

Kölner Psychologische Studien

Beiträge
zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen
Psychologie

Norbert Groeben (Hrsg.)

Lesesozialisation in der Mediengesellschaft:
Zentrale Begriffsexplikationen

Jahrgang IV, 1999, Heft 1

Herausgegeben
vom Vorstand des Psychologischen Instituts
Philosophische Fakultät, Universität Köln

Gary M. Bente

Gottfried Fischer

Norbert Groeben

Walter Hussy

Ulrich Schmidt-Denter

Egon Stephan

ISSN: 1430-7049

Kölner Psychologische Studien

Beiträge
zur natur-, kultur-, sozialwissenschaftlichen
Psychologie

Jahrgang IV, 1999, Heft 1

Herausgegeben vom Vorstand des Psychologischen Instituts,
Philosophische Fakultät, Universität zu Köln

Impressum:

Kölner Psychologische Studien
Herausgegeben vom Vorstand des
Psych. Inst., Phil. Fak., Univ. zu Köln

Copyright bei den Autoren/innen
ISSN: 1430-7049

Satz: Psych. Inst., Sabine Thrien, M.A.
Druck: Dipl. Ing. M. Moradi

Vertrieb: Psych. Inst., Univ. zu Köln,
Bibliothek, Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln

Inhalt

Vorbemerkung: Begriffsexplikationen als Basis einer interdisziplinären Konzept-Integration (N. GROEBEN)	III
---	-----

I. Lesen und andere Medien/-nutzung: Individual-Ebene.....	1
---	----------

1. Handlungstheorie (U. CHRISTMANN)	2
2. Wahrnehmung, Kognition, Metakognition (U. CHRISTMANN)	6
3. Emotionalität, Erleben, Körperlichkeit (M. SCHREIER)	13
4. Kommunikation, Interaktion (U. CHRISTMANN)	22
5. Medienkompetenz, Lesekompetenz (G. RUPP)	27

II. Mediengesellschaft: Kollektiv-/System-Ebene	45
--	-----------

1. Systemtheorie (T. RICHTER & J. NAUMANN).....	46
2. Kultur und Gesellschaft, Informations-/Mediengesellschaft (M. CHARLTON).....	50
3. Medien: Technische Apparate, Institutionen, Symbolsysteme (G. RAGER, P. WERNER & I. OESTMANN).....	57
4. Gesellschaftliche und kulturelle Ungleichheit: Klasse, Schicht, Lebenslage, Bildungsschicht, Milieu, Lebensstil (B. HURRELMANN)	71
5. Historische Kulturentwicklung: Zeit, Geschichte, Geschichtsbewusstsein, Sinn, Erinnerung, Tradition, Gedächtnis, Vergessen, Historismus, Positivismus, historische Hermeneutik (G. WILKENDING).....	78

III. Lesesozialisation: Verbindung(en) zwischen Individual- und System-Ebene	93
1. Kognitiver, Radikaler, Sozialer Konstruktivismus? (M. SCHREIER).....	94
2. Abgrenzung der drei Ebenen: diachron-historisch, diachron-individuell, synchron-systematisch; Ko-Konstruktion (M. SCHREIER)	98
3. Mündlichkeit, Schriftlichkeit (M. CHARLTON)	102
4. Sozialisation: (individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien, Enkulturation, Mediensozialisation, Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation (B. HURRELMANN).....	105
5. „Geschlecht“: Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender, Gender und Medien (C. GARBE)	116

N. Groeben

Vorbemerkung: Begriffsexplikationen als Basis einer interdisziplinären Konzept-Integration

Seit Mitte 1998 ist das DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ eingerichtet, dessen Koordination beim Lehrstuhl Allgemeine Psychologie und Kulturpsychologie der Universität Köln liegt. Eine Hauptaufgabe dieser Koordination besteht in der Initiierung und Intensivierung der interdisziplinären Kooperation, die bei einem so komplexen Gegenstandsbereich unabdingbar ist. Denn wenn man mit Voßkamp (1987) vier Ebenen der Interdisziplinarität unterscheidet, nämlich die Problem-, Konzept-, Theorie- und Methoden-Interdisziplinarität, dann ist das Schwerpunktprogramm auf jeden Fall und unvermeidbar durch Problem-Interdisziplinarität gekennzeichnet. Eine komplexe Problemstellung wie die der Lesesozialisation in der Mediengesellschaft ist sinnvoll nur durch die Kooperation mehrerer Disziplinen zu bearbeiten, in diesem Fall von Literaturgeschichte über Literaturdidaktik, Journalistik, Publizistik, Medienwissenschaft bis zu Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Das oberste Ziel einer solchen interdisziplinären Kooperation ist selbstverständlich die Theorie-Interdisziplinarität im Sinne einer möglichst transdisziplinären, einheitlich-integrativen Theorienbildung. Bis zu einer solchen Theorienintegration ist es allerdings ein weiter Weg, auf dem als Teil- oder Zwischenschritte Vereinheitlichungen auf Begriffs- und Methodenebene erfolgen müssen. Solche Begriffsvereinheitlichungen sind als erster Ansatzpunkt einer Konzept-Interdisziplinarität anzusehen und sollen hier für die wichtigsten Begriffe vorgenommen werden, die bei der interdisziplinären Bearbeitung des Problemfelds „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ eine Rolle spielen. Dabei lassen sich allerdings verschiedene Begriffsebenen unterscheiden, die nicht zuletzt eine Manifestation der interdisziplinären Methodenintegration darstellen (Groeben & Dzeyk 1999). Unter methodologischer Perspektive erfordert die interdisziplinäre Integration notwendigerweise eine Überwindung der Dichotomie von methodologischem Individualismus und Kollektivismus/Holismus. Das heißt, es sind Begriffe und Methoden für Phänomene und Prozesse sowohl auf der Individual-Ebene als auch auf der Kollektiv- bzw. System-Ebene herauszuarbeiten. Das ist im Prinzip schon in der Benennung des Schwerpunktprogramms angelegt, insofern als ‚Lesen‘ (und größtenteils auch andere Formen der Mediennutzung) einen individuellen Prozess darstellt/en, während ‚Mediengesellschaft‘ eine Struktur auf der Ebene des (Gesellschafts-)Systems bezeichnet. ‚Lesesozialisation‘ ist entsprechend als Verbindung (bzw. Verbin-

dungskonzept) zwischen Individual- und System-Ebene zu verstehen. Deshalb werden im Folgenden zentrale Begriffs-Cluster zunächst der Individual-Ebene, dann der Kollektiv- bzw. System-Ebene expliziert, um abschließend Konzeptexplikationen vorzulegen, die eine Verbindungsfunktion zwischen individuellen und sozial-kollektiven Prozessen bzw. Strukturen erfüllen können.

Literatur

- Voßkamp, W. (1987). Interdisziplinarität in den Geisteswissenschaften (am Beispiel einer Forschergruppe zur Funktionsgeschichte der Utopie). In Kocka, J. (Hrsg.), *Interdisziplinarität: Praxis – Herausforderung – Ideologie* (S. 92–105). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Groeben, N. & Dzeyk, W. (1999). Rahmendimensionen einer integrativen kulturwissenschaftlichen Methodik. *SPIEL (Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft)*, 18(1), 172–180.

Vor allem aber danken wir der Deutschen Forschungsgemeinschaft und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW für ihre Förderung, ohne die die dargestellte Forschung und die Publikation dieses Bandes nicht möglich gewesen wäre.

I.
Lesen und andere Medien/-nutzung:
Individual-Ebene

Handlungstheorie

Im Mittelpunkt sämtlicher Handlungstheorien (Analytische Handlungstheorie, empirische, normative, rationale Handlungstheorie) steht zunächst die Bestimmung des Handlungsbegriffs. Bei aller Heterogenität der Theorieansätze besteht heute weitgehend Übereinstimmung darüber, dass der Handlungsbegriff nicht durch ein einziges, sondern durch eine ganze Reihe von Aspekten im Sinne von konstitutiven Merkmalen oder Komponenten zu bestimmen ist (Konstituentenansatz nach Lenk 1978). Demnach enthalten die meisten Definitionen in jeweils unterschiedlicher Akzentuierung mehrere der folgenden Konstituenten: Intentionalität, Sinnhaftigkeit, Willkürlichkeit, Zielgerichtetheit, Kontrolle, Bewußtheit, freie Wählbarkeit (Groeben 1986; Greve 1994; Schreier 1997). Diese Merkmale implizieren ein Bild vom Menschen als einem aktiven handlungs-, reflexions-, -rationalitäts- und kommunikationsfähigem Wesen, das in der Lage ist, zu wählen, zu planen und zu entscheiden (z.B. Erb 1998)

Als zentral für eine sozialwissenschaftliche Handlungstheorie (um die es im Folgenden im Wesentlichen gehen wird) hat Groeben (1986) von den genannten Handlungskomponenten das Merkmal der Intentionalität herausgearbeitet und gezeigt, dass dieses die anderen Konstituenten weitgehend impliziert. Auf hohem Abstraktionsniveau wurde Handeln demnach als intentional-zielgerichtetes Verhalten definiert. Der Rekurs auf die Intentionalität impliziert dabei, dass die Beschreibung eines Verhaltens (z.B. ‚den Arm heben‘) als Handlung immer einer Deutung oder einer Interpretation (z.B. ‚Winken‘, ‚gymnastische Übung‘, ‚nervöser Tick‘) bedarf. Handlungen sind daher nach Lenk (1978) als Interpretationskonstrukte anzusehen, eine Auffassung, die gerade auch in den sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien auf Akzeptanz gestoßen ist (kritisch jedoch: Greve 1994). Obgleich ‚Intentionalität‘ als Kriterium in vielen Handlungstheorien mehr oder minder explizit aufscheint, unterscheiden sich die einzelnen Theorien jedoch in der ‚Weite‘ bzw. ‚Enge‘ ihrer Intentionalitätsauffassung (Groeben 1986, 248ff.). Nach der auf Brentano zurückgehenden weiten Intentionalitätsauffassung ist mit ‚intentional‘ eine wie auch immer geartete Gerichtetheit psychischer Phänomene gemeint; gerichtetes Verhalten muss danach nicht notwendigerweise bewusst sein, um als Handlung rekon-

struierbar zu sein. Unter einen solchen weiten Intentionalitätsbegriff sind beispielsweise die handlungstheoretischen Ansätze von Lenk (1978), von Cranach et al. (1980), Harris (1984), Eckensberger & Meacham (1984) zu subsumieren, da sie alle (in mehr oder minder starkem Ausmaß) keine volle Intentionalität unterstellen, sondern auch unbewusste Verhaltenselemente als Handlung zulassen. Wie Groeben (1986) herausgearbeitet hat, führt eine solche weite Intentionalitätsauffassung, nach der z.B. auch Fehlleistungen wie ‚Versprecher‘ als Handlung aufzufassen sind zu der nicht gerade widerspruchsfreien Vorstellung einer ‚nicht-gewollten Intention‘ (vgl. auch Greve 1994); hinzu kommt, dass die Rede von einer unabsichtlichen Intentionalität sowohl von der Alltags- als auch der bisherigen Wissenschaftssprache abweicht und als überzogen kritisiert werden kann (Groeben 1986, 167). Groeben (1986) postuliert daher dezidiert einen engen Intentionalitätsbegriff im Sinne einer bewussten, gewollten Absichtlichkeit, den er für eine sozialwissenschaftliche Handlungskonzeption als fruchtbarer erachtet. Auf der Basis eines entsprechend ‚engen‘ Handlungsbegriffs lässt sich dann zwischen ‚Handeln‘, ‚Tun‘ und ‚Verhalten‘ trennen.

Das Handlungskonzept ist in den verschiedenen handlungstheoretischen Konzeptionen unterschiedlich differenziert expliziert worden. Bei aller Unterschiedlichkeit gibt es jedoch einige zentrale Konzepte, die sich in den meisten Ansätzen wiederfinden. Dazu gehört vor allem die Idee der *Komplexbildung*, d.h. verschiedene Einzelhandlungen können zu einer übergeordneten Handlung zusammengezogen werden, wobei die Relation von Einzel- zu Gesamthandlung als Teil-Ganzes-Relation konzipiert wird und die Beschreibung der Handlung auf unterschiedlichen Ebenen einsetzen kann (Rehbein 1977; in Form von Ober- und Unterzielen: v. Cranach 1980; Eckensberger & Meacham 1984). Verbunden damit ist das Prinzip der *hierarchisch-sequenziellen Handlungsorganisation*, bei dem der Handlungsablauf als ein in der Zeit stattfindender, hierarchisch organisierter Vorgang mit Zwischenzielbildung, Erfolgskontrolle und Rückkoppelung aufgefaßt wird. Dieses Prinzip findet sich z.B. in den Handlungsregulationstheorien (Hacker 1973; Volpert 1974; Oesterreich 1981), die Ansätze der sowjetischen Psychologie mit dem TOTE-Modell (test-operate-test-exit als Grundeinheit menschlichen Verhaltens) von Miller, Galanter & Pribram (1960) verbindet. Die Erreichung eines übergeordneten Handlungszieles erfolgt durch eine Sequenz von einzelnen Handlungsschritten deren Erfolg im Hinblick auf das Ziel jeweils überprüft wird. Dabei kann jeder dieser einzelnen Handlungsschritte ein Ausgangspunkt für weitere Zielfestle-

gungen sein, auf tieferer Ebene in weitere Handlungsschritte zerlegt (hierarchischer Aspekt) und ebenfalls auf Effizienz geprüft werden. Die Regulation der Handlung geschieht auf mehreren Ebenen (intellektuelle, perzeptiv-begriffliche, automatisierte Ebene). Damit ist das Konzept der *Handlungsebene* angesprochen, das ebenfalls als charakteristisch für die Modellierung des Handlungsprozesses angesehen werden kann: Handlungen funktionieren demnach auf mehreren hierarchisch aufgebauten Ebenen, haben auf den einzelnen Ebenen eine unterschiedliche Realisierungs- und Verweildauer, müssen nicht in zeitlicher Kontinuität abgearbeitet werden, wobei untere Ebenen der Kontrolle oberer Ebenen unterliegen, müssen zwischen den Ebenen durch Rückkopplungsprozesse koordiniert werden (Kaminski 1981). Unter methodischer Perspektive besteht Übereinstimmung darin, dass Handlungen (wegen des Merkmals der Intentionalität) sowohl aus der *Innensicht* (Perspektive des Akteurs) als auch aus der *Außersicht* (Perspektive des Beobachters) beschreibbar sind. Groeben (1986) begründet, dass Handlungen bei Zugrundelegung eines engen Intentionalitätsbegriffs aus beiden Perspektiven zu beschreiben sind; es ist sowohl nach Gründen als auch nach Ursachen zu fragen. Daraus resultiert ein Zwei-Phasen-Modell der Forschungsstruktur mit einer Phase des verstehenden Beschreibens (Erhebung der Innensicht im Dialog) und einer Phase des beobachtenden Erklärens (Außenperspektive). Die Realisierung dieser Struktur ermöglicht es zu überprüfen, ob die Gründe des Handelns (Akteurperspektive) auch aus der Außersicht effektiv sind.

Die Vielzahl unterschiedlicher handlungstheoretischer Entwürfe in verschiedenen Gegenstandsbereichen kann hier nicht dargestellt werden. Nur: Welchen Ansatz man auch wählt, man sollte sich bewusst entscheiden, ob man einen weiten oder einen engen Intentionalitätsbegriff ansetzt – denn diese Entscheidung hat Konsequenzen für den Gegenstand (was lässt man als Handlung zu: bewusste, bewusstseinsfähige, unbewusste Verhaltensweisen) und für die Methode (kann und soll das Forschungsobjekt über sich selbst Auskunft geben oder nicht).

Literatur

- Cranach, M. v. et al. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Eckensberger, L.H. & Meacham, J. A. (1984). The essentials of action theory: a framework for discussion. *Human Development*, 27, 166–172.
- Erb, E. (1998). Gegenstands- und Problemkonstituierung. Subjektmodelle (in) der Psychologie. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band 1 Metatheoretische Perspektiven* (S. 139–240). Münster: Aschendorff.
- Greve, W. (1994). *Handlungserklärung. Die psychologische Erklärung menschlicher Handlungen*. Bern: Huber.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Hacker, W. (1973). *Allgemeine Arbeitspsychologie*. Berlin: Huber.
- Harris, A. E. (1984). Action theory, language, and the unconscious. *Human Development* 27, 196–204.
- Kaminski, G. (1981). Überlegungen zur Funktion von Handlungstheorien in der Psychologie. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien – interdisziplinär. Bd. III.1.* (S. 93–121). München: Fink.
- Lenk, H. (1978). Handlung als Interpretationskonstrukt. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorie – interdisziplinär, Bd. II.1* (S. 279–350). München: Fink.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K.H. (1960). *Plans and structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Oesterreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Rehbein, J. (1977). *Komplexes Handeln*. Stuttgart: Metzler.
- Schreier, M. (1997). *Das Erkennen sprachlicher Täuschungen. Über Absichtlichkeitsindikatoren beim unintegren Argumentieren*. Münster: Achendorff.
- Volpert, W. (1974). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Wahrnehmung, Kognition, Metakognition

1. Wahrnehmung

Die Wahrnehmung bezieht sich auf die Aufnahme (= Wahrnehmung im engeren Sinn) und stufenweise Verarbeitung (= Wahrnehmung im weiteren Sinn) von Informationen über Objekte und Ereignisse der Umwelt (Guski 1989). Der Wahrnehmungsprozess beginnt mit der sensorischen Empfindung, die durch Reizung der Sinnesorgane durch physikalische Objekte/Ereignisse entsteht, führt über mehrere Verarbeitungsstufen zur Erstellung einer inneren Repräsentation des Reizereignisses und endet unter Rückgriff auf gespeicherte Erfahrungen beim Erkennen des wahrgenommenen Gegenstandes bzw. der Zuordnung einer Bedeutung. Die Wahrnehmung ist somit an Umweltreize gebunden, lässt sich aber nicht auf das Produkt von Umweltreizen reduzieren, sondern wird von im Gedächtnis gespeicherten Erfahrungen mit gesteuert.

In den älteren sowie neueren Wahrnehmungstheorien besteht Einigkeit darüber, dass der Wahrnehmungsinhalt kein einfaches Abbild der Wirklichkeit darstellt; die einzelnen Theorien unterscheiden sich jedoch in der Art und Komplexität der Transformationsprozesse, die als notwendig erachtet werden, um physikalische Reize in Wahrnehmungsinhalte umzuwandeln.

Mit Prinz (1990) lassen sich vier große Wahrnehmungstraditionen unterscheiden:

1. Die psychophysische Wahrnehmungsforschung

Wahrnehmung wird als dimensionale Transformation aufgefasst, bei der ein physikalischer Reiz in einen Wahrnehmungsinhalt übersetzt wird (Tradition Fechner, Wundt). Diese Verarbeitung wird durch relativ einfache Transformationsregeln beschrieben. Gefragt wird nach der Relation zwischen physikalischen Reizen und ihrem jeweiligen psychischen Pendant. Beispiel: Wie hängt die wahrgenommene Größe eines Gegenstandes von seiner tatsächlichen Größe ab? Gefragt wird also danach, wie Wahrnehmungsinhalte bei bestimmten Reizgegebenheiten beschaffen sind (l.c., 35ff.).

2. Wahrnehmung als strukturelle Organisation (Gestalttheorie)

Wahrnehmung wird als produktiver Prozeß aufgefasst, dessen Inhalte auch Eigenschaften umfasst, die nicht direkt aus der Reizinformation ableitbar sind. Die Frageperspektive ist umgekehrt wie in der klassischen Psychophysik: Gefragt wird danach, wie sich Wahrnehmungsinhalte auf Eigenschaften der zugrundeliegenden Reizkonstellation zurückführen lassen. Die Wahrnehmung von Objekten hängt von der Struktur der gesamten Wahrnehmungsszenerie und ihrer Lage innerhalb dieser Szenerie ab. Die Reizgegebenheiten werden nach einer Reihe von Gestalt-Gesetzen strukturiert und organisiert (l.c., 44ff.).

3. Konstruktiv-psychophysischer Ansatz

Wahrnehmungsinhalte sind nicht Abbild, sondern Zeichen von Reizereignissen; sie repräsentieren die Reizereignisse und müssen keine Ähnlichkeit mit diesen aufweisen. Die Zuordnung zwischen Zeichen und bezeichneter Realität ist korrelativ. Beispiel: Rot ist nicht die Eigenschaft eines Gegenstandes, sondern das Ergebnis einer Reaktion des Wahrnehmungsapparates auf Lichtwellen. Wahrnehmungsprozesse werden als Informationsverarbeitungsprozesse aufgefasst; Reize werden selektiert, berechnet und gewichtet und zwar derart, dass eine für die Steuerung des Verhaltens brauchbare Konstruktion entsteht. Dieser Prozess geht auf Lernvorgänge zurück (l.c., 53ff.).

4. Kognitive Wahrnehmungsforschung

Die kognitive Wahrnehmungsforschung akzentuiert die Abhängigkeit der Wahrnehmungsinhalte von verfügbaren Gedächtnisinformationen. Die Wahrnehmungsleistung besteht nicht nur darin, eine Repräsentation physikalischer Reize zu erstellen, sondern auch deren Bedeutung zu erschließen. Der Wahrnehmungsprozess wird dabei in Termini des Informationsverarbeitungsansatzes als Zusammenspiel von Reizinformation („bottom-up-processing“) und gespeicherter Gedächtnisinformation („top-down-processing“) aufgefasst. Die Erforschung der Bedingungen und Formen dieser Wechselwirkung steht im Mittelpunkt der kognitiven Wahrnehmungsforschung. Folgende Teilprozesse der kognitiven Wahrnehmungsleistung sind dabei besonders akzentuiert worden: (1) Erkennen als Vergleich der aktuellen Reizrepräsentation mit der Gedächtnisrepräsentation (z.B. Merkmalsanalyse beim Buchstabenerkennen) (l.c., 75); (2) Identifikation als Prozess der Auswahl einer passenden Gedächtnisrepräsentation für eine Reizrepräsentation (z.B. Gesamt- bzw. Schablonenver-

gleich vs. analytischer Merkmalsvergleich); (3) Klassifikation: „mehrere Reize“ werden einer „Reaktion zugeordnet“ (l.c., 79); (4) Vergleichen: Suche nach Gedächtnisrepräsentationen für mehrdimensionale Reize (serielle Verarbeitung vs. parallele Verarbeitung); (5) Selektion: wegen der begrenzten Verarbeitungskapazität wird nur ein kleiner Teil der Reizrepräsentation bewusst weiterverarbeitet; gefragt wird nach den Bedingungen dieser Selektion in Abhängigkeit von der Gedächtnisinformation (selektive Aufmerksamkeit), Einstellungen, Wertvorstellungen, Bedürfnissen etc. (soziale Wahrnehmung, Personenwahrnehmung) (l.c., 73ff.).

Insgesamt spielen bei der Wahrnehmung folgende Komponenten (in jeweils unterschiedlicher Intensität) eine Rolle; sie verdeutlichen zugleich, dass die Wahrnehmung kein einfaches Abbild der Realität liefert: (1) Selektion; (2) Kontextabhängigkeit; (3) Konturierung (verschiedene Elemente der Reizvorlage werden unterschiedlich gewichtet repräsentiert); (4) Konstruktivität und Produktivität; (5) Funktionalität (dient der Handlungssteuerung) (6) Flexibilität (z.B. Kippfiguren); (7) Erfahrungs- und Wissenskomponente, (8) Hypothesencharakter (von der Reizrepräsentation ausgehend werden Hypothesen über die Außenwelt erstellt; (9) unterschiedliche Bewusstseinsnähe (von unbewußt bis bewußt); (10) Aktivität (vgl. Städler 1998, 1191).

2. Kognition

Der Begriff der Kognition umfasst alle Prozesse und Strukturen, die üblicherweise mit dem Etikett ‚geistig‘ versehen werden. Dazu gehören z.B. Wahrnehmen, Schlussfolgern, Erinnern, Denken, Problemlösen, Entscheiden, Sprechen etc. Nach Neisser (1974, 19) sind mit dem Begriff Kognition „all jene Prozesse“ gemeint,

durch die der sensorische Input umgesetzt, reduziert, weiter verarbeitet, gespeichert, wieder hervorgeholt und schließlich benutzt wird. Er meint diese Prozesse auch dann, wenn sie ohne das Vorhandensein entsprechender äußerer Stimulation verlaufen wie bei Vorstellungen und Halluzinationen. Begriffe wie Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Behalten, Erinnerung, Problemlösen nebst vielen anderen beziehen sich auf hypothetische Stadien oder Aspekte der Kognition.

Kognitive Prozesse werden in der heutigen Psychologie zumeist als Informationsverarbeitungsprozesse aufgefasst, die sich auf die Aufnahme, Bearbeitung, Speicherung, Aktivierung und Verwendung von Informationen beziehen. Die-

se Prozesse werden in mehr oder minder lockerer Analogie zur Funktionsweise eines Computers gesehen. Der Verarbeitungsprozess wird dabei als aktiv-konstruktiver Vorgang beschrieben, bei dem der Mensch auf der Grundlage seines (subjektiven) Wissens von Welt Informationen der ‚Außenwelt‘ aufnimmt und bearbeitet. Die kognitive Verarbeitung kann somit als Zusammenwirken von (vor-)wissensgesteuerten (top-down) und datengesteuerten (bottom-up) Prozessen aufgefasst werden. In Abhängigkeit von der subjektiven Ausformung der kognitiven Struktur können interindividuell ganz unterschiedliche Repräsentationen erzeugt werden (Kriz et al. 1990). Kognitive Prozesse werden dabei auf akzentuierend molarer oder akzentuierend molekularer Ebene untersucht. Die vorherrschenden Untersuchungsparadigmen sind das Experiment, die Modellmethodik (Erklärung beobachteter Phänomene durch Modellannahmen) und die Computersimulation.

Die Konzeptualisierung von Kognition als Informationsverarbeitung, die damit verbundene Anlehnung an die Computer-Metapher, die Verbindung mit systemsprachlichen Theorieansätzen und die Dominanz der experimentellen Methodik zu ihrer Erforschung wird verschiedentlich als Reduktion des Kognitiven kritisiert (z.B. Graumann 1988; Erb 1998). Ausgeblendet bleibt beispielsweise die „Dialektik von Handeln und Wissen, derart, daß sich Wissen im Vollzug des Handelns ändern kann“ (Zitterbarth & Werbik 1990, 233), die Sozialität von Wissen und Handeln (Graumann 1988), „die individuell-subjektive Geschichtlichkeit“ von Reflexion und Bedürfnissen, die „Wissensreflexivität“ (als Bewußtsein dessen was man weiß“), „subjektive Erlebnisqualitäten“ und die Vernachlässigung, dass Kognition immer „das Denken eines personalen Subjekts“ ist (Groebe & Erb 1997, 22f.).

Die derzeitige Dominanz des Informationsverarbeitungsansatzes zur Modellierung des Kognitiven sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass das Kognitive in der Psychologie auch im Rahmen anderer Theorieansätze modelliert wird. Dazu gehört vor allem die gegenwärtige Handlungspsychologie, aber auch ältere Theorien wie die Theorie persönlicher Konstrukte, die kognitive Lerntheorie, die implizite Persönlichkeitstheorie, die Schematheorie des Gedächtnisses etc. die Kognitionen als Struktureinheiten auffassen und deren Interrelationen bestimmen.

3. Metakognition

Der Begriff der Metakognition bezeichnet zunächst Kognitionen über, Gedächtnis, Verhalten, Handeln (s. *Kognition*) Mit dem Begriff der Metakognition wird versucht, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Mensch in der Lage ist, sein geistiges ‚Funktionieren‘ (Denk-, Gedächtnis- Lernvorgänge) bewusst wahrzunehmen, darüber nachzudenken sowie es intentional zu überwachen, zu steuern und zu bewerten (Reusser 1998). Zentrales (und entscheidendes) Abgrenzungskriterium zum Begriff der Kognition ist der *reflexive Zugang* zum eigenen Denken und Handeln. Entsprechend sollte nur dann von Metakognition gesprochen werden, wenn der bewusste und selbstreflexive Bezug zum Denken/Handeln gemeint ist (Christmann & Groeben 1996).

Der von Flavell & Wellman (1977) geprägte Begriff der Metakognition bezieht sich auf das Wissen über eigene Gedächtnis-, Denk- und Lernvorgänge (deklarative Komponente) und (in Weiterführung von Brown 1978) auf die Steuerung und Überwachung dieser kognitiven Vorgänge (exekutive Komponente). Das deklarative metakognitive Wissen ist inhaltlich in vier Klassen unterteilt worden: Wissen (a) über die eigene Lern- und Gedächtniskompetenz, (b) über Anforderungen von kognitiven Aufgaben, (c) über kognitive Strategien, (d) über die Interaktion der ersten drei Variablenklassen (Flavell & Wellman 1977). Zusätzlich wurde eine Sensitivitätskategorie unterschieden, die sich auf das Wissen um die Notwendigkeit strategischen und planvollen Handelns in bestimmten kognitiven Anforderungssituationen bezieht. Auch die exekutive Komponente von Metakognition wurde inhaltlich weiter in vier Klassen differenziert: (a) Prognose der Lernerfolgs, (b) Planung mit welcher Strategie welche Lernanforderung bewältigt werden kann, (c) Überwachung der kognitiven Aktivitäten, (d) Bewertung der eingesetzten Strategien und der erzielten Ergebnisse (Brown 1978).

Winter (1992) unterscheidet auf der Grundlage dieser Klassifikationsvorschläge sowie einer Durchsicht neuerer metakognitiver Ansätze drei Bereiche von Metakognition, die m.E. als verbindlich angesetzt werden könnten: Metakognitives Wissen, metakognitive Strategien und metakognitive Erfahrungen.

Metakognitives Wissen (deklarative Komponente)

- „Wissen über temporäre und dauerhafte Eigenschaften von Personen: über sich selbst, über andere Personen, über Menschen überhaupt, vergleichender Art (intra-/interindividuell);
- Wissen über Eigenschaften von Aufgaben: über allgemeine Eigenschaften, über die Relation von Persone(n) und Aufgabe(n);
- Wissen über Strategien: spezifisches Wissen über Strategien, Wissen vergleichender Art (relationales Wissen), allgemeines Wissen über Strategien,
- Wissen über die Relation von Strategie(n) Aufgabe(n) und Persone(n)“ (l.c. 88).

Metakognitive Strategien (prozedurale Komponente)

- „Kontrolle: Identifikation, Prüfung, Bewertung.
- Planung (Grobregulation): Vorausschau, Steuerung der Kapazität, Steuerung des Gegenstands, Steuerung der Intensität, Steuerung der Geschwindigkeit.
- Überwachung (Feinregulation): Aufrechterhaltung der zielorientierten Vorgehensweise, Entscheidung für Wechsel vom Automatikzustand in den Entstörzustand, On-Line-Awareness, Handlungskontrolle“ (l.c. 90).

Metakognitive Erfahrungen (episodische Komponente)

- beziehen sich auf das Wissen, wie es einer Person in früheren (kognitiven) Problemsituationen ergangen ist und welche Lösungswege sie eingeschlagen hat; Voraussetzung für metakognitive Erfahrungen sind Selbstaufmerksamkeit und Problembewusstsein (Sensitivitätsaspekt nach Flavell).

Metakognitive Erfahrungen gelten dabei als Voraussetzung für metakognitives Wissen und metakognitive Strategien; metakognitives Wissen selbst ist ebenfalls wieder Voraussetzung für metakognitive Strategien.

Metakognitives Wissen und metakognitive Prozesse werden insbesondere dann relevant, wenn kognitive Aufgaben nicht mehr routinemäßig und automatisiert bearbeitet werden können, es zu Schwierigkeiten kommt und es erforderlich wird, das eigene Denken und Handeln bewusst zu planen und zu kontrollieren.

Die Forschung zu ‚Metakognition‘ ist im Wesentlichen darauf konzentriert, den Einfluss metakognitiven Wissens auf die Lern- und Gedächtnisleistung nachzuweisen (Forschungsüberblick: Schneider & Pressley 1989). Als Indikatoren für Metakognition gelten z.B. die Güte der Prognose der eigenen Lern-, Verstehens- und Erinnerungsleistung, die Güte der Einschätzung von Lernzeit und Lernintensität sowie die retrospektive Bewertung von Lernergebnissen.

4. Literatur

- Brown, A.L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (S. 77–165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). Reflexivity and learning: problems, perspectives and solutions. In J. Valsiner & H.-G. Voss (Hrsg.), *The structure of learning processes* (S. 45–85). Norwood: Ablex.
- Erb, E. (1998). Gegenstands- und Problemkonstituierung. Subjektmodelle (in) der Psychologie. In N. Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie. Band 1 Metatheoretische Perspektiven* (S. 139–240). Münster: Aschendorff.
- Flavell, J.H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (S. 3–33). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Goldstein, E.B. (1997). Wahrnehmungspsychologie. Eine Einführung. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum.
- Graumann, C.F. (1988). Der Kognitivismus in der Sozialpsychologie – Die Kehrseite der „Wende“. *Psychologische Rundschau*, 39, 83–90.
- Groeben, N. & Erb, E. (1997). Menschenbilder. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (1997). *Psychologie. Eine Einführung* (S. 17–41). München: dtv.
- Guski, R. (1996). *Wahrnehmen*. Ein Lehrbuch. Stuttgart.
- Kriz, J., Lück, H.E. & Heidbrink, H. (1990). *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie*. Opladen: Leske + Budrich..
- Neisser, U. (1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prinz, W. (1990). Wahrnehmung. In H. Spada (Hg.), *Lehrbuch der allgemeinen Psychologie* (S. 25–114). Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Reusser, K. (1998). Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Kogniton* (Bd. 6) (S. 115–166). Bern: Hogrefe.
- Schneider, W. & Pressley, M. (1989). *Memory development between 2 and 20*. New York: Springer.
- Städtler, T. (1998). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Kröner.
- Winter, A. (1992). *Metakognition beim Textproduzieren*. Tübingen: Narr.
- Zitterbarth W. & Werbik, H. (1990). Die Halbherzigkeit der kognitiven Wende. In J. Kriz, H.E. Lück & H. Heidbrink (1990). *Wissenschafts- und Erkenntnistheorie* (S. 229–243). Opladen: Leske + Budrich.

Emotionalität, Erleben, Körperlichkeit

1. Emotionalität

Der Begriff der *Emotion* ist sowohl in der Psychologie wie auch im Alltag (hier meist in der Bezeichnung ‚Gefühl‘) ubiquitär. Dennoch fehlt eine verbindliche Definition: Die Psychologie bietet nicht *den* Emotionsbegriff, sondern eine Reihe von Emotionstheorien, die jeweils unterschiedliche Begriffskomponenten in den Vordergrund stellen.

Um angesichts dieser Konzeptionsvielfalt zumindest einen gemeinsamen Ausgangs- und Bezugspunkt sicherzustellen, wird hier als ‚kleinster gemeinsamen Nenner‘ die Konzeptualisierung von Schmidt-Atzert vorgeschlagen (1996, 21): „Eine Emotion ist ein qualitativ näher beschreibbarer Zustand, der mit Veränderungen auf einer der folgenden Ebenen einhergeht“; (zu den möglichen Ebenen s.u.). Damit sind bereits drei definierende Merkmale von ‚Emotion‘ benannt: Emotionen sind (a) zeitlich begrenzt, (b) weisen eine je individuelle Erlebnisqualität auf und sind (c) durch Veränderungen charakterisiert. Unter den Ebenen, auf denen solche Veränderungen stattfinden können, seien im Folgenden die wichtigsten benannt; wie bereits erwähnt, werden diese Ebenen in den verschiedenen Emotionstheorien in je unterschiedlichem Ausmaß akzentuiert (psychologische Emotionstheorien im Überblick sind u.a. dargestellt in: Scherer 1990; Schmidt-Atzert 1996; Ulich & Mayring 1992).

- *Gefühl*: Diese Ebene spielt in praktisch allen Emotionstheorien eine Rolle. Gemeint ist hier die jeweilige erlebnismäßige Qualität verschiedener Emotionen, wie sie sich auch in verschiedenen Emotionsbezeichnungen manifestiert (Freude, Trauer, Angst, Wut ...). Besonders akzentuiert wird diese Ebene zum einen in denjenigen Ansätzen, die sich mit der Frage befassen, welche Emotionsqualitäten differenziert werden können (vgl. Schmidt-Atzert 1986, Kap. 4.1.). Zum anderen spielt die Gefühlsqualität in phänomenologisch ausgerichteten Ansätzen eine besondere Rolle (vgl. Ulich & Mayring 1992, Kap. 7).
- *Kognition*: Die kognitive Ebene bezieht sich auf die Bewertungsprozesse, die zwischen eventuellen Reizen und einer emotionalen Reaktion vermit-

teln. Die Kernannahme entsprechender Emotionstheorien lautet, dass nicht die objektiven Reizmerkmale die Emotion bestimmen, sondern vielmehr deren subjektive Bewertung (so z.B. Lazarus, Scheele, Weiner; vgl. etwa Scheele 1990; Scherer 1990).

- *Körperlicher Ausdruck*: Diese Ebene thematisiert die Art und Weise, wie Emotionen mimisch und gestisch ausgedrückt werden. Entsprechende Emotionstheorien (z.B. Ekman; Izard) sind häufig evolutionsbiologisch verankert und akzentuieren die Funktionalität der jeweiligen Ausdrucksqualitäten (vgl. Scherer 1990).
- *(Neuro)Physiologie*: Hier sind zum einen solche Theorien zu nennen, in denen die Ansicht vertreten wird, Emotionen seien von autonomen Erregungszuständen bestimmt (James-Lange-Theorie: Wir sind traurig, weil wir weinen). Neue Theorien dieser Gruppe befassen sich zentral mit der Rolle kortikaler Strukturen und Prozesse für emotionales Erleben und emotionale Qualität (vgl. o.c.).

Historisch gesehen lässt sich eine Entwicklung von eher physiologisch hin zu eher kognitiv orientierten Emotionstheorien ausmachen. Allerdings hat gerade in jüngerer Zeit auch das Interesse an neurophysiologischen Aspekten und eventuellen evolutionären Funktionen erneut zugenommen. Es erscheint allerdings zweifelhaft, dass Theorien dieser Provenienz sich im Rahmen medienwissenschaftlicher Fragestellungen als weiterführend erweisen.

Besser geeignet erscheinen hier kognitive Theorien, die die Rolle von Bewertungsprozessen für das emotionale Erleben akzentuieren. Wenn allerdings Emotionen nicht von objektiven Reizgegebenheiten bestimmt, sondern durch Bewertungen vermittelt werden, dann existieren offensichtlich auch Unterschiede zwischen Personen in ihrer Art des emotionalen Erlebens: Ausgehend von emotionspsychologischen gelangt man auf diese Weise zu differenzialpsychologischen Fragestellungen, d.h. zu Fragen nach Unterschieden im Emotionserleben als Persönlichkeitsmerkmal.

In diesem differenzialpsychologischen Kontext ist das Konstrukt *Emotionalität* zu verorten, das die Tendenz bezeichnet, in entsprechenden, potenziell emotionsevozierenden Situationen emotional zu reagieren. Inzwischen kann Emotionalität – allerdings in diversen Operationalisierungen – als gut gesichertes Persönlichkeitsmerkmal gelten (vgl. im Überblick Krohne 1996). Zur Erfassung existieren sowohl Skalen innerhalb der ‚grossen‘ Persönlichkeitsinventare (wie z.B. des FPI: Freiburger Persönlichkeitsinventar) als auch eigen-

ständige Erfassungsinventare (z.B. Reischies 1990; Ullrich de Muynck & Ullrich 1978).

Als der Emotionalität eng verbunden kann das Konstrukt der *affect intensity* (Affektstärke) gelten: Es erfasst die Tendenz, generell mit intensiveren Emotionen zu reagieren. Im Umkreis von Emotionalität sind weiterhin die Persönlichkeitsmerkmale *sensation seeking* (Stimulationssuche) und *repression-sensitization* (Abwehr-Sensibilisierung) anzusiedeln. *Sensation seeking* bezieht sich auf das Bedürfnis nach neuen, anregenden Reizen sowie auf die Bereitschaft, zu diesem Zweck auch Risiken einzugehen. Mit *repression-sensitization* ist die Art und Weise des Umgangs speziell mit angstauslösenden Reizen gemeint: Während ‚represser‘ versuchen, solche Reize möglichst von vornherein zu vermeiden, suchen ‚sensitizer‘ sie dagegen in besonders hohem Maße auf (vgl. Schmidt-Atzert 1996, Kap. 3.2.).

In der *Medienpsychologie* haben Emotionen und Formen von Emotionalität im Vergleich zur Kognition von jeher eine eher untergeordnete Rolle gespielt. Insbesondere in der Medienwirkungsforschung ist dies nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass es sich bei emotionalen im Vergleich zu kognitiven Wirkungen um eher flüchtige Phänomene handelt, die – vor allem im quantitativen Paradigma – nur schwer zu erfassen sind. In jüngerer Zeit und im Zuge einer Umorientierung der Medienpsychologie in Richtung auf die Einbeziehung qualitativer Forschungsansätze und Methoden („Rezeption als Erleben“: vgl. Groeben & Vorderer 1988, Kap. 3.1.; s. genauer unter dem Stichwort ‚Erleben‘) sind allerdings zunehmend auch emotionale Aspekte der Medienrezeption Gegenstand empirischer Untersuchungen geworden.

Fragt man nach Bedingungen und Voraussetzungen der Medienrezeption, so ist unter emotionaler Perspektive in erster Linie die Neugiertheorie Berlynes bzw. deren Weiterentwicklung als *epistemologisch-soziale Neugiertheorie* durch Groeben & Vorderer (o.c.) zu nennen; die Theorie bietet einen Rahmen, um die Hinwendung bestimmter Personen zu bestimmten Medienprodukten (oder auch die vorzeitige Beendigung der Rezeption) unter Rückgriff auf das Konstrukt der *gerade noch auflösbaren Unsicherheit* zu erklären. In diesem Zusammenhang ist auch die Theorie des *mood-management* nach Zillmann zu erwähnen, der davon ausgeht, dass Medienangebote im Hinblick auf die Modifikation eigener Stimmungslagen ausgewählt werden (Zillmann & Bryant 1985). Weiterhin ist auf Voraussetzungsseite das oben bereits eingeführte Konstrukt *repression-sensitization* von Bedeutung: Unter Rückgriff auf die beiden Pole hat Vitouch ein Modell zur Erklärung des Phänomens vorgelegt,

dass gerade ängstliche Personen angstausslösende Programme (Gewaltdarstellungen) auswählen (vgl. z.B. Vitouch 1995). Differenzierte Ansätze zur Erklärung emotional-ästhetischen Erlebens fehlen allerdings noch weitgehend.

Fokussiert man den Rezeptionsprozess selbst, so sind medienpsychologisch vor allem die Konstrukte *Identifikation*, *involvement* und *parasoziale Interaktion* von Bedeutung. Alle drei Begriffe beziehen sich auf Formen der (emotionalen) Beteiligung an der Rezeption, die sich allerdings im Hinblick auf ihre Intensität sowie ihre Reichweite unterscheiden; so kann beispielsweise die parasoziale Interaktion i.S. des Aufbaus einer sozialen Beziehung zu einer Serienfigur weit über den eigentlichen Rezeptionsprozess hinausreichen. Während der Identifikationsbegriff eine rezeptionsästhetische Verankerung aufweist (Groeben & Vorderer 1988, Kap. 3.1.), handelt es sich bei der parasozialen Interaktion um einen psychologisch fundierten Begriff (s. z.B. Gleich 1997). Im Zusammenhang mit Aspekten emotionalen Rezeptionserlebens soll schließlich noch auf den Begriff der *Spannung* hingewiesen werden, der gerade in jüngerer Zeit Gegenstand medienpsychologischer Theorienbildung und empirischer Forschung ist (im Überblick Vorderer, Wulff & Friedrichsen 1996).

2. Erleben

Erleben bezeichnet ganz allgemein das *Innewerden*, das Gewahr-Sein psychischer Inhalte (s. im Überblick Gadenne 1996). Allerdings findet sich der Erlebensbegriff eher selten in der kontemporären Psychologie; häufiger verwendet wird der Begriff des *Bewusstseins*. Da Erleben zudem den zentralen Gegenstand der Bewusstseinspsychologie darstellt (eben der erlebensorientierten Bewusstseinspsychologie, nicht der Bewusstseinspsychologie im Sinne der Cognitive Science), wird für eine nähere Bestimmung des Erlebensbegriffs im weiteren auf den Bewusstseinsbegriff zurückgegriffen.

Der Bewusstseinsbegriff selbst ist ausgesprochen vieldeutig und mehrdimensional. Im vorliegenden Kontext ist vor allem die Konzeption von *Bewusstsein als psychische Qualität* weiterführend. In dieser Bedeutungsvariante lassen sich drei zentrale Bestimmungsmerkmale abheben (vgl. Graumann 1966): Dies ist erstens die Bedeutung von ‚bewusst‘ als ‚*überhaupt empfindend*‘. Dieses Bestimmungsmerkmal entspricht im Wesentlichen der *Intentionalität* sensu Brentano, d.h. der generellen Gerichtetheit, Bezogenheit auf etwas außerhalb seiner selbst. Bewusstsein bzw. Erleben ist also immer Be-

wusstsein bzw. Erleben von etwas. Das zweite zentrale Bestimmungsmerkmal ist das der *Selektivität*: Dem Bewusstseinsgegenstand wird ein bestimmtes Maß an Aufmerksamkeit zuteil, das von gering bis hoch variieren kann. Als drittes Bestimmungsmerkmal ist das im Zusammenhang mit ‚Erleben‘ bereits genannte ‚*Innesein*‘, ‚Wissen um‘ zu nennen. Wie bereits für die Selektivität, ist auch hier ein Kontinuum von Wissentlichkeit anzusetzen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang zu betonen, dass Bewusstsein und Erleben nicht über ein maximales Ausmaß von Innesein und Selektivität gekennzeichnet sind, kein Wissen um im Sinne von Reflexivität oder Metakognition voraussetzen (s. Stichwort: Metakognition); um von Erleben oder Bewusstsein zu sprechen, ist vielmehr bereits das Spüren von etwas (z.B. Schmerz) ausreichend.

Auch die Bewusstseins- bzw. *Erlebnisinhalte* können ausgesprochen vielfältig sein. Auf eher hohem Abstraktionsniveau unterscheiden z.B. Groeben & Scheele (1993) zwischen Zustand, Qualität und Prozess. Diese strukturellen Aspekte können ihrerseits auf bestimmte Inhalte hin weiter ausdifferenziert werden. So findet sich beispielsweise im Zusammenhang mit Emotion die Rede von ‚*emotionalem Erleben*‘, im Kontext der Körperlichkeit von ‚*körperlichem Erleben*‘ und im Zusammenhang mit Medienrezeption die Formulierung von ‚Rezeption als Erleben‘. Begriffe, die beispielsweise unter den Stichworten Emotion und Körperlichkeit benannt sind, lassen sich also im Sinne von Erlebnisinhalten auch dem Erleben zuordnen. Unter emotionaler Perspektive sind dies Aspekte wie z.B. Identifikation oder Spannung; unter der Perspektive der Körperlichkeit wären hier etwa das Körperempfinden in einer VR-Umgebung zu nennen oder gerade auch das abnehmende Körperbewusstsein, wie es im Kontext der Warnung vor dem ‚Verlust der Körperlichkeit‘ postuliert wird.

Für die Medienwissenschaft von zentraler Bedeutung ist jedoch das Stichwort von ‚*Rezeption als Erleben*‘ (vgl. Groeben & Vorderer 1988, Kap. 3.1.). Während in der Medienwissenschaft über längere Zeit eine verhaltensorientierte Wirkungsforschung dominierte, signalisiert die Rede von ‚Rezeption als Erleben‘ die Umorientierung der Medienwissenschaft in Richtung auf eine Rezeptionsforschung (z.B. Charlton 1997). Damit verbindet sich zugleich das Interesse am Erleben der RezipientInnen, z.B. in Form von Verarbeitungs- und Aneignungsprozessen, wobei auch kontextuelle Aspekte wie z.B. Biographie und Rezeptionssituation zunehmend Eingang in die Forschung finden (zu Untersuchungsbeispielen vgl. Charlton & Schneider 1997; Holly & Püschel 1993).

3. Körperlichkeit

Der Begriff der Körperlichkeit (im phänomenologischen Kontext auch: Leiblichkeit) bezeichnet im weitesten Sinne die verschiedensten Formen der *Körpererfahrung* (im Überblick s. Bielefeld 1986; Brähler 1986), bzw.: „die Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewußt wie unbewußt sein können“ (o.c., 17).

Unter diesen generellen Begriff der Körpererfahrung sind eine ganze Reihe differenzierterer Begriffe subsumierbar, so z.B. das *Körperschema* als neurophysiologischer Teilbereich der Körpererfahrung, *Körpereinstellungen* als Formen der Wahrnehmung und Beurteilung des eigenen Körpers z.B. im Hinblick auf Aussehen, Attraktivität, Gesundheit, Sexualität etc. (z.B. Mrazek 1986; Strauss & Richter-Appelt 1996) sowie das *körperliche Wohlbefinden* (z.B. Frank, Vaitl & Walter 1990), um hier nur einige Wesentliche zu nennen.

Bereiche der Psychologie, in denen die Körperlichkeit eine zentrale Rolle spielt, sind zunächst einmal die *Sportpsychologie* (z.B. Klein 1991) sowie der Bereich der *Körpertherapien* und Körperpsychotherapien (z.B. Feldenkrais, biodynamische Massagen, Ausdrucksarbeit etc.: vgl. o.c.; Petzold 1996); diesen Ansätzen liegt die Annahme einer engen funktionalen Verbindung zwischen Körper und Psyche zugrunde. Eine hohe Bedeutung kommt der Körperlichkeit weiterhin im Rahmen *feministischer Theorie* und Psychologie zu (z.B. Angerer 1995).

Mit der *feministischen Psychologie* ist dabei bereits die Brücke zur *Medienpsychologie* geschlagen. Denn die feministische Medienpsychologie befasst sich u.a. mit Fragen, die die Auswirkungen massenmedialer Darstellungen des weiblichen Körpers auf das Körperbild und die Einstellungen von Frauen zum eigenen Körper betreffen. Ihnen liegt die Annahme zugrunde, dass die massenmediale Darstellung von immer schlankeren Models im Rahmen der gängigen Schönheitsnormen die weibliche Bewertung des eigenen Körpers negativ beeinflusst, ggf. sogar zur Verbreitung von Krankheiten wie Bulimie und Anorexie beiträgt (z.B. Vogt 1994; s.a. Wolf 1993). Zugleich sind Frauen, die diesem Schönheitsideal nicht entsprechen, selbst häufig Gegenstand von Negativbewertungen, wobei rundere Körperformen als Manifestation mangelnder Selbstkontrolle betrachtet werden – eine Argumentations- und Bewertungsrichtung, die selbst wiederum als Manifestation einer generellen abendländischen Tendenz zur Unterdrückung dessen gesehen werden kann, was histo-

risch jeweils als exzessive Körperlichkeit galt bzw. gilt (vgl. Bastian 1989; Klotter 1994).

Eine zunehmende Bedeutung gewinnt ‚Körperlichkeit‘ schließlich auch im Rahmen medienwissenschaftlicher Arbeiten, die sich mit Internet, virtueller Realität und Cyberspace befassen. Hier kursiert das Schlagwort bzw. die Warnung vor einem *Verlust der Körperlichkeit* (so z.B. Baudrillard: vgl. Steuerer 1996, 98ff.): Wo die Begegnung und Interaktion mit anderen, wie im Internet, vor allem sprachlich erfolgt, verliert der Körper an Bedeutung, werden Erfahrungen zunehmend nur vermittelt der Sprache gemacht. Diese Tendenz der vermittelten Erfahrungen bzw. Erfahrungen aus ‚zweiter Hand‘ wird als Fortsetzung einer Entwicklung gesehen, die mit der Verbreitung der Massenmedien ihren Anfang genommen und mit der Konzeption von VR-Systemen (Virtuelle-Realitäts-Umgebungen) noch ausgeweitet wird. Zukunftsvisionen beinhalten den Menschen im Netz, der in der Gefahr steht, über seinen virtuellen Erfahrungen die Notwendigkeit biologischer Grundversorgung des eigenen Körpers zu vergessen (vgl. Tad Williams‘ SF-Roman *Otherland*). Zugleich gewinnt jedoch paradoxerweise der Körper gerade im Kontext virtueller Cyberwelten insofern auch wieder an Bedeutung, als beispielsweise die bildhafte Darstellung der eigenen Person im Internet z.T. frei wähl- und gestaltbar ist.

Dieser positiven Bewertung des Körpers, wie sie der Warnung vor dem ‚Verlust der Körperlichkeit‘ inhärent ist, steht auf der anderen Seite eine Negativbewertung menschlicher Körperlichkeit aufgrund ihrer Begrenzungen und damit einhergehend die Forderung nach der *Überwindung dieser Grenzen* gegenüber. Eine solche Überwindung wird beispielsweise angestrebt durch das Internet selbst (Überwindung räumlicher Grenzen), durch sog. *smarte Drogen*, die eine Erhöhung der Gehirnleistungen bewirken sollen, und vor allem durch einen Sprung auf eine ganz neue evolutionäre Ebene vermittelt einer Mensch-Maschine-Symbiose, z.B. in Form des *Cyborgs* (vgl. Freyermuth 1998). So postuliert beispielsweise Steels den *Homo Cyber Sapiens* (Mensch als kybernetischer Mechanismus) sowie den *Robot Hominidus Intelligens* (eine künstliche Gattung von Robotern mit menschlicher Intelligenz) als mögliche Formen der Weiterentwicklung von Intelligenz. Ihren Höhepunkt und Abschluß finden entsprechende Vorstellungen in der Übertragung des menschlichen Geistes auf Roboter, wie z.B. von Moravec in Form seiner *mind children* konzipiert; mit der Verlagerung des menschlichen Geistes in die Maschine soll selbst die Sterblichkeit überwunden werden (vgl. im Überblick Steuerer 1996, Kap. 6).

4. Literatur

- Angerer, M.-L. (Hrsg.) (1995). *The body of gender: Körper, Geschlecht, Identitäten*. Wien: Passagen-Verlag.
- Bastian, T. (1989). Körperlichkeit und Selbstkontrolle. *Universitas*, 44(3), 214–224.
- Bielefeld, J. (1986). Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In ders. (Hrsg.), *Körpererfahrung* (S. 3–33). Göttingen: Hogrefe.
- Bielefeld, J. (Hg.) (1986). *Körpererfahrung*. Göttingen: Hogrefe.
- Brähler, E. (Hrsg.) (1986). *Körpererleben*. Heidelberg: Springer.
- Charlton, M. & Schneider, S. (Hrsg.) (1997). *Rezeptionsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Charlton, M. (1997). Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In M. Charlton & S. Schneider (Hrsg.), *Rezeptionsforschung* (16–39). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Frank, R., Vaitl, D. & Walter, B. (1990). Zur Diagnostik körperlichen Wohlbefindens. *Diagnostica*, 36, 33–37.
- Freyermuth (1998). *Cyberland*. Reinbek: Rowohlt.
- Gadenne, V. (1996). *Bewußtsein, Kognition und Gehirn. Eine Einführung in die Psychologie des Bewußtseins*. Bern: Huber.
- Geuter, U. (1996). Körperbilder und Körpertechniken in der Psychotherapie. *Psychotherapeut*, 41, 99–106.
- Gleich, U. (1997). Parasocial interaction with people on the screen. In P. Winterhoff-Spurk & T. van der Voort (Hrsg.), *New horizons in media psychology* (S. 35–55). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Graumann, C.F. (1966). Bewußtsein und Bewußtheit. Probleme und Befunde der psychologischen Bewußtseinsforschung. In W. Metzger (Hrsg.), *Wahrnehmung und Bewußtsein* (Handbuch der Psychologie, Allgemeine Psychologie, Der Aufbau des Erkennens, 1. Halbband, Bd. 1.I.1., S. 79–126). Göttingen: Hogrefe.
- Groebe, N. & Scheele, B. (1993). Bewußtseinsstufen in sportlichen Lernprozessen. In V. Lippens (Hrsg.), *Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen* (Bericht über das Colloquium/Symposium am 7. und 8. Oktober 1992 in Hamburg, S. 139–168). Hamburg: Bundesinstitut für Sportwissenschaft.
- Groebe, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Holly, W. & Püschel, U. (Hrsg.) (1993). *Rezeption als Aneignung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klein, M. (1991). *Von der Seele des Körpers* (Bd. 1). Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.
- Klotter, C. (1994). Zur Eliminierung des Genusses aus der Nahrungsaufnahme. *psychomed*, 6(4), 267–271.
- Krohne, H.-W. (1996). Repression-Sensitization. In M. Amelang (Hrsg.), *Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede*. (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie VIII, Bd. 3, S. 153–184). Göttingen: Hogrefe.
- Mrazek, J. (1986). Einstellungen zum eigenen Körper – Grundlagen und Befunde. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Körpererfahrung* (S. 223–251). Göttingen: Hogrefe.
- Petzold, H. (1996). *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie* (3. überarb. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

- Reischies, F.M. (1990). Emotionalitätsfragebogen: Erfassung des emotionalen Zustands, der emotionalen Ansprechbarkeit und Ausdrucksfähigkeit mit Hilfe von Visuellen Analog-Skalen. *Diagnostica*, 36, 359–365.
- Scheele, B. (1990). *Emotionen als bedürfnisrelevante Bewertungszustände*. Tübingen: Francke.
- Scherer, K. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In ders. (Hrsg.), *Psychologie der Emotion* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, Bd. 3, S. 1–38). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, U. (1996). *Lehrbuch der Emotionspsychologie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Steuer, S. (1996). *Schöne neue Wirklichkeiten. Die Herausforderung der virtuellen Realität*. Wien: WUV-Universitätsverlag.
- Strauss, B. & Richter-Appelt, H. (1996). *Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers (FbeK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ulich, D. & Mayring, P. (1992). *Psychologie der Emotionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ullrich de Muynck, R. & Ullrich, R. (1978). *Das Emotionalitätsinventar als Befindlichkeitsmaß*. Testmanual EMI-B. München: Pfeiffer.
- Vitouch, P. (1995). Die „emotionale Kluft“ – Schlüsselvariable für die Programmselektion. In B. Franzmann et al. (Hrsg.), *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft* (S. 138–149). München: Quintessenz.
- Vogt, I. (1994). Grenzenlose Schönheit – grenzenlose Körper. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 12(4), 108–115.
- Vorderer, P., Wulff, H.-J. & Friedrichsen, M. (Hrsg.) (1996). *Suspense. Conceptualizations, theoretical analyses and empirical explorations*. Mahwah: Erlbaum.
- Williams, T. (1998). *Otherland* (Vol. 1: The city of golden shadow). New York, N.Y.: Daw Books.
- Wolf, N. (1993). *Der Mythos Schönheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Zillmann, D. & Bryant, J. (1985). Affect, mood and emotion as determinants of selective exposure. In J. Bryant & D. Zillmann (Hrsg.), *Selective exposure to communication* (S. 157–190). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kommunikation, Interaktion

1. Kommunikation

Der Begriff der Kommunikation bezieht sich nach Graumann (1972) auf den „Austausch von Informationen“, stellt eine Form sozialer Interaktion dar und umfasst im wissenschaftlichen Sprachgebrauch sowohl verbale als auch nicht-verbale Formen. Nach dieser Definition hat „alles Verhalten in interpersonalen Situationen Mitteilungskarakter, gleich ob diese Interaktion absichtlich, unabsichtlich von einem oder beiden Interagierenden in Gang gebracht oder gehalten wird“ (Graumann 1972, 1181). Damit gilt das Watzlawick-Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren“. Obgleich Interaktion häufig als der umfassendere, Kommunikation als der engere Begriff aufgefasst wird, ist es nach dieser Definition unmöglich Interaktion von Kommunikation in irgendeiner verbindlichen Form abzugrenzen. In der Tat werden sowohl im wissenschaftlichen Sprachgebrauch als auch in der Alltagssprache die beiden Begriffe häufig synonym verwendet. Die außerordentliche Breite der beiden Begriffe sowie die Heterogenität der darauf bezogenen Theorien führte zu der Auffassung, dass in der empirischen Forschung zwischen Interaktion und Kommunikation nicht unterschieden werden muss (Graumann 1972, 1179).

Ein engerer Begriff der Kommunikation wurden von Homans (1960) vorgeschlagen. Danach bezieht sich Kommunikation nur auf den sprachlichen Austausch von Informationen während Interaktion sowohl verbale als auch nichtverbale Formen des Austauschs umfasst.

Das von Goffman (1961) für Interaktionen angesetzte Kriterium der Anwesenheit erlaubt ebenfalls eine Trennung von Kommunikation und Interaktion: Kommunikation kann auch bei Nicht-Anwesenheit stattfinden. Bei Anwesenheit der Partner/innen fallen Interaktion und Kommunikation zusammen. Danach ist Kommunikation der weitere, Interaktion der engere Begriff (Merten 1977).

Nach Piontkowski (1982) fokussiert Kommunikation eher den Inhalts-, Interaktion eher den Beziehungsaspekt des zwischenmenschlichen Austauschs.

Da die in der Literatur vorfindbaren Begriffsabgrenzungen unbefriedigend sind, wird im Rahmen des Schwerpunkts eine eigene Begriffsabgrenzung eingeführt (s.u. *Interaktion*).

Ein Versuch, die Komponenten von ‚Kommunikation‘ zu bestimmen hat Merten (1977) vorgenommen. Eine Analyse von 160 Kommunikationsdefinitionen nach den in ihnen enthaltenen Elementen führte zu 2 Oberklassen und 9 unterschiedlichen Typen (l.c. 42ff.): *I Kommunikation als einseitiger, gerichteter Prozess (einseitiges Einwirken eines Kommunikators auf einen Rezipienten)*: (1) Kommunikation als Transmission (im Sinne einer Übertragung von irgendetwas; prominentes Beispiel: Kommunikationsmodell von Shannon 1949); übertragen werden Signale, Mitteilungen, Informationen, Strukturen, Symbole, Bedeutungen; (2) Kommunikation als Reiz-Reaktions-Handlung (wird vom Kommunikator initiiert, ist intentional, ruft intendierte Wirkungen hervor); (3) Kommunikation als Interpretation (im Mittelpunkt steht die rezipientenseitige intentionale Wahrnehmung und Interpretation des Inputs, der das nachfolgende Handeln bestimmt; *II) Kommunikation als symmetrisch strukturierter Prozess*: (4) Kommunikation als Verständigung (Vermengung von Kommunikation und Folgen); (5) Kommunikation als Austausch (meint sowohl Austausch von Rollen als auch Austausch von Kommunikaten und ‚Objekten‘ im Sinne eines wechselseitigen Sendens und Empfangens); (6) Kommunikation als Teilhabe (z.B. an gemeinsamen Erfahrungen, Bedeutungen etc.; zentral ist der Aspekt der Gemeinsamkeit; aber auch: Kommunikation als Teilhabe an sich und Teilhabe als Folge von Kommunikation); (7) Kommunikation als Beziehung (Kommunikation ist Beziehung, ist aber auch Mittel zur Herstellung von Beziehung); (8) Kommunikation als soziales Verhalten (im Sinne von: Personen verhalten sich zueinander; impliziert Ablösung von kausalen Annahmen; bei gegenseitiger Wahrnehmbarkeit ist Kommunikation unausweichlich; s.o. Watzlawick); (9) Kommunikation als Interaktion (schließt gegenüber der ‚Verhaltensdefinition‘ vorhandene oder antizipierte (Handlungs-)Erwartungen und deren Verschränkung als Grundlage von Interpretationsprozessen mit ein).

Eine weitere Analyse der Probleme der 9 Definitionstypen führt zu 6 (mehr oder minder geeigneten) Kriterien für Kommunikation (Merten 1977, 74ff.): (1) Reziprozität: akzentuiert den Symmetrie-Aspekt; setzt Anwesenheit und die Verbindung durch mindestens einen Wahrnehmungskanal voraus; (2) Intentionalität: Kommunikation findet statt, wenn Intentionalität beim Kommunikator vorhanden ist und sie vom Rezipienten wahrgenommen wird; (3) An-

wesenheit: gegenseitige zeitliche und/oder räumliche Wahrnehmbarkeit der Partner/innen; schließt Massenkommunikation, das Lesen eines Briefes etc. aus; ist kein Kriterium, sondern nur eine Randbedingung; (4) Sprachlichkeit: ist wegen der Möglichkeit der nonverbalen Kommunikation nur eine Randbedingung, die besonders leistungsfähige Kommunikation ermöglicht; (5) Wirkung: ist kein Kriterium, da nicht eindeutig feststellbar, (6) Reflexivität als Reflektierung von Prozessen auf Wahrnehmungs-, Erwartungs- und Handlungsebene).

Nach Merten ist *Reflexivität* das entscheidende Kriterium für Kommunikation. Reflexivität wird auf drei Dimensionen postuliert: (a) Zeitdimension (die Folgen von Kommunikation wirken auf den Kommunikationsprozess zurück), in (b) Sachdimension (Nutzung des schnelleren Kanals um über langsamere Kanäle Auskunft zu geben), in (c) Sozialdimension (wechselseitige Verschränkung von Wahrnehmungen, Erwartungen, Handlungen). Mit Ausnahme des Kriteriums der ‚Wirkung‘ lassen sich alle Kriterien der Reflexivität unterordnen.

Es resultiert als Definition von Kommunikation: „*Kommunikation ist das kleinste soziale System mit zeitlich-sachlich-sozialer Reflexivität, das durch Interaktion der Kommunikanden Behandlung von Handlungen erlaubt und soziale Strukturen ausdifferenziert*“ (l.c. 163).

2. Interaktion

Der Begriff der Interaktion stellt ein Sammelbegriff für alle jene Prozesse dar, die zwischen zwei oder mehreren Personen in einem sozialen Kontext ablaufen. Als charakteristisches Merkmal dieses Prozesses wird die Doppelseitigkeit oder Wechselseitigkeit der Einwirkung von Individuen oder Gruppen in den Vordergrund gestellt: Individuen oder Gruppen erfahren Einwirkungen von anderen Individuen/Gruppen und wirken selbst wieder auf diese ein (z.B. Graumann 1972; Piontkowski 1982; Boos 1997). Diese Einwirkung lässt sich als wechselseitige Beeinflussung von Erwartungen, Einstellungen und Handlungen spezifizieren.

Der Begriff der Interaktion wurde insbesondere von Parsons geprägt; danach entsteht Wechselseitigkeit dadurch, dass Personen ihr Handeln an je komplementären – an soziale Rollen und Normen gebundenen – Erwartungen ausrichten. Einen Schritt weiter geht der von Mead begründete Symbolische Inter-

aktionismus nach dem Personen auf der Grundlage von Bedeutungen agieren, die sie im Interaktionsprozess selbst kontinuierlich sprachlich vermitteln und ‚aushandeln‘ (zusammenfassende Darstellung: Rose 1967). Im Unterschied zu dieser eher soziologischen Begriffsauffassung, die den größeren Zusammenhang des sozialen und gesellschaftlichen Handelns im Blick hat und das Individuelle aus dem Sozialen heraus erklärt, akzentuieren sozialpsychologische Begriffsauffassungen das wechselseitige Zusammenspiel von Verhaltensplänen und Verhaltenserwartungen sowie die Konsequenzen der Vorwegnahme solcher Erwartungen für das Handeln (Piontkowski 1982). Als Voraussetzung von Interaktion gilt dabei (wie bereits im symbolischen Interaktionismus), dass es ein gemeinsames Reservoir von Wissen, Symbolen, sozialen Normen, sozialen Strukturen etc. geben muss, damit eine wechselseitige Ausrichtung des Handelns möglich wird (Piontkowski 1982).

Boos (1997) unterscheidet drei Strukturprinzipien von Interaktion: (1) Interdependenz im Sinne der wechselseitigen Abhängigkeit des Verhaltens der beteiligten Personen, wobei insbesondere auch die wechselseitige Steuerung und Kontrolle von Verhalten angesprochen ist (Manifestationen: soziale Macht, Einfluss, Gesellung, Sympathie, Austausch); dazu gehört auch die Reziprozität im Sinne eines ‚Gebens‘ und ‚Nehmens‘; (2) Sequenzialität als zeitlich sinnvolle Abfolge des Geschehens (z.B. bestimmte Formen der Gesprächseröffnung bestimmen die Optionen für den weiteren Verlauf); (3) vertikale Überlagerung von Verhaltensweisen verschiedener Art (z.B. aufgabenbezogene, inhaltliche, sozial-emotionale). Die entsprechenden Prozesse führen schließlich zur Herausbildung von Interaktionsstrukturen, Mustern und sozialen Rollen (Graumann 1972).

Als problematisch erweist sich die Abgrenzung zum Begriff der *Kommunikation* (s.u.). In der Literatur findet sich eine Gleichsetzung von ‚Interaktion‘ und ‚Kommunikation‘ ebenso wie eine Überordnungs- und eine Unterordnungsrelation. Nach Graumann (1972) ist Interaktion nur durch den Austausch von Information, und das bedeutet durch Kommunikation möglich. Homans (1960) fasst unter Interaktion sowohl verbale als auch nicht-verbale Formen des Austauschs. Goffman (1961) führt als Abgrenzung zur Kommunikation das Kriterium der Anwesenheit ein: Interaktion setzt Anwesenheit der Partner/innen zwingend voraus, nicht dagegen ‚Kommunikation‘ (zur Diskussion vgl. Merten 1977). Nach Piontkowski (1982) sind die beiden Begriffe zwar nicht deckungsgleich, haben aber einen großen Überlappungsbereich. Sie nimmt eine Abgrenzung von ‚Interaktion‘ und ‚Kommunikation‘ vor, indem sie auf den

Inhalts- und Beziehungsaspekt bzw. die Semantik und Pragmatik des Zeichenbegriffs zurückgreift. Der Begriff der Interaktion fokussiert danach primär die Beziehung zwischen Personen, ihre gegenseitigen Bewertungen und die „Übermittlung von Beziehungsqualitäten“ (l.c. 110); beim Begriff der ‚Kommunikation‘ steht dagegen eher der Inhaltsaspekt, die Vermittlung von Bedeutungen im Vordergrund.

Angesichts dieser insgesamt unbefriedigenden und z.T. verwirrenden Situation wird im Rahmen des Schwerpunkts eine eigene Begriffsabgrenzung vorgenommen. Dabei wird unterschieden zwischen *unidirektionaler* und *interaktiver (bidirektionaler)* Kommunikation. Unter unidirektionaler Kommunikation werden alle einseitig gerichteten Austauschprozesse subsumiert, worunter dann auch die unter historischer Perspektive bedeutsame Massenkommunikation sowie bestimmte Aspekte der sog. Mensch-Maschine-Interaktion fallen. Unter den Begriff der interaktiven Kommunikation fallen dagegen alle Prozesse des wechselseitigen Austauschs von Zeichen.

3. Literatur

- Boos, M (1997). Gruppen. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), *Psychologie. Eine Einführung* (S. 636–654). München: dtv.
- Goffman, E. (1961). *Encounters. Two studies in the sociology of interaction*. Indianapolis: Bells-Merrill.
- Graumann, C.F. (1972) Interaktion und Kommunikation. In C.F. Graumann (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Handbuch der Psychologie*, 7 (2). (S. 1109–1262). Göttingen: Hogrefe.
- Homans, G.C. (1960). *Theorie der sozialen Gruppe*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merten, K. (1977). *Kommunikation. Eine Begriffs- und Prozeßanalyse*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Piontkowski, U. (1982). *Psychologie der Interaktion* (2. Aufl.). München: Juventa.
- Rose, A.M. (1967). Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In H. Hartmann (Hrsg.), *Moderne amerikanische Soziologie: Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie* (S. 219–231). Stuttgart: Enke.

Medienkompetenz, Lesekompetenz

„Medium“ gilt heute als der übergeordnete Begriff für die traditionellen Printmedien, die audiovisuellen und die so genannten Neuen Medien zusammengekommen. Folglich bezieht sich auch der Terminus Medienkompetenz (im Folgenden MK) auf die Aufnahme und auf die Verarbeitung schrift- und av-gebundener bzw. digitaler Informationen.

Trotz des faktischen Rückgangs von Printmediennutzung belegen einschlägige empirische Untersuchungen (Bonfadelli & Saxer 1986), dass in pragmatischer Hinsicht die *literale Kompetenz* gegenüber der medialen Kompetenz die *grundlegende* ist.

Wer viel liest, wendet sich in der Regel auch anderen Medien häufig zu; wer Fernsehen und Computer häufig nutzt, liest dagegen nicht auch notwendig viel. Die zentrale Differenzierung läuft also nicht zwischen der Nutzung von Printmedien auf der einen und der Nutzung audiovisueller und elektronischer Medien auf der anderen Seite, sondern vielmehr zwischen einer aktiven, sowohl auf Unterhaltung als auch auf Information gerichteten Interessenstruktur (kennzeichnend vor allem für die Nutzer vieler Medien, darunter auch des Buches) auf der einen Seite, sowie auf der anderen Seite einem dominanten Unterhaltungsinteresse (zusammenfassend Groeben & Vorderer 1988, 95ff.; zur Notwendigkeit einer geschlechtsrollenspezifischen Differenzierung dieses Befundes vgl. z.B. Gilges 1992). (Groeben et al. 1999, 9)

Der *Kompetenzbegriff* ist aus der Sprachwissenschaft abgeleitet und bezeichnet dort „das, was man weiß und wofür man sprachlich kompetent ist, wie grammatisches Wissen, Diskurswissen, Wörter und Register; Performanz beschreibt die Durchführung der Kompetenz, d.h. die tatsächliche Verwendung der Sprache in konkreten Situationen“ (Nünning 1999, 419). Bei der Übertragung des Kompetenzbegriffs in den Medienbereich meint MK Kompetenz und Performanz *zusammen*, also die Wissensverfügung *und* die Gebrauchsfertigkeiten in allen Bereichen von Mediennutzung. Außerdem umfasst MK, ähnlich wie bei der Sprachverwendung, die Verarbeitung sowie die Reproduktion *und auch* die kreative Neu-Produktion.

Im Folgenden bestimme ich in Übereinstimmung mit der systematischen Bedeutung und der geschichtlichen Entwicklung der MK zunächst im Bereich

Printmedien als *Lesekompetenz*, danach die eigentliche MK im Bereich audiovisueller Medien sowie in Bezug auf Neue Medien wie Computer und Internet.

1. Lesekompetenz

Der Begriff der Lesekompetenz lässt sich nach den Dimensionen der Kompetenz sowie nach den in ihm zusammengefassten Tätigkeiten aufschlüsseln.

Eggert und Garbe (1995) unterscheiden zwischen Lesefertigkeit (Unterscheidung Leser vs. Nicht-Leser), Lesekompetenz (geübte vs. ungeübte Leser) und literarischer Rezeptionskompetenz (Befähigung zur Teilhabe an der literarischen Kultur) (vgl. 9f.). Teilfertigkeiten der Lesefertigkeit können als „intrapersonale Kommunikation“ (Sprachkompetenz, Wissensbestände, Gedächtnisleistungen) gefasst werden. Literarische Rezeptionskompetenz hat einen empirisch nachgewiesenen Anteil an der Herausbildung allgemeiner Lesefertigkeit und fungiert als Propädeutik für den „Umgang mit dem differenzierten Formenspektrum literar-ästhetischer Kultur“ (15).

Eggert und Garbe weisen darauf hin, dass die für die höchste Stufe von literarischer Rezeptionskompetenz geforderten Formen des Lesens wie analytisches, kritisches und interpretierendes Lesen in Widerspruch stehen zu selbstbestimmtem privatem Lesen. Überdies werden heutzutage differenzierte Rezeptionskompetenzen „ohne begleitende Förderprogramme ausgebildet, z.T. sogar gegen heftige Widerstände aus normsetzenden Kulturinstanzen [...]“. Daher erheben sie die Forderung, dass die Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz „strukturell offen ist zur Wahrnehmung veränderter ästhetischer Praxis“ (16). Mit Blick auf den traditionell an Literarizität und Schriftlichkeit gebundenen Fiktionsbegriff machen sie aufmerksam auf die Einführung des Begriffs des Imaginären: Der Begriff des Lesens wird hierbei abgelöst von der Bindung an die historischen Formen der Schriftlichkeit, insbesondere aber auch an Eingrenzungen auf ‚Print-Medien‘, wie sie in der Diskussion um die Transformation der ‚Buchkultur‘ bestimmend sind“ (17).

1.1. Schriftsprachliche Kompetenz (literacy)

In enger Beziehung zum Begriff der Lesefertigkeit steht der Begriff der schriftsprachlichen Kompetenz (literacy). Er bezieht sich auf die Eingangsvoraussetzungen, sich in der Welt von Schriftkommunikation bewegen zu können.

Nach Glück (1993), der literacy als Schriftlichkeit bzw. Literalität fasst, bezeichnet diese bezogen auf Individuen

die Alphabetisiertheit (engl. literacy) einer Person, manchmal mit der Nebenbedeutung „Gebildetheit“, denn in großen Abschnitten der Geschichte war Alphabetisiertheit ident. mit Bildung (lat. Litteratus: ‚lese- und schreibkundige Person‘). [...] In der angloamerikan. Diskussion wird der Ausdruck literacy zunehmend metaphor. zur Bez. verschiedenartiger Kenntnisse verwendet, z.B. political, historical, social literacy für politisch, historisch, sozial kompetente Personen (vgl. dt. ‚politischer Analphabet‘). Computer literacy bezeichnet die Fähigkeit, mit einem Computer arbeiten zu können, numeracy: die Beherrschung der Grundrechenarten. (533)

Literacy im engeren Sinn von literary meint das Lesen und Verstehen von Literatur, die hierfür mitgebrachte Kenntnis von Werken (literarische Bildung) sowie die Fähigkeiten des Erkennens von Anspielungen, Symbolen, Motiven, Querverweisen etc.

Während Lese- und Medienkompetenz relativ offene Beschreibungskonzepte sind, ist der Begriff der literacy ein Instrument kulturpolitischer Selbstdefinition, da er über Kanonbegriffe etc. das symbolische Kapital i.S. von Bourdieu definiert. Allerdings wird man unterscheiden müssen, welche literarischen Kenntnisse und Kompetenzen man tatsächlich z.B. zum Verständnis moderner, avantgardistischer Texte benötigt und wie literarische Kompetenz von interessierter Seite (z.B. Unesco, Schulbehörden) definiert wird. Es ist zu Verständigungszwecken notwendig, sich über das Konzept von literacy zu einigen, um z.B. die essentials einer Disziplin wie der Germanistik zu bestimmen. Diese Diskussion wird derzeit über die Auflistung von Fachqualifikationen und Schlüsselqualifikationen geführt. Die Fachqualifikationen schließen z.B. die operationen- oder medienspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens und Mediengebrauchs ein, darüber hinaus Fähigkeiten der Präsentation, der körpersprachlichen Aktion etc.

Je weiter man sich von den spezifischen Fachgegenständen wegbewegt, umso näher rückt man zu den Schlüsselqualifikationen, die z.B. den Erwerb von Einstellungen wie Ambiguitätstoleranz umfassen, die in einer modernen, komplexen Arbeitswelt unabdingbar sind.

Zusammengefasst beschreibt der Begriff der literacy das Gesamt an Eingangsvoraussetzungen, um sich in der Welt der Sprache und Schriften, Bilder und Daten bewegen und mit denselben interagieren zu können.

Im Folgenden wird Lesekompetenz nach Teilbegriffen wie Lesen und Verstehen aufgeschlüsselt.

1.2. Lesen

Lesen läßt sich als eine konstruktive Handlung beschreiben, die dazu dient, auf der Grundlage von einerseits subjektiven Wissensbeständen [...] und andererseits von Textanweisungen ein kognitives Modell („Kommunikat“, vgl. Viehoff & Burgert 1991) zu erzeugen. Die Mitteilungen des Textes fungieren hierbei i.S. einer „Instruktionssemantik“ (Schmidt 1973) als Anleitung zum Verknüpfen von Wissensbeständen. Der Sinn des Textes resultiert dieser Auffassung zufolge aus der Wechselwirkung zwischen den leserbezogenen Instruktionen des Textes (die mit den Intentionen oder kommunikativen Absichten des Autors nicht gleichgesetzt werden dürfen) und den textbezogenen Aktivitäten des Lesers. (Charlton & Pette 1999, 107)

Textbezogene und leserbezogene Faktoren wirken demnach zusammen, wenn sich Lesen und Textverstehen ereignen. Dazu kommen die Variablen der Situation und der jeweiligen Zeitpunkte, an denen der Lesevorgang betrachtet wird.

Andringa (1994) unterscheidet beim Lesen prinzipiell die Ermittlung von Sinnstrukturen durch Problemerkennung und Problemlösung von der Vermittlung, die in der Überprüfung der gefundenen Problemlösung sowie in ihrer Darlegung besteht. Das bedeutet, dass Lesen und auch Lesekompetenz stets in einen Gesprächszusammenhang eingebettet sind. Dies gilt insbesondere für das Gespräch nach der Lektüre, in dem sich Sinndimensionen erschließen. Die Darlegung unterscheidet sich ihrerseits nach dem Grad ihrer Elaboration. Sie kann bis zu ihrer Fixierung und Objektivierung in einem Anschluss text (Wienold 1974) oder in einem sog. Rezeptionstext (Rupp 1987) gehen. Hier meint ‚Verarbeitung‘ die Neufassung des Ausgangstexts durch eine Rezeptionshandlung. Diese gesamten Vorgänge der Verarbeitung können natürlich mental verbleiben und haben dann sachlogisch dieselbe Struktur (vgl. dazu Christmann & Groeben 1996, 145).

Bezüglich des Lesens selbst geht Andringa von einem Drei-Stufen-Modell aus:

Das anfängliche, intuitive Verstehen, das hypothetischen Charakter hat, wird in Wechselwirkung mit Prozeduren des Erklärens (explanation, Bezug zur Ricoeur 1969) zu einem objektiven Verstehen validiert. Das Erklären ist also als ein Akt der Überprüfung

zwischen Erraten des Sinnes und bewußter Sinnkonstruktion zu verstehen. Diese drei Stufen sind nicht chronologisch voneinander zu trennen, sondern entwickeln sich in dauernder Interaktion. Das Interpretieren wäre demnach nicht einfach identisch mit „Verstehen“, sondern mit einem bewussten Sich-Bemühen um ein Verstehen, das über spontane und intuitive Bedeutungserfassung hinausgeht. In der Systematik und Methodik der Überprüfungsphase [...] unterscheidet sich das zielgerichtete Interpretieren vom gewöhnlichen Lesen, welches sonst nach einem vergleichbaren Modell verläuft. (1994, 26)

Das Modell, nach dem das einfache Lesen und das zielgerichtete Interpretieren verlaufen, ist das der *Textverarbeitung*. Generell ist Lesen situationsverankert und steht damit in einem Motivations- und Interessenkontext. In der lesepsychologischen Forschung wird „Lesen als Handlung“ (Vorderer 1994) untersucht und nicht nur danach gefragt, „*warum* (sc. diese Handlung), sondern auch in Bezug auf welche Texte, *wie lange* (bzw. warum wie lange) und *wie* sie ausgeführt wird“ (208). Im Rahmen dieser Diskussion werden Fragen der Motivation, des Interesses und der Lesefunktionen erörtert.

Textverarbeitung schließt *Aktivitäten oder Prozeduren* ein, die sowohl vom Text (d.h. von der linearen Textaufnahme aus) aufsteigen (bottom-up), als auch von mitgebrachten (Wissens-)Schemata absteigen (top-down). Einzelne bottom-up-Prozeduren sind Reduktion (Selektion und Tilgung von Information), Vergleichen, Konstruieren und Transponieren. Hauptprozedur ist die Inferenz, also die Schließung von Lücken im Informationsnetz (vgl. dazu zuletzt Graesser 1994).

Besonders in der Rezeptionspsychologie wird Lesen damit als *Konstruktion*, als Herstellung von Bedeutung, als autonome Leistung des Rezipienten gesehen. Bezüglich des rezipierten Textes wird zwischen expositorischen und literarischen Texten unterschieden und der jeweils unterschiedliche, nämlich bei literarischen Text erheblich größere Spielraum bei der Bedeutungskonstruktion hervorgehoben.

Lesekompetenz ist mit der Fähigkeit, in den verschiedenen Textdimensionen und in den verschiedenen Phasen literarischer Rezeption zunächst (primäre) Lese- und dann (in späteren Phasen der Relektüre) Sinnkonstruktionen zu erstellen, auf einer oberen, abstrakten Ebene bestimmt. Die bereits angesprochenen Aktivitäten der Textverarbeitung situieren sich auf einer mittleren Ebene, während der praktische, operative Textumgang durch *Lesestrategien* (wie z.B. die sog. SQ3R-Technik nach Robinson 1966; vgl. Christmann & Groeben 1999, 192ff.) vollzogen wird. Mit der SQ3R-Technik sind Lesestrategien gemeint wie Überblick verschaffen (S), Fragen an den Text richten (Q), Relevanzstrukturen ausarbeiten, Rekapitulieren und Repetieren (3 R) etc. Dies sind

Operationen der Textaufnahme und der Textverarbeitung und damit zugleich Lernstrategien (vgl. Ballstaedt et al. 1981, 250ff.).

Im Bereich der Sprachpsychologie werden Lesestrategien heutzutage nach verschiedenen Theoriemodellen konzipiert. Hier geht es vor allem um die kognitiv-bewussten Formen von Textrezeption und -verarbeitung. Christmann und Groeben (1996, 145) unterscheiden netzwerk- und schema-orientierte Theorien und Befunde des semantischen Gedächtnisses:

Das Prinzip dieser Rezeptionsstrategien besteht darin, die Grundgedanken eines Textes und die zwischen ihnen bestehenden Relationen mit Hilfe von vorgegebenen Notationssystemen herauszuarbeiten und graphisch in Form von Netzwerken und zweidimensionalen Diagrammen („Maps“) darzustellen.

Je mehr man im Sinn von Netzwerktheorien, die die „Verankerung des jeweiligen Konzepts in der je individuellen Wissenstruktur“ (Christmann & Groeben 1996, 156) nachzeichnen, auf das rezipierende Individuum eingeht, umso mehr wird der Begriffsrahmen einer rational-bewussten und kognitiv-orientierten Lesestrategie um ganzheitliche Komponenten ergänzt: also um den Ansatz mentaler Modelle, die über sprach- und schemabasierte Ansätze der Verarbeitung hinausreichen, und insbesondere um emotionale Komponenten des Textverstehens. Diese können auch als „*Strategien der (emotionalen) Rezeptionssteuerung*“ (Charlton & Neumann 1990; Charlton & Pette 1999, 110ff.) verstanden werden. Sie lassen sich nach ihrer Position im Leseprozess als jeweils vorbereitende, begleitende und verarbeitende Strategien fassen und werden gebraucht

- zur Verstehenssicherung (Aktivierung von Gattungswissen, Unterstreichungen, Gespräche in Lesezirkeln);
- zur Verbesserung der Passung zwischen eigenen Lesebedürfnissen und literarischem Angebot (Lesen von Verlagsprogrammen, Festhalten von Erinnerungen, die der Text wachruft, Berücksichtigung von Teilen des Textes zur Bewertung);
- zur Regelung der emotionalen Betroffenheit durch den Text (Leseroutinen, Lektüre-Abbruch, Gespräche mit Freunden);
- zur Gestaltung von sozialen Situationen (Lesezirkel, Nutzung sozialer Interpretationshilfen, Besuch von Lesungen).

1.3. Lektüre

Lektüre ist die Aufnahme alles Geschriebenen, vorzugsweise literarischer Texte; ablesbar an dem Doppelsinn, dass Lektüre die literarischen Texte selbst meinen kann. Es geht also von vornherein um die Textebene, nicht um Worterkennung o. Ä.

Wenn man von Rezeptionsphasen ausgeht (primäre Rezeption: ungerichtete Textbeobachtung, sekundäre Rezeption: semantische Bedeutungskonstruktion, tertiäre Rezeption: Sinnbildungsdimension(en)), so ist die Lektüre in der primären Rezeptionsphase angesiedelt. Lektüre wird dann als ‚Lektürewiese‘ verstanden, ein für die Erschließung des unabschließbaren ‚signifikanten Potentials‘ von Texten in der dekonstruktivistischen Literaturtheorie einschlägiges Konzept. Hier kann man von Lese-Konstruktion sprechen.

Die Bedeutungsebene des Textes wird in dieser Erschließungsphase lokalisiert; die Ebene übergeordneter Sinndimensionen folgt in den daran anschließenden Textanalysephasen. Bezogen auf den einzelnen Leser (individuelle Dimension) spricht man von Bedeutungskonstruktion, bezogen auf darüber hinausreichende Rezeptionen (kollektive Dimension) von Sinnkonstruktion.

Die hier zugrundegelegten Textanalysephasen kann man schematisch wie folgt fassen:

Tabelle 1: Phasen der literarischen Textanalyse

Phase	Dimension	Einzeltätigkeiten
1.	Primärlektüre: Ungerichtete Beobachtung von Textauffälligkeiten	Anstreichungen
		Paraphrase, Gliederung
		Bestimmung der Teile des Textes (mit Überschriften)
2.	semantische Analyse	Systematisierung der Anstreichungen in Isotopien, Erstellung der den Textausschnitt charakterisierenden semantischen Felder
	formale Analyse	Syntax, Rhetorik etc. jeweils mit Funktionsbestimmung im Rahmen der semantischen Analyse

3.	globale Analyse mit Erschließung der ästhetischen Dimension des Textes	In-Bezugsetzung der Isotopien in Oppositionen oder Parallelitäten
4.	Sinnfestlegung mit Erschließung der historischen Dimension des Textes	Ermittlung der zentralen Sinndimensionen und Intentionen des ganzen Textes

Bei dieser Phasenfolge handelt es sich um eine ideale Abfolge, die in der Wirklichkeit so nicht durchlaufen wird. Vor allem ist an die Zyklik der Phasen zu denken und an ihre wechselseitige Verschränkung.

1.4. Verstehen

Verstehen ist als hermeneutisches Konzept vom wissenschaftlichen Erklären bzw. Beobachten unterschieden, weil es die Verbindung zwischen dem Erkenntnis-subjekt und dem Erkenntnisgegenstand anstrebt. Damit ist es sowohl objekt- als auch subjektorientiert. Außerdem ist das Verstehen final auf die Rekonstruktion des Textsinns hin ausgerichtet. Verstehen beginnt in der Phase der sekundären Rezeption und vollendet sich in der Phase der tertiären Rezeption, aber meist so, dass *eine* Sinnbildungsdimension deutlich präferiert wird. Verstehen geht in hermeneutischer Tradition meist von dem Konstrukt einer Textbedeutung aus, die der Interpret ‚besser als der Autor‘ versteht. Das Verstehen selbst ist immer vorläufig, aber die Textsinn wird doch als singuläre Entität gedacht, die im hermeneutischen Prozess entfaltet wird.

In der gegenwärtigen literaturtheoretischen Diskussion sind durch den Dekonstruktivismus Zweifel am Universalitätsanspruch des Verstehens vorgebracht worden. Diese laufen auf eine Stärkung der Lektüre und damit der literarischen Primärerfahrungen hinaus. So geht es in dekonstruktivistischer Sicht zwar immer noch um die Verklammerung von Subjekt-Objekt-Positionen, aber ohne die axiomatische Voraussetzung einer Hegemonie des Ausgangstextes. Assmann (1996, 17) hat diesen Sachverhalt prägnant wie folgt gefasst:

Lesen hat dabei immer weniger mit Interpretation und immer mehr mit der Eruiierung grundsätzlicher Erfahrungen zu tun. ‚Tua res agitur‘ ist die Prämisse, unter der gelesen wird, wobei die Lektüre zum Instrument sowohl der Selbsterfahrung wie der politischen Aktion werden kann. Diese neuen Formen der Lektüre sind kalkulierte Re-Lektüren, die es in den Texten auf das abgesehen haben, was vormalig übergegangen und vergessen worden war: die Spuren der Opfer, die zum Schweigen gebrachten Stimmen der von der of-

fiziellen Kultur Ausgegrenzten und Marginalisierten. Die Re-Lektüre stellt ebenso wie die Übersetzung des Textes in opportune Bedeutung eine Aneignung dar, jedoch eine, die nicht mehr von der hegemonialen Kultur, sondern von Minoritäten ausgeht und nicht gedankenlos, sondern hochbewusst, ja strategisch und politisch vollzogen wird. Solche Lektüre ist ein kulturpolitischer Akt, der darauf abzielt, das Gefüge der Institutionen samt dem Kanon, auf dem diese aufruhen, zu erschüttern. Sie wird zu einer Waffe im Verteilungskampf um das symbolische Kapital der Kultur.

Literarische Aneignung hat zwei Zieldimensionen: die (analytische) Rekonstruktion des Ausgangstextes (im Folgenden: Interpretationstext) und die (produktive) Erarbeitung eines Verarbeitungstextes. Dies lässt sich schematisch so darstellen:

Tabelle 2: Schematische Darstellung der beiden Zieldimensionen literarischer Aneignung

Ziel-dimension	Primäre Rezeption	Sekundäre Rezeption	Transfer	Reflexion
Interpretationstext	positive und negative Textbeobachtungen	Interpretation, Analyse	Parallelgestaltung	Diskussion, Stellungnahme
Verarbeitungstext	Assoziationen, Identifikationen	positiv und negativ bewertende Beispielschichten, Stellungnahmen	Um-, Gegengestaltung	Selbstreflexion, Bewertung als ‚Anerkennung‘ (Hegel, Honneth)

1.5. Lesetypen und Lesefunktionen

Aus der Klassischen Philologie sind an Grundformen von Lesetypen das global erfassende, das kursorische und als kommentierende Stellenlektüre das statarische Lesen bekannt. In der Geschichte des Lesens (Engelsing 1973) spielt der Wechsel von der Intensiv- (der Wiederholungslektüre der Bibel) zur Extensivlektüre (alles Gedruckten) eine wesentliche Rolle. Durch Teile der modernen Literatur wird die wiederholte (genaue) Textlektüre wieder eingefordert. Das Lesen eines Verbundes von schriftsprachlichen, visuellen, grafischen und akustischen Zeichen am Bildschirm erfordert neue Lesekompetenzen.

Im Einzelnen können mit Lesetypen Arten des Lesens gemeint sein wie das Informationslesen, Unterhaltungslesen, Evasionslesen etc. Auch bereichsspezifische Unterscheidungen (Lust- und Mußelesen, wissenschaftliches und alltägliches Lesen etc.) sind möglich.

Lesefunktionen sind eng mit den Lesetypen verbunden und z.T. namentlich identisch, prägen aber noch mehr die jeweiligen Typen aus: Wissenserweiterung und -präzisierung; Unterhaltung, Zerstreuung; Bildung, Wandeln in fiktionalen Welten etc.

Lesefunktionen werden in der Leserpsychologie erforscht und mit entsprechenden Konzepten der Motivation, der Interessens- und Neugierweckung sowie mit Gratifikationserwartungen verbunden (vgl. Vorderer 1994).

2. Medienkompetenz

Medienkompetenz, ein Begriff, „der Konjunktur hat“ (Baacke 1996), bezieht sich auf den adäquaten Umgang mit alten Medien wie Fotografie, Film und Fernsehen sowie Neuen Medien wie Video, Computer und Internet. Damit ist der Begriff der Medienkompetenz mit der historischen und zeitgeschichtlichen Technikentwicklung verknüpft und erfordert von daher eine reflexive Einschätzung dieser Entwicklungslinie, die sich in der Gegenwart immer schneller und immer differenzierter fort schreibt. Diese Einschätzung fällt je nach Blickwinkel verschieden aus. Medien werden je nach Generation, Schicht und Geschlecht unterschiedlich benutzt, und es kommt auch darauf an, ob sie in der Freizeit und/oder im Beruf gebraucht werden und welche jeweils unterschiedlichen Funktionen damit verbunden sind.

MK kann als übergeordneter Begriff für alle Folgebegriffe der Textrezeption und -verarbeitung gelten. Beide Begriffe, Rezeption und Verarbeitung, sollen dabei nicht nur als Formen rekonstruktiver Aneignung, sondern auch als Formen produktiv-kreativer Neukonstruktion verstanden werden.

Einen besonderen Status nehmen die elektronischen Medien Computer und Internet ein, die alle bisherigen Medien vereinigen und zusätzlich zu den hierfür geforderten Kompetenzen eine Interaktionskompetenz mit Computerprogrammen erfordern.

Unter MK wird daher zusammengefasst die Fähigkeit verstanden, print-, av-mediengebundene und Computer-Programmangebote zu nutzen und analytisch und produktiv zu verarbeiten, d.h. die medialen und die Computer-Pro-

grammangebote in die eigene Identitätsstruktur einzugliedern und zum Selbstausdruck zu benutzen. Man kann MK demnach aufschlüsseln

- nach instrumenteller MK (Auswählen und Nutzen von Medienangeboten),
- nach interaktiver MK (Aufsuchen, Auswählen und Nutzen von Programmangeboten und von digital vermittelten Kommunikationsstrukturen),
- nach analytischer Verarbeitungskompetenz (Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, Verstehen und Bewerten von Mediengestaltungen) und
- nach produktiver Verarbeitungskompetenz (Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge (vgl. Tulodziecki 1997, 142),

auf die besonders hingewiesen werden muss (vgl. dazu zuletzt Dichanz 1998, 14):

Jeder Mensch ist ein prinzipiell mündiger Rezipient, er ist aber zugleich als kommunikativ-kompetentes Lebewesen auch ein aktiver Mediennutzer, muss also in der Lage ein, (und die technischen Voraussetzungen müssen ihm dafür zur Verfügung gestellt werden!), sich über die Medien auszudrücken. (Baacke 1996, 7)

2.1. Instrumentelle MK

Instrumentelle MK impliziert allgemeine kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen (vgl. Klimsa 1998). Außerdem setzt sie die mental-affektive Bereitschaft voraus, eine entsprechende Nutzungssituation aufzugreifen, das Programm optimal zu empfangen und die Aufmerksamkeitsspanne für das jeweilige Angebot aufzubringen. Das kann im Einzelnen die Ausrichtung des Tageslaufs auf bestimmte Zeitleisten bzw. die Disziplin bedeuten, den eigenen Videorecorder zu programmieren etc. Es bedeutet auch, das Programmangebot optimal auszunutzen, d.h. Programmzeitschriften zu studieren und zu verstehen, d.h. mit den eigenen Interessensstrukturen optimal zu verbinden.

Zur instrumentellen MK gehört eine Hard- und Software-Kompetenz, d.h. eine Apparatekompetenz (nicht nur beim Computer, sondern auch z.B. beim Videorecorder).

2.2. Interaktive MK

Bezüglich der elektronischen Medien Computer und Internet wird eine Interaktive MK vorausgesetzt. Computer und Internet sind Supermedien, die über Datensätze Wirklichkeit virtuell herstellen und dem Menschen Informations-,

Denk- und Steuerfunktionen abnehmen. Im Computer werden Texte, unbewegte und bewegte Bilder, Grafiken, Sprache und Musik verarbeitet und bearbeitet. Der Computer ist Instrument der Wirklichkeitsverarbeitung (also Lese- und Schreibwerkzeug) und Medium der Kommunikation (und zwar sowohl Massenmedium als auch Zwei-Wege-Medium) zugleich. Computer und Internet dienen – bei effektiver Handhabung, im Bereich Internet vor allem der Suchmaschinen – zur Informationsbeschaffung. MK im Bereich Computer ist daher hier auch „Informationskompetenz, die sich als Kulturtechnik der Informationsgesellschaft bezeichnen lässt“ (Borrmann & Gerzden 1996, 2).

Diese doppelte Gewichtung des Computers als instrumentales Medium kann man sich anhand eines Schemas von Schelhove (1996) verdeutlichen (zit. nach Berndt 1997, 12).

Tabelle 3: Schematische Übersicht über die Funktionen des Computers als instrumentales Medium nach Schelhove (1996)

	Instrument		Medium	
	Maschine	Werkzeug	Massenmedium	Zwei-Wege-Medium
Kontext	industrielle Produktion	Handwerk	Sender/ Empfänger	Teilnehmer
	herstellendes Handeln		kommunikatives Handeln	
Funktion	Verarbeiten	Bearbeiten	Informieren	Kommunizieren
	Material verändern		speichern, vermitteln	
Handhabung	wird bedient	wird geführt	wirkt, ist da, ist durchlässig	

Als Kommunikationsmedium ermöglicht der Computer neue Formen von Interaktivität, mit der man direkt in eine Datenmenge eingreifen kann (vgl. Rötzer 1996, 74). Die durch Computer und Internet geschaffenen neuen Kommunikationsverhältnisse muss man sich klarmachen, um sie dann auch angemessen nutzen zu können:

Tabelle 4: Kommunikation und Interaktion: vom Fernsehen zum Internet

Medium	Fernsehen, Massenmedien	Telefon	Computer, Internet
Kommunikation			
Programm	Einzelsendung, Programmstruktur	Kommunikationsstrukturen, Interaktionsvorgaben	Kommunikationsstrukturen, Interaktionsvorgaben, Spielregeln: Mails, Chats, Games
Interaktivität	unidirektional	bi-direktional	multidirektional
Präsenzform	körperliche Präsenz	Teil-Präsenz	körperliche Absenz

Den Unterschied zwischen Massenkommunikation sowie Computer- und Internet-Interaktion kann man sich nochmals an folgendem Schaubild klarmachen:

Tabelle 5: Von der Massenkommunikation zur Interaktion

Massenmedien	Vergleichsbeispiel: Öffentlicher Nah- und Fernverkehr	Kanal, Einbahnstraße lineare Prozessierung von Daten Autor, Sender, Benutzer von einander unterschieden	Baumstruktur Auswahl aus einem fixierten Programm (a. Hypertext) alle erhalten gleichzeitig eine identische Information
interaktives Netz	Vergleichsbeispiel: Individualverkehr	alle Zugang, kein Zeitdiktat, jederzeit online-Eingriff Telefonübertragung <i>Medium ist ein komplexes Netz zur Zweiwegekommunikation ohne Inhalte</i>	Rhizom, System ohne Zentrum Veränderung, Löschung oder neue Verknüpfung von Datenpaketen (kein ‚Autor‘) wie im menschlichen Gehirn ‚heterarchische‘ Verknüpfung von parallel arbeitenden Netzen

Der Computer, als bedeutungsvoller Einschnitt in der Mediengeschichte, ermöglicht wie gezeigt komplexe und differenzierte, z.T. völlig neuartige Formen von Interaktivität. Die Entwicklung geht rasant weiter, wenn man an den sog. Cyberspace und die dort möglichen Formen von Immersion denkt. Die sich ständig weiterentwickelnden Kommunikationsstrukturen müssen erkannt, beherrscht und sinnvoll angewendet werden. Dies sind alles Teilbereiche von Interaktionskompetenz. Hinzukommt, dass man durchschauen muss, dass die eröffneten Kommunikationsräume durch vordefinierte Software- und Hardware-Strukturen auch wieder eingeschränkt sind. Diese Einschränkung betrifft natürlich auch die Schnittstelle, die Formen von Teil-Präsenz bzw. virtueller Realität, in denen ‚im Netz‘ kommuniziert wird etc. Deswegen sind sowohl kritische Einsichten in die Computerkommunikation als ‚kulturdefinierender Technologie‘ vonnöten als auch interaktive MK, um sich in bestehende Programme und Netze einzuschreiben, sich zu präsentieren bzw. bestehende Programm- und Kommunikationsstrukturen für sich sinnvoll zu nutzen. Dies betrifft natürlich auch Formen des Umdefinierens und Neu-Erschliessens.

2.3. Analytische Verarbeitungskompetenz

Die *analytische Verarbeitungskompetenz* bedeutet, das durch den Bild- und den Tonkanal Aufgenommene zu registrieren, sich bewusst zu machen, zu deuten und zu bewerten. Je nach institutionellem Kontext, in dem MK definiert wird, geht es z.B. um die Auflistung von Film-Sequenzen und zugehöriger Kamerapositionen und Einstellungsgrößen, von Schnitten und Montagen. Diese Auflistung macht die mediale Erzählweise deutlich und erschließt den semantischen und den symbolischen Gehalt der Bilder. Zugleich werden über den Tonkanal Sprache, Geräusche und Musik analysiert. In einer weiteren Dimension von Entschlüsselungskompetenz können subjektive Bewertungen des Aufgenommenen erfasst werden, um die geforderte reflexive Distanz zum Mediengeschehen zu erreichen.

Die analytische Verarbeitungskompetenz lässt sich im Sinn von Baacke (1997, 98ff.) in den Teilbereichen von Medienkritik und Medienkunde verorten. Sie steht im Zusammenhang der notwendigen Aufklärung über und Kritik an Manipulation und Persuasion, die von Medienprodukten ausgehen können, besonders wenn sie sich im Bereich der Werbung mit ökonomischen Interessen verbinden. Baacke hat darauf aufmerksam gemacht, dass es nötig ist, diese

Aufklärung und Kritik auf den Kompetenzbegriff selbst anzuwenden. Mit Blick auf die „*Körperlichkeit* des Menschen oder seine *Emotionalität*“ (100) führt er die Unterhaltungskompetenz ein, um das Kompetenz-Kriterium nicht rationalistisch zu verengen. Das bedeutet, dass wir uns darüber klar sein müssen, dass Funktionen der Entlastung, der Entspannung und der Psychohygiene heute in effizienter und intensiver Weise von den Medien übernommen werden. Der nach wie vor bestehende Zusammenhang mit manipulativen Kontexten kann nicht aufgelöst, sondern muss als bestehende unauflösbare Spannung angenommen werden. Diese Spannung wird z.B. durch die gerade bei Jugendlichen beobachtbare intelligente Mediennutzung ausgehalten. Die Jugendlichen zeichnen sich aus durch ihre Kenntnis der Sendungsformate, besonders von Serien und Programmfolgen mit den entsprechenden Wiederholungsstrukturen. Vor allem durch diese Wiederholungen baut die Massenkommunikation eine vollgültige parallele und berechenbare Alltagswirklichkeit auf. Die hier weiterentwickelten Formen der MK bestehen darin, sich dem Medienangebot ganz wenig oder gar nicht zuzuwenden und doch über bestimmte Zeitspannen, Sendeformate und Programmteile ‚alles‘ mitzubekommen (Nebenbei-, Mehrfachnutzung etc.).

Zur analytischen Verarbeitungskompetenz gehört auch die Ausbildung eigener Bewertungs- und Beurteilungskompetenz gegenüber rezipierten Sendungen und Programmangeboten. Diese Bewertungskompetenz ist wichtig angesichts der Zahl und der stark unterschiedlichen Qualität sowie angesichts der jeweils verfolgten medialen Wirkstrategie, die erkannt und durchschaut werden sollte. Im Einzelnen geht es darum, den in der Analyse aufgewiesenen Strukturen und Elementen Funktionen zuzuweisen. Bei den Kriterien der Beurteilung geht es um ähnliche Probleme wie bei der Bestimmung von Produktivität (vgl. dazu Wermke 1993).

2.4. Produktive Verarbeitungskompetenz

Produktive Verarbeitungskompetenz bedeutet allgemein, das audiovisuell Aufgenommene mit der eigenen Person verbinden zu können, d.h. sich das Rezipierte bewusst zu machen und kritisch zu reflektieren. Zum einen impliziert dies, das Programmangebot im zuletzt angesprochenen Sinn der Mehrfachnutzung individuell-differenziert wahrzunehmen, d.h. durch Switchen, Zappen etc. eigene Programmsynthesen zu erstellen (vgl. Winkler 1990). Zum andern

realisiert sich *produktive Verarbeitungskompetenz* im *aktiven Mediengebrauch*. Dahinter steht die Vorstellung, dass der volle Umfang von MK erst durch das Selbermachen und durch die Erfahrung der damit verbundenen Machtposition erreicht wird. In einigen ideologiekritischen Medientheorien (Brecht, Enzensberger) ist die tatsächliche Bewältigung von Medienangeboten auf diese Erfahrung hin konzipiert worden. Produktive Verarbeitung mündet daher zum Beispiel in die Produktion von Videokurzfilmen oder in die Montage von soap-opera-Serienfolgen, in die Konzeption von Folgeserien etc. Der Grad von MK im Bereich von Mediengestaltung wird unterschieden anhand der Kriterien ‚innovativ‘ („Veränderungen, Weiterentwicklungen des Mediensystems innerhalb der angelegten Logik“) und ‚kreativ‘ („Betonung ästhetischer Varianten, das Über-die-Grenzen-der-Kommunikations-Routinen-Gehen“, Baacke 1997, 98).

Mit den Worten von Susanne Barth (1999, 15) lassen sich die hier skizzierten Ebenen von MK wie folgt zusammenfassen:

Der Begriff „Medienkompetenz“ bedeutet – neben dem Verfügen über technisches Wissen –, sich der verschiedenen Medien bei der Bewältigung von alltäglichen Aufgaben bedienen zu können (Nutzungskompetenz). Er bezeichnet weiterhin die Fähigkeit, sich kritisch mit den Medien auseinanderzusetzen (Kritikkompetenz), und er zielt auf einen innovativ-kreativen Umgang (Gestaltungskompetenz). Hinzu kommt in den neueren medienpädagogischen Ansätzen die Forderung nach der Entfaltung von „Genussfähigkeit“, der Entfaltung eines ästhetischen Genusses, den die Mediennutzer im Umgang mit den Angeboten der elektronischen Medien empfinden (ästhetische Kompetenz).

3. Literatur

- Andringa, E. (1994). *Wandel der Interpretation. Kafkas ‚Vor dem Gesetz‘ im Spiegel der Literaturwissenschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Assmann, A. (1996). Einleitung. In A. Assmann (Hrsg.), *Texte und Lektüren. Perspektiven in der Literaturwissenschaft* (S. 7–26). Frankfurt/M.: Fischer.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch*, 20(78), 4ff.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Ballstaedt, S.-P. (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Barth, S. (1999). Medien im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 153, 11–19.
- Berndt, E.B. (1997). Der Deutschunterricht als Ort der informationstechnischen Grundbildung und der Medienerziehung. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* (Thema: Neue Medien im Sprachunterricht), 55, 7–19.
- Bonfadelli, H. & Saxer, U. (1986). *Lesen und Fernsehen*. Zug: Klett & Balmer.

- Borrmann, A. & Gerzden, R. (1996). Kulturtechniken der Informationsgesellschaft. *a.borrmann@herder.netzservice.de*.
- Charlton, M. & Neumann(-Braun), K. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen: Narr
- Charlton, M. & Pette, C. (1999). Lesesozialisation im Erwachsenenalter. Strategien literarischen Lesens in ihrer Bedeutung für Alltagsbewältigung und Biographie. In N. Groeben (Hrsg.), „*Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*“ (IASL, 10. Sonderheft, S. 103–117). Tübingen: Niemeyer.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1996). Textverstehen, Textverständlichkeit – ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In H.P. Krings (Hrsg.), *Wissenschaftliche Grundlagen der Technischen Kommunikation* (S. 129–190). Tübingen: Gunter Narr.
- (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann et al. (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: K.G. Saur.
- Dichanz, H. (1998). Medienforschung, Medienerziehung und Medienkompetenz. In H. Dichanz (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse* (S. 9–17). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eggert, H. & Garbe, Chr. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart: Metzler.
- Engelsing, R. (1973). *Analphabetentum und Lektüre*. Stuttgart: Metzler.
- Frege, G. (1892). Über Sinn und Bedeutung. *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, C , 25–50. (Neudruck in Funktion, Begriff, Bedeutung (1962), Kleine Schriften (1967))
- Gilges, M. (1992). *Lesewelten. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen*. Bochum: Brockmeyer
- Glück, H. (1993). Art. Schriftlichkeit. In *Metzler Lexikon Sprache* (hrsg. v. H. Glück, S. 533ff.). Stuttgart: Metzler.
- Graesser, A.C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101, 371–395.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Groeben, N. et al. (1999). Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. In N. Groeben (Hrsg.), „*Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*“ (IASL, 10. Sonderheft, S. 1–26). Tübingen: Niemeyer.
- Klimsa, P. (1998). Kognitions- und lernpsychologische Voraussetzungen der Nutzung von Medien. In H. Dichanz (Hrsg.), *Handbuch Medien: Medienforschung. Konzepte, Themen, Ergebnisse* (S. 73–100). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nünning, A. (Hrsg.) (1999). Artikel „Performanz und Kompetenz“. *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Ricoeur, P. (1969). *Die Interpretation: ein Versuch über Freud*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Robinson, H. M. (1966). The major aspects of reading. In H.A. Robinson (Hrsg.), *Reading. Seventy-five years of progress* (S. 22–32). Chicago: University of Chicago Press.
- Rötzer, F. (1996). Interaktion – das Ende herkömmlicher Massenmedien. In S. Bollmann (Hrsg.), *Kursbuch Neue Medien. Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur* (2. Aufl., S. 57–78). Mannheim: Bollmann.
- Rupp, G. (1987). *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Schöningh

- Schelhowe, H. (1996). *Das Medium aus der Maschine. Ein Beitrag zur Auffassung vom Computer in der Informatik*. Diss. Uni Bremen.
- Schmidt, S.J. (1973). Texttheorie/Pragmalinguistik. In H.P. Althaus, H. Henne et al. (Hrsg.), *Lexikon der Germanistischen Linguistik* (S. 233–244). Tübingen: Niemeyer.
- Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Viehoff, R. & Burgert, M. (1991). 1. *Kommunikationsbildungsprozess*. 2. *Strukturen und Funktionen deklarativen und prozeduralen Wissens beim Verstehen von Literatur – Untersuchungen zu „Märchen“ und „Krimi“* (LUMIS-Schriften 29). Institut für Empirische Literatur- und Medienforschung der Universität Gesamthochschule Siegen
- Vorderer, P. (1994). Lesen als Handlung. In A. Barsch et al. (Hrsg.), *Empirische Literaturwissenschaft in der Diskussion* (S. 206–222). Frankfurt: Suhrkamp.
- Wermke, J. (1993). „Die Kunst zu finden, ohne zu suchen“. Ein Beitrag zur Entwicklung von Beurteilungskriterien für einen kreativitätsfördernden Unterricht. *Der Deutschunterricht*, 129, 88–105.
- Wienold, G. (1974). Textverarbeitung. Überlegungen zur Kategorienbildung in einer strukturalen Literaturgeschichte. In P.U. Hohendahl (Hrsg.), *Sozialgeschichte und Wirkungsästhetik* (S. 97–134). Frankfurt/M.: Athenäum Fischer.
- Winkler, H. (1990). Switching, ein Verfahren gegen den Kontext. In K. Hickethier & H. Winkler (Hrsg.), *Filmwahrnehmung* (S. 137ff.). Berlin: Ed. Sigma.

II.
Mediengesellschaft:
Kollektiv-/System-Ebene

Systemtheorie

Systemtheorie ist zunächst ein Sammelbegriff für eine Reihe recht heterogener objekt- und metawissenschaftlicher Unternehmungen, die sich hinsichtlich Gegenstandsbereich, ontologischen Implikationen, Erkenntnisanspruch und der verwendeten Systembegriffe unterscheiden (v.a. Kybernetik, Wiener 1948/1992; Spieltheorie, v. Neumann & Morgenstern 1944/1991; mathematische Informationstheorie, Shannon & Weaver 1949; biologische Systemlehre, v. Bertalanffy 1968; Systemanalyse, Churchman 1970; soziologische Systemtheorien, Parsons 1951/1976, Luhmann 1984). Statt einer einheitlichen Definition werden daher exemplarisch die Systembegriffe dreier „Systemtheorien“ skizziert, nämlich (1) der allgemeinen Systemtheorie (vgl. Ropohl 1978), (2) der Theorie sozialer Systeme von Luhmann (1984) sowie (3) – als literaturwissenschaftliches Anwendungsbeispiel – die Konzeption des „Sozialsystems Literatur“ bei Schmidt (1996).

(1) In ihrem Versuch, über eine Präzisierung des Systembegriffs eine disziplinübergreifende Form der Erklärung und Beschreibung komplexer empirischer Zusammenhänge zu schaffen, legt die allgemeine Systemtheorie ein strikt nominalistisches Verständnis von „System“ zugrunde (Systeme als Modelle). Nach Ropohl (1978) lassen sich drei formale Systembegriffe unterscheiden, die allerdings einer gemeinsamen mengentheoretischen Definition zugänglich sind: Ein *funktionales* Systemkonzept, nach dem ein System durch je eine Menge von Outputs, Inputs, Systemzuständen und Funktionen charakterisiert ist (z.B. „Black-Box-Modelle“ in der Psychologie), ein *struktureles* Systemkonzept, das Systeme als Menge von Elementen mit einer bestimmten relationalen Struktur beschreibt (vgl. den bildungssprachlichen Systembegriff) sowie ein *hierarchisches* Systemkonzept, im Rahmen dessen Elemente eines Systems wiederum als Systeme analysiert werden können. Je nach konkreter Anwendung (oder objektwissenschaftlicher Interpretation der Systemnotation) lassen sich Systeme auch nach verschiedenen inhaltlichen Aspekten klassifizieren, etwa „statisch/dynamisch“, „natürlich/künstlich“, „lineare/nichtlineare Funktionen“, „einfach/komplex“ etc. Unter der Zugrundelegung eines nicht-essentialistischen Systembegriffs sind Anwendungen der allgemeinen Systemtheorie

durchaus mit handlungstheoretischen Modellierungen kompatibel. So können beispielsweise Handlungsregulationsprozesse (systemtheoretisch) über positive oder negative Rückkopplungsschleifen modelliert werden (Vergleich von Ist-Soll-Zuständen), was gleichwohl die Möglichkeit offenlässt, die Prozesse der Zielbildung unter Rückgriff auf intentionalistisches Vokabular zu erklären. (2) Die Theorie sozialer Systeme nach Luhmann (1984) macht zwar terminologische Anleihen bei der allgemeinen Systemtheorie, gibt dem Systembegriff aber eine essentialistische Deutung und betont: „Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, daß es Systeme gibt. [...] Der Systembegriff bezeichnet also etwas, was wirklich ein System ist, und läßt sich damit auf eine Verantwortung für Bewährung seiner Aussagen an der Wirklichkeit ein“ (1984, 30). Die zentrale *Funktion* so verstandener (nicht nur sozialer!) Systeme besteht in der *Reduktion von Komplexität*, der Schaffung von Möglichkeiten, mit der „unendlichen Mannigfaltigkeit des Weltgeschehens“ (Max Weber) umzugehen.¹ Hiermit werden nicht nur Systeme als real angenommen, sondern es wird auch ein für den Prozess der Vergesellschaftung *objektiv* primäres Problem identifiziert, nämlich das der *doppelten Kontingenz*, was bei Luhmann heißt: Das Problem, dass soziale/psychische Systeme (nota bene: nicht Subjekte) ihr (System-)Verhalten unter der Prämisse jeweils wechselseitig möglichen Alternativverhaltens koordinieren müssen. Um das Verhalten eines Systems in Abhängigkeit von dieser funktionalen Bestimmung beschreiben zu können, muss zunächst die Unterscheidung von System und Umwelt eingeführt werden, woraus die Existenz von Systemgrenzen folgt. Die zweite zentrale Eigenschaft sozialer Systeme, die Eigenschaft der *Selbstorganisation* (Autopoiesis), stellt einen interdisziplinären Transfer aus der Molekularbiologie dar. So, wie ein Enzym A die Bildung eines Enzyms B katalysiert, das seinerseits wieder an der Produktion des Enzyms A beteiligt ist, werden soziale Systeme als Gebilde verstanden, deren Elemente und Funktionen sich stetig selbst reproduzieren (z.B. die Rollenverteilungen in einer Großfamilie oder einem Betrieb). Im Unterschied zu nicht-sozialen Systemen sind die Systemgrenzen sozialer Systeme durch *Sinnbeziehungen* festgelegt; soziale Systeme bestehen aus und reproduzieren sich durch Kommunikationen. Die Kategorie „Sinn“ wird hierbei allerdings ausschließlich unter Rückgriff auf die funktionale Bestimmung der Komplexi-

1. So lässt sich beispielsweise die Wirkungsweise des (im psychologischen Informationsverarbeitungsansatz angenommenen) sensorischen Registers systemtheoretisch als funktionale Leistung des Wahrnehmungsapparates, nämlich als Komplexitätsreduktion durch Selektion, beschreiben.

tätsreduktion definiert, nämlich als Einschränkungen des faktischen Möglichkeitsraums durch systemgesteuerte Selektionen. Konträr zu handlungstheoretischen Positionen ist Sinn demnach nicht an die Intentionen und sinnstiftenden Handlungen rationaler Subjekte gebunden; das systemtheoretische Programm hat für den Subjekt- oder Akteursbegriff „keine Verwendung“ (Luhmann 1984, 51). Ob und inwieweit eine derartige Bestimmung von „Sinn“ unabhängig von der Rationalität handelnder Subjekte für eine Theorie der Gesellschaft tragfähig ist und ohne Zirkularität vorgenommen werden kann, ist allerdings zumindest fraglich (Habermas 1971): Wenn der Begriff „Sinn“ über das Problem der Komplexitätsreduktion definiert wird, ist das Grundproblem der Komplexität als ein der Systembildung vorgängiges einzuführen. Wie dies geschehen soll, ohne dass gleich ursprünglich ein System vorhanden wäre, für das die Komplexität der Umwelt ein Problem darstellt, kann Luhmann nicht zeigen (zu dieser Kontroverse vgl. Habermas & Luhmann 1971).

(3) Schmidt (1996) argumentiert für die Fruchtbarkeit eines ‚weichen‘, d.h. nominalistisch verstandenen und handlungstheoretisch anschlussfähigen Systembegriffs in Literatur- und Medienwissenschaft, der ein nützliches Instrument zur Betrachtung literarischer Texte in ihrem komplexen („nahezu infiniten“) Kontext sein soll. Die Luhmannschen Hypostasierung sozialer Systeme als selbstreproduktive, subjektlose Kommunikationszusammenhänge wird ausdrücklich abgelehnt, was für das „Sozialsystem Literatur“ die Einbeziehung von Akteur/-innen als Systemkomponenten neben Kommunikationsprozessen, sozialen Strukturen und Institutionen (z.B. Mediensystemen), Medienangeboten und symbolischen Ordnungen kulturellen Wissens gestattet. Die Handlungsmöglichkeiten von Akteur/-innen sind zwar in vielfältiger Weise durch andere Systemkomponenten restringiert (z.B. durch institutionalisierte Handlungsrollen), gleichwohl können Handlungsentscheidungen auch Einfluß auf systemtheoretisch modellierte Kausalstrukturen nehmen („Akteursrationalität“ vs. „System-“ und „Kommunikationsrationalität“). Aus diesem ‚weichen‘ Systembegriff folgen weitere Liberalisierungen: Die Selbstregulationsthese reduziert sich auf die Annahme, dass „alle Entscheidungen, die Literarizität und literarische Werte betreffen, innerhalb des sozialen Systems Literatur“ (Schmidt 1996, 116) getroffen werden. Die Frage der sinnvollen Abgrenzung des sozialen Systems Literatur wird bei Schmidt (1996) nicht – wie bei Luhmann (1984) – per theoretischer Setzung entschieden, sondern zur empirischen Frage erklärt.

Literatur

- Ashby, W.R. (1974). *Einführung in die Kybernetik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [Original erschienen 1956: An introduction to cybernetics]
- Churchman, C. W. (1970). *Einführung in die Systemanalyse*. München: Verlag Moderne Industrie.
- Habermas, J. (1971). Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Eine Auseinandersetzung mit Niklas Luhmann. In J. Habermas & N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?* (S. 142–290). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. & Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1976). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag. [Original erschienen 1951: The social system]
- Ropohl, G. (1978). Einführung in die allgemeine Systemtheorie. In H. Lenk & G. Ropohl (Hrsg.), *Systemtheorie als Wissenschaftsprogramm* (S. 9–49). Königstein: Athenäum.
- Schmidt, S. J. (1996). ‚System‘ und ‚Beobachter‘: Zwei wichtige Konzepte in der (künftigen) literaturwissenschaftlichen Forschung. In J. Fohrmann & H. Müller (Hrsg.), *Systemtheorie der Literatur* (S. 106–133). München: Fink.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- v. Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory. Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- v. Neumann, J. & Morgenstern, O. (1973). *Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten* (3. Aufl.). Würzburg: Physica. [Original erschienen 1944: Theory of games and economic behavior]
- Wiener, N. (1992). *Kybernetik. Regelung und Nachrichtenübertragung im Lebewesen und in der Maschine*. Düsseldorf: Econ. [Original erschienen 1948: Cybernetics or control and communication in the animal and the machine].

Kultur und Gesellschaft, Informations-/Mediengesellschaft

1. Kultur und Gesellschaft

Eine vorläufige Definition von Kultur: Unter Kultur (von lat. colere, cultum) versteht man im weitesten Sinne das vom Menschen Hervorgebrachte (lt. Meyers Enzyklopädischen Lexikon (1975): Sprache, Religion, Ethik, Institutionen, Staat, Politik, Recht, Handwerk, Technik, Kunst, Philosophie, Wissenschaft). Der Begriff Kultur schließt so betrachtet alle weiteren o.g. Termini ein. Vielen Autoren ist dieser umfassende Kulturbegriff jedoch zu breit. Häufig werden binäre Oppositionen gebildet, um das spezifisch Kulturelle von anderen menschlichen Handlungsfeldern abzugrenzen.

1.1. Kultur vs. Natur

Schon die lat. Wurzel des Kulturbegriffs legt nahe, Kultur als das Hervorgebrachte vs. Natur als das vom Menschen unbeeinflusst Gewachsene zu konzipieren. Da nach der gegebenen Definition Natur in der heutigen Welt zu einem marginalen Phänomen wird, kommt dieser Opposition keine große Erklärungskraft zu. Dennoch entspricht die Trennung in Natur und Kultur weitgehend einem Konsens in der menschlichen Alltagspsychologie und sie macht auch aus wissenschaftlicher Sicht einen Sinn, zum Beispiel in der Psychophysiologie und Psychosomatik, der Anlage-Umwelt-Forschung und der Soziobiologie/Verhaltensökologie. Gerade aus der zuletzt genannten Forschungsrichtung heraus wird die Opposition Natur vs. Kultur aber auch deutlich relativiert bzw. problematisiert, u.a. durch die These von der Natur der Kultur (Natur als Vorwegnahme von Kultur, Kultur als Fortsetzung von Natur Koevolution von menschlicher Natur und menschlicher Erkenntnis (vgl. Koch 1989). Die Opposition kann m.E. beibehalten werden, für die Fragestellung des Schwerpunktprogramms ist sie jedoch von nachrangiger Bedeutung.

1.2. (Hoch-)Kultur vs. Primitivkultur, Trivialekultur

Schmidt (1994) sieht den Beginn der Kulturwissenschaft in der Völkerkunde des 19. Jahrhunderts. Die Ethnologie diente ursprünglich der ideologischen Absicherung imperialer Führungsansprüche gegenüber den „primitiven“ Ureinwohnern der Kolonien. Die moderne Kulturforschung, wie sie z.B. vom Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham seit Mitte der siebziger Jahre betrieben wird, sieht ihre Aufgabe gerade im Nachweis sozialer Hegemonie auf der Basis einer dominanten Kultur (vgl. Turner 1990). Auch für die Zwecke des Schwerpunktprogramms scheint die genannte Opposition kontraproduktiv zu sein.

1.3. Kultur vs. Zivilisation:

Zivilisation wird zuweilen (vor allem in Deutschland, weniger in Frankreich, England und den USA) als die materiell-technische Seite der Lebensgestaltung des Menschen von der geistig-künstlerisch-wissenschaftlichen Seite unterschieden. Diese Differenz erschwert jedoch den Blick auf die technischen Bedingungen geistesgeschichtlicher Entwicklungen (Beispiel: Erfindung des Buchdrucks). Von anderen Autoren, z.B. Elias (1976), wird Zivilisation als Oberbegriff zu Kultur und Gesellschaft verwendet. Die Unterscheidung scheint für die Ziele des Schwerpunktprogramms nicht sehr zweckmäßig zu sein und sie sollte daher nicht übernommen werden.

1.4. Kultur vs. Gesellschaft:

Kultur und Gesellschaft dienen beide der Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung und der kognitiven Orientierung. Eine Opposition zwischen Kultur und Gesellschaft wird nicht von allen Autoren unterstellt.

Eine vorläufige Definition von Gesellschaft: Gesellschaft bezeichnet die umfassende Ganzheit eines dauerhaft geordneten, strukturierten Zusammenlebens von Menschen innerhalb eines bestimmten räumlichen Bereichs (Soziologie-Lexikon 1997, 215).

Habermas (1988) definiert Kultur „als den Wissensvorrat, aus dem sich Kommunikationsteilnehmer, indem sie sich über etwas verständigen, mit Inter-

pretationen versorgen“. Die Gesellschaft besteht dagegen „aus den legitimen Ordnungen, über die die Kommunikationsteilnehmer ihre Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen regeln und Solidarität sichern“ (96f.). Nach Habermas unterscheiden sich Kultur und Gesellschaft auf drei Dimensionen:

- *Substrat*: „Kulturelles Wissen ist in symbolischen Formen verkörpert – in Gebrauchsgegenständen, Technologie, in Worten und Theorien, in Büchern und Dokumenten nicht weniger als in Handlungen. Die Gesellschaft ist in institutionellen Ordnungen, in Rechtsnormen oder in den Geflechten normativ geregelter Praktiken und Gebräuche verkörpert“ (98).
- *Raum und Zeit*: Das kulturelle Gedächtnis (vgl. Halbwachs, 1985) ist prinzipiell räumlich und zeitlich unbegrenzt. Gesellschaften existieren dagegen in endlichen sozialen Räumen und finiten historischen Epochen (99).
- *Konstitution/Konstruktion*: „Kulturell überlieferte Gehalte sind potentiell stets das Wissen von Personen: ohne die hermeneutische Aneignung und Fortbildung des kulturellen Wissens durch Personen bilden sich und erhalten sich keine Traditionen“ (101). Normative Ordnungen sind dagegen „immer Ordnungen von interpersonalen Beziehungen. Nur aus den Koordinationsleistungen kommunikativ handelnder Subjekte bilden sich die Interaktionsnetze sozial mehr oder weniger solidarisch zusammenhaltender Gruppen. (101).

Die nachstehende Abbildung (Habermas 1988, 102) stellt die von Habermas skizzierte Konzeption von Kultur und Gesellschaft in einen Zusammenhang mit der Sozialisation und Enkulturation von Subjekten. Die wechselseitigen Verschränkungen der Bereiche Person-Kultur-Gesellschaft sind für das Rahmenthema des Schwerpunktprogramms von besonderer Bedeutung, können aber in diesem Papier nicht weiter behandelt werden.

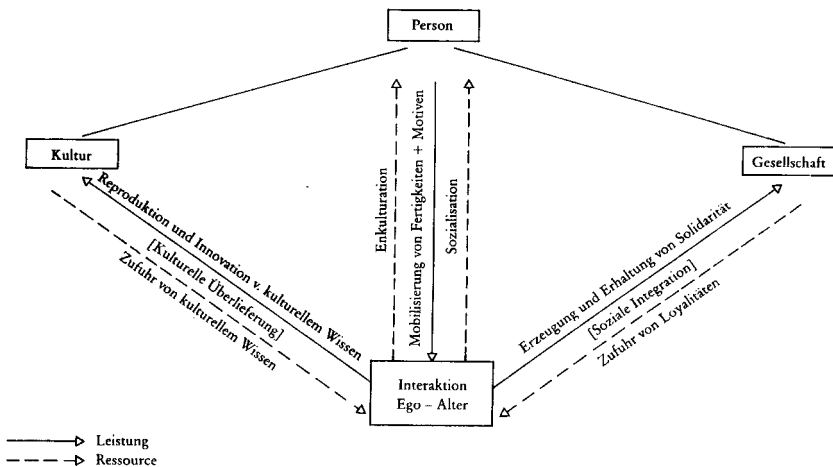


Abbildung 1: Verschränkung der Persönlichkeitsstrukturen mit Kultur und Gesellschaft
(aus: Habermas 1988, 102)

In der Theorie sozialer Systeme von Niklas Luhmann (1996a) spielt die Unterscheidung zwischen Kultur und Gesellschaft dagegen keine prominente Rolle. Kultur ist der Vorrat „möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitsteht“ (224). Gesellschaft ist das „umfassende soziale System aller aufeinander Bezug nehmender Kommunikationen“ (Luhmann 1986, 24). Kultur ist somit ein Teil des Systems von Kommunikationen. Der Luhmannsche Begriff der Kommunikation als bestimmender Prozess jedes sozialen Systems umfasst sowohl die kollektiven Bedeutungen als auch die ausdifferenzierten und institutionalisierten Subsysteme wie Politik, Recht, Massenmedien, Erziehungswesen usw.

Weil nach Luhmanns Definition Kommunikation ein Operationsmodus ist, der ausschließlich dem sozialen und nicht dem kognitiven System zuzuordnen ist, erübrigen sich auch Vorstellungen zur Wechselwirkung von Kommunikation/Interaktion und Bewusstsein, wie sie in der Theorie von Habermas entwickelt werden. Allerdings sind strukturelle Koppelungen möglich.

Eben diese strikte Trennung zwischen dem kognitiven System, das ein Bewusstsein hat, aber nicht kommuniziert, und dem sozialen System, das kommuniziert, aber kein Bewusstsein hat, kritisiert Schmidt (1994) in seiner Aus-

einandersetzung mit der Systemtheorie sensu Luhmann (70 ff.). Kognitive Systeme beeinflussen nach Schmidt Kommunikation in sozialen Systemen durchaus, weil die Sinnproduktion empirisch immer an ein kognitives System gebunden ist, das allerdings nach sozialen und kulturellen Regeln arbeitet.

[...] Wissen wird – je aktuell – im kognitiven System nach sozialen Regeln erzeugt. Daher macht es wenig Sinn, Wissen entweder in psychische oder in soziale Systeme zu verlagern. M.a.W., auch Wissen entsteht erst durch „strukturelle Koppelung“ [...] von Kognition und Kommunikation. (80)

Dieser Dissens mit Luhmann führt Schmidt auch zu einer anderen Vorstellung hinsichtlich des Verhältnisses von Kultur und Gesellschaft. Er versteht Kultur als kommunikative Praxis, die der Erzeugung von kollektivem Wissen dient und hebt damit hervor, dass kulturelle Praktiken soziale Prozesse darstellen, deren Ergebnis individuell (im Rahmen der Sozialisation) angeeignet wird:

[...] spreche ich [...] dann von Kultur, wenn in einer Situation bzw. angesichts eines Problems, das Alternativen offenläßt, Unterscheidungen getroffen werden, die interaktiv und kommunikativ in einer Weise weitergeführt werden, die zu kollektivem Wissen führt und sozialisatorisch programmierbar ist. (Schmidt 1994, 245)

Diese als Regelsystem zur Erzeugung kollektiven Wissens konzipierte Kultur ist mit dem sozialen Ordnungen nicht identisch, sondern sie ist eine Voraussetzung zur Etablierung zeitlich überdauernder sozialer Ordnungen. Soziale Gruppierungen (Gesellschaften) benötigen die Kultur, um die Differenz zwischen sozialem System (hier: ingroup) und Umwelt (hier: outgroup) stabilisieren zu können (Schmidt 1994, 228 ff.). Ohne Kulturprogramme sind soziale Systeme für Schmidt nicht vorstellbar. Die Kultur sichert somit die Identität bzw. Spezifik eines sozialen Systems. Die differenzbildenden Problemlösungen werden in der Regel institutionalisiert, reproduziert und kontrolliert. Die Kultur gibt die Lösungswege vor und legitimiert deren Durchführung, die Institutionen schützen das soziale System davor, „die Welt ständig neu konstruieren zu müssen“.

Ich plädiere dafür, die Opposition Kultur vs. Gesellschaft beizubehalten. Die ersten beiden von Habermas benannten Differenzen (Substrat, Raum und Zeit) zwischen dem Kulturellen und dem Gesellschaftlichen scheinen mir auch im Hinblick auf die Thematik des Schwerpunktprogramm bedeutsam zu sein. Die dritte Unterscheidung (Konstitution, Konstruktion) ist besonders bedenkenswert, weil sie auf die Interaktion des Kulturellen und des Gesellschaftlichen mit der Person hinweist. Wie schon die oben zitierte Verwendung des Handlungskonzepts in der Definition von Kultur, Person und Gesellschaft

zeigt, vermittelt hierbei die zwischenmenschliche Interaktion zwischen Bedeutungsvorrat, Subjekt und sozialer Ordnung (vgl. auch die Abbildung).

Wenn Schmidt betont, dass kognitive und soziale Systeme strukturell gekoppelt sind, so ist die konkrete soziale Interaktion, aber auch die Leser-Text-Interaktion, der Ort, an dem diese Koppelung erfolgen kann. In einigen Projekten des Schwerpunktprogramms wird der Prozess der Enkulturation im Rahmen von aktuellen oder textbasierten Kommunikations- und Interaktionsverhältnissen untersucht {Aneignung der kulturellen Überlieferung durch die Person, z.B. im Rahmen autobiographischer Erzählungen mit Medienverweisen}. Andere Projekte stellen den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Bedingungen (historisch-gesellschaftliche Epoche, soziale Schicht, Gender) und Sozialisation heraus.

2. Informations-/Mediengesellschaft

Kommunikations- und Informationsmedien (symbolische Gesten, Sprache, Schriftzeichen, Bilder und deren jeweilige Verbreitung) sind konstitutive Bestandteile jeder Kultur, die einen Vorrat an Bedeutungen anlegen will. Wenn wir – wie oben dargelegt mit Schmidt der Ansicht sind, dass Wissensvorräte und Interpretationsressourcen zur Etablierung und Bestandssicherung jeder Gesellschaft notwendig sind, dann können wir die Stichworte Kommunikation und Information nicht als Alles-oder-Nichts-Komponenten in die Definition eines bestimmten Typs von Gesellschaft (z.B. vormodern, modern oder post-modern) einsetzen. Bestenfalls ließe sich belegen, dass das Ausmaß symbolisch kodierter Informationen und Bedeutungen in der gegenwärtigen Gesellschaft größer ist als in der Vergangenheit. Aber auch ein Vergleich der Bedeutsamkeit des in Frage stehenden Charakteristikums in Relation zu anderen möglichen Präfixen und Adjektiven für die gegenwärtige Gesellschaft, wie etwa „Offene Gesellschaft“ (Karl Popper), „Erlebnisgesellschaft“ (Gerhard Schulze), „Risikogesellschaft“ (Ulrich Beck) dürfte kaum möglich sein.

Für die Teilnehmer des Schwerpunktprogramms sehe ich zwei mögliche Konsequenzen:

Entweder einigen wir uns darauf, dass die im Rahmenthema gewählte Sprechweise von der Mediengesellschaft eher eine rhetorische Zielsetzung verfolgt, als dass sie Ausdruck einer empirischen oder konstitutionslogischen Analyse wäre. Unserer Arbeitsgruppe – und auch einigen anderen Leuten – ist es dann

eben wichtig herauszustellen, dass in dieser Gesellschaft Medien eine große Rolle spielen.

Oder wir legen dar, wann und nach welchem Kriterium eine Gesellschaft zur Mediengesellschaft wird. Wir könnten in diesem Falle etwa argumentieren, dass sich erst in dem von den Einzelprojekten untersuchten Epochen das System der Massenmedien soweit ausdifferenziert hat, dass es gerechtfertigt erscheint, von einer (Massen-)Mediengesellschaft zu sprechen. Als Theoretiker für die Ausdifferenzierungsthese ließe sich wiederum Luhmann heranziehen. Luhmann (1996b) knüpft die Ausbildung eines eigenen Systems der Massenmedien an die Vorbedingung, daß bestimmte Verbreitungstechnologien – namentlich von ihm genannt: der Buchdruck (33f.) – entstanden sind. Demzufolge ließe sich die Epoche der (Massen-)Mediengesellschaft auf die letzten 500 Jahre festlegen. Da er aber von einer fortschreitenden Evolution der Massenmedien ausgeht (vgl. 43), wäre es auch denkbar, den fraglichen Zeitraum stärker einzugrenzen, wenn es gelänge, enger gefasste Kriterien für den Eintritt in diesen Gesellschaftstyp anzugeben (z.B. die elektronische Massenkommunikation - dieses Kriterium wäre aber zu begründen!).

3. Literatur

- Elias, N. (1976). *Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bde.* Frankfurt: stw.
- Gilgenmann, K. (1986). Autopoiese und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion der Sozialisationstheorie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungstheorie*, 6, 71–90.
- Habermas, J. (1988). *Nachmetaphysisches Denken.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Halbwachs, M. (1985). *Das kollektive Gedächtnis.* Frankfurt/M.: FTB.
- Koch, W.A. (Hrsg.) (1989). *The nature of culture.* Bochum: Brockmeyer.
- Luhmann, N. (1986). *Ökologische Kommunikation.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- (1996a). *Soziale Systeme* (6. Aufl.). Frankfurt/M.: stw.
- (1996b). *Die Realität der Massenmedien* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Soziologie-Lexikon* (1997) (3. Aufl.). Hrsg. v. G. Reinhold et al. München: Oldenbourg.
- Schmidt, S.J. (1994). *Kognitive Autonomie und soziale Orientierung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Turner, G. (1990). *British cultural studies.* Boston: Unwin Hyman.

Medien: technische Apparate, Institutionen, Symbolsysteme

Wenn man den Begriff ‚Medien‘ definieren, umreißen, abgrenzen soll – so wie wir auf den kommenden Seiten –, lässt sich trefflich mit Manfred Rühl beginnen (Rühl 1998, 95ff.):

Begrifflich tappt in Sachen *Medien* nicht nur der gesunde Menschenverstand (alias common sense) im dunkeln. Selbst die Wissenschaft [sic!] ist dabei, die Sprache über Medien mehr und mehr zu verwirren. Sie behandelt Medien wie universell konsenterte Zauberwörter, ohne so recht zu wissen, was *die Medien*, was *Neue Medien* oder *Multimedien* sind – ganz zu schweigen von *Cyber-Medien*, *Inter-Medien* oder *Trans-Medien*.

Der Brockhaus vermerkt ‚Medien‘ im Singular als „Bezeichnung für jede Art eines Trägers oder Übermittlers von Bedeutungen, Informationen und Botschaften“, im Plural als „gesellschaftliche Träger- bzw. Vermittlungssysteme für Informationen aller Art“ (Brockhaus 1998: *Medien*). ‚Massenmedien‘ dagegen werden als Schlüsselbegriff geführt, bei dem „die technische Seite der massenhaften Vermittlung von Informationen im Vordergrund“ steht, wohingegen „die älteren Bezüge zu kultur- oder sozialkritischen Auseinandersetzungen mit Massen oder ‚Vermassungseffekten‘ in den Hintergrund getreten sind“ (Brockhaus 1998: *Massenmedien*). Auch im Schwerpunktprogramm herrscht Konsens darüber, dass mit ‚Medien‘ – wenn nicht weiter spezifiziert wird – ‚Massenmedien‘ gemeint sind. Abzugrenzen sind diese anhand der von Maletzke vorgeschlagenen vier Kriterien: Es handle sich um massenmediale Kommunikation, wenn „Aussagen

- öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerschaft)
 - durch technische Verbreitungsmittel (Medien)
 - indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder raumzeitlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern)
 - und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagendem und Aufnehmendem)
 - an ein disperses Publikum vermittelt werden.“
- (Maletzke 1963, 32; zit. n. Maletzke 1998, 46)

Wichtig erscheint uns zunächst die Unterscheidung zwischen technisch basierten Medien und Programm-Medien:

- Unter Medientechnik (bzw. ‚technischen Apparaten‘; s.o.) können CD-Player, Fernsehgeräte etc. gefasst werden.
- Davon abzugrenzen sind Medien als Träger von Inhalten wie bspw. Schallplatte, Film – oder auch Ätherwelle,
- sowie Medien-Institutionen als Gebilde von Redaktions- und Distributions-technik.
- Nicht zuletzt fallen auch die kommunizierten Inhalte bzw. Programme unter den Medien-Begriff – sozusagen in einer Umkehr des McLuhan’schen ‚the medium is the message‘. Häufig wird die Frage der Verfasstheit der Medien nicht von der Frage der von ihnen vermittelten Inhalte getrennt.

In der umgangssprachlichen Praxis wird meist nicht zwischen den verschiedenen Bedeutungsebenen unterschieden: Wer vom ‚Fernsehen‘ spricht, kann entweder das Fernsehgerät meinen, das Programm oder diejenigen, die es produzieren, verschiedene Kombinationen davon oder alles zusammen. Im Vordergrund steht aber in der Regel das mediale Angebot, nicht die Medientechnik – allerdings weicht dies mit der zunehmenden Bedeutung von Computermedien bzw. des Internets auf. Umgangssprachlich beschränkt sich der Gebrauch des Begriffs ‚Medien‘ meist auf aktuelle Massenmedien, auch in der wissenschaftlichen Diskussion um Massenmedien, um ihre Nutzung und Struktur, bleiben beispielsweise Buch und Kino weitgehend außen vor.

Da sich die Projekte des Schwerpunktprogramm schwerpunktmäßig mit spezifischen Arten der Medienrezeption beschäftigen, scheint es uns sinnvoll, einige allgemeine Daten zur Mediennutzung voranzustellen. Das soll Anhaltspunkte dafür vermitteln, welche quantitative Bedeutung das jeweils untersuchte Medium innerhalb der gesellschaftlichen Mediennutzung hat.

In den 50er Jahren zählte „aus dem Fenster schauen“ zu einer der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen der Deutschen (Opaschowski 1997, 8), mittlerweile nimmt der Medienkonsum den größten Teil der freien Zeit des Tages ein. Mehr als fünfeinhalb Stunden verbringt der oder die Deutsche im Schnitt vor oder mit Fernsehen, Radio und Tageszeitung: 2:38 Stunden schaut man fern, 2:42 Stunden wird Radio gehört, und immerhin noch 30 Minuten fallen für die Tageszeitung ab (Massenkommunikation 1996, 53). Der Zeitaufwand für Mediennutzung erhöht sich noch, wenn man Bücher, Zeitschriften, Bild- und Tonträger wie CDs und Videocassetten, und den PC mitrechnet: Dem Buch widmet sich der oder die Deutsche im Schnitt 15 Minuten, den übrigen Medien zusammen nochmal 39 Minuten (128; Bücher, Zeitschriften etc. werden übrigens nicht unter Mediennutzung, sondern als Freizeitaktivitäten erfasst). Viel Zeit,

aus dem Fenster zu schauen, bleibt da nicht. „Das Zeitbudget wird in Zukunft mindestens so knapp und ebenso kostbar wie das Geldbudget sein.“ (Opaschowski 1997, 41)

Diesem knappen Budget steht eine immer weiter wachsende Zahl an medialen Angeboten gegenüber (siehe auch ‚Printmedien‘ und ‚Multimedialität‘): Das bundesdeutsche Angebot an Tageszeitungen erscheint im internationalen Vergleich auf den ersten Blick vielfältig. Der zweite Blick enthüllt, dass nur wenige der vielen Zeitungsausgaben im allgemeinen politischen Teil selbständig gestaltet sind. Täglich werden über 25 Millionen Zeitungsexemplare gelesen. 18 Millionen davon sind lokale und regionale Abonnementzeitungen; auf Straßenverkaufszeitungen entfallen etwa 6 Millionen – allein 4,7 Millionen auf die BILD-Zeitung (Meyn 1996, 79). Die sieben Überregionalen teilen sich eine Gesamtauflage von nur 1,4 Millionen. (Meyn 1996, 60) Die Gesamtauflage der Tageszeitungen stagniert – nach einem leichten Zugewinn von 1990 bis 1992 – seit Beginn der 90er Jahre, bzw. ist sogar etwas rückläufig.

Wieviele Zeitschriften es in der Bundesrepublik gibt, kann niemand genau angeben – ihre Gesamtzahl wird auf rund 20.000 geschätzt. Werden nur die berücksichtigt, deren Auflage IVW-geprüft ist, so reduziert sich die Zahl auf unter 2.000 (IVW: Informationsgemeinschaft zur Feststellung der Verbreitung von Werbeträgern) (Meyn 1996, 88). Zahl und Auflage der Publikumszeitschriften sind in den vergangenen Jahren nahezu kontinuierlich angestiegen: Über 123 Millionen betrug ihre Auflage 1995 (Meyn 1996, 61).

Seit dem „medienpolitischen Urknall“ (Meyn 1996, 142) – dem Beginn des Ludwigshafener Kabelpilotprojekts Anfang 1984 – kann in der Bundesrepublik nicht mehr nur auf zwei Kanälen (und Landeskanälen) öffentlich-rechtlich, sondern auch privat ferngesehen (und auch Radio gehört) werden. Diverse ‚Fernsehurteile‘ regeln das Nebeneinander von öffentlich-rechtlichem und privatem Rundfunk. Die öffentlich-rechtlichen Anbieter haben dabei eine ‚Grundversorgung‘ zu leisten, die privaten Anbieter erhalten einen ‚Rabatt‘ in punkto Breite und Ausgewogenheit.

SAT 1 und RTL sind die beiden Privatsender mit den höchsten Reichweiten. Schon Mitte der 90er hat RTL ARD und ZDF überholt (Meyn 1996, 169). Das Fernsehen erreicht täglich rund 83 Prozent der bundesdeutschen Bevölkerung (Massenkommunikation 1996, 292).

Die Hörfunklandschaft in der Bundesrepublik ist viel zu bunt, um sie in einfachen Formeln zu beschreiben: Neben den Programmen, die die öffentlich-rechtlichen Landesanstalten ausstrahlen, existieren etablierte landesweite pri-

vate Sender wie Radio FFN oder Antenne Bayern, zahllose kleine lokale Stationen und Spartensender. Der Hörfunk hat eine tägliche Reichweite von 75 Prozent (Massenkommunikation 1996, 292).

1. Symbolsysteme

Symbolsysteme schaffen Ordnung zum Zweck des sinnvollen Weiterhandelns (vgl. Reichertz 1998, 174). Sie konstituieren selbständige Gefüge, die ihren Sinn und Wert nicht dadurch erhalten, dass in ihnen „eine objektive Wirklichkeit irgendwie abgebildet wird“ (Brockhaus 1998: *Symbol*), sondern dadurch, dass sie eine in sich geschlossene Welt der Sinnhaftigkeit aufbauen. Die ‚Medien‘ – im Sinne von Massenmedien – stellen weniger ein eigenständiges Symbolsystem dar, sie operieren vielmehr mit verschiedenen Symbolsystemen wie Sprache und Bild (s.o.).

2. Medienverbund



Anfang 1996 fand sich in mehreren europäischen Zeitschriften ein Foto, das sechs Männer in einer seltsamen Pose zeigt. Die Männer scheinen eine unauf-

lösliche Bruderschaft begründen zu wollen; bei genauerem Hinsehen kann man allerdings aus den Gesichtern durchaus unterschiedliche Grade an Freude und Zufriedenheit über den besiegelten Pakt ablesen. Der dritte Herr von links lächelt etwas gezwungen, der große Mann ganz außen rechts scheint nicht recht bei der Sache zu sein. Ohne erläuternde Unterzeile würde man kaum darauf kommen, welche Branche sich auf diese einigermaßen skurrile Weise präsentiert. Handelt es sich um Vertreter eines Rings von Großschlachtern? Um den Vorstand der schwedischen Eishockey-Profiliga? Oder um ein Kartell französischer Bestattungsunternehmer?

Nichts von alledem – die Herren handeln mit Filmen, Zeitungen, Radiostationen, Büchern, Online-Diensten. Ihr Geschäft sind publizistische Produkte, sie gelten gemeinhin als Herrscher in der Bewusstseinsindustrie. Das Bild ist tatsächlich eine *Momentaufnahme*: Einerseits zeigt es auf symbolträchtige Art den Zug dieses Gewerbes zu Fusionen und Allianzen, die Sehnsucht nach Größe, geschlossenen ‚Wertschöpfungsketten‘ und ‚Synergien‘, andererseits steht es für die Kurzlebigkeit solcher Allianzen, für die mitunter schon komischen Zwangsehen ganz unterschiedlicher Unternehmenskulturen und Mentalitäten. (vgl. Hachmeister & Rager 1997, 7)

Und – darum haben wir das Bild zur Einleitung dieses Abschnitts gewählt – die Herren zeigen recht anschaulich, was der ‚Medienverbund‘ ist.

Dieser Begriff lässt sich aus mehreren Perspektiven interpretieren:

- Laut Charlton und Neumann-Braun fand der Begriff ‚Medienverbund‘ zunächst in der Mediendidaktik Verwendung: „Er meint diejenige Lehr-Lern-Strategie, bei welcher durch den Einsatz vieler aufeinander abgestimmter Medien eine Optimierung des Lernprozesses erreicht werden soll.“ (Charlton 1992, 103)
- ‚Medienverbund‘ bezeichnet heute auch – und u.E. vorrangig (s.o.) – den Zusammenschluss mehrerer in verschiedenen Medienbereichen tätiger Unternehmen. Aus dieser Perspektive wird der industrielle Charakter der medialen Produktion betont (vgl. statt vieler Negt & Kluge 1972, 233, 239, 434). Die sich herausbildenden Verbundformen haben bereits Horkheimer und Adorno in ihrem Begriff der ‚Kulturindustrie‘ antizipiert. Diese Verbundformen sind ‚Wertschöpfungsketten‘ zur Vermarktung von Büchern, Filmen, Zeitschriften, CDs etc. (s.u.) – der Mediensektor unterscheidet sich darin nicht mehr von zahlreichen anderen Wirtschaftszweigen oder -branchen.

- In der aktuellen Literatur taucht der Begriff ‚Medienverbund‘ häufig im Zusammenhang mit Kindern und Jugendlichen als Rezipienten auf (Charlton & Neumann-Braun 1992; Hurrelmann 1994; Wermke 1998). Kinder werden hier als Zielpersonen des Medienverbunds betrachtet (was für Erwachsene natürlich im gleichen Maß gelten kann): Das Kind, das ein Janosch-Buch liest, ist dann nicht einfach nur ein ‚Leser‘, sondern vielmehr ein potenzieller Konsument von Janosch-Hörspiel-Kassetten, Janosch-Videos, einem Janosch-Spiel, Tigerenten-Bettwäsche, Tigerenten-Zahnbürste, Tigerenten-Wärmflasche und mindestens drei Dutzend Artikeln mehr. Konstitutiv für den Medienverbund ist laut Wermke die „intermediale Querstruktur“ (Wermke 1997, 2). Damit geht eine spezifische medienübergreifende Rezeptionsweise einher, die das Einzelwerk im Kontext ‚seines‘ Medienverbunds begreift (vgl. Wermke 1998, 200).
- Weiteres konstitutives Element ist in Wermkes Modell „das hierarchische Prinzip des Leitmediums, an dessen spezifischer Ästhetik sich andere Medien orientieren, so dass Ensembles von Medienprodukten ästhetisch identifizierbar und für Konsumenten und Rezipienten unterscheidbar von anderen werden“ (Wermke 1997, 2; zur Funktion des Leitmediums s.u.). Wermke differenziert nach buch-orientierten und AV-orientierten ‚Medienverbünden‘ (Wermke 1998, 208), künftig werden auch computer-orientierte ‚Medienverbünde‘ denkbar sein (Wermke 1998, 209).

Für die Verwendung des Begriffs Medienverbund innerhalb des Schwerpunktprogramms wird folgender Konsens angenommen: Wird der Begriff Medienverbund ohne weitere Spezifizierung verwendet, so ist damit oben umrissene medienindustrielle ‚Wertschöpfungskette‘ angesprochen; sind an der Ästhetik spezifischer Leitmedien orientierte Medienverbünde im Sinne von Wermke gemeint, so sollen diese genauer bezeichnet werden.

3. Leitmedium

Zunächst stellt sich die Frage, vor welcher Interpretationsfolie wir den Begriff ‚Leitmedium‘ im Schwerpunkt definieren. Zu unterscheiden sind Interpretationsansätze auf Individual-, Kollektiv- und System-Ebene.

Auf *Individual-Ebene* bezeichnet der Begriff Leitmedium das in einem individuellen Nutzungsprofil ‚dominante‘ Medium. Welches Medium in diesem

Kontext als Leitmedium zu bezeichnen ist, kann allerdings nur schwer einzugrenzen:

- Es scheint nicht sinnvoll, das Leitmedium allein anhand der jeweiligen Nutzungszeit zu bestimmen. Das wird unmittelbar deutlich am Beispiel des ‚Nebenbei-Mediums‘ Radio, das für weite Teile der Bevölkerung das am längsten genutzte Medium ist, obwohl es lediglich als ‚Geräusch-Kulisse‘ dient.
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, das individuelle Leitmedium anhand seiner Strukturierungsleistung für Alltagsgestaltung bzw. Zeiteinteilung zu bestimmen. Diese Rolle übernimmt für ganze Bevölkerungsgruppen das Fernsehen – es ist der ‚soziale Zeitgeber‘ für die Gestaltung des individuellen Alltags (vgl. Neverla 1992). Freizeit und Fernsehen werden von Teilen der Bevölkerung zusammengedacht; „Fernsehen bestimmt den Zeitablauf von Feierabend und Wochenende“ (Opaschowski 1997, 11). Das sagt aber noch nichts über die Bedeutung dieses Mediums für die RezipientIn aus.
- Aus dieser Überlegung ergibt sich ein weiterer Ansatz zur Bestimmung des individuellen Leitmediums – nämlich anhand von Dimensionen wie Glaubwürdigkeit und Vertrauen.
- Als Leitmedium kann auch das Medium bezeichnet werden, das für die jeweils betrachtete RezipientIn den stärksten Beitrag zur Meinungsbildung leistet, ungeachtet der aufgewendeten Nutzungszeit.

Diese verschiedenen Ansätze – die sicherlich ohne weiteres ergänzt werden können – zeigen zum einen die generellen Definitionsschwierigkeiten im Umgang mit dem Begriff ‚Leitmedium‘, insbesondere aber die Abgrenzungsprobleme, die sich auf der Individual-Ebene ergeben. Wird der Begriff dennoch auf dieser Ebene verwendet, so ist zunächst zu definieren, anhand welcher Dimensionen das Leitmedium bestimmt worden ist.

Auf *Kollektiv-Ebene* kann der Begriff beispielsweise ein Leitmedium

- innerhalb eines Milieus bzw. einer bestimmten Bevölkerungsschicht, oder
- für eine (abzugrenzende) Kohorte bezeichnen. Für die in Studien der Buchleseforschung üblicherweise als ‚Medienkinder‘ bezeichnete Generation ist dies beispielsweise wiederum das Fernsehen.
- Hiervon abzugrenzen ist eine Begriffsdefinition, die ein Leitmedium als ästhetisch maßgebliches Medium innerhalb eines spezifischen Medienverbunds (siehe oben) modelliert. Das RezipientInnen-Kollektiv eines derartigen Medienverbunds definiert sich entsprechend über ästhetische Vorlieben.

Geht es jedoch darum, welches Medium gesamtgesellschaftlich Leitfunktionen übernimmt, so ist die *System-Ebene* angesprochen.

In der medienpolitischen, -rechtlichen und -wissenschaftlichen Diskussion wird allgemein das Fernsehen als Leitmedium bezeichnet (vgl. hierzu exemplarisch Schatz 1996, 9).

Einige Argumente, die diese Interpretation untermauern: Das Fernsehen liegt vorn im Kampf „um die knappe Ressource Zuschaueraufmerksamkeit“ (Schatz 1996, 11). Es bestimmt weite Teile der Alltagskommunikation, zumindest im Vergleich zu anderen Medien (Schatz 1996, 40): Was in den Zwanzig-Uhr-Nachrichten kommt oder was in der letzten Woche Helga Beimer widerfahren ist, ist für die Nation zwar nicht mehr ein derart einendes Gesprächsthema wie noch vor 30 Jahren die Ausstrahlung eines Durbridge-Krimis. Dieses ‚Nachlassen‘ liegt allerdings nicht am Verlust der Leuchtkraft des Mediums, sondern an der extremen Ausdifferenzierung des Programmangebots. Dennoch sind Fernsehangebote gut für Anschlußkommunikation. Ähnlichen Eingang in die Alltagskommunikation finden allenfalls noch die Inhalte der BILD-Zeitung. Darüber hinaus strukturiert das Fernsehen auch andere gesellschaftliche Bereiche. Zunehmend werden von gesellschaftlichen Akteuren Ereignisse so geschaffen, strukturiert, inszeniert, daß sie gut ‚ins Fernsehen passen‘. In der Politik gibt es hierfür zahlreiche Beispiele – der Möllemannsche Fallschirmsprung und das Töpfersche Schwimmen im Rhein sind hier nur die gängigsten (vgl. Meyer 1998).

Andererseits darf man u.E. nicht den Fehler machen, die gesellschaftliche Bedeutung von Fernsehen überzubewerten. Dieser zu engen Fokussierung auf das Fernsehen unterliegen unseres Erachtens beispielsweise Schatz u.a., wenn sie postulieren, Fernsehen reflektiere nicht nur gesellschaftlichen Wandel, sondern löse ihn auch noch aus: „Individualität, Emanzipation, neues Zeitgefühl [...] können als Folge von Fernsehen begriffen werden“ (Schatz 1996, 42). Dieser Überinterpretation der Rolle des Fernsehens als Leitmedium können wir uns nicht anschließen.

Das Ende der Ära des Fernsehens als Leitmediums ist allerdings bereits abzusehen – wenn es auch für konkrete zeitliche Prognosen aus unserer Sicht deutlich zu früh ist. Das ‚ideale‘ Leitmedium für die Zukunft scheinen Computemedien zu sein – sie integrieren Arbeit und Freizeit, unterschiedliche Inhalte und Funktionen von Medien, Schriftlichkeit und Bildlichkeit etc. (vgl. ‚Multimedialität‘).

Diese Überlegungen lassen vor allem einen Schluss zu: Der Begriff ‚Leitmedium‘ ist innerhalb des Schwerpunktprogramm kontextbezogen zu verwenden. Die Funktion, die das Leitmedium im jeweiligen Begriffszuschnitt übernehmen soll, muss ebenso klar definiert werden wie die Ebene, auf die sich der Begriff bezieht.

4. Multimedialität

Im Begriff Multimedialität steckt noch ein weiterer (und derzeit weit häufiger in die Debatte geworfener) Begriff – nämlich Multimedia. ‚Multimedia‘ umreißt einerseits eine breite (und wachsende) Angebotspalette bzw. steht synonym für eine Branche, andererseits beschreibt ‚Multimedia‘ eine Entwicklung, einen Prozess, einen Mythos.

Die Schlagworte *Informationsgesellschaft*, *Kommunikationsgesellschaft*, *Multimedia*, *künstliche Intelligenz* etc. prägen nicht nur das allgemeine Zeitgespräch, sie stehen mittlerweile auch für eine Bedeutungszuweisung, welche die reine Funktions- und Gebrauchsebene übersteigt. (Eurich 1998, 12)

In der eher deskriptiven Variante bezeichnet Multimedia das „Zusammenwachsen der technischen Basis für Dienste der Telekommunikation, Datenverarbeitung und Unterhaltungselektronik: technische Integration und Nutzung verschiedener Medien auf digitaler Basis“ (Posewang 1996, 78). Zunehmend wird bei Multimedia auch die Online-Verbreitung der medialen Angebote mitgedacht, wie in der Definition von Multimedia als „Schlagwort für die im Zuge der digitalen Computertechnik möglich gewordene Zusammenführung aller Bild-, Bewegtbild-, Ton-, Text-, Grafik-, Animations- und Datenübertragungsmöglichkeiten in einem einzigen weltweiten Leitungsnetz und/oder Satellitensystem“ (Rundfunk 1997, 412). Unter ‚Multimedialität‘ ist genau diese Zusammenführung zu verstehen, bzw. die Eigenschaft von Medien und Medien-Institutionen, ‚multimedial‘ zu arbeiten.

Computermedien, wie wir diese online verbreiteten Medien nennen wollen, lassen sich anhand der Dimensionen Aktualität, Globalität und Interaktivität beschreiben. Computermedien sind sehr aktuell. Es ist zwar keine kulturelle Errungenschaft, wenn man den aktuellen Füllstand des Kaffeeautomaten im Fachbereichsbüro einer amerikanischen Universität online abrufen kann. Aber es zeigt den ‚Realtime‘-Charakter dieses Mediums.

Computermedien sind international/global. Zeitgleich ist der Zugriff auf ein Archiv oder Postfach möglich, ebenso aber auf die New York Times, die FAZ oder die Financial Times. Von zunehmender Bedeutung wird auch das Verschmelzen von aktuellen Textinformationen mit bewegten Bildern und Originaltönen sein. Die großen amerikanischen Fernsehgesellschaften und auch das ZDF in Deutschland gehen diesen Weg. Digitale Dateninformationen können auf unterschiedlichen Empfangsgeräten abgerufen werden. Noch nie war die Wahlfreiheit der KonsumentInnen, bezogen auf das Empfangsgerät, auch nur annähernd so groß wie heute.

Das wichtigste Merkmal derzeitiger Computermedien ist wohl immer noch ihre Interaktivität (vgl. z.B. Posewang 1996, 78; Rundfunk 1997, 412). Damit ist zunächst gemeint, dass die Nutzer untereinander und mit den Anbietern von Inhalten in Kontakt treten können (Life-„Unterhaltung“ via Chat, E-Mail, Diskussionsforen...). Selbstverständlich gehören zur Interaktivität auch Online-Shopping, Homebanking usw. Gerade die Bedeutung der Kommunikation von Nutzern untereinander kann bisher gar nicht hoch genug eingeschätzt werden.

Der Austausch mit anderen Online-Nutzern gehört mit Abstand zu den beliebtesten Anwendungsmöglichkeiten der Computermedien. Online-Dienste wie America Online oder Compuserve erzielen einen Großteil ihrer Umsätze aus der Zeit, die ihre Abonnenten mit usergenerierten Inhalten [das sind Inhalte, die Nutzer selber schreiben] verbringen: Klatsch, Tratsch und Smalltalk. Letztlich war es ja auch dieser kommunikative Aspekt, der das Internet erst groß gemacht hat [...]. (Riefler 1997, 9)

Nicht vergessen werden darf dabei auch die Möglichkeit des Surfens und Spielens.

Dabei sind Online-Dienste „bei uns nach wie vor weit davon entfernt, ein Massenmedium zu sein“ (Riefler 1998, 109). Aktuelle Schätzungen belaufen sich auf ca. acht Millionen Online-User in Deutschland – andersherum ausgedrückt: 19 Prozent der 14- bis 59jährigen nutzen „zumindest gelegentlich“ das Internet und/oder einen Online-Dienst (medien aktuell 1999, 18).

Entwicklungen auf dem Multimedia-Sektor werden häufig in Zusammenhang mit der Verdrängungshypothese diskutiert: Computermedien, so wird postuliert, würden andere Mediengattungen mittel- bis langfristig ersetzen. Gedruckte Zeitungen, so orakelte zum Beispiel der US-amerikanische Verlagsmanager Roger Fidler 1996, würden bis zum Jahr 2005 verschwunden sein. Allerdings spricht vieles dafür, dass sich Computer- und Printmedien arrangieren werden. Hier lässt sich mit dem Rieplschen Gesetz der Medienevolution ebenso argumentieren wie mit Bausingers ‚stilistischem Trägheitsgesetz‘ – nach dem in den jeweils neuen Medien erst einmal das Alte auftaucht, bis sich

langsam das Neue herausschält und Spezifika sichtbar werden. Insofern kann sich auf den zweiten Blick auch etwas völlig Neues wie Hypertext – dieses Beispiel nennen Holly und Biere – womöglich als vertraut erweisen, als „Textverweissystem, das uns – nicht genauso, aber ähnlich – in Enzyklopädien und Indices schon geleitet hat“ (Holly & Biere 1998, 7).

Zudem haben bisher alle Untersuchungen belegt, dass die ‚User‘ von Computermedien die Zeit, die sie vor dem Computer verbringen, nicht der Zeitung oder anderen gedruckten Medien wegnehmen, sondern dem Fernsehen (vgl. beispielsweise Rössler 1999).

„Wirklich weggefallen ist noch keine Kommunikationsform, nicht einmal das Ritzen in Stein.“ (Holly & Biere 1998, 8)

5. Printmedien, Literatur

Schwer fassbar gibt sich der Begriff ‚Literatur‘: In einem weiteren Sinn wird darunter bekanntlich jeder auf Basis eines Zeichensystems festgehaltene Text verstanden, in einem engeren Sinn vor allem belletristische Texte. Als Journalistik-WissenschaftlerInnen wollen wir uns – angesichts der im Schwerpunktprogramm versammelten Fachkompetenz – nicht an einer Definition verheben, sondern den Begriff zur Diskussion stellen.

‚Printmedien‘ ist ebenfalls ein vorwissenschaftlicher Sammelbegriff, der im wissenschaftlichen Diskurs zwar durchaus verwendet, aber kaum je definiert wird. Gemeinhin werden unter Printmedien gedruckte Erzeugnisse aller Art verstanden – vom Flugblatt und Plakat über die überregionale Tageszeitung bis hin zum gebundenen Bestseller, vom Groschenroman bis zum akademischen Fachblatt.

Der Begriff Printmedien wird in Abgrenzung zum (letztlich ebenso wenig präzisen) Begriff ‚elektronische Medien‘ verwendet. Unscharf bleibt die Abgrenzung zu den bereits erwähnten Computermedien: Deren Inhalte können zwar ausgedruckt werden (und dann handelt es sich wieder um printmediale Angebote), sie müssen es aber nicht. Ebenfalls unscharf ist die Abgrenzung zum (teils synonym verwendeten) Begriff der ‚Lesemedien‘: Printmedien sind keinesfalls ausschließlich zum Lesen da, man denke bspw. an Bildbände und Comics. Lesemedien hingegen müssen nicht unbedingt auf Papier vorliegen (siehe das Beispiel Computermedien).

Klassifiziert werden ‚Printmedien‘ traditionell danach, wie stark folgende Merkmale ausgeprägt sind:

- *Publikationsfrequenz/Periodizität*: Im Bereich der Printmedien lassen sich periodisch erscheinende Medien (bspw. Tageszeitungen) von ‚einmalig‘ erscheinenden (wie den meisten Büchern) unterscheiden.
- *Funktionalität*: Abgrenzen lassen sich vorwiegend informierende von vorwiegend unterhaltenden Medien. Dass manche Angebote eher informieren, andere eher unterhalten, heißt allerdings nicht, dass sich diese Funktionen gegenseitig ausschließen; im Gegenteil – zunehmend versuchen Medienpraktiker wie -wissenschaftler, diese vermeintliche Dichotomie aufzuheben (vgl. hierzu Klaus 1996). Im Bereich der Printmedien zieht die Funktionalität des Mediums unterschiedliche Lesestrategien nach sich – was für die Diskussion im Schwerpunktprogramm von entscheidender Bedeutung ist.
- *Aktualität*: Aktuell bedeutet nicht nur „heute passiert“ – obwohl manche Journalisten ebenso wie manche Rezipienten diesem Irrtum aufsitzen. Aktuell bedeutet „auf die Gegenwart bezogen, die gegenwärtige Existenz betreffend, sie beeinflussend, neu und gegenwärtig wichtig“ (Noelle-Neumann, Schulz & Wilke 1994, 417).
- *Universalität*: Das Fischer Lexikon Publizistik/Massenkommunikation vermerkt unter dem Stichwort ‚Universalität‘ die griffige Formulierung „kein Thema ist ausgenommen“ (Noelle-Neumann, Schulz & Wilke 1994, 417). Universelle Medien behandeln nicht nur einen speziellen Themenkreis, sondern potenziell ‚alles‘. Gleichzeitig richten sie sich nicht an spezielle Zielgruppen (wie es z.B. eine Heimwerkerzeitschrift tut), sondern an ‚alle‘.
- *Publizität*: Unter Publizität wird allgemeine Zugänglichkeit verstanden; dieses Kriterium trifft auf die meisten massenmedialen Produkte zu. Bei manchen medialen Produkten ist die Publizität allerdings eingeschränkt, beispielsweise bei den Informationsblättern kleinerer Vereine oder Mitarbeiterzeitschriften (vgl. Stichwort „Massenmedien“).

Für die Diskussion im Schwerpunktprogramm scheint es sinnvoll, unpräzise Sammelbegriffe wie ‚Printmedien‘ oder ‚Literatur‘ anhand der aufgefächerten Dimensionen zu konkretisieren.

6. Literatur

- Charlton, M. & Neumann-Braun, K. (1992). *Medienkindheit – Medienjugend*. München: Quintessenz-Verlag.
- Dernbach, B., Rühl, M. & Theis-Berglmair, A.M. (Hrsg.) (1998). *Publizistik im vernetzten Zeitalter. Berufe – Formen – Strukturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eurich, C. (1998). *Mythos Multimedia. Über die Macht der neuen Technik*. München: Kösel.
- Hachmeister, L. & Rager, G. (Hrsg) (1997). *Wer beherrscht die Medien? Die 50 größten Medienkonzerne der Welt*. München: Beck.
- Holly, W. & Biere, B.U. (Hrsg) (1998). *Medien im Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hurrelmann, B. (1994). Kinder und Medien. In K. Merten, S.J. Schmidt & S. Weischenberg (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Medien* (S. 377–407). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Klaus, E. (1996). Der Gegensatz von Information ist Desinformation, der Gegensatz von Unterhaltung ist Langeweile. *Rundfunk und Fernsehen*, 3, 402–417.
- Kloock, D. (1995). *Von der Schrift zur Bild(schirm)kultur. Analyse aktueller Medientheorien*. Berlin: Spiess Wissenschaftlicher Verlag.
- Maletzke, G. (1998). *Kommunikationswissenschaft im Überblick. Grundlagen, Probleme, Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: de Gruyter (zit. nach Maletzke 1998).
- Massenkommunikation (1996). *Massenkommunikation V. Eine Langzeitstudie zur Medien-nutzung und Medienbewertung 1964–1995*. Baden-Baden: Nomos.
- medien aktuell (1999). Die Online-Nutzung nimmt weiterhin zu. *medien aktuell* vom 1.3.1999, 18.
- Meyer, T. (1998). *Politik als Theater. Die Neue Macht der Darstellungskunst*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Meyn, H. (1996). *Massenmedien in der Bundesrepublik Deutschland* (Neuaufgabe). Berlin: Colloquium.
- Neverla, I. (1992). *Fernseh-Zeit. Zuschauer zwischen Zeitkalkül und Zeitvertreib. Eine Untersuchung zur Fernsehnutzung*. München: Oelschläger.
- Noelle-Neumann, E., Schulz, W. & Wilke, J. (Hrsg) (1994). *Fischer Lexikon Publizistik Massenkommunikation*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Opaschowski, H.W. (1997). *Die multimediale Zukunft. Analysen und Prognosen vom Freizeit-Forschungsinstitut der BAT*. Hamburg: Freizeit-Forschungsinstitut der BAT.
- Posewang, W. (1996). *Wörterbuch der Medien*. Neuwied: Luchterhand.
- Rager, G. (1998). Wie verändern die neuen Techniken die Tageszeitung? Skizze einer Entwicklung. In *Neue Technologien und die Entwicklung der Medien in Rußland und Deutschland* (S. 128–135). Hrsg. v. Freien Russisch-Deutschen Institut für Publizistik Moskau. Frankfurt/M.: FAZ-Institut für Management-, Markt- & Medieninformation.
- Riefler, K. (1997). *Zeitungen Online. Aufbruch ins vernetzte Zeitalter. Kommunikationswissenschaftliches Kolloquium an der Universität Bamberg am 31.01. und 01.02.1997*. Vortragsmanuskript
- (1998). Zeitungen Online. Was fasziniert Printmedien am weltweiten Computernetz? In B. Dernbach, M. Rühl & A.M. Theis-Berglmair (Hrsg.), *Publizistik im vernetzten Zeitalter. Berufe – Formen – Strukturen* (S. 109–121). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rössler, P. (1999). *Online-Kommunikation. Beiträge zu Nutzung und Wirkung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Rühl, M. (1998). Von fantastischen Medien und publizistischer Medialisierung. In B. Dernbach, M. Rühl & A.M. Theis-Berglmair (Hrsg.), *Publizistik im vernetzten Zeitalter. Berufe – Formen – Strukturen* (S. S. 95–107). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rundfunk (1997). *Was Sie über Rundfunk wissen sollten. Materialien zum Verständnis eines Mediums* (hrsg. v. ARD und ZDF). Berlin: Vistas.
- Schatz, H. (Hrsg.) (1996). *Fernsehen als Objekt und Moment sozialen Wandels. Faktoren und Folgen der aktuellen Veränderungen des Fernsehens*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Wermke, J. (1997). *Tempo – Rhythmus – Kontrast. Neuantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- (1998). Kinder- und Jugendliteratur in den Medien – oder: Der Medienverbund als ästhetische Herausforderung. In G. Rupp (Hrsg.), *Ästhetik im Prozeß* (S. 179–217). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gesellschaftliche und kulturelle Ungleichheit: Klasse, Schicht, Lebenslage, Bildungsschicht, Milieu, Lebensstil

1. Gesellschaftliche Ungleichheit

Die Verteilung von materiellen und immateriellen Ressourcen ist in allen bisher bekannten Gesellschaften durch ein erhebliches Maß an Ungleichheit gekennzeichnet. Für sozialisationsbezogene Fragestellungen ist dies von Bedeutung, da sich mit sozialer Ungleichheit auch ungleiche Entwicklungsbedingungen der Individuen verbinden, die in verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen aufwachsen.

In der Soziologie wird gesellschaftliche Ungleichheit mit verschiedenen Begriffen beschrieben. Sie gehören in den Bereich der Makrosoziologie, da mit ihnen in der Regel Strukturmodelle der Gesamtgesellschaft entworfen werden. Grundsätzlich geht es darum, die Bevölkerung in verschiedene Gruppen zu untergliedern, die sich im Hinblick auf ihre Lebensbedingungen und die damit zusammenhängenden sozialen Chancen unterscheiden. Leitend ist die Vorstellung einer hierarchischen Ordnung, einer Kennzeichnung nicht nur der Art, sondern auch dem Rang nach (vgl. Geißler 1994, 7f.)

1.1. Klasse

Der Begriff dient zur Bezeichnung von Bevölkerungsgruppen im Hinblick auf ihre Stellung im politisch-ökonomischen Prozess. Nach K. Marx ergibt sich der Unterschied und der Gegensatz der Klassen aus „der politischen Verfügungsgewalt über Menschen und aus der ökonomischen Verfügungsgewalt über die Aneignung von Produktionsmitteln“ (Lexikon zur Soziologie 1994, 334). Klassen entstehen in Industriegesellschaften mit einem differenzierten Arbeitsmarkt und dem Gegensatz von Kapital und Arbeit als Einkommensquellen bzw. Besitz/Nichtbesitz von Produktionsmitteln. Klassen sind ‚marktorientiert‘. Zur ökonomischen Determiniertheit treten erst sekundär (als ‚Überbau‘) Unterschiede in Werten, Normen, Verhaltensweisen, Bildungsansprü-

chen etc. hinzu. Auch nach M. Weber sind ‚Besitz‘ und ‚Besitzlosigkeit‘ die Grundkategorien aller ‚Klassenlagen‘, die sodann nach der Art des zum Erwerb verwertbaren Besitzes einerseits, der auf dem Markt anzubietenden Leistungen andererseits unterschieden werden.

In der soziologischen Literatur wird ‚Klasse‘ teilweise synonym mit ‚Schicht‘ gebraucht, v.a. in Übersetzungen aus dem Englischen. Man findet aber auch den (klärenden) Vorschlag, den Klassenbegriff nur „als Instrument zur Analyse historisch besonderer Schichtstrukturen“ zu benutzen. ‚Klassen‘ gelten dann wie ‚Stände‘ oder ‚Kasten‘ als „historische Sonderausprägungen der Schichten“ (Geißler 1994, 9).

1.2. Schicht

Ich folge diesem Vorschlag, für die Beschreibung sozialer Ungleichheit ‚Schicht‘ als allgemeinen Oberbegriff einzusetzen. Unter einer ‚sozialen Schicht‘ wird dann „eine solche Teilgruppe der Gesellschaft verstanden, deren Mitglieder gemeinsame Merkmale besitzen und sich dadurch von anderen Teilgruppen nach ihrer Position in der Sozialstruktur unterscheiden“ (K. Hurrelmann 1998, 112). Der Schichtbegriff (entwickelt von T. Geiger in den 30er Jahren) ist im Hinblick auf die Bestimmung dieser Merkmale offener als der Klassenbegriff. Er bezieht in die Analyse auch nicht-ökonomische Ursachen sozialer Ungleichheit ein und kann durch je angemessene Bestimmung der Schichtdeterminanten auch auf unterschiedliche Gesellschaften und gesellschaftlichen Wandel bezogen werden. Allerdings hat sich die Schichtungssoziologie hierzulande in den 60er und 70er Jahren hauptsächlich auf die vier Merkmale Einkommen, Bildung, Berufszugehörigkeit, soziales Ansehen beschränkt, wobei speziell die sog. ‚schichtspezifische Sozialisationsforschung‘ sich mitunter allein mit der Berufsgruppenzugehörigkeit des Mannes/Vaters als Indikator für ‚Schicht‘ begnügte, was natürlich höchst problematisch ist (vgl. K. Hurrelmann 1998, 112).

1.3. Lebenslage

Die Kritik an dieser Engführung hatte zur Folge, dass sich in der ‚sozialen Ungleichheitsforschung‘ seit den 80er Jahren das Konzept der ‚sozialen Lebens-

lage‘ durchsetzte. Zu ihrer Bestimmung gehören außer den gängigen Schichtindikatoren z.B. auch Wohnsituation und Infrastruktur des Wohngebietes, kulturelle Angebote, Freizeitmöglichkeiten, soziale Herkunft der Eltern, innerfamiliäre Konstellationen etc. Gleiche Lebenslagen sind jeweils durch eine spezifische Kombination dieser Merkmale gekennzeichnet. Die Art und Zahl der Indikatoren scheint je nach Interesse der Studien zu wechseln. Auch das vertikale Denkschema der übereinander gelagerten, horizontal abgegrenzten ‚Schichten‘ ist damit teilweise durchbrochen, verschiedene Dimensionen können ihre je eigene ‚Schichtung‘ haben (z.B. Einkommen – Freizeitmöglichkeiten), auch können Merkmale aufgenommen werden, die ‚horizontale‘ Differenzen markieren (z.B. Region; Geschlecht; Generation; Lebensalter).

Die Grenze der Tauglichkeit des Konzepts der Lebenslage für die Sozialstrukturanalyse ist dort erreicht, wo das Modell zu komplex, unübersichtlich oder im Hinblick auf die Indikatoren beliebig wird.

2. Kulturelle Ungleichheit

Es handelt sich um eine Dimension sozialer Ungleichheit, die in den meisten Schichtungstheorien mitbedacht wird (z.B. als ‚Lebensstil‘ bei M. Weber, als ‚Schichtmentalität‘ bei T. Geiger), aber in empirischen Sozialstrukturerhebungen kaum differenziertere Berücksichtigung findet. Dies gilt im Grunde auch für die Sozialisationsforschung, wo auf kulturelle Voraussetzungen meist nur mit wenigen undifferenzierten Indikatoren Bezug genommen wird – ganz zu schweigen von Erhebungen, die sich allein auf den sozioökonomischen Status verlassen. Die neuere soziologische Forschung bietet hier jedoch einige gehaltvollere Kategorien/Begriffe an.

2.1. Bildungsschicht

Der Begriff wird analog zu dem der ‚sozialen Schicht‘ gebraucht. Er bezeichnet eine als vertikal gedachte soziale Differenzierung im Sinne einer Rangordnung von Gruppen nach dem Merkmal ‚Bildung‘. Gemeint ist zumeist ein Bündel von objektiven und subjektiven Merkmalen. Als empirischer Indikator dient häufig die Art und Länge der schulischen/beruflichen Ausbildung. Der Begriffsgebrauch reflektiert die Erkenntnis, dass Bildungsstatus und sozioöko-

nomischer Status (insbesondere in der Gegenwartsgesellschaft) oft auseinanderfallen, mitunter wird auch betont, dass der Bildungsstatus Lebensweise und Bewusstsein von Gruppen (als Subkulturen) stärker bestimmt als der ökonomische, dass er sozialisationsrelevanter sei etc.

2.2. Milieu

Der Begriff des ‚Milieus‘ markiert den Versuch, Schichtbegriffe durch ‚weichere‘ Kategorien zu erweitern bzw. zu differenzieren (aus dem sozialen Bereich z.B.: Wohnen, Freizeitgestaltung, politische Orientierung etc. – aus dem kulturellen Bereich z.B.: religiöse, weltanschauliche, ästhetische, kommunikative Orientierungen, Werthaltungen, Mentalitäten).

Die traditionellere Annahme von klassen- bzw. schichttypischen Milieus (als je spezifischen kulturellen Umgebungen) wird z. Zt. abgelöst von einem Milieukonzept, das das vertikale Denkmodell von ‚übereinander gelagerten Schichten‘ durchbricht.

Am bekanntesten in dieser Hinsicht ist wohl die Studie des Sinus-Instituts über die „sozialen Milieus“ in Westdeutschland geworden. Ausgangspunkt der Gliederung ist nicht die ‚soziale Lebenslage‘ der Menschen, sondern umgekehrt wurden die Menschen nach Lebensauffassung und Lebensweise gefragt (Wertorientierungen, Lebensziele, Einstellungen zur Arbeit, Freizeit und Konsum, Familie und Partnerschaft etc.), sodann nach Ähnlichkeit zu sog. Milieus gruppiert – und anschließend erst wurde gefragt, in welchen Schichten diese ‚Milieus‘ vorkommen. (Die 9 Milieus: konservativ-gehobenes M.; technokratisch-gehobenes M.; alternatives M.; hedonistisches M.; neues Arbeitnehmer-M.; aufstiegsorientiertes M.; kleinbürgerliches M.; traditionelles Arbeiter-M.; traditionsloses Arbeiter-M.). Das Entscheidende ist, dass in allen Schichten verschiedene Milieus auftauchten, was als Hinweis auf eine gegenüber der traditionellen Sozialstruktur gewachsene Ausdifferenzierung von Lebensweisen und Optionsmöglichkeiten im kulturellen Bereich gewertet werden kann (vgl. Abb. der Milieustruktur in Geißler 1996, 81).

Ulrich Beck hat diesen Wandel mit seiner These vom „Individualisierungsschub“ im Modernisierungsprozess zu deuten versucht:

Wir leben trotz fortbestehender und neuentstehender Ungleichheiten heute in der Bundesrepublik bereits in Verhältnissen jenseits der Klassengesellschaft [...] In der Konsequenz werden subkulturelle Klassenidentitäten und -bindungen ausgedünnt oder aufgelöst. Gleichzeitig wird ein Prozeß der Individualisierung und Diversifizierung von Le-

benslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt. (Beck 1986, 121f.)

Eine vergleichbare Position vertritt G. Schulze in seinem Buch über die „Erlebnisgesellschaft“ (1993). „Ungeachtet aller Unterschiede der sozialen Lage“ habe „die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten“ bei allen Menschen dazu geführt, dass sich die „Problemperspektive des Lebens [...] von der instrumentellen auf die normative Ebene“ verlagert habe:

[A]n die Stelle der technischen Frage ‚Wie erreiche ich X‘ tritt die philosophische Frage ‚Was will ich eigentlich?‘. [...] Das Erleben des Lebens rückt ins Zentrum. Unter dem Druck des Imperativs ‚Erlebe dein Leben!‘ entsteht eine sich perpetuierende Handlungsdynamik, organisiert im Rahmen eines rasant wachsenden Erlebnismarktes, der kollektive Erlebnismuster beeinflusst und soziale Milieus als Erlebnisgemeinschaften prägt. (Ebd., 33)

Schulze unterscheidet (auf der Basis einer Repräsentativstudie für den Raum Nürnberg) fünf solche Milieus (Niveaumilieu, Harmoniemilieu, Integrationsmilieu, Selbstverwirklichungsmilieu, Unterhaltungsmilieu). In der Charakterisierung der Milieus spielen Medienpräferenzen und -nutzungsmuster bzw. Distanzierungen von solchen (die andere haben) eine wesentliche Rolle.

In der Soziologie sind, soweit ich sehe, die Thesen zur Auflösung von Klassen/Schichten kontrovers diskutiert worden. Zwar ist man sich einig, dass die vertikalen Ungleichheiten an Schärfe und Brisanz verloren haben und die Freiräume menschlichen Handelns größer geworden sind. Auch wird positiv vermerkt, dass die neueren Ansätze neben den ‚objektiven‘ Lebensumständen die ‚subjektiven‘ kulturellen Orientierungen und Handlungsmuster der Akteure stärker berücksichtigen.

Gleichwohl wird moniert, dass die „Tendenzen zur Entstrukturierung der vertikalen sozialen Ungleichheit erheblich überzeichnet“ würden:

Dadurch geht der Blick dafür verloren, daß soziale Ungleichheiten und Lebenschancen in der Bundesrepublik weiterhin in erheblichem Ausmaß um traditionelle Schichtkriterien wie Berufsposition und Bildungsniveau gruppiert sind und daß Modernisierungsprozesse wie Individualisierung und Pluralisierung auch mit den vertikal ungleich verteilten Handlungsressourcen zusammenhängen und daher schichttypisch unterschiedlich verlaufen, ‚schichttypisch gebrochen‘ werden. (Geißler 1996, 77)

Wenn man den ‚Milieu‘-Begriff zur Kennzeichnung kultureller Bedingungen der Medien-(Lese-)Sozialisation gebraucht, sollte man m.E. darauf achten, dass gesellschaftsstrukturelle Implikationen von ‚Milieus‘ berücksichtigt bleiben, empirisch also zumindest (schulische, berufliche) Bildung der Befragten (ihrer Eltern), evtl. auch berufliche Positionen erhoben werden.

2.3. Lebensstil

„Lebensstil“ meint jeweils typische Formen des Arbeits- und Freizeitlebens, des Konsums, des Wohnens und des Bildungsinteresses. Der Begriff bezeichnet vorrangig das Sichtbare am kulturellen Verhalten, das zur Schau Gestellte. „Lebensstil“ ist ein Mittel der kulturellen Einbindung, eine Form der Selbstpräsentation, mit der Individuen „die Zugehörigkeit zu einem bestimmten sozialen Milieu demonstrieren“ (Lexikon zur Soziologie 1994, 394).

Eine gesellschaftstheoretisch begründete Bedeutung hat der Begriff in Bourdieus Kulturosoziologie. Nach Bourdieu erzeugt ein durch eine klassenspezifische Soziallage bedingter Habitus einen bestimmten Lebensstil, mittels dessen sich die jeweils höhere Klasse von der niedrigeren abgrenzt (Distinktion). Dies geschieht in Form von bestimmten kulturellen Praktiken u.a. in drei Bereichen, die bei Bourdieu die Hauptdimensionen der Lebensstile bilden: Nahrung, Kultur und Selbstdarstellung/Repräsentation. Mit dem Habitus-Begriff bezeichnet Bourdieu ein System relativ dauerhafter Wahrnehmungs-, Gefühls-, Denk-, Urteils- und Handlungsmuster, die im Sinne von Dispositionen konkretes kulturelles Verhalten noch unterhalb der Ebene des Bewusstseins ‚generieren‘. Lebensstile sind also nach dieser Theorie im Kern nicht selbstgewählt, sondern Produkte der Klassenlage (ungleich verteiltes ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital) und klassenspezifischer Sozialisation.

Der Sozialisationsbegriff verliert im Kontext von Bourdieus Theorie allerdings seinen dialektischen Charakter, gerät in die Nähe zur klassenspezifischen kulturellen Prägung, weshalb der Begriff des ‚Lebensstils‘ – zumindest im theoretischen Rückgriff auf Bourdieu – für die Projekte des Schwerpunkts weniger geeignet erscheint als der des sozialen/kulturellen Milieus.

Zur umfassenden Konstruktion des Raumes der Lebensstile, innerhalb derer sich kultureller Konsum definiert, wäre für jede Klasse und Klassenfraktion, d.h. für jede Kapitalconfiguration, die *generative Formel* des Habitus zu ermitteln, die die für eine jeweilige Klasse (relativ homogener) Lebensbedingungen charakteristischen Zwänge und Freiheitsräume in einen spezifischen *Lebensstil* umsetzt. Es wäre dann anschließend im einzelnen auszumachen, auf welche Weise sich die Dispositionen des Habitus im Rahmen jedes größeren Bereichs der Praxis derart spezifizieren, daß sie bestimmte, *von jedem einzelnen Feld* – Sport wie Musik, Nahrung wie Inneneinrichtung, Politik wie Sprache etc. – *angebotene stilistische Möglichkeiten verwirklichen*. Durch Überlagerung dieser homogenen Räume erhielte man ein exaktes Bild vom Raum der Lebensstile und wäre so auch in der Lage, jedes einzelne Unterscheidungsmerkmal (das Tragen einer Mütze so gut wie Klavierspielen) unter den beiden es objektiv definierenden Aspekten zu charakterisieren – dem der Gesamtheit aller grundlegenden Merkmale eines fraglichen Bereichs (z.B. dem System der Frisuren), dem System der Möglichkeiten also, innerhalb dessen es

seinen distinktiven Wert erhält, zum einen, dem der Gesamtheit aller grundlegenden Merkmale eines besonderen Lebensstils (z.B. dem der unteren Klassen), innerhalb dessen es seine soziale Bedeutung gewinnt, zum zweiten. (Bourdieu 1984, 332f.)

Empfehlung: Für die Beschreibung ungleicher sozialer/kultureller Voraussetzungen der Lesesozialisation erscheint der Begriff des ‚Milieus‘ am besten geeignet.

- Er ist kompatibel mit dem Sozialisationsbegriff, da er die Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den gesellschaftlich/kulturell vermittelten Umweltbedingungen erfasst.
- Er ist sensibel für medienhistorische und gesellschaftshistorische Veränderungen (Diversifizierung von ‚Medienmilieus‘; Individualisierung von Lebenslagen).
- Bei der Auswahl der Indikatoren für die empirische Bestimmung von ‚Milieus‘ sollte die Wahl auf solche Variablen gerichtet sein, deren Erklärungsabstand zum Komplex ‚Mediensozialisation‘ gering ist.

Literatur

- Beck, U. (1986). *Die Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geißler, R. (1994). *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland* (2. Aufl.). Stuttgart: Enke.
- Geißler, R. (1996). *Die Sozialstruktur der Bundesrepublik Deutschland. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung* (2. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hurrelmann, K. (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lexikon zur Soziologie* (1994) (3. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M., New York: Campus.

Historische Kulturentwicklung:
Zeit, Geschichte, Geschichtsbewusstsein,
Sinn, Erinnerung, Tradition, Gedächtnis, Vergessen,
Historismus, Positivismus, historische Hermeneutik

Vorbemerkung: Die folgenden knappen Begriffserläuterungen beziehen sich nicht bzw. kaum auf die Bedeutung dieser Begriffe in der Philosophie- oder der allgemeinen Wissenschaftsgeschichte, sondern auf ihre Bedeutung im Rahmen historischer Kulturwissenschaften, speziell der Geschichtswissenschaft. Der Gegenstand der Historik wird in Anlehnung an Droysens *Historik* verstanden als „Theorie der Geschichte“, die sich selbstreflexiv der „Probleme historischer Begriffe, Theorien und Methoden“ annimmt (Baumgartner & Rüsen 1976, 9). – Die folgenden Begriffe gehören zu sehr komplexen Theorien und lassen sich hier nur in sehr unbefriedigender Weise erläutern.

1. Gruppe 1: Zeit, Geschichte, Geschichtsbewusstsein, Sinn

1.1. *Zeit*

Zeit ist

1. eine Basiskategorie historisch-sinnkonstituierenden Denkens,
 2. bilden unterschiedliche Kulturen und Epochen unterschiedliche *Zeitkonzepte* aus,
 3. vollzieht sich historisch-sinnkonstituierendes Denken *in der Zeit*.
- Alle ‚traditionalen‘ Gesellschaften bilden Konzepte über grundlegende Verlaufsformen der Zeit aus. Solche grundlegenden Konzepte sind das der Linearität und das der Zyklizität der Zeit. Auf beiden basieren die teils hochdifferenzierten Kalender. Zeitliche Einschnitte werden mit Begriffen wie ‚Phase‘, ‚Periode‘, ‚Zäsur‘, ‚Wendepunkt‘ usw. bestimmt.

Der historische Zeitbegriff ist nicht ablösbar von den Begriffen ‚Leben‘ und ‚Raum‘. Daher bildet(e) in ‚traditionalen‘ Gesellschaften die „innere, tragende Achse aller Zeitsysteme [...] für den einzelnen seine je eigene, für die Gemeinschaft unter Umständen die *Lebenszeit* ihres Oberhauptes (Königs), da sich nach ihr die Tätigkeiten, Aufgaben und Pflichten jedermanns bestimmten“ (Müller in Müller & Rüsen 1997, 223). ‚Moderne‘ Gesellschaften sind dadurch charakterisiert, dass sich ihre Wirklichkeit „aus einer Vielzahl, nach Kalenderrechnung gleichzeitiger, aber nach Herkunft, Ziel und Entwicklungsphasen ungleichzeitiger Abläufe [zusammensetzt]. Daraus entstehen Spannungen, Perspektiven der Verzögerung und der Beschleunigung, Verzerrungen und Vereinheitlichungen, die zur Thematik unserer Weltgeschichte gehören“ (Koselleck 1975, 595).

Die erstmals von Koselleck entwickelte generelle Problematik der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen in modernen Gesellschaften ist auch im Kontext des Schwerpunkts ‚Lesesozialisation in der Mediengesellschaft‘ von großer Relevanz. Das gilt insbesondere für gegenwärtige ‚multikulturelle Gesellschaften‘. Denn in dieser Perspektive erweist sich die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung des gesamten Untersuchungskomplexes. Die Kategorien ‚Geschlecht‘, ‚Alter‘, ‚Schicht‘, ‚Kulturzugehörigkeit‘ (auch: Religion) werden notwendig verzeitlicht bzw. historisiert (s. *Geschichte*). Damit werden zugleich die diachrone und die synchrone Untersuchungsdimension enger miteinander verknüpft (vgl. hier ‚Lebenslauf‘ im Hurrelmann-Papier zu *Sozialisation* u.a.). Schließlich wird auch der Begriff der ‚Mediengesellschaft‘ unter der Bedingung von Ungleichzeitigkeit zumindest fragwürdig.

1.2. *Geschichte*

‚Geschichte‘ ist wie ‚Zeit‘ eine Basiskategorie historischen Denkens.

1. steht der Begriff „für alle gemachte und noch zu machende Erfahrung“,
2. im Sinne von ‚Historie‘, für „Kunde, Erzählung und Wissenschaft“ solcher Erfahrung (Koselleck 1975, 593).

Für neuzeitliches historisches Denken gilt dabei, dass „das gesamte politisch-soziale Beziehungsgeflecht auf dieser Erde in seinen zeitlichen Erstreckungen als ‚Geschichte‘ begriffen wird“ (ebd., 594). Neuzeitlich ist auch die Bedeutung von Geschichte als eines „umfassenden Bewegungsbegriff[s]“ (s. ‚Prozeß‘, ‚Fortschritt‘, ‚Entwicklung‘, ‚Notwendigkeit‘, ebd., 594). „Es gehört zu

den strukturellen Merkmalen dieser neuen ‚Geschichte‘, daß sie die Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem auf einen Begriff gebracht hat [...]“ (ebd., 595).

Die in der „Wortbildung des Kollektivsingulars“ gründende „grundsätzliche Zweideutigkeit des Geschichtsbegriffs“ (ebd., 716) indiziert (notwendig), wie sowohl die Begriffsgeschichte als auch gegenwärtige Theoriebildungsprozesse zeigen, ein schillerndes Spektrum von spezifischen Bedeutungen und theoretischen Positionen. Mit der neuerlichen Aktualität des Historismus (s.u.) beispielsweise wird die narrative Struktur von Geschichte entschieden betont (s. Rüsen und Ricoeur).

1.3. *Geschichtsbewusstsein*

‚Geschichtsbewusstsein‘, auch ‚historisches Bewusstsein‘, ‚historisches Denken‘, wird bezogen auf eine angenommene Grundverfasstheit des Menschen, seine ‚Geschichtlichkeit‘. Das Bewusstsein entsteht, nach Auffassung der jüngeren Geschichtswissenschaft (seit Koselleck), aus der Polarität von ‚Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘, deren Vermittlung immer in einer jeweiligen ‚Gegenwart‘ stattfindet.

Einen auf das individuelle Subjekt bezogenen, praktikablen Begriff führt Rüsen ein, der unter Geschichtsbewusstsein „den Inbegriff der mentalen Operationen versteht, mit denen Menschen ihre Erfahrungen vom zeitlichen Wandel ihrer Welt und ihrer selbst so deuten, daß sie ihre Lebenspraxis in der Zeit absichtsvoll orientieren können“ (Rüsen 1983, 48f.; vgl. Hurrelmann-Papier zu *Sozialisation* u.a.). Vorausgesetzt wird die anthropologische Annahme, „daß der Mensch intentional handeln muß, um überhaupt leben zu können, und daß diese Intentionalität ihn als Wesen definiert, das immer über das hinaus muß, was der Fall ist, wenn es in dem und mit dem, was der Fall ist, leben will. Geschichtsbewußtsein ist in dieser anthropologischen Ambivalenz fundiert [...]“ (ebd., 49). Nach Rüsen ist die Erfahrung von Wandel eine notwendige Bedingung für Handlungsfähigkeit, die Erfahrung von Wandel ermöglicht Zukunftsorientierung. So wird „Zeitbewußtsein zum Geschichtsbewußtsein“. Geschichtsbewusstsein in diesem Sinne ist nach Rüsen u.a. Geschichtstheoretikern Kern der Identität. „Pointiert gesagt: Die Veränderlichkeit, der sich das Geschichtsbewußtsein verdankt, sorgt für die Beständigkeit dessen, der sie erfährt, was nicht ausschließt, daß wir aus erfahrenen Veränderungen selber als andere hervorgehen“ (ebd., 29).

In diesem Kontext schlägt Rösen die Differenzierung zweier fundamental unterschiedlicher „Zeitqualitäten“ vor, die er ‚Naturzeit‘ und ‚humane Zeit‘ nennt (vgl. *Zeit*) vor. ‚Naturzeit‘ bezieht sich auf einen Bewusstseinskomplex, in dem die Zeiterfahrung dem Handeln entgegengesetzt scheint (Kontingenz; Extremerfahrung: Tod). ‚Humane Zeit‘ bezieht sich auf einen Bewusstseinskomplex, in dem der Zeitablauf als von Menschen beeinflussbar erscheint (Rösen 1983, 51). Der für das Geschichtsbewusstsein konstitutive Akt ließe sich als Transformation von Naturzeit in humane Zeit bestimmen. Die Form, in der diese Transformation realisiert wird, ist die Sprachhandlung des (historischen) Erzählens (s. ebd., 52).

Landweer reichert das Konzept durch einen anderen Aspekt an: Sie bezieht Geschichtsbewusstsein nicht auf das individuelle Subjekt, sondern auch auf Gruppen. Dabei spricht sie von „Kollektivbewußtsein“ und betont dessen Konstruktivität (Landweer in Müller & Rösen 1997, 155 u.ö.). „Menschen bilden nicht nur faktisch Gruppen (Horden), sondern diese Gruppen verstehen sich als Kollektiv und ‚geben‘ sich eine Vergangenheit, indem sie das eigene Gewordensein in einem zeitlichen Rahmen deuten“ (ebd., 143). Aber nicht nur Gruppenzugehörigkeit, sondern auch Abgrenzung bzw. Konfrontation sind nach Landweer Bedingungen von Identität. „Ein Kollektivbewußtsein entsteht in einer Gruppe spätestens dann, wenn sie mit anderen Gruppen konfrontiert ist und sich von den ‚Fremden‘ abgrenzen will“ (ebd., 155). Unterscheidung ist demnach „ein zentrales Motiv für die Herausbildung eines rudimentären Geschichtsbewußtseins“ (ebd.).

Unabhängig von der Frage, ob das Bedürfnis, sich zu unterscheiden, als ein individuelles oder als ein kollektives verstanden werden muss: M.E. müsste die Kategorie der ‚Unterscheidung‘ im Blick auf die Herausbildung von Identität auch im Begriffs-Cluster *Sozialisation* u.a. geprüft werden. Ist der Begriff der Sozialisation so weit zu fassen, dass er den Begriff der Individuation überflüssig macht (vgl. *Gedächtnis*)?

1.4. Sinn (der Geschichte)

‚Sinn‘ ist eine zentrale, aber höchst umstrittene Deutungskategorie für menschliche Erfahrung.

‚Sinn‘ meint, daß die zeitliche Erstreckung der menschlichen Welt im *Schema von Subjektivität* gedeutet wird: Veränderungen erscheinen so, als ob sie sich einer Absicht verdankten, als ob sie von einem zielgerichteten Willen bewirkt worden wären. [...] ‚Sinn‘

hat daher eine teleologische Konnotation. (Rüsen in Müller & Rüsen 1998, 18)

Historisch bedeutsam wurde das Konzept ‚Sinn der Geschichte‘ aber erst zu einem Zeitpunkt, in dem ein auf Vernunft gegründetes geschichtsphilosophisch-teleologisches Denken verabschiedet worden war (s. *Historismus*). Nach Rüsen gründet sich das ‚Scheitern‘ des Sinnkonzepts in der „Zeiterfahrung“ der Menschen selbst.

Das historische Denken wurde von einer Kontingenzerfahrung katastrophischer Art überwältigt. Dafür stehen die Modernisierungskrisen, die seit dem späten 19. Jahrhundert in wachsender Radikalität Orientierungsbedürfnisse generierten, die mit den traditionellen teleologischen Geschichtskonzepten nur noch schwer zu bewältigen waren. Die radikalste Erfahrung des historischen Bruchs – weit mehr als eine bloße Orientierungskrise der Modernisierung – ist zweifellos der Holocaust. (ebd., 22)

– Gegenwärtig wird nach Rüsen das Problem der „Ohnmacht einer vernunftfähigen Sinnkonzeption“ (ebd.) vor allem im Zusammenhang der Thematisierung von Erinnerung, Gedächtnis und Vergessen (s.u.) bearbeitet.

Rüsen schlägt einen kritisch-konstruktiven Umgang mit der Kategorie ‚Sinn‘ vor. ‚Sinn‘. wäre danach „das Ensemble der obersten Kriterien, nach denen im menschlichen Lebensvollzug die kulturelle Orientierung von Handeln und Leiden geleistet wird“ (ebd., 27) und stünde für „Kohärenz von Wahrnehmung, Deutung, Orientierung und Motivation“ (ebd.) der Lebenssituation, verknüpfe „‚Ich-Zeit‘ und ‚Welt-Zeit‘“ (ebd., 29).

Vernunftfähig ist diese mehrfache Vermittlungsleistung im Prozeß der Sinnbildung, insofern diese sich symbolisch artikuliert und sprachlich formuliert und damit auch eine kognitive Dimension entfaltet, in der Einsicht und Begründung zu notwendigen Bedingungen ihres Gelingens gehören. (ebd., 30)

– Der Gegenbegriff zu ‚Sinn. der Geschichte‘ ist nach Koselleck ‚Unsinn der Geschichte‘ (nicht ‚Sinnlosigkeit‘). Denn ‚Unsinn‘. bleibt „auf Sinnhaftigkeit bezogen“ (Koselleck in Müller & Rüsen 1998, 79), bezieht sich auf die Vergeblichkeit geschichtlicher Sinnstiftungen.

Da das Sinnkonzept in der Geschichtstheorie (kritisch) auf die teleologische Struktur von ‚Sinn‘ verweist, lässt sich das Wort ‚Sinn‘ nicht einfach durch ‚Bedeutung‘ ersetzen. Die referierenden Theorien sind m.E. nicht kompatibel. Nach nochmaliger Überprüfung der Grundlagentexte möchte ich vorschlagen, das Konzept ‚Sinn der Geschichte‘ als spezielles Konzept zu betrachten und ggf. entsprechend ‚abzulegen‘. Explizit äußert sich Dux zu der Frage, warum von ‚Sinn‘ und nicht von ‚Bedeutung‘ der Geschichte gesprochen wird (s. Dux in Müller & Rüsen 1998, 200). Für Dux ist Sinn die „Strukturform des Han-

delns. In seiner elementaren Form ist er Handlungssinn – das, was ein Subjekt zu tun beabsichtigt in einer Welt, die offen ist für Handelnde, weil sie selbst über Handeln geschaffen wurde“ (ebd., 199). Rösen formuliert analog: „Sinn‘ ist Inbegriff der Gesichtspunkte, die der Entscheidung über Zwecke zugrunde liegen“ (Rösen 1983, 51). Für die Mehrzahl der Projekte wird vermutlich ein entsprechendes Sinnkonzept nicht relevant werden. Aufmerksamkeit ist aber vermutlich geboten bei den narrativen Interviews, immer dann, wenn es um übergreifende Lebensdeutungen und Deutungen des eigenen Handelns geht. Das von Rösen u.a. entfaltete Sinnkonzept ist jedenfalls in unserer Alltagssprache fest verankert. Zur Vieldeutigkeit von ‚Sinn‘ s.a. Stückrath in Müller & Rösen 1998.

2. Gruppe 2: Erinnerung, Tradition, Gedächtnis, Vergessen

2.1. Erinnerung

Erinnerung ist ein zentraler Begriff in Rösens Konzept des Zeit- und Geschichtsbewusstseins (s. *Geschichtsbewusstsein*). Das Geschichtsbewusstsein muss auf Erinnerung rekurrieren können, „um Zeiterfahrungen zu deuten“ (Rösen 1983, 53). Erinnerung ist damit der für die Konstitution von Geschichtsbewusstsein „maßgebliche Bezug auf die Erfahrung von Zeit“ (ebd.). Über die eigene Erinnerung verknüpft sich das Bewusstsein mit den „Archive[n] der Erinnerung“ (ebd., 54). Das „pure Dasein von Vergangenheit in der Erinnerung“ sei aber noch nicht konstitutiv für Geschichtsbewusstsein. Dazu bedürfe es einer „bewußt vollzogenen Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit“ (ebd., 55). Das historische Erzählen konstituiere Geschichtsbewusstsein dadurch, dass es „die erinnernd vergegenwärtigten zeitlichen Veränderungen der Vergangenheit als kontinuierliche Verläufe darstellt, an die Zeiterfahrung der Gegenwart deutend angeschlossen und in eine Zukunftsperspektive hinein extemporiert werden kann“ (ebd.). Es sind also Kontinuitätsvorstellungen, über die Erinnerung im Erzählen Vergangenheit und Gegenwart miteinander vermittelt (zur Kontinuität vgl. auch das Hurrelmann-Papier zur *Sozialisation* u.a.).

2.2. Tradition

Es fällt auf, dass ‚Tradition‘ in der neueren Geschichtstheorie keine zentrale theoretische Kategorie ist. Die Kategorie gehört

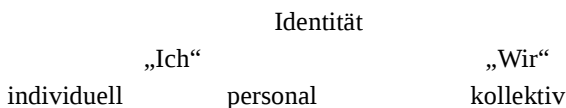
1. in den Bereich der Methodenlehre (s.u.) Die neutralste Definition in diesem Sinne: Tradition ist „alles, was von den Begebenheiten übriggeblieben ist, hindurchgegangen und wiedergegeben durch menschliche Auffassung“ (Arnold in Goertz 1998, 45). In diesem Sinne wäre Tradition von anderen Handlungsüberresten zu unterscheiden, die als ‚unabsichtliche‘ oder ‚unwillkürliche‘ Hinterlassenschaften der Vergangenheit gelten können (ebd.; s. *Historische Hermeneutik*). Ähnlich heißt es auch bei Aleida Assmann: „Tradition besteht nicht aus Relikten“ (Assmann in Müller & Rüsen 1997, 608).
2. wie Erinnerung und Gedächtnis, in den Komplex der Konstitution von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In diesem Sinne schließt Rüsen den Begriff an den der Erinnerung an. Er geht von der Frage aus, inwieweit sich die Operation des auf Erinnern basierenden Erzählens von der ‚Vor-Geschichte‘, d.h. von bereits Erzähltem, unabhängig machen kann. An diese Frage schließt er seine Definition von Tradition als ‚Vor-Geschichte‘ an: „Ich verstehe hier und im folgenden unter ‚Tradition‘ nicht eine als solche gepflegte, also bewußt historisch behandelte Vergangenheit, sondern die Tatsache, daß vor allem historischen Denken die Vergangenheit immer schon gegenwärtig ist in den Ausprägungen handlungsleitender Absichten. Tradition ist also intentionale Handlungsvorgabe, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart hineinreicht [...].“ (Rüsen 1983, 67) Aleida Assmann verweist in diesem Sinne auf den ursprünglichen Sinn von ‚traditio‘ im römischen Recht: „Tradition ist eine juristische Transaktion zwischen Gebendem und Nehmendem. Die Übertragung von Rechten und Pflichten, Autorität und Macht, Besitz und Eigentum muß über die Todesschwelle hinweg geregelt sein, damit Gesellschaften fortbestehen können“ (ebd., 609). – Ein entfaltetes Geschichtsbewusstsein setzt nach Rüsen immer einen kritischen Umgang mit der Tradition voraus, da im Geschichtsbewusstsein i.G. zur Tradition, in der die Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht eigens unterschieden sind, diese Zeitverhältnisse ausdifferenziert und neu vermittelt werden (s. ebd., 73).
3. bedeutet Tradition „bewußte [...] Vergangenheitspflege“ (s.o.). Als solche ist sie generell Merkmal ‚traditionaler‘, d.h. sich nur langsam wandelnder

Gesellschaften i.G. zu ‚modernen‘ Gesellschaften. Im Sinne des Konzepts der Ungleichzeitigkeit moderner Gesellschaften (s. *Zeit.*) wäre es angemessen, von ‚Traditionen‘ (Plural) zu sprechen. Das gegenwärtig viel diskutierte Konzept des kulturellen Gedächtnisses (s.u.) lässt sich als kritische Variante und Weiterentwicklung des Traditionskonzepts in dieser 3. Bedeutung auffassen.

2.3. *Gedächtnis (kulturelles)*

‚Kulturelles Gedächtnis‘ steht als „Sammelbegriff für ‚den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -bildern und -Riten [...], in deren ‚Pflege‘ sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt, ein kollektiv geteiltes Wissen vorzugsweise (aber nicht ausschließlich) über die Vergangenheit, auf das eine Gruppe ihr Bewußtsein von Einheit und Eigenart stützt““ (Jan Assmann, zit. nach Nünning in Nünning 1998, 180). ‚Kulturelles Gedächtnis‘ wird häufig synonym mit ‚kollektives Gedächtnis‘ verwendet. Die ‚Aktivierungsmodi‘ sind die ‚kulturelle‘ oder ‚kollektive Erinnerung‘. Das auf französische Soziologen und Mentalitätshistoriker zurückgehende, im deutschen Sprachraum insbesondere von Alaida und Jan Assmann rezipierte und im Rahmen historischer Kulturwissenschaften ausgebaut Konzept umfasst „die Inhalte, kulturellen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Überlieferungsformen der kollektiven Erinnerung“ (ebd.). Das Konzept betont, dass Gedächtnis selbst eine Geschichte hat und dass den Medien der kulturellen Erinnerung eine „produktive, generative und konstruktive Rolle als Medien kollektiver Identitätsbildung zukommt“ (ebd.). Assmann stellt die These auf, dass gerade gravierende Traditionsbrüche auf politischer Ebene zur durchgreifenden „Reorganisation“ des kulturellen Gedächtnisses führen (s. Assmann 1999, 163ff.).

Ähnlich wie bei Rüsens Konzept der Erinnerung sind die Basiskategorien in Assmanns Konzept ‚Bewusstsein‘ und ‚Identität‘. Im Gegensatz zu Rüsen, der vom individuellen Subjekt und vom individuellen Bewusstsein ausgeht und darauf konzentriert bleibt, ist dieses Konzept auf ‚die Gesellschaft‘ fokussiert. Die „Dimensionen der Identität“ (Assmann 1999, 130) differenziert er in folgender Weise aus.



(Assmann 1999, 131)

Diese Dimensionen sind eng miteinander vermittelt: Die „Ich-Identität“ ist insofern „soziogen“, als sich das Ich-Bewusstsein „kraft seiner Teilhabe an dem Selbstbild der Gruppe“ aufbaut. Kollektive bzw. „Wir-Identität“ existiert andererseits nicht außerhalb des Bewusstseins des Ich. „Individuelle Identität“ meint nach Assmann das im Bewusstsein des Einzelnen aufgebaute Bild des Anders- oder „Eigenseins“ (Prozess der Individuation), „personale Identität“ meint dagegen das Bewusstsein des Einzelnen von seinem Eingefügtsein in die soziale Ordnung (Prozess der Sozialisation) (s. ebd., 130ff.; vgl. *Geschichtsbewusstsein*: Landweer). Der kollektiven oder „Wir-Identität“, um die es in Assmanns Konzept des kollektiven Gedächtnisses geht, fehlt zwar die „Evidenz eines leiblichen Substrats“. „Den ‚Sozialkörper‘ gibt es nicht im Sinne sichtbarer, greifbarer Wirklichkeit“ (nicht verwechseln mit dem Jungschen ‚kollektiven Unbewussten‘!). Er ist eine Metapher, eine imaginäre Größe, ein soziales Konstrukt. Als solches aber gehört es durchaus der Wirklichkeit an“ (ebd., 132). Die „Imagination nationaler Gemeinschaft“ beispielsweise ist „angewiesen auf die Imagination einer in die Tiefe der Zeit zurückreichenden Kontinuität“ (ebd., 133). „Wir-Identität“ ist nach diesem Verständnis „reflexiv gewordene gesellschaftliche Zugehörigkeit“ (ebd., 134; Beispiel: der Feminismus und die Entstehung einer „weibliche[n] kollektive[n] Identität“).

Die von Assmann entwickelte Identitätsstruktur korrespondiert mit der Struktur des „kulturellen Gedächtnisses“ (vgl. Wir-Identität), das Assmann vom „individuellen Gedächtnis“ (vgl. individuelle Ich-Identität) und vom „kommunikativen Gedächtnis“ (vgl. personale Ich-Identität) unterscheidet. Während das „kommunikative Gedächtnis“ nur Erinnerungen umfasst, „die sich auf die rezente Vergangenheit beziehen“ bzw. die ein Mensch mit seinen Zeitgenossen teilt, richtet sich das kulturelle Gedächtnis auf tief in der Vergangenheit liegende „Fixpunkte“ (ebd., 50ff.). Die Polarität zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis werden in der folgenden Skala zusammengefasst:

	<i>kommunikatives Gedächtnis</i>	<i>kulturelles Gedächtnis</i>
<i>Inhalt</i>	Geschichtserfahrungen im Rahmen individueller Biographien	mythische Urgeschichte, Ereignisse einer absoluten Vergangenheit
<i>Formen</i>	informell, wenig geformt, naturwüchsig, entstehend durch Interaktion, Alltag	gestiftet, hoher Grad an Geformtheit, zeremonielle Kommunikation, Fest
<i>Medien</i>	lebendige Erinnerung in organischen Gedächtnissen, Erfahrungen und Hörensagen	feste Objektivationen, traditionelle symbolische Kodierung/Inszenierung in Wort, Bild, Tanz usw.
<i>Zeitstruktur</i>	80–100 Jahre, mit der Gegenwart mitwandernder Zeithorizont von 3–4 Generationen	absolute Vergangenheit einer mythischen Urzeit
<i>Träger</i>	unspezifisch, Zeitzeugen einer Erinnerungsgemeinschaft	spezialisierte Traditionsträger

(Assmann 1999, 56)

2.4. Vergessen

‚Vergessen‘ ist ein Gegenbegriff zu ‚Tradition‘, ‚Erinnerung‘ und ‚Gedächtnis‘. Vergessen folgt erkenntnistheoretisch aus der selektiven Struktur von Erinnern. Eine auch positive Bestimmung erfährt ‚Vergessen‘ etwa von Ricoeur, der von der narrativen Struktur von Geschichte, Erinnerung und Gedächtnis ausgeht. Ricoeur spricht „von einem *passiven* und von einem *aktiven* Vergessen“. Das aktive Vergessen richte sich, so Ricoeur in Anlehnung an Nietzsche, gegen „die erdrückende Last eines rein retrospektiven Wissens“ (Ricoeur in Müller & Rüsen 1998, 450).

3. Gruppe 3: Historismus, Positivismus, historische Hermeneutik

3.1. *Historismus*

Wechselnde Bedeutungen seit dem 19. Jahrhundert. Im spez. Sinne bezeichnet ‚Historismus‘ ein Geschichtskonzept, das sich gegen geschichtsphilosophische, geschichtsteleologische Entwürfe abgrenzt und statt dessen auf die „individuelle Besonderheit einzelner historischer Konstellationen setzt“ (Kablitz in *Metzler Lexikon* 1998, 214) und der es um Rekonstruktion historischer Ereignisse und Ereignisfolgen geht. Als „„Gründungsurkunde““ (ebd.) gilt Rankes Diktum: „Jede Epoche ist unmittelbar zu Gott, und ihr Wert beruht gar nicht auf dem, was aus ihr hervorgeht, sondern in ihrer Existenz selbst, in ihrem eigenen Selbst‘. (Ranke, zit. nach Kablitz, ebd.)“. – Die bereits im 19. Jahrhundert einsetzende Kritik am Historismus bezieht sich insbesondere auf dessen Relativismus (so Troeltsch) und auf dessen Tendenz zur ‚Verschüttung‘ von Zukunftsmöglichkeiten (so Nietzsche).

Heute hat der Historismus im ‚New Historicism‘, der auch Elemente von Foucaults ‚Diskursarchäologie‘, von Derridas Dekonstruktivismus sowie marxistische Theoreme aufnimmt, neue Aktualität gewonnen. Das Historismus-Thema ist heute nicht nur ein zentrales Thema der Geschichtswissenschaft, es zentriert auch die Frage nach der Bedeutung historischen Denkens in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Strömungen des Historismus liegt in ihrer Skepsis gegenüber einer integrativen Theorie. Die Differenz zwischen Historismus und New Historicism liegt darin, dass sich der New Historicism, anders als der klassische Historismus, in seinen historischen Erklärungen auch für sozialwissenschaftliche Ansätze stark macht.

3.2. *Positivismus (bes. soziologischer, philologischer)*

Gegenwärtig wird der Begriff in den Kulturwissenschaften häufig in polemischer Absicht zur Bezeichnung ‚theoriefeindlicher‘ Haltungen verwendet, für die „die Beschränkung auf das Sammeln bloßer Fakten oder der Verzicht auf methodische Reflexion“ charakteristisch sei (Kablitz in *Metzler Lexikon* 1998, 433). Für das historische Programm des Positivismus im 19. Jahrhundert

(Comte, Buckle) ist demgegenüber gerade eine „reflektierte Methodologie“ kennzeichnend (ebd.). Analog zum Historismus ist für den Positivismus „zuletzt die kritische Wendung gegen Theologie und Metaphysik“ charakteristisch (ebd.). Der Positivismus versucht nicht die ‚Natur der Dinge‘, sondern die „Gesetze der Erscheinungen zu ermitteln“ (ebd.). Zu diesem Zweck werden Beobachtung und Vernunft eingesetzt. Gegenstand der wissenschaftlichen Erkenntnis in diesem an den traditionellen Naturwissenschaften orientierten Programm können nur beobachtbare Phänomene sein.

Anders als in England und den USA hatte der positivistische Szientismus in der deutschen Geschichtswissenschaft keine zentrale Bedeutung. Die deutsche Geschichtswissenschaft, deren Professionalisierungsprozess um die Mitte des 19. Jahrhunderts bereits weit fortgeschritten war, entwickelte gegen den nomothetischen Szientismus des Positivismus scharfe Ablehnung. Das gilt insbesondere für Droysen, der dem naturwissenschaftlichen ‚Erklären‘ die historische ‚hermeneutische Methode‘ (s.u.) entgegensetzte. Allerdings gab es in der Geschichtswissenschaft sehr früh einen, vermutlich weniger vom Positivismus herkommenden „intellektuellen Konsens[es] über einen auf Beobachtung und Faktenerkenntnis beruhenden, induktiv verfahrenen Wissenschaftsbegriff“ (Fuchs in *Geschichtsdiskurs* 3, 415). – In der Literaturwissenschaft bedeutet Positivismus die ‚Herleitung‘ literarischer „Texte aus den sie bedingenden Faktoren“ (Kablit in *Metzler-Lexikon* 1998, 433). Die bedingenden Faktoren werden in verschiedenen Konzepten unterschiedlich formuliert. Zu solchen Faktoren gehören etwa: Autorbiographie, literarische Tradition (Verhältnis ‚Text‘ und ‚Quellen‘; s. dagegen Intertextualitätstheorie), Milieuspezifik, oder Epochenpezifik.

3.3. Hermeneutik (historische)

Der Begriff ‚Hermeneutik‘ bezeichnet allgemein sowohl die literarisch-philologische Lehre der Textinterpretation wie die Theorie der Auslegung bzw. des Verstehens überhaupt. Die Hermeneutik ist besonders in den Feldern der Gesetzesauslegung (juristische H.), des „humanistischen Textkanons“ (philologische H.; Ahrens in *Metzler Lexikon* 1998, 208), der Auslegung philosophischer (philosophische H.) und theologischer (theologische H.) Texte etabliert. Der historisch-biographischen Analyse von Lebenszusammenhängen kommt in der philologischen Hermeneutik traditionell eine große Bedeutung zu. Grundle-

gend für die moderne philologische Hermeneutik sind die Kategorien ‚Horizontverschmelzung‘ (von Text und Leser) und ‚historische Differenz‘. Vor

aller Möglichkeit der Verschmelzung muß der Versuch der gründlichen Erschließung des (auch historischen) Horizonts des Anderen liegen, doch ist sich die hermeneutische Philosophie der Unabschliessbarkeit dieses Prozesses bewusst. Der historischen Erschließung eines Textes kommt dabei ein weiteres Strukturmerkmal des Verstehens, der Zeitabstand, zugute. Durch den historischen Abstand zum Untersuchungsobjekt werden nämlich sowohl die Vorurteile der Entstehungszeit des Werks zerstört als auch neue Verstehensmöglichkeiten eröffnet [...]. (ebd.)

Das Konzept einer historischen Hermeneutik wurde um die Mitte des 19. Jahrhunderts mit Droysens *Historik* in die Geschichtsforschung eingeführt. Heute gehört das Konzept

1. in den Kontext von Geschichtstheorie (s. *Historismus* – Thema),
2. in den Kontext von geschichtswissenschaftlicher Methodentheorie.

Ein Kernstück der Methodentheorie ist die ‚Theorie der Quelle‘. Ausgangspunkt dieser Theorie ist die Feststellung, dass Historiker „ihr Objekt, die Geschichte, nicht in die Hand nehmen, sich vor sie hinstellen und sie anschauen, mit ihr experimentieren [...]“ können (Hüttenberger in Rusinek, Ackermann & Engelbrecht 1992, 253). Das Objekt hat sich ihnen „ein für allemal entzogen“ (ebd.), und zwar in prinzipiell anderer Weise als etwa der historische literarische Text sich dem Literaturwissenschaftler entzieht. Historiker verfügen über zwei Klassen oder Typen von „Ersatzobjekten“:

1. über meist schwer deutbare Spuren vergangener Realität, die sich als „Handlungsüberreste“ bezeichnen lassen,
2. über unterschiedliche Mitteilungen, Deutungen usw. von Geschehenem (beispielsweise erzählte ‚Geschichten‘, Briefe, Memoiren), die ganz allgemein „Bericht“ genannt werden können (ebd., 253ff.; s.a. *Tradition*).

Ein wesentliches Element jeder ‚Rekonstruktion‘ und ‚Konstruktion‘ von Geschichte mit Hilfe der ‚Quellen‘ setzt – unabhängig vom jeweiligen theoretischen Konzept – differenzierte, eingeübte Formen der ‚Quellenkritik‘ voraus, über die die Zuverlässigkeit, die Relativität, die Repräsentativität usw. der Quelle abgesichert werden muss.

4. Literatur

- Assmann, J. (1999). *Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck (Erstausg. 1997).
- Baumgartner, H.M. & Rüsen, J. (Hrsg.) (1976). *Seminar: Geschichte und Theorie. Umriss einer Historik*. Frankfurt/M. Suhrkamp.
- Geschichtsdiskurs. Bd. 3: Die Epoche der Historisierung* (1997). Hg. v. W. Küttler, J. Rüsen & E. Schulín. Frankfurt/M.: Fischer.
- Goertz, H.-J. (Hrsg.) (1998). *Geschichte. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt.
- Grundzüge der Literaturwissenschaft* (Teil II: Grundfragen der Textanalyse) (1996). Hg. v. H.L. Arnold & H. Detering. München: dtv.
- Koselleck, R. (1975). Geschichte, Historie. In O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2: E-G* (S. 593–717). Stuttgart: Klett.
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie* (1998). Hg. v. Ansgar Nünning. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Müller, K.E. & J. Rüsen (Hrsg.) (1997). *Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien*. Reinbek: Rowohlt.
- Oexle, O.G. & Rüsen, J. (Hrsg.) (1996). *Historismus in den Kulturwissenschaften. Geschichtskonzepte, historische Einschätzungen, Grundlagenprobleme*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Rüsen, J. (1983). *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik 1: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rusinek, B.A., Ackermann, V. & Engelbrecht, J. (Hrsg.) (1992). *Einführung in die Interpretation historischer Quellen. Schwerpunkt: Neuzeit*. Paderborn: Schöningh.

III.

Lesesozialisation:
Verbindung(en) zwischen Individual- und
System-Ebene

Kognitiver, Radikaler, Sozialer Konstruktivismus?

Der *Kognitive Konstruktivismus* bezeichnet eine Theorie bzw. einen Theorierahmen, wie er vorwiegend in der Psychologie in den 60er und 70er Jahren in Opposition zum damals vorherrschenden Paradigma des Behaviorismus entwickelt wurde. Während der Behaviorismus den Menschen wesentlich als passiv und von Umweltreizen gesteuert sieht (Stimulus-Reaktions-Verbindungen), betont der Kognitive Konstruktivismus demgegenüber die Aktivität menschlicher Informationsverarbeitung: Reiz- und Informationsverarbeitung erfolgen nicht ausschließlich ‚bottom-up‘, also nicht nur ‚datengesteuert‘, sondern immer auch ‚top down‘. Reize werden nicht einfach nur passiv aufgenommen, sondern mit bereits bestehenden kognitiven Strukturen, mit bereits vorhandenem Weltwissen verbunden und dabei auch in ihrer je individuellen Bedeutung verändert. Wahrnehmung ist nicht einfach nur Abbildung, sondern immer auch aktive Konstruktion (vgl. Neisser 1967/74). Diese Theorie des Kognitiven Konstruktivismus wurde vor allem für die Bereiche der Wahrnehmungs-, Denk- und Sprachpsychologie weiter entwickelt und ausformuliert und kann als so gut bestätigt gelten, dass die damit verbundenen Annahmen in der kontemporären Psychologie eigentlich unumstritten sind.

Der *Radikale Konstruktivismus* bezeichnet eine Denkrichtung, in der diese Grundannahmen des Kognitiven Konstruktivismus in zweierlei Hinsicht – auf der Objekt- sowie auf der Metaebene – ausgeweitet werden (im Überblick Schmidt 1987). Auf der *Objektebene* wird im Radikalen Konstruktivismus davon ausgegangen, dass alles Lebendige, und somit auch der Mensch, ein sog. autopoietisches System darstellt, d.h. (grob formuliert) ein System, das sich ständig selbst reproduziert. Um dies leisten zu können, müssen autopoietische Systeme auf eine ganz bestimmte Weise organisiert sein; zu diesen strukturellen Besonderheiten zählt insbesondere die (Annahme der) sog. *operationalen und informationellen Geschlossenheit*. Damit ist gemeint, dass autopoietische Systeme allein auf der Grundlage von Informationen über ihren eigenen Zustand operieren und dazu keine Information von ‚außen‘ benötigen (und solche Informationen in der Tat auch gar nicht erst aufnehmen können). Umweltreize, die auf das System einwirken, werden als Irritationen konzipiert, die das Sy-

stem in Form von strukturellen Deformationen verändern können; welche strukturellen Deformationen das im Einzelnen sind und wie Veränderungen konkret aussehen, wird als ausschließlich systemabhängig konzipiert. Damit ist zugleich die erste Ausweitung kognitiv-konstruktivistischer Grundannahmen benannt: Während die Reizverarbeitung im Kognitiven Konstruktivismus als sowohl personen- wie auch reizabhängig gesehen wird, wird im Radikalen Konstruktivismus davon ausgegangen, dass die Reizverarbeitung ausschließlich system-, d.h. personenabhängig erfolgt. Der Radikale Konstruktivismus stellt hier also quasi das Komplement zum Behaviorismus dar: Während im Behaviorismus der Einfluss des Reizes auf die Informationsverarbeitung verabsolutiert wurde, verabsolutiert der Radikale Konstruktivismus den Einfluss des Systems bzw. der Person. Die zweite Ausweitung der Annahmen des Kognitiven im Radikalen Konstruktivismus ergibt sich dadurch, dass der Radikale Konstruktivismus die gerade beschriebene Theorie (bezogen auf Wahrnehmung und Kognition) von der Objekt- auf die *Metaebene* überträgt: Weil autopoietische Systeme informationell geschlossen sind, können sie die Außenwelt auch nicht als solche wahrnehmen. Und daraus folgt, so die radikal-konstruktivistische Argumentation, zugleich auch die Unmöglichkeit wissenschaftlicher Erkenntnis in Form von Aussagen über die Welt (zur Kritik am Radikalen Konstruktivismus sowohl auf Objekt- als auch Metaebene vgl. Nüse et al. 1991).

Der *Soziale Konstruktivismus* lässt sich historisch über Berger & Luckmanns These von der sozialen Konstruktion der Wirklichkeit (1969) bis hin zum Symbolischen Interaktionismus sensu Mead zurückführen. Konstituierend ist hier die Annahme, dass menschliches Verhalten und Handeln weniger von objektiven Gegebenheiten bestimmt sind, sondern vielmehr von subjektiven Bedeutungen, die Menschen ihrer Umwelt zuweisen (wobei ‚Umwelt‘ sowohl Gegenstände als auch andere Personen umfasst). Solche subjektiven Bedeutungen werden ihrerseits als Ergebnis sozialer Interaktionen konzipiert: Bedeutungen werden in der sprachlichen Interaktion mit anderen Personen ausgehandelt. Ausgehend von diesen Kernannahmen lassen sich verschiedene Formen des Sozialen Konstruktivismus unterscheiden, die hinsichtlich der Reichweite ihrer Behauptungen und somit im Hinblick auf ihre Radikalität differieren (s. Kukla 1986). An dem einen Pol ist dies eine sozial-konstruktivistische Position, die auf der *Objektebene* den Einfluss von Sozialität und Sprache auf den Konzepterwerb und die Bedeutungsbildung akzentuiert; diese Position ist mit einem Kognitiven Konstruktivismus durchaus verträglich und berei-

chert diesen um die soziale Dimension. An dem anderen Pol findet sich die Position (in Abgrenzung auch als ‚Sozialer Konstruktivismus‘ bezeichnet), die die Objekttheorie – ähnlich wie der Radikale Konstruktivismus – auf die *Metaebene* überträgt; die Konsequenzen reichen von der Aufgabe des Falsifikationskriteriums bis hin zu postmoderner Beliebigkeit wissenschaftlichen Handelns (z.B. Gergen 1985).

Entsprechend den Darstellungen der verschiedenen Konstruktivismen lassen sich Vor- und Nachteile unter medienpsychologischer Perspektive prinzipiell sowohl auf der objekt- als auch auf der metatheoretischen Ebene diskutieren. Eine Diskussion auf der metatheoretischen Ebene hätte allerdings so weitreichende Konsequenzen und würde so grundsätzliche Festlegungen implizieren, dass uns dies angesichts des gegenwärtigen Entwicklungsstandes der Medienpsychologie wenig weiterführend erscheint und wir entsprechend hier auf eine solche Diskussion verzichten (s.a. Groeben & Schreier 1991). Was die objekttheoretische Ebene betrifft, so hat sich der Kognitive Konstruktivismus als unhintergebar, der Radikale Konstruktivismus dagegen als wenig weiterführend erwiesen. Denn aus dem radikal-konstruktivistischen Postulat der operationalen und informationellen Geschlossenheit folgt letztlich die Bedeutungslosigkeit des Text- bzw. Produktfaktors, da die Rezeption hier ja als ausschließlich personenabhängig gesehen wird. Entsprechend ist auch die Interaktion zwischen Produkt und RezipientIn, die als wesentlicher Gegenstand einer Medienpsychologie gelten kann, überhaupt erst auf kognitiv-konstruktivistischer Grundlage modellier- und untersuchbar (zur Diskussion vgl. Schmidt & Groeben 1989). Was schließlich den Sozialen Konstruktivismus betrifft, ist dieser in der Medienpsychologie lange Zeit vernachlässigt worden. Inzwischen findet sich allerdings vermehrt die Forderung nach der Berücksichtigung des sozialen Kontextes der Medienrezeption; und damit nehmen auch Untersuchungen von Aspekten der sozialen Aushandlung medialer Bedeutungen zu (vgl. z.B. die Untersuchungen in Holly & Püschel 1993).

Literatur

- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266–275.
- Groeben, N. & Schreier, M. (1991). Does an empirical science of literature need metatheoretical discussion? Yes, but – some answers. In E. Ibsch, D. Schram & G. Steen (Hrsg.), *Empirical studies of literature. Proceedings of the Second IGEL-Conference, Amsterdam 1989* (S. 371–379). Amsterdam: Editions Rodopi.
- Holly, W. & Püschel, U. (Hrsg.) (1993). *Rezeption als Aneignung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kukla, A. (1986). On social constructionism. *American Psychologist*, 41(4), 480f.
- Neisser, U. (1967/1974). *Kognitive Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nüse, R., Groeben, N., Freitag, B. & Schreier, M. (1991). *Über die Erfindung/en des Radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schmidt, S.J. (Hrsg.) (1987). *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schmidt, S.J. & Groeben, N. (1989). How to do thoughts with words. In D. Meutsch & R. Viehoff (Hrsg.), *Comprehension in literary discourse* (S. 16–46). Berlin: de Gruyter.

Abgrenzung der drei Ebenen: diachron-historisch, diachron-individuell, synchron-systematisch; Ko-Konstruktion

1. Abgrenzung der drei Ebenen: diachron-historisch, diachron-individuell, synchron-systematisch

Unter der diachron-historischen Perspektive geht es zentral um Veränderungen der Mediennutzung, insbesondere des Lesens, im historischen Verlauf. Es stehen die verschiedenen Formen des Lesens und der Lesesozialisation im Mittelpunkt, die Veränderungen und Bewertungen, denen sie unterworfen sind, sowie die Bedingungen, von denen diese im gesamtgesellschaftlichen Kontext jeweils abhängen. Der Zeitraum, den diese Ebene umfasst, reicht vom Beginn einer Lesekultur im modernen Sinne im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bis hin zu Aspekten kontemporärer Medienausstattung und -nutzung.

Auf der diachron-individuellen Ebene sind, wie auch auf der diachron-historischen, ebenfalls Verläufe thematisch. Allerdings geht es hier nicht um historische Verläufe im gesamtgesellschaftlichen System, sondern um Aspekte individueller Entwicklung der Lese- und Mediensozialisation unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen. Im Mittelpunkt stehen dabei Fragen nach dem differenziellen Einfluss der verschiedenen Sozialisationsinstanzen auf die individuelle Mediennutzung, wobei vor allem auch das Zusammenspiel der Instanzen von Interesse ist. Zu den relevanten Instanzen zählen insbesondere Familie, Schule, peer group sowie schließlich auch die Selbstsozialisation. Dabei ist die gesamte Lebensspanne thematisch, von (beispielsweise) dem gemeinsamen Bilderbuchlesen von Kind und einer relevanten Bezugsperson bis hin zum Erwerb von Internet-Kenntnissen durch ältere Menschen. Die Untersuchung individueller Verläufe von Lesesozialisation unter anderen als den kontemporären gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. der differenzielle Einfluss beider Elternteile auf kindliches Lesen im 18. Jhdt.) wäre dagegen der diachron-historischen Ebene zuzuordnen; die diachron-individuelle Ebene bezieht sich also ausschließlich auf individuelle Entwicklungsverläufe unter gegenwärtigen Bedingungen.

Im Gegensatz zu den ersten beiden Ebenen ist mit der synchron-systematischen Ebene eine Querschnittsperspektive thematisch. Während es auf den ersten beiden Ebenen darum geht, Verläufe und Veränderungen über die Zeit hinweg zu untersuchen, wird mit der dritten Ebene quasi ein Querschnitt durch die kontemporäre Medienlandschaft und -nutzung gelegt. Von besonderem Interesse sind dabei beispielsweise Medien-, Genre-, Nutzungs- und Funktionspräferenzen im Sinne von Profilen der Mediennutzung, wie sie sich aus der je individuellen Mediensozialisation heraus ergeben; ein zweiter Schwerpunkt dieser Ebene liegt bei der expliziten Einbeziehung des gesamtgesellschaftlichen Umfelds unter Berücksichtigung auch von Grundwerten und -strukturen.

Trotz des zentralen Unterschieds zwischen Längsschnitt (erste und zweite Ebene) und Querschnitt (dritte Ebene), wie er auch in den jeweiligen Benennungen bereits zum Ausdruck kommt, erweist sich im konkreten Fall eine Abgrenzung der dritten gegenüber den anderen beiden Ebenen nicht immer als eindeutig. Dies ist im Wesentlichen darauf zurückzuführen, dass sich die Querschnittsperspektive der dritten Ebene zugleich quasi als ein Punkt auf der Kurve der Entwicklungsverläufe begreifen lässt, wie sie auf den ersten beiden Ebenen thematisch sind: Wie auch aus der entsprechenden Formulierung bereits erkennbar, sind beispielsweise Medienprofile das Ergebnis individueller Sozialisationsverläufe, so dass hier ein fließender Übergang zwischen den Ebenen zwei und drei besteht. In ähnlicher Weise stellt die kontemporäre Medienlandschaft in ihrem Einfluss auf die Mediennutzung einen (End-)Punkt auf der Kurve historischer Verläufe dar, so dass hier der Übergang zwischen den Ebenen eins und drei zu lokalisieren ist. Fließende Übergänge zwischen der Ebene drei und den anderen beiden Ebenen sind im Übrigen auch dann gegeben, wenn von kontemporären auf künftige Entwicklungsaspekte prognostiziert wird, wenn also die Gegenwart den Ausgangspunkt für die Prognose weiterer Veränderungen darstellt, seien es Veränderungen gesamtgesellschaftlicher oder individueller Art.

Dennoch lässt sich als wesentlicher Unterschied und damit auch Abgrenzungsmoment zwischen Ebene drei und den anderen beiden Ebenen festhalten: Untersuchungsgegenstände sind immer dann der Ebene drei zuzuordnen, wenn das Interesse einem gegenwärtigen Zustand gilt und weniger den Veränderungen, die diesem Zustand zugrunde liegen oder ausgehend von diesem Zustand ihren Anfang nehmen könnten. Auf dieser Basis stellen also kontemporäre Rezeptionsprofile unter Einbeziehung gerade auch der neuen Medien einen Untersuchungsgegenstand auf der synchron-systematischen Ebene dar; stünden

statt der Profile selbst dagegen die je differenten Sozialisationsbedingungen in ihrem Einfluss auf Mediennutzungsprofile im Vordergrund, würde es sich um einen Untersuchungsgegenstand auf der diachron-individuellen Ebene handeln. In ähnlicher Weise wären Untersuchungen zu kontemporären differenten Bewertungen der Nutzung von Print- und visuellen Medien auf der synchron-systematischen Ebene zu lokalisieren, Untersuchungen zu den historisch differenten Bewertungen des Lesens bis einschließlich der Gegenwart dagegen eher auf der diachron-historischen.

2. Ko-Konstruktion

Der Begriff der Ko-Konstruktion hat seine Wurzeln in einer sozial-konstruktivistischen Position (s. Kognitiver, Radikaler, Sozialer Konstruktivismus?); ausgehend von der Betonung von Sprache und Sozialität beim Erwerb und Aufbau von Bedeutungen bezeichnet *Ko-Konstruktion* den gemeinsamen Aufbau, den Prozess des Aushandelns von Bedeutungen durch mehrere Personen. Der Fokus liegt dabei auf dem Zusammenspiel des Personal-Individuellen mit dem Sozialen (Palinscar 1998). Während der (verwandte) Begriff der strukturellen Koppelung an eine systemtheoretische Position gebunden ist, wird ‚Ko-Konstruktion‘ hier als ein Konzept verstanden, das sowohl in einem handlungs- als auch in einem systemtheoretischen Kontext Anwendung finden kann.

Modellierungen und Untersuchungen von Ko-Konstruktion finden sich vor allem in den folgenden Bereichen (der Psychologie): in der Entwicklungspsychologie (z.B. Valsiner, Branco & Dantas 1997), im therapeutischen Kontext (z.B. Epston, White & „Ben“ 1995), in der Lernpsychologie (im Überblick Palinscar 1998) sowie der Kulturpsychologie (z.B. Valsiner & Lawrence 1997). Insbesondere im therapeutischen und im interkulturellen Kontext wird bei der Untersuchung von Ko-Konstruktion häufig auch ein (dem sozialen Konstruktivismus nahestehendes) narrativ-diskursives Wissenschaftsverständnis angesetzt. Diesem zufolge besteht Wissenschaft (ebenso wie die Alltagskommunikation) wesentlich im ‚Erzählen von Geschichten‘; Wissenschaftler/innen werden so zu ‚Ko-Konstrukteuren‘ von Theorie (zum Diskursiven Paradigma vgl. z.B. Harré 1997).

In der Medienpsychologie wird der Begriff der Ko-Konstruktion m.W. zwar (noch?) vergleichsweise selten verwendet. Der zentrale Fokus der Analy-

se von Prozessen der Bedeutungsaushandlung im Zusammenspiel von Sozialem und Individuellem findet sich jedoch in einer Rezeptionsforschung wieder, die zunehmend auch den sozialen Kontext der Medienrezeption mit berücksichtigt (vgl. z.B. Charlton 1997).

3. Literatur

- Charlton, M. (1997). Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In M. Charlton & S. Schneider (Hrsg.), *Rezeptionsforschung* (S. 16–39). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Epston, D., White, M. & “Ben” (1995). Consulting your consultants: A means to the co-construction of alternative knowledges. In St. Friedman et al. (Hrsg.), *The reflecting team in action: collaborative practice in family therapy* (S. 277–313). New York, NY: Guilford Press.
- Harré, R. (1997). Crews, clubs, crowds, and classes: The ‘social’ as a discursive category. In D. Greenwood et al. (Hrsg.), *The mark of the social: Discovery or invention?* (S. 199–211). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Palinscar, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.
- Valsiner, J. & Lawrence, J.A. (1997). Human development in culture across the life span. In J.W. Berry, Dasen, P. et al. (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 2, 2. Aufl., S. 69–106). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Valsiner, J., Branco, A., Dantas, C. (1997). Co-construction of human development: Heterogeneity within parental belief orientations. In Grusec, J., Kuczynski, L. et al. (Hrsg.), *Parenting and children’s internalization of values: a handbook of contemporary theory* (S. 283–304). New York, NY: Wiley.

Mündlichkeit, Schriftlichkeit

Durch welche Medien (mündliche Rede, Schrift, Buch, Fernsehen, Internet) wird eine „Mediengesellschaft“ möglicherweise geprägt? Einen Überblick über die Unterschiede mündlicher und schriftlicher Kommunikation gibt Ong (1987). Mündliche (orale) Gesellschaften können nach Ong ihre Überlieferungen nur wahren, wenn sie erinnerbar bleiben. Es entsteht daher erstens der Zwang zur Berücksichtigung von Mnemotechniken und zum formelhaften Sprechen, wie wir sie z.B. in den Epen Homers finden, die auf eine mündliche Tradition zurückgehen sollen. Zweitens geht Ong davon aus, dass Mündlichkeit einen anwesenden Gesprächspartner unabdingbar macht, „denn man wird sicherlich nicht stundenlang mit sich selbst sprechen wollen“ (39). Weitere Eigenschaften oral begründeten Denkens und Ausdrucks sind nach Ong: Eher additiv als subordinierend; eher aggregativ als analytisch; eher redundant oder nachahmend; eher konservativ oder traditionalistisch; Nähe zum menschlichen Leben; kämpferischer Ton; eher einfühlend und teilnehmend als objektiv-distanziert; Homöostase (damit ist gemeint, dass orale Gesellschaften ihr Gleichgewicht bewahren, indem sie für die Gegenwart irrelevant gewordene Erinnerungen ausscheiden); eher situativ als abstrakt. Die von Ong aufgestellten Merkmale oraler Kulturen sind z.T. historisch belegt, z.T. aber auch nur plausibel und hypothetisch. Den aktuellen Diskussionsstand stellt Goetsch (1991) vor.

In synchroner Betrachtungsweise ließe sich vermuten, dass schriftliche (Brief, Buch, Zeitung) und mündliche Kommunikationsmedien (Sprechen in der face-to-face Interaktion) die in der historisch-diachronen Analyse aufgefundenen Eigenschaften perpetuieren. Raible (1986) nennt folgende vermutlichen Besonderheiten der mündlichen gegenüber der schriftlichen Kommunikationsform: Mündlichkeit ist die primäre Sprachform, sie ist zeitgebunden, in ihrem Verbreitungsradius beschränkt, korreliert mit einer Gedächtniskultur, die von der Gemeinschaft stärker zensiert wird. Mündlichkeit ist nächstsprachlich und dialogisch, sie stellt geringere kognitive Anforderungen an die Kommunikationspartner. Die mündliche Rede lebt in der Situation. Das mündliche Wort kann stets erläutert werden, daher muss die mündliche Rede weniger ex-

plizit sein. Eine genaue Analyse der Eigenschaften und Bedingungen von schriftlicher Kommunikation, die häufig eine räumliche oder zeitlich Distanz überwinden muss, und mündlicher Kommunikation, die normalerweise im gemeinsamen raum-zeitlichen Kontext erfolgt, haben Koch und Oesterreicher (1985) vorgelegt. Ihre Untersuchung zeigt, dass es sinnvoll ist, zwischen medialer und konzeptioneller Nähesprachlichkeit und Distanzsprachlichkeit zu unterscheiden. So ist z.B. ein mündlich gehaltener Vortrag medial mündlich, konzeptionell aber schriftlich. Die im Sonderforschungsbereich „Spannungsfelder und Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ an der Universität Freiburg erzielten Ergebnisse belegen, dass es die früher unterstellten einfachen Kausalbeziehungen zwischen Medium, Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit nicht gibt (vgl. Raible 1998).

Von Medientheoretikern wie etwa Marshal (1995) sind zwei Zusatzannahmen gemacht worden:

Erstens: Von gleicher umwälzender Bedeutung wie die Erfindung und Durchsetzung der Schrift ist die Erfindung des Buchdrucks und später die Entwicklung neuer elektronischer Medien in der Gegenwart.

Zweitens: Medien wie Schrift, Buch, Fernsehen oder Internet werden vom Menschen nicht nur für die – immer gleichen – kommunikativen Zwecke benutzt, sondern sie verändern das Handeln, Denken und den Sozialcharakter ihrer Nutzer radikal. Aus dieser Analyse, träfe sie denn zu, ließe sich u.U. die oben angesprochene Argumentation für eine Globalcharakterisierung der heutigen Welt als Mediengesellschaft ableiten.

Bolz sieht das Ende der Schriftlichkeit herannahen. „Das Reale (z.B. Ton), das Symbolische (z.B. Schrift) und das Imaginäre (Bilder) werden auf einer Darstellungsoberfläche integriert. [...] Alle gegenwärtig modischen Komposita mit „Hyper“ indizieren [...] derartige Datenarrangements“ (Bolz 1993, 226). Dadurch könnte es eines Tages möglich werden, dass Menschen in einer simulierten dreidimensionalen Welt agieren, anstatt nur deren Betrachter zu sein (229). Im Rahmen der SPP-Projekte zu Hypertext-Rezeption wäre zu prüfen, inwieweit die von Bolz u.a. (z.B. Kittler 1993) angeführten Begründungen für einen qualitativen Sprung in der Menschheitsentwicklung durch die neuen Medien stichhaltig sind.

Literatur

- Bolz, N. (1993). *Am Ende der Gutenberg-Galaxis*. München: Fink.
- Goetsch, P. (1991). Der Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. Die kulturkritischen und ideologischen Implikationen der Theorien von McLuhan, Goody und Ong. In W. Raible (Hrsg.), *Symbolische Formen, Medien, Identität* (S. 113–129). Tübingen: Narr.
- Kittler, F. (1993). *Draculas Vermächtnis. Technische Schriften*. Leipzig: Reclam.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 16–43.
- McLuhan, M. (1995). *Die Gutenberg Galaxis*. Bonn: Addison-Wesley.
- Ong, W.J. (1987). *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Raible, W. (1986). *Forschungsprogramm des SFB 321*. Unveröff. Manuskript.
- Raible, W. (1998). *Medienwechsel*. Tübingen: Narr.

Sozialisation:
(individuelle) Entwicklung, Sozialisationstheorien,
Enkulturation, Mediensozialisation,
Lesesozialisation (-erziehung), literarische Sozialisation

1. Sozialisation

Als Konsens innerhalb der Sozialisationsforschung gilt, dass ‚Sozialisation‘ zu fassen sei als

Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (Geulen & K. Hurrelmann 1980, 51; K. Hurrelmann & Ulich 1991, 4; K. Hurrelmann 1998, 65; vgl. u.a. auch Tillmann 1997, 10)

In dieser Begriffsbestimmung ist Folgendes impliziert:

- Es interessiert die menschliche Entwicklung in Abhängigkeit von Umweltbedingungen.
- Unterschieden werden die soziale Umwelt (z.B. Eltern-Kind-Beziehungen, institutionelle Strukturen, Arbeitsbedingungen, Symbolsysteme) und die physisch-materielle Umwelt (z.B. Wohnung, Nahrung, Kleidung, ökologische Umgebung).
- Umweltbedingungen werden grundsätzlich als gesellschaftlich vermittelt, d.h. als eingebunden in soziohistorische Kontexte und als durch sie gestaltet angesehen.
- Die Entwicklung der ‚Persönlichkeit‘ wird als ein Prozess gedacht, der in Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der gesellschaftlich geprägten Umwelt geschieht, sich also in keiner Phase ‚gesellschaftsfrei‘ vollzieht.
- Im Begriff des ‚gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts‘ sind Vergesellschaftung und Individuation als untrennbar zusammengehörig gedacht. Es geht nicht nur um das ‚Hineinwachsen‘ des Menschen in gesellschaftliche Struktur- und Interaktionszusammenhänge, sondern auch um den Erwerb von Kompetenzen, die es ermöglichen, diese zielbewusst mitzugestalten und zu verändern.

2. (individuelle) Entwicklung

Der Grundbegriff des Sozialisationskonzepts ist die ‚(individuelle) Entwicklung‘. Allerdings liegt diesem Entwicklungsbegriff ein ‚doppelperspektivisches‘ Konzept der Ontogenese zugrunde: Zum einen wird mit ihm die Integration des Individuums in Verhaltensweisen, Fähigkeiten und normative Orientierungen bezeichnet, die – gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen entsprechend – zur Erhaltung der Gesellschaft nötig sind. Zum anderen wird das Faktum berücksichtigt, dass Entwicklung grundsätzlich einen eigenaktiven und konstruktiven Prozess darstellt, der notwendig subjektive Aneignung und damit auch Umgestaltung des gesellschaftlich Vorgefundenen umfasst.

Neuere Sozialisierungstheorien tragen dem ‚Doppelcharakter‘ von ‚Entwicklung‘ insofern Rechnung, als sie das Individuum als ein seine Umwelt von Anfang an aktiv konstruierendes und verarbeitendes Subjekt konzipieren. Danach vollzieht sich die individuelle Entwicklung im Prozess einer permanenten Auseinandersetzung mit der ‚äußeren‘ und ‚inneren‘ Realität, „wobei jedes Individuum Fähigkeiten der Realitätsaneignung, -verarbeitung, -bewältigung und -veränderung besitze, einsetze und weiterentwickle“ (K. Hurrelmann 1998, 63).

Diese Modellvorstellung von ständig rückgekoppelten Regulations- und Selbstregulationsprozessen in der Entwicklung wurde von seiten der Sozialisationstheorie verkürzt auch als „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ bezeichnet (so zuerst K. Hurrelmann 1983). Sozialisation ist, so gesehen, nicht passive Übernahme gesellschaftlicher Erwartungen in psychische Strukturen, sondern konstruktive Aneignung, Interpretation und Veränderung sozialer Umweltbedingungen durch den sich entwickelnden Menschen.

Das Konzept geht somit von der Basisannahme aus, dass Sozialisation grundsätzlich an die Eigenaktivität des Individuums gebunden ist. Der Begriff der ‚Selbstsozialisation‘ ist daher nur dann sinnvoll, wenn man auf verschiedenen Ebenen der Entwicklung ein ‚mehr oder weniger‘ von selbstgesteuerten, nicht durch intentionale Einwirkung von außen (Instruktion, Erziehung etc.) induzierten Veränderungen der Person unterscheidet. ‚Selbstsozialisation‘ wäre im prototypischen Falle ein Entwicklungsprozess, in dem das Individuum durch Selbstselektion und eigenständige Verarbeitung gesellschaftlicher Interaktions- und Kommunikationsangebote zum ‚Akteur seiner eigenen Entwicklung‘ wird.

Selbstsozialisation ist (wie Sozialisation) durch die aktive Verarbeitung von Umweltbedingungen von Prozessen der Reifung, der Prägung oder der Anpassung zu unterscheiden.

Der Begriff der ‚*Persönlichkeitsentwicklung*‘ in der Sozialisationsdefinition ist vielleicht etwas irreführend, weil er terminologisch an idealistisch-neu-humanistische Konzepte erinnert (die gerade nicht gemeint sind). Der Begriff impliziert allerdings eine *Kohärenzannahme*. Er setzt voraus, dass jedes Individuum – auf der Grundlage biologischer Ausstattungen – ein organisiertes Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Motivationen, Einstellungen und Handlungskompetenzen entwickelt, deren Veränderung im Lebenslauf zwar diskontinuierlich sein kann, aber doch grundsätzlich auf Kohärenz gerichtet ist, so dass sich die Person über alle Veränderungen hinweg im Kern doch als mit sich selbst identisch erleben kann. (Es ist eine offene Forschungsfrage, welchen Einfluss die Medienentwicklung auf die Art und Weise der Identitätskonstitution in der Ontogenese hat.)

Das ‚*gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt*‘ als Zielkategorie der Entwicklungsvorstellung setzt darüber hinaus einen *emanzipatorischen Akzent*, der begrifflich auf die Diskussion sozialisationstheoretischer Fragestellungen in den 70er Jahren verweist. Leitend ist die *normative Vorstellung*, dass sich das Individuum im Verlauf der Sozialisation durch zunehmende Einsicht in die Regelstrukturen sozialen Handelns die Wirklichkeit immer besser verfügbar machen und diese auch zunehmend bewusst und selbstbestimmt verändern könne (vgl. dazu auch Geulen 1991). Wenn man den Sozialisationsbegriff gebraucht, muss man m.E. diskutieren, ob man diese Zielvorstellung von menschlicher Entwicklung teilt oder nicht.

3. Sozialisationstheorien

Unverträglich mit dem beschriebenen Sozialisationskonzept sind alle Theorien, die den Charakter der menschlichen Entwicklung

- entweder *biologisch* auf die Anlage – Reifungsdimension reduzieren,
- ihn *idealistisch* als jeder sozialen Regelhaftigkeit entoben und allein von der ‚Individualität‘ der sich entfaltenden ‚Persönlichkeit‘ inspiriert ansehen,
- in einem ‚*pädagogischen Reduktionismus*‘ nur die bewusste erzieherische Interaktion zwischen ‚Erzieher und Zögling‘ als entwicklungsrelevantes Einflussfeld gelten lassen.

- Neuere *diskurstheoretische, poststrukturalistische, neo-psychoanalytische und radikal-konstruktivistische Ansätze* sind, in der Sozialisationstheorie bisher nicht eingehender diskutiert worden. Soweit sie die Auflösung des Subjektsbegriffs propagieren und die Möglichkeit intersubjektiver Verständigung überhaupt in Frage stellen, stehen sie zu den o.g. Grundannahmen in einem zumindest problematischen Verhältnis.

Ansonsten ist die Sozialisationsforschung offen für unterschiedliche Theorien, die es gestatten, gesellschaftliche Voraussetzungen individueller Entwicklung einerseits und entwicklungspsychologische Voraussetzungen sozialen Kompetenzerwerbs andererseits aufeinander zu beziehen.

Dem Doppelcharakter des sozialisationstheoretischen Konzepts entsprechend müsste eine umfassende Sozialisationstheorie gesellschaftliche Anforderungsstrukturen (auf Makro- und Mikroebenen) und psychische Aneignungsprozesse in systematische Beziehung zueinander setzen. Faktisch rekrutieren sich jedoch die wichtigsten Sozialisationstheorien bisher sehr deutlich entweder aus der Psychologie oder der Soziologie – und die pädagogische Forschung eignet sich mehr oder weniger eklektizistisch Elemente aus beiden Bereichen an.

Als *psychologische Theorien* der Sozialisation werden in den entsprechenden Standardwerken genannt:

- die *Lerntheorie* – in der sozialpsychologischen Weiterentwicklung zur Theorie des Lernens am Modell durch Bandura (1979);
- die *Psychoanalyse* – in interaktions- und gesellschaftstheoretischen Weiterentwicklungen z.B. durch Erikson (1959/1963) oder Lorenzer (1972);
- die *strukturgenetische Entwicklungspsychologie* Piagets und seiner Schule;
- die *ökologische Entwicklungspsychologie* Bronfenbrenners (1981), erweitert durch lebenslaufbezogene Konzeptionen für intra- und interindividuelle Veränderungen (Baltes et al. 1980).

Als *soziologische Theorien* werden genannt:

- die *funktionalistische Systemtheorie* von Parsons (1981), die Sozialisation als sukzessive Verinnerlichung von sozialen Rollenbeziehungen und -normen versteht;
- die *Systemtheorie* Luhmanns, nach der soziale und psychische Systeme als wechselseitige ‚Umwelten‘ gelten, die durch Ko-Evolution verbunden sind, sich aber als Kommunikation einerseits und Bewusstsein andererseits nur selbstreferenziell und autopoietisch reproduzieren;
- die *Theorie des symbolischen Interaktionismus* (Mead 1968; Blumer 1969), nach der soziale Sinnstrukturen und Handlungsorientierungen durch wechselseitige Interpretationsleistungen der Akteure aktualisiert und verändert werden;

- die *kritische Gesellschaftstheorie der ‚Frankfurter Schule‘*, die nach den gesellschaftsstrukturellen Bedingungen für den Erwerb der Kompetenz zu ‚vernünftigem‘ Handeln fragt (Habermas 1981);
- die *kultursoziologische Theorie* von Bourdieu (1982), die mit dem ‚Habitus‘-Begriff sozialstrukturelle Voraussetzungen und kulturelle Dispositionen aufeinander bezieht.

Die genannten Sozialisationstheorien sind in sich vielschichtiger als es die hier vorgenommene schlagwortartige Charakterisierung vermuten lässt. Meist handelt es sich schon immanent um Integrationsversuche von Theorien und Modellen der organisch/psychischen und der sozialen Entwicklung der Person. Insbesondere hinsichtlich der konkreten inhaltlichen und methodischen Orientierungen der Forschung werden seit den 80er Jahren „starke Konvergenzen“ zwischen psychologischen und soziologischen Theorien wahrgenommen, „ohne daß der primäre Impetus der Sozialisationsforschung, die gesellschaftliche Bedingtheit von individuellen Entwicklungsprozessen nachzuweisen, verloren gegangen wäre“ (K. Hurrelmann & Uhlich 1980, 7). Der Sozialisationsbegriff eröffnet somit ein breites, interdisziplinäres Theorien- und Forschungsfeld.

4. Enkulturation

Da – zumindest von soziologischer Seite her – der Handlungsbegriff das Sozialisationskonzept bislang stark bestimmt, ist ‚*Enkulturation*‘ nur als *Teilaspekt der Sozialisation* thematisiert worden.

Im „Neue[n] Handbuch der Sozialisationsforschung“ (K. Hurrelmann & Ulich 1991) versuchen die Herausgeber, dem abzuhelfen, indem sie die Gesellschaftsbezogenheit der ontogenetischen Entwicklung mit dem Begriff des ‚*Mitglied-Werdens*‘ umschreiben. Danach stellen Gesellschaften über die Gestaltung von Institutionen, der Nahumwelt des Kindes und in Form von konkreten Interaktionen Erwachsener mit Heranwachsenden ‚*Mitgliedschaftsentwürfe*‘ bereit, als „Konglomerate von Bildern, Vorstellungen, Wünschen, Projektionen und Zuschreibungen, die sich im weitesten Sinne auf Merkmale beziehen, die ‚*Mitgliedschaft*‘ ausmachen bzw. dazu für erforderlich gehalten werden“ (ebd., 12). Mitgliedschaftsentwürfe für die heranwachsende Generation sind Bestandteile der Kultur einer Gesellschaft, sie bestimmen die mentalen Voraussetzungen für das Handeln der Sozialisationsagenten und beeinflussen die Selbst- und Lebensentwürfe der Heranwachsenden.

Mit dem Konzept der ‚Mitgliedschaftsentwürfe‘, enthält die Enkulturation als Teilaspekt der Sozialisation die für die Mediensozialisationsforschung angemessenere Berücksichtigung.

Enkulturation wird im Allgemeinen als Teil der Sozialisation aufgefasst. Sie bezeichnet

den Prozeß, über den der Mensch von Geburt an die kulturellen Überlieferungen seiner Gruppe [...] erlernt und somit ein ‚Mitglied‘ dieser Kultur wird. Dazu gehört vor allem das Erlernen der (gruppen- und schichtspezifischen) Sprache. Die Enkulturation vollzieht sich nur teilweise als bewußte Vermittlung und Aneignung von Inhalten und Techniken [...]; viele wichtige Aspekte der Kultur werden hauptsächlich unbewußt aufgrund von Erfahrungen in der alltäglichen Kommunikation und Interaktion mit den relevanten Bezugspersonen des Individuums gelernt. Insofern diese kulturellen Elemente im Zuge der Enkulturation verinnerlicht werden, ist die Enkulturation ein wichtiger Aspekt des Aufbaus der sozialkulturellen Persönlichkeit. (Lexikon zur Soziologie 1994, 167)

Diese soziologische Definition betont weniger die ‚Auseinandersetzung‘ des Individuums mit der Kultur als deren nicht bewusste ‚Verinnerlichung‘ als Voraussetzung der ‚Mitgliedschaft‘. Als Basisprozess wird der Spracherwerb angesetzt. Mit der Sprache erwirbt das Individuum die Wirklichkeitsdeutungen und intersubjektiven Verständigungsmöglichkeiten seiner Gruppe. Ansonsten wird (in der zitierten Definition) nur das Erlernen von kulturspezifischen „Inhalten und Techniken“ erwähnt.

Es geht aber bei der ‚Enkulturation‘ umfassender um den Erwerb geteilter Bedeutungen, Verständigungsmuster, Kommunikationsbedürfnisse und Werthaltungen, die in Kulturen als mehr oder weniger vereinheitlichten Systemen symbolischer Wirklichkeitsdeutung, -bewertung und -überschreitung (!) enthalten sind.

Um dies genauer zu beschreiben, kann man auf Teiltheorien der Sozialisationsforschung zurückgreifen, z.B. auf solche des ‚symbolischen Interaktionismus‘ (Sprache als signifikantes Symbolsystem, der ‚generalisierte Andere‘ als Repräsentanz der Gesellschaft), der ‚Entwicklungsaufgaben‘ (kulturelle Anforderungen an das Individuum, die normativ mit bestimmten Lebensperioden verknüpft sind, vgl. Oerter & Montada 1995, 120ff.), der Aneignungstheorie (z.B. Wygotski 1978). Insbesondere die kultursoziologische Theorie von Bourdieu (1982) eröffnet mit dem ‚Habitus‘-Begriff den Blick auf den Erwerb klassenspezifisch unterschiedlicher kultureller Dispositionen, die als Systeme von Wahrnehmungs-, Urteils- und Bedürfnisstrukturen das Verhalten im symbolischen und ästhetischen Bereich sozial präformieren – aber nicht definieren. Schließlich bietet sich für die historische Be-

schreibung des Wandels von Sozialisationsstandards die Zivilisationstheorie von Norbert Elias an (Elias 1978).

5. Mediensozialisation

Medien sind im Wortsinne „Hilfsmittel, dazu erfunden, Kommunikationsprobleme zu lösen“ (Saxer 1991, 99). Massenmedien überbrücken nicht nur Kommunikationsdistanzen in Raum und Zeit, sondern machen für große Publika die Teilnahme an gesellschaftlicher Kommunikation möglich. Medien beruhen auf technischen Einrichtungen und Institutionen der Produktion und Verbreitung von inhaltlichen Angeboten. Sie bedienen sich bestimmter Zeichen und durch Regeln geordneter Zeichenkombinationen, Darstellungskonventionen, Formate/Gattungen, ästhetischer Stile etc. In modernen Gesellschaften sorgen Medien für ein Mindestmaß an gemeinsamer Wirklichkeitsinterpretation und gemeinsamer kultureller Orientierung. Am Angebot der Medien partizipieren zu lernen, ist daher eine gesellschaftliche Anforderung an Heranwachsende.

„Mediensozialisation“ meint dementsprechend den Aufbau von Rezeptionsmustern und -erwartungen, Interessen und Kompetenzen, kommunikativen Bedürfnissen und Urteilsmaßstäben, die in der individuellen Entwicklung durch Aneignung von und in Auseinandersetzung mit den je gelebten Nutzungskonventionen und Rezeptionsstilen in der soziokulturellen Umwelt erworben werden.

Aber auch von den Medien selbst gehen aufgrund ihrer Strukturen und Inhalte sozialisierende Wirkungen aus (Wahrnehmungsmuster, Verarbeitungsformen, kognitive Stile, Wissen, Weltbilder etc.). Insofern bilden Medien nicht nur einen spezifischen *Gegenstandsbereich der Sozialisation*, sondern sie sind auch selbst als *Sozialisationsinstanzen* anzusprechen, die wie andere gesellschaftliche Einrichtungen auch den sich entwickelnden Individuen je spezifische Mitgliedschaftsentwürfe offerieren.

6. Lesesozialisation

Lesesozialisation ist ein bereichsspezifischer Ausschnitt der Mediensozialisation. Es handelt sich hier um den *Prozess der Aneignung der Kompetenz zum Umgang mit Schriftlichkeit in Medienangeboten unterschiedlicher technischer*

Provenienz (Printmedien, audiovisuelle Medien, Computermedien) und *unterschiedlicher Modalität* (fiktional-ästhetische und pragmatische Texte). Dabei geht es nicht nur um den Erwerb der Fähigkeit zur Dekodierung schriftlicher Texte, sondern zugleich um den Erwerb von Kommunikationsinteressen und kulturellen Haltungen, die in einer literalen Kultur die Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in starkem Maße beeinflussen.

Welches Gewicht der Lesefähigkeit gesellschaftlich beigemessen wird, erkennt man schon daran, dass mit ihrer Vermittlung traditionell eine Institution beauftragt ist, die Schule. Während diese jedoch bislang eher als Einrichtung gesehen wurde, die eine *Kulturtechnik* sichert und parallel dazu *Leserziehung* betreibt, fokussiert der Begriff der *Lesesozialisation* die durch die soziale, kulturelle und institutionelle Umwelt zwar angeregten und unterstützten, aber nicht durchweg bewusst gesteuerten und planmäßig verlaufenden Prozesse der Vermittlung und Aneignung der je historischen Lesekultur (vgl. B. Hurrelmann et al. 1995, 71f.)

„*Leserziehung*“ ist mithin ein Begriff, der dem der „*Lesesozialisation*“ logisch untergeordnet ist. „*Erziehung*“ bezeichnet alle Handlungen, durch die Menschen versuchen, planmäßig auf die Handlungen, Kompetenzen und Einstellungen anderer Einfluss zu nehmen, um sie im Hinblick auf bestimmte Ziele zu fördern. Diese Handlungen sind aber nur ein Teil der gesellschaftlich vermittelten Einflüsse auf die Subjektentwicklung – selbst im Kontext von Erziehungsinstitutionen. Wenn man also die *Schule als „Instanz der Lesesozialisation“* bezeichnet, meint man die über die bewussten und geplanten Einflussnahmen und ihre Effekte hinausgehenden Bedingungen und Wirkungen (vgl. B. Hurrelmann 1994).

In den Objektbereich der Lesesozialisation gehört die *Rezeption aller Formen und Sorten schriftlicher Texte in verschiedenen Medien*. Faktisch und wahrscheinlich auch entwicklungslogisch bildet die Lektüre fiktionaler Texte das Fundament für die spätere Ausdifferenzierung von Leseweisen nach Maßgabe unterschiedlich strukturierter gesellschaftlicher Kommunikationsangebote (vgl. B. Hurrelmann et al. 1995, 77; Rosebrock & Groeben 1997, 30).

[Mit der *Kinderliteratur* z.B. bieten moderne Gesellschaften einen „Mitgliedschaftsentwurf“ für die Entwicklung zum Leser, der den allmählichen Kompetenzaufbau im Umgang mit Schriftlichkeit (fiktional und pragmatisch) textstrukturell reflektiert und zugleich inhaltlich die gesellschaftlichen Zuschreibungen von typischen Erfahrungen, Fantasien, Entwicklungsaufgaben zu verschiedenen „Altersstufen“ im Sinne von Normalitätsentwürfen der Ontogenese auch normativ dokumentiert.]

7. Literarische Sozialisation

Der Begriff ‚literarische Sozialisation‘ ist in Bezug auf seinen Objektbereich einerseits weiter, andererseits enger als der der Lesesozialisation: Gemeint ist der gesellschaftlich vermittelte *Erwerb der Kompetenz zur Rezeption und Verarbeitung von fiktionalen/ästhetischen Texten in unterschiedlichen Präsentationsformen* – nicht nur in schriftsprachlicher Form, sondern auch in ‚Aufführungsformen‘ wie im privaten Vorlesen, in der Autorenlesung, im szenischen Spiel, im Schauspiel, Kabarett etc. sowie in an die technischen Medien gebundenen Formen auditiver, audiovisueller oder multimedialer Art.

‚Literatur‘ umfasst nach dieser Konzeption – unabhängig von der medialen Basis – alle ‚*künstlerischen Texte*‘, die Realität ästhetisch verarbeiten und deuten (Eggert & Garbe 1995).

Explikationsbedürftig ist im Gegenstandskonzept ‚literarischer Sozialisation‘ erstens der *Textbegriff* – es kann sich ja nicht nur um ursprünglich schriftsprachliche künstlerische Texte drehen, die nun in anderer Präsentationsweise vermittelt werden, – andererseits der *Begriff der Literarizität*. Was ist (in verschiedenen Medienkontexten) ein ‚fiktionaler/künstlerischer Text‘? Welche Rezeptionen gehören ins Feld der (auch schriftunabhängigen) ‚literarischen Sozialisation‘ – welche nicht?

Wenn es nicht gelingt, die Konzepte von ‚Text‘ und insbesondere von ‚fiktionalem/künstlerischem Text‘ (in verschiedenen medialen Formen) gegen andere Kommunikationsangebote definitorisch klarer abzugrenzen als bisher, steht zu erwarten, dass sich die Frage nach der medienübergreifenden ‚literarischen Sozialisation‘ in die nach der generellen Sozialisation/Enkulturation in Bezug auf unterschiedliche Medien auflöst.

Demgegenüber ist ‚*Lesesozialisation*‘ m.E. ein gegenstandsspezifisch vergleichsweise klarer umrissenes und empirisch besser zugängliches Konzept der Erforschung eines Bereichs der Enkulturation, innerhalb dessen es sich – unter anderem – lohnt zu fragen, was ‚literarische Sozialisation‘ in Bezug auf historische und empirische Voraussetzungen von Literatur und Rezeption im Rahmen von Schriftlichkeit besonders auszeichnen könnte.

8. Literatur

- Baltes, P.B. et al. (1980). Life-span-developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–101.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorien*. Stuttgart: Klett.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Egglewood Cliffs: Prentice Hall. (Dt. Teilübersetzung in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit* (S. 80–146). Reinbek: Rowohlt.)
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/ M: Suhrkamp.
- Eggert, H. & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation* (SM 287). Stuttgart: Metzler.
- Elias, N. (1978). *Der Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bde (6. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- „Enkulturation“ (1994). In *Lexikon zur Soziologie* (3. Aufl.) (S. 167). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Erikson, E., Geulen, D. & Hurrelmann, K. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 51–67). Weinheim, Basel: Beltz.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, B. (1994). Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 41(1), 27–40.
- Hurrelmann, B. et al. (1995). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung* (2. Aufl., Lesesozialisation 1). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(1), 91–104.
- (1998). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- (1991). Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 3–20). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mead, H.G. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Original 1934).
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Parsons, T. (1981). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie (Original 1964).
- Rosebrock, C. & Groeben, N. (1997). Literarästhetische Zentrierung der ‚literarischen Sozialisation‘? Ein begriffsanalytisches Streitgespräch. In C. Garbe et al. (Hrsg.), *Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute* (Didaktik-Diskurse 2) (S. 25–39). Lüneburg: Univ.

- Saxer, U. (1991). Lese(r)forschung, Lese(r)förderung. In A. Fritz, *Lesen im Medienumfeld* (S. 99–134). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Tillmann, K.-J. (1997). *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektentwicklung* (8. Aufl., re 55476). Hamburg: Rowohlt.
- Wygotski, S.L. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge/ Mass., London: Harvard University Press.

„Geschlecht“:

Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype
und -differenz, Doing Gender, Gender und Medien

1. Von der Frauenforschung (Women's Studies) zur
Geschlechterforschung (Gender Studies):
Sexus und Genus / Sex and Gender

Eine spezifische *Frauenforschung* entwickelte sich seit den 70er Jahren in Europa und den USA im Zusammenhang mit der neueren Frauenbewegung. Im Unterschied zur traditionellen, in der Regel von männlichen Wissenschaftlern betriebenen Forschung *über* Frauen ist für Frauenforschung weibliche Lebens- und Leidenserfahrung und die daraus resultierende politisch-praktische Zielsetzung konstitutiv: Frauenforschung ist immer zugleich parteiliche feministische Wissenschaftskritik (vgl. Hof 1995, 6). Der sog. *Androzentrismus* der Wissenschaften, d.h. die Gleichsetzung von Mensch und Mann (bzw. von Universalität und Männlichkeit, Partikularität und Weiblichkeit), wurde zum Gegenstand der Kritik in allen geistes- und sozialwissenschaftlichen und vielen naturwissenschaftlichen Disziplinen. Zugleich bemühte sich die Frauenforschung darum, die Lebensbedingungen von Frauen in verschiedenen Kulturen in der Vergangenheit und Gegenwart zu erforschen. Der weithin geteilte inhaltliche Konsens bestand in der Annahme, das Kollektivsubjekt ‚Frau‘ sei im Kontext des jahrtausendealten Patriarchats stets das *unterdrückte* Geschlecht gewesen; Frauenforschung band sich damit in aufklärerischer Tradition an die Perspektive der ‚Befreiung‘ der Frau (de Beauvoir 1949). Die Prämissen der anfänglichen Frauenforschung sind – im Lichte späterer Theorieentwicklungen – eine weitgehende Gleichsetzung von Sexus und Genus (die biologische Frau = das unterdrückte Geschlecht) und die Annahme einer homogenen weiblichen Erfahrung, die de facto nur die Erfahrung von weißen Mittelschichtfrauen repräsentierte und alle Differenzierungen nach Bildung, Schicht, Ethnie usw. vernachlässigte.

Die *Genderforschung* entwickelte sich aus der Frauenforschung heraus, insofern sie die skizzierten Untersuchungsparadigmen differenzierte. Der Begriff *gender* bezeichnete ursprünglich nur das grammatische Geschlecht von Substantiven (Maskulinum, Femininum, Neutrum); erst seit den 70er Jahren hat er in der Übertragung auf gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse eine Bedeutungserweiterung erfahren; seither bezeichnet man mit ‚gender‘ (dt.: ‚Genus‘, vgl. Bußmann & Hof 1995) die soziokulturelle Konstruktion von Sexualität bzw. die gesellschaftlichen Zuschreibungsmuster und sozialen Praktiken, die das biologische Geschlecht („sex“) in ein soziales Geschlecht („gender“) transformieren. Die Mehrzahl der feministischen Arbeiten, die in den vergangenen drei Jahrzehnten die „Ordnung der Geschlechter“ (Honnegger 1991) untersucht haben, basieren auf der Unterscheidung von *sex* und *gender*. Die amerikanische Anthropologin Gayle Rubin postulierte 1975 als eine der ersten die Existenz eines *sex-gender*-Systems als grundlegende Analysekategorie für die Untersuchung gesellschaftlicher Ordnungen, analog zu so weitreichenden Kategorien wie Klasse/Schicht (*class*) oder Rasse/Ethnie (*race*). Die Kategorie *gender* hält bewusst, dass die Existenz von *Geschlechterdifferenzen* nur zum geringsten Teil auf biologischen (also ‚natürlichen‘) Gegebenheiten beruht, vielmehr im Wesentlichen konstituiert wird durch kulturelle Zuschreibungsmuster, wie sie etwa mit dem Begriff der *Geschlechtscharaktere* beschrieben sind (s.u.), und subjektiv angeeignet werden über eine *geschlechtsspezifische Sozialisation* (Geschlechterrolle, Geschlechtsidentität; s.u.).

Indem die *Gender Studies* die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse insgesamt in den Blick nehmen, gehen sie über die Perspektive der *Women's Studies* hinaus, wenngleich in vielen Punkten die Grenzen fließend sein dürften. Die geschlechtsspezifischen Zuschreibungsmuster in kulturellen Manifestationen werden nun im Hinblick auf Weiblichkeit *und* Männlichkeit untersucht; zugleich wird neben der Sozialisation zur Frau auch diejenige zum Mann problematisiert, werden Geschlechterordnungen im Hinblick auf ihre normierenden Vorgaben für Frauen und Männer erforscht.

Frauen- wie Genderforschung hat sich von Anfang an *interdisziplinär* konstituiert:

Im Bereich der *Kulturwissenschaften* konzentriert sie sich auf eine Analyse der Texte, Bilder und sonstigen Zeichensysteme, innerhalb derer *Geschlechterdifferenz* (de-)konstruiert und gesellschaftlich distribuiert wird (vgl. Bußmann & Hof 1995); zugleich fragt sie nach dem Geschlecht der ProduzentInnen und RezipientInnen solcher kulturellen Manifestationen und nach den

Rückwirkungen geschlechtsnormierender Diskurse und Bilder auf die realen Frauen und Männer (Bovenschen 1979; Weigel 1990 und 1992).

Im Bereich der *Historischen und Sozialwissenschaften* (Geschichtswissenschaft, Politologie, Soziologie, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften u.a.) werden politische, ökonomische, juristische und soziale *Organisationsformen des Geschlechterverhältnisses* und Lebensbedingungen von Frauen und Männern in verschiedenen Epochen und Kulturen untersucht (vgl. u.a. Becher & Rüsen 1988; Hausen & Wunder 1992; Institut für Sozialforschung 1994).

Im Bereich der *Verhaltenswissenschaften* (Biologie/Evolutions- und Verhaltensforschung, Psychologie, Psychoanalyse, Pädagogik, Sozialisationsforschung u.a.) wird einerseits gefragt nach genetischer Veranlagung für geschlechtsspezifisches Verhalten (vgl. Wickler & Seibt 1990) und andererseits nach den psychosozialen Mechanismen, durch die sich Subjekte jeweilige Geschlechterzuschreibungen aneignen und in geschlechtsspezifische Verhaltensweisen umsetzen. Hier hat neben der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung in Sozial- und Erziehungswissenschaften vor allem das Paradigma des *doing gender*, das von West und Zimmermann (1987, s.u.) in die Debatte gebracht wurde, in den letzten Jahren viele fruchtbare Untersuchungen hervorgebracht.

In den 90er Jahren wird innerhalb der *Gender Studies* eine heftige Debatte um die Differenzierung von *sex* und *gender* ausgetragen, die im deutschen Sprachraum vor allem durch Judith Butlers „Gender Trouble“ (1990) ausgelöst wurde. Butler und andere Kritikerinnen problematisieren vor allem die Kategorie ‚sex‘, die einen von gesellschaftlichen Zuschreibungen unberührten Körper bzw. eine ‚natürliche‘ Sexualität suggeriere: den Körper sozusagen als ‚tabula rasa‘, auf dem dann kulturelle Einschreibungen vorgenommen werden (vgl. Hof 1995, 23). Demgegenüber sieht die amerikanische Philosophin den Diskurs der Geschlechterdifferenz bzw. „des Phallogozentrismus und der Zwangsheterosexualität“ (Butler 1991, 9) als konstitutiv auch für den Körper (das biologische Geschlecht) an. Die Geschlechtsidentität sei eine performative Realität und somit stets auf Darstellung angewiesen; es gebe keine unberührte Geschlechtsnatur diesseits der symbolischen Konstruktionen. Die herrschende Geschlechterordnung kann folglich durch parodistische Inszenierungen subvertiert werden. Hier knüpfen die *Queer Studies* an, eine Weiterentwicklung der im angloamerikanischen Raum verbreiteten *Gay and Lesbian Studies*, die vorwiegend homosexuell orientierte Identitätspolitik betrieben, während die ‚Queer studies‘ zu einer Vervielfältigung sexueller Insze-

nierungen und Identitäten jenseits der gesellschaftlich verordneten ‚Zwangsheterosexualität‘ aufrufen (vgl. de Lauretis 1991; Hark 1993).

Im deutschen Sprachraum hat Butlers „Gender Trouble“ eine breite Kontroverse ausgelöst; vielfach wurde ihr vorgeworfen, sie negiere die materielle Realität des Körpers und vernachlässige die gesellschaftspolitischen Zwänge des Geschlechterverhältnisses zugunsten einer reinen Diskursanalyse und symbolischen Politik (vgl. die Beiträge von Lorey, Duden, Landweer, Lindemann u.a. in den Feministischen Studien 1993: „Kritik der Kategorie ‚Geschlecht‘“). Butler setzt sich mit den Einwänden auseinander in ihrem zweiten Buch *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of „Sex“* (1993). Die Debatte hält an.

Im Folgenden werden aus den genannten drei Wissenschaftsbereichen, die allesamt für den Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ relevant sind, jeweils einige zentrale Begriffe in ihren theoretischen Situierungen vorgestellt: Geschlechtscharakter/Geschlechterstereotype aus den Historischen und Sozialwissenschaften als Konzepte, die ideologische Zuschreibungsmuster, gesellschaftliche Verhältnisse und reale Verhaltensweisen zusammendenken; Geschlechterdifferenz aus den Kulturwissenschaften als Konzept zur Analyse kultureller Manifestationen; Geschlechtersozialisation/doing gender aus den Verhaltenswissenschaften als Konzept zur Modellierung geschlechtsspezifischen Verhaltens.

2. Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype, Pluralisierungstendenzen im Zeichen der reflexiven Modernisierung

Der Begriff *Geschlechtscharakter* wurde von der Sozialhistorikerin Karin Hausen 1976 in die Frauenforschung eingeführt mit dem mittlerweile ‚klassischen‘ Aufsatz: „Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“. Hausen untersucht in diesem Aufsatz einen prinzipiellen Umbruch in den Zuschreibungen von Geschlechtseigenschaften im ausgehenden 18. Jh.:

Der Geschlechtscharakter wird als eine Kombination von Biologie und Bestimmung aus der Natur abgeleitet und zugleich als Wesensmerkmal in das Innere des Menschen verlegt. Demgegenüber sind die älteren [...] Aussagen über den Mann und die Frau Aussagen über den Stand, also über soziale Positionen und die diesen Positionen entsprechenden Tugenden. (Hausen in Rosenbaum 1978, 162)

Neuartig an der Bestimmung der ‚Geschlechtscharaktere‘ ist also der Wechsel des Bezugssystems: „Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert treten an die Stelle der Standesdefinitionen Charakterdefinitionen. Damit aber wird ein partikulares durch ein universales Zuordnungsprinzip ersetzt“ (ebd., 163). Die Aussagen über „Geschlechtscharaktere“, die Hausen vor allem aus Konversationslexika und populärphilosophischen Abhandlungen des 18. und 19. Jahrhunderts bezieht, zielen darauf ab, die „naturgegebenen“ Gattungsmerkmale von Mann und Frau festzulegen. Den als Kontrastprogramm konzipierten psychischen „Geschlechtseigentümlichkeiten“ zufolge ist der Mann für den öffentlichen, die Frau für den häuslichen Bereich ‚von der Natur‘ prädestiniert: er für die gesellschaftliche Produktion, sie für die private Reproduktion. ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ werden definiert im Rekurs auf zentrale binäre Oppositionen: Kultur – Natur, Geist – Körper, Verstand – Gefühl, Aktivität – Passivität, wobei der Frau immer der zweite, untergeordnete Terminus zugewiesen wird. Als zentrale Merkmale werden beim Mann die Aktivität und Rationalität, bei der Frau die Passivität und Emotionalität hervorgehoben, aus denen eine Vielzahl von Zusatzmerkmalen abgeleitet werden (z.B. Stärke – Schwäche, Herrschsucht – Unterwürfigkeit, Aggression – Sanftmut etc.). Diese Definition von Geschlechtseigenschaften bildet die Grundlage für die Ausbildung von *Geschlechterstereotypen*, die bis heute die gesellschaftlichen Diskurse zum Geschlechterverhältnis sowie die Selbstwahrnehmung von Männern und Frauen prägen. Geschlechterstereotype sind verbreitete und allgemeine Annahmen über die relevanten Eigenschaften von Frauen und Männern, die in Form strukturierter Sätze als kognitive Wissensbestände im Laufe der Sozialisation erworben werden (vgl. Alfermann 1996, 9f.).

Das Zuschreibungsmuster „Geschlechtscharakter“ wurde von der feministischen Forschung als ideologische Absicherung geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und damit verbundener Macht- und Herrschaftsverhältnisse gedeutet und hat sowohl in der literaturwissenschaftlichen als auch in der historischen und sozialwissenschaftlichen Frauenforschung zahlreiche Untersuchungen inspiriert. Der große Einfluss von Hausens Abhandlung dürfte wohl dadurch zu erklären sein, dass für die feministische Parole: „Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht“ (Scheu 1977) nun auch eine Erklärung gefunden und ein historischer Ausgangspunkt markiert waren.

Modernisierungstheoretische Ansätze neueren Datums gehen aus von der soziologischen Diskussion um die „Risikogesellschaft“ (Beck 1986), die ‚andere‘ oder ‚zweite Moderne‘, die Multioptionsgesellschaft oder ‚reflexive Mo-

dernisierung‘. Kern dieser Ansätze ist die Hypothese tiefgreifender gesellschaftlicher Veränderungen in der Gegenwart, die eine Modernisierung des Geschlechterverhältnisses, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und Lebenschancen einschließt – in Richtung auf Freisetzung aus traditionellen Bindungen, Individualisierung und Multioptionalität in der biografischen Lebensplanung beider Geschlechter. Von manchen SozialwissenschaftlerInnen wird in diesem Zusammenhang eine Tendenz zur Annäherung der Geschlechter unter dem Schlagwort *Androgynie* diagnostiziert (Badinter 1986; Bierhoff-Alfermann 1989; Hoffmann 1997).

Eine Darstellung der ‚alten‘ Verhältnisse findet sich noch in Beck-Gernsheim's Untersuchung *Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie* (1980), deren zentrale These lautet: Die Grundlinien der männlichen und weiblichen „Normalbiografie“ sind vorgezeichnet durch die gegenwärtige Form der Berufsarbeit, die die Form der Haus- und Familienarbeit vorstrukturiert. In Ulrich Becks *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (1986) ist dagegen die Perspektive einer Individualisierung von Lebensentwürfen auch bereits auf das Geschlechterverhältnis bezogen (vgl. Kap. IV und V); diese Perspektive wird weiter ausgearbeitet in Beck und Beck-Gernsheim (1994), bei Hoffmann (1997, 149–285) bzw. zur Grundlage empirischer Untersuchungen u.a. bei Geissler und Oechsle (1996).

3. Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften

Die *Geschlechterdifferenz* ist im Kontext der Frauen- und Gender-Forschung der letzten Jahrzehnte in vielen Disziplinen untersucht und entsprechend unterschiedlich theoretisch modelliert worden. Die feministische Philosophiekritik beispielsweise untersucht philosophisches Denken unter zwei Aspekten: „Wie die Philosophie die Geschlechterdifferenz verschweigt“ und „Wie die Philosophie die Geschlechterdifferenz zur Sprache bringt“ (Klinger 1995, 34 ff.). Im Kontext der Geistes- und Kulturwissenschaften bezieht sich die Frage nach der Geschlechterdifferenz vor allem auf die imaginative und diskursive Entfaltung dieser Differenz in den kulturellen Repräsentationssystemen der Vergangenheit und Gegenwart (Philosophie, Geschichtsschreibung, Literatur, Bildende Kunst und neuere Bildmedien, Musik, Theater/Film usw.). Besonders einflussreich wurden dabei Analysekatoren, die aus Semiotik, Psychoanalyse, Poststrukturalismus und Dekonstruktion stammen. Ihnen allen gemeinsam ist, dass

sie die Differenz nicht nur bejahen, sondern als konstitutiv für menschliche Existenz bzw. kulturelle Zeichensysteme erachten: z.B. die Differenz von Bewusstsein und Unbewusstem in der Psychoanalyse, die Differenz der Signifikanten und Signifikate als Bedingung von ‚positiver‘ Bedeutung in der Zeichentheorie, die Differenz von Autorintention und Bedeutungsschichten eines Textes in der Dekonstruktion etc. Im Lichte solcher Differenztheorien, die sich mit Namen wie Freud/Lacan, Derrida/de Man, Irigaray, Kristeva und Cixous verbinden, erscheint die Geschlechterdifferenz nicht länger als eine zu überwindende Ungerechtigkeit, sondern als ein Effekt kultureller Signifikationsprozesse, dem Frauen nicht ohnmächtig ausgeliefert sind, sondern den sie selbst mitgestalten oder subversiv unterlaufen können (vgl. Bossinade 1992). Eine Vielzahl subversiver Analysen kultureller Manifestationen ist unter diesen Prämissen entstanden (vgl. Moi 1985; Vinken 1992; im Überblick die Beiträge in Bußmann & Hof 1995, insbes. von Bronfen, Heydebrand & Winko und Schabert). Für den Forschungsschwerpunkt „Lesesozialisation“ werden diese Ansätze insbesondere dort interessant, wo kulturelle Manifestationen selbst zum Gegenstand der Untersuchung werden, z.B. Diskurse zur Modellierung von Geschlechterdifferenz und Mütterlichkeit in verschiedenen Epochen (wie im Projekt von Hurrelmann et al.) oder ungewöhnliche Erscheinungsformen geschlechtsspezifischer Lesestoffe (wie im Projekt von Wilkending et al.).

4. Doing Gender: Geschlechtersozialisation, Geschlechterrolle, Geschlechtsidentität

Im Unterschied zu den poststrukturalistischen Ansätzen, die von der binären Logik der Sprache ausgehen und vor allem von den Literatur- und Kulturwissenschaften zur Analyse symbolischer Artefakte rezipiert wurden, gehen verhaltenswissenschaftliche Untersuchungen eher von sozialkonstruktivistischen Paradigmen aus, die sich aus der Phänomenologie oder der Ethnomethodologie speisen (vgl. u.a. die „Feministischen Studien 2/93“, Wobbe & Lindemann 1994 und die Arbeiten einer feministischen Soziolinguistik von Günthner & Kotthoff 1992 bis Braun & Pasero 1997). Die gemeinsame Basis der im Einzelnen durchaus differierenden Konzepte ist die Überzeugung, dass Geschlechtsidentität nicht von der Gesellschaft (als Geschlechtsrolle) zugewiesen oder in früher Kindheit durch Identifizierungen ein für allemal erworben wird, sondern im alltäglichen Handeln in sozialen wie institutionellen Interaktions-

kontexten permanent produziert und reproduziert wird: „doing gender“ lautet die zentrale Vokabel, die von den amerikanischen SoziologInnen West und Zimmermann 1987 in die Debatte eingebracht wurde.

„Doing gender“ bedeutet, den Vollzug von Geschlechterdifferenzen nicht im Individuum zu suchen, sondern in seiner Interaktion, im institutionellen Diskurs, in der Verarbeitung von Medien. Genus ist das Produkt und gleichzeitig der Prozess vieler sozialer Arrangements, welche geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hervorbringen und auch darauf beruhen. Die Unterschiede in den Arrangements bringen es schon mit sich, dass *gender* nicht als Konstrukt von konstanter Bipolarität zu denken ist. (Kotthoff 1993, 80)

Ein exemplarisches Forschungsgebiet ist die Art und Weise, wie Transsexuelle sich ihre neue Geschlechtsidentität aneignen (vgl. Garfinkel 1967; Hirschauer 1993; Lindemann 1993).

Während die Ansätze des „doing gender“ vor allem aktuelle Prozesse (z.B. alltägliche Interaktionssituationen) im Hinblick auf ihre geschlechterdifferenzierenden Mechanismen untersuchen, interessieren sich Theorien zur *geschlechtsspezifischen Sozialisation* in erster Linie für die lebensgeschichtliche Herausbildung einer Geschlechtsidentität. Waren die frühen Modellierungen solcher Theorien – ausgehend von der Rollentheorie – häufig deterministisch angelegt (z.B. Scheu 1977), so überwiegen später – unter dem Einfluss von Psychoanalyse, Entwicklungspsychologie und sozialkonstruktivistischen Theorien – komplexere Modellierungen, die die Ausbildung weiblicher Geschlechtsidentität nicht einfach als unvermeidlichen Anpassungsprozess verstehen wollen (vgl. Bilden 1991; Hagemann-White 1984; Flaake & King 1993). Hoffmann legte mit seiner Dissertation „Das sozialisierte Geschlecht“ (1997) eine subjekttheoretische Modellierung von Geschlechtersozialisation vor, die beansprucht, „geschlechtsspezifische und geschlechterübergreifende Sozialisation“ aus der Sicht der Sozialwissenschaften umfassend aufzuarbeiten, theoretisch neu zu modellieren und historisch zu konkretisieren in einer Analyse der aktuellen bundesrepublikanischen Geschlechterverhältnisse. Hoffmanns Ansatz soll im Folgenden etwas ausführlicher vorgestellt werden, da er einen m.E. brauchbaren kategorialen Rahmen für viele geschlechtsbezogene Fragestellungen des Forschungsschwerpunktes zur Verfügung stellt.

Unter den *Modellen bipolarer Geschlechtersozialisation*, die die Geschlechterdifferenz zuungunsten übergreifender ‚menschlicher‘ Gemeinsamkeiten tendenziell verabsolutieren, subsumiert Hoffmann sowohl die biologischen als auch die soziologischen und ‚kulturalistischen‘ Varianten, letztere differenziert nach affirmativen und feministischen. Im Einzelnen referiert und kritisiert er die (vor-feministischen) Modelle von Parsons, Bandura u.a., Kohl-

berg und Habermas sowie die feministischen Modelle von Bilden, Scheu, Beck-Gernsheim u.a. (Gemeinsamkeit: Ableitung der Geschlechterpolarisation aus der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung Berufsarbeit – Familienarbeit, d.h. einem Modell geschlechtsspezifischer Leistungskompetenz), sowie von Hagemann-White, Chodorow, Gilligan u.a. (Gemeinsamkeit: Ableitung der Geschlechterpolarisation aus einer geschlechtsspezifischen Beziehungskompetenz, die über die Primärerfahrungen in der Familie [Mutter-Tochter- vs. Mutter-Sohn-Beziehung] weitergegeben werden).

Die „*Modelle bipluraler Geschlechtersozialisation*“ (Hoffmann 1997, 55ff.) stützen sich vor allem auf empirische Untersuchungen aus der Psychologie und angrenzenden Disziplinen, in denen Geschlecht als unabhängige Variable definiert und dann überprüft wird, inwieweit sich bei den abhängigen Variablen ein Geschlechtsunterschied messen lässt.

Empirische Forschungsergebnisse der Psychologie stehen häufig im Widerspruch zu den Theorien geschlechterspezifischer Sozialisation, da sich Geschlechterdifferenzen hier meist nicht nachweisen lassen. Dies trifft vor allem auf die häufig zitierten Meta-Analysen aus den 70er Jahren zu (z.B. Maccoby & Jacklin 1974), was aber u.a. sowohl auf konzeptionelle wie methodische Schwächen zurückzuführen ist: Ein Großteil der Forschung ist androzentrisch zentriert; Überprüfungen und Operationalisierung sind häufig nicht gender-fair realisiert; die Geschlechtervariable wird in den meisten Studien zu Geschlechterunterschieden nicht im Sinne des Gender-Konzepts (als soziales Geschlecht) konzeptualisiert, sondern de facto lediglich das biologische Geschlecht (Sex); die Situationsspezifität und historische Relativität des sozialen Geschlechts findet in der Regel keine Berücksichtigung; obwohl differenziertere meta-analytische Auswertungen möglich wären, werden diese Beschränkungen durch die meta-analytischen Überblicksarbeiten eher noch tradiert (vgl. Scheele 1998).

Bei den gesicherten Geschlechtsunterschieden ist die große Anzahl körpernaher Dimensionen auffällig, was nicht zuletzt auf die Konzeptualisierung des Geschlechts als biologischer Variable zurückzuführen ist.

Während z.B. in Meta-Analysen Geschlechterdifferenzen auf dem Gebiet verbaler Fähigkeiten verschwinden, zeigen doch Untersuchungen in diesem Bereich, dass gerade hier stabile Unterschiede im Leseverhalten und der Lesesozialisation als empirisch gesichert gelten können: Mädchen lesen mehr und mit tieferem Verständnis als Jungen, die verbale Dimension vom Lesen bis zum Kommunikationsverhalten ist auch im Erwachsenenalter bei Frauen deut-

lich ausgeprägter (vgl. Groeben & Vorderer 1988; Gilges 1992; Hurrelmann et al. 1993).

Die sozialisationstheoretischen Erklärungen der Geschlechterpolarisation (geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, geschlechtsspezifische Erziehung etc.) werden im 20. Jh. zunehmend relativiert durch *geschlechterübergreifende* Sozialisationsbedingungen für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen (Bsp.: weibliche Berufstätigkeit; geschlechtsübergreifendes Bildungssystem, Kindheits- und Jugendkultur etc.). „Die Kategorie der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung als vermeintlicher Supervariablen von Mann- und Frauwerdung ist also zu relativieren“ (83).

Die bipluralen Modelle der Geschlechtersozialisation sind nach Hoffmann jedoch in Gefahr, in Ablehnung der bipolaren Modelle nun ins andere Extrem zu verfallen, d.h. Geschlechtsunterschiede bzw. die Existenz eines ‚sozialen Geschlechts‘ überhaupt zu negieren. Dagegen setzt er das Postulat einer *neuen Modellierung von Geschlechtersozialisation*, die der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensentwürfen in ‚reflexiv modernen‘ Gesellschaften (nach Beck u.a.) Rechnung trägt. Geschlechterforschung

fragt danach, welche objektiven gesellschaftlichen Bedingungen den biologischen weiblichen und männlichen Wesen gegenüberstehen, wie diese von ihnen im Sinne der ‚produktiven Realitätsverarbeitung‘ (K. Hurrelmann) bewältigt und verändert werden und welche Wechselwirkungen bei diesem Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung auftreten. Sie geht von einem lebenslangen Sozialisationsprozeß aus, in dem die Bedingungen Alter, Geschlecht, Schicht, Religion, Ethnie entscheidende Einflussfaktoren sind. [...] Als entscheidender Vorteil einer solchen ‚Geschlechterforschung‘ erscheint, daß die Blickrichtung von vornherein multifaktoriell ist. (107)

Subjekttheoretische Geschlechtersozialisation: Die entscheidende Prämisse von Hoffmanns Entwurf ist eine Neubestimmung des Verhältnisses von *Mensch* und *Geschlechtswesen*. Das bipolare Modell behauptet: Es gibt zwei Menschen – Mann und Frau. Das biplurale Modell: Es gibt das Individuum Mensch, das irgendwie auch ein Geschlecht hat. Das subjekttheoretische Modell setzt den Begriff des ‚vergesellschafteten Subjekts‘ und den Begriff des ‚geschlechtersozialisierten Subjekts‘ in eine neue Beziehung. Geschlechtliche Sozialisation ist *ein Teil* der allgemeinen Sozialisation, weder ist erstere absolut zu setzen (wie in den bipolaren Modellen) noch letztere (wie in den bipluralen Modellen).

Geschlechtsidentität ist der Gegenstand von geschlechtsspezifischer Sozialisationsforschung. Es ist die abhängige Variable, die im Laufe des Sozialisationsprozesses zunehmend den Charakter einer unabhängigen Variablen erhält, weil eben die Verarbeitung der

Geschlechterrolle von der Geschlechtsidentität abhängig wird, die bei Geburt noch nicht existiert. (135f.)

Es gilt auf allen Stufen des Sozialisationsprozesses: Mädchen und Jungen, Frauen und Männer unterscheiden sich *und* unterscheiden sich nicht.

Mit *Geschlechterrolle* müssen nun die gesellschaftlichen Erwartungen bezeichnet werden, die an die Inhaber der Position Geschlecht gerichtet werden und das männliche und das weibliche Geschlecht in ihren alltäglichen Lebensvollzügen polarisieren [...]. (137 f.)

Das Verhältnis von Mensch und Mann bzw. Frau, von Humanum und Geschlechtswesen, sowie von Individual- und Kollektividentität denkt Hoffmann folgendermaßen: Menschen werden in der aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit den kontingenten sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen zu Individuen; zugleich werden sie zu Männern und Frauen, d.h. sie erwerben Geschlechtsidentität. Zwar wird – im kulturellen Sinnsystem der Zweigeschlechtlichkeit – eine (scheinbar) entindividuierende Geschlechtsidentität ausgeprägt, diese ist aber – im Kontext der aktiven Aneignung aller Sozialisationsbedingungen – zugleich eine höchst individuelle:

So wie Sozialisation eben ‚Individuierung durch Vergesellschaftung‘ (Habermas) ist, so gilt gleichfalls für die geschlechtsspezifische Sozialisation: die entindividuierende Geschlechtsrolle bedingt eine individuelle Geschlechtsidentität. (139)

Der Begriff *Geschlechterverhältnisse* ist der Oberbegriff für geschlechternormierende gesellschaftliche Bedingungen; Hoffmann differenziert sie in „Geschlechtersystem“ und „geschlechtsspezifische Arbeitsteilung“ (in historischer Dimension: seit Entstehung der modernen Industriegesellschaft, vgl. 141). Das *Geschlechtersystem* ist durch verschiedene Mechanismen der *Geschlechterspezifikation* gekennzeichnet, d.h. durch die „interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit“ („*doing gender*“) in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wirksam ab der Geburt des Individuums.

5. Gender und Medien/Geschlechtsspezifische Rezeptionsforschung

Zu den Mechanismen der Geschlechterspezifikation gehört auch das Angebot an Frauen- und Männerbildern sowie an geschlechtsadressierten Lesestoffen bzw. Medienfiguren und -geschichten (Mädchen-/Jungenbücher und -Zeitschriften; Frauenliteratur; Männer- und Frauenbilder in Comics, Werbung, Fernsehserien, Computerspielen u.v.m.), und zwar in allen drei Dimensionen

des Forschungsschwerpunktes (diachron-historisch; diachron-individuell; synchron-systematisch). Für die ‚reflexiv-moderne‘ oder ‚postmoderne‘ *Mediengesellschaft* dürfte eine *Pluralisierung* des Angebots an Frauen- und Männerbildern bzw. weiblichen und männlichen Lebensentwürfen charakteristisch sein; die rigide Ausschließlichkeit einer polarisierenden Geschlechterspezifikation, die noch das 19. Jahrhundert bestimmte, löst sich im 20. Jahrhundert zunehmend auf. Der Forschungsstand ist in diesem Bereich jedoch generell unentwickelt; es liegen zwar eine Reihe von Einzeluntersuchungen vor, aber keine Versuche der kategorialen oder gegenstandsbezogenen Synthetisierung/Zusammenschau im Hinblick auf größere Zusammenhänge.

Als Themen einer geschlechterdifferenzierten Lese- und Medienforschung lassen sich zwei Grundfragen abstrahieren: aus der *Nutzerperspektive* die Frage nach Unterschieden im Leseverhalten bzw. der Mediennutzung von Mädchen und Jungen bzw. von Frauen und Männern (vgl. für Lektüre: Gilges 1992, für das Fernsehen: Cornelißen 1998; für Massenmedien allgemein: Fröhlich & Holtz-Bacha 1995, Kap. 6); aus der *Wirkungs- bzw. Aneignungsperspektive* die Frage nach den möglichen Wirkungen geschlechtsstereotyper Muster auf die RezipientInnen (vgl. fürs Fernsehen: Cornelißen 1994). In der Sozialisationsperspektive lassen sich beide Dimensionen modellieren als *Sozialisation zur Literatur und zu (spezifischer) Mediennutzung* und *Sozialisation durch Literatur / Medien* (vgl. Eggert & Garbe 1995, Kap. IV). Der Frage, welche Folgen die Lektüre ‚männlicher‘ Literatur für das Selbstbild und Weltverständnis ‚weiblicher‘ Leser hat, gehen u.a. Flynn und Schweickart (1986) und Klüger (1997) nach; das Postulat einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung wurde von Garbe (1993) formuliert und unter historischen wie systematischen Aspekten entfaltet; die Zusammenhänge von geschlechtsspezifischen Medienangeboten (Frauen-/Männerbilder u.a.) und deren geschlechtsspezifischer Rezeption werden in Angerer und Dorer (1994, Kap. 3) untersucht; die Situation von Frauen in Medienberufen sowie der Markt der Frauenmedien in Deutschland werden in Teilaspekten aufgearbeitet bei Fröhlich und Holtz-Bacha (1995; erstere auch in Angerer & Dorer 1994, Kap. 2); theoretisch-methodische Ansätze einer geschlechtsspezifischen Rezeptionsforschung stellt der Band von Marci-Boehncke et al. (1996) vor.

6. Literatur

- Alfermann, D. (1996). Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart u.a.: Kohlhammer.
- Angerer, M.L. & Dorer, J. (Hrsg.) (1994). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation: Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Braumüller.
- Badinter, E. (1986). *L'un est l'autre*. Paris: Jacob. (dt.: (1987). Ich bin Du. Auf dem Weg in die androgyne Gesellschaft. München: DTV).
- Beauvoir, S. de (1951). *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt. (Orig.: *Le Deuxième Sexe*, Paris 1949).
- Becher, U.A.J. & Rüsen, J. (Hrsg.) (1988). *Weiblichkeit in geschichtlicher Perspektive. Fallstudien und Reflexionen zu Grundproblemen der historischen Frauenforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, B. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.) (1994). *Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1980). *Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf – Frauenwelt Familie*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Benhabib, S. et al. (1993). *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bierhoff-Alfermann, D. (1989). *Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bilden, H. (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 279–301). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bossinade, J. (1992). Positionen der Differenz: Skizze zu einem Problemfeld der feministisch orientierten Literaturwissenschaft. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. 39(3), 12-18.
- Bovenschen, S. (1979). *Die imaginierte Weiblichkeit. Exemplarische Untersuchungen zu kulturgeschichtlichen und literarischen Präsentationsformen des Weiblichen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braun, F. & Pasero, U. (Hrsg.) (1997). *Kommunikation von Geschlecht. Communication of Gender*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bronfen, E. (1995). Weiblichkeit und Repräsentation – aus der Perspektive von Ästhetik, Semiotik und Psychoanalyse. In H. Bußmann & R. Hof (Hrsg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften* (S. 408–445). Stuttgart: Kröner.
- Bußmann, H. & Hof, R. (Hrsg.) (1993). *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*. Stuttgart: Kröner.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of „Sex“*. New York, London: Routledge. (dt.: (1995). Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin-Verlag).
- (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. [Orig.: (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge).

- Chodorow, N. (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München: Frauenoffensive. (Orig.: (1978). *The Reproduction of Mothering*. Berkeley: Uni. of California Press).
- Cornelißen, W. (1994). *Klischee oder Leitbild? Geschlechtsspezifische Rezeption von Frauen- und Männerbildern im Fernsehen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- (1998). *Fernsehgebrauch und Geschlecht. Zur Rolle des Fernsehens im Alltag von Frauen und Männern*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Eggert, H. & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Feministische Studien*, 11(2), (1993): Kritik der Kategorie ‚Geschlecht‘.
- Flaake, K. & King, V. (Hrsg.) (1993). *Weibliche Adoleszenz : zur Sozialisation junger Frauen* (2. Aufl.). Frankfurt/M. u.a.: Campus.
- Flynn, E.A. & Schweickart, P. (Hrsg.) (1986). *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts*. Baltimore, London: Johns Hopkins Univ. Press.
- Fröhlich, R. & Holtz-Bacha, C. (1995). *Frauen und Medien. Eine Synopse der deutschen Forschung*. (Unter Mitarbeit von Jutta Velte). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Garbe, C. (1993). Frauen – das lesende Geschlecht? Perspektiven einer geschlechtsdifferenzierten Leseforschung. In C. Garbe (Hrsg.), *Frauen Lesen. Untersuchungen und Fallgeschichten zur ‚weiblichen Lektürepraxis‘ und zur literarischen Sozialisation von Studentinnen* (S. 7–33). (Literatur & Erfahrung 26/27) Berlin, Paderborn.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Geissler, B. & Oechsle, M. (1996). *Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim: Beltz.
- Gildemeister, R. & Wetterer, A. (1992). Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In G.-A. Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *Traditionen – Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie* (S. 201–255). Freiburg: Kore.
- Gilges, M. (1992). Die Weichen sind längst gestellt. Geschlechtsspezifische Nutzung von Büchern bei Kindern und Erwachsenen. In R. Fröhlich (Hrsg.), *Der andere Blick. Aktuelles zur Massenkommunikation aus weiblicher Sicht* (S. 221–252). Bochum: Universitätsverlag.
- Gilligan, C. (1984). *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München: Piper. (Orig.: (1982). In *A Different Voice*. Harvard/Cambridge: Harvard Uni. Press).
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Günthner, S. & Kotthoff, H. (Hrsg.) (1992). *Die Geschlechter im Gespräch. Kommunikation in Institutionen*. Stuttgart: Metzler.
- Hagemann-White, C. (1984). *Sozialisation: weiblich – männlich?* Opladen: Leske & Budrich.
- Hark, S. (Hrsg.) (1993). *Grenzen lesbischer Identitäten*. Berlin: Querverlag.
- Hausen, K. & Wunder, H. (Hrsg.) (1992). *Frauengeschichte – Geschlechtergeschichte*. Frankfurt/M.: Campus.
- Hausen, K. (1976). Die Polarisierung der ‚Geschlechtscharaktere‘ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In W. Conze (Hrsg.), *Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas* (S. 363–393). Stuttgart: Klett. (Wieder abgedruckt in: H. Rosenbaum (Hrsg.) (1978), *Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur* (S. 161–191). Frankfurt/M.: Suhrkamp).

- Heydebrand, R. v. & Winko, S. (1995). Arbeit am Kanon: Geschlechterdifferenz in Rezeption und Wertung von Literatur. In H. Bußmann & R. Hof (Hrsg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften* (S. 206–261). Stuttgart: Kröner.
- Hirschauer, S. (1993). *Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Über die Medizin und den Geschlechtswechsel*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hof, R. (1995). *Die Grammatik der Geschlechter: Gender als Analysekatgorie der Literaturwissenschaft*. Frankfurt/M. u.a.: Campus.
- Hoffmann, B. (1997). *Das sozialisierte Geschlecht: Zur Theorie der Geschlechtersozialisation*. Opladen: Leske & Budrich.
- Honnegger, C. (1991). *Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib 1750–1850*. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation, Bd. 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Institut für Sozialforschung (Hrsg.) (1994). *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keller, H. (Hrsg.) (1979). *Geschlechtsunterschiede*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klinger, C. (1995). Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen: Genus im Diskurs der Philosophie. In H. Bußmann & R. Hof (Hrsg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften* (S. 34–59). Stuttgart: Kröner.
- Klüger, Ruth (1997). *Frauen lesen anders: Essays* (2. Aufl.). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Kotthoff, H. (1993). Kommunikative Stile, Asymmetrie und ‚Doing Gender‘. Fallstudien zur Inszenierung von Expert(inn)entum in Gesprächen. *Feministische Studien*, 2, 79 - 95.
- Lauretis, T. de (Hrsg.) (1991). *Queer theory : lesbian and gay sexualities*. Bloomington, IN: Indiana Univ. Press.
- Lindemann, G. (1993). *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (Hrsg.) (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford Univ. Press.
- Marci-Boehncke, G., Werner, P. & Wischermann, U. (Hrsg.) (1996). *BlickRichtung Frauen. Theorien und Methoden geschlechtsspezifischer Rezeptionsforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1996
- Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe (1998). Hg. von A. Nünning. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Moi, T. (1985). *Sexual/Textual Politics. Feminist Literary Theory*. London, New York: Methuen. (Übers.: (1998). *Sexus – Text – Herrschaft. Feministische Literaturtheorie*. Bremen: Zeichen und Spuren).
- Scheele, B. (1998). Psychologie der Geschlechterdifferenzen: zwischen unbeantworteten Fragen und fragwürdigen Antworten. *Kölner Psychologische Studien*, 3(1), 23–60.
- Schabert, I. (1995). Gender als Kategorie einer neuen Literaturgeschichtsschreibung. In H. Bußmann & R. Hof (Hrsg.), *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften* (S. 162–204). Stuttgart: Kröner.
- Scheu, U. (1977). *Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Vinken, B. (Hrsg.) (1992). *Dekonstruktiver Feminismus. Literaturwissenschaft in Amerika*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Weedon, C. (1987). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell.
(Übers.: (1990). Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie. Zürich: Efe-Verlag.)
- Weigel, S. (1992). Geschlechterdifferenz und Literaturwissenschaft. In H. Brackert & J. Stückrath (Hrsg.), *Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 677–689). Reinbek: Rowohlt.
- (1990). *Topographien der Geschlechter. Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur*. Reinbek: Rowohlt.
- West, C., Zimmermann, D. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151.
- Wickler, W., Seibt, U. (1990). *Männlich – Weiblich. Ein Naturgesetz und seine Folgen* (erw. Neuausg.). München: Piper.
- Wobbe, T., Lindemann, G. (Hrsg.) (1994). *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.