

Theo Hug

Globale Medienereignisse in der Wahrnehmung Jugendlicher heute

2006

<https://doi.org/10.25969/mediarep/1835>

Veröffentlichungsversion / published version

Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hug, Theo: Globale Medienereignisse in der Wahrnehmung Jugendlicher heute. In: Christoph Jacke, Eva Kimminich, Siegfried J. Schmidt (Hg.): *Kulturschutt. Über das Recycling von Theorien und Kulturen*. Bielefeld: transcript 2006, S. 165–187. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/1835>.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Creative Commons - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 3.0 Lizenz zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

Terms of use:

This document is made available under a creative commons - Attribution - Non Commercial - No Derivatives 3.0 License. For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0>

GLOBALE MEDIENEREIGNISSE IN DER WAHRNEHMUNG JUGENDLICHER HEUTE

THEO HUG

Der Beitrag hebt ab auf einen Beitrag zur Jugendforschung im Kontext der Mediensozialisationsforschung. Zentraler Anknüpfungspunkt ist das Projekt „Globale Mediengenerationen“, das die Wissensarchitektur verschiedener globaler Generationen im familialen und interkulturellen Kontext untersucht. Im Kern geht es dabei um die Analyse von Medienereignissen des 20. Jahrhunderts als Bausteine kollektiver Erinnerungen von Generationen im Kontext verschiedener Weltregionen und Kulturen. Entsprechend werden in einem ersten Schritt die Zielsetzung und die Methodologie des Projekts erläutert.

In einem zweiten Schritt werden die Medienausstattung der untersuchten Jugendlichen und deren spontane Erinnerungen an globale Medienereignisse sowie entsprechende Verarbeitungsmodalitäten skizziert. Dabei finden einige vorläufige Ergebnisse einer Auswahl von Gruppendiskussionen Berücksichtigung, die in verschiedenen Ländern durchgeführt worden sind. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bieten Anhaltspunkte für theoretisch motivierte Überlegungen zur Wissensentwicklung und zum Generationenlernen.

1. JUGEND – MEDIEN – GLOBALISIERUNG

Die Begriffe „Jugend“, „Medien“ und „Globalisierung“ sind allesamt „Drehtürbegriffe“, die in verschiedensten alltagsweltlichen und wissenschaftlichen Diskurskontexten figurieren. So kann sich etwa der Ausdruck Jugend auf mehr oder weniger klar abgegrenzte Alterskohorten, soziale Gruppen, Verhaltensmodi zwischen „Nicht-mehr-Kind“ und „Noch-Nicht-Erwachsene(r)“, mitunter turbulente Entwicklungsphasen im menschlichen Lebenslauf, ein Bündel altersunabhängiger Eigenschaften der körperlichen Schönheit, Dynamik und Agilität sowie auf gesell-

schaftliche Sehnsüchte nach Liebes- und Genussfähigkeit beziehen. Seit der „Erfindung des Jugendlichen“ (Roth 1983: 68) Ende des 19. Jahrhunderts hält die Ausdifferenzierung von Lebensphasen und theoretischen Konzepten ihrer Analyse an (vgl. Hurrelmann 1999: 22ff und 53f). Dabei scheint sich die Pädagogik angesichts der Jugend im Wandel mit den Veränderungsprozessen oftmals schwerer zu tun als die Jugendlichen selbst.

Auch mit Blick auf die Stichworte „Medien“ und „Globalisierung“ haben wir es mit unterschiedlichsten Ausgangspunkten, Themen, Gegenständen, Motiven und Forschungsfragen zu tun. In den einschlägigen Ordnungsmodellen werden Medien u.a. als Kommunikationsmittel, Symbolträger, Systeme, Geräte, Apparate, Instrumente, Technologien, Programmangebote, Organisationen konzeptualisiert. Eine allgemein akzeptierte Begriffsverwendung ist nicht in Sicht. Bemühungen des Zusammendenkens und der Integration der vielgestaltigen Bestrebungen stellen die Ausnahme von der Regel dar (vgl. Schmidt 2000, Leschke 2003).

Ähnlich, wenn auch nicht ganz so vielgestaltig, stellt sich die Globalisierungsdebatte mit den diversen transnationalen, weltgesellschaftlichen und interkulturellen Akzentuierungen dar, deren Grundannahmen, Gemeinsamkeiten und Differenzen häufiger zelebriert als abwägend analysiert werden (vgl. Drechsel/Schmidt/Gölz 2003).

Die Komplexität der Ausgangslage dürfte bereits mit diesen sehr knappen Hinweisen deutlich werden. Nimmt man die Kombinationsmöglichkeiten der jeweils implizierten Referenzbereiche dazu, scheint die Mannigfaltigkeit möglicher Beiträge zur Jugendforschung im Kontext der Mediensozialisationsforschung kaum zu bewältigen zu sein. Ohne hier die Koordinaten der ins Auge gefassten Phänomenbereiche im Detail abstecken zu können, lassen sich doch ein paar Anhaltspunkte benennen, die zumindest eine vorläufige und grobe Verortung des vorliegenden Untersuchungszusammenhangs verdeutlichen:

- In Abgrenzung von „Globalisierungs-Mythologien“ (Ferguson 1992), die sich durch vereinfachende Auffassungen kultureller Homogenisierung und globaler Vereinheitlichung auszeichnen, gehen neuere Ansätze von einem komplexen Zusammenwirken globaler und lokaler Dimensionen aus. Dem trägt bis dato immer noch das Stichwort „Glokalisierung“ am ehesten Rechnung (vgl. Robertson 1992: 173f und 1998). Es bietet vielfältige Ausgangspunkte für die Untersuchung des gesamten Spektrums gesellschaftlicher, ökonomischer, kultureller, ästhetischer, sozialer, politischer, militärischer, technologischer und ökologischer Phänomenbereiche im Spannungsfeld von Homogenität und Heterogenität, Identität und Differenz sowie von Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung. Zudem hat sich das Stichwort als fruchtbar für die Integration makro- und mikro-

rosoziologischer Forschungsperspektiven erwiesen. Der Ansatz hat sich auch im Projekt „Globale Mediengenerationen“ als fruchtbringend bewährt.

- Was die verschiedenen Medienbegriffe und medientheoretischen Zugänge betrifft, so finden im gegenständlichen Projekt technische, inhaltliche und soziale Dimensionen Beachtung. Erstere kommen zum Tragen, wenn es um die Einführung von neuen Technologien geht, deren Verbreitung im Laufe der vergangenen Jahrzehnte zunehmend weltumspannend geworden ist. Mit diesen Medienmaterialitäten sind Möglichkeitsräume der Produktion, Distribution und Rezeption von symbolischen Formen, Medienwelten und insbesondere von medialen Ereignissen verknüpft. Gerade letztere können gesellschaftliche, kulturelle und biografische Zäsuren bedeuten, wobei dem soziale Rezeptions- und Verarbeitungszusammenhang besondere Bedeutung zukommt.
- Medienentwicklungen werden zunehmend zum Anlass für Generationen typisierende Beschreibungen „der Jugend“ oder von Jugendszenen genommen. War in der Nachkriegszeit von der „skeptischen Generation“ und später dann von der „Protestgeneration“, der „Null-Bock-Generation“ oder der „no future generation“ die Rede, so sind die medienbezogenen Bezeichnungen – angefangen von der „Fernseh-Generation“ bis zur „Netz-Generation“ bzw. „Generation@“ (vgl. Opaschowski 1999) – nicht mehr zu übersehen. Allen diesen Kennungen ist gemeinsam, dass sie spezifische Tendenzen, manchmal auch für den Mainstream relevante Orientierungen von Minderheiten zum generationellen Charakteristikum stilisieren. Derartige Beschreibungstypen haben durchaus heuristischen Wert, solange klar bleibt, dass es „die“ Jugend nicht gibt und wir es mit komplexen Konstruktionen in unterschiedlichen Konstellationen und Kontexten zu tun haben.
- Trotzdem kann festgehalten werden, dass den Medienangeboten, Medientechnologien und Medieninstitutionen in Relation zu Sozialisationsinstanzen wie Schule, Familie oder Peergroup zunehmend mehr Bedeutung zukommt. „Lebenswelten sind Medienwelten“ hat Dieter Baacke vor etlichen Jahren schon bemerkt und damit eine Formel angeboten, die heute noch mehr zutrifft als vor 15 oder 20 Jahren (vgl. Baacke/Sander/Vollbrecht 1990). Am Beispiel der Musik ließe sich gut zeigen, wie Medialisierung und Globalisierung – angefangen von der Jazz- und Swingbewegung der 1920er über Rock’n’Roll zu Grunge bis zu HipHop, Techno und „Weltmusik“ – zusammenspielen und Selbstverständnisse und Orientierungen ausmachen, die die Reichweite schulischer und familialer Orientierungsleistungen sehr relativieren.

„Wer sich in einer Jugendkultur organisiert, orientiert sich gerade nicht an den durch die Schule vermittelten Bildungsgütern, sondern an Maßstäben und Materialien, die außerhalb der Schule produziert werden: Rock und Pop, Mode, Konsum, alternative Lebensformen, alles getragen und bearbeitet in erster Linie durch Medien als vermittelnder Instanz, gerade nicht durch Familie und/oder Schule.“ (Baacke 1999a: 143)

Auch mit Blick auf das Lernen mit Medien wird gemeinhin die Bedeutung des informellen Lernens in Relation zu den institutionalisierten Prozessen verkannt. Das informelle Lernen ist nicht nur zeitlich umfanglicher, sondern auch im Hinblick auf subjektive Relevanzen beim lebenslangen Lernen für das Leben auch bedeutsamer als das formelle Lernen in den Bildungseinrichtungen (vgl. Lipski 2000).

Mit diesen Anhaltspunkten dürfte deutlich werden, dass im Zusammenspiel von Prozessen der Medialisierung und Globalisierung neue soziale Räume entstehen. Gerade für Jugendliche zeichnen sich spezifische Sozialisationsmodalitäten ab, die erst ansatzweise untersucht worden sind. Hugger (2004) verweist in diesem Zusammenhang exemplarisch auf die wachsende Bedeutung transnationaler Medienszenen vor allem für Migrant*innenjugendliche (Bsp. HipHop-Szenen und „Ethnoportale“ im Internet).

2. GLOBALE MEDIENGENERATIONEN – EINE PROJEKTSKIZZE

Die aktuellen Medienentwicklungen und mehr noch der intensivierete Wettbewerb um Aufmerksamkeit und Anerkennung bringen Veränderungen in der individuellen und gesellschaftlichen Wissensorganisation mit sich. Mit den neuen Formen des „In-der-Welt-Seins“ korrespondieren neue Formen des Weltwissens. So wird an der Schwelle zum 21. Jahrhundert deutlich, dass Faktoren wie das Zusammenwachsen der Märkte, die Satellitenkommunikation, die zunehmende Mobilität und die überregionalen Dimensionen verschiedener Risiken und Krisen nach und nach ein neues Bewusstsein globaler Vernetzung und „virtueller Gemeinschaft“ ermöglicht haben. Dieser Zusammenhang wird im Forschungsprojekt „Globale Mediengenerationen“ im Zuge einer Analyse von Medienereignissen des 20. Jahrhunderts als Bausteine kollektiver Erinnerungen untersucht (vgl. Volkmer 2005). Ziel ist u.a. die Beschreibung der Wissensarchitektur verschiedener globaler Generationen im familialen und interkulturellen Kontext. In Abgrenzung von älteren Deutungen einer globalen Vereinheitlichung, die von der „Welt“ im Sinne eines homogenen Ganzen ausgingen, werden dabei jene Dimensionen herausgearbeitet, die der Gleichzeitigkeit und Verhältnismäßigkeit parallel

verlaufender Globalisierungsprozesse Rechnung tragen (vgl. Robertson 1992). Entsprechend geht es bei der Analyse der Rezeption und Verarbeitung globaler Medienereignisse darum, die „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ im Zusammenspiel lokaler, kulturspezifischer und globaler Dimensionen zu reflektieren.

Diese Ausgangslage wurde bereits exemplarisch im Zusammenhang einer qualitativen Pilotstudie illustriert und weiter konkretisiert (vgl. Volkmer 1998). Diese Studie hatte zum Ziel, explorativ einen Ansatz zu finden, um Generationen in Bezug auf Dimensionen der Kollektivität innerhalb spezifischer biographischer Stadien zu beschreiben, in denen Weltwissen als wichtiges Element von Generationenidentität aufgebaut wird. In dieser Pilotstudie, die 1993 an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde, wurden drei Studenten und vier Studentinnen aus Marokko, Japan, Türkei, China, Korea und Taiwan befragt. Die Fragestellungen richteten sich darauf, inwiefern – trotz erheblicher räumlicher und kultureller Distanz – dieselben medial vermittelten Ereignisse in einem gemeinsamen „Lebenszeitraum“ Kindheit erinnert werden. Neben dieser zentralen Frage sollten auch die Unterschiede, die speziellen Wissensprofile, innerhalb der unterschiedlichen, durch die Interviewten repräsentierten Weltregionen deutlich werden. Im Zuge dieser Befragung stellte sich u.a. heraus, dass ein kollektives Weltwissen durch zwei Nachrichtereignisse getragen wird: Kennedy's Ermordung und die erste Mondlandung.

„Neben diesen ‚globalen‘ Medienereignissen, die von fast allen Befragten erinnert werden, sind die nachgefragten Welt-Ereignisse des Internationalen Almanach nur an der Peripherie dieser ‚Nachrichtengeneration‘ angesiedelt. Den Befragten sind zwar häufig die Namen der an den nachgefragten Nachrichtereignissen Beteiligten bekannt, sie haben dieses Wissen jedoch zeitversetzt, in einer biographisch späteren Lebensphase (z.B. während des Studiums) erworben. Genaueres Nachfragen nach dem Kontext Wissen zeigte, daß selbst Fragmente des Ereignisses nur vage bekannt sind und der weitere Ereignisverlauf zum Teil nur grob referiert werden kann.“ (Volkmer 1998: 176)

Für das internationale Kooperationsprojekt „Globale Mediengenerationen“ (vgl. Volkmer 2005) wurde im Zuge der Vorarbeiten folgende Ereignistafel zusammengestellt, die jeweils noch regionenspezifische Ergänzungen erfahren hat:

Events during 1935-1945	Events during 1965-1975	Events during 1989-1999
1. War in Spain	1. Photos of Mars	1. Gulf War
2. Abdication of Edward VIII	2. Cultural Recognition in China	2. Fall of Eastern Block
3. Berlin Olympics	3. 1968 Student Revolutions	3. Beijing Massacre
4. Kristallnacht	4. Prague Spring	4. Reunification of Germany
5. Beginning of World War II	5. Independence movements in Africa	5. Economic Crisis in Asia
6. Salt March in India	6. OPEC Crisis	6. Princess Diana's death
7. Fall of Singapore	7. Vietnam	7. Liberation of Nelson Mandela / South Africa's return to international fold
8. Pearl Harbour	8. Rise of PLO	8. O J's trial / Rodney King
9. Atom Bombs	9. Watergate	9. Closer-European Monetary-Union
10. Auschwitz	10. Woodstock	10. Clinton's personal life

Tabelle 1: Ereignistafel im Projekt Globale Mediengenerationen

Hinsichtlich der Altersstruktur wurden auf dem Hintergrund medientechnischer Entwicklungen sowie auf der Basis von Vorvermutungen über die Relevanz der aufgelisteten Ereignisse drei Gruppen ausgewählt:

Gruppe	Alter (im Jahr 1999)	mit Bezug auf die Jahre
1	70-35	1935-1945
2	40-45	1965-1975
3	15-20	1989-1999

Tabelle 2: Altersstruktur der untersuchten Gruppen im Projekt Globale Mediengenerationen

In der Untersuchung, die parallel in elf Ländern auf allen Kontinenten durchgeführt wird, geht es nun darum, herauszufinden, inwieweit die Medienereignisse als Bestandteil biographischer Erinnerungen der Befragten beschrieben werden können. Dabei gehen wir davon aus, dass sich Generationen nicht nur formal als bevölkerungsstatistischer Durchschnittsabstand zwischen den Geburtsjahren der Eltern und ihrer Kinder (25 bis 30 Jahre) oder inhaltlich als Aggregat benachbarter Altersgruppen mit charakteristischen Verhaltensmerkmalen beschreiben lassen, die sich jeweils von anderen Altersgruppen unterscheiden. Als Anknüpfungs-

punkt dient entsprechend der Generationenbegriff von Karl Mannheim (1964: 509-565), über den er bereits 1928 publiziert hat. Er kritisiert die einseitigen romantisch-historischen und mehr noch die positivistischen Zugänge einer vereinfachend schematisierenden Psychologie und die Suche nach verteilungsstatistischen Gesetzmäßigkeiten. Seine im weitesten Sinne qualitativ ausgerichteten Bemühungen zielen auf die Beschreibung von Erlebnis- oder Erfahrungsgemeinschaften sowie „Zeitgenossenschaften“.

„Dieselbe Jugend, die an derselben historisch-aktuellen Problematik orientiert ist, lebt in einem ‚Generationszusammenhang‘, diejenigen Gruppen, die innerhalb desselben Generationszusammenhangs in jeweils verschiedener Weise diese Erlebnisse verarbeiten, bilden jeweils verschiedene ‚Generationseinheiten‘ im Rahmen desselben Generationszusammenhangs.“ (Mannheim 1964: 544)

Er versteht den Generationszusammenhang als besonderen Typus sozialer Lagerung, die die Spielräume des Erlebens, Denkens, Fühlens und Handelns einerseits beschränkt und der andererseits jeweils eine bestimmte, konkret beschreibbare „Tendenz auf bestimmte Verhaltens-, Gefühls- und Denkweisen“ (Mannheim 1964: 528) inhäriert.

Mannheims Konzept der „Alterslagerung“ von Generationen innerhalb sozio-kultureller Zusammenhänge wurde u.a. von Strauss und Howe (1991) weiter ausdifferenziert. Sie charakterisieren den Generationenbegriff im Zusammenhang mit kulturellen Typisierungen, sozialen und kollektiven psychologischen Parametern und führen die Kategorien der „generational biographies“ und der „generational life cycles“ ein, um das „Weltwissen“ innerhalb einer kulturspezifischen Alterskohorte zu beschreiben. Der Ansatz des Forschungsprojekts „Globale Mediengenerationen“ ist im Spannungsfeld dieser und anderer Weiterentwicklungen des Mannheim’schen Generationenkonzepts (vgl. Schuman/Scott 1989, Strauss/Howe 1991, Volkmer 1998) und globalisierungstheoretischen Überlegungen (vgl. Robertson 1992) angesiedelt.

Im Gegensatz zur „Seinsgebundenheit“ (Mannheim) und der Tendenz zu ontologisierenden Redeweisen in der Soziologie werden allerdings im Projekt „Globale Mediengenerationen“ die Phänomenbereiche Gedächtnis (*memory*) und Erinnerung (*remembrance*) konsequent dynamisch aufgefasst (*process of remembering*). Dabei zeigt sich einmal die Unangemessenheit von Konzeptionen, die von der Möglichkeit des mehr oder weniger vollständigen Abrufens einer mehr oder weniger authentischen Version eines einmal gespeicherten Originals ausgehen: „Memory Ain’t No Fridge“ (vgl. Riegler 2003). So finden bei der Entwicklung von Bausteinen für eine integrative Theorie der Konstruktion von Erinnerung und Gedächtnis (vgl. Kumar/Hug/Rusch 2006) einerseits konstruktivistische Orientierungen (vgl. Rusch 1996, 1991) und andererseits soziale, zeitliche und politische Dimensionen eine Rolle. Entscheidend ist das

dynamische Zusammenspiel von Kognition, den sozialen Aspekten (sozio-ökonomischer Status, soziale Situationen der Ausgangserfahrung und der Gruppendiskussionen sowie den sozialen Auswertungskontexten), raum-zeitlichen Abständen und (Über-)Lagerungen – der „chronology and geography of memory“ (Kumar/Hug/Rusch 2006: 218-221) – sowie von Erinnerungspolitik im doppelten Sinne der „Memory of Politics“ und der „Politics of Memory“ (Kumar/Hug/Rusch 2006: 221-223). Auf diese Weise können die Einseitigkeiten materialer Erklärungsansätze kollektiver Erinnerungen genauso vermieden werden wie die scheinbaren Abkürzungswege einer unvermittelten „phänomenologischen Wesensschau“.

Als verbindende Elemente von Generationen fungieren auch die jeweiligen Vorstellungen von Raum und Zeit innerhalb einer Weltkommunikationsgesellschaft, die zunehmend von Bildern weltweit verbreiteter Ereignisse bestimmt werden.

„Die Vorstellung von ‚Zeit‘ und ‚Raum‘ als verbindendes Element von Generationen ist innerhalb einer Weltkommunikationsgesellschaft, um eine These im Kontext der anfänglichen Debatte zu formulieren, zu einem bestimmten, zunehmenden Grad von ‚Images‘ weltweit verbreiteter Ereignisse bestimmt. Medienereignisse sind innerhalb biographischer Phasen einer Weltgeneration eingelagert und prägen das Wissen um globale Vergangenheit und Gegenwart in einem somit generationenspezifisch geprägten Blick auf die ‚Welt-Realität.‘“ (Volkmer 1998: 170)

In der erwähnten explorativen Bielefelder Studie hat sich gezeigt, dass Medienereignisse offensichtlich in Interpretationskategorien erinnert werden,

„die zum Teil ideologisch, zum Teil kulturell spezifisch oder sozial sind. Dieses bedeutet, dass Medienereignisse [...] mit einem bestehenden Wissenskontext verkoppelt erinnert werden. Diese Beobachtung gilt im Rahmen der durchgeführten Studie für Weltereignisse aber auch für Ereignisse mit nationalem Charakter. Die Befragten (außer die Japanerin, die bereits mit einer kindlichen Medienwelt aufgewachsen ist) berichten über ein reges politisches Familienklima (vermittelt über das politische Interesse der Eltern bzw. des Vaters), das sie als Kinder bereits wahrgenommen haben. In dieser ersten ‚Fernsehgeneration‘ ist die Zeitung (ergänzt durch Radio und in wenigen Fällen Fernsehen) das Leitmedium der Kindheit“ (Volkmer 1998: 176).

Für die erinnerte Wirklichkeit ist also einerseits der soziale Kontext der Rezeption relevant. Andererseits ist insbesondere der mediale Kontext bedeutsam, und zwar sowohl im Hinblick auf die jeweils verfügbaren Kommunikationsmedien als auch im Hinblick auf den jeweiligen Zugang. Entsprechend spielen als „Leitmedien“ Zeitungen, Zeitschriften, Printmedien, Radio, Fernsehen, Multi-channel-colour-TV sowie das In-

ternet eine unterschiedliche Rolle. Volkmer beschreibt die verbindenden Elemente einer Generation im sozialen Umfeld der Rezeptionssituation in Anlehnung an Stephen und Howe als „Life Marker“, die sich im Umfeld einer Generation synchron oder asynchron abbilden lassen:

„Dieser Begriff erlaubt es, die kulturellen, sozialen und politischen Spezifitäten im Umfeld eines Nachrichtenereignisses im subjektiven biographischen Blick einzubeziehen. Für jeden der Befragten existieren subjektive medial geprägte ‚Life Marker‘.“ (Volkmer 1998: 178)

Im Zusammenhang der Auswertung der Gruppendiskussionsprotokolle aus dem Projekt Globale Mediengenerationen hat sich gezeigt, dass die Antworten aus den einzelnen Pilotstudien zumindest ansatzweise im Sinne vereinheitlichender und differenzierender Wissensbestände von „Welt-“Generationen interpretiert werden können und dieses Wissen im Sinne von „Weltwissen“ als Element von Generationenidentität konzipiert werden kann. Vor allem im Hinblick auf die Antworten der Jugendlichen bietet es sich an, das hier anvisierte Weltwissen angesichts seiner fragmentarischen, simplexen, spontan orientierenden und leicht verständlichen Züge als Variante des Instantwissens (vgl. Hug/Perger 2003) zu begreifen. Das scheint nahe liegend zu sein, da die „Weltwissensfragmente“ den Charakter von Schlüsselwörtern und Stereotypen aufweisen, die einen globalen Zeitrahmen der Parallelität von Handlungen suggerieren und die auf diese Weise einen Rahmen für das Image einer globalen Gemeinschaft herstellen.

3. ZUGANG UND WAHRNEHMUNG VON MEDIENUMGEBUNGEN

Die qualitativen Studien haben explorativen Charakter und wurden in den Jahren 1999 und 2000 mit Projektpartnern auf allen Kontinenten in Australien, Chile, China, Deutschland, Indien, Japan, Mexico, Südafrika, der Tschechischen Republik und den U.S.A. durchgeführt. Die Gesprächspartner/innen – in jeder Kohorte drei männliche und drei weibliche pro Gruppendiskussion – waren Mittelschichtangehörige mit städtischen Sozialisationsbedingungen. Für die Gruppendiskussionen wurde ein Leitfaden verwendet, der Fragen zum persönlichen Hintergrund, zur Geschwisterkonstellation, zur Mediumgebung in der Kindheit sowie zu spontanen Erinnerungen und mittels Ereignisliste (s.o.) angeregten Erinnerungen enthielt.

Die methodische Vorgangsweise war mit diesen bescheidenen Kontingenzbeschränkungen vergleichsweise offen angelegt, was bei der Bewertung der Pilotstudien-Ergebnisse zu beachten ist. Diese methodischen Vorgaben könnten zwar mit Blick auf Altersstrukturen, Szenezugehörig-

keiten oder etwa milieuspezifische Gesichtspunkte – vorausgesetzt, das Projekt wäre entsprechend dotiert – durchaus spezifiziert werden und differenziertere Ergebnisse ermöglichen. Das Kontingenzproblem ließe sich damit aber nicht aus der Welt schaffen. Dies zeigt sich auch an unterschiedlichen Einschätzungen. Während die grob skizzierten Vorgaben für jene an den Qualia interessierten Sozialforscher/innen, die eher impressionistischen und intuitionistischen Vorgangsweisen zuneigen, bereits ein Korsett bedeuten, mögen andere, die um eine stärkere Standardisierung der qualitativen Sozialforschung bemüht sind, hier ungeachtet des Pilotstudiencharakters bereits Ansprüche der methodischen Kontrolle unerfüllt sehen. Meines Erachtens kann es hier aber nicht um verbesserte Instrumente oder Technologien gehen. Dies würde auf eine versuchsweise Ausschaltung von Kontingenzen hinauslaufen (vgl. Nassehi/Saake 2002), – ein aussichtsloses Unterfangen, das an die Geschichte von Sisyphos erinnert. Vielmehr geht es darum, die Reduktion der Komplexitäten nachvollziehbar zu machen, Exaktheitsniveaus auf Ziele und Zwecke abzustimmen und Kontexte aller Art immer wieder reflexiv einzuholen. Jede Verschiebung oder Änderung auf welcher Ebene der Erhebungs-, Aufbereitungs-, Auswertungs- oder Verwendungskontexte läuft nolens volens auf die Handhabung neuer Komplexitäten hinaus. So kann bereits eine Geste oder der Tonfall einer einzelnen Wortmeldung thematische Horizonte öffnen oder verschließen, Artikulationsweisen tendenziell befördern oder verhindern, Musterbildungen bekräftigen oder in Chaos auflösen, kurzum: zur Erzeugung neuer Konstellationen beitragen. Analoges gilt für die Sprechakte und situativen Aspekte der Artikulation, einzelne Interaktionssequenzen und die Interaktionsdynamik zwischen Forscher/innen und Beforschten sowie der beiden Gruppen untereinander, Beziehungskonstellationen, Gruppenzugehörigkeiten, Deutungsschemata, kulturelle Muster und Regeln oder die Phänomenbereiche globaler Medienkommunikation. Wer hier angesichts der entsprechenden Kontingenzen und Komplexitäten ein methodologisches Regelwerk zur Optimierung der Objektivierungsbemühungen, zur Sicherstellung globaler Intersubjektivität oder zur präzisen Definition transkultureller Phänomenbereiche vor Augen hat, unterschätzt nicht nur den Umfang eines solchen „Opus magnum“, sondern mag mitunter die Themen und Forschungsfragen aus dem Auge verlieren oder affektlogische Zusammenhänge (vgl. Devereux 1984) verkennen. Exaktheit und Präzision sind außerdem keine Werte an sich. Das Anspruchs- und Exaktheitsniveau muss in Relation zum Vorhaben jeweils adäquat bestimmt werden.

Mit Blick auf die österreichische Pilotstudie lassen sich Zugang und Wahrnehmung von Medienumgebungen wie folgt zusammenfassen:

Kohorte 1	1 Radio (in der Küche), Tageszeitung
Kohorte 2	1 TV-Set, 2 Radios, Tageszeitung, Plattenspieler, Tonbandgerät
Kohorte 3	1 TV-Set im Wohnzimmer, 4 Radios (Wohnzimmer, Schlafzimmer, Küche, Auto), Tageszeitung, 1 Computer (ohne Internetzugang), Videorecorder, Stereoanlage, Kassettensrecorder, Gameboy, Videospiele

Tabelle 3: Typische Medienausstattungen in der Kindheit (Österreich)

Kohorte 1:	„Albert: Da muß ich sagen, da weiß ich überhaupt keine Massenmedien, interessante. Das hat es nicht gegeben!“ „Anna: Ich kann mich noch erinnern, so einen großen Kasten, da musste man die Drähte zusammenstecken, da hat es zuerst wauwauuuwauuu gemacht, sowie man halt in den Wellen drinnen war, bis man dann endlich etwas gehört hatte, das war mächtig aufregend für uns als Kinder.“
Kohorte 2	„Markus: Fernsehzugriff hat es in diesem Sinne – keinen gegeben, wie bei den meisten damals. Abendfernsehen war eher die Ausnahme und 20.15: weg ins Bett (allgemeine Zustimmung) das war richtig so.“
Kohorte 3	„Christa: Ja, da warst du ganz eigenständig, da hast du einfach ein Buch herausgenommen und durchgeblättert oder so. Beim Fernseher musste man fragen, und das haben die Eltern nicht so gerne gesehen.“

Tabelle 4: Beispiele für spontane Äußerungen zur Wahrnehmung der Medienumgebung (Österreich)

Bei der ältesten Generation stand in der österreichischen Diskussionsgruppe die Faszination des „Detektors“ im Vordergrund und das Radio, das nicht zum Zeitvertreib verwendet wurde, sondern um Nachrichten oder Musik zu hören. Bei der mittleren Generation ging es um den beschränkten Zugang zu Fernseh-, teilweise auch zu Radioprogrammen, die Vorsicht und Umsicht im Umgang mit den Geräten und das Statussymbol Fernseher. Bei den Jugendlichen war der Fernseher das wichtigste Medium, wobei aber die große Bedeutung von Kinderbüchern und Tonkassetten hervorgehoben wurde. Wichtig war der mehr oder weniger unlimitierte Zugang zu Büchern, Schallplatten und Tonkassetten (Ausnahme: Fernsehen) und das „Mitschauen“ bzw. „Sich-dazu-setzen“ (zu den Eltern oder zu älteren Geschwistern) als Strategie der Erweiterung und Verbesserung von Zugangsmöglichkeiten.

In vielen Ländern zeichneten sich ähnliche Ergebnisse ab, wobei je nach Einführung von Medientechnologien und Verbreitungsgraden teilweise auch Verschiebungen und andere Akzente zu konstatieren sind. Grosso modo lassen sich aber mit Blick auf die Jugendlichen heute eini-

ge vorläufige Hypothesen betreffend Zugang und Wahrnehmung der Medienumgebung formulieren:

- Es lässt sich ein historischer Prozess von der Fremdregulation der Selbstorganisation zur Selbstregulation der Selbstorganisation beobachten.
- Im Hinblick auf die Geräte und Apparaturen gibt es Tendenzen vom Familienbesitz zum persönlichen Eigentum.
- Eine weitere Tendenz besteht darin, nicht nur den eigenen Zugang bzw. Zugriff selbst zu kontrollieren, sondern auch den von Geschwistern und Eltern.
- Den Jugendlichen wird mehr zugetraut, und sie trauen sich selbst mehr zu: Insgesamt zeichnet sich eine schwache, aber doch beobachtbare Tendenz von der Klage über Defizite und Schädigungen zu gelasseneren Sichtweisen und selbstverständlichen Umgangsformen mit Medientechnologien und Medienangeboten ab.

Auffallend ist eine weitere Tendenz, die über Generationen und Kulturen hinweg gleichsam als Konstante erscheint: Die Zugänge zu jeweils neuen Medien (Geräten, Technologien, inhaltlichen Angeboten, Formaten) sind jeweils vergleichsweise stärker reguliert. Auf den ersten Blick scheinen sich die Regulierungsmodalitäten in Bezug auf Zugänge und Gebrauchsweisen der neuen Medien in besonderer Weise für pädagogische Zwecke und Disziplinierungsabsichten zu eignen. Bei näherer Betrachtung mögen aber auch andere Gesichtspunkte – etwa der Selbstsorge oder der Sorge um die nachwachsende Generation, der Festigung von Traditionen und Werten, der Zügelung von Innovationsdynamiken oder der (un-)bewussten Furcht bzw. Scheu vor dem Umgang mit fremden oder unbekanntem Medien – eine gewichtige Rolle spielen.

4. BEISPIELE FÜR GLOBALE MEDIENEREIGNISSE IN DER WAHRNEHMUNG JUGENDLICHER

Die Diskussionsteilnehmer/innen der befragten österreichischen Gruppen erinnerten sich an einzelne Ereignisse und auch an Programme und Serien. Die Vertreter/innen der ältesten Generation hatten dabei Mühe mit dem Ausdruck „Medienereignis“. „Wir haben das ja alles miterlebt“, wurde unter Verweis auf den Unterschied der Verbreitung von Medieninstitutionen und Programmangeboten zwischen damals und heute einhellig festgestellt.

Im Einzelnen wurden von den österreichischen Diskussionsteilnehmer/innen der drei Kohorten folgende Ereignisse und Programmangebote spontan erinnert:

Kohorte 1:	Verbotene Radioprogramme (BBC), Radioberichte über Verhaftungen, Berichte über die ersten Transporte nach Dachau, Verteilung von Propaganda-Flugblättern, Verbot des Gebrauchs von Fremdwörtern in der Schule
Kohorte 2	Kennedy's Ermordung, „Wochenschau“, Kasperle, Unterhaltungssendungen („Familie Leitner“, „Der Goldene Schuss“), Olympische Winterspiele (Karl Schranz), Autofreier Tag, Fernsehübertragungen von Autorennen, Tod des österreichischen Bundespräsidenten Franz Jonas (1899-1974)
Kohorte 3	Eismann „Ötzi“, Tschernobyl, Flugzeugunglück in den Niederlanden, Fall der Berliner Mauer, US-Offensive gegen den Irak, Krieg in Jugoslawien

Tabelle 5: Erinnerungen Kohorten (Österreich)

Hier einige Zitatbeispiele für spontane Erinnerungen von Jugendlichen aus Australien, Deutschland und Österreich, die aus den jeweiligen Protokollen entnommen sind:

Zitatbeispiel 1: Australien

In einer Gruppendiskussion kam die Rede auf Bill Clintons Sexualeben, O.J. Simpsons Gerichtsverfahren und Lady Dianas Tod. Dabei waren sich die Teilnehmer/innen sehr unsicher über die Quelle des Wissens, der „media blitz“ hingegen war allen sehr bewusst. Mit Bezug auf Nachrichtensendungen hieß es z.B.:

„J.: You don't, you don't hear it like the first time it comes on, you sort of, it keeps coming on and how its like full on and you sort of ask what's happened and you know when did this happen sort of thing. You hear about it after it first...“ (Cohort 3, Australia)

Zitatbeispiel 2: Australien

Befragt zum Ende des Kalten Krieges und zur Wiedervereinigung Deutschlands wurde ein Pop Song assoziiert:

„Int.: Do any of you remember? Do you know what the Cold War was? The reply – not just a joke – came quickly.
 J.L.: Was it cold?
 J.: That one that goes, „Break Down the Wall“ (laughter)
 B.: Peak Boy?
 J.: I got it.“ (Cohort 3, Australia).

Zitatbeispiel 3: Deutschland

„Gesprächsleiter: ... Was sind so internationale Ereignisse, die Ihr mit Medien und mit Medienerfahrungen ...
 Alexander: Mauerfall! Zustimmung von Mike und Kathrin.

Dennis: Ja, okay, das. Ja, Lady Di. Ich weiß nicht, da lag ich im Bett, meine Mutter kam reingestürzt, ja die Frau ist tot. Konnte ich erst nicht glauben und dann noch Rammstein, (Zustimmung von Alexander und Nina) dieser, dieser, diese Flugzeugabstürze, das weiß ich auch noch ganz genau. Also wir saßen da vorm Fernseher und da haben sie die Bilder gezeigt, das weiß ich noch.

Nina: Dann die Olympischen Spiele immer.“ (Kohorte 3, Deutschland)

Zitatbeispiel 4: Deutschland

„Gesprächsleiter: Du hattest die Olympischen Spiele angesprochen. Äh, wie ist denn da so die Situation? Sitzt da die ganze Familie vor dem Fernseher und schaut irgendwelche Spiele an? Wie ist das?

Nina: Ja, teilweise. Teilweise halt. Ähm, ich weiß nicht. Wenn irgendwo welche Deutschen gewonnen haben oder so, dann laufen auch meistens auch Wiederholungen oder so und dann gucken'se auch. Aber jetzt nicht die ganze Familie vor dem Fernseher, das geht gar nicht.

Mike: Das ist bei mir vollkommen vorbeigelaufen, also Olympische Spiele wüsste ich nicht, dass die so – vielleicht mal beim Durchzappen, aber ansonsten... war ich da eigentlich nicht so interessiert.“ (Kohorte 3, Deutschland)

Zitatbeispiel 5: Österreich

„Gesprächsleiter: Wie war das bei euch, wie habt ihr das erfahren?

Anton: Also ich glaube ich habe das eher durch die Eltern erfahren als durch die Medien...

Gesprächsleiter: Und die haben erzählt davon? Und glaubst du, dass du durch die Medien auch was mitbekommen hast oder?

Anton: Ich bin mir sicher, aber ich kann mich nicht konkret daran erinnern.

Nora: Mitgekriegt habe ich sicher auch etwas, auch die Eltern haben sicher darüber gesprochen, und ich habe sicher irgendwann auch mal Nachrichten geschaut, aber erinnern kann ich mich nicht mehr daran.

Bernd: Also konkret erinnern an Bilder aus dem Fernseher kann ich mich an den Fall der Mauer '89. Das weiß ich noch ganz genau, dass ich das im Fernsehen gesehen habe, wie die Menschen über die Mauer klettern.“ (Kohorte 3, Österreich)

Zitatbeispiel 6: Österreich

„Gesprächsleiter: Tschernobyl nicht?

Paul: Berliner Mauer auch nicht.

Gesprächsleiter: Berliner Mauer auch nicht?

Christa: Ja, Ötzi kann ich mich auch erinnern.

Gemurmel: ja ich auch - Ötzi.

Nora: Ist schon lange her.

Christa: Ötzi schon noch, aber an die anderen Sachen kann ich mich wirklich nicht mehr erinnern, keine Ahnung.

Nora: Irgendwie hat man es schon mitgekriegt.

Paul: Ja irgendwie schon, dass irgendwo Krieg ist.

Nora: Da hab ich mich auch hingesezt und hab Nachrichten geschaut, weil ich da wissen wollte, was da eigentlich los ist und so, das habe ich schon gemacht und auch Zeitung gelesen und so. Meine Eltern haben jeden Abend Nachrichten

geschaut und da bin ich auch sitzen geblieben und habe auch etwas mitgeschaut.“ (Kohorte 3, Österreich)

Die Zitatbeispiele geben nicht nur Hinweise auf das, was erinnert wurde, sondern vor allem, wie die Erinnerungen artikuliert und kommuniziert wurden. In den einzelnen Ländern wurden teilweise dieselben Ereignisse thematisiert, und auch bei den Thematisierungsweisen zeichneten sich Ähnlichkeiten ab.

Hier ein Auszug aus der Übersichtstabelle der spontanen Erinnerungen in sieben Ländern (vgl. Volkmer 2005):

Australien	Deutschland	Österreich	Indien	Südafrika	Mexico	U.S.A.
Clinton's sex life	Mauerfall	„Ötzi“	death of Princess Diana (not an „international issue“)	death and funeral in August 1997, of Diana	San Juanico explosions	Gulf War
O.J.'s trial	Death of Lady Diana	Tschernobyl	Mother Teresa's demise	Monica Lewinsky and Bill Clinton	1985 earthquake in Mexico City	Bill Clinton's scandal with Monica Lewinsky
Diana's death	jet crash at Ramstein	Plane crash in the Netherlands	Gulf War	O.J. Simpson saga	Carlos Salinas de Gortari's rise as presidential candidate of Mexico	hurricanes and disasters (e.g. Challenger)
	Olympic Games (div.)	Fall of the Berlin Wall	Nato's attacks on Yugoslavia		Assassination of presidential candidate Colosio	O.J. Simpson trial
	Rugby World Championship	US offensive against the Iraqi	Re-unification of Germany		The invasion in Panama by the US army	Tonya Harding and Nancy Kerrigan
	Superbowl (Endspiel um die US-amerikanische Football-Meisterschaft)	War in Yugoslavia	Nelson Mandela's release		Durazo's - chief of the Mexico City police-corruption reign	Fall of the Berlin Wall
					La Quina, head of the petroleum unions of Mexico	
					Several football world championships	
					San Francisco's earthquake	
					1994 economic crisis	

Tabelle 6: Spontane Erinnerungen der befragten Jugendlichen an Medienereignisse im Überblick

Vor allem die Übersichtstabelle der spontanen Erinnerungen mag Vermutungen über den einen oder anderen Bias (Bsp. US-amerikanische

Football-Meisterschaft in einer Gruppendiskussion deutscher Jugendlicher) oder Einwände betreffend der Vorauswahl der „prompted events“ für die Ereignisliste hervorrufen. Mittels weiterer qualitativer und auch quantitativer Studien könnte allerdings gezeigt werden, dass im Sinne des Zusammenspiels globaler und lokaler Dynamiken durchaus endlich viele typische Konstellationen und Muster unterschieden werden können. Auf der Basis der vorliegenden Materialien bieten sich vorerst zwei Interpretationen an, die beide strukturelle Relevanz haben.

4.1 WELTWISSEN ALS INSTANTWISSEN

Wir können davon ausgehen, dass das Aufwachsen in unterschiedlichen Medienlandschaften von zentraler Bedeutung für die Ausbildung von Orientierungsmustern, Deutungsschemata und Mediennutzungsformen ist. Wichtige Eindrücke einer jeweiligen Generations-Biographie werden über frühe Leseerfahrungen, audiovisuelle Medien und Musik und nicht zuletzt über die Wahrnehmung medienvermittelter, politischer Ereignisse bestimmt. Jede Generation bildet unterschiedliche Zugänge zur Welt, Relevanzkriterien, Orientierungsmuster und Gefühle des „In-der-Welt-Seins“ – kurzum: unterschiedliche Formen des „Weltwissens“ aus.

Die kurzen Protokollauszüge zeigen gewisse Ähnlichkeiten im Hinblick auf Kriterien der Vagheit, Fragmentierung und Orientierungsfunktion: „Man bekommt es irgendwie mit“, „konkret daran erinnern kann ich mich nicht“, „wenn etwas von dieser Sorte passiert“, usw. Im Kontrast zu den Erzählstilen der älteren Generationen kommen in allen Protokollen der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen kaum zusammenhängende Kurzgeschichten vor. Die Welt erscheint gewissermaßen als „Clip“ (vgl. Baacke 1996, 1999b), und der spielerisch-bricolierende Umgang mit Wissensfragmenten ist positiv konnotiert.

Was heißt das im Zusammenhang der Frage nach dem Weltwissen? Halten wir uns dazu zunächst einige Bedeutungen und Auffassungen von „Weltwissen“ vor Augen. Es kann beispielsweise konzeptualisiert werden als Orientierungswissen im Lichte von Weltanschauungen oder aber als

- Hintergrundwissen oder als implizites Wissen (vgl. Polanyi 1985),
- Alltagswissen oder als lebensweltlicher Wissensvorrat (vgl. Schütz/Luckmann 1984),
- Set konzeptueller Annahmen und Vorstellungen über Regularitäten in unserer Welt (vgl. Rusch 1987: 243),
- kollektives Wissen (vgl. Schmidt 1994: 236 ff)
- gesellschaftlich geteilte Haltungen, die das semantische Gedächtnis einer Gesellschaft ausmachen, das von den Einzelnen mittels kogni-

tiv verankertem Kontrollsystem in konkreten Situationen in Anschlag gebracht wird (vgl. van Dijk 1987),

- Zeitschemata, kognitive Landkarten und Akteurvorstellungen über die Eigenschaften und das Verhalten bestimmter Personengruppen (vgl. Winterhoff-Spurk 1989),
- Set kognitionswissenschaftlicher Modelle globaler konzeptueller Kategorien und Schematheorien (vgl. Rickheit 1993).

Diese Auffassungen von „Weltwissen“ bieten allesamt sinnvolle Interpretationsansätze im Kontexte des gegenständlichen Projekts. Wesentlich erscheinen mir zwei Dimensionen, die als Figur-Grund-Verhältnis modelliert werden können. Weltwissen ist demzufolge konzipiert (1) als handlungsleitendes Hintergrundwissen einschließlich der Vorstellungen von der „wirklichen“ Beschaffenheit der Welt sowie dem Grundgefühl des „In-der-Welt-Seins“ und (2) als fragmentarisches Sofort-Wissen von globalen Medienereignissen. Letzteres scheint mir insofern nahe liegend zu sein, als die „Weltwissensfragmente“ den Charakter von Schlüsselwörtern und Stereotypen aufweisen, die einen globalen Zeitrahmen der Parallelität von Handlungen suggerieren und die auf diese Weise einen Rahmen für das Image einer globalen Gemeinschaft herstellen. Weltwissen lässt aber sich nicht nur als flüchtiges „Sofort-Wissen“ oder „unproblematisches Gebrauchswissen“ beschreiben. Im Sinne eines verdichteten, „sedimentierten“ Wissens kann es auch als handlungsleitendes „Hintergrundwissen“ beschrieben werden. Das Weltwissen globaler Mediengenerationen wäre dann jener Teil der kollektiven, konzeptuellen Annahmen und Vorstellungen (Rusch 1987: 243), der für bestimmte Generationen eine ausgezeichnete Rolle spielt. Wenn wir das „allgemeine Weltwissen“ als Inbegriff unserer Vorstellungen von der „wirklichen“ Beschaffenheit der Welt, unserer Konzepte von Objekten, Zuständen, Ereignissen und deren Folgen sowie unseren Vorstellungen von Raum und Zeit konzipieren, dann besteht das Weltwissen der Generationen in jenen medienvermittelten, partiell „gleichgeschalteten“ Wirklichkeitsvorstellungen und kulturspezifischen Vereinheitlichungen, die das Grundgefühl des „In-der-Welt-Seins“ einer Generation, deren Verständnis von Regularitäten in der Welt sowie deren Modalitäten der Unterscheidung von relevanten und nicht-relevanten Ereignissen ausmachen.

Matt Payne, der bei den Erhebungen in den USA mitgewirkt hat, hat anlässlich einer Präsentation einmal bemerkt:

„For the most part, though, participants responded to moderators' probes like Rorschach pictures: they said whatever came to mind and summed it up quickly before waiting for the next question in his interrogation by two older adult moderators.“

In diesem Zitat wird deutlich, wie fragmentarisches Sofort-Wissen von globalen Medienereignissen im Kontext der Gruppendiskussionen mit Jugendlichen artikuliert wird. Das konzeptuelle Hintergrundwissen, das in den einzelnen Statements durchschimmert und das die thematischen und medialen Horizonte einer Generation konstituiert, wie auch die typischen Modalitäten der Herstellung von Wirklichkeitsbezügen, Bedeutsamkeiten und Orientierungsmustern weisen mehr Ähnlichkeiten mit den entsprechenden Wissensbeständen von Jugendlichen anderer Länder als mit denen der Vertreter/innen der älteren Generationen im selben Land auf.

4.2 LERNEN VON GENERATIONEN

Ein zweiter Interpretationsansatz basiert auf dem Konzept des „Generationslernens“ (vgl. Liegle/Lüscher 2004). Im Detail bieten sich hier diverse Interpretationsmöglichkeiten an, je nach dem, ob wir Familiengenerationen oder Gesellschaftsgenerationen bzw. inter- oder intragenerationelle Beziehungen untersuchen. Ich will mich hier auf einen Ansatz aus dem Kontext der historischen Bildungsforschung beschränken. Hartmut Titze (2000) hat die Ausdifferenzierung des Bildungssystems seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts untersucht und stellt fest:

„Wenn sich das Bildungssystem von herrschaftlicher Kontrolle befreit, dann wird die Kultur autonom. In einer autonom gewordenen Kultur treten Handlung und Deutung zunehmend auseinander.“

Zwei zentrale Einsichten sind für den Erklärungsansatz maßgebend: Die *gebildete* Person baut sich im Bildungssystem selbst auf und orientiert sich in ihrer Deutung von Handlungen am eigenen Lebenslauf. Herrschaft lässt sich als *Zuschreibung von Bedeutung* betrachten. Auflösung von Herrschaft bedeutet aus dieser Perspektive, dass immer mehr Personen durch Bildungsprozesse sich ihre Bedeutung im Lebenslauf selbst zuschreiben.“ (Titze 2000: 133)

Konsequenzen dieser Entwicklung lassen sich auf verschiedenen Ebenen beobachten. Tietze selbst rekonstruiert Prozesse des Auseinandertretens von Handlung und Deutung anhand von Beispielen. Konkret bezieht er sich u.a. auf den Wandel des Wertes Leistung seit dem Zweiten Weltkrieg und die zyklischen Bedeutungsschwankungen des Begabungsbegriffs (ebd. 134-137). Dieter Lenzen (1997) hat in diesem Zusammenhang konsequenterweise die Frage nach den Optionen der Ablösung des Bildungsbegriffs durch die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz gestellt.

Was bedeutet dies nun im Zusammenhang mit der Frage nach der Wahrnehmung von Medienereignissen von Jugendlichen heute? Ein erster Anknüpfungspunkt besteht in der Beschreibung langfristiger gesell-

schaftlicher Trends unter dem Gesichtspunkt der Medialisierung, die neue Deutungen im Horizont von Lebensläufen eröffnen. Ähnlich wie mit dem Wachstum des Bildungssystems Handlung und Deutung zunehmend auseinander treten und Möglichkeiten des Gattungslernens eröffnen, werden mit der Ausdifferenzierung des Mediensystems im Globalisierungsprozess kollektiv geteilte Wirklichkeitsannahmen und Bindungen an einzelne Akteure oder Sozialisationsinstanzen gleichsam „ge-lockert“. Es entstehen neue Möglichkeiten der Kontextualisierung individueller Lebensläufe und der Modellierung von Wirklichkeitsvorstellungen, „objektiven“ Bedeutsamkeiten und „subjektiven“ Orientierungsmustern. Die Dichotomie primärer und sekundärer Erfahrungswelten wird aufgehoben in Erfahrungswelten, für deren Beschreibung komplexere Koordinatensysteme erforderlich sind. Titze (2000: 140) konstatiert stabile Trends auf der Handlungsebene und zyklische Schwingungen auf der Deutungsebene, ohne allerdings den Medien eine besondere Bedeutung beizumessen. Meines Erachtens werden die anvisierten Schwingungsphänomene in der Gesellschaft allerdings gerade durch die Medialisierungsprozesse befördert und in Gang gehalten. Mit Blick auf die befragten Kohorten zeichnen sich klare Anhaltspunkte dafür ab, dass die Jugendlichen andere Verständnisse von „Nation“, „Rasse“, „Medien“ oder „Kultur“ haben als die Vertreter/innen der älteren Generationen. Die Bedeutungen von „international“ und „global“, die für die Lebensläufe der Jugendlichen wichtig geworden sind, markieren Anhaltspunkte des „Systemlernens“ einer Generation. Die internationalen und globalen Dimensionen im Denken Jugendlicher heute unterscheiden sich gravierend von den nationalen Denkformen der früheren Generationen. Insofern erscheint die Rede von einem neuen Bewusstsein globaler Vernetzung und „virtueller Gemeinschaft“ oder von Umrissen einer „neuen Gestalt des kollektiven Lernens“ (Titze 2000: 137) alles andere als gegenstandslos.

5. ABSCHLIESSENDE ÜBERLEGUNGEN

Auf der Basis der bisherigen Erhebungen und deren Pilotstudiencharakter können immerhin einige vorläufige plausible Hypothesen formuliert werden. Eingedenk der Unterscheidung „Lernen im Lebenslauf des einzelnen Menschen“ vs. „Lernen durch Generationswechsel im historischen Prozess“ zeigen sich nicht zuletzt im Kontrast der Generationenperspektiven einige Anhaltspunkte für erste Tendenz-Formulierungen ab. Die befragten Jugendlichen

- zeigen eine Tendenz zur Anerkennung unterschiedlicher Kulturen und des Pluralismus von Deutungen,
- neigen zu einem Pragmatismus im Umgang mit Deutungsschemata, Formaten, Wahrheits- und Wirklichkeitsansprüchen sowie Perturba-

tionen (etwa des Bildungssystems) und notorischer Penetration (etwa der Werbeindustrie),

- setzen mitunter auf Emanzipation von Emanzipierten,
- hegen eine Skepsis gegenüber langfristig angelegtem Planungswissen und neigen zu einer positiven Bewertung bricolierender und instantaner Formen.

Die Detailauswertungen werden zeigen, inwieweit diese Anhaltspunkte für unterschiedliche Szenen, Kulturen, Schichten und Milieus Relevanz haben. Wichtig erscheint mir, dass trotz der holzschnittartigen Skizze hier bereits Argumente gegen jene wissenschaftlich motivierten Beobachtungsweisen von Jugendkulturen ins Spiel gebracht wurden, die

- auf Explikation stillschweigender Annahmen bei der vorzugsweisen Thematisierung inter- und intra-generationeller Konflikte verzichten,
- in der positiv konnotierten Vagheit und Vorläufigkeit von deklarativen Wissensartikulationen frei nach dem Motto „bei Bedarf kann man ja nachschauen“ primär eine Verfallerscheinung sehen,
- in den instantanen und bricolierenden Wissensformen nur Prozesse der Trivialisierung erkennen können.

Wer sagt denn, dass instantane und bricolierende Wissensformen (vgl. Hug/Perger 2003) in Multioptions- und Entscheidungsgesellschaften nicht paradoxerweise als neue Bindekräfte fungieren können? Die „Bindung der Unverbindlichkeit“ (vgl. Sander 1998) lässt sich mittels Beharrung auf (vor-)modernen Ordnungen allenfalls partiell und jedenfalls nicht auf Dauer herstellen. Die aktuellen Trends und Mega-Trends sind nicht ohne weiteres zu ändern. Der Traum von der „vormedialen“ Unschuld ist ausgeträumt. Ähnlich wie die Alphabetisierung Hand in Hand mit dem Auftreten langfristiger Trends (Bsp. längere Lebenserwartung, Verkehrsnetz, Kommunikationsmöglichkeiten) einherging, müssen wir heute mit Veränderungen ähnlicher Tragweite rechnen und entsprechende Konzepte der Medienkompetenzentwicklung realisieren. Das Lernen von Generationen im historischen Prozess bedeutet allemal die Veränderung von eingespielten, kommunikativ stabilisierten Lernformen und Lernkulturen. Dabei gilt auch mit Blick auf die Medien: Das Neulernen der jüngeren Generation ist im historischen Prozess gesellschaftlich produktiver als das Umlernen älterer Generationen im Lebenslauf (vgl. Titze 2000: 142).

Die Notwendigkeit des Umgangs mit (nicht-intendierten) Systemeffekten erfordert außerdem (a) neben der sozialen und geographischen auch emotionale und kognitive Mobilität, und (b) die Beachtung und Untersuchung von Resonanzen zwischen der Ebene zeitlich begrenzter Lernmöglichkeiten Einzelner und der Ebene der potentiell unbegrenzten Möglichkeiten des Lernens von Generationen. Wenn tranceartige Fixie-

rungen auf inter- und intra-generationelle Konflikte gelockert werden, tun sich Möglichkeiten der Anerkennung des erfolgreich organisierten kollektiven Lernens unter den Auspizien des „medial turn“ (vgl. Margreiter 1999) auf. Die Pragmatik, die sich in diversen Jugendkulturen bei der Wahrnehmung und Verarbeitung globaler Medienereignisse abzeichnet, bietet Anknüpfungspunkte für Reflexions- und Veränderungsprozesse, sowohl auf der Ebene von Symbolwelten und Anschauungsformen als auch im Gebrauch von Bildern, Sprachen und Schriften und selbstredend auch im Umgang mit Medientechnologien.

LITERATUR

- Baacke, Dieter (1996): Die Welt als Clip? In: Schorb, Bernd; Stiehler, Hans-Jörg (Hg.): Medienlust – Medienlast. Was bringt die Rezipientenforschung den Rezipienten? München: KoPäd, 193-204.
- Baacke, Dieter (1999a): Die neue Medien-Generation im New Age of Visual Thinking. In: Gogolin, Ingrid; Lenzen, Dieter (Hg.): Medien-Generation. Opladen: Leske + Budrich, 137-149.
- Baacke, Dieter (1999b): Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung, München: Juventa.
- Baacke, Dieter; Sander, Uwe; Vollbrecht, Ralf (1990): Lebenswelten sind Medienwelten. Medienwelten Jugendlicher, Bd. 1, Opladen: Leske + Budrich.
- Devereux, George (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dijk, Teun A. van (1987): Communicating Racism. Newbury Park: Sage.
- Drechsel, Paul; Schmidt, Bettina; Gözl, Bernhard (2000): Kultur im Zeitalter der Globalisierung. Von Identität zu Differenzen. Frankfurt/Main: IKO.
- Ferguson, Marjorie R. (1992): The mythology about globalization. In: European Journal of Communication, Vol. 7/No. 1, 69-93.
- Hug, Theo; Perger, Josef (Hg.) (2003): Instantwissen, Bricolage und Tacit Knowledge. Wissensformen in der westlichen Medienkultur. Innsbruck: Studia.
- Hugger, Kai-Uwe (2004): Jugend, Globalisierung und transnationale Medienszenen. In: Frie, Stefanie; Pannier, Jeldrik (Hg.): Medien, Kult und Eitelkeiten. Die Tagungsbeiträge. Bielefeld: Books on Demand GmbH, 141-182.
- Hurrelmann, Klaus (1999): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. München: Juventa.
- Kumar, Keval J.; Hug, Theo; Rusch, Gebhard (2006): Construction of Memory. In: Volkmer, Ingrid (Hg.): News in Public Memory. An International Study of Media Memories Across Generations. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 211-224.

- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., H. 6/1997, 949-968.
- Liegle, Ludwig; Lüscher, Kurt (2004): Das Konzept des „Generationslernens“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 1/2004, 38-55.
- Lipski, Jens (2000): Für das Leben lernen – aber wo? Anmerkungen zum Verhältnis von informellem und schulischem Lernen. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mannheim, Karl (1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie. Berlin und Neuwied: Luchterhand, 509-565. (zuerst erschienen in: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 [1928], S. 157-185, S. 309-330).
- Margreiter, Reinhard (1999): Realität und Medialität. Zur Philosophie des „Medial Turn“. In: Medien Journal, 23. Jg., Nr. 1/1999, 9-18.
- Nassehi, Armin; Saake, Irmhild (2002): Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet? Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 31. Jg., H. 1/2002, 66-86.
- Opaschowski, Horst W. (1999): Generation@. Die Medienrevolution entlässt ihre Kinder: Leben im Informationszeitalter. Hamburg: British-American Tobacco.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rickheit, Mechthild (1993): Grundlagen einer kognitiven Wortsemantik. Opladen: Westdeutscher.
- Riegler, Alex (2003): Memory Ain't No Fridge: A Constructivist Interpretation of Constructive Memory. In: Kokinov, Boicho; Hirst, William (Hg.) (2003): Constructive Memory. Sofia: NBU Series in Cognitive Science, 277-289.
- Robertson, Roland (1992): Globalization. Social Theory and Global Culture. London: Sage.
- Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 192-220.
- Roth, Lutz (1983): Die Erfindung des Jugendlichen. München: Juventa.
- Rusch, Gebhard (1987): Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Von einem konstruktivistischen Standpunkt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rusch, Gebhard (1991): Erinnerungen aus der Gegenwart. In: Schmidt, Siegfried J. (Hg.): Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 267-292.
- Rusch, Gebhard (1996): Erzählen: Wie wir Welt erzeugen. Eine konstruktivistische Perspektive. In: Wimmer, Herbert J. (Hg.): Strukturen Erzählen. Wien: Edition Praesens, 326-361.
- Sander, Uwe (1998): Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmidt, Siegfried J. (2000): Kalte Faszination: Medien, Kultur, Wissenschaft in der Mediengesellschaft. Velbrück: Weilerswist.
- Schuman, Howard; Scott, Jaqueline (1989): Generations and Collective Memories. In: American Sociological Review 54, 359 - 381.
- Schütz, Alfred; Luckmann, Thomas (1984 [1979]): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Strauss, William; Howe, Neil (1991): Generations. The History of America's Future 1584 to 2069. New York: Quill.
- Titze, Hartmut (2000): Wie lernen die Generationen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 1/2000, 131-144.
- Volkmer, Ingrid (1998): „Hic et nunc“ von Nachrichtengenerationen. Überlegungen zu der Kategorie des „Daseins“ aus der Sicht globaler Phänomenologie. In: Hug, Theo (Hg.): Technologiekritik und Medienpädagogik. Zur Theorie und Praxis kritisch-reflexiver Medienkommunikation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 167-179.
- Volkmer, Ingrid (Hg.) (2006): News in Public Memory. An International Study of Media Memories Across Generations. Frankfurt/Main u.a.: Lang.
- Winterhoff-Spurk, Peter (1989): Fernsehen und Weltwissen. Der Einfluss von Medien auf Zeit-, Raum- und Personenschemata. Opladen: Westdeutscher.