schritt die Hauptfrage der Dissertation behandeln möchte. Zu diskutieren bleibt somit, ob der Begriff der Mediensozialisation überhaupt noch angebracht erscheint, den Themenkomplex der Sozialisation im Spannungsverhältnis mit der Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten zu theoretisieren, oder ob es hierzu eines anderen Begriffs bedarf.

#### 4.3 Mediensozialisation oder mediatisierte Sozialisation?

Die Diskussion um die Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelt zeigt auf, dass der Begriff der Mediensozialisation, wie er zu Beginn eingeführt wurde, einige zentrale Einschränkungen aufweist, die es erschweren, mediatisierte Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen im 21. Jahrhundert für den Bereich der Sozialisationstheorien zu adaptieren.

Bei der Mediensozialisation im bisherigen kommunikationswissenschaftlichen Verständnis handelt es sich um das Wechselspiel der drei Faktoren Medien, Gesellschaft und Subjekt (Schulz, 2010, S. 232), das zum einen mediale Langzeiteffekte auf das Handeln von Personen, andererseits Effekte der Kultivierung von Wirklichkeit und weiters auch Effekte im Bereich des Lernens theoretisiert und empirisch erforscht (Genner & Süss, 2017, S. 2). Es wurde aufgezeigt, dass sich unter dem Begriff der Mediensozialisation Erkenntnisse aus verschiedenen Fachrichtungen und Forschungsperspektiven wie auch Forschungsschwerpunkten kumuliert haben und diese auch zunehmend im Kontext der Digitalisierung und Mediatisierung von Lebenswelten betrachtet werden (müssen).

Mit Kübler (2009, S. 20) wurde hingegen festgehalten, dass der Begriff der Mediensozialisation aber einer multidimensionalen Betrachtung bedarf, um tatsächlich sozialisationsrelevante Theorieaspekte in sich kumulieren zu können. Dies wurde dahingehend diskutiert, dass Medien nicht ausschließlich als weitere Sozialisationsinstanzen behandelt werden dürfen, sondern als zentrale Sozialisationsinstanzen (Adolf, 2017, S. 54) verstanden werden müssen. Ich habe versucht, dies in meiner Argumentation und im Zuge der Analyse weiter aufzuzeigen und gleichzeitig umzusetzen.

Was dies nunmehr für den kommunikationswissenschaftlichen Forschungsgegenstand der Mediensozialisation bedeutet, kann auf folgende Art zusammengefasst werden. Die Subjektbene muss mit der Institutionenebene verbunden und mit der kulturbezogenen Perspektive kontextualisiert werden. Hierzu bedarf es in der Theoretisierung lebensweltlicher Aspekte der kindlichen und jugendlichen Sozialisation der Berücksichtigung der subjektiven Einschätzung von Kindern und Jugendlichen bezüglich der konkreten Situation, in der sich soziales Handeln ereignet, was sich letztlich allein durch die Theoretisierung im Bereich der lebensweltlichen Zusammenhänge erreichen lässt. Schließlich wird die Handlung, wie ich argumentiert habe, reziprok von Alter und Ego überhaupt erst in der konkreten Interaktionssituation mittels subjektiver Bewusstseinsleistungen entworfen und interpretativ in der reziproken Auseinandersetzung mit der Situation in der Handlungssituation manifestiert. Soll die Sozialisation **DURCH** Medien dabei den Schwerpunkt bilden, sind es

sodann die konkreten Medien-Umgebungen – als Teil der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen –, welche betrachtet werden müssen, damit die Handlungssituation, in der die sozialisierten Identitäten systematisch greifbar werden, in ihrer Komplexität rekonstruktiv interpretiert und so zu jenen Bewusstseinsleistungen vorgedrungen werden kann, die es zu typisieren gilt. Dies ist eine Schlussfolgerung, die sich auf Basis des diskutierten Dreiklangs von Vollbrecht (2010, S. 102) ziehen lässt.

In Verschränkung mit dem Sozialisationsbegriff wurde herausgearbeitet, dass Medien als Sozialisationsinstanzen dann zentral für drei Bereiche der Sozialisation sind. Zum einen für die Identitätskonstruktion, andererseits in der Interaktion mit den Sozialisationsinstanzen und weiters auch für die Konstitution sozialen Wissens. Aus diesem Grund wurden jene drei Bereiche ausgewählt, um die Analyse im Kontext der Mediatisierungsthese voranzutreiben.

Meines Erachtens zeigt die durchgeführte Analyse, dass der Begriff der Mediensozialisation nicht länger dazu imstande ist, die tatsächliche Rolle, die sich keinesfalls auf minder zu bewertende Sozialisationseffekte beschränken lässt, in notwendiger Weise zu theoretisieren. Gestärkt wird dieses Postulat durch die zahlreichen Lücken im Forschungstand, die in der Analyse aufgezeigt und diskutiert wurden. Die Schließung der besagten Forschungslücken sollte für die zukünftige Forschung oberste Priorität besitzen. Dies ist zwingend notwendig, um die teils einander überschneidenden, teils stark auseinanderlaufenden Forschungsstränge in einem einheitlichen Forschungsgebiet zusammenzuführen. Wie dies gelingen kann, möchte ich im Weiteren nun aufzeigen und einen Begriff vorschlagen, welcher von der starken medienbezogenen Position der Mediensozialisationsforschung abrückt und sich dem Individuum und dem tatsächlichen, multidimensionalen Phänomen der Sozialisation zuwendet.

Es wurde erwähnt, dass es zwei Formen der Mediatisierung gibt – die direkte und die indirekte Mediatisierung. So lässt sich in der Theoretisierung mediatisierter Lebenswelten fokussieren, welche der beiden Formen zu welchem Grad in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen auftritt und wie sich die beiden Formen auf die Ausgestaltung kindlicher und jugendlicher Lebenswelt auswirken. Zu fragen ist, welche noch nicht mediatisierten Aktivitäten im Zuge der Mediatisierung in mediatisierte Aktivitäten übergegangen sind und es noch tun und welche Medien auf welche Art und zu welchem Grad bereits bestehende Aktivitäten diesbezüglich beeinflussen (Hartmann, 2010, S. 43). Es kommt schließlich zu eben jener Doppelörtlichkeit im Zuge der Parallelverfügbarkeit von Medien (Süss, 2010, S. 119), welche in Kapitel 3 diskutiert wurde.

Um erneut auf Krotz (2017, S. 24) Bezug zu nehmen, entstehen in diesem Zusammenhang auch neue mediatisierte soziale Welten. Es stellt sich im Bereich kindlicher und jugendlicher Lebenswelten also die Frage, welche sozialen Welten durch die Mediatisierung entstehen, welche neuen Räume, in denen sich Kinder und Jugendliche sozialisieren, von Relevanz sein werden und wie sie sich im Zuge einer fortschreitenden Mediatisierung verändern, aber auch, welche Medien und Personen daran beteiligt sind.

Es wurde aufgezeigt, dass Medien in dieser Frage eine dreifache Rolle einnehmen (Krotz, 2014, S. 23). So lässt sich zunächst danach fragen, wie Medien zur Kommunikation in den neuen sozialen Welten genutzt und auf welche Art sie selbst Kontext dieser Kommunikation werden, letztlich aber auch, inwiefern und auf welche Weise Medien selbst den Kontext sozialen Handelns in mediatisierten Lebenswelten bilden. Da sich Kinder und Jugendliche in derartigen Welten sozialisieren und diese auch zu einem bestimmten Grad oftmals erst neu entstehen beziehungsweise neu entstanden sind, bedarf es nach Schüller-Zwierlein (2022, S. 2) der Entwicklung spezifischer kognitiver Fähigkeiten seitens der Kinder und Jugendlichen, um in den mediatisierten sozialen Welten aktiv zu werden und in ihnen handeln und wirken zu können. Das Handeln und Wirken von Kindern und Jugendlichen in mediatisierten sozialen Welten stellt sie also erneut vor die Herausforderungen, überhaupt erst Teil eben jener Welten zu werden. Sie müssen sich sozialisieren, um in sie vordringen und in ihnen handeln zu können. Dies bedeutet, dass der Erwerb der kognitiven Fähigkeiten hierzu eine Erweiterung der Entwicklungsaufgaben voraussetzt, die Kinder und Jugendliche in ihrer Sozialisation bewältigen müssen.

Seitens der Mediensozialisationsforschung ist danach zu fragen, welche Rolle Medien in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben für sich beanspruchen. Die Entwicklung der Sprache ist dabei erneut zentral. Die Mediatisierung umfasst in diesem Kontext auch ein neues Verhältnis von Familie und extrafamiliärer Institutionen, in erster Linie Kindergärten und Schulen. Die Frage, welche Auswirkungen die Mediatisierung durch die Entwicklung mediatisierter sozialer Welten, in denen sich Kinder und Jugendliche sozialisieren, auf die Sozialisationsinstanzen und die Interaktion von Sozialsand\*innen mit ihnen, aber auch in einem weiteren Kontext auf die Identitätsentwicklung hat, bildet die grundlegende Frage, um sich überhaupt mit der Sozialisation in mediatisierten Lebenswelten auseinandersetzen zu können.

Von besonderer Relevanz für die zukünftige Theoretisierung wird hierbei der Übergang von der Kindheitsphase in die Adoleszenz sein. Die Ablösung vom Elternhaus und die

Hinwendung zu extrafamiliären Sozialisationsinstanzen zentralisiert die Frage nach der Rolle der Medien in diesem Emanzipationsprozess (Mikos, 2010, S. 39; Wegener, 2010, S. 186) und gleichzeitig die Rolle der Medien in der Entwicklung einer eigenen personalen und sozialen Identität in dieser Lebensphase. Zentral sind somit, dies wurde mit Paus-Hasebrink (2019, S. 127) hervorgehoben, die drei Bereiche des Identitätsmanagements, des Beziehungsmanagements und des Informationsmanagements.

Um mit Letzterem zu beginnen, da es die Mediatisierung sozialen Wissens betrifft, lässt sich festhalten, dass die Mediatisierung Einfluss nimmt auf die Sedimentierung sozialen Wissens. Die Mediensozialisationsforschung muss sich dieses Umstandes annehmen, um eigene Theoretisierungsarbeit zu leisten und von den digitalen Sedimentierungsprozessen auf das Informationsmanagement auf individueller Ebene schließen zu können. Es stellt sich die Frage, wie sich durch die digitale Sedimentierung neue Öffentlichkeitsbegriffe theoretisieren lassen. Mit Klinger (2019, S. 249) wurde diesbezüglich exemplarisch auf eine gewisse Parallelexistenz diverser Begriffe verwiesen. Eine Theoretisierung in diesem Bereich würde zu einer Verdichtung der Begriffe und so auch zu einer zielführenderen Theoretisierung im Bereich der Sedimentierung führen. Fragen der digitalen Meinungsführerschaft lassen sich hieran anschließen, aber auch die Entwicklung im Bereich der Sedimentierung durch digitale Speichermedien, allen voran kollaborativer Netzwerke (Gabriel & Röhrs, 2017, S. 20-21), um nur ein Beispiel zu nennen.

Dies ist von Relevanz, weil die Entwicklungen im Bereich sozialen Wissens und somit des Informationsmanagements nicht minder Einfluss nehmen auf den Bereich des Identitätsmanagements. Die Entstehung neuer Öffentlichkeiten bringt es mit sich, dass die Möglichkeiten zur Identitätsarbeit eine Pluralisierung erfahren. Von zentraler Relevanz sind hierbei spezifische Medienfiguren, die als Sozialisationsinstanzen, eben als digitale Meinungsführer\*innen, in Erscheinung treten (Genner & Süss, 2017, S. 10; Perse & Lambe, 2017, S. 158; Schramm & Hartmann, 2010, S. 202). Zunächst stellt sich daher die theoretische Frage, welche Medienfiguren es überhaupt sein können, die als solche fungieren, und weiters, welche Medienfiguren in welchen Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen welche Bedeutung einnehmen, dies sowohl in Bezug auf die Medienpersonae selbst als auch auf ihre Funktion in der Bewältigung der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben, sodann auch auf die Entwicklung jener zentralen Fähigkeiten, die dazu führen, dass sich Kinder und Jugendliche in der Lage sehen, eine stabile personale und

soziale Identität zu konstruieren, welche die Handlungsbasis für das Handeln und Wirken in der Gesellschaft bilden.

Ebenso von Relevanz, jedoch nicht spezifische Medienfiguren betreffend, sind Soziale Medien. Es wurde umfangreich aufgezeigt, dass Kinder und Jugendliche Soziale Medien zur Identitätsarbeit nutzen. Dies betrifft sowohl die Selbstdarstellung auf Plattformen wie Instagram und Facebook, also auch die Vergemeinschaftung und so auch Vergesellschaftung via Soziale Medien, letztlich also die Gruppensozialisation (Eder, 2019, S. 334; Rhein, 2012, S. 188-189; Weber, 2015, S. 117), aber auch die Fremdsozialisation. Bezuglich der Vergemeinschaftung im digitalen Raum stellt sich die Frage nach ihrer Konstitution. Welche Bedingungen fließen in sie ein, wie unterscheidet sie sich in bestimmten Altersphasen und in Bezug auf die jeweiligen spezifischen Entwicklungsaufgaben?

Die Gruppenkommunikation und die Gruppensozialisation schließen hieran nahtlos an. Eine zentrale Frage betrifft die Wechselwirkung zwischen der realen (analogen) Welt und der digitalen Welt. Dass die Grenzen schwindend sind, wurde aufgezeigt, es stellt sich somit die Frage, wie reale Kontakte in die digitale Welt integriert werden, aber auch wie digitale Kontakte in die reale Welt integriert werden und welchen Einfluss dies auf die Netzwerkbildung in der realen Welt hat. Bezuglich der Selbstdarstellung in Sozialen Medien ist diese durch die Fremddarstellung zu ergänzen. Aufgezeigt wurde, dass der reziproke Charakter der realen Vis-a-Vis-Situation durch digitale Tools auch im digitalen Raum gegeben ist (Kneidinger-Müller, 2017, S. 74; Schmidt, 2013, S. 31). Zu fragen ist danach, wie sich das Wechselverhältnis von Selbst- und Fremddarstellung konstituiert und letztlich auch praktizieren lässt.

Im Bereich der Fremdsozialisation wurde exemplarisch das Phänomen des *Sharenting* diskutiert, und zwar aus dem Grund, dass die Identitätsarbeit in digitalen Räumen oftmals, und dies wohl zunehmend, auch ohne eigenes Zutun, also durch Fremdsozialisation, bereits vor der eigenen Geburt und vor allem aber in der frühesten Phase der Kindheit beginnt (Choi & Lewallen, 2018, S. 145; Walrave et al., 2022, S. 2). Phänomene wie dem *Sharenting* muss eine breitere Basis geboten werden, da sie die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in erheblichem Ausmaß zu prägen imstande sind. Jedoch sollten jene Phänomene nicht getrennt von den anderen hier betrachteten theoretischen Perspektiven behandelt werden. Sozialisation ist ein andauernder und lebenslanger Prozess und die einzelnen Entwicklungsphasen von Kindern und Jugendlichen ergänzen einander nicht nur chronologisch auf temporärer Ebene, sondern wirken auch integrativ, was dazu veranlasst, die Wirkungsmechanismen der

Medialisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten ebenfalls integrativ zu betrachten und zu verfolgen. Die frühe Fremdsozialisation legt in diesem Sinne nur den Grundstein der frühesten Phase der primären Sozialisation, wirkt hinein in die späteren Entwicklungsphasen und so auch in die sekundäre Sozialisation, wirkt sich in mannigfaltiger Weise jedoch auch auf die daran anschließende Sozialisation in den Subwelten aus.

Die durch die technische Komponente der Digitalisierung angestoßene Entwicklung im Bereich der realitätsnahen Auseinandersetzung mit Medienfiguren und Peers im digitalen Raum wird zunehmend dazu führen, die Konzepte des narrativen Erlebens und des Sozialen Vergleichs in stärkerer Weise als theoretische Basis zu berücksichtigen. Weitere Theoretisierungsarbeit im Bereich digitaler Parasozialität wird geboten sein.

Gleiches gilt in Bezug auf das digitale Lernen. Es wurde aufgezeigt, dass die Mediatisierung, vor allem im Kontext der Digitalisierung, starken Einfluss nimmt auf das Erlernen zentraler Fähigkeiten zur sozialen Interaktion. Dies betrifft nicht nur die Nutzung fremder und die Produktion eigener Inhalte im institutionellen Lernen (Rummel, 2017, S. 174), sondern bereits, und dies wird oftmals übersehen, das Erlernen grundlegender kognitiver und senso-motorischer Grundlagenfähigkeiten, durch die Kinder überhaupt erst dazu in die Lage versetzt werden, mit ihrer Umwelt zu interagieren. Es stellt sich daher die Frage, wie (digitale) Medien in der Sozialisation zur Bewältigung der frühesten Entwicklungsaufgaben eingesetzt werden (können) und welchen Einfluss dies auf die Identitätsentwicklung nimmt. Das stärker fokussierte Verhältnis von familiärer und extrafamiliärer Sozialisation verlangt es auch, dies im weiteren Kontext im Bereich des institutionellen Lernens voranzutreiben, um integrative Erkenntnisse und Forschungsergebnisse generieren zu können.

Damit ist auch schon der Bereich der Familie angesprochen. Sie wurde als zentrale Sozialisationsinstanz ausgewählt, um die Mediatisierung im Beziehungsmanagement auf Meso-Ebene diskutieren zu können, ohne den erkenntnisleitenden Fokus der kindlichen und jugendlichen Lebenswelten aus dem Blick zu verlieren. Es wurde aufgezeigt, dass das klassische Familienmodell zunehmend an Bedeutung verliert und dadurch zum einen ein neues Verständnis der sozialen Entität Familie entstanden, gleichzeitig aber auch ein Pluralismus an neuen Familienkonstellationen vorzufinden ist (Ahnert, 2021; Beneke et al., 2018, S. 429).

Dies nimmt Einfluss auf die konkrete Lebensweltgestaltung und so auch auf das Beziehungsmanagement. Medien nehmen hierbei eine zentrale Rolle im Entwurf und im

Erhalt von Familien- und Medienpraktiken ein. Familie wird zunehmend zu einem Konstrukt, das es zu erarbeiten und zu erhalten gilt (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 21). Die Veränderungen im Beziehungsmanagement in der Familie müssen daher eine zentrale Perspektive der Mediенsozialisationsforschung einnehmen.

Im Sinne der Mediatisierungsthese ist diesbezüglich nach der digitalen Strukturierung von Familien (Wiesemann, et al., 2020) zu fragen, vor allem was die Familienorganisation und das Zeitmanagement (Zartler & Kogler, 2021, S. 497-498) anbelangt, aber auch Vor- und Nachteile der schwindenden Grenzen von Privatheit und Berufsleben (Gerleigner & Zerle-Elsäßer, 2016, S. 23-26) sind zu hinterfragen. Das durch Medien geprägte familiäre Erlernen und Festigen von Rollenhandeln wird dabei von nicht zu unterschätzender Relevanz sein. Beispielsweise wurde erwähnt, dass nunmehr auch Kinder und Jugendliche bestimmte ihnen zugewiesene medienbedingte Rollen in der Familie übernehmen (Zartler & Kogler, 2021, S. 513). Es handelt sich hierbei um einen Theorieschwerpunkt, der im Forschungsstand bereits umfangreich betrachtet wird. Eine weitere Auseinandersetzung scheint daher zielführend. Die Forschungslücken im Bereich der medial-räumlichen Ausgestaltung des Haushalts müssen geschlossen werden, da nur auf diese Art das theoretische Konstrukt der Familie zielführend in seiner Gesamtkomplexität erforscht und in den Sozialisationskontext integriert werden kann.

Im Bereich negativer Medienwirkung wurden Themen wie das Cyber-Moobing oder das Cyber-Grooming angesprochen. Ihre Behandlung in der Familie sollte nicht vernachlässigt werden, da derartige Erlebnisse unter anderem negative Sozialisationseffekte anstoßen können. Die Frage der elterlichen Kontrolle und Autorität im Gegensatz zum Selbstbestimmungsrecht der Kinder und Jugendlichen, letztlich auch das Thema der Medienkompetenz, sowohl von Eltern als auch Kindern und Jugendlichen (AGF, 2019, S. 3; Hurrelmann & Bauer, 2018; S. 108; Schofield Clark, 2011, S. 324-325) schließt daran an.

In einer medienpädagogischen Perspektive ist es vor allem die Medienerziehung (Wagner & Gebel, 2015, S. 12), die ein weiteres zentrales Thema darstellen wird. Die starke Konzentration auf die gelingende Sozialisation lässt zunächst vermuten, dass Sozialisation ein zielgerichteter Vorgang ist, der einzelne Stufen durchläuft, um eine vorherbestimmte Identität zu erhalten (ähnlich Eriksons Stufenmodell). Dies wäre allerdings eine falsche Annahme. Entwicklungsaufgaben können beispielsweise auch nicht zur Gänze erfolgreich bewältigt werden, was zu einer mangelnden Herausbildung der notwendigen Kompetenzen führen würde, die benötigt werden, um höhergelagerte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, und

gleichzeitig kann es in eine Entwicklungsstörung im Zuge der Identitätsarbeit münden. Dies trifft in gleichem Maße auf die Mediensozialisation zu (Fuhs & Schneider, 2020, S. 828), weshalb auch die negative Seite der Medaille Berücksichtigung finden muss. Ein theoretischer Schwerpunkt muss sich also den umfangreichen Facetten von Entwicklungsstörungen widmen, um daraus zum einen den Anteil der Mediensozialisation an derartigen Störungen zu ergründen und andererseits, um auch die positive Seite der Medaille mitzudenken, welche Möglichkeiten Medien bieten, um derartigen Störungen entgegenzuwirken.

Das Potential, das mediatisierte kindliche und jugendliche Lebenswelten also für das Theoriekonstrukt der Sozialisation bergen, ist somit ein mannigfaltiges und sehr komplexes Gefüge aus unterschiedlichen Aspekten, die in ihrem Zusammenwirken eine reine nur zu akzeptierende Rolle der Medien im Sozialisationsprozess anzweifelbar macht und darauf hindeutet, dass Medien als Sozialisationsinstanzen zwar Berücksichtigung finden, aber nicht in gebotener Weise. Hierin zeigt sich, dass die gesellschaftlichen Metaprozesse der Mediatisierung und Digitalisierung in ihrer Konvergenz erheblichen Einfluss nehmen auf das wissenschaftliche Selbstverständnis und den Forschungsgegenstand der Mediensozialisationsforschung. Ich schlage daher einen eigenständigen Begriff vor, der die bisherige Thematik der Sozialisation in Bezug auf Medien mit der Sozialisation durch Medien verknüpft und einen erweiterten Beitrag zum Theoriekonzept der Sozialisation zu leisten vermag – jenen der **mediatisierten Sozialisation**. Es ist keinesfalls ein komplett neuer Begriff, allerdings scheint er mir im Gegensatz zur Mediensozialisation, die allein Medien in den Mittelpunkt rückt, einen breiteren Diskurs zuzulassen und dem Forschungsgegenstand des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Abschließend möchte ich das verdeutlichen und die explizierten Schwerpunkte in drei übergeordnete Theorieperspektiven überführen.

Wo es um die Identitätskonstruktion auf Mikro-Ebene geht, ist es die Rolle der Medien in der Konstruktion einer personalen und sozialen Identität (1), während auf Meso-Ebene die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in spezifischen Sozialisationsinstanzen (2) zu thematisieren ist. Ihre Ergänzung finden die beiden Perspektiven auf Makro-Ebene durch die Komponente des sozialen Wissens und der Rolle von Medien in der Reproduktion desselben (3). Da nunmehr bereits aufgezeigt sein sollte, dass jede konkrete Interaktionssituation im Kontext der Sinnprovinz gelesen werden muss, in der sie sich ereignet, lässt sich abschließend festhalten, dass die drei Schwerpunkte ebenfalls in diesem Kontext erfragt werden müssen. Eine zentrale Rolle müssen also Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen

unterschiedlichen, sich in der Lebenswelt differenzierenden Sinnprovinzen und den Übergängen zwischen ihnen einnehmen.

In ihrem integrativen Zusammenwirken entfalten die drei Perspektiven dann jenes Phänomen, welches ich mit dem Begriff der mediatisierten Sozialisation zu umschreiben suche. Dies begründet sich darin, dass zunächst sehr wohl das Medium selbst zu betrachten ist, denn die mediatisierte Sozialisation setzt voraus, dass sich Kinder und Jugendliche bereits jenes Wissen bezüglich der Medien ihrer Handlungspraxis angeeignet haben, um Medien in den drei Perspektiven überhaupt nutzen zu können. Es bedarf also in einem ersten Schritt der Sozialisation in Bezug auf Medien – oder anders gesagt: Einer Mediensozialisation. Davon unabhängig muss die Forschung eine sich laufend erweiternde Differenzierung der Zugangsmöglichkeiten zu Ego und Alter berücksichtigen. Erst dann kann Perspektive 1 gewählt werden. Denn sowohl Ego als auch Alter sind ja mit zwei Bereichen ihrer Persönlichkeit, der personalen und der sozialen Identität, an einer konkreten Interaktionssituation beteiligt, die in der Konsequenz der Identitätsperspektive medial mitkonstruiert wurden. Gleiches gilt für Perspektive 2. Schließlich müssen sowohl Ego als auch Alter bereits institutionalisierte Entwicklungsaufgaben bewältigt haben, um eine soziale und personale Identität in der konkreten Interaktionssituation entwickelt zu haben, und andererseits werden sie diese in weiteren Entwicklungsaufgaben ausbilden und aktualisieren müssen. Auch hier ist eine bereits zum Teil abgeschlossene Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen vorausgesetzt.

Weniger diffizil erweist sich der Fall des sozialen Wissens, da die generationale Weitergabe weitestgehend von den Sozialisand\*innen unabhängig ist. Allerdings darf in Perspektive 3 nicht übersehen werden, dass die Sedimentierung neuer Wissensgehalte in der Interaktion von Ego und Alter stattfindet, somit ebenfalls sozialisierte Persönlichkeiten voraussetzt. Breiter gefasst wurde bereits erarbeitet, dass Entwicklungsaufgaben immer im Kontext von ihnen zurechenbaren spezifischen Sozialisationsinstanzen stehen, durch die und mit denen sich Ego und Alter soziales Wissen aneignen, es internalisieren können und gleichzeitig durch sie und mit ihnen in die Lage versetzt werden, einen Teil ihrer Identität zu externalisieren. Die Sozialisationsinstanzen können somit als Brücke zwischen dem Subjekt und der Gesellschaft betrachtet werden. Wenn diese Annahme als Grundlage herangezogen wird, dann lässt sich für den Begriff der mediatisierten Sozialisation festhalten, dass es der integrative Zugang in der Verschränkung aller drei Perspektiven ist, dem sich die Forschung verschreiben muss.

Ein solches Verständnis einer mediatisierten Sozialisation findet sich abschließend in Abbildung 3 zusammengefasst:

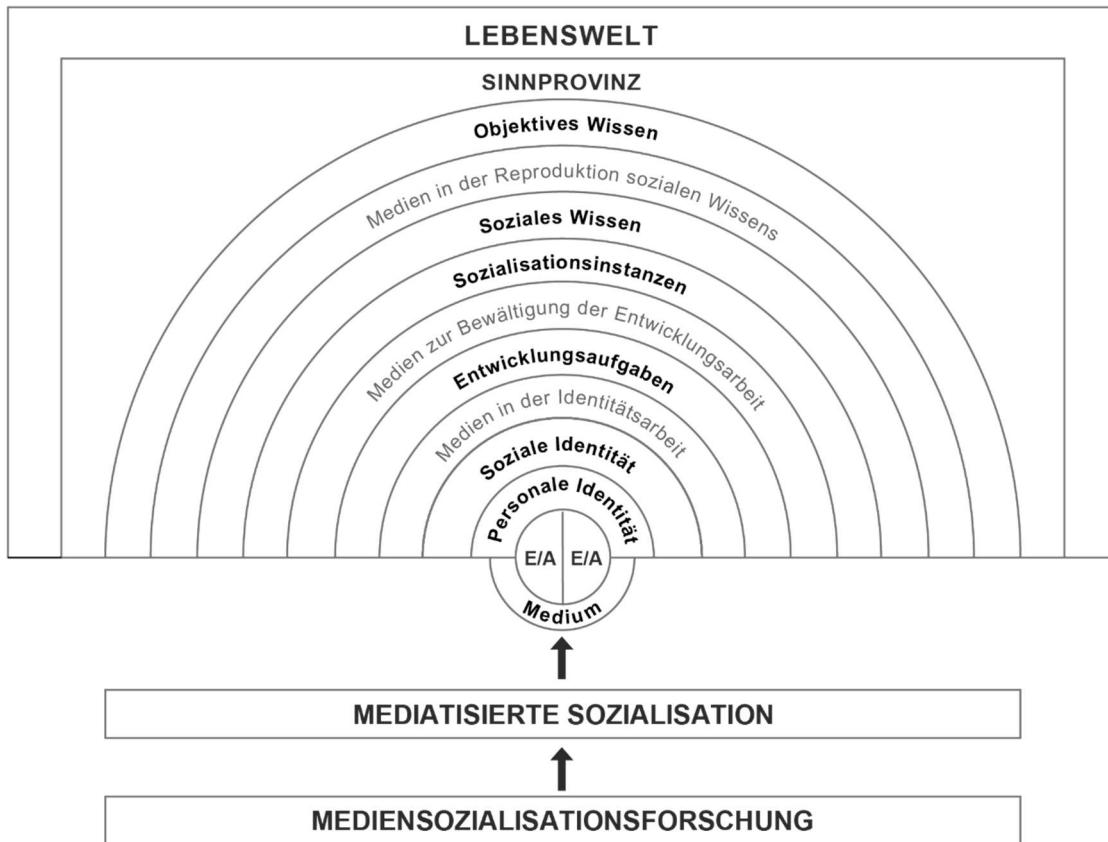


Abbildung 3: Der Forschungsgegenstand der mediatisierten Sozialisation (eigene Darstellung)

Nunmehr sind sämtliche gestellten Forschungsfragen beantwortet und die Analyse soweit zu einem zufriedenstellenden Abschluss gebracht. Abschließend gilt es nunmehr einige Implikationen bezüglich des Erkenntnisinteresses und der Analyse vorzunehmen und über das Dissertationsprojekt hinausgehende, weiterführende Gedanken auszuführen.

## **5. Abschließende Implikationen und weiterführende Gedanken**

Ziel des Dissertationsprojekts war es nicht, eine neue Theorie oder Perspektive über Mediensozialisation aufzustellen, sondern aus der wissenschaftlichen Metaperspektive einen prüfenden Blick auf den Forschungsgegenstand zu werfen. So dienten die gestellten Forschungsfragen nicht dem Zweck, Theorien zu prüfen oder zu entwickeln, sondern Begriffe, wie in Kapitel 3 im Zuge der Erläuterungen des Analysedesigns festgehalten wurde. An jener Stelle habe ich auch herausgearbeitet, dass wissenschaftliche Begriffe das Zentrum jedes Modells und jeder Theorie bilden. Als semantische Netzwerke stellen sie eine Brücke dar zwischen dem Forschungsgegenstand und den Forschenden selbst. Die Begriffe sind es letztlich, die es uns als Forschende ermöglichen, Phänomene, die wir mittels Theorien und Modellen für den wissenschaftlichen Diskurs entwerfen und bereitstellen, derart zu erfassen, dass sie überhaupt erst Forschungsgegenstand einer wie auch immer gearteten Wissenschaftsrichtung werden können.

Dieser Umstand war es dann auch, der eine wissenschaftstheoretische Annährung zugelassen hat. Denn Gegenstand der Analyse war nicht das Phänomen Sozialisation selbst, sondern sein Begriff und dessen wissenschaftliche Nutzung. Zweck des Vorhabens war es, zu erfragen und zu diskutieren, wie gesellschaftliche Metaprozesse (Medialisierung und Digitalisierung) das kommunikationswissenschaftliche Verständnis von (Medien-)Sozialisation verändert haben und welche Konsequenzen seitens der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft für weitere Forschung in diesem Bereich zu ziehen sind.

Einführend habe ich auf mehrere zentrale Kritikpunkte in der Fachliteratur hingewiesen, welche den medialen Einfluss auf das Phänomen der Sozialisation minder einstuften. Die Kritik lautete, Medien böten keinen wirklichkeitsrelevanten Zugang zur Auseinandersetzung mit sozialisationsrelevanten Aspekten der sozialen Umwelt und weiters würden sie keine Interaktionen mit Medienfiguren oder auch Medieninhalten ermöglichen, die jenen von realen Interaktionen gleichwertig seien. Zweifellos mögen dies zu jener Zeit, als sie geäußert wurden, berechtigte Einwände gewesen sein, weshalb bis dato keine eigenständige Mediensozialisationstheorie vorgelegt und die Rolle von (Massen-)Medien in der Sozialisationsforschung weit unterschätzt wurde. Davon ausgehend war es also zunächst das Ziel der Dissertation, die Kritikpunkte zu entkräften. Unternommen habe ich dies durch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit der Mediatisierungsthese und eines interpretativen Zugangs mit Schütz und dem Sozialkonstruktivismus von Berger & Luckmann.

Ich möchte einige zentrale Punkte der Analyse zusammenfassen:

- 1) Die Produktion wie auch die Reproduktion sozialen Wissens hat sich in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch eine fortschreitende digitale Mediatisierung der Lebenswelt derart verändert, dass man zu Recht von einer mediatisierten Wissenskultur sprechen kann, die das Grundfundament der modernen Informationsgesellschaft darstellt. Eine derartige Entwicklung mündete schließlich in einer Dezentralisierung der Wissensproduktion und -differenzierung in der Lebenswelt und der Notwendigkeit eines neuen Öffentlichkeitsbegriffs, der stärker differenziert ist und die sich zunehmend auflösende Grenze öffentlicher und privater Kommunikation berücksichtigt. Dies ist das Ergebnis meiner Analyse in Kapitel 4.1
- 2) Darüber hinaus zeigt sich, dass die zuvor genannten beiden zentralen Einwände bereits dahingehend entkräftet sind, dass die Mediatisierung durch die Smarttechnologie sehr wohl reziproke Wirklichkeitserfahrungen durch (digitale) Medien ermöglicht und sich die sozialisatorischen Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden bereits stark durch Medien beeinflusst finden. Zum einen habe ich aufgezeigt, dass der Pool an Sozialisationsinstanzen durch reziproke Medieninhalte und parasoziale Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren als erweitert zu denken ist, darüber hinaus sich aber auch die Entwicklungsaufgaben selbst in ihrer räumlichen und zeitlichen Integration in der Lebenswelt verändert haben, weil etwa der Medienkontakt bei Kindern früher einsetzt, andererseits hochentwickelte Smartmedien bereits neue Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen erfordern, die sie in ihre bestehenden Entwicklungsaufgaben einbinden müssen beziehungsweise überhaupt als neue Entwicklungsaufgaben erfahren. Somit verändern sich auch die Voraussetzungen der einzelnen Sozialisationsabschnitte. Hinzu kommt die Fortentwicklung Sozialer Medien, die zu einer, wie ich es mit Krotz' Mediatisierungsperspektive aufzuzeigen versucht habe, Parallelexistenz realer und digitaler sozialer Welten geführt hat. Die Transferprozesse zwischen ihnen sind es, denen das Hauptaugenmerk zu gelten hat, und die letztlich die genannten Kritikpunkte vollends entkräften.
- 3) Dies führte dazu, dass ich den Begriff der Mediensozialisation als unzureichend gekennzeichnet habe, weil er die neuen Umstände der Sozialisation, die durch die Mediatisierung entstanden sind, nicht vollends zu berücksichtigen vermag, weil er nicht individuen-, sondern medienzentriert ist und somit tatsächlich die Kritikpunkte und Einwände in der Literatur eher stärkt. Aus diesem Grund habe ich den Begriff der

mediatisierten Sozialisation vorgeschlagen und in Kapitel 4.3 aufgezeigt, durch welches theoretische Verständnis er die Rolle von Medien in der Sozialisation zu erfassen vermag und was dies für das Selbstverständnis von Mediencooperation bedeutet.

Den Anspruch auf Vollständigkeit kann die Dissertation nicht zur Gänze erfüllen. Sie ist jedoch ein erster Anfang und legt den Grundstein einer Erweiterung des Sozialisationsdiskurses auf interdisziplinärer Ebene. In weiterer Folge bedarf der Begriff der mediatisierten Sozialisation einer empirischen Komplementierung, um seinen Anwendungsbereich weiter zu konkretisieren und zu stärken. Da die Mediatisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (und aller Lebenswelten darüber hinaus) kein Ende finden, ganz im Gegenteil, sich vermutlich immer stärker und weiter beschleunigen wird, muss es das Ziel zukünftiger Auseinandersetzungen sein, die wissenschaftlichen Begriffe, die mit ihm verbunden sind, laufend zu prüfen, zu schärfen, zu erweitern und auf diese Art den Diskurs nicht enden zu lassen, weiter zu befeuern und aufrecht zu erhalten, um der Dynamik des Wissenschaftsfeldes der Sozialisationsforschung Rechnung zu tragen.

Dies wäre allerdings über das Ziel der vorliegenden Dissertation hinausgegangen, da es theorieprüfender beziehungsweise theorieentwickelnder empirischer Forschung bedarf, keines wissenschaftstheoretischen Diskurses, wie er in meiner Analyse geführt wurde. Nicht aus der Metaperspektive müssen nunmehr die weiteren Vorhaben angestrebt werden, sondern am Forschungsgegenstand selbst, wie er von mir auf Basis des adaptierten Begriffs beschrieben wurde.

Für die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft leistet die vorliegende Dissertation daher keine empirische Erweiterung des Forschungsstandes der Mediencooperationsforschung, sondern eine Schärfung ihres Selbstverständnisses, ihres Forschungsgegenstandes und ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und Aufgabe. Gerade ihre im Selbstverständnis durch eigene Hand verordnete Interdisziplinarität hat dazu geführt, dass die Beschäftigung mit dem Fach selbst bis dato kaum aufzufinden ist, findet sich die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (trotz zunehmender Identitätsbildung) doch schließlich zwischen verschiedenen sozialwissenschaftlichen Fachbereichen positioniert und mit ihnen derart verbunden, dass sie sich auch als Integrationswissenschaft versteht.

Das Dissertationsprojekt ist daher genau dort anzusiedeln – in der Beschäftigung mit dem Fach selbst und wie es sich dem Gegenstand der Sozialisation zuwenden sollte und muss. Einleitend habe ich darauf hingewiesen, dass es hierzu vor allem eines

wissenschaftstheoretischen Schwerpunktes und Vorhabens bedarf. Wenn das Dissertationsprojekt so dann zwar nicht Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, dann doch auf seine Relevanz im Fachdiskurs, wenn es darum geht, das Selbstverständnis und seinen Gegenstand der Mediensozialisationsforschung zu erweitern und zu schärfen. Seine Bereicherung für den Fachdiskus lässt sich daher als Mosaikstein beschreiben, das den Boden der Publizistik- und Kommunikationsforschung zu stärken versucht, indem es ihrer fundamentalen Struktur Schärfe verleiht.

Zukünftige Herausforderungen für den Bereich der Mediensozialisation ergeben sich meines Erachtens nach aus der Entwicklung künstlicher Intelligenzen. In diversen Medienbereichen haben sie den wissenschaftlichen Forschungsbereich der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft bereits gefordert und bereichert. Auch im Feld der Sozialisation wird dies in den kommenden Jahren der Fall sein. Die Entwicklungen, wie sie durch das Dissertationsprojekt aufgezeigt wurden, werden durch sie weiter beschleunigt werden. Entgrenzungsprozesse ungeahnten Ausmaßes werden sich durch sie ergeben. Der Begriff der mediatisierten Sozialisation wird durch künstliche Intelligenzen an Bedeutung gewinnen, wie auch die erste Kontur, die ihr durch die durchgeführte Analyse und Rekalibrierung verliehen wurde.

Diese Herausforderungen lassen sich auch auf den methodologischen Bereich weiterdenken und darauf, welche empirischen Methoden entwickelt werden müssen, um den Gegenstandsentwicklungen begegnen zu können. Arbeit in diesem Bereich wird bereits betrieben. Die Entwicklung einer *Computational Social Science* etwa ist der erste Versuch, wie die Sozialwissenschaften der Mediatisierung zu begegnen suchen. Eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung auf methodologischer Ebene wäre zukünftig daher ebenfalls anzustreben.

## 6. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2017). *Identität* (3. Auflage). Springer VS.
- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft* (5. Auflage). Springer VS.
- Abels, H. & König, A. (2016). *Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Springer VS.
- Adolf, M. (2017). Zwei Gesichter der Mediatisierung? Ein Beitrag zur theoretischen Fundierung der Mediatisierungsforschung und ihres Verhältnisses zur Mediensozialisationsforschung. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 41-58). Springer VS.
- AGF (2019). *Diskussionspapier. Digitaler Wandel und seine Auswirkungen auf Familien*. Arbeitsgemeinschaft der deutschen Familienorganisation e. V.
- Ahnert, L. (2021). Familiäre Sozialisation und institutionalisierte Bildung. In Bundeskanzleramt/Frauen, Familie, Jugend und Integration (BKA/FFJI) (Hrsg.), *6. Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familie als Fundament für ein lebenswertes Österreich* (S. 147-196). Gugler GmbH.
- Ampuja, M., Koivisto, J. & Väliverronen, E. (2014). Strong and Weak Forms of Mediatisation Theory. A Critical Review. In *Nordicom Review* 35, S. 111-123. DOI:10.2478/nor-2014-0107
- Anderson, D. R. & Hanson, K. G. (2010). From blooming, buzzing confusion to media literacy: The early development of television viewing. In *Development Review*, 30 (2), S. 239-255. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.004>

Armas, J. (2017). Das Ich, das Wir und das Netz. Rollen, Identitäten und Raum in Social-Media-Interaktionen. In *Soziologiemagazin*, 2-2017, S. 77-90.  
<https://doi.org/10.3224/soz.v10i2.01>

Assmann, J. (1988). Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In J., Assmann & T., Hölscher (Hrsg.), *Kultur und Gedächtnis* (S. 9–19). Suhrkamp.

Assmann, A. & Assmann, J. (1994). Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In K., Merten, S. J., Schmidt & S., Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft* (S. 114-140). Springer.

Aufenanger, S. (2008). Mediensozialisation. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 87-92). VS Verlag.

Aw, E. C.-X. & Chuah, S. H.-W. (2021). “Stop the unattainable ideal for an ordinary me!” fostering parasocial relationships with social media influencers: The role of self-discrepancy.

In *Journal of Business Research* 132, S. 146-157.  
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.025>

Baacke, D. (1976). *Die 13- bis 18-Jährigen*. Beltz.

Baacke, D. (1980). Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In *Deutsche Jugend*, 28 (11), S. 493-505.

Bachmair, B. (2010). Mediensozialisation: Entwicklung von Subjektivität in medialen und kulturellen Figuren. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 67-92). VS Verlag.

Balzer, W. & Brendel, K. R. (2019). *Theorie der Wissenschaften*. Springer VS.

Banks, J. & Bowman, N. D. (2016). Avatars are (sometimes) people too: Linguistic indicators of parasocial and social ties in player-avatar relationships. In *New Media & Society*, 18 (7), S. 1257-1276. DOI: 10.1177/1461444814554898

Bastian, J. & Prasse, D. (2021). Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule mit digitalen Medien. Forschungsstand und Forschungsagenda. In *MedienPädagogik* 42, S. 349-379. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.12.04.X>

Batra, S. (2013). The psychosocial Development of Children: Implications for Education and Society – Erik Erikson in Context. In *Contemporary Education Dialogue*, 10 (2), S. 249-278. DOI: 10.1177/0973184913485014

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-industrial Society*. Basic Books.

Beneke, D., Fehrenbacher, R. & Muth, L. (2018). Familien. In K., Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 425-436). Springer VS.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2018). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit* (27. Auflage). Fischer.

Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bilandzic, H., Schramm, H. & Matthes, J. (2015). *Medienrezeptionsforschung*. UTB.

Blake, C., Hefner, D., Roth, C., Klimmt, C. & Vorderer, P. (2012). Cognitive Processes Involved in Video Game Identification. In M., Herrlich, R., Malaka & M., Masuch (Hrsg.), *Entertainment Computing-ICEC 2012. 11<sup>th</sup> International Conference, ICEC 2012. Bremen, Germany, September 26-29, 2012. Proceedings* (S. 75-84). Springer.

Blum-Ross, A. & Livingstone, S. (2017). “Sharenting”, parent blogging, and the boundaries of the digital self. In *Popular Communication*, 15 (2), S. 110-125. DOI: 10.1080/15405702.2016.1223300

Blumer, H. (2015). Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In R., Burkart & W., Hömberg (Hrsg.), *Kommunikationstheorien. Ein Textbuch zur Einführung* (8. Auflage, S. 24-41). NAP.

Bonanati, S., Buhl, H. M., Gerhardts, L., Kamin, A.-M. & Meister, D. M. (2022). Digitale häusliche Lernumgebung: Prädikatoren und Effekte elterlicher Unterstützung beim Lernen mit digitalen Medien. In *Medienimpulse*, 60 (4), S. 1-32. DOI: 10.21243/mi-04-22-17

Bond, B. J. (2016). Following Your “Friend”: Social Media and the Strength of Adolescents’ Parasocial Relationships with Media Personae. In *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19 (11), S. 656-660. DOI: 10.1089/cyber.2016.0355

Bordalba, M. M. & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. In *Computer & Education* 132, S. 44-62. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.006>

Brake, A. & Büchner, P. (2022). Kindheit und Familie. Medienumgebung und Mediennutzung im Wandel. In H.-H., Krüger, C., Grunert & K., Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage, S. 657-687). Springer VS.

Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Klett.

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett.

Brosch, A. (2018). Sharenting – Why Do Parents Violate Their Children’s Privacy? In *The New Educational Review* 54, S. 75-85. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>

Burkart, R. (2021). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (6. Auflage). Böhlau Verlag.

Cataldo, I., Lieu, A. A., Carollo, A., Bornstein, M. H., Gabrieli, G., Lee, A. & Esposito, G. (2022). From the Cradle to the Web: The Growth of “Sharenting” – A Scientometric Perspective. In *Human Behavior and Emerging Technologies* 2022, <https://doi.org/10.1155/2022/5607422>

Capri, T., Gugliandolo, M. C., Iannizzotto, G., Nucita, A. & Fabio, R. A. (2021). The influence of media usage on family functioning. In *Current Psychology* 40, S. 2644-2653. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00204-1>

Cartwright, N. & Montuschi, E. (2014). Introduction. In N., Cartwright & E., Montuschi (Hrsg.), *Philosophy of Social Science. A New Introduction* (2. Auflage, S. 1-6). Oxford University Press.

Chambers, D. (2016). *Changing media, homes and households. Cultures, technologies and meanings*. Routledge.

Choi, G. Y. & Lewallen, J. (2018). "Say Instagram, Kids!": Examining Sharenting and Children's Digital Representations on Instagram. In *Howard Journal of Communications*, 29 (2), S. 144-164. DOI: 10.1080/10646175.2017.1327380

Christy, K. R. & Fox, J. (2016). Transportability and Presence as Predictors of Avatar Identification Within Narrative Video Games. In *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19 (4), S. 283-287. DOI: 10.1089/cyber.2015.0474

Chung, S. & Cho, H. (2014). Parasocial Relationship via Reality TV and Social Media: Its Implications for Celebrity Endorsement. In *TVX'14: Proceedings of the ACM International Conference on Interactive Experiences for TV and Online Video, June 2014*, S. 47-54. <https://doi.org/10.1145/2602299.2602306>

Chung, S. & Cho, H. (2017). Fostering Parasocial Relationships with Celebrities on Social Media: Implications for Celebrity Endorsement. In *Psychology & Marketing*, 34 (4), S. 481-495. DOI: 10.1002/mar.21001

Cino, D., Demozzi, S. & Subrahmanyam, K. (2020). "Why post more pictures if no one is looking at them?" Parents' perception of the Facebook Like in sharenting. In *The Communication Review*, 23 (2), S. 122-144, DOI: 10.1080/10714421.2020.1797434

Coelen, T., Gusinde, F. & Rother, P. (2018). Schule. In K., Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 467-487). Springer VS.

Cornwell, T. B & Katz, H. (2020). *Influencer*. Routledge.

Couldry, N. & Hepp, A. (2013). Conceptualizing Mediatization: Contexts, Traditions, Arguments. In *Communication Theory* 23, S. 191-202. DOI: 10.1111/comt.12019

- Coyne, S., M., Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Fellows, K. & Day, R. D. (2014). “Media Time = Family Time”: Positive Media Use in Families With Adolescents. In *Journal of Adolescent Research*, 29 (5), S. 663-688. DOI: DOI: 10.1177/0743558414538316
- Czichon, M. (2019). *Kumulierte Serienrezeption. Ein Modell zur Erklärung des Rezeptionsphänomens Binge Watching.* Springer VS.
- Danyel, J. (2012). Zeitgeschichte der Informationsgesellschaft. In *Zeithistorische Forschungen*, 9 (2), S. 186-211. DOI: 10.14765/zzf.dok-1598
- Daum, M. (2012). Das Handy in der Familie. In S., Bischoff, G., Geiger, P., Holnick & L., Harles (Hrsg.), *Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt* (S. 135-151). Verlag Barbara Budrich.
- Deacon, D. & Stanyer, J. (2014). Mediatization: key concept or conceptual bandwagon? In *Media, Culture & Society*, 36 (7), S. 1032-1044. DOI: 10.1177/0163443714542218
- DeLamater, J. D. & Collett, J. L. (2019). *Social Psychology* (9. Auflage). Routledge.
- Deutsche Gesellschaft für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (DGPK) (2008). *Kommunikation und Medien in der Gesellschaft: Leistungen und Perspektiven der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Eckpunkte für das Selbstverständnis der Kommunikations- und Medienwissenschaft.* Abrufbar unter:  
<https://www.dgpk.de/de/selbstverst%C3%A4ndnis-der-dgpk.html>
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. In *Distance Educator*, 1 (2), S. 10-13.
- Döring, N. (2013). Wie Medienpersonen Emotionen und Selbstkonzept der Mediennutzer beeinflussen. Empathie, sozialer Vergleich, parasoziale Beziehung und Identifikation. In W., Schweiger & A., Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 295-310). Springer VS.
- Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity*. Harper & Row.
- Durkheim E. (1972). *Erziehung und Soziologie* (1. Auflage). Schwann.

- Dworkin, J., Rudi, J. H. & Hessel, H. (2018). The State of Family Research and Social Media. In *Journal of Family Theory & Review* 10, S. 796-813. DOI:10.1111/jftr.12295
- Eberle, T. S. (2012). Phenomenological Life-World Analysis and Ethnomethodology's Program. In *Human Studies*, 35 (2), S. 279-304. DOI 10.1007/s10746-012-9219-z
- Eder, A. M. (2019). Virtuality meets Reality. In W., Elmenreich, R. R., Schalleger, F., Schniz, S., Gabriel, G., Pölsterl & W. B., Ruge (Hrsg.), *Savegame. Agency, Design, Engineering* (S. 327-335). Springer VS.
- Eggert, S. & Schubert, G. (2019). Facebook, WhatsApp und Co. – Digitale Medien in Familien und in der Sozialen Beratung. In S., Rietmann, M., Sawatzki & M., Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis* (S. 251-268). Springer VS.
- Einspänner-Pflock, J. & Reichmann, W. (2014). „Digitale Sozialität“ und die „synthetische Situation“ – Konzeptionen mediatisierter Interaktion. In F. Krotz, C. Despotovic, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 53-72). Springer VS.
- Eisenegger, M. (2021). Dem digitalen Strukturwandel der Öffentlichkeit auf der Spur – Eine Einführung. In M., Eisenegger, M., Prinzing, P., Ettinger & R., Blum (Hrsg.), *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen* (S. 1-14). Springer VS.
- Ekström, M., Fornäs, J., Jansson, A. & Jerslev, A. (2016). Three tasks für mediatization research: contributions to an open agenda. In *Media, Culture & Society*, 38 (7), S. 1090-1108. DOI: 10.1177/0163443716664857
- Elson, M., Breuer, J., Ivory, J. D. & Quandt, T. (2014). More Than Stories With Buttons: Narrative Mechanics, and Context as Determinants of Player Experience in Digital Games. In *Journal of Communication* 64, S. 521-542. DOI:10.1111/jcom.12096
- Endreß, M. (2012). *Soziologische Theorien kompakt*. Oldenbourg Verlag München.
- Erikson, E. H. (2021). *Identität und Lebenszyklus* (30. Auflage). Suhrkamp.

Erikson, E. H. (1964). *Insight and responsibility: Lectures on the ethical implications of psychoanalytic insight*. Norton.

Erikson, E. H. (2003). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Auflage). Klett-Cotta.

Fabre, R., Messerschmidt-Mariet, Q. & Holvoet, M. (2016). *New Challenges for Knowledge. Digital Dynamics to Access and Sharing*. Wiley.

Feldhaus, M. & Logemann, N. (2014). Digitale Medien im Spannungsfeld zwischen Familie und Erwerbsarbeit. In R., Nave-Herz (Hrsg.), *Familiensoziologie. Ein Lehr- und Studienbuch* (S. 71-79). De Gruyter.

Ferchhoff, W. (2011). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile* (2. Aktualisierte und überarbeitete Auflage). VS Verlag.

Fingerling, M. (2012). Ärgernis oder neue Kulturtechnik? Computer- und Videospiele als Herausforderungen für die Familien. In S., Bischoff, G., Geiger, P., Holnick & L., Halres (Hrsg.), *Familie 2020. Aufwachsen in der digitalen Welt* (S. 121-134). Verlag Barbara Budrich.

Fischer, S. (2021). *Moralische Spiele auf Youtube. Die Darstellung ethischer Computerspiele im Let's Play und ihre Diskussion in den Userkommentaren*. Springer VS.

Fleischer, J. (2018). *Erwachsenwerden als Prozess mediatisierter Sozialisation: Wie junge Menschen mit Hilfe online verfügbarer Informationen eigene Entwicklungsaufgaben bearbeiten*. Nomos.

Fuhs, B. & Schneider S. (2020). Mediensozialisation und Medienerziehung. In R., Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (2. aktualisierte und erweiterte Auflage, S. 832-832). Verlag Barbara Budrich.

Fürtig, I. (2020). Das Smartphone als Gegenstand sozialer Aushandlungen im Familienalltag von Kleinkindern. In J., Wiesemann, C., Eisenmann, I., Fürtig, J., Lange & B. E., Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 129-147). Springer.

Gabriel, R. & Röhrs, H.-P. (2017). *Social Media. Potenziale, Trends, Chancen und Risiken*. Springer Gabler.

Gadenne, V. (2005). Wozu normative Wissenschaftstheorie? Zur Notwendigkeit und Rechtfertigung von Rationalitätsprinzipien in der Wissenschaft. In B., Gesang (Hrsg.), *Deskriptive oder normative Wissenschaftstheorie?* (S. 31-47). Ontos Verlag.

Gamper, M. (2012). Das Soziale an „sozialen Netzwerkseiten“. Eine relational-soziologische Analyse. In M., Gamper, L., Reschke & M., Schönhuth (Hrsg.), *Knoten und Kanten 2.0. Soziale Netzwerkanalyse in Medienforschung und Kulturanthropologie* (S. 111-140). Transcript.

Gemkow, J. (2021). *Die Mediatisierung des Wissens. Eine Dispositivanalyse zur Rolle der Medienkompetenz*. Springer VS.

Genner, S. & Süss, D. (2017). Socialization as Media Effect. In P., Rössler, C. A., Hoffner & L., van Zoonen (Hrsg.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (S. 1-16). John Wiley & Sons, Inc.

[https://sarah.genner.cc/uploads/5/1/4/1/51412037/socialization\\_as\\_media\\_effect.pdf](https://sarah.genner.cc/uploads/5/1/4/1/51412037/socialization_as_media_effect.pdf)

Gerleigner, S. & Zerle-Elsäßer, C. (2016). *Vorstudie zum Thema „Familienleben im Digital-Zeitalter“*. Deutsches Jugendinstitut e. V.

Gingrich, A. (2011). Identität. In F., Kreff, E.-M., Knoll & A., Gingrich (Hrsg.), *Lexikon der Globalisierung* (S. 143-146). Transcript.

Goffman, E. (2021). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag* (19. Auflage). Piper.

Gorea, M. (2021). Becoming Your “Authentic” Self: How Social Media Influences Youth’s Visual Transitions. In *Social Media + Society*, 7 (3), S. 1-12. DOI: 10.1177/20563051211047875

Götz, R. (2019). Gaming aus Frauenperspektive. In W., Elmenrich, R. R., Schalleger, F. Schniz, S., Gabriel, G. Pölsterl & W. B., Ruge (Hrsg.), *Savegame. Agency, Design, Engineering* (S. 169-195). Springer VS.

Granberg, M. (2019). Objective meaning: The formation of self in Mead and Sohn-Rethel. In *Acta Sociologica, 62 (1)*, S. 34-46. DOI: 10.1177/0001699317749286

Green, R., Delfabbro, P. H & King, D. L. (2021). Avatar identification and problematic gaming: The role of self-concept clarity. In *Addictive Behaviors 113*, 106694. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2020.106694>

Gugutzer, R. (2020). Beyond Husserl and Schütz. Herman Schmitz and Neophenomenological Sociology. In *Journal for the Theory of Social Behaviour, 50 (2)*, S. 184-202. DOI: 10.1111/jtsb.12240

Habermas, J. (2019b). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (11. Auflage). Suhrkamp.

Halbwachs, M. (1925). *Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen*. Suhrkamp.

Halbwachs, M. (1950). *Das kollektive Gedächtnis*. Enke.

Hartmann, M. (2010). Mediatisierung als Mediation: Vom Normativen und Diskursiven. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 35-47). VS Verlag.

Hartmann, T. (2017). *Parasoziale Interaktion und Beziehungen* (2. Auflage). Nomos.

Hasebrink, U. & Domeyer, H. (2010). Zum Wandel von Informationsrepertoires in konvergierenden Medienumgebungen. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 49-64). VS Verlag.

Havighurst, R. J. (1953). *Development tasks and education*. Longman.

Häder, M. (2019). *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Auflage). Springer VS.

Henning, T. (2012). Personale Identität und personale Identitäten – Ein Problemfeld der Philosophie. In H. G., Petzold (Hrsg.), *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 19-38). VS Verlag.

Hepp, A. (2008). Netzwerke der Medien – Netzwerke des Alltags: Medienalltag in der Netzwerkgesellschaft. In T., Thomas (Hrsg.), *Medienkultur und soziales Handeln* (S. 63-89). VS Verlag.

Hepp, A. & Hartmann, M. (2010). Mediatisierung als Metaprozess: Der analytische Zugang von Friedrich Krotz zur Mediatisierung der Alltagswelt. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 9-20). VS Verlag.

Hepp, A. (2010). Mediatisierung und Kulturwandel: Kulturelle Kontextfelder und die Prägkräfte der Medien. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 65-84). VS Verlag.

Hepp, A. & Berg, M. & Roitsch, C. (2012). Die Mediatisierung subjektiver Vergemeinschaftungshorizonte: Zur kommunikativen Vernetzung und medienvermittelten Gemeinschaftsbildung junger Menschen. In F., Krotz & A., Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten. Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 227-256). Springer VS.

Hepp, A. & Röser, J. (2014). Beharrung in Mediatisierungsprozessen: Das mediatisierte Zuhause und die mediatisierte Vergemeinschaftung. In F., Krotz, C., Despotovic, C. & M.-M Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 165-188). Springer VS.

Hepp, A., Hjarvard, S. & Lundby, K. (2015). Mediatisation: theorizing the interplay between media, culture and society. In *Media, Culture & Society*, 37 (2), S. 314-324. DOI: 10.1177/0163443715573835

Hofer, M. (2013). Präsenzerleben und Transportation. In W., Schweiger & A., Fahr (Hrsg.), *Handbuch Medienwirkungsforschung* (S. 279-294). Springer VS.

Hoffmann, D. (2010). Plädoyer für eine integrative Mediensozialisationstheorie. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 11-26). VS Verlag.

Hoffmann, D. & Kutscha, A. (2010). Medienbiografien – Konsequenzen medialen Handelns, ästhetischer Präferenzen und Erfahrungen. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 221-244). VS Verlag.

Hoffmann, D., Krotz, F. & Reißmann, W. (2017). Mediatisierung und Mediensozialisation: Problemstellung und Einführung. In D., Hoffmann, F., Krotz & W., Reißmann (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 3-18). Springer VS.

Hoffmann, D. (2018). Kinder, Jugend und Medien. In A., Lange, H., Reiter, S., Schutter & C., Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsociologie* (S. 681-692). Springer VS.

Hoffmann, D. & Wegener, C. (2018). Vorbilder erfragen und erforschen – Herausforderungen bei der Erfassung und Deutung medialer Bezugspersonen. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Discourse. Journals of Childhood and Adolescence Research*, 13 (2), S. 229-235). ISSN 1862-5002

Hoffner, C. A. & Bond, B. J. (2022). Parasocial relationships, social media & well-being. In *Current Opinion in Psychology* 45, 101306. Abrufbar via: Current Opinion in Psychology | Vol 45, June 2022 | ScienceDirect.com by Elsevier

Holiday, S., Norman, M. S. & Densley, R. L. (2022). Sharenting and the extended self: self-representation in parents' Instagram presentations of their children. In *Popular Communication*, 20 (1), S. 1-15. DOI: 10.1080/15405702.2020.1744610

Horn, M. B. & Staker, H. (2011). *The rise of K-12 blended learning*. Innosight Institute. Abrufbar via: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf>

Hugger, K.-U. & Tillmann, A. (2022). Kindheit, Jugend und Medien. Medienumgebung und Mediennutzung im Wandel. In H.-H., Krüger, C., Grunert & K., Ludwig (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung* (3. Auflage, S. 877-894). Springer VS.

Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Auflage). Beltz.

Hurrelmann, K. (2012). Kindheit, Jugend und Gesellschaft. Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs – soziologische Perspektiven. In H. G., Petzold (Hrsg.), *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 57-75). VS Verlag.

Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2018). *Socialisation During the Life Course*. Routledge.

Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2019). *Development tasks in adolescence*. Routledge.

Husserl, E. (2012). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Meiner.

Jarren, O. (2019). Fundamentale Institutionalisierung: Social Media als neue globale Kommunikationsinfrastruktur. Der Beitrag der Kommunikationswissenschaft zur Analyse medialer Institutionalisierungsprozesse. In *Publizistik*, 64, S. 163-179.

<https://doi.org/10.1007/s11616-019-00503-4>

Jarren, O. (2021). Öffentlichkeitswandel durch Social Media – Auswirkungen der Plattformisierung auf die gesellschaftliche Vermittlungskultur. In M., Eisenegger, M., Prinzing, P., Ettinger & R., Blum (Hrsg.), *Digitaler Strukturwandel der Öffentlichkeit. Historische Verortung, Modelle und Konsequenzen* (S. 41-63). Springer VS.

Jäckel, M. & Fröhlich, G. (2012). Neue Netzwerke und alte Tragödien. Über den Wandel von Normalität im Umgang mit Medien. In M., Gamper, L., Reschke & M., Schönhuth (Hrsg.), *Knoten und Kanten 2.0. Soziale Netzwerkanalyse in Medienforschung und Kulturanthropologie* (S. 31-56). Transcript.

Jennings, N. (2017). Media and Families: Looking Ahead. In *Journal of Family Communication*, 17 (3), S. 203-207. <https://doi.org/10.1080/15267431.2017.1322972>

Jorge, A., Maropo, L. & Coelho, A. M. & Novello, L. (2022). Mummy influencers and professional sharenting. In *European Journal of Cultural Studies*, 25 (1), S. 166-182. DOI: 10.1177/13675494211004593

Kauppert, M. (2010). *Erfahrung und Erzählung. Zur Topologie des Wissens*. VS Verlag.

Kerres, M. & Rehm, M. (2015). Soziales Lernen im Internet – Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten. In *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, 52, S. 33-45. DOI 10.1365/s40702-014-0112-2

Kimmerle J., Moskaliuk J., Harrer A. & Cress U. (2010) Visualizing Co-Evolution of Individual and Collective Knowledge. In *Information, Communication & Society*, 13 (8), S. 1099-1121. DOI: 10.1080/13691180903521547

Kittel, C. (2008). Aufwachsen in Medienwelten. Die Rolle der Familie in der Mediенsozialisation von Vorschulkindern. In *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 11, S. 1-13. <https://doi.org/10.21240/lbzm/11/04>

Klinger, U. (2018). Aufstieg der Semiöffentlichkeit: Eine relationale Perspektive. In *Publizistik* 63, S. 245-267. <https://doi.org/10.1007/s11616-018-0421-5>

Kneer, G. (2010). Wissenssoziologie. In G., Kneer & M., Schroer (Hrsg.), *Handbuch spezielle Soziologien* (S. 707-723). VS Verlag.

Kneidinger-Müller, B. (2017). Identitätsbildung in sozialen Medien. In J.-H., Schmidt & M., Taddicken (Hrsg.), *Handbuch Soziale Medien* (S. 61-80). Springer VS.

Kohout, R. (2021). Erwachsen werden und erste Partnerschaften. In Bundeskanzleramt/Frauen, Familie, Jugend und Integration (BKA/FFJI) (Hrsg.), 6. *Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familie als Fundament für ein lebenswertes Österreich* (S. 199-241). Gugler GmbH.

Kopecký, K., Szotkowski, R., Aznar-Díaz, I., & Romero-Rodríguez, J. M. (2020). The phenomenon of sharenting and its risks in the online environment. Experiences from Czech

Republic and Spain. In *Children and Youth Services Review* 110, Article 104812.

<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104812>

Kornmesser, S. & Büttemeyer, W. (2020). *Wissenschaftstheorie. Eine Einführung*. J. B. Metzler.

Kowert, R. & Daniel Jr., E. (2021). The once-and-a-half sided parasocial relationship: The curious of live streaming. In *Computers in Human Behavior Reports* 4, 100150.  
<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100150>

Krappmann, L. (1987). Identität. In U., Ammon, N., Dittmar & K. J., Mattheier (Hrsg.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* (S. 132-139). De Gruyter.

Krämer, B. (2013). *Mediensozialisation. Theorie und Empirie zum Erwerb medienbezogener Dispositionen*. Springer VS.

Krotz, F. (2008). Kultureller und gesellschaftlicher Wandel im Kontext des Wandels von Medien und Kommunikation. In T., Thomas (Hrsg.), *Medienkultur und soziales Handeln* (S. 43-62). VS Verlag.

Krotz, F. (2014). Einleitung: Projektübergreifende Konzepte und theoretische Bezüge der Untersuchung mediatisierter Welten. In F. Krotz, C. Despotovic, & M.-M. Kruse (Hrsg.), *Die Mediatisierung sozialer Welten. Synergien empirischer Forschung* (S. 7-32). Springer VS.

Krotz, F. & Schulz, I. (2014). Jugendkulturen im Zeitalter der Mediatisierung. In K.-U., Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2. Auflage, S. 31-44). Springer VS.

Krotz, F. (2017). Sozialisation in mediatisierten Welten. Mediensozialisation in der Perspektive des Mediatisierungsansatzes. In D. Hoffmann, F. Krotz & W. Reißmann, (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation. Prozesse – Räume – Praktiken* (S. 21-40). Springer VS.

Kunze, T. (2019). Video Games and the Education System. In W., Elmenreich, R. R., Schallegger, F., Schniz, S., Gabriel, G., Pölsterl & W. B., Ruge (Hrsg.), *Savegame. Agency, Design, Engineering* (S. 31-40). Springer VS.

Kübler, H.-D. (2009). Mediensozialisation – ein Desiderat zur Erforschung von Medienwelten. Versuch einer Standortbestimmung und Perspektive. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4 (1)*, S. 7-26. ISSN: 1862-5002

Lauth, B. & Sareiter, J. (2005). *Wissenschaftliche Erkenntnis. Eine ideengeschichtliche Einführung in die Wissenschaftstheorie* (2. Überarbeitete und ergänzte Auflage). Mentis.

Le, S., Weber, P. & Ebner, M. (2013). Game-Based Learning. In M. Ebner & S. Schön (Hrsg.), *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien* (2. Auflage, S. 267-276). L3T. Abrufbar via: <https://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/issue/view/9/showToc>

Leißner, L., Stehr, P., Rössler, P., Döringer, E., Morsbach, M. & Simon, L. (2014). Parasoziale Meinungsführerschaft. Beeinflussung durch Medienpersonen im Rahmen parasozialer Beziehungen: Theoretische Konzeption und erste empirische Befunde. In *Publizistik 59*, S. 247-267. DOI: 10.1007/s11616-014-0208-2

Lerner, J., Brandes, U., Kenis, P. & van Raaij, D. (2012). Modeling Open, Web-Based Collaboration Networks. The Case of Wikipedia. In M., Gamper, L., Reschke & M., Schönhuth (Hrsg.), *Knoten und Kanten 2.0. Soziale Netzwerkanalyse in Medienforschung und Kulturanthropologie* (S. 141-162). Transcript.

Livingstone, S. M. (2009). On the Mediation of Everything. In *Journal of Communication 59 (1)*, S. 1-18. DOI: 10.1111/j.1460-2466.2008.01401.x

Löblich, M. (2010). *Die empirisch-sozialwissenschaftliche Wende in der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft*. Herbert von Halem Verlag.

Lundby, K. (2009). *Mediatization: Concepts, Changes, Consequences*. Peter Lang.

Mannheim, K. (1929). *Ideologie und Utopie*. Cohen.

Maree, J. G. (2021). The psychosocial development theory of Erik Erikson: critical overview. In *Early Child Development and Care*, 191 (7-8), S. 1107-1121. DOI: 10.1080/03004430.2020.1845163

McLaughlin, C. & Wohn, D. Y. (2021). Predictors of parasocial interaction and relationships in live streaming. In *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 27 (6), S. 1714-1734. DOI: 10.1177/13548565211027807

Mead, G. H. (2020). *Geist, Identität und Gesellschaft* (19. Auflage). Suhrkamp.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010a). *KIM-Studie 2010. Kinder, Medien, Computer und Internet*. <https://www.mfps.de/de/studien/kim-studie/2010/>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2010b). *JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media*. <https://www.mfps.de/de/studien/jim-studie/2010/>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2016). *FIM-Studie 2016. Familie, Interaktion, Medien*. <https://www.mfps.de/studien/?tab=tab-18-3>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020a). *Kim-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien*. <https://www.mfps.de/de/studien/kim-studie/2020/>

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020b). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien*. <https://www.mfps.de/de/studien/jim-studie/2020/>

Mikos, L. (2008). Symbolischer Interaktionismus und kommunikatives Handeln. In U., Sander, F., von Gross & K.-U., Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 156-159). VS Verlag.

Mikos, L. (2010). Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrsg.), *Mediensozialisationstheorien. Modelle und Ansätze in der Diskussion* (2. Überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 27-46). VS Verlag.

Minima, M. (2015). Narrative, Cognition, and Socialization. In A., de Fina & A., Georgakopoulou (Hrsg.), *The Handbook of Narrative Analysis* (S. 76-96). John Wiley & Sons Inc.

Moser, C. & Fang, X. (2015). Narrative Structure and Player Experience in Role-Playing Games. In *International Journal of Human-Computer Interaction*, 31 (2), S. 146-156. DOI: 10.1080/10447318.2014.986639

Möckel, T., Wannagat, W., Nieding, G. & Ohler, P. (2019). Entwicklungspsychologische Aspekte der Digitalisierung: Medienwirkung und Medienkompetenz im Kindes- und Jugendalter. In S., Rietmann, M., Sawatzki & M., Berg (Hrsg.), *Beratung und Digitalisierung. Zwischen Euphorie und Skepsis* (S. 57-83). Springer VS.

Nave-Herz, R. (2014). Der Wandel der Familie zum spezialisierten gesellschaftlichen System im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Differenzierung unserer Gesellschaft. In R., Nave-Herz (Hrsg.), *Familiensoziologie* (S. 1-26). De Gruyter.

Neverla, I. (2010). Medien als soziale Zeitgeber im Alltag: Ein Beitrag zur kultursoziologischen Wirkungsforschung. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 183-194). VS Verlag.

Niemand, S. (2020). *Alltagsumbrüche und Medienhandeln. Eine qualitative Panelstudie zum Wandel der Mediennutzung in Übergangsphasen*. Springer VS.

Niesyto, H. (2010). Kritische Anmerkungen zu Theorien der Mediennutzung und -sozialisation. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 47-66). VS Verlag.

Obradovic, D. (2012). Weblogs im internationalen Vergleich. Meinungsführer und Gruppenbildung. In M., Gamper, L., Reschke & M., Schönhuth (Hrsg.), *Knoten und Kanten 2.0. Soziale Netzwerkanalyse in Medienforschung und Kulturanthropologie* (S. 163-184). Transcript.

- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendarter. In R., Oerter & L., Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage, S. 271-332). Beltz PVU.
- Otnes, C. (2018). Mind, self and consumption: George Herbert Mead. In S., Askegaard & B., Heilbrunn (Hrsg.), *Canonical Authors in Consumption Theory* (S. 113-119). Routledge.
- Ouvrein, G. & Verswijvel, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. In *Children and Youth Services Review* 99, S. 319-327. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.011>
- Paus-Hasebrink, I. (2010). Lebens-Herausforderungen: Medienumgang und Lebensaufgaben. Was muss kommunikationswissenschaftliche Forschung leisten? In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 195-210). VS Verlag.
- Paus-Hasebrink, I. (2019). The role of media within young people's socialization: A theoretical approach. In *Communications*, 44 (4), S. 407-426. DOI: 10.1515/commun-2018-2016
- Paus-Hasebrink I., Kulturer, J. & Sinner, P. (2019). *Social Inequality, Childhood and the Media. A Longitudinal Study of the Mediatization of Socialisation*. Palgrave/MacMillan.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. In *Computers & Education*, 37, S. 163-178. DOI:10.1016/S0360-1315(01)00045-8
- Perse, E. & Lambe, J. (2017). *Media Effects and Society* (2. Auflage). Routledge.
- Peter, C. (2016). *Fernsehen als Zerrspiegel. Relevanz und Bedingungen sozialer Vergleichsprozesse im Rahmen der Fernsehnutzung*. Springer VS.
- Poser, H. (2012). *Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung* (2. Auflage). Reclam.
- Potter, G. (2017). *The Philosophy of Social Science. New Perspectives* (2. Auflage). Routledge.

- Potzel, K. & Dertinger A. (2022). Aufwachsen mit digitalen Medien. Dynamische Machtbalancen in der familialen Medienerziehung. In *MedienPädagogik 18*, S. 415–439. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.05.X>.
- Powell, J. L. (2013). *Symbolic Interactionism*. Novinka.
- Procentese, F., Gatti, F. & Di Napoli, I. (2019). Families and Social Media Use: The Role of Parents' Perceptions about Social Media Impact on Family Systems in the Relationship between Family Collective Efficacy and Open Communication. In *International Journal of Environmental Research and Public Health 16*, S. 1-11. DOI:10.3390/ijerph16245006
- Pscheida, D. (2010). *Das Wikipedia-Universum. Wie das Internet unsere Wissenskultur verändert*. Transcript.
- Pürer, H. (2014). *Publizistik- und Kommunikationswissenschaft* (2. Auflage). UVK/UTB.
- Raab, J. (2019). *Erving Goffman. From the Perspective of the New Sociology of Knowledge*. Routledge.
- Ranzini, G., Newlands, G. E. & Lutz, C. (2020). Sharenting, Peer Influence, and Privacy Concerns: A Study on the Instagram-Sharing Behaviors of Parents in the United Kingdom. In *Social Media + Society, 6 (4)*, S. 1-13. <https://doi.org/10.1177/20563051209783>
- Reißmann, W. (2018). Wissen. In D., Hoffmann & R., Winter (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (S. 239-246). Nomos.
- Reißmann, W. (2020). Digitale Jugendkulturen. In H., Friese, M., Nolden, G., Rebane & M., Schreiter (Hrsg.), *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten* (S. 261-271). Springer VS.
- Resch, F. & Sevecke, K. (2018). Identität – Eine Illusion? Selbstentwicklung in der Adoleszenz. In *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 67 (7)*, S. 613-623. <https://doi.org/10.13109/prkk.2018.67.7.613>
- Rhein, S. (2012). Jugendliche im Netz. Was machen die da eigentlich, warum ist ihnen das wichtig, und – ist das nicht gefährlich? In P. M., Thomas & M. Calmbach (Hrsg.),

*Jugendliche Lebenswelten. Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft* (S. 175-198). Springer Spektrum.

Richter, R. (2016). *Soziologische Paradigmen* (2. Auflage). UTB.

Rohs, M. & Pimmer, C. (2017). Informelles Lernen mit mobilen Geräten. Perspektiven und Grenzen. In F., Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens* (S. 143-154). De Gruyter.

Romero-Rodriguez, J.-M., Kopecky, K., Garica-Gonzalez, A. & Gomez-Garcia, G. (2022). Sharing images or videos of minors online: Validation of the Sharenting Evaluation Scale (SES). In *Children and Youth Services Review* 136, 106396. Abrufbar via: <https://www.sciencedirect.com/journal/children-and-youth-services-review/vol/136/suppl/C>

Rothmund, J., Schreier, M. & Groeben, N. (2001). Fernsehen und erlebte Wirklichkeit I: Ein kritischer Überblick über die Perceived-Reality-Forschung. In *Zeitschrift für Medienpsychologie*, 13 (1), 33-44. <https://doi.org.uaccess.univie.ac.at/10.1026//1617-6383.13.1.33>

Röser, J., Müller, K. F., Niemand, S. & Roth, U. (2019). *Das mediatisierte Zuhause im Wandel. Eine qualitative Panelstudie zur Verhäuslichung des Internets*. Springer VS.

Rudolf, G. (2016). *Psychotherapeutische Identität*. Vandenhoeck & Ruprecht.

Ruggerone, L. (2013). Science and Life-World: Husserl, Schutz, Garfinkel. In *Human Studies*, 36 (2), S. 179-197. DOI 10.1007/s10746-012-9249-6

Rummller, K. (2017). Lernen mit YouTube-Videos. Dimensionen einer vielfältigen Lernumgebung. In F., Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens* (S. 170-189). De Gruyter.

Scheler, M. (1924). *Probleme einer Soziologie des Wissens*. Duncker und Humblot.

Scheler, M. (1926). *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Der Neue Geist.

Schiesser, A. (2020). *Dialekte machen. Konstruktion und Gebrauch arealer Varianten im Kontext sprachraumbezogener Alltagsdiskurse*. De Gruyter.

Schmiede, R. (2017). Informationsgesellschaft. In H., Hirsch-Kreinsen & H. Minssen (Hrsg.), *Lexikon der Arbeits- und Industriesoziologie* (S. 187-190). Nomos.

Schmidt, J.-H. (2013). *Social Media*. Springer VS.

Schofield Clark, L. (2011). Parental Mediation Theory for the Digital Age. In *Communication Theory 21*, S. 323-343. DOI:10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x

Schmidt, J.-H. (2018). *Social Media* (2. Auflage). Springer VS.

Schramm, H. & Hartmann, T. (2010). Identität durch Mediennutzung? Die Rolle von parasozialen Interaktionen und Beziehungen mit Medienfiguren. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 201-220). VS Verlag.

Schulz, I. (2010). Mediatisierung und der Wandel von Sozialisation: Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag im Jugendalter. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 231-242). VS Verlag.

Schulz, I. (2011). Mediatisierte Kommunikationskultur und der Wandel von Beziehungsnetzen im Jugendalter. Die Bedeutung des Mobiltelefons für Beziehungen, Identität und Alltag. In J., Fuhse & C. Stegbauer (Hrsg.), *Kultur und mediale Kommunikation in sozialen Netzwerken* (S. 149-166). VS Verlag.

Schulz, I. (2015). „Spieglein, Spieglein an der Wand ...“: Die Bedeutung digitaler Medien im Jugendalter am Beispiel des Umgangs mit Schönheit, Körperlichkeit und Sexualität. In *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 46 (2)*, S. 22-33. Abrufbar via: <https://www-wiso-net-de.uaccess.univie.ac.at/dosearch?dbShortcut=AWPA&q=0340-3564.IS.+AND+2015.YR.+AND+2.HN.+AND+22.SE.&explicitSearch=true>

Schüller-Zwierlein, A. (2022). *Die Fragilität des Zugangs. Eine Kritik der Informationsgesellschaft*. De Gruyter.

Schütz, A. (2016a). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Suhrkamp.

- Schütz, A. (2016b). *Das Problem der Relevanz*. Suhrkamp.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2017). *Strukturen der Lebenswelt* (2. Auflage). UVK/UTB.
- Schwamborn, C. & Hahnen, M. (2018). Familiale Lebenskontexte. In K., Böllert (Hrsg.), *Kompendium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 439-466). Springer VS.
- Seipold, J. (2017). Grundlagen des mobilen Lernens. Themen und Impulse in der internationalen Mobile Learning Forschung. In F., Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens* (S. 11-27). De Gruyter.
- Sochatzy, F. & Venzke, M. (2017). Die digitale (Bildungs-)Revolution und ihre Folgen. Veränderungen für Unterricht und Unterrichtsmaterialen. In F., Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens* (S. 54-70). De Gruyter.
- Sökefeld, M. (2012). Identität – ethnologische Perspektiven. In H. G., Petzold (Hrsg.), *Identität. Ein Kernthema moderner Psychotherapie – interdisziplinäre Perspektiven* (S. 39-56). VS Verlag.
- Spanhel, D. (2021). Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. Zur Notwendigkeit des Zusammenwirkens von Medienpädagogik und Medienschutz. In K. D., Wolf, K., Rummeler, P., Bettinger & S. Aßmann (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 16: Medienpädagogik in Zeiten einer tiefgreifenden Mediatisierung* (S. 231-280). Zeitschrift MedienPädagogik, Sektion Medienpädagogik. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb16/2021.02.26.X>
- Stachel, P. (2005). Identität. Genese, Inflation und Probleme eines für die zeitgenössische Sozial- und Kulturwissenschaften zentralen Begriffs. In *Archiv für Kulturgeschichte*, 87 (2), S. 395-426. DOI: 10.7788/akg.2005.87.2.395
- Steinbicker, J. (2013). Informationsgesellschaft. In S., Mau & N. M., Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. Band 2* (3. Auflage, S. 408-421). Springer VS.
- Steininger, C. & Hummel, R. (2015). *Wissenschaftstheorie der Kommunikationswissenschaft*. De Gruyter.

Steinmaurer, T. (2016). *Permanent vernetzt. Zur Theorie und Geschichte der Mediatisierung*. Springer VS.

Straub, J. (2018). Identität. In J. Kopp & A., Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*. (12. Auflage, S. 175-180). Springer VS.

Sturmer, M. (2019). *Corporate Influencer. Mitarbeiter als Markenbotschafter*. Springer Gabler.

Sutter, T. (2010). Zur Bedeutung kommunikativer Aneignungsprozesse in der Mediensozialisation. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien*, 2. Überarbeitete Auflage (S. 131-146). VS Verlag.

Süss, D. (2010). Mediensozialisation zwischen gesellschaftlicher Entwicklung und Identitätskonstruktion. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 109-130). VS Verlag.

Süss, D., Lampert, C. & Trültzscher-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (3. Auflage). Springer VS.

Theunert, H. & Schorb, B. (2010). Sozialisation, Medienaneignung und Medienkompetenz in der mediatisierten Gesellschaft. In M., Hartmann & A., Hepp (Hrsg.), *Die Mediatisierung der Alltagswelt* (S. 243-254). VS Verlag.

Tuckett, J. (2014). Alfred Schutz's Postulates of Social Science: Clarification and Amendments. In *Human Studies*, 37 (4), S. 469-488. DOI 10.1007/s10746-014-9321-5

Tulodziecki, G. (2010). Standards für die Medienbildung als eine Grundlage für die empirische Erfassung von Medienkompetenzniveaus. In B. Herzig, D. M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0* (S. 81-101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Looy, J., Courtois, C., de Vocht, M. & de Marez, L. (2012). Player Identification in Online Games: Validation of a Scale for Measuring Identification in MMOGs. In *Media Psychology*, 15 (2), S. 197-221. DOI: 10.1080/15213269.2012.674917

Vargas Maseda, R. (2017). *Deciphering Goffman. The Structure of his Sociological Theory Revisited*. Routledge.

Vogelgesang, W. (2014). Digitale Medien – Jugendkulturen – Identität (unter Mitarbeit von Nadine Tournier). In K.-U., Hugger (Hrsg.), *Digitale Jugendkulturen* (2. Auflage, S. 137-154). Springer VS.

Vollbrecht, R. (2010). Der sozialökologische Ansatz der Mediensozialisation. In D., Hoffmann & L., Mikos (Hrgs.), *Mediensozialisationstheorien* (2. Überarbeitete Auflage, S. 93-108). VS Verlag.

Vollbrecht, R. (2014). Mediensozialisation. In A. Tillmann, S. Fleischer & K. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 115-125). Springer VS.

von Glaserfeld, E. (2015). Theorie der kognitiven Entwicklung. In B., Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (2. Auflage, S. 81-96). Springer VS.

Wagner, G. (2012). *Die Wissenschaftstheorie der Soziologie. Ein Grundriss*. Oldenbourg Verlag München.

Wagner, U. & Gebel, C. (2015). Medienerziehung in der Familie unter den Bedingungen von Mediatisierung. In K.-U., Hugger, A., Tillmann, S., Iske, J., Fromme, P., Grell & T., Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (S. 11-28). Springer VS.

Walrave, M., Verswijvel, K., Ouvrein, G., Staes, L., Hallam, L. & Hardies, K. (2022). The Limits of Sharenting: Exploring Parent's and Adolescents' Sharenting Boundaries Through the Lens of Communications Privacy Management Theory. In *Frontiers in Education* 7: 803393, S. 1-12. DOI: 10.3389/feduc.2022.803393

Wampfler, P. (2017). Lernen mit Social Media. Lernszenarien und Lernumgebungen. In F., Thissen (Hrsg.), *Lernen in virtuellen Räumen. Perspektiven des mobilen Lernens* (S. 157-169). De Gruyter.

- Wampfler, P. (2019). *Generation „Social Media“: Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weber, M. (2015). *Der soziale Rezipient. Medienrezeption als gemeinschaftliche Identitätsarbeit in Freundeskreisen Jugendlicher*. Springer VS.
- Wegener, C. (2008). *Medien, Aneignung und Identität. „Stars“ im Alltag jugendlicher Fans*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wegener, C. (2010). Medien in der frühen Kindheit. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediенsozialisation* (S. 125-132). Springer VS.
- Welzer, H. (2001). *Das soziale Gedächtnis. Geschichte, Erinnerung, Tradierung*. Hamburger Edition.
- Wenzl, T. (2020). "Alle haben ein Smartphone, nur ich nicht!". Familiale Erziehung im Spannungsfeld von elterlichem Partikularismus und gesellschaftlichem Universalismus. In *Sozialer Sinn*, 21 (2), S. 357-377. <https://doi.org/10.1515/sosi-2020-0015>
- Wetzel, D. (2019). Gedächtnis aus kultursoziologischer Perspektive. In S., Moebius, F., Nungesser & K., Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursoziologie. Band 2: Theorien – Methoden – Felder* (S. 337-350). Springer VS.
- Wiesemann, J., Eisenmann, C., Fürtig, I., Lange, J. & Mohn, B. E. (2020). Digitale Kindheiten. Kinder – Familien – Medien. In J., Wiesemann, C., Eisenmann, I., Fürtig, J., Lange & B. E., Mohn (Hrsg.), *Digitale Kindheiten* (S. 3-17). Springer.
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M. W., Beauvoir, P., Sharples, P. & Milligan, C. D. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. In *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3 (2), S. 27-38. Abrufbar via: [https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS\\_EN/article/view/29/3](https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/29/3)
- Wünsch, C. (2014). Empathie und Identifikation. In C., Wünsch, H., Schramm, V. Gehrau & H., Blandzic (Hrsg.), *Handbuch Medienrezeption* (S. 223-241). Nomos.

Yudin, G. (2016). Sociology as a Naïve Science: Alfred Schütz and the Phenomenological Theory of Attitudes. In *Human Studies*, 39 (4), S. 547-568.

Zartler, U. & Kogler, R. (2021). Familie und Medien. In Bundeskanzleramt/Frauen, Familie, Jugend und Integration (BKA/FFJI) (Hrsg.), *6. Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familie als Fundament für ein lebenswertes Österreich* (S. 493-530). Gugler GmbH.

Zirfas, J. (2014). Identität. In C., Wulf & J., Zirfas (Hrsg.), *Handbuch pädagogische Anthropologie* (S. 567-588). Springer VS.

## **7. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Ein Kommunikationsmodell auf interpretativer Basis .....	84
Abbildung 2: Ein adaptiertes Modell der Sozialisation.....	92
Abbildung 3: Der Forschungsgegenstand der mediatisierten Sozialisation .....	122

## **8. Anhang**

### **8.1 Abstract (Deutsch)**

Das Dissertationsprojekt beschäftigte sich mit dem Einfluss der gesellschaftlichen Metaprozesse der Mediatisierung und Digitalisierung auf den Forschungsgegenstand der Mediensozialisation und dessen Begriff im Fachverständnis der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. Auf wissenschaftstheoretischer Basis wurde eine Begriffsanalyse anhand der theoretischen Grundlagen von Alfred Schütz sowie Berger & Luckmann durchgeführt. Aufgezeigt wurden Veränderungen durch die Mediatisierung auf die drei Bereiche des sozialen Wissens, der Sozialisation und der Identitätskonstruktion von Kindern und Jugendlichen. Daraus abgeleitet wurde die Notwendigkeit zur Adaptierung des Mediensozialisationsbegriffs und Neukalibrierung des Forschungsgegenstandes in der Verknüpfung bisher getrennter soziologischer und psychologischer Sozialisationstheorien. In der Analyse wurde ein neues Kommunikationsmodell wie auch ein präzisiertes Sozialisationsmodell erarbeitet, welche anschließend zur Adaptierung des Mediensozialisationsbegriffs verwendet wurden. In diesem Zuge wurde vorgeschlagen, den Mediensozialisationsbegriff durch jenen einer mediatisierten Sozialisation zu ersetzen, welcher auf sozialökologischer Basis den veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Rechnung trägt und somit das Fachverständnis bezüglich der Mediensozialisation der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft erweitert.

### **8.2 Abstract (Englisch)**

The doctoral thesis dealt with the influence of the social metaprocesses of mediatization and digitization on the research subject of media socialization and its term in the professional understanding of communication science. A conceptual analysis was carried out on the basis of the theoretical foundations of Alfred Schütz and Berger & Luckmann. Changes due to the mediatization of the three areas of social knowledge, socialization and identity construction of children and adolescents were pointed out. This led to the need to adapt the concept of media socialization and to recalibrate the research subject by linking previously separate sociological and psychological socialization theories. In the analysis, a new communication model as well as a refined socialization model were developed, which were subsequently used to adapt the concept of media socialization. In this context, it was proposed to replace the concept of media socialization with that of mediated socialization, which takes into account the changed social framework conditions on a socio-ecological basis and thus broadens the understanding of media socialization in the field of communication science.