

# **Jugendliche Identitätsnarrative in einer Kultur der Digitalität**

Chancen und Herausforderungen für Bildungsprozesse am Beispiel des Religionsunterrichts

Von der Philosophischen Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie genehmigte Dissertation

vorgelegt von

Marie Meyer

Berichter:     Herr Prof. Dr. phil. Axel Siegemund  
                  Herr Univ.-Prof. Dr. Sven Kommer

Tag der mündlichen Prüfung: 25.10.2023

Diese Dissertation ist auf den Internetseiten der Universitätsbibliothek online verfügbar.

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich bei meiner Promotionsarbeit unterstützt haben.

An erster Stelle bedanke ich mich bei Prof. Dr. Axel Siegemund und Prof. Dr. Sven Kommer für die Betreuung und die Unterstützung bei der Durchführung der Arbeit.

Außerdem möchte ich meinen ehemaligen Kollegen des Instituts für Katholische Theologie meinen Dank aussprechen, die mich auf meinem Weg mit Rat und Anregungen sowie in produktiven Gesprächen begleitet haben. Vor allem danke ich Dr. Jörg Fündling für das sorgfältige Korrekturlesen dieser Arbeit.

Meinem Ehemann, Pierre, danke ich für seine Geduld und die Ermutigungen während der Arbeit an dieser Dissertation.

Ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern, Marie-Christine und Guido, denen ich diese Arbeit widme. Ihre vielen guten Impulse und die aufschlussreichen Gespräche haben nicht nur mich als Person geprägt, sondern auch diese Arbeit.

# Inhalt

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorwort                                                                  | 1  |
| 1 Bestandsaufnahme: Virtuelle Welten, Jugend, Identität und Religiosität | 6  |
| 1.1 Begriffsbestimmung                                                   | 6  |
| 1.1.1 Virtuell                                                           | 6  |
| 1.1.1.1 Virtuell vs. real/wirklich?                                      | 6  |
| 1.1.1.2 Etymologie                                                       | 7  |
| 1.1.2 Virtuelle Welten                                                   | 9  |
| 1.1.3 Wirklichkeit, Realitäten und Imagination                           | 11 |
| 1.1.4 Digital, Digitalisierung, Digitalität                              | 12 |
| 1.1.5 Medien                                                             | 15 |
| 1.1.6 Social Media                                                       | 16 |
| 1.1.7 Religiöse Welten                                                   | 17 |
| 1.2 Sinus Jugendstudie                                                   | 19 |
| 1.3 JIM-Studie                                                           | 21 |
| 1.3.1 Nutzung von Instagram                                              | 23 |
| 1.3.2 Fazit der JIM-Studie                                               | 23 |
| 1.4 Die Identitätsfrage                                                  | 24 |
| 1.4.1 Identität als soziale Konstitutionstheorie                         | 26 |
| 1.4.2 Moderne Identität                                                  | 26 |
| 1.4.3 Postmoderne Identitäten                                            | 29 |
| 1.4.3.1 Den Körper spüren                                                | 31 |
| 1.4.3.2 Grenzen suchen                                                   | 32 |
| 1.4.3.3 Eine eigene Identität finden                                     | 32 |
| 1.4.3.4 Die Identitätsressourcen                                         | 33 |
| 1.4.3.5 Der Flickenteppich der Identität                                 | 33 |
| 1.4.3.6 Identitätsarbeit und Medien                                      | 34 |
| 1.4.4 Narrative Identitätskonstruktion                                   | 34 |
| 1.4.4.1 Erzählen als Welt Verstehen und in ihr Handeln                   | 35 |
| 1.4.4.2 Die narrative Identität                                          | 36 |
| 1.4.4.3 Auf der Suche nach Kohärenz und Verwandlung                      | 37 |
| 1.4.4.4 Der Andere als Bezugspunkt                                       | 39 |
| 1.4.5 Die Religiosität als Identitätsmarker                              | 39 |
| 1.4.5.1 Annäherungen an den Begriff der Religiosität                     | 39 |
| 1.4.5.2 Jugendliche Religiosität                                         | 40 |
| 1.4.5.3 Identität und Religion                                           | 41 |
| 1.4.5.4 Medien und die juvenile Religiosität                             | 42 |

|         |                                                                             |    |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.5     | Fallbeispiel: Identitätsnarrative jugendlicher Mediennutzer                 | 43 |
| 1.5.1   | Visuelle Selbstnarrationen als Ausdrucksformen einer Wirklichkeit           | 44 |
| 1.5.2   | Forschungskonzept                                                           | 46 |
| 1.5.2.1 | Qualitativ-deduktiver Ansatz                                                | 46 |
| 1.5.2.2 | Die Auswahl von Fallbeispielen: Gezielte Stichprobenziehung                 | 46 |
| 1.5.2.3 | Teilnehmende Beobachtung und interpretative Analyse von Bildern             | 47 |
| 1.5.2.4 | Corpus                                                                      | 50 |
| 1.5.2.5 | Methodenbestimmung                                                          | 51 |
| 1.5.2.6 | Vorverständnis und Introspektion                                            | 53 |
| 1.5.2.7 | Die Rolle des Forschers                                                     | 54 |
| 1.5.2.8 | Die Darstellung der Ergebnisse                                              | 55 |
| 1.5.3   | Die Instagram-Profile                                                       | 56 |
| 1.5.3.1 | Das Profil von L.                                                           | 56 |
| 1.5.3.2 | Das Profil von S.                                                           | 58 |
| 1.5.3.3 | Das Profil von M.                                                           | 59 |
| 1.5.3.4 | Das Profil von L.'                                                          | 60 |
| 2       | Mensch sein in der Digitalität: Deutungsversuche                            | 61 |
| 2.1     | Die Begegnung mit der Welt in der Digitalität                               | 61 |
| 2.1.1   | Die phänomenologische Perspektive                                           | 61 |
| 2.1.2   | Die soziologische Perspektive                                               | 64 |
| 2.1.3   | Die virtuellen Bilderwelten als Lebenswelten                                | 67 |
| 2.1.3.1 | Anthropologische Annäherungen an das Sehen                                  | 69 |
| 2.1.3.2 | Die theologische Bilderfrage                                                | 71 |
| 2.1.3.3 | Bilder und Imagination                                                      | 72 |
| 2.1.3.4 | Bilder als Identitätsnarrative                                              | 73 |
| 2.2     | Das Ich in der Digitalität                                                  | 74 |
| 2.2.1   | Performanz von Singularitäten                                               | 74 |
| 2.2.2   | Die Resonanzsuche in virtuellen Welten                                      | 77 |
| 2.2.3   | Narratives Subjekt sein                                                     | 78 |
| 2.2.3.1 | Das erzählte Ich: sichtbar, wandelbar, körperlich                           | 80 |
| 2.2.3.2 | Die Erzählung mit und für den anderen                                       | 85 |
| 2.2.3.3 | Die Vorbilderzählungen                                                      | 89 |
| 2.2.4   | Das Selfie als besondere Gattung bildlich-narrativer Identitätskonstruktion | 91 |
| 2.2.4.1 | Selfies als narzisstisches Ausdrucksmittel?                                 | 91 |
| 2.2.4.2 | Authentizität vs. Inszenierung                                              | 93 |
| 2.2.4.3 | Selfies als Erzählung mit und für den anderen                               | 95 |
| 2.2.4.4 | Selfies als Erzählung des wandelbaren, sichtbaren und körperlichen Ichs     | 97 |

|         |                                                                                             |     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.5   | Beispiele von Selbstnarrationen aus der empirischen Forschung                               | 100 |
| 2.2.5.1 | Selbstnarrationen von L.                                                                    | 100 |
| 2.2.5.2 | Selbstnarrationen von S.                                                                    | 105 |
| 2.2.5.3 | Selbstnarrationen von M.                                                                    | 109 |
| 2.2.5.4 | Selbstnarrationen von L.’                                                                   | 113 |
| 2.2.6   | Beispiele von Narrationen mit existentieller Dimension aus der empirischen Forschung        | 117 |
| 2.2.6.1 | Existentielle Dimensionen in den Narrationen von L.                                         | 117 |
| 2.2.6.2 | Existentielle Dimensionen in den Narrationen von S.                                         | 119 |
| 2.2.6.3 | Existentielle Dimensionen in den Narrationen von M.                                         | 121 |
| 2.2.6.4 | Existentielle Dimensionen in den Narrationen von L.’                                        | 123 |
| 2.2.7   | Fazit der Narrationen aus der empirischen Forschung                                         | 123 |
| 3       | Theologischer Exkurs: Digitalität und Religion                                              | 126 |
| 3.1     | Die Kultur der Digitalität                                                                  | 129 |
| 3.1.1   | Referentialität                                                                             | 129 |
| 3.1.2   | Gemeinschaftlichkeit                                                                        | 130 |
| 3.1.3   | Algorithmizität                                                                             | 131 |
| 3.2     | Digitalität und Religion: Ein Annäherungsversuch                                            | 132 |
| 3.2.1   | Referentialität in der Religion                                                             | 133 |
| 3.2.2   | Gemeinschaftlichkeit in der Religion                                                        | 135 |
| 3.2.3   | Algorithmizität in der Religion                                                             | 140 |
| 3.3     | Fazit des Annäherungsversuchs                                                               | 142 |
| 4       | Erziehungswissenschaftliche und didaktische Überlegungen am Modell des Religionsunterrichts | 145 |
| 4.1     | Bildungsprozesse in einer Kultur der Digitalität                                            | 147 |
| 4.1.1   | Schule und Digitalität                                                                      | 147 |
| 4.1.2   | Unterricht in einer Kultur der Digitalität                                                  | 148 |
| 4.1.3   | Lernende in einer Kultur der Digitalität                                                    | 150 |
| 4.1.4   | Lehrende in einer Kultur der Digitalität                                                    | 152 |
| 4.1.5   | Subjektorientierte Lernformen                                                               | 153 |
| 4.1.5.1 | Das imaginative Lernen                                                                      | 154 |
| 4.1.5.2 | Das ästhetische Lernen                                                                      | 156 |
| 4.1.5.3 | Das Lernen an Biografien                                                                    | 158 |
| 4.1.5.4 | Das ethische Lernen                                                                         | 159 |
| 4.1.5.5 | Das digitale Schreiben                                                                      | 160 |
| 4.1.5.6 | Das Einüben von Ambiguitätstoleranz                                                         | 161 |

|         |                                                                                       |     |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.6   | Der Religionsunterricht als Reflexionsort für Schüler in einer Kultur der Digitalität | 164 |
| 4.1.6.1 | Der Bildungsgehalt religiöser Bildung                                                 | 165 |
| 4.1.6.2 | Die Zukunft religiöser Bildung                                                        | 167 |
| 4.1.6.3 | Analogien zwischen Religion und Medienkultur                                          | 168 |
| 4.1.6.4 | Religiöses Lernen in einer Kultur der Digitalität                                     | 170 |
| 4.1.6.5 | Religionsunterricht und Medienbildung                                                 | 171 |
| 4.1.6.6 | Identitätssensible thematische Bezüge im Religionsunterricht                          | 172 |
|         | Schlussfolgerung                                                                      | 175 |
| 5       | Literaturverzeichnis                                                                  | 179 |

## **Vorwort**

Wir leben in einer Wissens- und Informationsgesellschaft. Unser aller Alltag ist geprägt von digitalen Medien, die uns überall und jederzeit mit Informationen und Daten versorgen. Viele Beobachter<sup>1</sup> sprechen in diesem Kontext zu Recht von einer „Reizüberflutung“, um auszudrücken, dass die Allgegenwärtigkeit von Informationen überfordernd auf sie wirkt, auch wenn wir die meisten Informationen nicht bewusst wahrnehmen. Daten und Informationen gehören zur Orientierung ebenso sehr wie zum Alltagsrauschen unserer Gesellschaft.

Ein genauerer Blick auf die Art der Informationen verrät, dass viele über ihren instrumentellen Charakter hinausweisen: Informationen informieren nicht nur, sie weisen je nach Gebrauch ethische, narrative, ästhetische und ludische Züge auf. Andreas Reckwitz spricht deshalb im Kontext der Digitalität bewusst nicht von einer Wissens- und Informationsgesellschaft, sondern von der „Allgegenwärtigkeit der Kultur“. Damit stellt er nicht die sachlichen Informationen in den Vordergrund, sondern die Affektivität, die er als weitaus wirkmächtiger bezeichnet (vgl. Reckwitz 2017, S. 233–238).

Die Tatsache, dass die Menschen in virtuellen Welten nicht nur mit objektiven Daten und Informationen konfrontiert werden, sondern in erster Linie mit solchen, die sie tiefer affizieren, ruft nicht nur die Psychologie als Disziplin auf den Plan, sondern sie betrifft auch die Erziehungswissenschaften. Die Art und Weise, wie wir uns Dinge aneignen, ist maßgeblich von Affekten geprägt und sie ändert sich unter den Bedingungen der Digitalität.

Jugendlicher zu sein, das bedeutet nicht nur sich auf dem Weg zum Erwachsensein zu befinden; es bedeutet auch, neue Interessen und neue Beziehungen aufzubauen. Nunmehr zählt nicht mehr nur das, was die Eltern sagen, sondern es gilt eine Distanz zu einer fraglos übernommen Lebensform zu suchen, um anschließend einen eigenen Weg zu finden. Auf diesem für alle Beteiligten – manchmal steinigen – Weg der Abgrenzung entdeckt der Jugendliche seine Position in der Welt und entwirft ein Bild von seiner Identität. Dieser Prozess findet narrativ statt. Erzählend entwickeln junge Menschen ein Selbst- und Weltbild.

Die Lebenswelt der Jugendlichen besteht derzeit und in Zukunft immer mehr aus virtuellen Welten. Hier bloggen, chatten, twittern, zocken, liken und posten sie und bauen so

---

<sup>1</sup> Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

Beziehungen zu sich, zu anderen und zur Welt auf. Dabei begegnen sie nicht nur Sinn- und Identitätsangeboten, sondern entwerfen sie auch selbst in Form von medialen Erzählungen.

Die damit einhergehenden und veränderten Welt- und Selbstbeziehungen bringen viele Fragen mit sich, die für die Erziehungswissenschaften und im Spezifischen für den Religionsunterricht von hoher Bedeutung sind. Neben entwicklungspsychologischen Fragestellungen, die auch die Pädagogik interessiert, wäre da die Wirklichkeitsfrage, die vor allem im öffentlichen Raum oftmals mittels einer Gegenübersetzung von „real“ und „virtuell“ thematisiert wird. Die Frage nach der Wirklichkeit geht wohl oder übel immer mit der Frage nach dem Glauben einher. Es fragt sich: Was haben religiöse und virtuelle Welten miteinander zu tun?

Die Digitalisierung und ihre Folgen sind in aller Munde. Zahlreiche Zeitungsartikel, para-, pseudo- und wissenschaftliche Bücher, Studien usw. widmen sich diesem Thema. Da Kinder und Jugendliche die Gesellschaft der Zukunft darstellen und sie später verantwortlich für deren Ausrichtung und Gestaltung sind, gilt es, sie kompetent im Umgang mit dem Digitalen zu machen und sie für mögliche Gefahren zu sensibilisieren. Dementsprechend befassen sich zahlreiche wissenschaftliche und journalistische Veröffentlichungen und politische Diskussionen mit dem Verhältnis von Bildung und Medien. Viele fragen: Inwiefern lässt sich das Thema „Medien/Digitalisierung“ in den Schulalltag integrieren? Sollte die Schule nicht ein „medienfreier Raum“ bleiben? Wie können Kinder und Jugendliche zu einem gesunden und kompetenten Umgang mit Medien erzogen werden? Welche Kompetenzen sind hier von Nöten?

Die Corona-Pandemie, die seit Februar 2020 auch den europäischen Kontinent vor viele medizinische, soziale, psychologische und pädagogische Herausforderungen gestellt hat, beschleunigte den Digitalisierungsprozess an Schulen und Universitäten um ein Vielfaches. Homeoffice und Fernunterricht zwangen die Menschen an die Computer oder ein anderes digitales Endgerät. Schulstunden fanden per Videokonferenz statt und Arbeitsaufträge wurden hoch- und runtergeladen. Auch wenn vielen während dieser Zeit bewusst geworden ist, dass ein Lehrer niemals durch einen Roboter ersetzt werden kann und Schule mehr als nur ein Lernort ist, so hat das Ausweichen auf digitale Formate für Schule und Beruf doch einen Ruck in Richtung Zukunft gegeben. Gleichzeitig sind auch viele Mängel durch diese unerwartete Entwicklung sichtbar geworden, sowohl auf der Seite der Schüler als auch der Lehrer: Das fehlende Equipment, die fehlenden Kompetenzen,



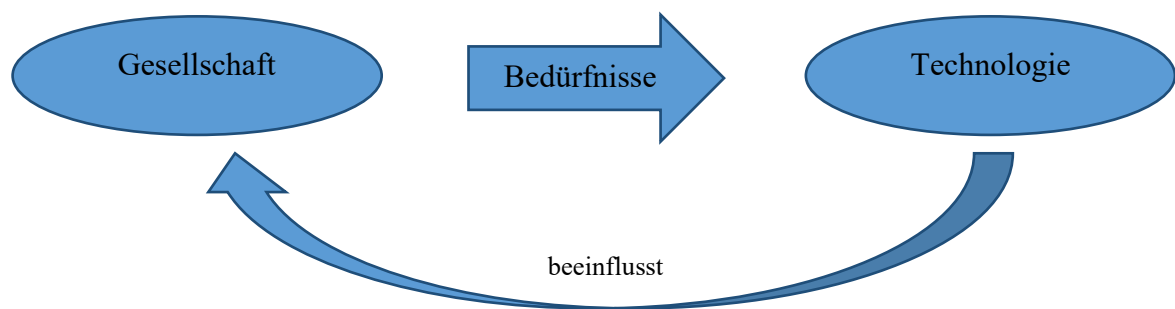
die Frage nach der Leistungsermittlung auf digitalem Weg. Einiges konnte im Laufe der Zeit ausgeglichen werden, da die Pandemie länger anhielt als zunächst vermutet und erhofft. Viele Lehrer sind überzeugt, dass sie Inhalte und Methoden, die sie im Fernunterricht über digitale Medien einsetzen mussten, beibehalten oder weiterentwickeln werden. Die Herausforderung, Schule und Unterricht an die digitalen Lern- und Lebensumgebungen der Schüler anzupassen, bleibt.

All diese Fragestellungen lassen sich in folgende Forschungsfragen zusammenfassen: **Inwiefern können Bildungsprozesse, wie sie im Religionsunterricht initiiert werden, (medien-)pädagogische und (medien-)didaktische Anschlussmöglichkeiten für die narrative Identitätskonstruktionen Jugendlicher in einer Kultur der Digitalität bieten?**

Der wissenschaftstheoretische Hintergrund, vor dem Antworten auf diese Fragen gesucht werden, wird zwangsläufig disziplinübergreifend sein. Er bezieht sowohl soziologische, erziehungswissenschaftliche als auch religionspädagogische Erkenntnis mit ein.

Medien und Religion, also virtuelle und religiöse Welten, weisen ein besonders erkenntnisversprechendes Verhältnis auf, das sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene Perspektiven für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht aufzeigt. Manfred L. Pirner spricht in diesem Zusammenhang von der Religion als einem „hermeneutischen Schlüssel für die Medienkultur“ (Pirner 2004, S. 12) aufgrund ihrer Bedeutung für die Menschen, Kultur und den Einzelnen, was sowohl eine konstruktive als auch eine kritische Perspektive mit sich bringt.

Das wechselseitige Verhältnis zwischen Gesellschaft und Technologie steht verständlicherweise im Vordergrund der nachfolgenden Überlegungen. Um nachvollziehen zu können, wie sich narrative Identitätskonstruktionen vollziehen, ist es wichtig, als erstes der Frage nachzugehen, aus welchen Bedürfnissen heraus die Technologien sich entwickelt haben. Andersherum muss auch gefragt werden: Wie verändern Technologien soziale Praktiken, beispielsweise das Lernen und somit die Gesellschaft? Ohne einem Technikdeterminismus zu verfallen, der davon ausgeht, dass die Technologie der treibende Motor für gesellschaftliche Entwicklungen ist, geht es in diesen Überlegungen darum, die soziale Praxis, die sich aus den neuen technologischen Möglichkeiten entwickelt hat, zu untersuchen (vgl. Reckwitz 2018).



Im ersten Kapitel der vorliegenden Dissertation liegt der Fokus neben den Begriffsbestimmungen auf wichtigen soziologischen Studien, die sich mit dem Denken und Handeln Jugendlicher befassen. Es geht dabei – wie es die phänomenologische Methodik gebietet – um einen möglichst vorurteilsfreien Blick auf die Bereiche, die die vorliegende Forschungsfrage berührt. Der Blick richtet sich auf die Mediennutzung der Jugendlichen sowie auf den Prozess der Identitätsbildung. Außerdem wird die Religiosität als Identitätsmarker von Jugendlichen reflektiert. Auch hier möchte ich phänomenologisch vorgehen. Zu Beginn dem Problem nachzugehen, „wie die Dinge uns erscheinen“, ist gerade in Bezug auf die Fragen bezüglich der Mediennutzung Jugendlicher von entscheidender Bedeutung. Im Anschluss daran stelle ich die Grundlagen der qualitativ-empirischen Studie dar, wobei einige Instagram-Profile Jugendlicher als Einzelfallbeispiele im Hinblick auf die Identitätsnarrationen und ihre Inhalte existentieller Dimension analysiert werden. Diese Profile werden am Ende des ersten Kapitels kurz in ihrer Gesamtheit vorgestellt.

Im zweiten Kapitel geht es darum, die Ergebnisse aus dem ersten Kapitel anhand von philosophisch-anthropologischen Modellen zu analysieren. Die Bestandsaufnahme im ersten Teil führt so im zweiten Teil zu einer Interpretation der Ergebnisse. Wie findet die heutige Begegnung mit der Welt statt? Und welchen Einfluss hat sie auf den Prozess der Identitätsbildung? Zum Ende des zweiten Kapitels folgt die Analyse einiger Schlüsselemente der empirischen Studie.

Das dritte Kapitel befasst sich mit der Frage, ob die Religion als Glaubenssystem in einer Kultur der Digitalität vermittelbar ist. Weisen Religion und die Kultur der Digitalität sogar ähnliche Strukturen auf? Die Gegenüberstellung dieser Kultur mit der Religion ermöglicht, Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeiten und somit der Frage nachzugehen, inwiefern beide Erfahrungshorizonte sich miteinander vereinbaren lassen.

Als Nächstes erfolgt im vierten Kapitel die erziehungswissenschaftliche Interpretation der vorangegangenen Überlegungen. Hier geht es um die schulischen Strukturen, die Haltung der Lehrenden, aber auch um Unterrichtsinhalte, die in einer Kultur der Digitalität angepasst werden müssen. Im Anschluss daran wird der Religionsunterricht als Lernort, an dem Schüler ihre Erfahrungen in virtuellen Welten reflektieren, besonders in den Fokus genommen. Inwiefern lassen sich Medienpädagogik und -didaktik in einem entsprechenden medienaffinen Religionsunterricht integrieren? Welche unterschiedlichen Positionen können hier eingenommen werden und was bedeuten sie für einen kompetenten Umgang mit Medien?

# **1 Bestandsaufnahme: Virtuelle Welten, Jugend, Identität und Religiosität**

Um die religionspädagogische Relevanz der virtuellen Welten nachvollziehen zu können, muss zunächst eine Bestandsaufnahme vorausgehen. Es gilt, sich einen Blick über die Lebenswelt der Jugendlichen zu verschaffen und diese in ihren Prinzipien zu verstehen. Ihre Bedürfnisse spielen dabei eine zentrale Rolle. Diese lassen sich unter anderem anhand des Entwicklungsmodelles nach Erikson nachvollziehen. Auch moderne Identitätskonzepte dienen der Entschlüsselung jener Entwicklungsprozesse, im Jugendalter ablaufend. Für Pädagogen stellt dieser erste Schritt des „einfühlenden Sehens“ eine wichtige Grundlage dar, da die Kenntnis und das Verstehen der Adressaten des Unterrichts es erst ermöglicht, eine entsprechende Pädagogik und Didaktik zu entwickeln. Die psychosozialen Untersuchungen erlauben somit in einem weiteren Schritt ein Urteil über soziale und individuelle Handlungs- und Sprachmuster Jugendlicher in virtuellen Welten.

## **1.1 Begriffsbestimmung**

Viele unterschiedliche Begriffe werden rund um die derzeitigen Transformationsprozesse verwendet. Sie zu differenzieren ist hilfreich, um die gesellschaftlichen Veränderungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten. Eine Begriffsbestimmung zu Beginn der Überlegungen ist deshalb unumgänglich.

### **1.1.1 Virtuell**

#### **1.1.1.1 Virtuell vs. real/wirklich?**

Binäre Kategorien wie zum Beispiel „Mann/Frau“, „gut/böse“ oder „öffentlich/privat“ helfen, unser Denken zu strukturieren. Denken geht einher mit Unterscheiden und deshalb ist die binäre Ordnung als kulturhistorische Konstante im Grunde nichts Verwerfliches, auch wenn sie die Realität zwangsläufig vereinfacht, um sie in Strukturen zu fassen. Die binäre Kategorisierung ist tief in uns verankert, prägt und prägt die gesamte Kulturgeschichte.

Auch der Struktur und Funktionsweise von virtuellen Welten liegt eine – sogar noch strengere – binäre Ordnung zugrunde: Codes aus null und eins. Deshalb vermuteten viele Autoren in den 80er Jahren, dass die Erfindung des PCs dazu führt, dass „das binäre Denken die Gesellschaft erobern und kulturell zersetzen werde“ (Von Randow 2022). Ob die Funktionsweise von Technik die Kultur und das Denken so maßgeblich bestimmen und verändern kann, ist jedoch fraglich und hat sich auch 40 Jahre später nicht erwiesen.

Die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen zeigen auf, dass das Denken in binären Kategorien nicht immer sinnvoll ist und in manchen Bereichen zu sehr vereinfacht; allen voran beweist dies die Genderdebatte. „Ein erwachsener Umgang mit binären Kategorien setzt stattdessen voraus, ihre Existenz und Leistungsfähigkeit anzuerkennen, sie geradezu freundschaftlich zu umarmen.“ (Von Randow 2022). Der Autor zielt auf eine Reflexion der Begrifflichkeiten beim Umgang mit binären Kategorien und legt dem Leser nahe, Kindern Handlungen anzubieten, die den Stereotypen widersprechen, da „ihre Relativierung ein Beitrag zur Humanisierung unserer Welt sein kann“ (Von Randow 2022). Um weitere erziehungswissenschaftliche Überlegungen geht es im vierten Kapitel der Arbeit.

Der Begriff des Virtuellen wird umgangssprachlich oftmals dem des Wirklichen gegenübergestellt. „Die Gleichsetzung von virtuellem Raum und nicht-wirklich ist falsch“ (Schindler 2001, S. 320). Bei der Gegenübersetzung der Begriffe besteht die Gefahr, die beiden benannten Umgebungen fälschlich als strikt voneinander getrennt zu betrachten. Virtuelle Prozesse haben „wirkliche“ Auswirkungen auf unsere konkrete Umgebung und auf unser Selbst. Das lässt sich nicht nur anhand des Onlineshoppings feststellen, bei dem ein paar Klicks zur Lieferung des von uns erwünschten Produktes führen, sondern auch an unserem Wohlbefinden bemessen: Bei jungen Menschen, die psychisch labil veranlagt sind, kann die Nutzung von Social Media diese Veranlagung verstärken. Junge Menschen, die selbstsicher sind, können jedoch durch die gleiche Nutzung bestärkt werden (vgl. Montag 2018, S. 19–21). Virtuelle Welten „machen“ also etwas mit uns. Aus diesem Grund plädieren viele Wissenschaftler für eine neue Verhältnisbestimmung.

In der vorliegenden Arbeit geht es darum, diesem „binären“ Bild entgegenzuwirken und darzulegen, wie das Zusammenspiel der virtuellen und der nicht-virtuellen Welt funktioniert, um danach Rückschlüsse auf die Identitätsbildung junger Menschen und auf Bildungsprozesse zu ziehen.

#### **1.1.1.2 Etymologie**

Eine etymologische Präzision des Begriffes „virtuell“ bestätigt, dass die o.g. Gegenüberstellung nicht sinnvoll ist, und eröffnet neue und vielseitige Perspektiven (Vial 2013, S. 152). Das Wort „virtuell“ findet seinen Ursprung nicht in der Informatik, wie anzunehmen wäre, sondern in der Philosophie. Es ist eine Übersetzung des mittelalterlich-lateinischen *virtualis* und wurde gebraucht, um das aristotelische Konzept der „Kraft“ (*dynamis*) im Gegensatz zum „Akt“ (*energeia*) zu definieren. Aristoteles zufolge sind es zwei un-

terschiedliche Existenzmodi. Wenn etwas „im Akt“ ist, ist es tatsächlich dabei zu geschehen; wenn etwas „in Kraft“ ist, kann es geschehen, aber es hat sich noch nicht verwirklicht.

Das heißt, dass die Fähigkeiten, die wir als Menschen besitzen – wie Hören, Riechen, Sehen, Denken usw. – „in Kraft“ sind und sich jederzeit als Akt vollziehen können. Wenn ich meine Augen schließe, existiert meine Fähigkeit zu sehen in Kraft, aber nicht im Akt. In Akt tritt sie dann, wenn ich meine Augen wieder öffne (Vial 2013, S. 153).

Der philosophische Begriff des „Virtuellen“ zeigt also im Ursprung keine Opposition zum Begriff des „Realen“ auf. Trotzdem fallen wir immer wieder in dieses binäre Bild zurück. Dies ist auf Platon zurückzuführen: Sein Höhlengleichnis zeigt die reale Welt im Gegensatz zur Scheinwelt (das Virtuelle). Dieser Dualismus hat sich in unsere Kultur eingeschrieben.

Um sich dem Begriff weiter zu nähern, eröffnet Vial eine weitere Perspektive, indem er das Medium, das das Bild wahrnehmbar macht, in den Vordergrund stellt: Während der Moderne erlangte das Wort „virtuell“ eine weitere Bedeutung im Bereich der Optik. Es dient der Unterscheidung zwischen einem „realen Bild“ und einem „virtuellen Bild“. Ein „reales Bild“ ist ein Bild, das man sehen und auf einem Bildschirm wiedergeben kann. Ein „virtuelles Bild“ ist ein Bild, das durch ein optisches Gerät (wie beispielsweise eine Lupe) hergestellt und somit wahrnehmbar wird, jedoch nicht auf einen Bildschirm übertragen werden kann. Im Grunde sind beide Bilder „real“, doch bleibt das virtuelle im optischen Gerät „eingeschlossen“ (Vial 2013, S. 156).

Eine zusätzliche Bedeutung des Wortes entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Bereich der Informatik, rund um die Erfindung des programmierbaren Computers. Jeder Prozess, der dank der Programmierungstechnik eine digitale Reaktion (Frz: *comportement numérique*) hervorruft, wird als „virtuell“ bezeichnet (Vial 2013, S. 159).

Eine vierte Bedeutung - so Vial – stammt aus der französischen Psychoanalyse der letzten zehn Jahre und ist vor allem geprägt durch Serge Tisseron. Für ihn gehört das Imaginäre der Fiktion an, das Virtuelle jedoch dem real Möglichen. Das Virtuelle ist also derjenige Teil unserer imaginären Welt, der sich in der realen Welt vollziehen kann. Somit ist das Virtuelle eine imaginäre Vorhersage der Realität. Tisseron lehnt sich hier an den französischen Philosophen und Phänomenologen Merleau-Ponty an, dem zufolge das Reale das Imaginäre bedingt und andersherum. Er entfernt sich von der dualistischen Auffassung

der Wahrnehmung, nach der wir das außen Wahrnehmbare nach innen „übersetzen“. Merleau-Ponty geht von einer inneren Disposition aus, die vorhanden ist bzw. sein muss, um überhaupt Dinge wahrzunehmen. So entsteht eine Begegnung zwischen Innerem und Äußerem (Merleau-Ponty und Böhm 2010).

Was bedeuten diese vier Bedeutungsvarianten des Begriffes „virtuell“ nun für den Umgang mit virtuellen Welten aus erziehungswissenschaftlichen Perspektive? Sie bestätigen zum einen, dass eine Gegenüberstellung der Begriffe „virtuell“ und „real“ in diesem Kontext nicht geeignet ist. Dies lässt sich vom philosophischen Konzept des Virtuellen ableiten. Dem Bereich der Optik und dem mit ihr einhergehenden Begriff des Virtuellen kann entnommen werden, dass das „virtuelle Bild“ nur wahrnehmbar, sichtbar wird durch ein optisches Gerät. Das, was sich in der „virtuellen Welt“ ereignet, wird für uns ebenfalls nur durch einen Bildschirm bzw. eine Benutzeroberfläche sichtbar. Beim „realen“ wie beim „virtuellen“ Bild handelt es sich jedoch gleichermaßen um ein in der Realität existierendes Bild. Die Begriffsdefinition der Optik kann aus unserer Sicht somit zu Missverständnissen führen.

Dass das Virtuelle durch Programmierungstechnik hervorgerufen wird, ist eine wichtige Eigenschaft, auf die später nochmals eingegangen wird. Allerdings weist der Begriff des Virtuellen in der Informatik nichts weiter über die Wirkung- und den Seinszustand des Virtuellen auf.

Der Psychoanalyse zufolge muss eine innere Disposition vorhanden sein, um die virtuellen Welten überhaupt wahrzunehmen. Das heißt, dass unsere Vorstellungskraft im wechselseitigen Austausch mit unserer Außenwelt – in diesem Fall mit der virtuellen Welt – ist und sie sich gegenseitig bedingen. Die Frage nach den Auswirkungen der virtuellen Welten auf unsere Vorstellungskraft bleibt hierbei jedoch offen.

### **1.1.2 Virtuelle Welten**

Virtuelle Welten werden im Englischen als *virtual worlds* oder auch *virtual environments* bezeichnet. Da der Begriff *environments* mit dem der „Umgebung“ (oder „Umwelt“) übersetzt wird, werden die Wörter „Welten“ und „Umgebungen“ in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht.

Virtuelle Welten sind der „Versuch, die uns umgebende wahrgenommene Welt oder eine komplett künstliche Welt nachzubauen und abzubilden. Hierzu werden regelmäßig Computer und deren Programme verwenden [sic!], deren Rechenleistung in der Lage ist, derartige Welten auch dreidimensional abzubilden“ (Otto et al. 2012, S. 247–248).

In erster Linie bezeichnet der Begriff „virtuelle Welten“ Computerspiele, werden aber auch im Bereich des Militärs oder der Medizin verwendet. Die Eigenschaften der virtuellen Welt sind Immersion, Konsistenz und Persistenz: Der User taucht ein in die Umgebung, an der er aktiv teilnimmt und die er dadurch verändert (Immersion). Alle User nehmen die Objekte jeweils gleich oder ähnlich wahr (Konsistenz) und die Welt bleibt ohne die Teilnahme jedes einzelnen Users weiterhin bestehen bzw. entwickelt sich weiter (Persistenz). Dabei folgen die User innerhalb der virtuellen Welt als Avatare vorgeschriebenen Regeln und einem definierten Ziel (vgl. Otto et al. 2012, S. 248).

Schindler geht von drei ähnlichen Merkmalen virtueller Welten aus (vgl. Schindler 2001, S. 319):

- Immersion: Der User ist aktiver Bestandteil der Umgebung.
- Selbst-Gegenwärtigkeit: Er befindet sich an einem bestimmten Punkt innerhalb dieses Umgebungsraumes.
- Objekt-Gegenwärtigkeit: Er nimmt Objekte relativ zu sich innerhalb dieses Raumes wahr.

Die dreidimensionale Darstellung und die Interaktivität fördern diese Wahrnehmung. Im Vergleich zu der o.g. Definition legt Schindler den Fokus auf die Selbsterfahrung in der virtuellen Welt.

Neben dem Begriff der “Welt” wird auch oftmals der Begriff des “Raumes” verwendet. Die Begriffe lassen sich insofern einander annähern, als sie die Abgrenzung eines bestimmten Ortes meinen. Der Medienpädagoge Röhl bringt folgende Eigenschaften mit dem Raum in Verbindung: Interaktivität, Delinearität und subjektgesteuertes Handeln (vgl. Röhl 2015, S. 16).

Chatfield bezeichnet virtuelle Welten als „in sich abgeschlossene irreale, aber ‚besuchbare‘ Räume, in denen man interagieren und Experimente mit verschiedenen Lebensentwürfen anstellen kann.“ (Chatfield 2013, S. 172). Chatfields Definition zeigt einen deutlichen Zusammenhang zwischen den virtuellen Welten und Identitätsprozessen auf. In



virtuellen Welten kann ich mich erproben. Im Vergleich zur Definition des Medienlexikons wird hier nicht der Aspekt des Nachbauens der uns umgebenden oder künstlichen Welt in den Vordergrund gestellt, sondern die Rolle des Subjekts als Experimentierender.

### **1.1.3 Wirklichkeit, Realitäten und Imagination**

„Virtuelle Realität“ ist ein häufig verwendeter Begriff, vor allem im englischsprachigen Raum (*virtual realities*). Hierbei handelt es sich jedoch um eine begriffliche Ungenauigkeit, da nach phänomenologischer Auffassung das Wort „Wirklichkeit“ an die Stelle von „Realität“ gehört.

Mit „Realität“ wird ein Bereich bezeichnet, der außerhalb der Wahrnehmung existiert, also unvermittelt und deshalb nicht erfahrbar ist. Als „Wirklichkeit“ bezeichnet die Phänomenologie das, was durch die Wahrnehmung wirkt, also die Realität in einer interpretativ aufbereiteten Form (vgl. Marotzki 1991, S. 84). Da es uns nicht möglich ist, hinter unsere Wahrnehmung zurückzugehen, können wir auch nicht ihre Objektivität beurteilen. Das heißt, dass „jede Wahrnehmung [...] eine Funktion des Wahrnehmungsprozesses“ (Schmidt 2000, S. 81) ist, der seinerseits von empirischen Bedingungen geprägt wird. Ebenso wenig können wir hinter unsere Kommunikation und Kultur zurück. Der „[...] Funktionszusammenhang von Kognition, Kommunikation, Kultur und Medien bildet eine sich selbst konstituierende und sich selbst tragende und legitimierende Prozesseinheit [...]“ (Schmidt 2000, S. 81). Insofern sind die Akteure an den Produktionsprozessen von Wahrnehmung und Kommunikation beteiligt und gleichzeitig interpretieren sie diese als ihre Wirklichkeit. „Erlebnisqualität, Teilhabe- und Realitätseindruck werden vom jeweils dominant genutzten Medium beeinflusst“ (Röll 2015, S. 14).

„Eine Ontologie des virtuellen Raumes kann nicht mit ‘Sein’ oder ‘Nicht-Sein’ gefasst werden, sondern muss in ihrer Fraglichkeit dimensioniert und als offene Spannung ausgehalten werden“ (Pirker 2021b, S. 423). Damit hebt die Religionspädagogin hervor, dass unser Grundverständnis von dem, was Wirklichkeit ist, sich durch die Entwicklung von virtuellen Welten verändert hat. Ontologische Begriffe wie Körper, Leiblichkeit und Gegenständlichkeit werden aufgehoben (vgl. Pirker 2021b, S. 422–423) oder zumindest stark relativiert.

Medien, so Schmidt, sind alltägliche Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion: „Die in- zwischen beobachtbare Tendenz der audiovisuellen Medien, von der Herstellung von Sichtweisen (der Welt) zur Erzeugung von Sichtbarkeiten (Virtualitäten), von der Abbil-

„dung zur Herstellung von Wirklichkeiten überzugehen, läßt die liebgewordene und Sicherheit verheißende Unterscheidung zwischen Lebenswirklichkeit und Medienwirklichkeit verschwinden“ (Schmidt 2000, S. 83).

Die Funktionen der Medien – Sozialisation, Kommunikation und Kognition – machen sie zu einer bedeutsamen Lebensumwelt. Die Wirklichkeiten, die hier entstehen, sind nicht an ontologische Kriterien, sondern an die konkret empirischen Voraussetzungen gebunden (vgl. Schmidt 2000, S. 83–84).

„Digitale Medien sind mehr als zweckrational genutzte Werkzeuge [...]. Sie ermöglichen Interaktionen, provozieren menschliches Handeln und verändern Identitäten“ (Schelhowe 2007, S. 16). Dabei ist der „Stoff“, aus dem die Medien bestehen, so Schelhowe, die Imaginationen (vgl. Schelhowe 2007, S. 18–19).

#### **1.1.4 Digital, Digitalisierung, Digitalität**

Digitale Prozesse beinhalten „[Gegensatz: analog] elektronische Übertragung, Speicherung und Verarbeitung von Daten. Dazu werden alle Informationen binär codiert. D.h.: Alle Daten werden in Zahlenfolgen aus den Ziffern 0 und 1 umgewandelt, damit sie für den Computer lesbar sind“ (Otto et al. 2012, S. 58).

Bei dem Begriff der Digitalisierung geht es also um den Prozess der Übertragung des Analogen ins Digitale.

Der Duden unterscheidet drei Bedeutungen je nach Bereich, in dem das Wort „digital“ verwendet wird (vgl. Bibliographisches Institut GmbH):

- „Mithilfe des Fingers erfolgend“: Die Bedeutungsvariante, die vor allem in der Medizin gebraucht wird, leitet sich vom lateinischen „digitalis“ („fingerdick“) ab.

Digitale Medien sind in den meisten Fällen (abgesehen von Ausnahmen wie Sprach- und selten Blicksteuerung) mithilfe der Finger – oder ihrer Verlängerung, der Eingabewerkzeuge wie Maus und Stift – zu bedienen, damit die virtuelle Umgebung auf der Benutzeroberfläche wahrnehmbar wird. Der Finger und somit die Haptik ist die Voraussetzung für Erfahrungen in virtuellen Welten. Wenn keine oder keine korrekte Bedienung durch die Finger erfolgt, bleibt uns die digitale Erfahrung vorenthalten oder ist zumindest sehr erschwert. Auf die haptische Erfahrung folgt, meistens in Direktzeit, eine visuelle.

Des Weiteren stellt der Finger einen Richtungsweiser dar: Er zeigt dem Geist, in welche Richtung er sich bewegen soll. In vielen Fällen weiß der User vorher, was geschieht,

wenn er bestimmte Symbole anklickt. Die Benutzeroberflächen von Smartphones, Tablets sowie auch PCs, aber auch von digitalen Verkaufsautomaten sind möglichst intuitiv angeordnet, sodass die User sich schnell und unkompliziert orientieren können.

- „In Stufen erfolgend; in Einzelschritte aufgelöst“

Die zweite Bedeutungsvariante findet in der Physik Verwendung. Wenn die digitale Erfahrung sich in Einzelschritten vollzieht, ist somit keine allumfassende Erfahrung bzw. Wahrnehmung möglich, sondern sie wird uns immer nur diskontinuierlich und in Einzelstapen zuteil. Das Nacheinander bringt ein entsprechendes Zeitgefühl mit sich. So muss der User Einzelschritte in einer bestimmten, vom Programm vorgegebenen Reihenfolge durchlaufen, um sein Ziel zu erreichen.

- „Digitaltechnik, Digitalverfahren betreffend, auf ihnen beruhend“

Analoge Verfahren werden in digitale Prozesse umgewandelt.

- „In Ziffern darstellend; in Ziffern dargestellt“

In der Technik bezeichnet das Wort „digital“ jene Prozesse, die durch den binären Code der Computersprache generiert werden (0 und 1). Die Kombinationsmöglichkeiten des binären Codes sind – mathematisch gesprochen – unendlich; dadurch scheint es, als habe die so erzeugte künstliche Welt keine Grenzen. Für die User scheint die digitale Welt bezaubernd und einfach. Die Programmcodes und Datenformate, die dahinterstecken, sind für Nicht-Informatiker aber nicht zugänglich und unverständlich. Betrachten wir das Digitale vom Standpunkt seiner Materialität, wirkt dies desillusionierend, rational und gleichzeitig zerbrechlich.

Dem Soziologen Armin Nassehi zufolge existierte eine sog. „digitale Gesellschaft“ bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts. Nassehi sucht in seinem Werk „Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft“ (Nassehi 2019) durchaus auch aus philosophischer Perspektive nach dem Problem, für das die Digitalisierung die Lösung war und auch immer noch ist. Wenn etwas – in diesem Fall die digitale Technik – persistiert, so Nassehis funktionalistische Denkweise, dann hat es sich bewährt. Das setzt jedoch voraus, dass die Technik ein Problem löst, das in der Gesellschaft denkbar ist. In diesem Ansatz wird deutlich, dass geistig-kulturelle Voraussetzungen die erfolgreiche Durchsetzung einer Technik erst ermöglichen. Eine Technik wie der PC oder das Internet kann sich nur auf einem entspre-

chenden „Nährboden“ entwickeln. Damit die Technik sich gesamtgesellschaftlich etabliert und langfristig genutzt wird, muss dieser „Nährboden“ auf der einen Seite bestimmte gesellschaftliche Bedürfnisse erfüllen und auf der anderen Seite einen entsprechenden Zeitgeist enthalten. Im Zuge dessen lassen sich dann auch individuelle und gesellschaftliche Veränderungsprozesse erkennen.

Die moderne und digitale Gesellschaft ist nicht erst Ende des 20. Jahrhunderts mit der Erfindung des Computers entstanden. Die Logik des Digitalen entwickelte sich mit neuen gesellschaftlichen Strukturen. Diese führt Nassehi auf den Moment zurück, „in dem die Gesellschaft nicht mehr sehen kann, wie sie funktioniert“ (Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft 2019). Der Ursprung dieses „Problems“ liegt in den neuen Erfahrungswerten, die sich mit der Entstehung der modernen westlichen Staaten und der industriellen Revolution ergaben: Sie mussten berechnet werden. Es wurden statistische Mittel entwickelt, denen im Grunde digitale Muster zugrunde liegen. Sie ermöglichen die Erhebung von Daten, um die gesellschaftliche Komplexität in eine wahrnehmbare Struktur umzuwandeln. Diese Prozesse wurden zunehmend auf Maschinen übertragen. Betrachten wir die rasante technologische Entwicklung, wie sie seit der Erfindung des ersten PCs in den 70er Jahren stattfindet, wagen wir uns kaum vorzustellen, welche technischen Errungenschaften uns in den nächsten Jahrzehnten erwarten.

Die Digitalisierung ermöglicht also das Sichtbarmachen jener Muster, die die Bedingungen für unser Zusammenleben sind (vgl. SRF Kultur 2019). Die Digitalisierung mit der damit verbundenen Kultur der Digitalität ist also keine von Grund auf neue Idee, die plötzlich „vom Himmel gefallen ist“, sondern antwortet auf ein gesellschaftliches „Problem“, also einen „Mangel“ oder ein „Bedürfnis“, das schon wesentlich früher entstanden ist.

Der Begriff der Digitalität wurde vor allem durch Felix Stalder und sein Werk „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016) geprägt. Das zusammengesetzte Wort „Digitalität“, das (noch) nicht im Duden nachzuschlagen ist, besteht aus dem Begriff „digital“ und dem Suffix des Wortes „Realität“. Während mit der Digitalisierung der Prozess der Übertragung des Analogenen in das Digitale bezeichnet wird, liegt der Fokus der Digitalität auf der sich mit der Digitalisierung verändernden Kultur. Die Art und Weise, wie heute Bedeutung generiert wird, also Kultur entsteht, wird maßgeblich durch das Digitale geprägt. Die drei Eigenschaften dieses kulturellen Prozesses sind: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität.

„Technologien entstehen zuerst aus Bedürfnissen, die mittels ihrer Erfindung Soziales und Kulturen prägen – nicht umgekehrt“ (Burke 2021). Die Erfindung und der Erfolg einer Technologie hängt also davon ab, inwiefern diese Technologien die Menschen in ihrer Gegenwart berühren. Damit sind sie gleichzeitig auch Manifeste für das, was die Menschen auf kommunikativer Ebene bewegt.

Sowohl die Theorie von Nassehi, nach der das Digitale schon lange vor der Entstehung des Computers gedacht wurde, als auch die Theorie von Stalder, der für einen kulturell-soziologischen Ansatz bei der Betrachtung technologischer Entwicklungen plädiert, zeigen auf, dass es sich bei dem Phänomen der „virtuellen Welten“ um ein komplexes Geschehen handelt, das sowohl die Gesellschaft im Ganzen als auch das Individuum trifft und vor Herausforderungen stellt. Diese sind zwar nicht alle von Grund auf neu, aber dennoch sind die Auswirkungen so umfangreich, dass eine zeitgemäße Erziehungswissenschaft und auch Religionspädagogik diese neuen Umgebungen in Betracht ziehen muss.

### **1.1.5 Medien**

Das Definieren des Begriffes „Medien“ scheint eine unlösbare Aufgabe zu sein. Viele haben sich der Definitionsaufgabe angenommen, doch jeder Definitionsversuch steht in der Perspektivität der jeweiligen Disziplin. Da die vorliegende Arbeit disziplinübergreifend angelegt ist, werden an dieser Stelle auch mehrere Definitionen des Medienbegriffes mitgedacht.

Das Wort “Medium” bedeutet in der Umgangssprache einen Mittler oder etwas “Vermittelndes”. Dieses sehr weite Verständnis von Medien führt dazu, dass wir sämtliche Sachverhalte damit bezeichnen.

Aus einer medienpädagogischer Perspektive heißt es: “Dies bedeutet, dass mediale Erfahrungsmöglichkeiten auf technischer Unterstützung beruhen und grundsätzlich losgelöst vom Urheber oder ursprünglichen Sachverhalt zur Verfügung stehen und mit technischen Mitteln bearbeitbar sind” (Tulodziecki et al. 2021, S. 32). Der Fokus dieser Mediendefinition liegt auf den technisch vermittelten und den technisch verfügbaren Erfahrungsformen. Damit behält diese Auffassung die Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt in den unterschiedlichen Erfahrungsformen – insbesondere den medialen – im Blick.

Eine andere Definition formulierte Schulte-Sasse und sie scheint aus einer praktisch-theologischen Perspektive interessant: Medien konvertieren Abwesenheit in Anwesenheit (vgl. Schulte-Sasse 2002, S. 2). Mit anderen Worten: Medien machen etwas präsent. Diese Beschreibung der Medien ist im Hinblick auf den Umgang des Christentums mit der Medialität interessant. Bei Auseinandersetzung mit den Medien ging es in der christlich-jüdischen Tradition immer um den Umgang mit Anwesenheit und Abwesenheit sowie mit Repräsentanz und Präsenz.

Der Ansatz des Vertreters des *pictorial turn*, William J.T. Mitchell, umfasst einen weiten Medienbegriff. Er geht von einem Medienverständnis aus, das sich auf der einen Seite abgrenzt von einer ausschließlich materiellen Deutung. Die Medien sind nicht nur Gegenstände. Auf der anderen Seite sind sie auch nicht nur „Botschaften“, wie Marshall McLuhan es propagiert. Sie sind, so Mitchell, „komplexe soziale Institutionen“ (Mitchell et al. 2008, S. 179), die sowohl die Praktiken, die Riten, die Individuen umfassen als auch die materiellen Gegenstände (vgl. Mitchell et al. 2008, S. 164–191). Bei diesem Verständnis stehen die Medien nicht mehr als Zwischenelement zwischen Sender und Empfänger, sondern umschließen beide und konstruieren sie (vgl. Mitchell et al. 2008, S. 168). Unabhängig vom Inhalt setzen sie neue Maßstäbe (vgl. McLuhan 1970, S. 21).

Dieser Medienbegriff ist besonders anschlussfähig, da er in Bezug auf die Erziehungswissenschaften gemeinsame Perspektiven aufzeigt: Es handelt sich um ein Vermittlungsgeschehen, das über die Wissensweitergabe hinausgeht. Der Kontext und die Akteure haben einen erheblichen Einfluss auf das Kommunizierte. Dies ist der Fall in den Social Media, aber auch im Unterrichtsgeschehen. Die Kommunikation in ihrer Gesamtheit zu betrachten ermöglicht die Bedeutungen, Absichten und Folgen genauer zu ermitteln.

#### **1.1.6 Social Media**

Soziale Medien sind „alle auf dem Internet basierenden Kommunikationskanäle oder Anwendungen, welche die zumeist interaktive Kommunikation zwischen den Nutzern ermöglicht. Dazu gehören soziale Netzwerke (z.B. Facebook), Microblogging-Dienste (z.B. Twitter), Video- und Fotoplattformen (z.B. Youtube), Blogs usw. Bei S. stehen die Kommunikation und der Austausch nutzergenerierter Inhalte (User-Generated Content) im Mittelpunkt. Die Nutzung von S. nimmt kontinuierlich zu“ (Otto et al. 2012, S. 241).

Die sozialen Medien gehören zum Bereich der virtuellen Welten, nämlich dadurch, dass sie computergenerierte oder künstliche Umgebungen bzw. Welten darstellen, die somit unabhängig von der realen Welt (weiter) existieren (Persistenz). In beiden Fällen kreieren

die User Profile/ Avatare, die ihnen die Teilnahme ermöglichen (Immersion). Hinzu kommt, dass für alle User die Objekte dieser Umgebung gleich oder ähnlich wahrnehmbar sind (vgl. Otto et al. 2012, S. 248).

Der Hauptunterschied zwischen den virtuellen Welten im Sinne des Gamings und den sozialen Medien liegt im Zweck: Während es bei virtuellen Welten etwa im Spiel, in der Medizin oder beim Militär primär um die Simulation geht, ist das Hauptanliegen der Sozialen Medien eine kommunikative Verbindung zwischen den Usern herzustellen.

Betrachten wir jedoch die zunehmende soziale Bedeutung der virtuellen Welten, vor allem in der Gaming-Szene, ist unverkennbar, dass es sich hierbei um mehr als nur eine Simulation handelt, denn es geschieht auch etwas mit den Usern in der realen Welt. Aus diesem Grund sind die Sozialen Medien bzw. Social Media in der vorliegenden Arbeit im Begriff der virtuellen Welten eingeschlossen. Schon in den frühen 90er Jahren entwickelten sich im World Wide Web eigene Homepages. Die Entwicklung, die dadurch angestoßen wurde, erleben wir heute in den Social Media (vgl. Carstensen et al. 2014, S. 10).

Sind die jungen Menschen, die sich auf Social Media darstellen, etwa narzisstisch veranlagt? Viel mehr bedacht auf ihr Aussehen im Vergleich zu früher, als es noch nicht die Möglichkeit gab, sich selbst ohne längere Vorbereitung zu fotografieren? Was passiert mit der zwischenmenschlichen Kommunikation, also unseren persönlichen Beziehungen, wenn der Austausch in virtuellen Welten stattfindet? Kann hier noch von einem ernstzunehmenden, wahrhaften Gegenüber gesprochen werden?

### **1.1.7 Religiöse Welten**

Wenn heute von Religion die Rede ist, können sich unterschiedliche Verständnisse des Begriffes dahinter verstecken. Guido Meyer unterscheidet aus einer praktisch-theologischen Perspektive vier Verständnisebenen, die dabei verhelfen, einen differenzierten Blick auf das Phänomen Religion zu werfen (vgl. Meyer 2020).

Zunächst steckt hinter dem Begriff „Religion“ eine Grundpositionierung zur Welt, so Meyer. Auf dieser ersten Ebene gehe es darum, die Religion als einen Grundglauben zu verstehen und weder als ein bestimmtes Traditions-, Glaubens- und Wertesystem mit entsprechenden Ausdrucksformen, noch als eine Institution. Meyer greift zurück auf die französische und englische Übersetzung des Begriffes Glauben. In beiden Sprachen wird zwischen *croyance* und *foi* sowie zwischen *belief* und *faith* unterschieden. Während die ersten Begriffe jeweils einen inhaltlich konturierten Glauben bezeichnen, geht es bei den

letzteren um den besagten Grundglauben, der den Menschen als Fragenden ausmacht. Dieser Grundglaube kennzeichnet sich durch eine Positionierung zum Ganzen der Existenz, ohne dies mit einem religiösen System in Verbindung zu bringen. Auf dieser ersten Ebene begegnen wir Religion häufig, vor allem im medialen Kontext: Fernseh- oder Printwerbungen mit Anspielungen auf Göttliches oder Engel, Weisheiten oder Zitate, gepostet auf Social Media, Slogans, die auf existentielle Dimensionen zurückgreifen (z.B. „Schütz‘ das was dir wichtig ist“, „Immer da, immer nah“, „Erleben, was verbindet“) oder Musikvideos (z.B. „God is a woman“ – Ariana Grande).

Auf einer weiteren Verständnisebene wird der Begriff „Religion“ gebraucht, um die Ausdrucksformen eines bestimmten Traditions-, Glaubens- und Wertesystems zu benennen. Die Religion ist in diesem Fall eine unter vielen. So deutet ein Kopftuch im religiösen Kontext auf den muslimischen Glauben hin und ein Kreuz auf den christlichen. Die dritte Ebene kennzeichnet ein Verständnis von Religion als das vorherrschende Glaubenssystem. So verstehen viele Menschen in den westlichen Ländern unter dem Begriff „Religion“ im Grunde den christlichen Glauben. Dies ist zurückzuführen auf die jahrhundertlange Verbindung der europäischen Kulturgeschichte mit dem Christentum, das lange so stark dominierte, dass es in weiten Teilen Europas als einzige existierende Religion wahrgenommen wurde. Auf der vierten und letzten Ebene wird Religion als Synonym zu „Kirche“ verstanden. Sowohl die Institution als Repräsentantin des Glaubens als auch das Gebäude mit den ihm anhaftenden Traditionen fallen in diese Begriffsbestimmung.

Auch wenn die verschiedenen Verständnisebenen sich im alltäglichen Sprachgebrauch nicht immer strikt voneinander trennen lassen, zeigen sie unterschiedliche Perspektiven auf, die Menschen, oftmals ohne sich dessen bewusst zu sein, einnehmen.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Ebene des Grundglaubens. Inwiefern können die virtuellen Welten in Gestalt der mit ihnen einhergehenden Kultur der Digitalität einen Raum für religiöse Erfahrungen bieten? Hierbei geht es nicht um die Erforschung einer Kausalität zwischen der Digitalität und der Religion oder Religiosität (s. Kapitell I.5). Der Fokus liegt darauf, die veränderte Weltbeziehung und damit verbundenen veränderten Prozesse der Identitätsbildung durch die Digitalität aus der erziehungswissenschaftlichen Perspektive einerseits und aus der praktisch-theologischen andererseits zu betrachten.



Ist die religiöse Welt nun eine Realität oder eine Wirklichkeit? Mit anderen Worten: Macht die Religion bzw. der Glaube in direktem Zugriff verzerrungsfrei eine Welt sichtbar, die ansonsten außerhalb unserer Wahrnehmung existiert, oder bildet sie sie interpretativ und in Annäherungsversuchen ab? Mit Dietrich Bonhoeffer argumentiert: „Einen Gott, ‘den es gibt’, gibt es nicht.“ Der Versuch, Gott durch Ausdefinieren greifbar und sozusagen zur empirischen Tatsache zu machen, gilt als gescheitert: Eine Religion, die von feststehenden, vorgegebenen Vorstellungen und Glaubenssätzen ausgeht und somit nicht (mehr) von den glaubenden Menschen und der religiösen Erfahrung des an menschliche Kategorien nicht gebundenen Göttlichen, erfüllt nicht (mehr) ihren Zweck oder, religiös gesprochen, ihren Auftrag. Religiöse Welten sind Lebens- bzw. Erfahrungsräume, die entstehen, wenn der Mensch sich für den Glauben öffnet und somit offen ist für das Geheimnis Gottes.

Gehören diese Lebens- und Erfahrungsräume (noch) zur Lebenswelt der jungen Menschen? Ob und wie diese in den Selbsterzählung der Jugendlichen zum Ausdruck kommen, wird in der Fallstudie überprüft. Doch zunächst gibt ein kurzer Einblick in die Sinus Jugend- und die JIM-Studie Auskunft darüber, was die Jugendlichen heutzutage bewegt, wie sie (miteinander) kommunizieren und wie sie ihre Freizeit gestalten.

## **1.2 Sinus Jugendstudie**

« Wie ticken Jugendliche 2020? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland » (vgl. Calmbach et al. 2020), so lautet der Titel des Buches, das die Ergebnisse der Sinus Jugendstudie 2020 vorstellt. Die Studie geht wichtigen Fragen der Lebenswelt Jugendlicher empirisch nach. Das Thema der Digitalisierung wird in der letzten Ausgabe der Studie in erster Linie mit Blick auf den Einfluss des Digitalen auf die Gesundheit der Jugendlichen aufgegriffen. Die Frage nach dem Medienkonsum wird in Zusammenhang mit der Corona-Pandemie gestellt, aber auch in Bezug auf die Informationsquellen zur Politik (vgl. Calmbach et al. 2020).

Andere Fragen sind beispielsweise: Welche Rolle spielen Mobilität, Nachhaltigkeit oder digitale Medien in ihrem Alltag (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 171–219)? Dabei verbindet die bekannte Studie die Sinus-Milieus der Jugend (zur Zeit: Konservativ-Bürgerliche, Sozioökologische, Expeditiv, Adaptiv-Pragmatische, Experimentalistische Hedonisten, Prekäre und Materialistische Hedonisten) mit den entsprechenden Aussagen (vgl. Calmbach et al. 2020).

In Bezug auf digitale Medien lieferte die frühere Version der Studie aus dem Jahr 2016 eine interessante Bestandsaufnahme über die Nutzung und die persönliche Einstellung der Jugendlichen. Auch ging sie der Frage der Medienkompetenz nach und liefert Ergebnisse über die Einschätzung der Jugendlichen des digitalen Lernens in der Schule.

Ihre digitale Ausstattung, die Jugendliche „wunschlos glücklich“ (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 465) sein lässt, nutzen sie in erster Linie, um online zu gehen bzw. zu sein. Dabei ist das Smartphone das wichtigste technische Gerät (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 174–175). „Jugendliche *gehen* zudem nicht mehr ins Internet, sondern *leben darin*“ (Calmbach et al. 2016, S. 465). Die Heranwachsenden heben vor allem die „Alles-in-Einem“-Funktion (Informationssuche, Navi, Unterhaltungsmedium...) hervor und geben an, dass ihr Leben dank Smartphone entspannter sei (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 176–178). Eine befragte Jugendliche schreibt in ihr Hausaufgabenheft über ihr Leben mit technischen Geräten: „Mein Handy hat einen eigenen Namen: D. Er heißt Peter“ (Calmbach et al. 2016, S. 177). Mit der Namensgebung erhält das Handy als unverzichtbarer Begleiter einen quasi personalen Charakter.

Eine der wichtigsten Funktionen digitaler Medien ist laut der Sinus Jugendstudie die Möglichkeit der sozialen Teilhabe. Jugendliche haben das Gefühl, sozial zu verarmen ohne Medien. Diese Annahme widerspricht der geläufigen Meinung, dass digitale Medien dazu beitragen, dass Menschen aufgrund digitaler Kommunikationsmöglichkeiten sozial unfähig seien und sich abschotteten (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 178).

Die zunehmende Bedeutung der Vernetzung führt die Studie auf die Erweiterung der Vernetzungsoptionen zurück. Der Community-Charakter hat sich in den letzten Jahren verstärkt. Hier teilen sich die jungen User vor allem mithilfe von Bild- und Videomaterial mit (Instagram, YouTube, Snapchat...)(vgl. Calmbach et al. 2016, S. 179).

„FOMO“ (Engl.: *fear of missing out*) führt dazu, dass Jugendliche den Drang haben, permanent online zu sein. Wer offline ist, könnte etwas verpassen. Wer das nicht ist, gilt als Außenseiter. „Digitale Teilhabe wird somit zur sozialen Teilhabe“ (Calmbach et al. 2016, S. 181).

Es lässt sich jedoch auch eine Gegenteilstendenz hierzu beobachten: Manche Jugendliche empfinden es als „uncool“ und vermeidbar, wenn Freunde ohne Unterbrechung auf ihr Smartphone starren. Für sie gehört zu einem souveränen Umgang mit den digitalen Me-

dien, diese gezielt und angemessen zu nutzen, nicht permanent und reflexhaft (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 182). Unter den Jugendlichen machen sich außerdem immer wieder diejenigen bemerkbar, die sich für eine „Entschleunigung der technologischen Dynamik aussprechen“ (Calmbach et al. 2016, S. 466). Doch trotz der Bemühungen um einen maßvollen Umgang und dem somit zunehmend selbstkritischen Verhalten (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 465), ist für sie das Smartphone unverzichtbar (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 182).

Die Medienkompetenz zu erlangen ist kein bewusster Lernprozess, sondern erfolgt hauptsächlich „by doing“ (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 190). Falls die Heranwachsenden Hilfe im Gebrauch der digitalen Medien benötigen, kontaktieren sie Freunde oder die Eltern, die sonst nur noch bedingt in das Internetverhalten ihrer Kinder eingreifen (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 192). In der Schule haben Smartphone und Co. im Vergleich zum Freizeitleben (noch) keinen selbstverständlichen Platz. Dabei empfinden die Jugendlichen es als wichtig, die Medien im Schulalltag nicht nur zu nutzen, sondern auch zu verstehen (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 467–468).

Für die Jugendlichen ist klar, dass ein kompetenter Medienumgang eine elementare Kompetenz und somit Grundvoraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 467).

### **1.3 JIM-Studie**

Um einen Überblick über den Konsum und den Umgang der Jugendlichen mit virtuellen Welten und insbesondere Social Media zu erhalten, wird die JIM-Studie herangezogen. Die Abkürzung JIM steht für „Jugend, Information und Medien“. Es handelt sich um eine „Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-19-Jähriger“, die den Konsum der Jugend anhand verschiedener Faktoren wie dem Besitz von Medien, dem Zweck der Nutzung oder dem Zeitaufwand vorstellt. Sie wird seit 1998 jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest durchgeführt.

Es folgt ein Einblick in die letzte JIM-Studie (2022) hinsichtlich der Fakten, die in Verbindung mit der vorliegenden Forschungsfrage stehen: Welches sind die Social Media Netzwerke, die Jugendliche für ihren Identitätsprozess nutzen und prägen? Wie sieht die Nutzung dieser Netzwerke aus? Zu welchem Zweck werden sie genutzt? Wie oft? Ist die Nutzung dieser Apps genderspezifisch?

Jugendliche nutzen heutzutage ein breites Medienangebot: In fast allen Haushalten sind im Jahr 2022 Smartphones (99%), Computer oder Laptops (97%), Fernsehgeräte (96%), zunehmend mit Internetzugang (81%), und Tablets (77%) vorhanden (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 5). Wir können somit davon ausgehen, dass jeder Jugendliche über irgendein Medium Zugriff, besser gesagt: Zutritt hat in virtuelle Welten.

Immer mehr Jugendliche verfügen auch über Zugang zu einem oder mehreren Streaming-Diensten wie Netflix, Amazon Prime oder Disney+ (84%)(vgl. Rathgeb und Schmid, S. 6).

96% aller Jugendliche besitzen ein eigenes Smartphone, 73% einen eigenen Computer oder Laptop, ungefähr jeder zweite einen eigenen Fernseher. (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 6) Selbst bei den Zwölf- bis 13-Jährigen besitzen 94% ein Smartphone. Es kann somit von einer Vollversorgung gesprochen werden (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 9). Inwiefern die Nutzung von Seiten der Eltern begleitet wird, untersucht die Studie nicht. Es wäre an dieser Stelle interessant zu erfahren, wie die Jugendlichen an die Medien herangeführt werden und die Nutzung erlernen.

Auch wenn es für Erwachsene oft den Eindruck erweckt, löst die Präsenz des Smartphones nicht die Bedeutung der persönlichen Treffen mit Freunden ab. Diese sind, nachdem die Corona-Maßnahmen nachgelassen haben, wieder ähnlich beliebt wie vorher. Auf Platz 1 der Freizeitaktivitäten, die täglich oder mehrmals pro Woche ausgeübt werden, stehen mit 75% die Treffen unter Freunden, gefolgt von Sportaktivitäten und Familienunternehmungen (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 10–11).

96% der Jugendlichen nutzen täglich oder mehrmals pro Woche das Smartphone, gefolgt vom Tablet als zweitbeliebtestes Medium (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 15). 92% der Jugendlichen nutzen täglich ihr Smartphone, 84% sind täglich online. Je älter der jugendliche Mediennutzer, desto mehr Zeit verbringt er täglich im Internet (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 25). Die Onlinenutzungszeit ist stark angestiegen während Corona-Pandemie: Im Jahr 2020 waren Jugendliche 258 Minuten online, dagegen sind es durchschnittlich 204 Minuten im Jahr 2022 (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 26). Umgerechnet sind das knapp dreieinhalb Stunden am Tag, die die Jugendlichen durchschnittlich am Smartphone verbringen.

Die Frage nach den wichtigsten Apps beantworten 79% mit WhatsApp, gefolgt von Instagram mit 31%, TikTok mit 24%, Youtube mit 23% und Snapchat mit 18%. WhatsApp

ist sowohl für Mädchen als auch für Jungen die Lieblings-App. Geschlechterspezifische Unterschiede gibt es bei den nachfolgenden Platzierungen: Instagram (Mädchen: 70%, Jungen: 54%), TikTok (Mädchen: 61%, Jungen: 48%) und Snapchat (Mädchen: 52%, Jungen: 38%) scheinen wichtiger für die Mädchen, während YouTube und Gaming-Plattformen wichtiger für Jungen sind (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 27).

WhatsApp ist nach wie vor der wichtigste Dienst zur Kommunikation. 85% der Jugendlichen nutzen ihn täglich. An zweiter Stelle kommt Instagram mit 62% regelmäßigen Nutzern (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 27).

Es gibt altersspezifisches Nutzungsverhalten in Bezug auf soziale Netzwerke: Die jüngeren User (Zwölf- bis 13-Jährige) sind weniger aktiv (40%) als die 18-19-Jährigen (51%) auf den großen Plattformen, in diesem Fall Instagram. Es ist jedoch ein Anstieg der jüngeren Nutzer (40%) im Vergleich zu 2021 (26%) festzustellen (vgl. Rathgeb und Schmid, S. 32).

### **1.3.1 Nutzung von Instagram**

Da die regelmäßige Nutzung der Plattformen Instagram und Snapchat deutlich angestiegen ist, wurde der Umgang mit ihnen in der JIM-Studie 2018 näher untersucht. „Das Hauptmotiv für die Nutzer von Instagram besteht demnach darin, am per Foto und Video dokumentierten Alltag von Personen aus dem persönlichen Umfeld teilzuhaben“ (Feierabend et al. 2022, S. 40). Stand JIM-Studie 2018 folgen 82% der Jugendlichen Usern, die sie persönlich kennen, ein Drittel folgt Prominenten. Ein Viertel kommentiert häufig Posts, 14% folgen Firmen oder Labels. Nur jeder Zehnte postet selber häufig, die Zahl derer, die die Story-Funktion der Plattform nutzt, ist gleich. Wird die gelegentliche Nutzung in Betracht gezogen, kommentiert jeder zweite User Posts von anderen, knapp die Hälfte postet gelegentlich Inhalte und 32% nutzen die Story-Funktion. Die Zahl derer, die nie eigene Stories posten, beläuft sich auf ein Drittel.

In der Nutzung von Instagram gibt es keine alters- oder geschlechtsspezifischen Unterschiede - bis auf eine Ausnahme: Während 40% der Mädchen häufig Stars oder Prominenten folgen, meistens Künstler oder Musiker, sind es bei den Jungen nur 27%, meistens Sportler (Feierabend et al. 2022, S. 41).

### **1.3.2 Fazit der JIM-Studie**

Wie sind nun die Zahlen der JIM-Studie zu interpretieren? Was lässt sich in Bezug auf die wissenschaftliche Fragestellung festhalten?

- Fast alle Jugendlichen besitzen ein Smartphone. Es ist in täglichem Gebrauch. Mit anderen Worten tragen Jugendlichen es ständig bei sich.
- Da die Mehrheit unter ihnen uneingeschränkt Zugang zum Internet haben, kann davon ausgegangen werden, dass die Jugend nicht nur das Smartphone bei sich trägt, sondern auch ohne Unterbrechung online ist.
- Was die inhaltliche Nutzung betrifft, so sind für Jugendlichen vor allem die Apps von Bedeutung, die ihnen eine Verbindung zu persönlichen Kontakten oder auch – weniger dialogförmig – zu Prominenten ermöglichen. Die kommunikative Nutzung, das Initiieren sowie das Pflegen von Beziehungen erscheint als eine der wichtigsten virtuellen Aktivitäten.
- Vor allem Mädchen nutzen die Plattform „Instagram, um Stars und Prominenten zu folgen. Dies lässt darauf schließen, dass die Prominenten als Idole fungieren.
- Wieviel die Jugendlichen auf den beliebten Plattformen von sich selbst preisgeben, ist von App zu App unterschiedlich.
- Als wichtigste App gilt WhatsApp, der multifunktionale Messenger. Dem „privaten“ Austausch gilt immer noch die Priorität.
- Die beliebtesten Social Media-Apps funktionieren vor allem über Wort- und Bildsprache.
- Vor allem der schnelle Konsum von Bewegtbildern wie beispielsweise der App „TikTok“ liegt im Trend.

#### **1.4 Die Identitätsfrage**

Die Frage „Wer bin ich?“ war zu keiner Zeit einfach zu beantworten, jedenfalls nicht in einem Satz. Vor dem heutigen Hintergrund der Individualisierung und Pluralisierung erscheint die Frage der Identität immer komplexer. Gerade im Jugendalter, in dem das Thema des Ich-Seins von großer Bedeutung ist, geben Social Media den Identitätssuchenden zahlreiche Sinnangebote.

Weshalb Identitätsfragen gerade im Jugendalter im Zentrum ihres bewussten und unbewussten Interesses stehen und inwiefern die virtuellen Welten hier eine wichtige Ressource darstellen, erörtere ich in diesem Kapitel.

Das Konzept von „Identität“ hat sich nicht erst zum Problem entwickelt nach Zygmunt Bauman (vgl. Bauman und Suhr 1997, S. 134) und seinen Feststellungen zur fluiden Identität. Von Beginn an hat der Begriff mit der aktiven Auseinandersetzung mit Selbst- und

Weltverhältnis zu tun und ist somit abhängig vom Subjekt. Außerdem hängt der Identitätsentwurf von der Zustimmung des Umfeldes ab, die der sozialen Validierung dient (vgl. Keupp et al. 2002, S. 27).

Allgemein formuliert geht es bei der Identitätsfrage, die übrigens bereits in der griechischen Antike aufkam, um die Angleichung zwischen dem Innen, das subjektiv empfunden wird, und dem Außen der Gesellschaft. Die Identität hat somit eine Scharnierfunktion zwischen dem Individuellen und dem Sozialen und stellt damit auch die Herausforderung dar, eine Ausgewogenheit zwischen Autonomie und Anpassung zu finden (vgl. Keupp et al. 2002, S. 28).

Da „Identität“ ein Sammelbegriff ist, der unzählige Interpretationen aus unterschiedlichen Perspektiven hervorgerufen hat, wurde im Folgenden eine Auswahl an Identitätskonzepten getroffen, die vor allem fruchtbar für erziehungswissenschaftliche Überlegungen ist: Aus soziologischer Sicht zeigt Heiner Keupps „Patchwork-Identität“ auf, wie sehr unser Verständnis vom Selbst von den Bedingungen der postmodernen Gesellschaft geprägt ist.

Die Identität ist ein Projekt, dessen sich der Mensch in der heutigen Zeit annehmen muss. Ähnlich wie bei der Berufswahl oder der Weltanschauung sind wir heutzutage zu einer Entscheidung gezwungen. Die Denk- und Verhaltensmuster, die in traditionellen Gesellschaften etabliert waren, bieten keinen Rahmen mehr und somit ist der Mensch auf sich gestellt, um Entscheidungen – auch bezüglich seiner Identität – zu treffen.

Im Folgenden beziehe ich mich zunächst auf George Herbert Mead, der den sozialen Aspekt in der Identitätsfrage hervorhebt. Erik Erikson und sein Identitätsverständnis machen die für das Jugendalter spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse erkennbar, auch wenn sein Stufenmodell der Identität von dynamischen Identitätsverständnissen wie jenes von Heiner Keupp abgelöst wurde.

Im Hinblick auf die Fallstudie ist vor allem die vermittelte, die kommunizierte Identität von Bedeutung, denn das, was wir in Social Media wahrnehmen, ist das Resultat eines aktiven Prozesses, einer bewussten Auseinandersetzung mit den Überlegungen rund um das Selbst. Das Resultat sind die Antworten auf die Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer will ich sein?“ präsentiert anhand dessen, was das Medium ermöglicht. Die narrative Identität nach Ricoeur, weiterentwickelt von Schachtner, ermöglicht nach diesen modernen Ausdrucksformen der Identität zu fragen und sie dann in Zusammenhang mit religiösen Narrativen zu bringen.

### **1.4.1 Identität als soziale Konstitutionstheorie**

Für George Herbert Mead ist die Identitätsfrage vor allem in Bezug auf die soziale Komponente zu beantworten: “Jede Selbstbeziehung [ist] nur über den Umweg des sozialen Raumes denkbar [...]”(Jörissen 2010, S. 100). Die Grundlage für die Identitätsgenese sind unsere Handlungen, die als Zeichen funktionieren, welche mit einer sozialen Bedeutung versehen sind. Das verlangt, dass wir uns auf der einen Seite als handelnde Individuen wahrnehmen und auf der anderen Seite als Akteure eines sozialen Zusammenhangs. Dabei ist die bestehende Sprache die Voraussetzung für das bewusste Selbstverhältnis (“self”) des Individuums (vgl. Jörissen 2010, S. 93).

Das Bedeutungsgefüge ist historisch gewachsen, veränderlich und somit fluide (vgl. Jörissen 2010, S. 94). Die Bedeutung einer Handlung ist somit nicht einmal und für immer festgelegt, sondern kontextabhängig.

Laut Mead gibt es zwei Aspekte der Ich-Identität: Das “I” ist das erkennende Subjekt, das “Me” das Erkenntnisobjekt. Sie stehen in einem dialogischen Verhältnis und beeinflussen sich so. Das “I” reagiert auf die Haltung der anderen, das “Me” repräsentiert die Haltung der anderen und somit die Internalisierung der sozialen Anforderungen. Das Individuum muss zwischen diesen beiden Aspekten Konsistenz und Kontinuität herstellen.

Meads Verständnis von Identität ist für die vorliegende Arbeit insofern anschlussfähig, als dass Identität nur in Bezug auf einen Anderen konstruiert werden kann. Selbst, wenn ich mir den sozialen Austausch “nur” vorstelle, wie ein Kind es beim Rollenspiel tut, beispielsweise, wenn es Verkäufer und Käufer im Kaufladen nachahmt, entwickle ich dabei ein Bewusstsein meiner selbst: “Das Kind spielt dabei aber nicht nur eine gesellschaftliche Rolle; es lernt auch, seine eigene soziale Position aus dieser gespielten Perspektive der anderen zu betrachten” (Jörissen 2010, S. 97). Wie noch an anderer Stelle präziser dargelegt werden wird, stellen unsere kommunikativen Handlungen, beispielsweise die Selbstdarstellungen in virtuellen Welten, soziale Bedeutung her. Aus diesem Grund spielt die Anerkennung eine solch wichtige Rolle für die User. Wir brauchen die Bestätigung, dass unsere Selbsterzählung auf Zuneigung, Interesse und Wertschätzung stößt.

### **1.4.2 Moderne Identität**

In individualisierten und pluralisierten Gesellschaften gibt es die unterschiedlichsten Möglichkeiten, unser Selbst zu definieren und es auszuleben. Das wiederum bedeutet jedoch nicht, dass die Frage nach der Identität einfach zu beantworten wäre. Im Gegenteil,



oftmals nehmen wir mehrere Rollen gleichzeitig an. Nicht immer sind die sozialen Rollen miteinander kompatibel. In diesem Fall kommt es zu Verwirrung oder zur Vernachlässigung der einen oder anderen sozialen Rolle. Die Jugend ist und bleibt das Alter, in dem der Mensch intensiv nach Antworten sucht, vor allem in Bezug auf seine soziale Rolle. Nicht zuletzt, weil er Sicherungen, auf die er sich als Kind verlassen konnte, hinterfragt. Hinzu kommen körperlichen Veränderungen (vgl. Erikson 1973, S. 106).

Das Identitätskonzept von Erikson geht von dem Standpunkt aus, dass Menschen sich in ihrer sozialen Welt verorten, und stellt ein Konstrukt dar, „mit dem das subjektive Vertrauen in die eigene Kompetenz zur Wahrung von Kontinuität und Kohärenz formuliert wird“ (Keupp et al. 2002, S. 29).

Die acht Phasen, die Erikson in seinem Stufenmodell beschreibt, durchläuft jeder Mensch. Jede Phase ist gekennzeichnet durch unterschiedliche Bedürfnisse, neue Fragen und durch Menschen, die uns in unserer Entwicklung beeinflussen: „[...] eine neue Konfiguration von Vergangenheit und Zukunft, eine neue Kombination von Trieb und Abwehr, eine neue Gruppe von Fähigkeiten, die zu einer neuen Gruppierung von Aufgaben und Möglichkeiten passen; es bedeutet einen neuen Radius bedeutsamer Begegnungen“ (Noack 2010, S. 44). Durchschreitet der Mensch die Entwicklungsphase erfolgreich, entwickelt sich daraus als Resultat eine Stärke. Vor allem bis zur Adoleszenz entwickelt der Mensch einen stabilen Kern, der ihm als Grundlage für die Herausforderungen im Erwachsenenalter dient (vgl. Keupp et al. 2002, S. 29).

Eine „Thematik“, die im Grunde das ganze Leben besteht, dominiert eine jeweilige Entwicklungsphase. Die fünfte Entwicklungsphase, zwischen 13 und 18 Jahren, beschreibt Erikson als die Auseinandersetzung der „Ich-Identität“ und der „Rollenverwirrung“. Bei erfolgreichem Abschluss dieser Entwicklungsstufe führt dies zu der Stärke „Treue“ (vgl. Noack 2010, S. 44–45). Vorbilder und Bezugspersonen sind in dieser Phase von hoher Bedeutung, da sie Modelle für die Entwicklung des Ichs darstellen. Der Jugendliche versucht, diese mit bereits erlangten Rollen und Fertigkeiten zu verknüpfen (vgl. Erikson 1973, S. 106).

Diesen Integrationsprozess, den die Jugendlichen durchlaufen, nennt die Psychoanalyse „Ich-Synthese“. Erikson geht davon aus, dass die Gesamtheit der Ich-Werte, die ein Mensch im Laufe der vorangegangenen Entwicklungsphasen ansammelt, in die Ich-Iden-

tität münden. Die Stärke erfährt die Ich-Identität durch die Anerkennung seiner Leistungen. Werden dem Jugendlichen seine Ausdrucksmittel entzogen, so wird er diese „mit erstaunlicher Kraft verteidigen, wie man es sonst nur von Tieren kennt, die plötzlich um ihr Leben kämpfen müssen“ (Erikson 1973, S. 108).

In dieser Phase überidentifizieren sich Jugendliche zeitweilig mit Helden. Auf der anderen Seite kommt es zu klaren Abgrenzungen, die ihre Gruppenzugehörigkeit manifestiert. Diese Stereotype, die mit dem Bilden von Gruppen und Cliques einhergehen, dienen dem Schutz vor der Identitätsdiffusion. Gleichzeitig verbirgt sich darin die Gefahr für die jungen Menschen, totalitären Doktrinen zu folgen. Erikson appelliert, dieser Intoleranz mit Verständnis zu begegnen:

*Es ist schwer, tolerant zu sein, wenn man im tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, ob man ein richtiger Mann (oder eine richtige Frau) ist, ob man jemals einen Zusammenhang in sich finden und liebenswert erscheinen wird, ob man imstande sein wird, seine Triebe zu beherrschen, ob man einmal wirklich weiß, wer man ist, ob man weiß, was man werden will, weiß, wie einen die anderen sehen, und ob man jemals verstehen wird, die richtigen Entscheidungen zu treffen, ohne sich ein für allemal mit dem falschen Mädchen, Geschlechtspartner, Führer oder Beruf anzulegen (Erikson 1973, S. 111–112).*

Eine gesunde psychosoziale Entwicklung im Jugendalter führt den Jugendlichen zur Identität. Der negative Pol der „Identitätsdiffusion“ charakterisiert sich durch drei Problemfelder: Diffusion der Beziehungsfähigkeit, der Zeitperspektive und des Werksinns. Beim ersten Problemfeld handelt es sich um die Unfähigkeit bzw. Schwierigkeit, sich auf intime Beziehungen einzulassen. Beim zweiten geht es um den Verlust des Zeitgefühls und der darauffolgenden Schwierigkeit, unterschiedliche Zeitlogiken miteinander zu vereinbaren. Die Diffusion des Werksinns beschreibt eine Leistungsunfähigkeit, die sich darin äußert, dass die Leistung entweder aufgrund von Konzentrationsschwierigkeiten nicht erbracht werden kann oder sich in einer einseitigen und exzessiven Form vollzieht (vgl. Keupp et al. 2002, S. 79).

Am Ende der Adoleszenz kommt es zur Bildung einer endgültigen Identität, die für Erikson Teil der Persönlichkeit ist (vgl. Kaufmann und Beck 2005, S. 30). Das Identitätsgefühl, so Erikson, ist das „subjektive Gefühl einer bekräftigenden Gleichheit und Kontinuität“ (Erikson 2003, S. 15). In seinem Identitätsbegriff berücksichtigt Erikson sowohl die individuelle Entwicklung als auch den kulturellen und historischen Kontext wie Bildung und Erziehung (vgl. Noack 2010, S. 47). Die Jugendzeit ist zudem die Phase, in der

das Identitätsprojekt, das mit der Frage „Wer will ich werden?“ verbunden ist, definiert wird. Umgesetzt wird es dann im Erwachsenenalter (vgl. Keupp et al. 2002, S. 83).

### **1.4.3 Postmoderne Identitäten**

Viele der bekannten Identitätskonzepte des 20. Jahrhunderts wenden sich von der Identität als starrem, einheitlichen und festen Kern des Menschen ab, ein Bild, das vor allem die modernen Identitätskonzepte bestimmte. Die postmodernen Identitätsmodelle gehen von dynamischen und fluiden Identitätsbestimmungen aus. Eins der bekanntesten Modelle entwickelte der deutsche Sozialpsychologe Heiner Keupp.

Keupps Identitätskonzept fundiert auf der Annahme einer neuen „fluiden Gesellschaft“ (Bauman 1999), die sich von allem Statischen und Stablen verabschiedet. Damit reiht sich Keupps Modell in die Reihe postmoderner Identitätstheorien ein. Sein Fokus liegt auf dem Prozesshaften in der Identitätsentwicklung, auf der alltäglichen Identitätsarbeit, die Menschen leisten (vgl. Keupp 2009a, S. 5). Da Keupp der Überzeugung ist, dass diese Entwicklung niemals abgeschlossen ist, sondern der Mensch ständig in der Auseinandersetzung mit seiner Identität ist, stimmt Keupp nicht mit der Annahme Eriksons überein, dass die Identitätsbildung mit der Adoleszenz abgeschlossen sei. Zwar ist es auch für Keupp eine Entwicklungsphase, in der sich Prozesse rund um Identitätssuche intensivieren, doch für ihn zieht sich die Identitätsarbeit über das gesamte Leben hin. Damit einher geht die Auffassung, dass die Lebensentwürfe nicht in einer bestimmten Entwicklungsphase reifen und hervorgebracht und im Anschluss daran umgesetzt werden, sondern dass sie sich zeitgleich mit dem Leben vollziehen (vgl. Keupp et al. 2002, S. 82–83).

Der postmoderne Identitätsprozess hängt mit der Enttraditionalisierung der Lebensformen zusammen (Keupp 1994, S. 336). Wir haben das Zeitalter, in dem uns Rollen, Normen und Lebenswege vorbestimmt waren, überwunden. „Disembedding“ wird diese Entwicklung genannt. Demzufolge besteht Identitätsarbeit nicht mehr darin, „sich in diesem vorgegebenen Identitätsgehäuse einzurichten“ (Keupp 2009a, S. 7), sondern Erfahrungsfragmente so zu kombinieren, dass sie einen Sinn für den einzelnen ergeben. So entsteht eine patchworkartige Identitätskonstruktion. Das bedeutet Freiheit: die Freiheit, sich die Fragmente auszuwählen, die zu einem passen. Doch das Ganze hat auch eine Kehrseite: diese freie Wahl wird von vielen jungen Menschen als Last empfunden. Die unzähligen Möglichkeiten der Jobangebote, sexuellen Orientierung, Ernährungs- und Kleidungsstilen, Musikrichtungen können Jugendliche, die sich auf dem Weg in die Erwachsenenwelt

befinden, überfordern. Das Loslösen von Traditionen und vorgefertigten Identitätsmodellen, diese „Freisetzung“, erleben somit viele als Unbehaglichkeit, Unübersichtlichkeit, Orientierungslosigkeit und Diffusität (vgl. Keupp 2009a, S. 7).

Die Wahl zwischen unterschiedlichen Lebensformen hat zur Folge, dass vor allem junge Menschen selbst ermitteln, was sie als Normalität erachten, und übernehmen aktiv die Identitätsgestaltung (vgl. Keupp 2009b, S. 13). Jeder einzelne hat nun die Verantwortung, sich dem Angebot der Möglichkeiten zu stellen, abzuwägen und Entscheidungen zu treffen. Mit der „Freisetzung“ geht deshalb auch ein Wunsch nach Klarheit und Einfachheit einher. Dieser wiederum ruft neue Formen der Rigiditäten hervor, so Keupp, da wir auf der Suche nach neuen Sinnhorizonten sind. Die hier beschriebene Pluralisierung und Individualisierung verlangt, wie bereits erwähnt, eine hohe Eigenleistung (vgl. Keupp 2009a, S. 7). Gerade für Jugendliche ist der Identitätsprozess im heutigen Zeitalter, in dem Ziele und Werte abhanden kommen, somit ein risikoreiches Unternehmen (vgl. Keupp 2009b, S. 3). „Die Zeiträume, in denen unsere Lebensverhältnisse konstant bleiben, verkürzen sich ständig“ (Röll 2015, S. 16). Die Herausforderung besteht darin, mit den vielfältigen Eindrücken und Ausdrucksmöglichkeiten heutzutage umgehen zu lernen (Keupp 2009b, S. 5).

*Identität verstehen wir als das individuelle Rahmenkonzept einer Person, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für alltägliche Identitätsarbeit dient. In dieser Identitätsarbeit versucht das Subjekt, situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen. Auf dem Hintergrund von Pluralisierungs-, Individualisierungs- und Entstandardisierungsprozessen ist das Inventar kopierbarer Identitätsmuster ausgezehrt (Keupp et al. 2002, S. 60).*

Dieser Identitätsprozess enthält, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, sowohl eine subjektive „Innen“-Komponente wie auch eine gesellschaftliche „Außen“-Komponente. Die Identität als Scharnier, das die innere und äußere Welt auf selbstreflexiver Ebene miteinander vereint, dient dazu, das Individuelle hervorzuheben und sich auf der anderen Seite gesellschaftlich anzupassen (vgl. Keupp 2009a, S. 3).

Das Gelingen der Identitätsarbeit macht das Subjekt von Innen fest an der Authentizität und von außen an der Anerkennung (vgl. Keupp 2009a, S. 13). Es ist somit wichtig, sich selbst als authentische Person zu erleben, aber diese auch von anderen zurückgemeldet zu wissen. „Subjekte erleben sich als Darsteller auf einer gesellschaftlichen Bühne, ohne dass ihnen fertige Drehbücher geliefert würden“ (Keupp 2003, S. 9). Diese Erfahrung klingt zwar verheißungsvoll, da die Subjekte ihre Drehbücher selbst entwerfen können,

doch verlangt dieser „Bühnenauftritt“ materielle, soziale und psychische Ressourcen (vgl. Keupp 2003, S. 9).

Die Lebenswelt der Jugendlichen hat sich in den letzten 20 Jahren drastisch verändert: Die digitalen Medien haben Einzug in ihr Leben gehalten und erweitern somit ihren Erfahrungsraum. Die neuen Interaktions- und Darstellungsmöglichkeiten schaffen einen neuen Kontext für die Identitätsbildung und somit auch neue „gesellschaftliche Bühnen“. Die Selbstdarstellung, wie wir sie heute oftmals in sozialen Netzwerken wahrnehmen, hat somit primär nichts mit narzisstischen Zügen des Menschen zu tun, sondern gehört zur Identitätsarbeit im aktuellen Lebenskontext dazu. „Und die Idee, alle Masken abzureißen und alle Inszenierungen abzuschaffen, um das wahre Selbst zum Vorschein zu bringen, ist eine komplette Illusion“ (Geyer und Engler 2016-2017, S. 7).

Das Jugendalter ist im Laufe des Identitätsprozesses eine besonders wichtige Phase, die sich durch Ziele kennzeichnet, die widersprüchlich sind. Auf der einen Seite streben die jungen Menschen nach Autonomie, auf der anderen Seite wollen sie sich einer Gruppe zugehörig fühlen. Sie spüren das Bedürfnis nach Anerkennung, aber gleichzeitig auch einen Wunsch nach Originalität. Die Kohärenzleistung, die die Jugendlichen erbringen, bemessen sie am Sinnhaften, Verstehbaren und Gestaltbaren (vgl. Wegener 2010, S. 56–57). Drei Entwicklungsaufgaben kennzeichnet Keupp als typisch für die Jugend: den Körper spüren, Grenzen suchen und Identität finden.

#### **1.4.3.1 Den Körper spüren**

Körperliche und hormonelle Veränderungen markieren das Jugendalter. Vor allem die äußeren und somit sichtbaren Veränderungen des Körpers beschäftigen viele Jugendliche. Dabei sind sie Teil der eigenen und auch der fremden Beobachtung. Der Körper wird oftmals zum Objekt der bewussten Gestaltung („etwas aus sich machen“), kann jedoch auch in negativer Hinsicht Teil der bewussten Ablehnung sein (Magersucht, Ritzen...). „Körpererfahrungen und Körpererleben werden in dieser Phase in vielfältiger Form zum Ausgangs- und Bezugspunkt von Wohl- und Unwohlbefinden, von positiver Weltzuwendung wie auch von quälenden Anstrengungen, von Krisen und neuen Risiken“ (Keupp 2009b, S. 7).

Die Bedeutung des Körpers als sichtbares Ich erhält durch die Darstellungen auf Social Media-Plattformen eine neue Relevanz. Bei der aktiven Nutzung fordert die Selbstdar-

stellung die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper und kann so den Druck erhöhen, eine Optimierung des Körpers vornehmen zu wollen, denn der Jugendliche nimmt auch andere Körperdarstellungen wahr, die er in sein eigenes Körperbild miteinfließen lässt. Problematisch ist dann, wenn diese Bilder nicht dem wirklichen Abbild der Körper entsprechen, sondern einer Manipulation in Form von Bildbearbeitung unterzogen wurden. In solchen Fällen werden „unechte“ Körperbilder zur Referenz und oftmals als erstrebenswert erachtet. Dies ist für junge Menschen, die sich in einer vulnerableren Phase aufgrund der persönlichen Auseinandersetzung mit ihrem Körperbild befinden, noch bedenklicher.

#### **1.4.3.2 Grenzen suchen**

Dass Jugendliche ihre Grenzen austesten, ist allen bekannt. Sie suchen ihre Positionierung in der Welt und dazu gehört auch, einen Schritt weiterzugehen als es die Autoritäten erlauben. Durch die postmoderne Entwicklung, die keine vorgefertigten Lebensmodelle zur Verfügung stellt, müssen Jugendliche sich ihren Weg alleine bahnen. „Grenzen suchen bedeutet schließlich, sich im sozialen Netz zwischen Elternhaus, Schulumwelt, Peergroup und virtuellen Welten zu positionieren und die dabei jeweils gültigen Regeln akzeptieren bzw. deren Spielräume ausloten zu lernen“ (Keupp 2009b, S. 8). Auch in Hinblick auf diese Entwicklungsaufgabe übernehmen Social Media einen wichtigen Part: Hier halten Jugendliche Kontakt zur Peergroup, stellen ihn her oder brechen ihn ab.

#### **1.4.3.3 Eine eigene Identität finden**

Zentrale Herausforderung für Jugendliche ist, Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“ zu finden. Mit der Identitätsfrage gehen die existentiellen Grund- und Sinnfragen einher. „Die Beschäftigung mit Religion, Transzendenz, Tod, aber auch grundlegende Erfahrungen wie Angst, Bedrohung, Verzweiflung, Hoffnung und Zuversicht nehmen deshalb einen breiten Raum ein“ (Keupp 2009b, S. 9).

Existentielle Fragestellungen sind also im Jugendalter sehr präsent und gehen mit den anderen beiden Entwicklungsaufgaben einher. Wie gehen Jugendliche mit den Fragen nach der Kontingenzbewältigung um, wenn sie die Antworten nicht mehr in der Religionsgemeinschaft suchen und finden? Werden Social Media auch für diese Aufgabe, für diese Bedürfnisse genutzt? Kommunizieren junge Menschen, in welcher Darstellungsform auch immer, ihre existentiellen Sorgen auf Social Media?

#### **1.4.3.4 Die Identitätsressourcen**

Keupp geht von acht Ressourcen (vgl. Keupp 2007, S. 15–22) aus, deren Zugänglichkeit und Verfügbarkeit ausschlaggebend für die heutige Identitätsarbeit, auch im Jugendalter, sind:

- ein kohärenter Sinnzusammenhang, d.h. ein produktiver Umgang mit Lebenskrisen auf Basis eines Kohärenzsinns,
- das „boundary management“ d.h. der Umgang mit Grenzen im Sinne von Grenzmarkierungen, für die jeder selbst verantwortlich ist,
- soziale Ressourcen, um Belastungssituationen zu bewältigen,
- eine materielle Basissicherung, vor allem auch als Schlüssel zu weiteren Ressourcen (Bildung, Kultur usw.),
- die Erfahrung der Zugehörigkeit (*peer groups*) im Sinne einer kollektiven Identität,
- ein Kontext der Anerkennung, die zunehmend prekär geworden ist, da sie auf individueller sowie gesellschaftlicher Ebene gewonnen werden muss,
- interkulturelle Kompetenzen, im Hinblick auf Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch im Umgang mit ihnen,
- zivilgesellschaftliche Basiskompetenzen, d.h. die Beteiligung der Menschen am Gemeinwesen.

#### **1.4.3.5 Der Flickenteppich der Identität**

Der Flickenteppich der Identität, wie Keupp ihn mit Bezug auf den Theologen Henning Luther beschreibt, ist nicht defizitär (vgl. Keupp 2009a, S. 20–23). Das Fragmentarische soll jedoch nicht zu Leistungsdruck und Perfektionswunsch führen, denn das Fragment ist vielmehr Bruchstück, also Teil eines Ganzen (vgl. Kürzinger 2016, S. 122).

Der evangelische Religionspädagoge Luther wehrt sich gegen die Identitätskonzepte, die durch Vollständigkeit, Ganzheit und Dauerhaftigkeit geprägt sind. Für ihn stellt der Identitätsbegriff daher kein konstitutives Ziel dar, das zu erreichen und herauszubilden ist. Er distanziert sich von den Identitätskonzepten des Sozialphilosophen Mead und des Psychoanalytikers Erikson, da für sie gelungene Identität sich durch Vollständigkeit, Ganzheit, Einheitlichkeit und Kontinuität äußert. Die Abschließbarkeit von Bildungsprozessen weisen auf ein harmonistisches Welt- und Menschenbild hin, so Luther.

Seine Überlegungen zum Fragmentarischen verweisen auf die Vergangenheit sowie auf die Zukunft, die unsere Identität prägen. In jedem Stadium der Ich-Entwicklung brechen wir mit Verganem und zugleich mit dem Möglichen. Hinzu kommt, dass wir durch

jede Begegnung mit anderen mit der Frage konfrontiert werden „Wer bin ich?“, da wir uns in Differenz zu dem anderen identifizieren. Begreifen wir uns selbst als Fragment, so Luther, kommt es zur Selbsttranszendenz.

#### **1.4.3.6 Identitätsarbeit und Medien**

Die Medien (und Social Media insbesondere) sind für Jugendliche ein wichtiger Erfahrungsraum, in denen sie einem großen Repertoire an Lebenskonzepten begegnen. „Es kann ein virtueller Spielraum für Explorationen von Lebensoptionen, für die Suche nach lebhaften Passungen zwischen Wunschwelt und Realität und für soziale Lernprozesse genutzt werden, in der Umsetzung prospektiver Identitätsentwürfe“ (Keupp 2017, S. 156). Ihre „Netzidentitäten“, wie Keupp sie nennt, haben eine wichtige Bedeutung, da die medialen Erfahrungen zum selbstverständlichen Bestandteil unserer Lebenserfahrungen geworden sind. „Netzidentitäten eröffnen reflexive Entwurfsräume für mögliche Identitätskonstruktionen“ (Keupp 2017, S. 157). Medien stellen also Ressourcen in Form von „Handlungs- und Deutungsmuster[n], Darstellungs- und Inszenierungsformen, Rollenvorlagen und Erscheinungsbilder[n]“ (Wegner 2010, S. 58) bereit, die die User anhand reflexiver Prozesse in das Verhandeln ihrer individuellen und kollektiven Identität einfließen lassen.

Diese Begegnungsräume ermöglichen Jugendlichen, Gefühlswelten, Alltagsprobleme, Werthaltungen und Lebensziele zu verhandeln. Dies machen sie, indem sie ihre Handlungen im realen Leben in Social Media erweitern oder fortführen, so auch der Kontakt zur *peer group*. Die Grenze zwischen beiden Erfahrungswelten ist fließend. Social Media dienen als „mentale Orientierungsquelle“ (Theunert 2011, S. 25) sowie als „Handlungsraum der Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung“ (Theunert 2011, S. 25) und lassen die Bedeutung der Arbeit an einer kohärenten Identität zunehmen (vgl. Theunert 2011, S. 25).

#### **1.4.4 Narrative Identitätskonstruktion**

„Identitätsherstellung findet in den *diskursiven Praktiken* alltäglicher Interaktion statt. Unter ‚diskursiven bzw. interaktiven Praktiken‘ verstehen wir Formen des sprachlichen Handelns, die sich durch eine bestimmte Binnenstruktur (d.h. sprachliche Formen, Teilhandlungen und ihre Abfolge) auszeichnen und die für spezifische kommunikative und interaktive Funktionen (wie z.B. Problemlösung, Selbstdarstellung, Kritik) eingesetzt werden“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 52).



Unser Selbstverständnis – und davon ausgehend unser Handeln – hängt unter anderem davon ab, wie wir über uns, über andere und mit anderen reden. Unser Gegenüber reagiert auf das, was wir von uns präsentieren, indem er es akzeptiert, modifiziert, in Frage stellt oder zurückweist (vgl. Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 52).

Das Erzählen ist eine diskursive Praxis. Es handelt sich um eine „[...] sprachliche Darstellung von *Zeiterfahrung*, ihre[r] *Kohärenzstiftung* und ihr[em] *Re-Inszenierungspotential* [...]“ (Lucius-Hoene und Deppermann 2004, S. 53) und damit um eine sprachliche Herstellung und Verhandlung von Identität. Auch Keupp geht davon aus, dass die Selbstnarration dazu beiträgt, das Erlebte in einen Zusammenhang zu stellen und es somit für sich selbst und auch für andere verstehbar zu machen (vgl. Keupp et al. 2002).

#### **1.4.4.1 Erzählen als Welt Verstehen und in ihr Handeln**

Märchen und Geschichten überbringen bereits im Kindheitsalter strukturierte Erzählungen menschlichen Handelns. Außerdem dienen sie dazu, sich der sozialen Welt verständlich zu machen. Wir nutzen Erzählungen, um uns gegenüber anderen, aber auch gegenüber uns selbst zu identifizieren. Erzählungen sind jedoch nicht nur Geschichten aus dem eigenen Leben, sondern sind sie auch Mittel, um Beziehungen herzustellen und zu erhalten. Gerger und Gerger beziehen sich auf Nietzsche, indem sie sagen, dass sich Beziehungen in narrativer Form ausleben. Wir leben von und durch Geschichten: erzählend und handelnd. In diesem Sinne sind Erzählungen nicht nur Eigentum des Erzählers und auf diese Weise in einen bestimmten sozio-kulturellen Kontext eingebettet, sondern Produkt von sozialen Interaktionen (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 17–18). Dies bestätigt die Feststellung, dass das soziale Leben aus einem Aushandeln von Bedeutungen besteht. Die anderen sind also Bestandteil der eigenen Handlung und werden benötigt im Prozess der sozialen Konstruktion (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 39). Diese in den 80er Jahren formulierte Idee kennzeichnet Felix Stalder im Jahr 2017 als eine der Eigenschaften der Kultur der Digitalität. Selbst-Erzählungen hängen von der gemeinsamen Nutzung von Symbolen ab, sozial akzeptiertem Auftreten und kontinuierlichen Verhandlungen (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 40).

Erzählen ist mehr als eine kulturelle Praxis, es ist ein menschliches Bedürfnis, so Lehmann, denn durch das Erzählen verstehen und interpretieren wir die Welt (vgl. Lehmann 2011, S. 28). Durch das Erzählen werden Wahrnehmungen zu Erfahrungen (vgl. Schachtner 2016, S. 12). Dabei ist eine doppelte Bewegung im Erzählen: zum Selbst hin

und zum anderen. Es ist ein reflexiver Akt der Erinnerung und der Bewusstwerdung und zugleich macht er handlungsfähig (vgl. Schachtner 2016, S. 53–56).

So zählen auch die biblischen Erzählungen wie beispielsweise die Schöpfungsmythen zu den Geschichten, die bereits vor 2000 Jahren Sinn spendeten und (Gruppen-)Identität stifteten. Auch auf Social Media-Plattformen begegnen wir (Selbst-)Erzählungen, meist in Form von Bildern. Menschen berichten von ihrem Urlaub, einer Begegnung mit einem Freund oder einem schönen Sonnenuntergang.

#### **1.4.4.2 Die narrative Identität**

In Geschichten, die wir uns und anderen erzählen, entdecken wir uns selbst. Dabei sind wir keineswegs neutrale Berichterstatter, denn wir sind gleichzeitig Subjekt und Objekt unserer Geschichte und treffen bewusst und unbewusst eine Auswahl dessen, was wir erzählen. “In Selbsterzählungen wird also das Vergangene so bearbeitet und dargestellt, dass es zum jeweils gegenwärtigen Selbstverständnis des Erzählers passt und vielleicht sogar auf Erwartungen an die Zukunft ausgerichtet ist” (Niehl 2014, S. 3). Die dialektische Beziehung zwischen unseren Erzählungen und uns selbst führen dazu, dass wir eine Art “Rollenskript” durch unsere Geschichten entwickeln, das wiederum Auswirkungen auf unser Selbstverständnis hat (vgl. Niehl 2014, S. 3).

Gleichzeitig richten diese Geschichten sich an andere. Wir laden unser Gegenüber ein, unsere Perspektiven zu übernehmen. Erzählungen übermitteln somit Interessen und Wünsche des Erzählers und teilen dem anderen dabei eine Rolle zu (vgl. Niehl 2014, S. 3–4).

Für den französischen Philosophen Paul Ricœur erfüllen die Erzählungen in der modernen Gesellschaft zwei Funktionen: Zum einen sind sie Teil unseres alltäglichen Lebens und weisen uns auf diesem Weg soziale Rollen und somit auch Verhaltensweisen zu. Zum anderen haben sie eine mythische Funktion, die er mit den Geschichten, die den Glauben der Menschen enthalten und ihnen auf diesem Weg Sicherheit geben, begründet. Während in archaischen Gesellschaften die Erzählungen beide Funktionen erfüllten, unterscheiden sich in der Postmoderne die Erzählungen nicht nur anhand der beiden genannten Funktionen, sondern sie spalten sich in zwei Extreme, die je eine verwirklichen (vgl. Lits 2008, S. 89–90).

In Hinblick auf die Identitätsfrage integrieren Erzählungen Ricœur zufolge zwei Anforderungen: Zum einen stellen sie zeitübergreifend Kontinuität der Person her, was eine wichtige Herausforderung im Zeitalter von fluiden Patchwork-Identitäten darstellt. Zum

anderen ermöglichen Geschichten kontroverse Sachverhalte in Einklang zu bringen (vgl. Gennerich 2012, S. 228). Hier wird deutlich, dass Ricœur davon ausgeht, dass die persönliche Identität (*identité personnelle*) immer in eine Zeitdimension einschreibt und von der menschlichen Existenz bedingt ist (vgl. Gilbert 2007, S. 72). Im Sinne des heideggerischen „Daseins“, also der „Geworfenheit“, ist die Existenz konstitutive Bedingung menschlichen Lebens. Durch die Erzählung kann ein reflexives Verhältnis zur eigenen Existenz aufgebaut werden, das ermöglicht, dass man sich als Kontinuität in Beginn, Mitte und Ende erlebt (vgl. Gilbert 2007, S. 74).

#### **1.4.4.3 Auf der Suche nach Kohärenz und Verwandlung**

Das Selbst konstruiert sich also in Geschichten: durch die, die andere erzählen, und durch die eigens erzählten. Durch das Mittel der Selbst-Erzählung können Kohärenz und Kontinuität erreicht werden. Das mannigfaltig Erlebte wird organisiert und in Zusammenhang gestellt (vgl. Kraus 2000, S. 159–160).

Virtuelle Welten sind Erzählwelten, bestehend aus (bewegten) Bildern und Sprache, die vor allem junge Menschen dazu nutzen, mit ihrer Umwelt in Kontakt zu treten. Die User müssen zunächst Dinge von sich preisgeben, also sich selbst erzählen. Das Profil erlaubt dann mit den anderen in Kontakt zu treten. Doch die Digitalisierung hat jedoch nicht nur auf struktureller Ebene die Erzählweise der Menschen verändert, indem sie neue Erzählräume erschaffen hat, sondern auch auf inhaltlich-dramaturgischer und ästhetischer Hinsicht. Vor allem die jungen Menschen erzählen sich in Social Media über Bilder und bewegte Bilder, die sie oftmals mit Hashtags oder kurzen Kommentaren versehen (vgl. Demmler und Hoffmann 2020, S. 6). Welche Funktionen erfüllen die Erzählstrategien in virtuellen Welten im Hinblick auf Identitätsfragen?

Das Erzählen trägt zur Selbsterkenntnis und zum Selbstverstehen bei, da die Sprache dabei verhilft, implizites Wissen in explizites umzuwandeln und somit zu verfestigen (vgl. Schachtner 2016, S. 58). Im Zeitalter digitaler Medien, das unter anderem durch die Pluralisierung und die Enttraditionalisierung (s. Keupp) charakterisiert ist, gewinnt die Selbstkonstruktion an Bedeutsamkeit, vor allem in Hinblick auf das Annehmen und (Aus-)Wechseln unterschiedlicher Rollen. Die identitätsbezogenen Funktionen der Narrative wie Sinnsuche, die Kohärenzbildung und die Veränderungskompetenz erhalten durch den heutigen Kontext der Kultur der Digitalität eine zusätzliche Brisanz (vgl. Schachtner 2020, S. 13).

Im Erzählen kann das Subjekt sich seines Selbst vergewissern und es gleichzeitig auch überschreiten (Transgression) (vgl. Schachtner 2016, S. 59): Es kann durch die sprachliche Benennung Erfahrungen oder Deutungen verfestigen, aber auch das, was es als Grenze empfindet überwinden durch die Deutung oder die Akzentuierung (vgl. Schachtner 2016, S. 59). Schachtner nimmt hier Bezug auf Ricœurs Konzepte des „Idem“ und des „Ipse“. (vgl. Ricœur et al. 2006, S. 134–135). Das Idem ist die unveränderliche Identität, wobei das Ipse die veränderliche Identität des Sich-Erzählens ist. Erzählen trägt somit auf der einen Seite dazu bei, sich zu wandeln, und auf der anderen Seite hat diese Praxis eine integrierende Wirkung. Durch die aktuellen gesellschaftlichen Umbrüche erlebt das Subjekt sich immer häufiger als flexibel, anpassungsfähig, mobil. Die Herausforderung ist, sich nicht als zerstückelt zu erleben und die Erfahrungsfragmente in ein Ganzes zusammenzubringen. Hier lässt sich die Brücke zu den vorher erläuterten Identitätskonzepten schlagen. Sowohl für Erikson als auch für Keupp ist das Sich-als-Ganzes-Erleben zentral für die Entwicklung einer Identität. Schachtner betont, dass diese Kohärenzerfahrung wichtig sei, da sich das Subjekt andernfalls selbst auflöst (vgl. Schachtner 2016, S. 59–62). „Das Erzählen muss als Technologie der Selbstkonstruktion zugleich gegen die Tendenzen arbeiten, die es selbst produziert. Es muss eine integrative Wirkung entfalten, die das Gefühl von Kohärenz erzeugt, das vor einer Selbstzerstörung schützt“ (Schachtner 2016, S. 61).

Die Stärke des narrativen Identitätsbegriffs liegt darin, dass nicht von einem realen, starren und authentischen Selbst ausgegangen wird, sondern von einem prozesshaften Ansatz. Dieser Prozess wird sozial ausgehandelt. Diese Offenheit der Selbstnarration erfordert immer wieder die Herstellung von Kohärenz und Kontinuität. Die Veränderungen lassen sich durch die sozialen Aushandlungsprozesse, deren Teil sie sind, erklären (vgl. Kraus 2000, S. 168–171).

Gergen und Gergen unterscheiden drei Formen von Narrativen, die eine Entwicklungsrichtung des Bewertungsraumes angeben. Zum einen die Stabilitätsnarration, zum anderen die progressive und regressive Narration. Während bei der Stabilitätsnarration das Individuum unverändert hinsichtlich seiner Evaluation bleibt, verändert sich dies bei der progressiven und regressiven Narration. Bei der progressiven Narration nimmt die Evaluationsdimension zu, bei der regressiven nimmt sie ab (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 24–25).

#### **1.4.4.4 Der Andere als Bezugspunkt**

Das Sich-Erzählen bezieht sich auf einen Anderen. Der Andere muss nicht unbedingt leiblich präsent sein, sondern kann auch imaginiert sein. Er hat eine wichtige Bedeutung, da sein Blick an das heranreicht, was für mich selbst unsichtbar bleibt. Dieser Blick bedeutet Anerkennung (vgl. Schachtner 2016, S. 62–64).

Als soziale Konstrukte verändern sich die Erzählungen durch ständige Interaktionen (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 19). Um erfolgreich am sozialen Leben teilzuhaben, muss der Einzelne fähig sein, sich als kohärente, beständige und integrale Identität verständlich zu machen (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 35). Dies impliziert nicht, dass die Identität ein zu erreichender fester Status oder Zustand ist. Die Erzählung ist vielmehr eine Kommunikationsmöglichkeit, die die Annahme eines solchen Zustands vermittelt. Dadurch versteht sich das Individuum selbst auf diese Weise und vermittelt es glaubwürdig den anderen (ohne dass dieser „Zustand“ zu erreichen ist) (vgl. Gergen und Gergen 1988, S. 36).

Als authentisch gilt eine Narration, die den „[...] Erzählkonventionen einer spezifischen Kultur oder Subkultur“ (Kraus 2000, S. 171) entspricht und demzufolge wird sie auch sozial bewertet. Die Authentizität ist nicht mehr direkt mit der Frage nach der Wahrheit verbunden, denn sie hat nichts mehr mit Objektivität zu tun. Sie selbst ist ein narratives Konstrukt (vgl. Kraus 2000, S. 171). Das Sich-Erzählen in Social Media kann also als eine authentische Narration gelten. Auch hier herrschen bestimmte Konventionen der Kultur der Digitalität. Werden diese eingehalten, gilt eine Erzählung als plausibel und somit als wahr.

#### **1.4.5 Die Religiosität als Identitätsmarker**

##### **1.4.5.1 Annäherungen an den Begriff der Religiosität**

In vielen Beschreibungen des gegenwärtigen Verhältnisses zur Religion fällt der Begriff der Religiosität (vgl. Knoblauch 2005). Doch was unterscheidet ihn von der Religion?

Erst seit dem 18. Jahrhundert wird der Begriff der Religiosität im heutigen Zusammenhang genutzt. Zuvor beschrieb er die Verwirklichung des Virtuositäts der Mönche und Ordensleute. Nach der Aufklärung wurde er verwendet, um den Unterschied zwischen den kirchlichen Lehren und Riten sowie der subjektiven Haltung gegenüber der Religion zu markieren. Bis heute hat sich dieses Verständnis von Religiosität durchgesetzt (vgl. Könemann 2014, S. 5).

„Handelt es sich bei Religionen um Sinndeutungssysteme, so handelt es sich bei Religiosität um die subjektive, sinnkonstituierende Praxis jener Deutung, die den Religionen zugrunde liegt und sie zugleich ermöglicht“ (Könemann 2014). Religiosität ist somit die Voraussetzung für Religion und gleichzeitig deren Ergebnis, da es sich hierbei um die persönliche Aneignung des Sinndeutungssystems handelt.

Unter den Bedingungen der Moderne – wie beispielsweise der Fragmentierung der Identität, der Säkularisierung und Pluralisierung – erscheint diese Differenzierung zwischen Religion und Religiosität von hoher Bedeutung. Durch das Wegbrechen von Traditionen sind junge Menschen selbst verantwortlich für die Konstruktion ihres Selbst und auch ihres Lebenssinns (vgl. Könemann 2014, S. 6). P. L. Berger spricht in diesem Zusammenhang vom Verschwinden des „heiligen Baldachins“. Die Unterscheidung dieser beiden Begriffe scheint in der Postmoderne unumgänglich (vgl. Kropač und König 2019, S. 109).

Jene subjektive Haltung lässt sich aus verschiedenen Perspektiven wahrnehmen. Auf der einen Seite geht es um die substantielle Deutung, auf der anderen um die funktionale (vgl. Leven und Palkowitsch-Kühl 2021, S. 130). Bei der substantiellen Wahrnehmungsform steht die „Substanz“, das Wesen des religiösen Phänomens im Vordergrund. Es geht um Ausdrucksformen wie z.B. Symbole, die als religiös identifiziert werden. Um eine Erfahrung als religiös zu deuten, muss nach der funktionalen Annahme, der Agierende seine Handlung und sich selbst als religiös verstehen (vgl. Leven und Palkowitsch-Kühl 2021, S. 131).

#### **1.4.5.2 Jugendliche Religiosität**

Die bereits genannten Transformationsprozesse wie beispielsweise die Pluralisierung, die Ökonomisierung und die Medialisierung, die unsere postmoderne Gesellschaft kennzeichnen, haben auch Einfluss auf die Religiosität der Menschen. Sie entfernt sich immer weiter von dem, was von einem objektiven Standpunkt als „Religion“ mit ihren festen Formen bezeichnet wird.

Kropač arbeitet folgende Eigenschaften jugendlicher Religiosität heraus (vgl. Kropač und König 2019, S. 36–37):

- Sie löst sich von Inhalten und bezieht Elemente aus unterschiedlichen Religionen oder Esoteriken, weist somit synkretistische Tendenzen auf.

- Viele Jugendliche halten an einem religiös aufgeladenen Weltbild fest. Im europäischen Kontext ist dieses christlich geprägt. Dabei folgen sie nur den Traditionen, die sie als sinnvoll erachten. Hier wird deutlich, dass sich die Religiosität selektiv vollzieht. Die Frage nach der Wahrheit scheint keine zentrale Rolle für die Jugendlichen zu spielen.
- Religion wird vor allem in Bezug auf ihren Beitrag zum sicheren, beschützenden Leben bewertet und auch nur in diesem Kontext gebraucht. Sie muss sich dem biografischen Rahmen des Jugendlichen anpassen. Sie wird somit funktionalisiert.
- Religion muss den Kriterien entsprechen, die Kultur im Allgemeinen für junge Menschen aufweisen soll: Genuss, Ästhetik, persönlicher Nutzen und Kreativität. Die Jugendlichen stehen der Kirche kritisch gegenüber. Ein Fünftel geht davon aus, dass die Kirche nichts Gutes bringt, zwei Drittel meinen dies jedoch schon. Bei qualitativen und quantitativen Forschungen, die sich mit Jugendlichen und ihrem Verhältnis zur Religion befassen, ist entscheidend, welcher Religionsbegriff der Studie zugrunde liegt und wie dieser in den einzelnen Fragen und Items Ausdruck findet. Wichtig ist gerade bei der Jugendforschung, dass Religion nicht nur in ihrer institutionellen Form, sondern auch in anderen Aspekten zur Geltung gebracht wird. Es braucht somit einen differenzierten Religionsbegriff, um das Verhältnis Jugendlicher zur Religion zu beschreiben (vgl. Schweitzer et al. 2018, S. 47). Eines der zentralen Erkenntnisse aktueller Jugendforschungen ist, dass junge Menschen zwischen ihrem persönlichen Glauben und der Religion in institutionalisierter Form unterscheiden (vgl. Schweitzer et al. 2018, S. 12). Auch wenn die Kirche von den Jugendlichen nicht dezidiert abgelehnt wird, so zeigt sich trotzdem eine klare Distanzierung zur kirchlichen Sprache (vgl. Kropač et al. 2021, S. 112), heute oft ironisch als ‚Kirchisch‘ bezeichnet.

#### **1.4.5.3 Identität und Religion**

Für Erikson ist die Antwort auf die Sinnfrage Voraussetzung für die Identitätsbildung und somit kann sie nur mithilfe einer Weltanschauung gelingen. Es gehe darum, sich Gedanken über das Hier und Jetzt hinaus zu machen. Demzufolge gehören Sinn und Identität zusammen. Erikson definiert diese Weltanschauungen als „Ideologie“, jedoch nicht im abwertenden Sinne (vgl. Erikson 1977, S. 23).

Religion erfüllt somit im Rahmen der Identitätsbildung die Funktion, Sinnerfahrungen und Sinndeutungen zu Verfügung zu stellen. Ein weiterer Aspekt der Religion im Hinblick auf die Identitätsbildung ist die Identifikation mit einer Religionsgemeinschaft (vgl. Schweitzer 2014, S. 521).

Auch für Keupp zählt die Auseinandersetzung mit existentiellen Themen zu den jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben. Nach Meads Identitätsbegriff kommt dem erwachsenen *significant other* eine bedeutsame Funktion im Rahmen der (religiösen) Identitätsbildung zu (vgl. Lehner-Hartmann 2021, S. 124).

“Psychosoziale Krisen berühren große theologische Fragen [...]: Vertrauen als Basis für die Entwicklung von Glauben, Umgang mit Fragen von Schuld, Anerkennung ohne Leistung, Ermutigung zur Selbstermächtigung und zu aktiver Gestaltung von Welt, Bedeutung von Gemeinschaft” (Lehner-Hartmann 2021, S. 124). Aus diesem Grund, schreibt Lehner-Hartmann, bergen Religionen das Kapital [...] die Fragen des Menschen nach dem Sein, der Bedeutung des Lebens etc. In einen größeren Horizont zu stellen und Identitätsarbeit um eine transzendente Dimension zu erweitern” (Lehner-Hartmann 2021, S. 125).

#### **1.4.5.4 Medien und die juvenile Religiosität**

Wie wirken sich die unterschiedlichen Medien auf die Religiosität Jugendlicher aus? Diese Frage ist aktuell schwierig zu beantworten. Die virtuellen Welten sind noch zu jung, um einen Vergleich zwischen der Religiosität Jugendlicher vor dem Leben in virtuellen Welten und der Religiosität heutiger Heranwachsender zu ziehen. Aufgrund dieser Tatsache werden im Folgenden nur beispielhaft einige Highlights der Social Media-Profile analysiert, um die These zu untermauern, dass sie diese Plattformen nutzen, um ihren Fragen und Ansichten in Hinblick auf das Religiöse, einen Ausdruck zu verleihen.

McClure fand in einer empirischen Studie heraus, dass Menschen, die auf sozialen Netzwerken unterwegs sind, dazu tendieren, religiösen Synkretismus zu billigen. Gleichzeitig grenzt er den Synkretismus vom Pluralismus ab. Während religiöser Pluralismus die Unterschiede zwischen Religionen zu minimieren versuche, handle es sich bei synkretistischen Formen der Religion um ein Zusammenbasteln von Elementen unterschiedlicher Glaubensformen (vgl. McClure 2016, S. 831).

In seinem Fazit betont er, dass die Technologien keine unabhängigen Instanzen sind, die sozialen und religiösen Wandel „installieren“, sondern dies nur durch User geschehen



kann (vgl. McClure 2016, S. 830). Es handelt sich also um eine dialektische Beziehung, in der Technologie und User stehen (vgl. McClure 2016, S. 831).

Leven und Polkowitsch-Kühl halten fest, dass mit dem neuen Gewand, mit dem die Religion uns in virtuellen Welten begegnet, sich auch die Religion selbst verändert (vgl. Leven & Palkowitsch-Kühl, 2021, S. 127–133). Gehen wir von einem substantiellen Religionsbegriff aus, begegnen wir religiösen Symbolen, Motiven und Narrationen in der digitalen Lebenswelt Jugendlicher. Aus einer funktionalen Perspektive gelten bestimmte Erfahrungen, die in und durch Medien gemacht werden, als „religiös“ (vgl. Leven und Palkowitsch-Kühl 2021, S. 130–131). Pirker schreibt: „Menschen kommunizieren hier religionsproduktiv, sie zeigen das, was ihnen wichtig ist, sie agieren als ‚Pro-Sumer‘ ihrer eigenen Realität und Emotionalität, ihrer Interpretation ihres persönlichen Verständnisses“ (Pirker 2022, S. 128).

### **1.5 Fallbeispiel: Identitätsnarrative jugendlicher Mediennutzer**

Wie gestalten sich Identitätsnarrative jugendlicher Mediennutzer? Das vorliegende Fallbeispiel zielt darauf ab, die Selbstdarstellungen einer Auswahl von Jugendlichen auf Social Media anhand ausgewählter veröffentlichter Inhalte zu analysieren. Sie bezieht sich mithin auf aktive Nutzer der Plattform Instagram, die mit ihren Posts neue Inhalte produzieren. Als methodischer Rahmen für das Fallbeispiel dient der Ansatz der „medialen Eigenproduktionen“. Die digitalen Narrationen der jungen Menschen als „mediale Eigenproduktionen“ auszuwerten, ermöglicht es diese neben der Identitätsebene auf der medienpädagogischen Ebene hin zu untersuchen und eben diese Forschungsfelder miteinander in Beziehung zu setzen. Dieser Ansatz, den der Erziehungswissenschaftler und Medienpädagoge Niesyto bereits Anfang der 2000er stark machte, integriert visuelle Methoden und ist besonders anschlussfähig für die Medienbildung, da die gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen miteinbezogen werden. Auch 20 Jahre später hat dieser Ansatz nicht an Relevanz verloren. Die Mediennutzung hat sich in dieser Zeit, vor allem auch durch Social Media, dahingehend entwickelt, dass die User immer mehr Inhalte in Eigenregie produzieren können.

Die nachfolgende Auswertung der Profile und der Beiträge als Narrative zielt weiterhin darauf ab, auf ihre identitätskonstruierenden Aspekte sowie auf die Auseinandersetzung mit Grundpositionierungen zu existentiellen Fragen zu eruieren. Die Narrationen werden unter dem Gesichtspunkt der „vermittelten Identität“ betrachtet, da es sich um aktive und

bewusste Handlungen von Seiten der User handelt, also um „präsentative Symbolisierungen“. Die Posts, die vor allem über das Bild und somit auf visueller Ebene kommunizieren, haben keine feststehende Eigenbedeutungen, sondern erhalten ihre Sinngebung in erster Linie durch den Produzenten und den Betrachter. „Audiovisuelle Medienangebote bieten Jugendlichen Möglichkeiten für Formen symbolischer Kreativität, für einen eigen sinnigen Umgang mit dem gesellschaftlichen Symbolvorrat“, so Niesyto (Niesyto 2006, S. 1). Durch den medialen Kontext entsteht ein Spannungsfeld im Welterleben der Jugendlichen: auf der einen Seite begegnen sie vorfabrizierten Mediensymboliken und auf der anderen Seite lädt die Digitalität ein, „subjektive Aneignungsleistungen“ zu entwerfen (Niesyto 2006, S. 1). Das Fallbeispiel zeigt etliche Ergebnisse dieses Prozesses in der gebotenen Deutlichkeit auf und setzt sie in Bezug zur Identitätsfrage.

Die Selbstnarrationen der Jugendlichen werden aus diesem Grund auf ihren visuellen Ausdruck hin untersucht. Für Niesyto ergibt sich die medienpädagogische Relevanz der Auseinandersetzung mit Bildern aus mehreren Perspektiven: Zum einen übermitteln Bilder gesellschaftliche Wirklichkeiten, zum anderen zeigen sie auf, wie Medien genutzt werden und wie auf Basis dessen soziale Kommunikation entsteht. Sie zeigen pädagogische Perspektiven in Bezug beispielsweise auf informelle Lernprozesse auf, funktionieren als persönliches Ausdrucksmittel und können als Forschungsgegenstände untersucht werden (vgl. Niesyto 2017b, S. 61–62).

### **1.5.1 Visuelle Selbstnarrationen als Ausdrucksformen einer Wirklichkeit**

Als Grundannahme für die Untersuchung gilt, dass die Erfahrung von Wirklichkeit nicht objektivierbar ist, sondern immer schon eine soziale Konstruktion darstellt (vgl. Berger und Luckmann 1987). An dieser Konstruktion ist jeder beteiligt, weil ein jeder die Wirklichkeit gedeutet hat und weiter deutet. Das wiederum gilt als Grundlage für die Wirklichkeit anderer. Die soziale Wirklichkeit als „symbolisch strukturiertes Gebilde“ (Koller 2017, S. 222) verlangt eine Interpretationsleistung. „Anders als der Gegenstandsbereich der Naturwissenschaften besteht die soziale Wirklichkeit [...] demzufolge also nicht aus objektiven Gegebenheiten, sondern ist das Ergebnis gesellschaftlicher Zuschreibungs- und Konstruktionsprozesse“ (Koller 2017, S. 223). Der Erkenntnisgewinn liegt dann darin, diese Konstruktionen zu rekonstruieren und gleichzeitig herauszufinden, welche Bedeutung die Gegenstände für die Betroffenen haben, wie sie sich interaktiv gestalten und verändern (vgl. Koller 2017, S. 223).

Auch Visualisierungen haben einen Anteil daran, welches Bild wir von der Wirklichkeit haben. Bilder sind „zu elementaren Formen der Aufzeichnung und Vermittlung, der Aneignung und des Verstehens von individueller und sozialer Wirklichkeit geworden“ (Giese und Lobinger 2012, S. 319). Während Berger und Luckmann davon ausgingen, dass die Sprache entscheidend für das Verständnis von Wirklichkeit ist, vertreten Giese und Lobinger die These, dass Bilder ebenfalls diese Funktion erfüllen, auch wenn sie nach eigenen Kommunikationsprinzipien funktionieren. Die medialen Eigenproduktionen in Form von Bildern sind kommunikatives Handeln, durch das soziale Wirklichkeit entsteht. Bilder sind hier Werkzeuge zur Auseinandersetzung mit der Lebenswelt. Dieser handlungsorientierte Zugang stellt die Dynamik der visuellen Kommunikation in den Vordergrund und weniger die Absichten der Jugendlichen (vgl. Pfurtscheller 2019, S. 6).

Breckner stellt den Bezug zwischen Bildern und Wirklichkeit in Anlehnung an Gernot Böhme folgendermaßen dar:

*Das Symbolisierungspotential von Bildern entsteht in spezifischer Form, in der rein bildliche Elemente und Zusammenhänge – Farben, Figuren, Linien, Achsen, Perspektiven, Szenen, Komposition – als Gestaltzusammenhang in vornehmlich bildinternen Verweisungsbezügen für den Bildsinn konstitutiv werden. Die Sichtbarmachung und Ansichtigkeit von Phänomenen lässt Bedeutungs- und Sinnbezüge entstehen, die in dieser Weise in Medien mit sequentieller Bedeutungsstruktur – wie etwa die meisten sprachlichen Formen – in dieser Weise nur schwer möglich sind: zum Beispiel Lichtphänomene, Überlappungen von Gleichzeitigem und Widersprüchlichem, die Gleichzeitigkeit von Fragmentierung und Zusammenhang, collagenförmige Bildgestalten, u.a.m. (Breckner 2015, S. 267–268).*

Außerdem betont Breckner in ihrer Argumentation die kommunikative Ebene des Bildes: „Ein Bild wird erst zu einem Bild, wenn es auch angesehen wird“ (Breckner 2015, S. 268). Dieser Logik zufolge werden Bildbedeutungen über den Gebrauch, also das Sehen in einem spezifischen Kontext, bestimmt (vgl. Breckner 2015, S. 268).

Im vorliegenden Fallbeispiel werden die Bildernarrationen der Jugendlichen auf ihre identitätsstiftenden Merkmale hin untersucht. Es gilt zu überprüfen, wie die jungen Menschen sich auf Social Media Plattformen sichtbar machen zum einen durch ihren Gesichts- und Körperausdruck und zum anderen durch die gewählte Perspektive der Fotoaufnahme. Ein elementarer Identitätsmarker ist die Auseinandersetzung mit existentiellen Grundpositionierungen im Sinne eines Grundglaubens. Aus diesem Grund werden Social Media auch genutzt, um ihre Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und Themen darzulegen. Die Fallanalyse zielt somit auch darauf ab, diese spezifische Dimension der

Identitätsnarrative zu untersuchen: Durch welche Thematiken wird die Auseinandersetzung mit dem Grundglauben kommuniziert? Welche Bild- und Textelemente werden kombiniert, um den existentiellen Fragestellungen einen Ausdruck zu verleihen?

## **1.5.2 Forschungskonzept**

### **1.5.2.1 Qualitativ-deduktiver Ansatz**

Der qualitative Forschungsansatz stammt aus den Geisteswissenschaften und bietet die Möglichkeiten, sich detailliert mit Untersuchungseinheiten anhand hermeneutischer Methoden auseinanderzusetzen und offene Forschungsfragen zu beantworten (vgl. Döring 2016, S. 184–185).

Die Analyse der Profile soll zeigen, wie sich Identitätsnarrative in Social Media gestalten. Eine qualitative Studie ist in diesem Fall sinnvoll, da sie ermöglicht, diese Form der visuellen Online-Kommunikation tiefgründiger zu analysieren und so die hermeneutischen Erkenntnisse, die auf Basis der Literatur gewonnen werden, zu überprüfen. Eine Gegenüberstellung zwischen Online- und Offline-Kommunikation, wie sie in den Kommunikationswissenschaften oft praktiziert wird (vgl. Taddicken 2016, S. 446–447), soll vermieden werden, da die Darstellungsformen auf Social Media an sich analysiert werden. Der Bezug zur Offline-Kommunikation und somit auch Realitätsgehalt der Veröffentlichungen spielen keine zentrale Rolle in der Fallanalyse.

Das Forschungsziel der Analyse des Fallbeispiels ist, die hermeneutischen Erkenntnisse zu bekräftigen sowie weiterführende Fragestellungen und medienpädagogische Perspektiven zu ermitteln.

Die Vorgehensweise lässt sich in folgenden Schritten darstellen:

1. Sammeln des Materials: Einholen der Erlaubnis zum Konsultieren der Instagram-Profile und der Profilnamen
2. Überblick des zu analysierenden Materials und Auswählen von Profilen
3. Auswahl von Posts, die relevant sind
4. Auswertung der Posts: Interpretative Bildanalyse

### **1.5.2.2 Die Auswahl von Fallbeispielen: Gezielte Stichprobenziehung**

Anhand der Analyse ausgewählter Beiträge wird exemplarisch aufgezeigt, wie sich die Identitätsnarrative Jugendlicher auf Social Media gestalten. Die qualitative Einzelfallstudie eignet sich nicht zuletzt deshalb, da es sich bei Social Media um einen wenig erforschten gesellschaftlichen Bereich handelt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 56).

Die Fallbeispiele stellen keineswegs ein Sample dar, das einen repräsentativen Anspruch mit statistisch signifikanten Aussagemöglichkeiten erhebt, sondern um eine gezielte Selektion. Sie wurden auf Basis von Vorab-Annahmen bestimmter Kriterien (wie beispielsweise empirisch oder theoretisch interessant, typisch oder abweichend...) gekennzeichnet und ausgewählt (vgl. Brüsemeister 2008, S. 58). „Anhand einzelner Fälle können Allgemeingültigkeit beanspruchende Theorien widerlegt werden, Alternativerklärungen verglichen werden, Interaktions- und Kontextannahmen überprüft werden“ (Mayring 2016, S. 27).

Die Auswertung der Fallbeispiele kann als Grundlage für weiterführende Forschung in Bezug auf Identitätsnarrative in Social Media dienen und somit umfangreicheren Untersuchungen den Weg bereiten.

Die Fallbeispiele sind Instagram-Profilen Jugendlicher, die sich bereit erklärt haben, an der Studie teilzunehmen. Davon wurden vier Narrative für die vorliegende empirische Arbeit ausgewählt, die über einen Zeitraum von sechs Monaten (Juli 2022-Dezember 2022) konsultiert wurden. Folgende Selektionsschritte haben vorab stattgefunden:

- Auswahl der Jugendlichen, die Instagram haben.
- Auswahl der Jugendlichen, die Instagram haben und sich freiwillig an der Studie beteiligen.
- Auswahl der Jugendlichen, die Instagram haben, sich freiwillig an der Studie beteiligen und aktive Nutzer sind, also selbst gepostete Inhalte auf ihrem Profil aufweisen.
- Auswahl der Jugendlichen, die Instagram haben, sich freiwillig an der Studie beteiligen und aktive Nutzer sind, also selbst gepostete Inhalte auf ihrem Profil aufweisen, und zwar in Form von Highlights.
- Auswahl der Jugendlichen, die Instagram haben, sich freiwillig an der Studie beteiligen und aktive Nutzer sind, also selbst gepostete Inhalte auf ihrem Profil aufweisen, und zwar in Form von Highlights von sich selbst und Highlights mit Verweisen auf „existentielle Dimensionen“.

### **1.5.2.3 Teilnehmende Beobachtung und interpretative Analyse von Bildern**

Die Fallstudie legt den Fokus auf die Beobachtung und Analyse von Medienproduktionen – in diesem Fall Bilder - aus dem Alltagskontext der Jugendlichen.

Die teilnehmende Beobachtung der Forschenden ermöglicht, die alltägliche Mediennutzung der Jugendlichen unvermittelt wahrzunehmen. Der Vorteil an dieser Herangehensweise ist, dass durch die Unmittelbarkeit ein authentischer Eindruck der Selbstnarrationen gewonnen werden kann.

Die Erstellung eines eigenen Instagram-Profiles für die Forschende sowie die Bestätigung der Anfrage, den Nutzern zu folgen (bei privaten Profilen), sind die Voraussetzungen, um die Medienproduktionen einsehen, auswählen und analysieren zu können. Diese Vorgehensweise erlaubt der Forschenden einen direkten Einblick in die Kommunikationsvorgänge der jungen Menschen. Wichtig ist, an dieser Stelle zu betonen, dass die Beobachtung mit geringem Partizipationsgrad (passiv) und unstrukturiert erfolgt ist.

Ergänzt wird diese Methode durch die interpretative Analyse von Bildern wie sie Breckner in ihrem Werk „Sozialtheorie des Bildes“ beschreibt. Zunächst erfolgt eine Bildbeschreibung, die den Leser auf unterschiedliche Aspekte des Bildes aufmerksam macht. Diese stellt einen ersten Interpretationsvorgang dar, der sich darum bemüht, das Bild in seiner medialen und symbolischen Spezifik zu deuten (vgl. Breckner 2015, S. 271) und diesen Prozess der Bedeutungsgenerierung aufzuzeigen.

Im Anschluss daran wird das Bild in Segmente eingeteilt, die nach und nach analysiert werden. Diese einzelne Segmente werden jedoch nicht isoliert, sondern der Logik der präsentativen Symbolik folgend, in ihrer simultanen Präsenz in der Gesamtgestalt betrachtet: „Der Verweisungszusammenhang konstituiert zum einen die einzelnen Elemente, indem er sie als identifizierbare Teile eines Ganzen wahrnehmbar werden lässt. Umgekehrt wird erst durch die sukzessive Wahrnehmung von Verbindungen zwischen Elementen die Gestalt gebildet. Bilder entstehen mithin durch die simultane Präsenz sowie die prozessuale Wahrnehmung ihres Gestaltzusammenhangs, welcher sich ‚für jemanden‘ von einem Horizont abhebt“ (Breckner 2015, S. 273).

Die Daten, die in oder aus Kommunikationsprozessen entstehen, sind immer subjektive Deutungen. Der Forscher ist Teil der Interaktion und im Interaktionsprozess kommt es immer wieder zu Veränderungen des Forschungsgegenstands. Die theoretische Grundlage für diese Annahme ist der symbolische Interaktionismus von H. Blumer, der besagt, dass der Zugang zu den zu untersuchenden Gegenständen immer subjektiv sein wird, da

der Forscher selbst in den Interaktionsprozess involviert ist (vgl. Mayring 2016, S. 31–32).

### Plattformanalyse: Instagram als vielfältige Kommunikationsplattform

Ein Profil auf Instagram lässt sich durch zahlreiche Funktionen personalisieren: Wie auf anderen sozialen Netzwerken auch kann durch Profilbild, -name und -beschreibung angegeben werden, wem das Profil gehört. In den ersten Versionen der App gab es lediglich die Möglichkeit der klassischen Foto-Beiträge in quadratischem Format, die der User mit einem Kommentar ergänzen konnte. Kommunizieren konnten User, indem sie entweder die Beiträge anderer User kommentierten oder ihnen Privatnachrichten schrieben. Beide Funktionen gibt es immer noch, doch wurden sie im Laufe der Zeit durch andere ergänzt. User können Beiträge in Form von Bildern oder kurzen Videos posten, die nur 24 Stunden lang einsehbar sind, sog. “Stories”. Diese können jedoch zu “Highlights” gemacht werden, dann werden sie fester Bestandteil des Profils und sind jederzeit aufrufbar. Die User können diese Highlights eigenen Kategorien zuordnen. Bei den Highlights handelt es sich entweder um Fotos oder um Bewegtbilder in Form von kurzen Videos. Sie können mit Text versehen und mit Musik hinterlegt werden. Abgesehen davon gibt es das Format der Reels. Diese kurzen Videos integrieren die User in ihrem Profil unter ihren Beiträgen.

Nachdem an dieser Stelle aufgezeigt wurde, dass es unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten auf Instagram gibt, erfolgt im nächsten Schritt die Begründung der Auswahl des zu analysierenden Corpus.

Grundsätzlich können auf Instagram auf verschiedene Weisen kommuniziert werden:

- Posts: Es handelt sich um Beiträge in Form von quadratischen Bildern, die in der Timeline erscheinen und auf den Profilen des jeweiligen Users in Form eines Rasters zu erkennen sind. Die Posts sind je nach Einstellung für die ganze Öffentlichkeit oder nur für die Follower einsehbar. (Verbreitungsschema: 1:n).
- Messenger: Hier werden Nachrichten in persönlichem Austausch geschrieben. (Verbreitungsschema: 1:1)
- Stories: Es handelt sich um 24 Stunden lang einsehbare Beiträge im hochkantigen Format, die über der Timeline in Kreisen angeordnet sind. Stories können Bilder oder Bewegtbilder (also kurze Clips) sein. (Verbreitungsschema: 1:n)
- Highlights: Die Stories können von den Usern zu Highlights abgeändert werden. In diesem Fall sind sie über die 24-Stunden-Frist hinaus einsehbar. Die Highlights

können zusätzlich nach Wunsch der User gruppiert werden. (Verbreitungsschema: 1:n)

- Reels: Das sind kurze Videos, die sich in die Beiträge der User integrieren. (Verbreitungsschema: 1:n)

Die meisten Profile weisen mehrere Kommunikationsebenen auf. Sie sind wie ein Patchwork eines Identitätsnarrativs in Form und Inhalt, bestehend aus unterschiedlichen Elementen wie Highlights, Stories, Beiträge und Reels. Diese vielfältigen Möglichkeiten des Sich-Mitteilens ergeben in der Gesamtheit das Bild, das der Jugendliche von sich vermitteln möchte. Das heißt auch, dass einzelne Posts und ihre Botschaft nur im Kontext der Gesamtheit des Profils zu verstehen sind.

#### **1.5.2.4 Corpus**

Die vorliegende Studie dient der Analyse von Identitätsnarrativen in Form von "Highlights" auf Instagram, die mittels Screenshots festgehalten wurden. Folgende Aspekte machen sie interessant für die vorliegende Forschungsarbeit:

- **Begrenztheit vs. Unbegrenztheit**

„Stories“ sind, wie bereits erwähnt, nur für eine begrenzte Zeit einsehbar und somit verfügbar. Es zeugt von einer bewussten Entscheidung der User, sich nicht auf ein Bild festzulegen (wie z.B. im klassischen Beitrag in quadratischer Form) bzw. festlegen zu lassen. Entscheiden sich User jedoch dazu, aus einer „Story“ ein Highlight zu machen, so schreiben sie dem Bild bzw. dem Video eine besondere Bedeutung zu und ermöglichen es anderen Usern, diesen Beitrag unbegrenzt einzusehen. Als "Höhepunkt" markiert können die User sie kategorisieren.

Für die vorliegende Studie bedeutet das gleichzeitig, dass die Posts, die für den Corpus ausgewählt wurden, im nächsten Moment durch den User wieder von Instagram gelöscht werden können. Auch das Profilbild kann ständig verändert werden. Aus diesem Grund kann es vorkommen, dass für das gleiche Profil unterschiedliche Profilbilder auf den Highlights erscheinen.

- **Ordnen und Strukturieren**

Das Modifizieren einer Story in ein Highlight ist ein bewusster Akt des Auswählens oder Auslassens. Die User machen Gebrauch von der Möglichkeit, aktiv ihre Narration zu gestalten. Das Kategorisieren der Highlights ist eine Möglichkeit, seine Identitätsnarrationen zu strukturieren. Automatisch werden die Highlights



in chronologischer Reihenfolge abgespielt und ermöglichen so einen Rückblick auf die Momentaufnahmen.

- **Private Reaktionen statt Kommentare**

Eine weiterer Aspekt, der die Highlights von den klassischen Beiträgen abgrenzt, ist die Tatsache, dass hier nur in Form einer persönlichen Nachricht oder Reaktion (Like) auf den Post reagiert werden kann. Das verhindert öffentliche Kommentare, die sowohl in die positive, befürwortende und unterstützende als auch in die negative, diskriminierende und beleidigende Richtung gehen können.

Es werden Highlights von insgesamt vier Profilen selektiert, und zwar aufgrund bestimmter Merkmale. Diese sind:

- Die aktive Nutzung der Social Media Plattform: An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass User oftmals über mehrere parallele Profile verfügen. Je privater die Posts eines Profils sind, desto kleiner ist das Publikum, dem sie die Einsicht gewähren. Es ist davon auszugehen, dass die Profile, die ausgewertet wurden, für ein breites Publikum ausgelegt sind.
- Die Kommunikation über Stories
- Das Abspeichern der Stories in Highlights

**1.5.2.5 Methodenbestimmung**

Um zu überprüfen, wie die Identitätsnarrative gestaltet werden, das Gesicht, der Körper, die Kleidung und die Umgebung der fotografischen Aufnahmen im Hinblick auf ihre Sichtbarkeit analysiert. Dabei wird verifiziert, ob das jeweilige Element (Gesicht, Körper, Kleidung, Umgebung) überhaupt sichtbar ist und vor allem, welche Einzelheiten (zum Beispiel: nur der Mund, nur der Oberkörper, nur die Füße/Schuhe, nur eine Wand...) sichtbar sind und somit in den Vorder- oder Hintergrund rücken.

Auswertung der unterschiedlichen Segmente der Fotografie: Figuren bzw. Gestalten und Hintergrund.

Analyse der Figur wird nochmals aufgeteilt in folgende Einheiten:

- Die Analyse der Sichtbarkeit des Gesichts berücksichtigt die folgenden Einzelheiten: der Blick, die Haare, der Gesichtsausdruck (Mimik), die Kopfhaltung.

Die forschungsleitende Fragestellungen hier sind: Ist das Gesicht in seiner Gesamtheit erkennbar oder wird es (in Teilen) verdeckt? Wie ist der Gesichtsausdruck?

- Die Analyse der Sichtbarkeit des Körpers zieht die folgenden Einzelheiten in Betracht: Körperhaltung, Perspektive/Fokus.

Die forschungsleitende Fragestellungen hier sind: Ist der Körper in seiner Gesamtheit erkennbar oder wird er (in Teilen) verdeckt? Wie ist die Körperhaltung?

- Bei der Analyse der Sichtbarkeit der Kleidung liegt der Fokus auf folgenden Elementen: Farbe, Schnitt (z.B.: Betonung von Körperteilen wie Bauch, Dekolleté, Beine...)

Die forschungsleitende Fragestellungen hier sind: Welche Kleidung trägt der User? Inwiefern trägt sie zum Identitätsnarrativ bei?

- Die Analyse der Sichtbarkeit der Umgebung legt den Augenmerk auf alles, was sich im Hintergrund der Selbstaufnahme befindet und Hinweise auf den Ort gibt, an dem das Foto aufgenommen wurde.

Die forschungsleitende Fragestellungen hier sind: Wo wurde das Foto aufgenommen? Was ist sichtbar von der Umgebung? Inwiefern trägt sie zum Identitätsnarrativ bei?

Anhand des Gesichts, des Körpers und der Kleidung des Users sowie der Umgebung, in der er sich befindet, werden vier Highlights als Narrationen untersucht. Im Anschluss an die Analyse der Sichtbarkeit der einzelnen Elemente werden die Posts des jeweiligen Profils hinsichtlich der sichtbaren Elemente verglichen und ein Zwischenfazit zu den Narrationen pro Profil gezogen. Durch diese Vorgehensweise werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Narrationen deutlich.

Um die existentielle Dimension der Narrationen auswerten zu können, werden die Bild- und Textelemente sowie ihre Kombination zweier Highlights eines jeweiligen Profils analysiert.

- Die Analyse des Textes geschieht hinsichtlich der expliziten und impliziten Hinweise auf existentielle Begrifflichkeiten wie dem Leben als Ganzes, dem Tod, dem Jenseits, dem Himmel, der Hoffnung, der Geborgenheit...
- Die Analyse des Bildes geschieht ebenfalls hinsichtlich der expliziten und impliziten Darstellung existentieller Begrifflichkeiten wie der oben genannten.
- Auch die Analyse der Kombination aus Bild und Text geht solchen expliziten und impliziten Hinweisen nach.

Im Anschluss an die Analyse der existentiellen Dimensionen im Sinne eines Grundglaubens werden die Posts eines jeweiligen Profils miteinander verglichen und ein Zwischenfazit zu den “existentiellen” Narrationen pro Profil gezogen.

Zum Schluss werden die Fallbeispiele nicht mehr im Einzelnen erwähnt, sondern als Ensemble miteinander verglichen, um daraus Schlüsse zu ziehen.

#### **1.5.2.6 Vorverständnis und Introspektion**

Die Jugend ist eine intensive Phase der Selbstfindung und Selbstkonstruktion. In dieser Zeit suchen Jugendliche verstärkt nach Identitätsmodellen, testen Grenzen und wollen sich selbst spüren. Dass sie hierzu auch Social Media nutzen, ist nicht erstaunlich. Social Media werden genutzt, um sichtbar zu werden: „Hier bin ich!“, „Das mache ich!“ und „Das habe ich.“ Das, was früher über andere Kommunikationswege an das soziale Umfeld herangetragen wurde, findet heute seinen Platz in Profilen auf Plattformen wie Instagram oder Snapchat. Social Media gehören zum Leben in einer Kultur der Digitalität und sind aus dem Leben der meisten jungen Menschen nicht mehr wegzudenken. Sie sind Teil der virtuellen Welten, in denen sich Menschen aufhalten, unterhalten, informieren, bilden und orientieren.

Nicht alle Jugendlichen haben dabei das gleiche Bedürfnis, sich selbst durch Bilder mitzuteilen und somit zu erzählen. Viele User nutzen die Plattformen eher passiv und konsumieren lediglich die veröffentlichten Inhalte, also die Erzählungen der anderen, oder nutzen die Möglichkeiten des Messengers sehr selektiv, um sich mit Bekannten auszutauschen.

Das, was für die Jugendlichen bedeutsam und somit auch Teil ihrer Identität ist, sind die Identitätsmarker, die H. Keupp zufolge die „Patchwork-Identität“ ausmachen: Familie, Freunde, Hobby, Konsum, der eigene Körper... Diesen Identitätsmarkern begegnen wir auch in Erzählungen auf Social Media. Hier erzählen sich die jungen Menschen anhand von Fotos und kurzen Videos über Erlebnisse mit Freunden und der Familie, veröffentlichen Beiträge mit dem Lieblingstier, zeigen das Foto der letzten Party... Schon hier deutet sich an, dass die unterschiedlichen Situationen und die anschließenden Narrationen, die unter anderem auf den Social Media-Profilen der User erfolgen, eine große Vielfalt aufweisen.

Doch wie genau gestalten sich Identitätsnarrative auf Social Media? Wie erzählen sie sich? Was zeigen die Jugendlichen in ihren Veröffentlichungen?

Da die Erzählungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer identitätsrelevanten Aspekte analysiert werden, ist es interessant, der Frage nachzugehen, inwiefern folgende Analyselemente in den Narrationen sichtbar sind bzw. werden: das Gesicht, der Körper, die Kleidung und die Umgebung.

Gesicht und Körper stellen unser Äußeres dar und ermöglichen so in Kontakt zu treten mit unserer Umwelt. Ohne uns verbal auszudrücken, können wir beispielsweise mit Blicken oder unserer Körperhaltung Botschaften aussenden, sei es gewollt oder unbeabsichtigt. Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick hat gesagt: „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ Damit hebt er die Bedeutung der non-verbalen Kommunikation hervor.

Die Kleidung ist ebenfalls ein Ausdrucksmittel, das gerade im Jugendalter bedeutsam ist. Das Sprichwort „Kleider machen Leute“ weist auf die Tatsache hin, dass die Kleidung lange nicht mehr nur Schutz vor Kälte, sondern kultureller Ausdruck ist. Auf dem Weg zum Erwachsensein wählen Jugendliche bewusst einen Kleidungsstil aus, um ihre Persönlichkeit zu unterstreichen. Oftmals nutzen die Jugendlichen ihren Kleidungsstil sogar, um ihrer Rebellion – im Sinne des Grenzensuchens, das Keupp als entwicklungsspezifische Aufgabe im Jugendalter bezeichnet (vgl. Keupp 2009b, S. 9) – Ausdruck zu verleihen.

Die Umgebung, in der Jugendliche sich darstellen, kann ebenfalls eine identitätsrelevante Bedeutung haben, da bestimmte Personen anwesend sein können, die zu dem Identitätsnarrativ gehören, bestimmte Praktiken sich in dieser Umgebung vollziehen können oder der Ort schlichtweg eine symbolische Bedeutung hat.

Hinzu kommt, dass die Plattformen auch der Ort sind, an dem die aktiven User ihre Gedanken über existentielle Fragen und Erfahrungen teilen. Weisheiten oder Sprüche, die vom Leben erzählen, Erinnerungen an einen verstorbenen Verwandten, Dankbarkeit gegenüber einer höheren Macht oder Zweifel am Leben werden verbildlicht und mit Textelementen versehen. Auch diese Prozesse kennzeichnet Keupp als typisch für das Jugendalter; sie finden Ausdruck in Texten und Bildern oder in der Kombination aus beidem auf den Veröffentlichungen der User.

#### **1.5.2.7 Die Rolle des Forschers**

Im Rahmen ihrer Tätigkeit als Lehrerin hat die Forscherin ihre Schüler um die Teilnahme an der Studie gebeten. Mit einer Unterschrift bestätigten ihr Schüler, dass die Forscherin

die Profile zu wissenschaftlichen Zwecken konsultieren darf. Das Forschungsprojekt wurde vorab auch mit der Schulleitung besprochen und von ihr genehmigt.

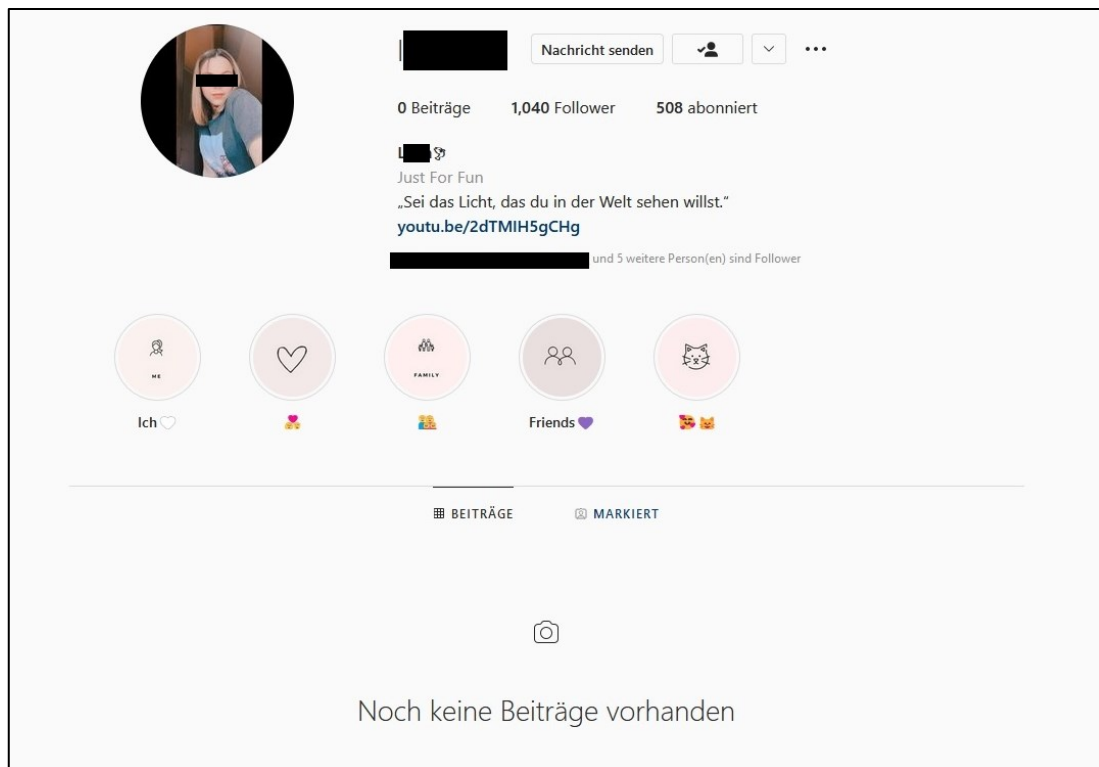
Die Tatsache, dass es sich bei den Personen hinter den Profilen, die als Einzelfälle für die Studie herangezogen wurden, um Schüler handelt, ist von großer Bedeutung. Die Forscherin kennt die Jugendlichen aus dem schulischen Kontext und begleitete einige von ihnen über mehrere Schuljahre. Dies führt dazu, dass die Forscherin mit gewissen Vorkenntnissen bezüglich der Biografie und persönlichen Interessen der Jugendlichen in die Analyse der Profile eingestiegen ist. Diese Vorkenntnisse sind im Laufe des Prozesses reflektiert und in der Beschreibung explizit in Klammern gekennzeichnet. Für die vorliegende Forschung ist dieses Hintergrundwissen von Vorteil, da es Interpretationen bestärken oder widerlegen kann.

#### **1.5.2.8 Die Darstellung der Ergebnisse**

Zunächst folgt eine kurze Vorstellung der Instagram-Profile, deren Highlights ausgewertet werden. Der “Profil-Kontext” ist wichtig, da die einzelnen Highlights, die die unterschiedlichen Facetten der Jugendlichen hervorheben, gerade im Zusammenhang mit anderen Highlights und dem gesamten Profil Sinn ergeben. Die Highlights werden jedoch nicht direkt im Anschluss an die Beschreibung des Forschungskonzepts analysiert, sondern erst in den zweiten Teil dieser Arbeit integriert, um die aus der Literatur gewonnen Erkenntnisse und Perspektiven zu bestätigen und zu erweitern (vgl. II.5-6). Zum Schluss des zweiten Teils werden die zentralen Forschungserkenntnisse festgehalten und für die anschließenden pädagogisch-didaktischen Überlegungen reflektiert.

### 1.5.3 Die Instagram-Profile

#### 1.5.3.1 Das Profil von L.



Profil L. Stand Juli 2022 1

Das Profil von L. zeichnet sich dadurch aus, dass sie nicht anhand von Beiträgen kommuniziert („Noch keine Beiträge vorhanden“), sondern anhand von Stories, die sie zu Highlights gemacht hat. Mit Emojis und kurzen Begriffen benennt sie die Kategorien: Ich, Liebe, Family, Friends, Katze/Haustier.

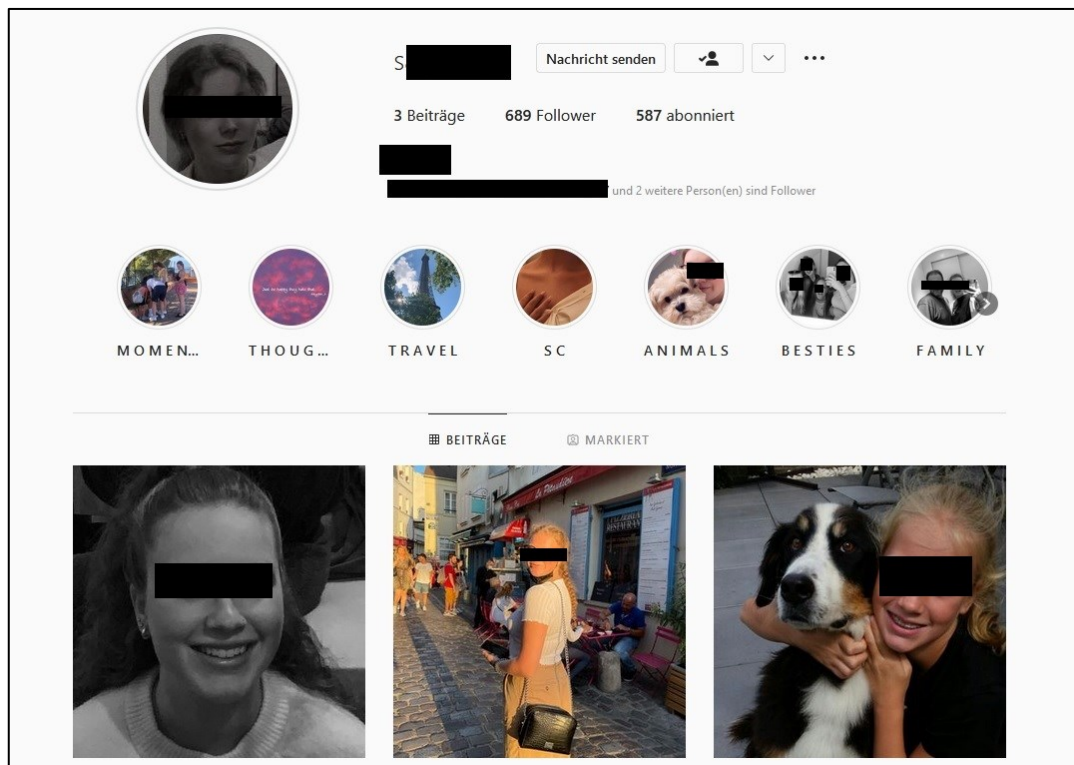
Die Kategorien, nach denen sie ihre Highlights ordnet, können auf die Teilidentitäten Keupps zurückgeführt werden. Sie erzählt sich durch und mit diesen fünf Bereichen, die für sie wichtig zu sein scheinen: Das Selbst, ihre Familie, ihre Freunde und ihr Haustier. Ihre erzählte Identität konstruiert sich aus diesen einzelnen Fragmenten, die sie selbst zu einem Ganzen zusammenstellt.

Im Bereich „Ich“ befinden sich neben Selfies und Aufnahmen ihrer Beine vor allem Fotos, die oftmals vor bzw. in demselben Spiegel in einem Hausflur festgehalten wurden.

Im Bereich der “Liebe” befanden sich in erster Linie Fotos von L. und ihrem Freund. Auf einer Fotocollage gratulierte sie ihm zum Geburtstag, auf einer anderen stellte sie ihr Beziehungsjubiläum dar. Auch ist ein Foto einer mit Kerzen dekorierten Wohnung zu erkennen. Diese Highlight-Kategorie verschwand jedoch im Laufe der Studie. Die Frage, ob das Löschen darauf zurückzuführen ist, dass die Beziehung in eine Krise geriet oder beendet wurde, kann nicht beantwortet werden. Solche Aktionen sind bedeutsam in Hinblick auf ihren Zusammenhang mit Identitätsnarrationen, denn es könnte in einem weiteren Schritt – etwa durch ein Nachinterview – prinzipiell überprüft werden, ob es sich beim Löschen einer Highlight-Kategorie nur um die technische Ausführung handelt (aus welchen Gründen auch immer) oder ob dahinter auch ein “Löschen der Beziehung” steht. Vorher hat L. ihre Identität nämlich unter anderem durch diese Liebesbeziehung erzählt und nun fällt sie aus ihrer Narration zumindest auf diesem Profil heraus.

Highlights mit Familienmitgliedern in Form von Selfies und Momentaufnahmen wie beispielsweise auf dem Sofa liegend an Weihnachten ordnete L. in die Kategorie “family” ein. In der Kategorie “friends” befinden sich Selfies, Gruppenfotos usw. mit Freunden. Nicht selten ist L. auf ihren Highlights rauchend und Alkohol konsumierend zu sehen, auch das scheint zu ihrer Selbstnarration dazuzugehören. Die letzte Kategorie widmet L. ihrer Katze. Hier fügt sie Selfie-Videos mit dem Haustier ein.

### 1.5.3.2 Das Profil von S.



Profil S. Stand Juli 2022 1

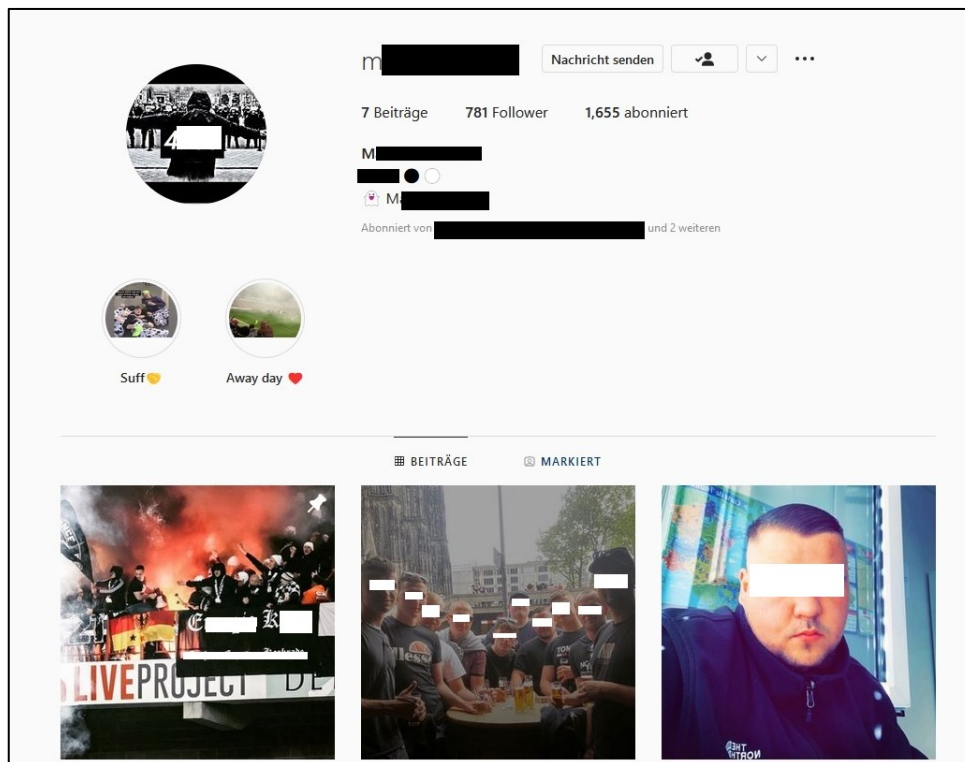
Auf dem Profil von S. begegnen wir drei Posts in Form von Beiträgen sowie sieben Highlight-Kategorien: Moments, Thoughts, Travel, SC, Animals, Besties, Family. Damit hat sie drei ähnliche Bereiche wie das vorangegangene Profil von L.: Haustiere (Animals), Freunde (Besties) und Familie (Family). Der Bereich „SC“ (die Bezeichnung stehen wahrscheinlich für ihre Initialen und somit für sie selbst) zeigen Selfies, die sie mit Sprüchen oder Songtexten beschriftet.

In den „Moments“-Highlights befinden sich kurze Videos bzw. Fotos verschiedener Aktivitäten: Video aus der Perspektive eines Reiters, eines Quadbeifahrers oder eines Herrchens beim Spaziergang mit dem Hund,... Es handelt sich hierbei um Momente, die zur Selbstnarration von S. beitragen.

In der Highlight-Kategorie “thoughts” befinden sich vor allem Reposts, d.h. Highlights, die S. von einem anderen Profil “kopiert” hat. Es handelt sich in den meisten Fällen um Zitate von Lebensweisheiten.



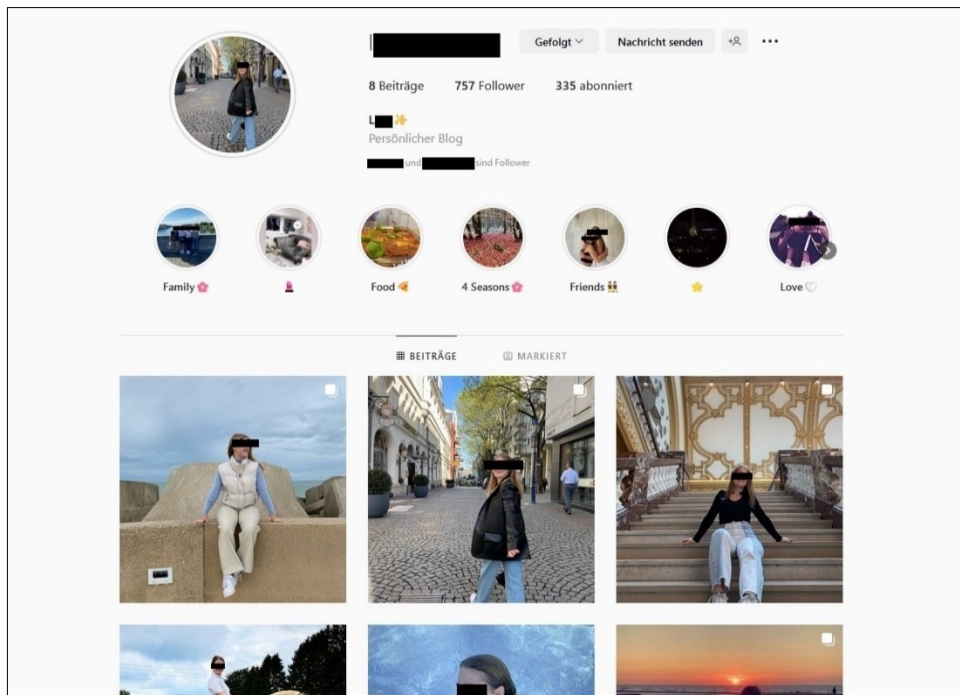
### 1.5.3.3 Das Profil von M.



Profil M. Stand Juli 2022 1

Das Profil von M. kennzeichnet sich durch weniger Highlights, aber dafür durch sieben Beiträge. Seine Highlight-Kategorien nennt er “Suff” und “Away day”. Diese Kategorien umfassen Bilder von Ereignissen, die M. mit seinen Freunden erlebt, die offensichtlich in Verbindung mit einem Fußballverein stehen. Der erste Blick auf das Profil, vom Profilnamen über Profilbeschreibung, Profilbild und Posts bis zu den Titeln seiner Highlight-Kategorien verraten, dass M. sich in erster Linie über die Verbindung zu seinem Heimat-Fußballverein (Vorwissen) identifiziert.

### 1.5.3.4 Das Profil von L.'



Profil L.' Stand Dezember 2022 1

L.' kategorisiert ihre Highlights ähnlich wie L. und S.: Familie, Freunde, Liebe, Ich, Tiere. Weitere Kategorien sind ihr Beruf (gekennzeichnet durch einen Lippenstift, da sie im Kosmetikbereich arbeitet), die Jahreszeiten und Essen. Allerdings enthält ihr Profil zusätzlich zu den Highlights Beiträge, auf denen sie selbst in unterschiedlichen Situationen und Posen zu erkennen ist. Es sind Fotos, die jemand anders von ihr aufgenommen haben muss, also keine Selfies.

## **2 Mensch sein in der Digitalität: Deutungsversuche**

### **2.1 Die Begegnung mit der Welt in der Digitalität**

Wie wir der Welt begegnen, hängt vor allem auch mit der vorherrschenden Technik zusammen. Alle großen Transformationen in der Mediengeschichte wie die Sprache, die Erfindung der Schrift oder der Buchdruck haben zu großen kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen herbeigeführt. Wie verändert die Digitalität die Art und Weise, wie wir uns der Welt zuwenden?

#### **2.1.1 Die phänomenologische Perspektive**

Menschsein bedeutet aus einer phänomenologischen Perspektive *in eine Welt gestellt* zu sein, *zur Welt zu sein* oder sich in einer Welt wiederzufinden, die *Bedeutung* hat. Diese Annahme widerspricht der Auffassung, dass der Mensch unabhängig von der Welt zu begreifen ist und umgekehrt. Menschsein heißt in Beziehung mit der Welt zu sein (vgl. Rosa 2016b, S. 13). Der phänomenologische Ansatz stellt eine Brücke zwischen der beschreibenden Bestandsaufnahme und den interpretativen Deutungsversuchen auf soziologischer Ebene dar.

Die virtuellen Welten sind Teil der Welt, der wir begegnen, und nehmen einen zunehmend wichtigen Platz im Leben der Menschen ein. Das berufliche Leben, aber auch das Private spielt sich auch in digitalen Umgebungen ab. Die Generation heutiger Jugendlicher hat eine Zeit ohne Smartphone nicht gekannt. Für sie ist es selbstverständlich, das Smartphone immer in der Tasche zu haben. Dabei ist fraglich, ob allein der stetige Kontakt schon zu einem kompetenten Umgang mit digitalen Technologien führt (vgl. Döbeli Honegger 2017).

Mit anderen Worten: Die Lebenswelt der Jugendlichen konstituiert sich nicht mehr nur im Hier und Jetzt einer vermeintlich realen Welt, sondern auch in der virtuellen Umgebung. Hier machen sie wichtige Erfahrungen, die Auswirkungen auf ihre sozialen Beziehungen und auf ihr Selbst haben. Es wird deutlich, dass die virtuellen Welten und die damit verbundenen Erfahrungen Herausforderungen auf mehreren Ebenen mit sich bringen, auch wenn sie „nur“ virtuell, also „nur“ über ein digitales Medium und seine Benutzeroberfläche erfahrbar sind.

Wie gehen junge Menschen mit diesen virtuellen oder auch digitalen Erfahrungen um? Welche Wirksamkeit haben diese Erfahrungen im Vergleich zu den nicht-virtuellen? Wie

ordnen junge Menschen diese digitalen Erfahrungen ein und wie definieren sie ihre Beziehung zu diesem Weltausschnitt? Welche Auswirkungen haben virtuelle Welten auf das Wirklichkeitsverständnis Jugendlicher?

Mit der zunehmenden Digitalisierung entwickelte sich ein Wirklichkeitsverständnis, das davon ausging, dass die Virtualität der physischen Welt gegenübersteht (vgl. Meyer und Misera 2020, S. 10). Eine neue Verhältnisbestimmung ist vonnöten, um die Auswirkungen auf die Wahrnehmung, auf die Orientierungsfähigkeit in der Welt und somit auch auf das Lernen nachvollziehen zu können.

„Das menschliche Gehirn ist in einer Zeit evolviert, in der alles, was wie ein Mensch aussah, auch tatsächlich ein Mensch war. Alles, was wie ein emotionaler Ausdruck aussah, war auch ein emotionaler Ausdruck und alles, was Sprache produzierte, sprach tatsächlich. Die heutige Welt ist bekanntlich anders. Medien haben den geschichtlich vertrauten Modus der realen Erfahrung ergänzt durch den neuartigen Modus der virtuellen Erfahrung [...]“ (Voland 2007, S. 7). Psychologen konnten nachweisen, dass unser Gehirn nicht fähig ist, zwischen den virtuellen und den nicht-virtuellen Erfahrungen zu unterscheiden. Es handelt sich in einem wie im anderen Fall um Sinneserfahrungen, bei den virtuellen geschieht dies jedoch über den Einsatz einer Technik, über das Medium.

„Die virtuell erfahrene Welt verschränkt sich in unglaublich vielen Bereichen engstens mit der Realität“ (Pirker 2019, S. 6). Nur unser Bewusstsein lässt uns die Unterscheidung zwischen virtuellen und physischen Erfahrungen treffen. Auf emotionaler Ebene wird kein Unterschied gemacht, sie werden Teil der subjektiv real erlebten Welt. Diese Annahme bringt zwei wichtige Konsequenzen mit sich: Zum einen können wir davon ausgehen, dass das virtuell Erlebte – genau wie das in der physischen Welt Erlebte – Einfluss auf unser Denken, Fühlen und Handeln hat, und zum anderen wählen wir uns die virtuellen Welten je nach unseren evolvierten Bedürfnissen und Präferenzen aus. Somit kreieren wir selbst unseren emotionalen und kognitiven Rahmen innerhalb unserer Mediennutzung (vgl. Voland 2007, S. 11).

Der Philosoph und Designer Vial ist Phänomenologe und entwickelt in seinem Werk „L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception“ (Vial 2013), übersetzt: „Das Sein und der Bildschirm. Wie die Digitalisierung die Wahrnehmung verändert“, die These, dass unsere Wahrnehmung von den Technologien geprägt ist. Die Art, wie die Dinge uns erscheinen, die „Ontophanie“ (frei aus dem Frz. übersetzt), ist maßgeblich von

der Technologie geprägt, da sie erst die wahrnehmbare Existenz der Dinge für uns ermöglicht. Für Vial gehören das Sein und die Technologien zusammen, denn Technologien fungieren als „Realitätsgeneratoren“ (frei aus dem Frz. übersetzt) (Vial 2013, S. 24).

Er nutzt u.a. die Technologie des Telefons, um dies aufzuzeigen. Das Neuartige an der Erfindung des Telefons war, dass die Menschen miteinander reden konnten, ohne sich dabei zu sehen. Dies stellte nicht nur eine neue Art der Kommunikation dar, sondern veränderte in gewissem Maß auch die zwischenmenschliche Beziehung. Aus diesem Grund haben ältere Generationen Schwierigkeiten, sich neue Technologien anzueignen. Ihr Verhältnis zur Wirklichkeit wird eben noch bestimmt durch die alten „ontophanischen Strukturen“ (vgl. Vial 2013, S. 138–147).

Anhand von elf Eigenschaften zeigt er die Struktur der „digitalen Phänomene“, die unsere Wahrnehmung verändern auf.

#### Ein „digitales Phänomen“...

...ist ein „Noumenon“. Es handelt sich hierbei um ein philosophisches Konzept, dass die Seinsebene digitaler Phänomene beschreibt. Ein Noumenon „erscheint“ nicht, aber ist dennoch real. Vial betont hier die Bedeutung der Unterscheidung zwischen virtuell und aktuell, im Gegensatz zur geläufigen Unterscheidung zwischen real und virtuell. Ein Noumenon ist nicht aktuell, aber dennoch real.

...ist programmierbar. Mit der „Programmierbarkeit“ hebt Vial den menschengemachten Aspekt hervor. Ein digitales Phänomen „fällt nicht vom Himmel“, sondern wurde von einem Menschen programmiert und besteht aus Nullen und Einsen, der in Binärcode – die „Maschinensprache“ – übersetzten Programmiersprache.

...ist interaktiv. Ein digitales Phänomen reagiert nicht maschinell auf den Input des Nutzers auf der Benutzeroberfläche, sondern das digital Seiende reagiert auf meine Reaktion, usw.

...ist virtuell. Das digitale Phänomen kann nur durch die Benutzeroberfläche für uns wahrnehmbar werden. Sie macht das Nicht-Sichtbare für uns zu einer sichtbaren Realität.

...ist instabil. Es kann immer wieder zu Funktionsstörungen kommen. Die digitalen Programme sind nicht vollkommen beherrschbar.

...ist netzförmig. Die digitalen Phänomene haben einen Einfluss auf unser soziales Leben. Sie bestimmen die Beziehungen zu unserem sozialen Umfeld. So haben wir mit unserem Smartphone unsere Bekannten und Verwandten immer in der Hosentasche.

...ist kopierbar/reproduzierbar. Es lassen sich unendlich viele Kopien eines gleichen Elementes herstellen.

...ist aufhebbar. Digitale Phänomene lassen sich widerrufen. Wir können also auf etwas zurückkommen und es ggf. wiederholen oder gegen etwas anderes austauschen.

...ist zerstörbar. Eine weitere Eigenschaft lässt sich in Bezug auf das Vernichten digitaler Phänomene festmachen. Indem ein digitaler Papierkorb entleert und später der entsprechende Speicherbereich überschrieben wird, sind die in ihm befindlichen Elemente für den User unwiderruflich gelöscht.

...ist „wunder“bar. Digitale Phänomene wirken auf die meisten User einfach und schnell, sie haben einen fast magischen Charakter aufgrund des geringen Aufwands.

...ist spielbar. Digitale Phänomene animieren uns, zu spielen. Dies hat vor allem für Kinder eine große Anziehungskraft.

Diese Eigenschaften verändern die Beziehung zu unseren Mitmenschen, aber auch zu uns selbst. Vor allem spiegeln die Eigenschaften einen veränderten Bezug zum Sein, zu den Dingen an sich. Ein Mensch reagiert und handelt anders, wenn er weiß, dass eine Information, ein Foto o.Ä. zerstörbar ist. Ein Konsument wird durch personalisierte Werbung dazu animiert, Dinge zu kaufen. Doch wenn er weiß, dass diese Werbung ihn nicht zufällig erreicht, sondern von Menschen programmiert wurde, reagiert er dann anders?

Ausgehend von den Eigenschaften, die Vial einem sog. „digitalen Phänomen“ zuschreibt, können wir die Konsequenzen für unsere Wahrnehmung nur erahnen. Die Tatsache, dass die virtuellen Welten unser Wirklichkeitsverständnis verändern, ist unbestreitbar. Diese Erkenntnis bietet die Möglichkeit, von der Bestandsaufnahme nun einen Schritt weiter in die Interpretation der Auswirkungen auf unsere Welt- und Selbstwahrnehmung zu machen.

### **2.1.2 Die soziologische Perspektive**

Wie wir uns die Welt aneignen, definiert der Soziologe Harmut Rosa über den Beziehungsmodus, „in dem Subjekt und Welt in einem Antwortverhältnis stehen“ (Rosa 2016b,

S. 13). Diesen bezeichnet er als Resonanz. Es handelt sich hierbei allerdings um ein Idealverhältnis, das nur unter bestimmten Umständen entstehen kann: Diese Verbindung ist momenthaft, prozesshaft und nicht institutionalisierbar. Rosa spricht in diesem Zusammenhang von einem Moment des Unverfügbaren, da sich das Resonanz-Verhältnis nicht erzwingen oder durch die Wahl passender Bedingungen sicher herstellen lässt. Das Resonanzgeschehen führt zu einer „Anverwandlung von Welt“, einer wechselseitigen Transformation. In diesem Fall spricht die Welt zu einem selbst und verändert mich (vgl. Rosa und Endres 2016, S. 16–17).

Grundlegend für Rosas Gesellschaftsanalyse ist eine zunehmende Beschleunigung und der Steigerungszwang als das alles bestimmende Merkmal der Moderne (vgl. Rosa 2016a). Moderne Menschen wollen immer mehr, am besten alles gleichzeitig, immer höher, immer schneller, immer weiter. Die Beschleunigung lässt uns unter Zeitdruck geraten, obschon die technischen Errungenschaften viele Prozesse vereinfachen und wir daher im Grunde genommen mehr Zeit haben als früher. Ständig vergrößern wir unsere Reichweite und machen uns so die Welt verfügbar. Aufgrund dessen führt unser Alltag zu stummen Weltverhältnissen, die keine Resonanz ermöglichen. Immer wieder versuchen wir kurze „Wellness-Momente“ in unseren Alltag einzubauen, wie zum Beispiel ein Spaziergang, ein Konzert oder ein Gottesdienst. Diese künstlich hergestellten Zustände sollen uns dazu bringen, die Seele baumeln zu lassen. Allerdings ist das Resonanzverhältnis wie gesagt nicht auf Abruf vorhanden. Es ist somit nicht garantiert, dass diese „Wellness-Momente“ zur erhofften Resonanz führen (vgl. Rosa 2017, S. 22).

Die Beziehungen, die durch unsere Begegnung mit der Welt entstehen, spielen sich auf unterschiedlichen „Resonanzachsen“ ab: der horizontalen, der vertikalen und der diagonalen Resonanzachse. Die Begegnung mit gleichartigen Entitäten bezeichnet Rosa als horizontale Resonanzbeziehung. Dazu gehören soziale Beziehungen wie beispielsweise die Familie oder Freundschaft. Macht der Mensch die Erfahrung einer Beziehung, die ihn als Ganzes umgreift, wie zum Beispiel in der Natur, der Religion oder der Kunst, ordnet Rosa diese Resonanzbeziehung der vertikalen Resonanzachse zu. Vertikal ist diese Achse, da das Gegenüber in dieser Beziehung so erlebt wird, als gehe es über das Individuum hinaus oder sei ihm übergeordnet. Die diagonale Resonanzbeziehung beschreibt die Beziehung zu Objekten und Artefakten, zu denen wir ein besonderes Verhältnis pflegen. Rosa zitiert mehrere Beispiele, wie das des handwerklich arbeitenden Bäckers, der dem Brotteig als antwortendes Gegenüber begegnet (vgl. Rosa 2016b, S. 14).

Da es in der Religion um das geht, was den Menschen und seine Existenz als Ganzes angeht, ist diese Art der Beziehung auf der vertikalen Resonanzachse anzusiedeln. Die Religion ermöglicht uns die Erfahrung des Getragen-Seins und der Verbundenheit mit dem Universum und/oder einem hinter ihm Stehenden, einer Voraussetzung des Seien-den. Obwohl Gott unverfügbar ist, haben Gläubige mit einem persönlichen Gottesbild einen starken Sinn dafür, dass er uns adressiert, auch wenn wir ihn weder hören noch sehen, so Rosa. Aus diesem Grund stehen Gläubige bei aller Unverfügbarkeit der Erfahrung in einem Antwortverhältnis zu Gott. An dieser Weltbeziehung macht der Soziologe das Weiterbestehen von Religion fest: Für ihn ist es nicht die welterklärende Kraft, die die Religion unabdingbar macht, sondern die Tatsache, dass sie die Erfahrung stiftet, dass an der Wurzel unserer Existenz ein Antwortverhältnis ist, etwas „Umgreifendes“ (vgl. Rosa 2019, S. 435–451).

Der Umgang mit digitalen Medien ist Rosa zufolge ebenfalls nur im beschriebenen soziokulturellen Kontext der modernen Gesellschaften zu verstehen. Die modernen Gesellschaften sind – wie bereits erklärt - geprägt von einem neuen Zeitverhältnis dadurch, dass alle Prozesse (ökonomisch, politisch, kulturell...) auf Steigerung ausgelegt sind und sich durch diese stabilisieren. Wir versuchen auf diese Steigerungsprozesse mit Beschleunigung zu antworten (vgl. Rosa 2017, S. 15). Das heißt, dass die digitalen Medien dazu beitragen, dass wir in einer beschleunigten Welt leben und so zur Entfremdung beitragen. Dabei ist die größte Angst der Menschen, die Welt zu verlieren und sich als fremd zu erleben. „Ich starre immer auf das gleiche Viereck, mache immer die gleiche Bewegung mit dem Finger auf der kontur- und geruchslosen Oberfläche. Das verhindert ein wirkliches In-Kontakt-Treten mit der Welt.“, so Rosa in einem Interview mit Baum (Baum 2020).

Dadurch, dass wir die Welt in digitalen Medien immer auf dieselbe Weise erreichen und sie auch immer auf dieselbe Weise antwortet (mittels des Auslösens von Augen- und Daumenbewegungen beim Blick auf einen Monitor), kommt es zu einer “tendenziellen Uniformierung” des Weltbezugs (vgl. Rosa 2019, S. 157). Die digitalen Medien ermöglichen die technische Beschleunigung und bündeln Beschleunigungsprozesse. Sie sind somit auch eine ständige Quelle von Veränderung. Im Newsfeed erreichen uns im Minutentakt neue Meldungen, in den Posteingang schlittern neue E-Mails, Reaktionen, Bewertungen und Likes für angesehene Inhalte werden von uns eingefordert. Dies hat wiederum einen Einfluss auf unsere Bewusstseinspanne. Wir haben das Gefühl, dass unsere To-



Do-Listen explodieren und wir zu wenig Zeit zur Verfügung haben, um sie abzuarbeiten. Die digitalen Medien ermöglichen uns die gleichzeitige Präsenz aller Lebensbereiche und verstärken somit die Erwartungen, die wir an uns stellen.

Wenn die Steigerung und damit einhergehende Beschleunigung Grundprinzipien der Gesellschaft sind, „dann ändert dies auch die Art und Weise, wie Individuen auf die Welt Bezug nehmen, wie sie sich in der Welt orientieren, wie sie miteinander umgehen und wie sie sich selbst als auf die Welt bezogen erfahren“ (Rosa 2017, S. 21).

### **2.1.3 Die virtuellen Bilderwelten als Lebenswelten**

Virtuelle Welten sind visuelle Welten, die aus geschriebener Sprache, aber vor allen Dingen auch aus Bildern bestehen. Neben den reichen Bilderwelten, die in der Gamingszene bestehen, funktionieren auch die Social Media auf Basis von Sichtbarem. Sowohl Fotografien – insbesondere Selfies, die als herausragendes Kommunikationsmittel nachfolgend in den Fokus rücken – als auch bewegte Bilder in Form von kurzen Clips, können auf Social Media gepostet und konsumiert werden. Auch Memes, Emojis und Gifs gehören zur neuen visuellen Kultur. Diese Bilder sind allgegenwärtig und werden oft nur als Randerscheinung im Scrollen durch eine Webseite wahrgenommen.

Röll weist darauf hin, dass unser Wahrnehmungssystem uns dabei hilft, Ordnungen zu schaffen und Dinge zu differenzieren. Mit der Komplexitätszunahme unserer Welt nimmt die Relevanz des Visuellen zu. Gleichzeitig warnt der Medienpädagoge vor dem Trend der „Bildgläubigkeit“ und meint damit, dass die technisch erzeugten Bilder im Vergleich zur Sinneswahrnehmung bevorzugt werden. Da die Parameter der normalen Sinneswahrnehmung immer stärker abstrahiert werden, konstatiert er: „Kennzeichen der neuen Bildverehrung sind somit vor allem Darstellungsformen, die für unsere Augen unsichtbar sind. Sehen und Wahrnehmen wird der industriellen Produktionsweise angepasst. Der Blick wird auf Systematik, Kausalität, Erkennbarkeit und Zweckmäßigkeit ‘gerichtet’“ (Röll 2008, S. 33).

Selbst die geschriebene Sprache scheint zunehmend durch Bilder ersetzt zu werden: Wenn einem User ein bestimmter Beitrag gefällt, so kann er darauf mit einem Klick auf ein Herz oder auf einen nach oben zeigenden Daumen reagieren. Auch an anderen Stellen weist unser Schriftbild Bildcharakter auf: So wird die Schrift durch Emojis nicht nur ergänzt, sondern auch an vielen Stellen ersetzt (vgl. Dürscheid 2018, S. 42–45). Krückel schreibt: „Die moderne Kombination zwischen Texten, die Bilder beschreiben, verkehrt sich: Bilder und Fotografien werden in einer nachmodernen Welt gelesen, Texte durch

diese verstanden“ (Krückel 2015, S. 100). Der Medienphilosoph Vilém Flusser stellte bereits vor 30 Jahren die Vorherrschaft des Bildes fest. Sog. Technobilder, also technisch hergestellte Bilder, treten in den Vordergrund oder ersetzen den Text. Mitchell warf die berühmte Frage „What do pictures want?“ auf, um die Lebhaftigkeit der Bilder zu betonen. Obschon wir wissen, so der Bildtheoretiker, dass ein Bild nicht lebendig ist, sprechen wir ihnen oftmals die Eigenschaften eines Lebewesens zu (vgl. Mitchell et al. 2008, S. 20–45). Mitchell forderte nach einem “iconic turn” und dem Anerkennen der Dominanz der Bilder nach dem Ende einer Dominanz der Texte, die lange Zeit bestanden hat.

Die Gründe, weshalb wir Bilder anders wahrnehmen als verschriftlichte oder gesprochene Sprache, liegen in den Eigenschaften, die das Bild als Kommunikationsmittel aufweist.

Gemeinsam ist Schrift und Bild, dass sie Bedeutung vermitteln und Produkte menschlicher Praxis sind (vgl. Lorenzer 1981, S. 30). Die Wahrnehmung eines Bildes verläuft simultan, d.h. wir entdecken das Bild zur gleichen Zeit in seiner Gesamtheit. Alle Informationen sind sofort sichtbar (vgl. Pirker 2019, S. 2). Das liegt an seiner präsentativen Symbolik, die Langer von der diskursiven Symbolik der Sprache unterscheidet. Die verbalen Ausdrucksformen können sich nur aufeinanderfolgend vollziehen. Das Lesen und das Sprechen verlaufen chronologisch – der Blick gleitet über die Zeilen, Laute werden nacheinander im Kehlkopf erzeugt – und nehmen deshalb mehr Zeit und einen gewissen Aufwand in Anspruch. Das liegt daran, dass die Sprache diskursiv ist, d.h. der verbale Ausdruck unserer Ideen kann sich nur aufeinanderfolgend in der Zeit vollziehen. Diese “unmittelbare Wahrnehmung” führt dazu, dass wir komplexe Sachverhalte durch Bilder besser verstehen, soweit sie sich bildlich darstellen lassen.

Ein Bild ist mehrdeutig und lässt somit mehrere Interpretationen offen. Zudem kann es Informationen auf unterschiedlichen Ebenen transportieren, sowohl auf der Oberfläche als auch im Verborgenen. Diese Informationen sind nicht unbedingt für alle erkennbar (vgl. Pirker 2019, S. 7).

Aufgrund der unmittelbaren, direkten Wahrnehmung des Bildes ruft es Emotionen beim Betrachter hervor, die auf unbewusster Ebene aktiviert werden. Das Bild als Abbild der Realität wird damit emotional überlagert und aufgeladen (vgl. Pirker 2019, S. 1).

Das geschriebene Wort erlaubt einen höheren Symbolisierungsgrad, der mit der Arbitrarität der sprachlichen Zeichen zu tun hat. De Saussure unterscheidet den Signifikanten, also das Konzept bzw. die Vorstellung, die das Wort bezeichnet, vom Signifikat, dem

akustischen Laut. Das Verhältnis ist arbiträr, d.h. es beruht willkürlichen Zuordnungen des Buchstaben A zum Laut a. Damit sprachliche Zeichen ihre Funktion als Kommunikationsmittel erfüllen, müssen innerhalb einer Sprachgruppe alle das gleiche Signifikat mit dem gleichen Signifikanten verbinden. Dies ist das Resultat einer Konvention (vgl. Verhaegen 2010, S. 36–42). Im Bild ist das Verhältnis zwischen Darstellendem und Dargestelltem alles andere als arbiträr, denn es besteht eine Ähnlichkeit zwischen dem Darstellenden und dem Dargestellten.

Das im Bild Wahrgenommene kann uns auf etwas Weiteres hinweisen – auf eine “nicht darstellbare, übersteigende Dimension” (Meyer 2002, S. 64). Mit anderen Worten: Die Bilder stellen etwas dar und stellen gleichzeitig eine Verbindung zu etwas anderem her (vgl. Pirker 2019, S. 2).

Wir glauben Bildern. Selbst große Medienskeptiker können der Wirkung des Bildes nicht entkommen. Diese hat mit der Abbildfunktion des Bildes zu tun: Wir gehen davon aus, dass ein Bild die Realität widerspiegelt. Ein weiterer Aspekt spielt bei der Suggestionskraft des Bildes eine Rolle: Die Medialität des Bildes, d.h. seine Medieneigenschaft, rückt oftmals in den Hintergrund. Das Medium, auf dem das Bild präsentiert wird, wird transparent und so scheint es durch das Medium hindurch (vgl. Belting 2006, S. 30). Dies führt dazu, dass das Dargestellte als wahrhaftig angenommen und seine Existenz nicht in Frage gestellt wird – obwohl es absolut möglich und üblich ist, Bilder von Nichtexistentem zu erzeugen und die Abbildfunktion für Fälschungen oder Verfremdungen zu nutzen. Diese Annahme bringt wirklichkeitsgenerierende Konsequenzen mit sich. Bilder präsentieren von uns angenommene Wirklichkeit und kreieren gleichzeitig das, was wir als Wirklichkeit akzeptieren (vgl. Meyer 2002, S. 124).

### **2.1.3.1 Anthropologische Annäherungen an das Sehen**

Erfahrungen werden zunächst sinnlich wahrgenommen, bevor sie in einem weiteren Schritt bearbeitet und gedeutet werden. Die sprachliche Verarbeitung ersetzt hierbei nicht das, was bildlich vermittelt wurde, sondern stellt eine weitere Ebene dar, die mit der ästhetischen Erfahrung in Verbindung steht. Das Sehen kennzeichnet sowohl die Offenheit für neue Erfahrungen als auch bereits eine Deutung dessen. Es handelt sich hierbei noch nicht um eine reflexive Auseinandersetzung mit der Erfahrung, doch ist das Sehen auch kein objektives Aufnehmen der Umwelt. „Sehen ist vielmehr eine gerichtete Aufmerksamkeit auf die Dinge, die uns einerseits vor Augen treten, die andererseits aber auch durch unser Interesse und durch unsere Fragehaltung gesteuert werden“ (Duncker 2018,

S. 28). Im Sehen konstruieren wir ein Bild von der Welt, das Interpretationen beinhaltet. Etwas sehen geht also damit einher etwas zu verstehen. Dabei handelt es sich noch nicht um ein reflexives, sondern ein vorbegriffliches Verstehen (vgl. Duncker 2018, S. 27–33).

Das Sehen ist verbunden mit dem Staunen. Es geht um die Erfahrung des Neuen, des Unerwarteten, die neue Denkprozesse anregt. Es ist das passive Moment des Sehens. Daneben gibt es auch noch ein aktives Moment. Es hängt zusammen mit der Aufmerksamkeit, die wir herbeiführen können. Sie ist verbunden mit der Wahrscheinlichkeit auf bestimmte Ansichten. Insofern können wir sie aktiv auf Bestimmtes richten (vgl. Duncker 2018, S. 30).

Auch innere Bilder wie beispielsweise Erinnerungen hängen mit unserem Sehsinn zusammen. Erinnerungen sind nicht starre Bilder aus der Vergangenheit, sondern das Ergebnis eines dynamischen Prozesses von Vergegenwärtigung. Hierbei werden Szenen vor dem inneren Auge imaginiert. Die Vergangenheit wird also nicht objektiv abgebildet, sondern bestimmte Szenen ausgewählt und verdichtet. Es handelt sich um eine aktive Konstruktion, in der einiges wegfällt, anderes eingefärbt und interpretiert wird (vgl. Duncker 2018, S. 30–31).

Sehen heißt auch Bilder der Zukunft zu entwerfen, also Visionen. „In Visionen nehmen wir mögliche Erfahrungen vorweg, wir malen uns aus, wie die Welt sein könnte und welche Rolle wir in ihr spielen möchten“ (Duncker 2018, S. 31). Ähnlich, wie wir ein Ideal in den anderen projizieren, können wir mit Blick auf die Zukunft von Möglichkeiten und Chancen träumen. Hieraus können sich auch Pläne für das konkrete Handeln entwickeln, also Entwürfe für eine bessere Zukunft. Die ästhetische Dimension ermöglicht so die fruchtbare Gegenübersetzung der eigenen Wunschbilder und der Wirklichkeit (vgl. Duncker 2018, S. 49).

Unser Auge ist ständig auf der Suche nach Schönerem, Genussvollem, nach einem „Augenschmaus“. „Die Schönheit eines Bildes, das Design eines Gebrauchsgegenstands, der Stil von Möbeln, Kleidung und Architektur usw. sollen dem Auge einen ästhetischen Genuss in Aussicht stellen, und das Auge ‚verschlingt‘ die Objekte der Betrachtung“ (Duncker 2018, S. 33). Im Genuss verschmilzt das wahrnehmende, sehende Subjekt mit dem Objekt (vgl. Duncker 2018, S. 33–34).

Das genussvolle Sehen kann zu Lebensstilen beitragen, insofern das Subjekt sich in bestimmten Umgebungen aufhält. „Gerade in jugendlichen Lebensstilen schafft die sichtbare und inszenierte Umgebung ein existentiell bedeutsames Echo für die Stabilisierung eigener Identität“ (Duncker 2018, S. 34).

Das genussvolle Sehen spielt sich sowohl auf der oberflächlichen Ebene des Konsums ab als auch auf der Ebene der „symbolischen Selbstvergewisserung eigener kultureller Identität“ (Duncker 2018, S. 34). Baacke schreibt schon in den 80er Jahren über den Jugendstil: „Das Tiefste am Menschen ist seine Kleidung, sein Accessoire, sein soziales Milieu, seine Musik“ (Baacke 1985, S. 211). Damit hebt er hervor, dass das, was dem Menschen am Herzen liegt, nicht unbedingt tief im Inneren ist, und deutet an, dass diese Sinnsuche über den Lebensstil Pädagogen zu überfordern scheint (vgl. Baacke 1985, S. 211–212).

Die anthropologischen Dimensionen des Sehens, die Duncker ausmacht, zeigen auf, dass viele Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse eng mit unserer Fähigkeit zu sehen verknüpft sind. Innere und äußere Bilder wirken sich unbewusst und bewusst auf unser Denken aus. Aus diesem Grund sind auch die virtuellen Welten, die in erster Linie auch visuell-ästhetisch daherkommen, Bilderwelten, die unsere inneren Bilder tangieren und die aus pädagogischer Sicht in ihrer Funktionsweise und ihrem Impact auf die jungen Menschen gemeinsam mit ihnen reflektiert werden müssen.

### **2.1.3.2 Die theologische Bilderfrage**

Sichtbarkeit und Bildlichkeit sind auch religiöse Themen, vor allem für das Christentum. Dass von Bildern eine Gefahr ausgeht bzw. dass sie eine nicht zu unterschätzende Macht innehaben, dessen war sich bereits das Volk Israel spätestens seit dem 6. Jh. v. Chr. bewusst. Ausdruck findet dieses Bewusstsein aus religiöser Sicht im Bilderverbot (Ex 20,4). Auch wenn das Bilderverbot in erster Linie mit dem monotheistischen Bekenntnis des Volkes Israels in Verbindung zu bringen ist, so zeigt es doch auch die Gefahr auf, die vorwiegend von figürlichen Darstellungen ausgeht: Repräsentant mit Repräsentanz verwechseln. Bilder verweisen auf eine Wirklichkeit, können diese jedoch nie in Ganzheit widerspiegeln oder sogar diese Wirklichkeit selbst beinhalten. Das Goldene Kalb ist wohl die bekannteste alttestamentliche Geschichte, die das menschliche Bedürfnis, Unsichtbares sichtbar zu machen, aufzeigt.

Schon im spätantiken und mittelalterlichen Christentum entstanden viele Streitigkeiten bezüglich des Bildes. Auf der einen Seite des klassischen Konfliktes im 8. und 9. Jahrhundert n.Chr. standen die Ikonodulen, die Bilderverehrer, und auf der anderen Seite die

Ikonoklasten, die Bilderzerstörer. Immer wieder hat diese theologische Diskussion zu gewalttätigen Konflikten innerhalb des Christentums geführt.

Religionspädagogische Brisanz gewinnen die Überlegungen vor allem, wenn es um die Gottesfrage geht. Über das Bildvermögen sind wir mit Fragen nach der Ganzheit und nach der Kontrafaktizität konfrontiert. Das sind religiös deutbare Kategorien, da sie Charakteristika Gottes sind. Krüger führt dieses Deutungsvermögen auf die im Bild enthaltene Negation zurück: Die Bilder weisen auf eine Anwesenheit des Dargestellten, das abwesend ist, auf (vgl. Krüger 2021, S. 83–84). „Bilder zeigen, was sie selbst nicht sind [...]“ (Krüger 2021, S. 83). Sie werden also „negationstheoretisch erfasst und in der Einbildungskraft realisiert“ (Krüger 2021, S. 84). Die Religion kann sich diesem Bildvermögen nicht entziehen. „Gott ist als ‚Einbildung‘ zu nehmen, nämlich als Einbildung des ungegenständlichen Fluchtpunktes unseres Lebens, dessen Wirklichkeit beziehungsweise Wirkmächtigkeit sich in der Aneignung durch den Menschen erweist“ (Krüger 2018, S. 54).

Allgemein ist festzuhalten, dass die Medialität im Christentum geprägt ist von Debatten und Reflexionen über Anwesenheit und Abwesenheit, über Repräsentanz und Präsenz. Die Kommunikation strukturiert sich in den Dynamiken von Macht und Ohnmacht und muss “[...] zum Frieden (shalom), zur Gerechtigkeit (dikaioσύνη) und zur Freiheit (ἐλευθερία) in der Gruppe, im Volk und in der Welt [...]” beitragen (Haberer 2020, S. 35).

„Digitale Welten sind zumindest auch virtuelle Welten. Virtuelle Welten wiederum sind allem voran Bilderwelten und als solche haben sie Einfluss auf unser Wirklichkeitsverständnis. Und letzteres bildet die Basis des Glaubensverständnisses und umgekehrt“ (Meyer und Misera 2020, S. 7). Die Frage nach dem, was wirklich und was nicht-wirklich ist, zieht die Glaubensfrage nach sich, da unser Wirklichkeitsverständnis in direktem Bezug zu unserem Glaubensverständnis steht (vgl. Meyer und Misera 2020, S. 8).

Angesichts der Ausbreitung digitaler Technologien und somit auch digitaler Umgebungen stellt sich die Frage, ob und inwiefern die beiden Erfahrungshorizonte sich noch in der Weltbeziehung Jugendlicher miteinander vereinbaren lassen.

### **2.1.3.3 Bilder und Imagination**

„Die Gegenwart ist eine Kultur der Sichtbarkeit, die sich selbst in ihrer Bildlichkeit anschaulich wird“ (Krüger 2018, S. 23). Krüger kennzeichnet das Vermögen, mit äußeren

und inneren Bildern umzugehen, als spezifisch menschlich. Wir bauen die Sprache und das Vernunftvermögen auf dem Bildvermögen auf. Die Realisierung von Bildern beschreibt er als eine innere Aneignung von sog. „äußeren Bildern“ und betont damit die Bedeutung der Einbildung. Inneres und Äußeres gehen ineinander über (vgl. Krüger 2018, S. 24–25). Bilder stehen somit in direktem Zusammenhang mit der Imagination, also unserer Vorstellungskraft. In dem Moment, in dem wir ein Bild wahrnehmen, ist unsere Imagination impliziert. Seine materiale Seite ist das Medium, zusätzlich besitzt es eine mentale Eigenschaft. In unserer sinnlichen Wahrnehmung verbinden sich diese beiden Ebenen. Der Betrachter des Bildes hat somit einen aktiven Part. Er erzeugt es in sich selbst in dem Moment, wo er das Bild aus seinem Medium löst (vgl. Belting 2006, S. 29–31). Dieses Verhältnis spitzt sich in virtuellen Welten nochmals zu: Die Auseinandersetzung mit virtuellen Welten stellt die Frage nach der Wirklichkeit in den Vordergrund, die Bilder konfrontieren uns ebenfalls mit unserer Vorstellungskraft. Die Bilder in virtuellen Welten verlangen also zweifach nach der Verhältnisbestimmung der Wirklichkeit.

#### **2.1.3.4 Bilder als Identitätsnarrative**

Bilder und ihre Wirkung haben mit unserem Menschsein zu tun. Sie lediglich als Produkte unserer Wahrnehmung zu bezeichnen, würde zu kurz greifen. Alles, was wir visuell wahrnehmen, also sowohl das vor unserem inneren Auge Stehende als auch das, was wir in den Blick nehmen, wird zum Bild (vgl. Belting 2006, S. 11). „Wir leben mit Bildern und verstehen die Welt in Bildern“ (Belting 2006, S. 11), denn ein Bild ist mehr als nur eine materielle oder virtuelle Darstellung von irgendwas. Sprechen wir von einem Bild, bezieht dies auch unsere Vorstellungen, also unsere inneren Bilder mit ein. Diese inneren Bilder haben einen direkten Einfluss auf das, was wir sehen, und auch wiederum auf das, was wir bildlich darstellen.

Der Mensch vergewissert sich seiner selbst, der Welt und anderen im Wesentlichen über Bilder. Dabei besteht die anthropologische Besonderheit des Weltbildes darin, dass der Mensch selbst Teil dieses Bildes ist. Der Mensch ist somit Teil seines eigenen Weltbildes und die Welt ist Teil des Bildes seiner selbst (vgl. Zirfas und Jörissen 2007, S. 158). Bei der Identität handelt es sich um ein Bild, „das sich und in dem sich der Mensch in Hinblick auf die Welt entwirft“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 158).

Aufgrund des Verweischarakters eines Bildes ist das Bild immer nur eine Repräsentation. Es kann also immer nur auf die Realität verweisen. Bilder sind zum einen Darstellungen

von etwas Abwesendem (und nicht das Abwesende selbst) und zum anderen Darbietungen, da sie für sich stehen und der Verweischarakter nicht vordergründig sein sollte.

In diesem Sinn geht die Identität nicht im Bild auf. „Wegen ihres Palimpsest- und Auswahlcharakters, aber gerade auch wegen ihrer Überdeterminiertheit, ihrer wuchernden Symbolhaftigkeit geben uns Bilder nie nur einen Sinn auf: Bilder rekonstruieren, dekonstruieren und konstituieren Identität in einem“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 160). In der Selbstreflexion des Sehens – d.h. der Mensch sieht und bezieht sich im Sehen auf sich selbst – kann der Mensch über die Realität hinausgelangen (vgl. Zirfas und Jörissen 2007, S. 160).

Das Bild funktioniert als Kompensation für die Identitätsfrage. Bilder wie Erinnerungen und Erwartungen schenken Bedeutung und Sinn, da sie ermöglichen mit unseren Lücken des Lebenslaufes umzugehen. „So betrachtet, sind Bilder immer religiös, wenn Religion ihrem Wesen nach die skeptische Antwort auf die Frage nach der Herkunft und der Zukunft umfasst“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 161). Indem die Menschen ein bildliches Verhältnis zu sich haben, „[...] reduzieren sie damit die Komplexität ihrer Selbst- und Weltbezüge auf das Nachvollziehbare und Handhabbare, versuchen die labilen Identitätskonstruktionen zu stabilisieren und gegen Veränderungszumutungen und Festschreibungsdrohungen gleichermaßen abzusichern“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 161).

Zirfas und Jörissen erkennen eine Problematik in der heutigen rational-geprägten und bilderreichen Zeit: „Der Mensch wird in den modernen Wissenschaften Frage und Antwort zugleich. Indem er sich beobachtet, beschreibt, identifiziert und interpretiert bezieht er sich in unendlichen Anstrengungen auf sich selbst – ohne sich je erreichen zu können. In den Charakteristika des modernen Menschen: (Selbst-)Re-Flexivität, Auto-Nomie, Auto-Biographie, In-Dividualität wird genau diese endlose Spaltung deutlich, die dazu führt, dass der Mensch sich selbst zum Anthropomorphismus macht und damit die Frage nach dem Menschen selbst nicht mehr stellen kann“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 165).

## **2.2 Das Ich in der Digitalität**

### **2.2.1 Performanz von Singularitäten**

Der Soziologe und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz beschreibt die aktuelle Gesellschaft als eine „Gesellschaft der Singularitäten“. Hinter dieser Bezeichnung steckt die Idee, dass wir seit den 1930er und 1940er Jahren eine massenhafte Singularisierung erleben. Bewusst verzichtet Reckwitz auf den häufig gebrauchten Begriff der „Individuali-



tät“, der sich nur auf den Menschen bezieht, und weitet den Begriff auch auf andere Einheiten wie beispielweise Objekte aus. Die Bedingungsfaktoren dieser Entwicklung der Singularisierung heißen Kultur, Ökonomie und Technologie. Sie sind miteinander verzahnt und sind deshalb nicht als unabhängige Bereiche zu verstehen. Reckwitz‘ Anliegen ist den Strukturierungswandel des Sozialen zu untersuchen. Während in der Moderne vor allem die Logik des Allgemeinen vorherrscht, ändern sich in der Spätmoderne die Strukturierungsformen hin zum Besonderen, zum Singulären. Anders gesagt: In modernen Gesellschaften gab es den Wunsch nach Standardisierung und einer transparenten Ordnung des Sozialen. Mit der Bezeichnung „doing generality“ verdeutlicht Reckwitz die sozialen Valorisierungsmechanismen der Moderne. Diese rücken mit der Spätmoderne ab den 1970ern in den Hintergrund, während die Menschen nach Einzigartigkeit, Nicht-Austauschbarkeit und Singularität suchen und diese als oberstes Valorisierungsprinzip bestimmen. Dies macht sich in vielen Bereichen wie beispielsweise dem Essen, dem Lifestyle oder dem Sport erkennbar (vgl. Reckwitz 2017, S. 27–30).

Dass heutzutage das Einzigartige aufgesucht wird, macht sich in unserem Autokauf, in unseren Reisezielen und auch in unseren Freizeitbeschäftigungen sichtbar. Ständig sind wir auf der Suche nach dem Außergewöhnlichen, auch in Bezug auf uns selbst und unser Leben. Diesen Prozess beschreibt Reckwitz als weitreichender als die bloße Selbstständigkeit und Selbstoptimierung, da es um ein Streben nach Einzigartigkeit geht (vgl. Reckwitz 2017, S. 8–10).

*Das spätmoderne Subjekt performed sein (dem Anspruch nach) besonderes Selbst vor den Anderen, die zum Publikum werden. Nur wenn es authentisch wirkt, ist es attraktiv. Die allgegenwärtigen sozialen Medien mit ihren Profilen sind eine der zentralen Arenen dieser Arbeit an der Besonderheit. Das Subjekt bewegt sich hier auf einem umfassenden sozialen Attraktivitätsmarkt, auf dem ein Kampf um Sichtbarkeit ausgetragen wird, die nur das ungewöhnlich Erscheinende verspricht. Die Spätmoderne erweist sich so als eine Kultur des Authentischen, die zugleich eine Kultur des Attraktiven ist (Reckwitz 2017, S. 9–10).*

Die digitale Technologie bezeichnet er als „allgemeine Infrastruktur zur Fabrikation von Singularitäten“ (Reckwitz 2017, S. 229). Auf der einen Seite generalisiert die digitale Technologie, auf der anderen Seite – und das ist das Neuartige an ihr – ermöglicht sie die Orientierung am Besonderen (auf dem Hintergrund des Allgemeinen, Generalisierten). Neben Subjekten werden auch Objekte und Kollektive singularisiert. Einerseits findet diese Singularisierung auf soziokultureller Ebene statt, d.h. zwischen Nutzern oder dem einzelnen Nutzer und der Maschine. Diese Form der Singularisierung ist für uns sichtbar.

Andererseits findet sie auf maschineller Ebene statt. Dies geschieht meist ohne die Wahrnehmung der User.

„Die digitalen Technologien transformieren, was es heißt, Subjekt zu sein“ (Reckwitz 2017, S. 244). Zunächst geht es darum, dass das Selbst sich einer öffentlichen Singularisierung unterzieht, wenn er ein Profil kreiert. Quasi jedes Subjekt hat ein eigenes Profil mit Namen, Bild und persönlicher Beschreibung. An dieser Selbstrepräsentation arbeitet das Subjekt kontinuierlich, um seine Besonderheit und Nichtaustauschbarkeit auszudrücken. Das Ziel dieser Darstellung ist, am Aufmerksamkeits- und Valorisierungswettbewerb in virtuellen Welten teilzunehmen. So fällt das Subjekt zusammen mit seiner Performance. Je einzigartiger das Subjekt ist, desto größer ist die Sichtbarkeit und Valorisierung. Das führt zu einem neuen Verständnis der Authentizität, einer „performativen Authentizität“: Um sich „echt“ anzufühlen, geht das Subjekt dem nach, was es „will“. Diese Wünsche hängen eng mit den sozialen Erwartungen zusammen und führen so zu dem Zwang, sich als einzigartiges Subjekt zu performen (vgl. Reckwitz 2017, S. 244–247).

Laut Reckwitz werden wir so zu „modularisierten Tableaus“: Zweidimensionale Collagen aus Bildern, Texten usw. Die einzelnen Komponenten sind nicht einzigartig, aber durch ihre Kombination führen sie auf ein singuläres Subjekt zurück. Um im Sichtbarkeits- und Valorisierungswettbewerb mithalten zu können, werden die Profile aktualisiert. „Permanenz der Performanz des Neuen“ nennt Reckwitz die Tatsache, dass die Einzigartigkeit ständig und momenthaft unter Beweis gestellt wird. Visuell werden sowohl Alltagssituationen wie auch Events dargestellt und veröffentlicht; sie machen so das eigene Erleben für die anderen User sichtbar und nachvollziehbar (vgl. Reckwitz 2017, S. 248–250).

Die Aneignung von singulären Objekten oder Personen findet auf Basis ihres Affektcharakters statt. Sobald eine positive oder negative Affektivität mit der singulären Einheit verbunden wird, wird die Aneignung zum Erlebnis. Das Erleben, das in unterschiedlichen Formen vorkommt, ist Teil sozialer Praxis und nichts Innerliches. Da das Erleben sowohl psychischer als auch physischer Natur sein kann, ist es für Reckwitz riskant und unberechenbar (vgl. Reckwitz 2017, S. 70–71).

Neben dem Erleben ist eine weitere Eigenschaft der Singularisierung die Performativität. Die singulären Subjekte, Objekte und Kollektive folgen der Logik einer performativen

Darbietung. Diese wirkt affizierend auf die Teilnehmer, d.h. sie fühlen sich affektiv angesprochen. Das wiederum lässt die Teilnehmer sich die singulären Einheiten aneignen. „Ohne Affizierung keine Singularitäten, ohne Singularitäten keine (oder nur eine schwache) Affizierung“ (Reckwitz 2017, S. 73). Alle digitalen Formate wie v.a. das Bild, das bewegte Bild oder auch das Spiel schreiben sich in die Logik der Performanz ein. Die Folge ist, dass die Teilnehmer sich im Grunde im Dauererleben befinden. Da die Aufmerksamkeit der Teilnehmer sich jedoch nicht beliebig steigern lässt, kommt es zu einer Überflusstechnologie und einem Kampf um Sichtbarkeit. Da die Prozesse der Affektivität, des Überflusses und der Aufmerksamkeitsknappheit sich gegenseitig bedingen, erhalten sie sich auch gegenseitig (vgl. Reckwitz 2017, S. 237–239). Reckwitz konstatiert in diesem Kontext eine Spannungsgeladenheit, da die durch die Singularisierung entstehende Vergleichstechnologie sich institutionalisiert hat und dies zu systematischer Enttäuschung führt.

Die entstehenden Kulturformate sind nicht nur quantitativ gestiegen in und durch digitale Umgebungen, sondern durch Smartphones immer und überall abrufbar. „Technik ist immer weniger ein Werkzeug, sondern wird immer mehr zu einer technologischen Umwelt, in der sich die Subjekte bewegen“ (Reckwitz 2017, S. 237). Außerdem wird die Trennung zwischen Privatem und Öffentlichem wie die zwischen Medialem und Realem immer schwammiger. Vieles, was früher als privat und persönlich gegolten hat, gerät an die Öffentlichkeit, zumindest an Teile davon. Vieles, was wir früher in unserer realen Lebenswelt wahrgenommen haben, wird jetzt digital zugänglich. Diese Entwicklung geht so weit, dass Menschen in ihrem Aussehen und ihrer Stimme nachgeahmt werden. So werden „physische Aspekte von Realitäten der pragmatischen Alltagspraxis in einen Gegenstand der Betrachtung, der narrativ-semiotischen und ästhetischen Perspektivierung [verwandelt]“ (Reckwitz 2017, S. 238).

### **2.2.2 Die Resonanzsuche in virtuellen Welten**

„Wer sich öffentlich präsentiert, verlangt insgeheim irgendein Echo, irgendeine Spiegelung. Zugleich muss er dieses Verlangen verbergen. Denn einen Resonanzwunsch einzuräumen, würde bedeuten, die eigene Abhängigkeit anzuerkennen“ (Altmeyer 2016, S. 200). Indem wir Selfies posten, ein Like verteilen oder einen Kommentar zu einem Bild posten, sind wir in der Hoffnung auf Resonanz. In dem Moment, in dem wir etwas (von uns) posten, erwarten wir gesehen bzw. wahrgenommen zu werden (vgl. Altmeyer 2016, S. 200).

Ähnlich wie Kinder, die mit dem Satz „Guck mal, was ich schon kann“ uns mit einer Zeigehandlung beweisen, was sie Neues erlernt haben, sind Jugendliche in ihrer Identitätsbildung ebenfalls auf eine Resonanz aus ihrem Umfeld angewiesen. Sie nutzen diesen Interaktionsmodus mit der Außenwelt, um die Umstrukturierung ihres Innenlebens zu managen (vgl. Altmeyer 2016, S. 201).

„Subjektivität entsteht also nicht von innen nach außen, sondern zwischen dem werden-den Selbst und bedeutsamen Anderen in einem intersubjektiven Raum [...]“ (Altmeyer 2016, S. 201). Wer in diesem Raum, also der gemeinsamen Lebenswelt, sichtbar wird, „kann erkannt und anerkannt werden“ (Altmeyer 2016, S. 201). Dies führt dazu, dass die mediale Selbstdarstellung ein Beweis für die eigene Existenz geworden ist (vgl. Altmeyer 2016, S. 216). Altmeyer geht davon aus, dass sich im Zuge der digitalen Moderne ein neuer Sozialcharakter entwickelt hat. Dieser ist durch eine flexiblere Psyche, die sich weniger stark zum Außen abgrenzt. Die Psyche, die ein „Beziehungsorgan“ (Altmeyer 2016, S. 189) ist, veräußert sich. Ihr Verlangen nach Resonanz, also nach einem Antwortverhältnis, das ein ursprüngliches Bedürfnis aller Menschen ist, wird in der digitalen Moderne sichtbarer. Die Funktion der Psyche liegt auf der Vermittlung: „zwischen Innen und Außen, Selbst und Anderen, Ich und Realität, Trieb und Kultur, Individuum und Gesellschaft“ (Altmeyer 2016, S. 189). Somit ist sie auf das Draußen bezogen und koordiniert die subjektive, die intersubjektive und objektive Welt (vgl. Altmeyer 2016, S. 189–190).

Die Medien sorgen nicht nur in materieller Hinsicht für diese Sichtbarkeit und befriedigen das Verlangen nach ihr, sondern fördern sie auch. Sie profitieren von dem menschlichen Bedürfnis nach Resonanz, um die Nutzer anschließend für ihre eigenen Zwecke zu nutzen (vgl. Altmeyer 2016, S. 207–216).

Martin Dornes beschreibt den Wandel der modernen Identitätsprozesse wie folgt: „Nicht mehr Homogenität und Ich-Stärke, sondern Heterogenität und innere Pluralisierung sind Kennzeichen spätmoderner Subjektivität, die insgesamt plastischer, lebendiger und authentischer, aber auch labiler und verletzlicher geworden ist“ (Dornes 2012, S. 320–321). Das führt dazu, dass die Menschen ein experimentelles Verhältnis zu sich und ihrer Umwelt haben. Mit dieser Entwicklung geht einher, dass wir Bedürfnisse äußern und diese nicht mehr verstecken oder unterdrücken müssen.

### **2.2.3 Narratives Subjekt sein**

Wer möchte ich sein? Durch das Erstellen eines Profils auf Social Media-Plattformen wird die Frage ganz bewusst: Welchen Namen gebe ich mir? Was von mir möchte ich

überhaupt preisgeben? Was lieber für mich behalten? Welches Profilbild wähle ich aus: eines, auf dem ich zu erkennen bin? Ein Porträt also? Oder lieber doch nur mein Schatten oder meine Füße? Das alles sind Fragen, die die User beim Anlegen und Bearbeiten eines Profils begleiten. Durch persönliche Informationen und Bilder können Profile individualisiert werden. Je mehr Informationen angegeben sind, desto authentischer wirkt die Person.

Bereits am Ende der neunziger Jahre schreibt der Erziehungswissenschaftler Baacke, dass Freizeit Medienzeit sei und Kinder und Jugendliche über die Hälfte ihrer Freizeit mit Medien verbringen (vgl. Baacke 1997, S. 60–61). Die „Frei-Zeit“ sei für „Erholung, Besinnung und Identitätsstabilisierung“ (Baacke 1997, S. 62) da. Gleichzeitig konstatiert Baacke, dass die „Frei-Zeit“ immer strikter von der „Arbeits-Zeit“ abgegrenzt werde und bereits Kinder Terminkalender führten. Diese Verdichtung der Zeit führe zum Druck, „Besonderes und Erzählbares erleben zu müssen“ (Baacke 1997, S. 62).

Jugendliche befinden sich in einer Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter und somit in einer wichtigen Phase des Identitätsprozesses. Sie sind auf der Suche nach neuen Selbstbildern, Handlungsweisen und Lebensperspektiven (vgl. Schachtner 2018, S. 169). Hierfür bieten ihnen vor allem die sozialen Medien Angebote der Orientierung sowie zahlreiche Möglichkeiten des Selbstausdrucks.

Medien, so Schachtner in einem Artikel aus dem Jahr 2001, „machen Identitätsangebote und können zur Darstellung von Identität genutzt werden. Sie eröffnen die Möglichkeit, das Ich zu vervielfältigen oder es in ein neues Wir einzubinden“ (Schachtner 2001, S. 27). Es wird deutlich, dass das Identitätskonzept zum einen durch eine Selbstdefinierung gekennzeichnet ist und zum anderen durch die soziale Einbindung. Schachtner zeigt anhand von vier Praktiken, wie junge Menschen versuchen, sich als Subjekt zu erleben: Verwandeln, Vernetzen, Werben sowie Verkaufen und Spielen (vgl. Schachtner 2018, S. 172).

An dieser Stelle ist nochmals hervorzuheben, dass die Gegenüberstellung bzw. Abgrenzung von virtuellen und wirklichen Erfahrungsräumen zwar für Überlegungen rund um die Identität fruchtbar sein können, jedoch nicht außer Acht gelassen werden darf, dass sie sich aufeinander beziehen. Die virtuelle Realität der wirklichen Realität gegenüberzusetzen und somit von einer hybriden Identität auszugehen, missachtet die Tatsache, dass beide Bestandteil einer unteilbaren Lebenswelt sind (vgl. Altmeyer 2019, S. 77). Hinzu

kommt, dass die menschliche Psyche keinen Unterschied machen kann zwischen der beobachteten Handlung und der, die wir selbst ausführen. Dies ist eine Erkenntnis aus der modernen Neurobiologie (vgl. Altmeyer 2019, S. 40). „Faktisch gesehen ist die ‚virtuelle Identität‘, die sich rein in der Online-Umgebung manifestiert, genauso ‚real‘ und ‚echt‘ wie die Identität im Offlineleben“ (Kneidinger-Müller 2017, S. 63). Aus diesem Grund ist es für eine zeitgemäße Erziehungswissenschaft unumgänglich, die Ausdrucksformen in den sozialen Medien zu untersuchen. Da sich die Identität nicht fassen und bemessen lässt, steht der Ausdruck der Jugendlichen, also die vermittelte Identität, die nach Medium sowie nach der persönlichen Nutzung unterschieden werden kann, im Vordergrund der Fallanalyse dieser Arbeit.

### **2.2.3.1 Das erzählte Ich: sichtbar, wandelbar, körperlich**

*People have always been visual – our brains are wired for images. Writing was a hack, a detour. Pictorial languages are how we all started to communicate – we are coming full circle. We are reverting to what is most natural. Instagram has always been a communication platform, not an image sharing tool. Instagram challenges the notion that beauty comes in a traditional, artsy form... it's not about the beauty, it's about the story you tell (Meeker 2019).*

Altmeyer beschreibt die Veränderung des Persönlichkeitstyps seit der Entwicklung der digitalen Moderne. Dabei beschreibt er den Drang zur Selbstdarstellung nicht als narzisstisches Phänomen, sondern als zwischenmenschliches Grundbedürfnis, das neue Ausdrucksformen dank der technischen Erweiterung der Kommunikationsmöglichkeiten kennt. Wir kehren unser Inneres nach außen, um uns unserer Umwelt zu präsentieren und somit in ein Resonanzverhältnis zu treten (vgl. Altmeyer 2019, S. 65–67). Für Altmeyer stellen Smartphones ein Übergangsobjekt dar. Aus psychoanalytischer Sicht handelt es sich hierbei um einen Gegenstand, der den Übergangsraum zwischen der Innen- und der sozialen Außenwelt darstellt. Im Kindheitsalter repräsentiert das Kuscheltier den Übergang bzw. die Trennung zwischen der Symbiose mit der Mutter und dem Selbst des Kindes. Das Smartphone ermöglicht in diesem Übergangsraum Resonanz- und Spiegelerfahrungen. Zum einen erhalten wir soziales Feedback und zum anderen ermöglichen Social Media und insbesondere Selfies, die Übereinstimmung zwischen unserer Selbst- und der Fremdwahrnehmung abzuchecken (vgl. Altmeyer 2019, S. 55–58).

Ein Mindestmaß an persönlichen Informationen muss in Form eines Profils veröffentlicht werden, damit der Mensch in den sozialen Medien sichtbar ist. Weinert schreibt: „Die digitalen Welten sind ein gigantischer Sandkasten. Wer mitreden will, muss drin sein. Und nur wer drin ist, kann auch mitreden“ (Weinert 2019, S. 18). Das Anlegen eines

persönlichen Profils verlangt somit einen aktiven Aufbau, der den User in der Entscheidung, was er von sich zeigt und was nicht, mehr oder weniger freilässt. Es ist also ein Prozess der bewussten Auseinandersetzung mit der Frage nach dem „Wer bin ich?“ bzw. „Was von mir zeige ich?“. Entgegen der Auffassung, dass junge Menschen soziale Medien dazu nutzen, „sich in den Vordergrund zu drängen“ oder sogar ihren „narzisstischen Veranlagungen“ Raum zu geben, sollte der Begriff der „Selbstpräsentation“ möglichst wertfrei genutzt werden, da er beschreibt, dass eine Person in einem sozialen Medium existiert, anwesend und somit sichtbar ist (vgl. Kneidinger-Müller 2017, S. 62).

Der Prozess der Identitätsbildung wird aus den beiden Polen der Sichtbarkeit und der Unsichtbarkeit gebildet. Auf der einen Seite brauchen wir die Anerkennung der anderen, auf der anderen ist uns unsere Privatsphäre wichtig und somit auch Dinge, die unsichtbar bleiben (vgl. Altmeyer 2016, S. 199). Wir wären somit zum Teil abhängig von der Resonanz aus unserem Umfeld und zum Teil unabhängig, indem wir unsichtbar werden (vgl. Altmeyer 2016, S. 200). Dieses zutiefst menschliche Bedürfnis ist nicht erst mit der digitalen Moderne entstanden, so Altmeyer. Schon immer sind die Menschen auf die Rückmeldung ihrer Außenwelt angewiesen. Das, was sich mit der Entwicklung der digitalen Medien verändert hat, sind die Befriedigungsmöglichkeiten des Resonanzverlangens und das Integrieren in das Alltagsleben (vgl. Altmeyer 2016, S. 202). Mit anderen Worten haben wir auf ein ursprüngliches menschliches Bedürfnis eine moderne, technische Möglichkeit entwickelt, dieses Verlangen nach außen zu tragen.

Aus religionspädagogischer Perspektive kann das biblische Bilderverbot Anlass geben, über die Rezeption von Bildern in Bezug auf die mediale Sichtbarkeit nachzudenken. Wie bereits an anderer Stelle erläutert, halten wir oftmals das, was wir auf Bildern erkennen, für wahr und als Abbildung der Realität. Das ist nicht nur bedenklich in einem Zeitalter, wo es besser denn je möglich ist, durch technische Eingriffe das Bild zu manipulieren. Es verhindert auch die Festlegung der Menschen, die wir in virtuellen Welten begegnet, auf das, was sie von sich preisgeben (vgl. Fuchs 2016, S. 145). An diese Überlegung lässt sich auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen öffentlich und privat anschließen. So wie Gott und unser Verhältnis zu ihm zu unserem Inneren und zu unserer Fantasie gehört und sich deshalb auch nicht abbilden lässt, so könnte auch als Leitlinie in sozialen Netzwerken gelten, dass das Intime ein Geheimnis bleiben sollte. Haberer spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „göttlich geschützten Raum“ (Haberer 2015, S. 177): „Es gibt ein Recht auf ein Geheimnis, das jedem Menschen zugesprochen ist, eine Art

Eigentumsvorbehalt Gottes auf den Menschen, der seine Würde bis in die Tiefe verborgener Gedanken, Worte und Taten schützt“ (Haberer 2015, S. 178).

Jugendliche können in den virtuellen Welten oder rund um Nutzung digitaler Medien das Anders-sein-Können erproben. Indem sie sich mit Prominenten identifizieren oder über ihre mediale Ausstattung, entstehen neue Identifikationsstrategien (vgl. Schachtner 2018, S. 170–171). Soziale Netzwerke laden ein zum “Verwandeln” und sind „sowohl eine ganz reale als auch eine Als-ob-Welt zum Kennenlernen und Ausprobieren in den für Jugendliche und Heranwachsende zentrale[n] Felder[n] [...], um mit der eigenen Identität online zu experimentieren und zu spielen, sich selbst auszuprobieren und Selbstbewusstsein aufzubauen“ (Schmidt et al. 2009, S. 153).

Die Frage nach Sichtbarkeit hat auch mit der Körperlichkeit zu tun, schließlich ist der Körper unser sichtbares Äußeres. Dem Körper kommt somit durch die neuen medialen Darstellungen eine noch wichtigere Bedeutung zu. Mediale Anthropologie sei Anthropologie des Körpers, so Fuchs. Jugendliche, die in der Phase körperlicher und damit auch psychischer und sozialer Veränderungen leben, sind in der virtuellen Welt unterwegs, in der Sichtbarkeit und Körperlichkeit gefragt sind. Jugendliche sind in diesem Kontext mit zahlreichen medialen Vorbildern konfrontiert, die den vermeintlich perfekten Körper haben. Hinzu kommt, dass der jugendliche Körper, der für Gesundheit, Fitness und Lebendigkeit steht, zugleich das zu erreichende Ideal ist. Unser Körper wird zur individuellen Gestaltungsaufgabe. Die darauf resultierende Wertelogik besagt, dass Dünnsein mit Disziplin gleichzustellen sei und Dicksein mit Undisziplin (vgl. Fuchs 2014, S. 113–118). Aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive hängen die Körperfrage und die Bildfrage deshalb so eng zusammen, da der Körper eng mit dem Blick verbunden ist und somit zum Bild führt (vgl. Belting 2007, S. 49).

Auf der einen Seite erleben wir durch Social Media und ihr Dogma der Sichtbarkeit einen Fokus auf Sichtbarkeit und Körperlichkeit. Auf der anderen Seite bleibt die Körperlichkeit in ihrer Gesamtheit für die digitale Welt unzugänglich. Wie können diese beiden Feststellungen zusammengedacht werden? Wie wirken sich diese neuen Formen der Körperlichkeit auf die Begegnung mit der Welt aus?

Als Leibwesen kann der Mensch der Welt nur mittels seines Körpers begegnen. Der Begriff des Leibes bezieht das Innere des Menschen mit ein, während der Begriff des Körpers ihn als Objekt der Gestaltung begreift.



Ein Mensch wird im Bild immer durch seinen Körper dargestellt. Somit bedeuten Bilder, die Körper zeigen, Menschen (vgl. Belting 2006, S. 87). Jede menschliche Darstellung ist im Grunde ein Sein, das nur im Schein darstellbar ist. „Der Mensch ist so, wie er im Körper erscheint“ (Belting 2006, S. 89). Bevor der Körper überhaupt erst abgebildet wird, ist er schon ein Bild. Aus diesem Grund ist die Abbildung für Belting keine Reproduktion des Körpers, sondern eine Produktion und in diesem Sinne schon in der Selbstdarstellung des Körpers vorgegeben (vgl. Belting 2006, S. 89).

Gerade in der Adoleszenz ist die Thematik des Körpers sehr präsent. Die physischen Transformationen gehen mit psychischen einher. In dieser Phase gilt es für Jugendliche, einen Umgang mit diesem sich verändernden Körper zu finden. Wie sie auf psychischer Ebene mit den Veränderungen umgehen, hängt vor allen Dingen davon ab, welche soziale Bedeutung sie subjektiv dem Körper beimessen. Mit der ungleichen Entwicklung der physischen und psychischen Transformationen gehen innere Spannungen einher. „Bedeutsam für ein Gelingen ist die Option für die Adoleszenten, über Spielräume zu verfügen, ihren Empfindungen Ausdruck zu verleihen. [...] Insbesondere durch die Ausdrucksmöglichkeiten für negative Empfindungen wie Einsamkeit, Verwirrung, Selbstzweifel und Angst werden der Erfahrungsraum und damit die Fähigkeit der Adoleszenten erweitert, neue Entwürfe in das eigene Selbstbild zu integrieren“ (Günther 2011, S. 117).

Der Körper als Medium bietet den Jugendlichen die Möglichkeit, auf der einen Seite ihre Beziehungen und auf der anderen Seite ihre persönlichen Lebensentwürfe auszugestalten. Die Rahmenbedingungen dieses Aushandlungsprozesses – wie beispielsweise der familiäre Hintergrund, der schulische Rahmen, ihre Zeit- und Spielräume und der ökonomische und soziale Stand – sind von hoher Bedeutung. Sie stellen die Ressourcen dar, die die Jugendlichen in dieser Transformation bestärken.

Körperinszenierungen spielen beispielsweise in der Entwicklung einer sexuellen und geschlechtlichen Identität junger Mädchen eine entscheidende Rolle. Dabei ist wichtig, dass sie über entsprechende Entfaltungsspielräume verfügen. Diese Entfaltungsspielräume finden wir vor allem in virtuellen Welten, wo die jungen Menschen sich auf Bildern in Szene setzen. Unsere Körpererfahrungen hängen somit zunehmend von unseren Bildererfahrungen ab. Oftmals messen den Bildern in virtuellen Welten mehr Bedeutung bei als unseren realen Welt- und Körpererfahrungen. Die Bilder in virtuellen Welten sind also nicht mehr eine Brücke, die zwischen Bild und Körper steht, sondern werden aufgrund ihrer Medialität zum „Selbsta Ausdruck“ (vgl. Belting 2006, S. 28). Diese Tatsache spricht für eine Bilddidaktik zur Reflexion dieser Erfahrungen. Es lässt sich festhalten, dass das

veränderte Wirklichkeitsverständnis Auswirkungen auf die leibliche Wahrnehmung und Erfahrung hat.

Diese Verzahnung von realen und virtuellen Erfahrungen der Leiblichkeit bringt sowohl Möglichkeiten als auch Schattenseiten mit sich: Zahlreiche Studien belegen die Auswirkungen der Social Media auf die Psyche junger Menschen. Pirker stellt die positiven und negativen Effekte der Social Media-Nutzung auf die psychische Gesundheit (und somit auch auf die körperliche) Jugendlicher dar. Als eine positive Auswirkung kennzeichnet sie beispielsweise, dass die jungen Menschen voneinander über psychische und körperliche Gesundheit lernen können, auch im Umgang mit den Medien. Zu den negativen Auswirkungen zählt beispielsweise, dass neun von zehn Mädchen im Jugendalter unzufrieden mit ihrem Körper sind. Dies ist vor allem auf die Vergleichsmechanismen zurückzuführen, die oftmals beim Wahrnehmen und Konsumieren der Bilder anderer Mädchen oder sogar Prominenter einsetzen, durch die kaum erreichbare Körperideale transportiert werden (vgl. Pirker 2018, S. 471–472).

Vor allem in Hinblick auf die Identitätssuche Jugendlicher scheint die Frage nach der Körperlichkeit an Bedeutung zu gewinnen. Menschliche Erfahrung verorten sich im Körper, damit verbunden sind das Selbstgefühl und -wahrnehmung, Identität, Beziehungen, Bewegung und die biografische Erinnerung (vgl. Pirker 2020, S. 6).

Der entscheidende Unterschied zwischen der Körperlichkeit, wie sie in virtuellen Welten und derjenigen, die wir in der realen Welt erleben, liegt aus theologischer Perspektive darin, dass es im ersten Fall um die äußerlich erkennbare, also sichtbare Körperlichkeit geht und im zweiten um die Ganzheitlichkeit, in christlicher Sprache als „Leiblichkeit“ ausgedrückt. Sie ermöglicht zum einen Kontingenz-, zum anderen Transzendenzerfahrung.

Da - mit Merleau-Ponty argumentiert - die Wahrnehmung immer schon einem geschichtlichen und gesellschaftlichen Bewusstsein unterliegt und dieses sich im Zuge der Digitalität verändert hat, wirkt sich das auch auf die Wahrnehmung aus. Die Reflexion folgt der Wahrnehmung. „Es kann zu einer reflexiven Neustrukturierung der Prozesse des Gewahrwerdens von Welt kommen“ (Ide und Winkler 2009, S. 150).

Die virtuellen Welten sind nicht nur mit der realen Welt vernetzt, sondern ermöglichen umgekehrt auch eine Vernetzung mit der Welt, d.h. sie schaffen wiederum einen Bezug

zur physischen Welt, indem sie zum Beispiel Personen lokalisieren können (vgl. Ide und Winkler 2009, S. 144).

### **2.2.3.2 Die Erzählung mit und für den anderen**

Zu den beliebtesten Anwendungen digitaler Medien gehörten Social Media wie WhatsApp, Snapchat, Instagram und Co. Diese Kommunikationsplattformen ermöglichen die Vernetzung mit anderen. Das Feedback und somit die Anerkennung durch die anderen User ist ein existentielles Bedürfnis, das für die Subjektwerdung von hoher Bedeutung ist. „Deshalb ist die Zahl der Follower für die jungen Internetakteure und –akteurinnen auch so wichtig. Sie dokumentiert, dass man nicht übersehen, sondern gesehen wird“ (Schachtner 2018, S. 171). Für Altmeyer geht die Intersubjektivität mit der Subjektivität einher und das Selbst entsteht in der Beziehung zum Anderen (vgl. Altmeyer 2019, S. 31). Die Voraussetzung für die Teilhabe an den Plattformen ist, dass der Mensch sich in Text- und Bildform hineinbringt. Dabei ist das Profil, das er kreiert, nur ein symbolisches Konstrukt, „das dem Selbstverständnis und dem Imaginären der Person über sich selbst entspringt“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 183). Das heißt, dass der Mensch nur in Bezug auf das symbolische Konstrukt (seines Profils) Anerkennung gewinnen kann – und somit ausschließlich in Bezug auf das, was er durch seine Selbstwahrnehmung filtert. Die soziale Umwelt ist nicht direkt an dem symbolischen Konstrukt beteiligt. Gleichzeitig stecken hinter den anderen Profilen, denen ebenfalls symbolische Konstrukte zugrunde liegen, Menschen, die Anerkennung schenken. Der Wert dieser Anerkennung hängt zusammen mit der Bewertung des Anerkennenden, die wiederum von der Imagination des Users abhängt. Die Anerkennung hängt nicht zuletzt mit dem bereits erreichten Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad, der oftmals medialen Ursprungs ist, des Users ab. „Identität baut sich in der Situation der Online-Kommunikation also über eine Struktur der *doppelten Imagination* auf, indem das eigene Selbstbild, das vom Anderen nur eingeschränkt hinterfragt werden kann, eine Reaktion hervorruft, die ihrerseits auf den eigenen, nur eingeschränkt korrigierbaren Imaginationen des Gegenübers beruht“ (Zirfas und Jörissen 2007, S. 184). Diese doppelte Imagination geht von beiden Seiten der Kommunikation aus (vgl. Zirfas und Jörissen 2007, S. 183–184).

Ähnliche Situationen erleben Menschen jedoch auch in Computerspielen, in Telefongesprächen oder auch im Rahmen von Brieffreundschaften. Hier können Menschen ebenfalls unterschiedliche Identitätsoptionen ausprobieren. Der Unterschied zur Online-Kommunikation liegt darin, dass hier der Austausch in Echtzeit stattfindet. Das Medialitätsbe-

wusstsein, also die bewusste Wahrnehmung, mit und durch welches Medium kommuniziert wird, kann davor bewahren, die virtuellen Erfahrungen mit den wirklichen in Einklang zu bringen, sodass differente Erfahrungen als Möglichkeiten wirken und nicht als Widersprüche (vgl. Zirfas und Jörissen 2007, S. 184–186).

In sozialen Medien geht es jedoch nicht nur darum, Interessantes mit seinen Freunden zu teilen, sondern auch, dass diese unsere Fotos und Posts bewerten. Ein Like hier, ein Sternchen dort,... „Aufmerksamkeit ist zu einer bedeutsamen Währung im Geflecht von Bewertungen, Empfehlungen und deren immer wichtiger werdendem Feedback in sozialen Medien geworden“ (Reinisch 2020, S. 164). Wer „jemand“ sein möchte, kann sich nicht leisten, einfach zu beobachten, sondern muss immer auf der Suche nach neuen Formen, Plattformen und Spielräumen der Selbstdarstellung sein (vgl. Reinisch 2020, S. 164). Anhand der Likes eines Users können persönliche Verhaltensweisen und Standorte ermittelt werden. Das ermöglicht Firmen, die Inhalte ihrer Werbung an die Interessen der User anzupassen und ihre Aufmerksamkeit entsprechend zu dirigieren (vgl. Reinisch 2020, S. 166).

Es entsteht ein Bewertungs- und Wettbewerbssystem, das die individuellen Differenzen hervorhebt. Diese Form der Vermessung ist allgegenwärtig: Es wird bewertet, klassifiziert und verglichen. Dabei wird es immer schwieriger, den solidarischen Aspekt der Gemeinschaften hervorzuheben. Mau zufolge führt diese Entwicklung zu neuen Valorisierungsprozessen. Durch die fortschreitende Digitalisierung entsteht somit eine neue Wertigkeitsordnung (vgl. Mau 2018).

Resonanz Erfahrungen, so wie sie Rosa aus soziologischer und Altmeyer aus psychologischer Sicht auffassen, können wir nur dank unseres Gegenübers machen. Ist diese Begegnung, die ausschließlich über Benutzeroberflächen stattfindet, gleichwertig wie die im realen Leben? Stehen wir nur im bewertenden und vergleichenden Verhältnis zu unseren Mitusern? Mit Schachtner gesprochen: Wie “vernetzen” wir uns in virtuellen Welten?

Der Philosoph Han blickt kritisch auf die Alteritätsfrage in virtuellen Welten. In seinen Werken „Im Schwarm. Ansichten des Digitalen“ und „Die Austreibung des Anderen“ beschreibt er die Digitalisierung als eine Entwicklung der Gesellschaft, die die Begegnung mit dem Anderen nicht mehr möglich macht: Es fehle die Stimme, der Blick, die Manifestation, das „Gegen“ des Anderen. Stattdessen begegnen wir immer dem Gleichen

in den digitalen Medien und werden so zu einer „wuchernden Masse des Ununterscheidbaren“ (vgl. Han 2016, S. 9).

Han zufolge erleben wir eine Hyperkommunikation, die dazu führt, dass wir uns abstandslos begegnen. Diese Abstandslosigkeit entsteht durch die Transparenz, die die Grenze zwischen dem Innen und dem Außen durchlässig macht. Eine solche Distanzlosigkeit lässt jedoch den Schutzraum verschwinden und uns somit dem immer Gleichen begegnen (vgl. Han 2016, S. 47–49). Durch die digitalen Medien entstehen keine Beziehungen, sondern lediglich Verbindungen (vgl. Han 2016, S. 69–78). Für Beziehungen und Begegnungen brauche es eine Körpererfahrung, die Erfahrung eines Anderen, eines „Gegen“, das verhindert, dass wir auf uns selbst fallen. So stabilisiert die Bindung zum Objekt das Ich. Wenn das Selbst auf sich selbst zurückgeworfen ist, zerbricht es. Selfies sind Han zufolge Produkte dieses vereinsamten narzisstischen Ichs und Zeugen der inneren Leere (vgl. Han 2016, S. 29–37).

Im Gegensatz zur „terranen Ordnung“, die bestimmt ist durch Schwere und das Gegen, begegnen wir im digitalen Raum keiner Negativität (vgl. Han 2016, S. 57–60). Alterität als Grunderfahrung menschlicher Beziehungen verschwindet in diesem Kontext. So geht beispielsweise auch der Blick als die Manifestation des Anderen verloren. Auch die Stimme, die vom Anderen kommt, ist in der digitalen Welt nicht vorhanden. Das führt dazu, dass wir laut Han die Fähigkeit des Zuhörens verlieren. Wir sind nur auf uns selbst fokussiert. Uns gelingt es nicht mehr, durch den aktiven Akt des Zuhörens den Anderen in seiner Andersheit zu bejahen. Die neue, entpersonalisierte Form der Kommunikation ist nicht gemeinschaftsfördernd, da die Gemeinschaft das Zuhören voraussetzt. Aus diesem Grund kann Han zufolge auch keine Diskussionskultur in Social Media entstehen (vgl. Han 2016, S. 93–102). Die User oder auch „Bewohner des Netzes“ versammeln sich nicht, da dieser Menge die Seele fehle, die die Versammlung erst möglich mache. Die Menschen vereinzeln vor ihren Bildschirmen (vgl. Han 2013, S. 21). Positiv formuliert ist der Andere das Gegenüber, das mir erlaubt, mich nicht auf mich selbst zu begrenzen. Han zieht somit den Anderen als Erlösungsformel heran: Der Andere verhindert, dass ich im Narzissmus versinke. Das Begehren des Anderen hilft dabei, mich von Depression zu befreien (vgl. Han 2016, S. 89–91).

Han entwirft ein pessimistisches Bild der Begegnung mit der Alterität in der Digitalität. Einziger Ausweg für die „lärmende Müdigkeitsgesellschaft“ sei eine Zeitrevolution, in

der wir einander Zeit schenkend zuhören und so auch die „Zeit des Anderen“ wieder beginnen kann (vgl. Han 2016, S. 101–102).

Aus einer kulturpessimistischen Perspektive lässt sich Hans Argumentation nachvollziehen. Viele Beobachtungen, insbesondere diejenigen, die einen kritischen Blick auf die Digitalität werfen, zeigen uns auf, dass es an der Zeit ist, diese virtuellen Erfahrungen auf persönlicher wie auf gesellschaftlicher Ebene einzuordnen. Diese Reflexion kann eine Spaltung der Gesellschaft in den Teil, der Social Media verteuftelt und ignoriert, und in den Teil, der sich und sein Leben ganz davon vereinnahmen lässt, verhindern und dabei verhelfen, die neuartige Lebenswelt der virtuellen Welten als zusätzliche Erfahrungsmomente anzusehen, die neben den realen existieren und so zum Leben von jungen und alten Menschen dazugehören – zumindest als neue Möglichkeit.

Aus einer optimistischeren und dennoch kritischen Perspektive betrachtet kann man folgendermaßen argumentieren: Auch in virtuellen Welten treten User in Beziehung mit einem Gegenüber. Damit diese Beziehung die identitätsstiftende Bedeutung zukommen kann, darf der Andere nicht funktionalisiert oder vereinnahmt werden, sondern muss als Subjekt wahrgenommen werden, das unverfügbar ist (vgl. Boehme 2018, S. 34). Dabei ist die Dialogizität ein konstitutives Merkmal, das personale Kommunikation ermöglicht. Ob sie mündlich oder schriftlich geschieht, spielt keine Rolle. Die technische Vermittlung über ein Medium bringt zwar Einschränkungen mit sich, hat aber auch Vorteile: So können schriftlich verfasste Aussagen abgeändert werden, bevor sie kommuniziert werden (vgl. Dürscheid 2018, S. 37–38).

Ein „echtes Gespräch“ im Sinne der dialogischen Philosophie kann nur zustande kommen, wenn die Bedingungen von Wertschätzung und gegenseitigem Respekt erfüllt sind. Nur, wenn ich den anderen in seinem Anderssein bejahe, so Buber, kann eine Begegnung entstehen (vgl. Dürscheid 2018, S. 45–50). Auch der *interreligiöse* Dialog verlangt diese Prämissen: Es geht in der Begegnung mit einer anderen Religion bzw. ihren Vertretern nicht um eine Vermischung der Identitäten durch Standpunktlosigkeit und somit ein Überspielen von Differenzen. Das Ziel des interreligiösen Dialogs ist, „aus der Perspektive des jeweils eigenen legitimen Glaubenszeugnisses heraus die Existenz des anderen vor Gott mit zu bedenken“ (Kuschel 2018, S. 118).

Die Mediengesellschaft bringt weder nur Gutes noch nur Schlechtes mit sich, und so macht sie den Menschen weder besser noch schlechter. Sie schafft jedoch neue Lebens-

und Entwicklungsbedingungen dadurch, dass sie unser Verhältnis von Innen und Außen neu bestimmt (vgl. Altmeyer 2016, S. 31). Aktiv und freiwillig machen wir uns sichtbar, um in Resonanz treten zu können. Die Interaktion in Social Media dient dazu, „die Resonanz der Außenwelt für den Aufbau, den Ausbau, den Umbau der Innenwelt zu benutzen“ (Altmeyer 2016, S. 201). In dem sozialen Zwischenraum, der sich durch die Interaktion öffnet, entsteht die Subjektivität (vgl. Altmeyer 2016, S. 201). Die Veränderung des Seelenlebens liegt Altmeyer zufolge darin, dass das ursprüngliche Verlangen nach Umweltresonanz nicht mehr verborgen im Innern liegt, sondern durch die digitale Revolution in das Außen tritt, da hier die Möglichkeit der Befriedigung besteht (vgl. Altmeyer 2016, S. 202). In diesem Zusammenhang spricht Altmeyer auch von dem „exzentrischen Selbst“ (vgl. Altmeyer 2016, S. 223–242). „Alter Gewissheiten beraubt sendet der Einzelne Botschaften aus, die der eigenen Selbstvergewisserung dienen, adressiert an einen Anderen, der statt als Objekt des sexuellen Begehrens eher als Spiegel des eigenen Selbst Bedeutung erhält“ (Altmeyer 2016, S. 35).

Die Identitätsentwicklung benötigt die Aufmerksamkeit, die Beachtung und Anerkennung des anderen. Hierbei handelt sich es um einen aktiven Prozess, der auf freiwilliger Basis geschieht. Das Sich-Zeigen nutzt der Mensch, „um zu erfahren, was er kann, wer er ist und welche Bedeutung er für die anderen hat“ (Altmeyer 2016, S. 41).

### **2.2.3.3 Die Vorbilderzählungen**

Was gestern die so genannten „Blogger“ waren, sind heute die Influencer. Sie verdienen mit ihrer Darstellung in Social Media Geld. Der Name kommt nicht von ungefähr: Sie „beeinflussen“ ihre Follower dahingehend, dass diese die präsentierte Kleidung, Pflege- und Schönheitsprodukte, Dienstleistungen o.Ä. erwerben. Die Produkte erhalten die Influencer selbst oftmals kostenlos, da sie unter Vertrag mit den entsprechenden Werbepartnern stehen, während die Zahl ihrer Follower meist zusätzlich mit Geldbeträgen vergütet wird.

Influencer geben dabei ein nahezu „perfektes Bild“ von sich: Gutes Essen, traumhafter Urlaub, sportliche Figur und stylische Outfits tragen zu ihrem Ich bei, das keine Schwächen aufzeigen darf – es sei denn, das Ich hat diese Schwächen wie beispielsweise Übergewicht oder Krankheit überwunden. Diese Erfolgsgeschichten machen sie zu ‚authentischen‘ Personen und erwecken den Eindruck, dass sie ihre Wünsche ausleben und ihr Leben meistern (vgl. Schachtner 2018, S. 171).

Influencer sind junge Menschen, die aufgrund ihres Wissens in einem bestimmten Bereich und ihres Talents zur digitalen Inszenierung eine hohe Zahl an Followern generieren und so, wie Schachtner es bezeichnet, „werben und verkaufen“ (vgl. Schachtner 2018, S. 171). Mit ihrer regelmäßigen, persönlich gefärbten Kommunikation versuchen sie, eine Beziehung zu den anderen Usern herzustellen. So werden sie zu Kommunikations- bzw. Werbefiguren. Meist stecken hinter der Selbstdarstellung ökonomische Interessen. So preisen zahlreiche Influencer beispielsweise Beauty- oder Modeprodukte an. Einige wenige unter ihnen bewerben auch politische oder religiöse Botschaften. Dies geschieht jedoch nicht in der Logik der Werbung, wie wir sie aus dem Fernsehen kennen. Indem die Influencer Einblicke in ihr privates Leben ermöglichen, lösen sie bei den Followern ein Gefühl der persönlichen Verbundenheit aus. Es entsteht ein Vertrauensverhältnis, da ihre Follower ähnliche Werte und Haltungen mit den Influencern teilen, denen Glaubwürdigkeit und Popularität zugeschrieben wird. Oftmals nehmen sie nicht bewusst wahr, dass diese Form der Kommunikation dem Ziel der Werbung unterliegt. . Auch aus religionspädagogischer Sicht ist es interessant, der Frage nachzugehen, welches Bedürfnis und welche Sehnsucht die Influencer bedienen (vgl. Pirker 2021a).

Die Erzählungen von Influencern bieten Orientierung in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft. Gerade im Jugendalter, in dem Menschen beginnen, eigene Werte und Lebensmodelle auszutesten und aufzubauen, sind sie sensibel für Vorbilder und Idole, die uns diesbezüglich Wege aufzeigen. Aus den unzähligen Möglichkeiten, die es heutzutage gibt, eine auszuwählen, die für einen selbst passend erscheint, ist keine einfache Aufgabe. Influencer, die selbstbewusst und überzeugend wirken, scheinen auf diesen Nerv zu treffen. Als „Du könntest ich sein“ (Pirker 2021a, S. 53) beschreibt Pirker die Botschaft der Influencer, um ihre Identifikationsstrategien zu verdeutlichen. Aus pädagogischer Perspektive vollziehen sich beim Influencing sowohl Prozesse des Beobachtungslernen als auch Prozesse des Vorbild-Lernens (vgl. Pirker 2021a, S. 55–57). Die Medienpädagogin Götz führte eine Studie zu den Medienhelden der Kinder und Jugendlichen durch und kommt zu dem Ergebnis, dass es unter anderem aufgrund der geschlechterspezifischen Sozialisation genderabhängig ist, welche Medienhelden von den jungen Menschen bevorzugt werden (vgl. Götz 2019, S. 324). Götz zufolge suchen sich Kinder und Jugendliche die Medienfiguren aus, in denen sie sich wiedererkennen. Das heißt, es sind Figuren, die ihre Werte und Wünsche repräsentieren. „Sie nutzen die Geschichten, um sich emotional auszubalancieren, indem sie das, was ihnen im Alltag guttut, weiter auszufantasieren, und das, was ihnen fehlt, in der Fantasie auszugleichen“ (Götz 2019, S. 320). Vor



allem, wenn sie Erfahrungen machen, in denen ihre persönlichen Bedürfnisse wie Anerkennung, Respekt und Autonomie nicht geachtet wurden, dienen ihre Medienhelden als Orientierung. Sie bieten in diesen Momenten Sicherheit und zeigen ihnen Lösungswege auf, die sie als Option in Erwägung ziehen können. Diese Form von Beziehung bezeichnet Götz als „parasozial“ und meint damit, dass die Medienhelden als Begleiter wahrgenommen werden, der die Fans wie ein Freund unterstützt (vgl. Götz 2019, S. 320).

Von vielen Seiten wird jedoch kritisiert, dass die von den Influencern vorgelebten Werte oftmals auf Konsumorientierung und alten Rollenmustern beruhen. Ein anderer Kritikpunkt kreist um die Authentizitätsfrage. Es scheint so, als gäben die Influencer Einfluss in ihr echtes, privates und ungeschöntes Leben. Dabei handelt es sich meist um inszenierte, durchdachte und von Werbung durchdrungene Situationen, die nur den Anschein erwecken, natürlichen, unreflektierten und dadurch authentischen Ursprungs zu sein. Aus diesem Grund ist es nicht nur wichtig, dass im Rahmen religiöser Bildung Influencer „als Bezugspersonen respektiert [werden]“ (Pirker 2021a, S. 56), sondern auch der Umgang mit diesen Formen medialer Darstellung in kritischer Distanz reflektiert und eingeübt wird. „Kinder und Jugendliche können ihre Anbindung an mediale Vorbilder prüfen und befragen, insbesondere, wenn parasoziale Beziehungen nicht erfüllend wirken, wenn die Vorbilder unerreichbar bleiben und ihre professionell-stilisierte Komponente nicht verstanden wird, aber auch, wenn das Nachahmen krank macht“ (Pirker 2021a, S. 56).

*In der Werbung enthüllt sich das Wesen des Kapitalismus selbst, und so wie der Kapitalismus hat auch die Werbung die Fähigkeit, sich an Bedürfnisse und Veränderungen anzupassen. Jedes neue Medium – der Farbdruck, die Fotografie, das Radio, das Fernsehen – trieb die Werbung zu neuer Blüte. Sie wurde anspruchsvoller, unterhaltender, subtiler, man kann auch sagen: manipulativer (Nieberding und Stephan 2018, S. 15).*

Weiter schreiben Nieberding und Stephan, dass die Influencer die Krone der bisherigen Geschichte der Werbung seien. Als „Avatare des Kapitalismus“ gelingt es ihnen, erfolgreich Produkte anzupreisen und das, indem sie gleichzeitig Menschen „wie du und ich“ und Kunstfiguren sind (vgl. Nieberding und Stephan 2018, S. 16).

## **2.2.4 Das Selfie als besondere Gattung bildlich-narrativer Identitätskonstruktion**

### **2.2.4.1 Selfies als narzisstisches Ausdrucksmittel?**

Immer wieder werden Selfiemachende in Zeitungen und Zeitschriften als Narzissten beschrieben. Das Definieren dieser Praxis als Narzissmus und somit als Pathologie geschieht in Presse und Medien häufig. Doch ob dies eine geeignete Beschreibung für die

Praktizierenden oder die Praxis selbst ist, scheint mir äußerst fraglich. Im Sinne der vorliegenden Forschungsarbeit greift diese Annahme zu kurz und wird der Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit der Selfies nicht gerecht. Zudem handelt es sich bei dieser Zuschreibung um eine verallgemeinernde Aussage über eine ganze Generation. Dass diese aufgrund dieser Fotoaufnahmen, die viele, aber längst nicht alle (und vor allen Dingen mit unterschiedlichen Absichten), machen, geschlossen unter einer Persönlichkeitsstörung leidet, ist kaum vorstellbar.

Der Begriff Narzissmus stammt ursprünglich von dem über 2000 Jahre alten Mythos um Narziss (Narkissos), am besten bekannt in der Fassung von Ovid, nach dem der wunderschöne Narziss (*Narcissus*), von allen begehrt, die Liebe der Nymphe Echo nicht erwidert. Echo, die ganz in ihrer Liebe zu Narziss aufging, verkümmert daraufhin, bis nur noch ihre Stimme übrigbleibt. Narziss aber verliebt sich auch weiterhin nicht. In einer klaren Quelle erkennt er später sein Spiegelbild und fühlt sich unwiderruflich angezogen. Doch jedes Mal, wenn er das Spiegelbild zu greifen versucht, verschwindet es. Vor lauter Verzweiflung stirbt auch er. Sowohl das Sich-Aufgeben als auch die Selbstverliebtheit führen in dieser Geschichte des römischen Autors zum Tod.

Lange Zeit wurde das Verhältnis Narziss‘ zu seinem Spiegelbild als ein Sich-Erkennen oder Suche nach sich selbst interpretiert. Erst Sigmund Freud assoziiert Narziss mit der neurotischen Störung, die er „Narzissmus“ nennt. Er unterscheidet zwischen zwei Formen des Narzissmus. Während die eine Form eine entwicklungspsychologisch normale Phase der Kindheit darstelle, könne die zweite sich zu einer psychischen Krankheit entwickeln. Der primäre Narzissmus im Kleinkindalter hänge mit der Unfähigkeit des Kindes zusammen, zwischen Subjekt und Objekt zu unterscheiden und aufgrund dessen auch nicht zwischen sich und der Umwelt zu trennen.

Der sekundäre Narzissmus tritt in der freudianischen Psychologie nach der Trennung zwischen Subjekt und Objekt auf und vor allem dann, wenn die Libido, die sexuelle Energie, auf ein Objekt gerichtet, enttäuscht wird. Als Reaktion darauf, richtet das Subjekt seine Libido ausschließlich auf sich selbst und findet so zu seinem Ideal-Ich, das es in seiner Kindheit aufgebaut hat. Verharrt es in dieser Reaktion, spricht Freud von einer narzisstischen Neurose (vgl. Freud 1914, S. 137–170).

Jacques Lacan verbindet den Begriff des Narzissmus mit seiner Theorie vom frühkindlichen Spiegelstadium. Im Alter zwischen sechs und 18 Monaten nimmt das Kind sich

demnach zum ersten Mal ganzheitlich im Spiegel wahr. Bis dahin nahm das Kind sich immer nur in Teilen wahr: Arm, Fuß, Hand. Das Elementare im Spiegelstadium ist, dass das Kind gleichzeitig nur das Abbild von sich und seinem Körper im Spiegel erkennt. Es ist das Bild, mit dem sich das Kind identifiziert, und nicht sein Körper. Im Laufe seiner Identitätsentwicklung muss das Kind lernen, dass es über dieses Außen, also sein Bild, nicht verfügen kann. (vgl. Althans 2010, S. 58–59) Das heißt, dass die Vollkommenheit unerreichbar bleibt. Lacan redet vom „Ich-Ideal“, um diese Ganzheit zu beschreiben. Hier hat das Imaginäre seinen Ursprung, das die Spaltung des Subjektes ermöglicht, die wiederum die Objektbeziehungen des Subjektes bestimmt. Die Differenz zwischen dem Ich und dem Ideal-Ich lässt einen Mangel entstehen, den das Subjekt immer wieder versucht auszugleichen.

Seier und Surma analysierten mit Lacans Ansatz ein Fernsehformat aus dem Jahr 2004, bei dem sich Frauen einer Selbstoptimierung durch psychologische, chirurgische Eingriffe sowie Fitness-Trainings und Gesichtsbehandlungen unterziehen (vgl. Seier und Surma 2008). Die Kamera begleitet sie während dieser Veränderung. Den Höhepunkt stellt der Moment der Enthüllung vor dem Spiegel dar. Hier sehen sich die Frauen zum ersten Mal nach den Eingriffen. „Die ‚Spiegelszene‘ führt eine Form der Selbstkonstitution vor, die in radikaler Weise vom Aspekt der Sichtbarkeit abhängt“ (Seier und Surma 2008, S. 191), schreiben die beiden Autorinnen.

Die Sichtbarkeit ist ein elementarer Bestandteil der Selbstkonstitution. Doch sie führt nicht gezwungenermaßen zu Narzissmus. Die Menschen, die die Selfies posten – so Ullrich –, offenbaren einen Teil von sich und gehen somit das Risiko möglicher kritischer Kommentare ein. Das ist auch der Grund, weshalb die Fotografierenden und Fotograferten oftmals eine Grimasse oder sogar eine virtuelle Maske aufziehen (Ullrich 2019, S. 10). Kürzinger betrachtet gerade das Zurechtmachen und die vorteilhafte Aufnahme als einen Schutzschild vor den fremden Blicken. Außerdem, argumentiert sie, dass die Absicht der Fotografie schon immer darin läge, die Dinge ins rechte Licht zu rücken (vgl. Kürzinger 2016, S. 125).

#### **2.2.4.2 Authentizität vs. Inszenierung**

Kann eine medial inszenierte Person authentisch wirken? Social Media können nur auf der Grundlage eines „Minimum“ an Inszenierung bestehen. Ohne Anlegen eines Profils und das Preisgeben persönlicher Informationen, kann kein soziales Netzwerk aufgebaut werden. Kritisch gesehen handelt es sich hierbei nicht mehr um Authentizität im Sinne

von „Echtheit“ oder dem „Originalen entsprechend“. Kathrin S. Kürzinger zufolge können Selfies als visuelle Kommunikation innerhalb der Social Media immer nur unvollständig darstellen; sie verweist an der Stelle auf den Identitätsbegriff des Fragmentarischen von Henning Luther. Wolfgang Ullrich hingegen weigert sich, die Selfies mit dem Begriff der Authentizität zu verbinden.

Um sich dem Begriff der Authentizität zu nähern, ist es zunächst wichtig zwischen der authentischen Wirkung auf andere Menschen und der Selbstbeschreibung als authentische Person zu unterscheiden. „Im Horizont von Bildpraktiken und Anerkennungspraktiken der Social Media wird Authentizität stärker zu einem Objekt der Verhandlung: Authentizität wird von außen her zugesprochen und ist in Social Media nicht mehr als ein ‚subjektives Gefühl der Stimmigkeit‘ der Produzierenden zu verstehen [...]“ (Pirker 2021c, S. 166). Bei der Frage nach dem Authentischen geht es also mehr um die Story als um seinen Produzenten in seiner persönlichen Wahrnehmung (vgl. Pirker 2021c, S. 166).

Trotz dieser „unvollständigen“ Selbstdarstellung ist die Suggestion von Authentizität ein wichtiges Element für die Präsenz in Social Media. Je mehr Fotos, Verlinkungen und Kommentare, desto authentischer wirkt das Profil. Die bewusste Inszenierung gilt hierbei nicht als Gegenpol zur Authentizität im Sinne von Authentifizierung. Inszenierung und Authentizität gehen im Falle der Social Media miteinander einher (vgl. Kürzinger 2016, S. 126–127). Dass die meisten Selfies retuschiert und mit einem Filter versehen sind, stört die anderen User nicht. Hinzu kommt, dass viele junge Menschen sich in der Präsenz einer Kamera anders verhalten als sonst. An dem Punkt wird deutlich, wie schwammig die Grenzen zwischen Wahrheit und Fiktion sind (vgl. Kürzinger 2016, S. 126).

Taylor behauptet, wir lebten in einem Zeitalter der Authentizität (*Age of authenticity*, (vgl. Taylor 2009), und beschreibt damit den Imperativ „Sei du selbst!“, dem wir versuchen gerecht zu werden. Bereits in der Romantik entstand die erste Form einer Kultur der Authentizität, doch erst in den 60er Jahren wurde sie zur Massenkultur. Das „ausgepuferte“ Subjekt sucht im Zeitalter der Säkularisierung seine Authentizität ausschließlich in sich selbst.

Der Industrieverband Körperpflege und Waschmittel hat im Jahr 2019 eine Studie zu Selfies veröffentlicht. In dieser Studie geht es um die Bedeutung der Selfies für Jugendliche. Dabei kam heraus, dass 45% der Mädchen und 22% der Jungen über 50 Selfies von sich

machen, bevor sie ein einziges posten. Die Studie fand außerdem heraus, dass beim Selfiemachen nichts dem Zufall überlassen wird. 69% der Mädchen gaben an, vor dem Selfie Make-Up zu verwenden. Paradoxerweise wollen die Jugendlichen jedoch nicht, dass dies auf den Selfies zu erkennen ist. Sie wollen so natürlich wie möglich wahrgenommen werden (vgl. Industrieverband Körperpflege und Waschmittel, S. 6–7). Kann in diesen Fällen noch von einer authentischen Aufnahme gesprochen werden?

Um dieses Spannungsverhältnis zwischen Inszenierung und Authentizität in Social Media zu beschreiben, wird der Neologismus „plandid“ verwendet. Er setzt sich aus den beiden Wörtern „planned“ (geplant, inszeniert) und „candid“ (aufrichtig, ehrlich) zusammen (vgl. Müller 2017). Inszenierung und Authentizität wären somit keine Antonyme mehr. Hinzu kommt die Einsicht, dass es sich bei der Authentizität um ein Rezeptionsphänomen handelt und aufgrund dessen nur von der authentischen Wirkung ausgegangen werden kann.

Die Inszenierung durch ein Selfie umfasst viele unterschiedliche Elemente: Die „[...] visuelle Bildgestaltung (*Selfies*) mit der Auswahl der Bildmotive [...], der Perspektivierung des Bildausschnittes (*Selfie Spots*), einer spezifischen Gestik und Mimik (*plandid*)[...]“ (Martínez und Weixler 2019, S. 54). Eine „festgelegte Praxis bzw. Sozialform“ bestimmt den Rahmen, in dem diese Elemente zusammentreffen. Diese einzelnen Schritte werden geplant (vgl. Martínez und Weixler 2019, S. 54).

#### **2.2.4.3 Selfies als Erzählung mit und für den anderen**

Das Kommunikations- und somit auch Beziehungsgeschehen spielt sich vor allen Dingen auch visuell ab, wie bereits an mehreren Stellen hervorgehoben wurde. Eine besondere Gattung des Bildes ist durch die technische Entwicklung der Handys bzw. Smartphones und deren Bildaufnahmemöglichkeit entstanden und verdankt ihren Erfolg letztendlich der Distribution auf sozialen Netzwerken: das Selfie. Völcker und Bruns bezeichnen Selfies als „visuelle Selbstthematisierungen“ und charakterisieren sie als „[...] ein spezifisches Bildformat, das im Rahmen des vernetzten Interaktionsgeschehens der sozialen Medien und entsprechender Applikationen hergestellt und distribuiert wird“ (Völcker und Bruns 2018, S. 17).

Selfies sind Kommunikationsmittel. Als solche funktionieren sie nicht ausschließlich in ihrer Einzelheit, sondern vor allen Dingen in der Reihe anderer Selfies mit den entsprechenden Hashtags oder alternativen geschriebenen Texten (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 29). Das Posten von Selfies ist oftmals der Auslöser bzw. Ausgangspunkt für einen

kommunikativen Prozess, kann aber auch Bestandteil einer bereits bestehenden Kommunikation sein (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 18).

Eine Besonderheit der Bildkultur, die rund um die Selfies existiert, ist, dass es sich hierbei um eine global verständliche Kommunikationsform handelt. Da die Bilder zwischen den Usern ausgetauscht werden, kommt es zu ähnlichen und immer wiederkehrenden Bildmustern. Diese Ähnlichkeiten lassen sich in den Social Media beobachten (Ullrich 2019, S. 34). Die Erfüllung und Reproduktion normativer Schönheit, die v.a. junge Menschen internalisieren, sind oftmals die Grundlage für Anerkennung (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 24). Somit werden die Sichtbarkeit auf der einen Seite und die Anerkennung auf der anderen zum Gradmesser der subjektiven Zufriedenheit, so die These von Freitas (Freitas 2019).

Bisherige Bildkulturen konnten nur durch hohen Aufwand und teure Technik entstehen. Nun sind wir in einem Zeitalter der „Bildwendung“ angelangt: Ähnlich wie beim Begriff der „Redewendung“ geht Ullrich davon aus, dass es zu einer konventionellen Form von Bildern kommt und je nach Situation auf diese zurückgegriffen wird. Diese Form der Kommunikation kann nur mithilfe von Medientechnik bestehen. Das Bild ist speicherfähig und muss auch absichtlich gelöscht werden. In den Social Media besitzen Bilder eine Doppelsexistenz, da sie sowohl flüchtig-momenthaft als auch gespeichert-dauerhaft sind. Das Changieren zwischen diesen beiden Polen zeichnet die Bildkultur aus (Ullrich 2019, S. 54–56).

Ullrich betrachtet die Selfies unter dem Blickpunkt einer veränderten Funktion des Bildes. Es dient nicht länger der Erinnerung. Früher wurden Fotos aufgenommen, um Momente festzuhalten. Heute werden sie auf ähnliche Weise wie die Sprache verwendet: Es geht darum, eine Botschaft mitzuteilen, zu erzählen, wie es uns geht, was wir momentan machen und wo wir uns aufhalten. Die Bilder entfalten somit ihre Bedeutung im Moment selber. Aufgrund der Gegenwärtigkeit und der Botschaft, die sie vermitteln, geht Ullrich davon aus, dass es sich bei Selfies um eine Weltsprache handelt (vgl. Ullrich 2015, S. 35). Dazu vergleicht er Selfies mit Emoticons. Sie werden in ihrer Bedeutung sofort erkannt und wirken unmissverständlich und unmittelbar. Die Stimmungen und Situationen, die durch die Selfies kommuniziert werden, sind sprachen- und kulturunabhängig verständlich. So behauptet Ullrich, dass es „erstmal in der Geschichte der Menschheit eine universal gültige Form der Kommunikation“ (vgl. Ullrich 2015, S. 40) gebe.

Völcker und Bruns fanden in ihrer Studie heraus, dass Selfies auch als „Mittel zur Pflege intimer Beziehungen“ (Völcker und Bruns 2018, S. 26) fungieren. Das Hin- und Herschicken von Selfies im privaten Chat ermöglicht den Jugendlichen, trotz räumlicher Distanz Nähe herzustellen. Hier tritt die emotionale Eigenschaft des Bildes hervor: In Ergänzung zur schriftlichen Kommunikation, meist über WhatsApp oder Snapchat, ermöglicht die „visuelle Selbstthematization“ eine Vertiefung der Kommunikation. Die Interviewten gaben an, dass Selfies dazu dienen, räumliche Trennungen zu überwinden, Sicherheit herzustellen und sich wechselseitig zu vergewissern. Somit können Selfies im Rahmen des privaten Teilens als Technik der Beziehungspflege angesehen werden (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 26–29).

#### **2.2.4.4 Selfies als Erzählung des wandelbaren, sichtbaren und körperlichen Ichs**

Das Jugendalter ist die Entwicklungsphase, in der wir verstärkt auf der Suche nach Sinn und Identität sind, so Keupp und Erikson. Viele soziale Modelle, die ein Mensch bis dahin meist intuitiv annimmt, werden hinterfragt und oftmals auch abgelehnt. Selfies sind in diesem Fall eine Technik, die es ermöglicht, verschiedene Rollen anzunehmen und auszuprobieren. Dies geschieht sowohl im Rahmen der realen als auch im Rahmen einer Als-ob-Welt (vgl. Schmidt et al. 2009, S. 153). Das verdeutlicht nochmals, dass die Annahme einer hybriden Identität, die sich sowohl in der analogen als auch in der virtuellen Welt zurechtfindet, nicht der Lebenswirklichkeit heutiger Jugendlicher entspricht. Sie selbst nehmen diese Trennung nicht vor (vgl. Kürzinger 2016, S. 122). Die Grenze zwischen den Lebenswelten verschwimmt.

Wer ein Selfie macht, betritt eine Bühne, macht sich sichtbar, setzt sich in Szene (Ullrich 2019, S. 13). So schlüpfen die Produzenten in eine Rolle und werden zu Repräsentanten eines Milieus oder einer Situation, die oftmals durch Hashtags näher gekennzeichnet werden. Es geht somit nicht um eine Offenlegung des authentischen Selbst, sondern vielmehr um das Annehmen einer bestimmten Rolle, die durch das schauspielerische Talent verkörpert wird (Ullrich 2019, S. 21). Die vielfältigen Inszenierungen wirken wie eine Fassade für das Private (Ullrich 2019, S. 25). „In Selfies manifestiert sich der Wunsch der Menschen, auch über die reale Begegnung hinaus so umfassend wie möglich mit anderen zu kommunizieren“ (Ullrich 2019, S. 62).

Dabei entstehen die meisten Selfies in Alltagssituationen. Birkel fand in einer Studie heraus, dass diejenigen Selfies der Jugendlichen, die im Status auf WhatsApp oder in der Instagram-Story gepostet werden, weniger sorgfältig aufgenommen werden als andere

(vgl. Birkel 2020, S. 138). So äußerte ein Teilnehmer der Studie, dass er sich beim Kaffeekochen fotografiert und sich mittlerweile mit dem Verhalten identifiziert (vgl. Birkel 2020, S. 139). Hier wird deutlich, dass der Jugendliche über das Ausprobieren von Rollen seine soziale Identität in Abstimmung mit anderen konstruiert (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 19–22).

Die Posen, die auf Selfies dargestellt werden, entsprechen nicht unbedingt der ‚natürlichen‘ Körperhaltung. Es lässt sich jedoch ein Einfluss dieser Selfie-Posen auf unsere sonstige Mimik und Gestik erkennen (Ullrich 2019, S. 36). So merkt Ullrich kritisch an, dass Selfies unsere Mimik und Gestik immer weiter normieren (Ullrich 2019, S. 43).

Aus religionspädagogischer Sicht ist es interessant der Frage nachzugehen, inwiefern die neue Bildkultur und zugleich diese neuen Formen der Selbsterzählungen unsere Identität prägen. Während Selfies als visuelles Ausdrucksmittel routiniert eingesetzt werden, ist nicht das einzelne Bild an sich bedeutend, sondern der gesamte kommunikative Kontext. Und so handelt es sich beim Selfie um eine unter vielen Facetten situativer Selbsterfahrung. Diese Erfahrung kann sowohl identitätsstiftend als auch –stabilisierend sein (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 20–22).

Ullrich beschreibt Selfies als Bilder, die wir von uns machen und auf denen wir uns selbst zum Bild machen (Ullrich 2019, S. 6) Selfies sind Statusmitteilungen, die berichten, wie es uns geht und was wir gerade erleben und werden in den meisten Fällen versendet (Ullrich 2019, S. 8). Ohne großen Zeitaufwand und ohne besondere Begabung entsteht eine Vielzahl von Bildern, die im Herunterscrollen der Social Media auch schnell wieder in Vergessenheit geraten (Ullrich 2019, S. 54). Ob großer Zeitaufwand oder kleiner, aufwendiges Stylen oder unvorbereitete Momentaufnahme, Nachbearbeiten oder keine, durch Selfies sind Jugendliche mit den Fragen „Wer bin ich?“ und „Wer möchte ich sein?“ konfrontiert. Sie sind zum einen Akteur und zum anderen auch Beobachter des fotografischen Ausdrucks. Dabei treffen die Fotografierten bzw. Fotografen eine Wahl, um bestimmte Eigenschaften in den Vordergrund ihres Selfies zu rücken. Sie sind also nicht nur einfache Selbstdarstellungen, sondern immer wird ein Aspekt hervorgehoben, der eine Anschlusskommunikation ermöglicht (vgl. Völcker und Bruns 2018, S. 18). Somit können Selfies immer nur ein Abbild bestimmter Fragmente einer Person darstellen. Sie können niemals die Person in ihrer Gesamtheit darstellen, da es sich um eine bildliche, keine leibliche Spiegelung handelt (vgl. Kürzinger 2016, S. 128).



Fest steht, so auch Altmeyer, dass der Mensch angewiesen ist auf eine Rückmeldung seines Umfeldes (vgl. Altmeyer 2016). Er sehnt sich bereits im frühkindlichen Alter nach diesem Echo. Dieses erhalten wir in Form von Likes für unser Selfie, denn sie stellen „räumlich entrückte und zeitlich versetzte Spiegelungen im Gegenüber dar“ (Kürzinger 2016, S. 129). Je nach Quantität der Rückmeldung entsteht bei den Jugendlichen ein Gefühl des Stolzes bzw. der Scham (vgl. Kürzinger 2016, S. 131).

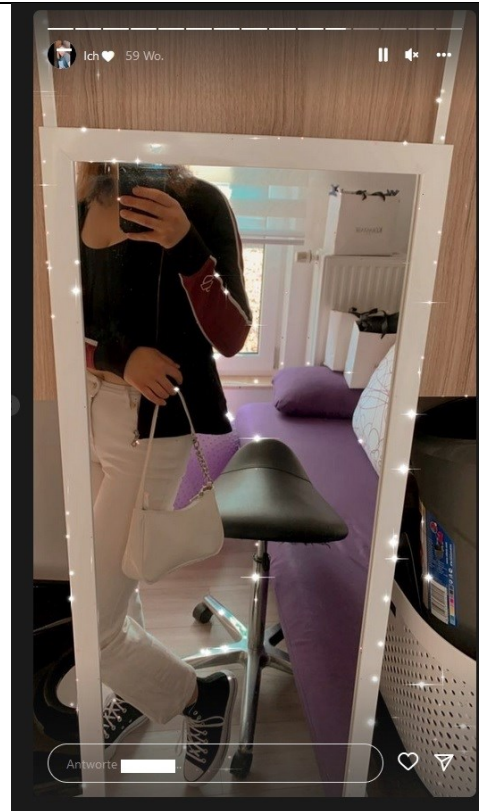
Ein weiterer wichtiger Aspekt der Selfies in puncto Sozialität ist, dass das Posten von Selfies mit Freunden eine Validierungsform der Freundschaft darstellt und gleichzeitig für Außenstehende kennzeichnet, wer die wichtigen Freunde sind (vgl. Kürzinger 2016, S. 130–131).

## 2.2.5 Beispiele von Selbstnarrationen aus der empirischen Forschung

### 2.2.5.1 Selbstnarrationen von L.



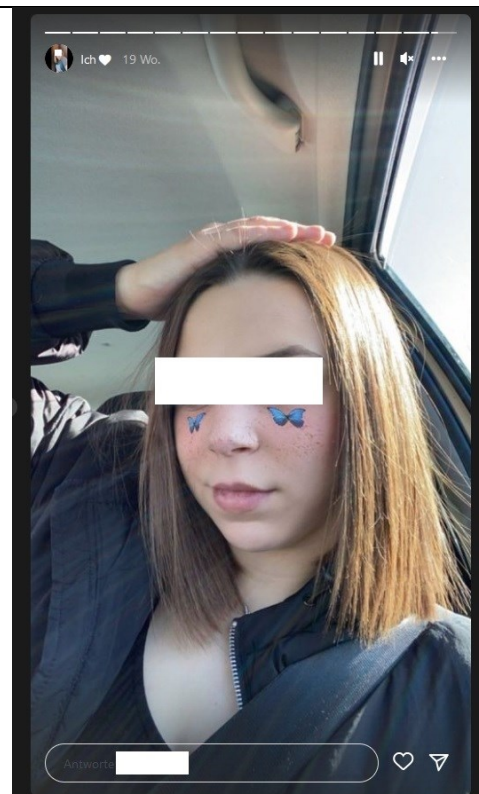
Highlight L. Stand Juli 2022 1



Highlight L. Stand Juli 2022 3



Highlight L. Stand Juli 2022 2



Highlight L. Stand Juli 2022 4

## **I. Bildbeschreibungen**

- *Highlight 1:* Von der Jugendlichen sind auf der unteren Bildhälfte nur ihre Schuhe, Beine und ein Teil ihrer Jacke zu sehen. Die Aufnahme zeigt den Blickwinkel der Jugendlichen. Auffallend sind die sich wiederholenden Farben (gelb, grün, blau, braun/grau) im Bild. Vor ihren Füßen, auf der oberen Bildhälfte, ist ein Karton mit Tüten (vielleicht Müll) zu erkennen. Sie steht draußen; darauf deuten die Pflastersteine hin.
- *Highlight 2:* Hinter der Jugendlichen sind auf dem Bild ein Fahrrad sowie eine Treppe und ein Gelände zu sehen. Die schwarz-weiße Spiegelaufnahme ist so konstituiert, dass die Diagonale der Treppe die Bildmitte, in der die Jugendliche steht, besonders in Szene setzt. Das Handy verdeckt ihr Gesicht und erhellt es.
- *Highlight 3:* Das Foto wurde vor einem kleineren Spiegel (ihren Kopf abschneidend) aufgenommen. Neben dem Spiegel steht eine weiße Kiste. L. befindet sich nicht im Zentrum des Bildes ist, sondern in der linken Hälfte des Spiegels. Neben der Jugendlichen selbst sind ein Stuhl sowie eine Matratze oder Matte zu sehen, daher wirkt es wie eine spontane Aufnahme. Das einzige Farbige im Bild ist die Matratze bzw. Matte. Offenbar hat sie einen sog. Filter benutzt, um das Foto zu erstellen, da sich verteilt auf dem Bild „Glitzerelementen“ befinden.
- *Highlight 4:* Das Selfie von L. zeigt sie in einem Auto (erkennbar durch den Griff über ihrem Kopf). Sie ist schwarz gekleidet und die Sonne, die in das Auto hineinfällt, scheint auf ihre braunen Haare. Ihre rechte Hand liegt auf ihrem Kopf auf, was den Fokus nochmals auf ihren Kopf legt. Auch hier verwendete L. einen Filter, da unter ihren Augen zwei Schmetterlinge ihr Gesicht schmücken. Die Schmetterlinge sind die einzigen farblichen Elemente im Bild.

## **II. Gesicht**

- *Highlight 1:* Es ist kein Gesicht sichtbar, da es sich um ein Foto der Beine handelt. Wahrscheinlich möchte sie durch dieses Highlight anhand ihres Körpers bzw. ihrer Kleidung erzählen und macht ihr Gesicht deshalb nicht sichtbar.
- *Highlight 2:* Es handelt sich um ein Selfie, das L. im Spiegel aufnimmt. L. hält das Smartphone, auf das sie ihren Blick richtet, mit der linken Hand genau vor ihr Gesicht. Ihr Gesichtsausdruck ist nicht lesbar. Die Haare trägt sie offen.
- *Highlight 3:* Ihr Gesicht ist nicht erkennbar, da die obere Hälfte nicht in das Spiegelbild passt und die andere Hälfte abgedeckt ist durch das Smartphone, mit dem sie das

Foto aufnimmt. Das führt an dieser Stelle wieder dazu, dass die Mimik nicht zu deuten ist. Vermutlich richtet sie ihren Blick hier auch auf ihr Smartphone. Auch auf diesem Bild trägt sie ihre Haare offen.

- *Highlight 4:* Es handelt sich um das einzige der vier Highlights, in dem das Gesicht von L. in seiner Gesamtheit zu sehen ist. Allerdings schweben unter ihren Augen Schmetterlinge, die entweder durch einen Filter beim Fotografieren oder nachträglich hinzugefügt wurden. Der Ansatz eines Lächelns ist auf dem Bild zu erkennen, dieser kann jedoch auch durch die Perspektive entstehen. Der Blick richtet sie auf das Smartphone. Die Frisur ist gleich mit der auf dem Highlight 2 und Highlight 3.

### **III. Körper**

- *Highlight 1:* Das Bild zeigt die Beine der Jugendlichen aus der eigenen Perspektive.
- *Highlight 2:* Das Foto zeigt L.s Körper bis zu den Oberschenkeln. Sie nimmt sich frontal im Spiegel auf. Ihr Körper wirkt verloren unter dem weiten Pullover.
- *Highlight 3:* Das Highlight zeigt ein Foto eines Spiegelbildes. Im Vordergrund ist L. bzw. ihre linke Körperhälfte, die sie zur rechten Seite dreht. Gut erkennbar sind, obschon nicht ihr ganzer Körper im Spiegelbild erscheint, ihr Dekolleté, ihr Bauch, der unter ihrem T-Shirt hervorscheint, und das angewinkelte Bein.
- *Highlight 4:* Während sie mit ihrem linken Arm das Foto macht, legt sie ihren rechten Arm lässig auf ihren Kopf. Sie hält ihre Schultern schräg: Die rechte Schulter hält sie hoch, um ihren Arm auf den Kopf legen zu können, während die linke tief ist, um die leichte Untersicht des Bildes zu ermöglichen.

### **IV. Kleidung**

- *Highlight 1:* L. trägt eine bunte Cord-Jacke sowie eine schwarz-bräunliche Jeans und Chucks. In seiner Gesamtheit ist dieser Look von L. lässig-sportlich zu beschreiben.
- *Highlight 2:* Auffällig ist, dass die Mitte des Bildes das Logo der Marke ihres Pullovers darstellt. Der weiße Pullover tritt in dem kontrastreichen Bild hervor.
- *Highlight 3:* Sie trägt ein schwarzes, ausgeschnittenes und bauchfreies T-Shirt, darüber eine schwarze Jacke, eine weiße Jeans und schwarze Chucks.
- *Highlight 4:* Es ist nicht viel von ihrer Kleidung zu erkennen, da es sich um ein Porträt handelt. Sichtbar sind ein schwarzes, ausgeschnittenes T-Shirt und eine schwarze Jacke, die sie darüber trägt.

## V. Umgebung

- *Highlight 1:* Von der Umgebung ist nicht viel zu erkennen außer dem Boden, da es sich um eine Foto handelt, das sie von oben nach unten aufgenommen hat. Vor ihren Füßen steht auf einer Mauer ein Karton mit mehreren Tüten. Es könnte sich um Müll handeln, es könnte auch ein Umzugskarton sein.
- *Highlight 2:* Das Foto ist offensichtlich im Flur aufgenommen. Der Hintergrund des schwarz-weißen Bildes besteht aus einem Fahrrad sowie einer Treppe mit Geländer.
- *Highlight 3:* Im Hintergrund des Spiegelselbies befinden sich ein Fenster, ein Bett und ein Stuhl.
- *Highlight 4:* Das Foto ist offensichtlich in einem Auto entstanden. Der Griff über ihrem Kopf, die gekrümmte Fensterscheibe und der Gurt, der über ihre linke Schulter führt, lassen darauf schließen.

### Die Narrationen von L.

Unter den vier Highlights ist keines, das ihr Gesicht in seiner Gesamtheit sowie unbearbeitet zeigt. Dieses Spiel mit der (Un-)Sichtbarkeit des Gesichts, das im Fall von L. vor allem den Großteil des Gesichts ausblendet, ist wohl damit zu begründen, dass sie die Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenken möchte, wie z.B. dem Körper bzw. der Kleidung.

Vor allem durch das Highlight 3 macht L. ihren Körper sichtbar. Auf den anderen Highlights ist er zwar auch zu erkennen, aber im Highlight 1 und Highlight 2 scheint er durch ihre Kleidung nicht nur bedeckt, sondern auch ein Stück weit verdeckt. Durch die nicht alltägliche Körperhaltung (das angewinkelte Bein, das Tragen der Tasche vor der linken Hüfte) und den sichtbaren Bauch der Jugendlichen steht der Körper neben der Handtasche im Fokus des Bildes.

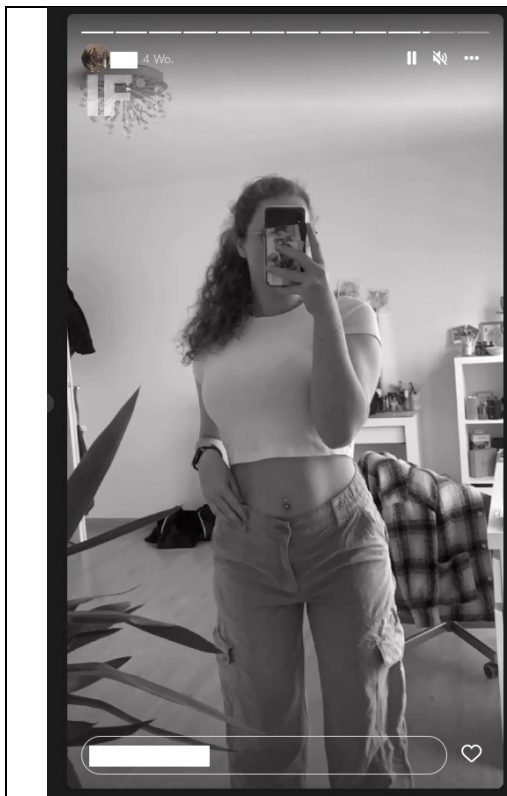
Die Kleidung von L. scheint einen zentralen Stellenwert in ihrer Selbstnarration zu haben. Auf drei von vier Posts steht ihr Look im Mittelpunkt, entweder indem sie sich im Spiegel fotografiert und so posiert, dass ihre Handtasche im Zentrum des Bildes (Highlight 3) erscheint, oder auch im Spiegelselbie, das das Logo ihres Pullovers durch seine zentrale Stellung hervorhebt. Ihr Körper scheint, wie bereits erwähnt, unter dem großen Pullover zu verschwinden. Dadurch wirkt der sportliche Hoodie noch lässiger. Auch im Highlight 1 macht L. sich sichtbar, indem sie ihre Kleidung präsentiert. Dieser Look soll ebenfalls lässig und cool erscheinen.

Die Umgebung scheint kein wichtiges Element in ihrem Narrativ zu sein, da der Hintergrund ihrer Aufnahmen zwar meistens deutlich zu erkennen ist, aber nicht in eindeutigen und direkten Zusammenhang mit L. selbst steht.

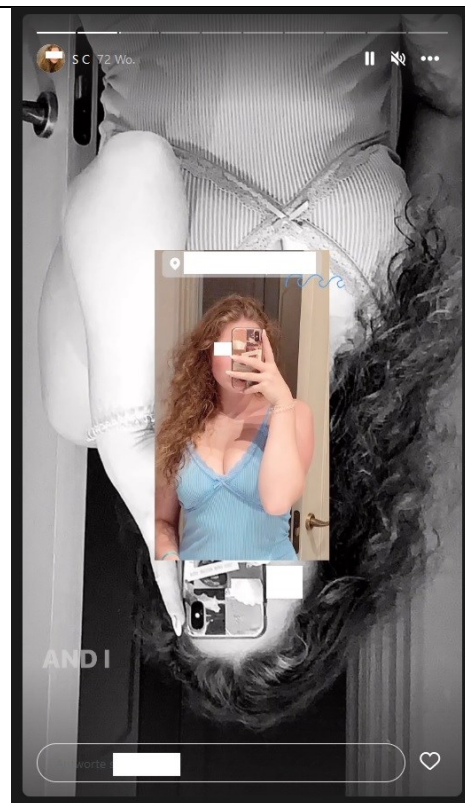
Die Narrationen von L. zeigen eine Vielfalt auf in dem, was sie von sich sichtbar macht. Dabei rückt jedoch eine Komponente immer wieder in den Fokus ihrer Highlights: ihre Kleidung. Denn auch, wenn sie sich das eine Mal sportlich-lässig präsentiert und das andere Mal “schicker”, steht ihr Look durchgehend im Mittelpunkt ihres Narrativs.



### 2.2.5.2 Selbstnarrationen von S.



Highlight S. Stand Dezember 2022 1



Highlight S. Stand Dezember 2022 3



Highlight S. Stand Dezember 2022 2



Highlight S. Stand Dezember 2022 4

## **Bildbeschreibungen**

- *Highlight 1:* Das Schwarz-Weiß-Bild ist eine Spiegelaufnahme. Sie zeigt die Jugendliche in einem Zimmer, wahrscheinlich bei ihr zuhause. Hinter ihr befinden sich Regale, ein Bürostuhl, über dem eine Jacke hängt. Es wirkt so, als habe sie sich diese Jacke kurz vorher ausgezogen, um die Aufnahme zu machen. Der Bürostuhl könnte ein Hinweis darauf sein, dass S. vorher für die Schule gearbeitet hat.
- *Highlight 2:* Dieses Highlight ist wieder eine Schwarz-Weiß-Aufnahme. Es handelt sich um eine verwackelte Aufnahme in einer Glasscheibe, in der S. zu erkennen ist. S. wirkt fast wie ein Schatten. Diese Wirkung wird verstärkt durch die Tatsache, dass sie über ihre linke Schulter schaut und sie sich auf der linken Hälfte des Bildes befindet.
- *Highlight 3:* Die Fotokonstellation zeigt das gleiche Foto von S. zwei Mal: einmal in kleinerem Format, bunt, in der Mitte des Bildes. Das zweite Foto, auf den Kopf gedreht, bildet in größerem Format den Rahmen und ist in schwarz-weiß. Dabei deckt das bunte Bild das zentrale Segment der Schwarz-Weiß-Aufnahme (das Dekolleté) ab.
- *Highlight 4:* Das Porträt der Jugendlichen zeigt sie von Nahem, sodass ihr Schmuck deutlich erkennbar ist (Ohringe, Nasenpiercing, Kettchen). Es handelt sich um ein Selfie und ihr Gesicht nimmt fast die gesamte Bildfläche ein.

## **I. Gesicht**

- *Highlight 1:* Auch S. fotografiert sich im Spiegel, das Smartphone genau vor dem Gesicht haltend. Den Kopf richtet sie nach links, wahrscheinlich um für das Foto den Spiegel anzuvisieren. Aus diesem Grund erkennt man nichts von ihrem Gesichtsausdruck. Ihre lockigen Haare sind in einem Pferdeschwanz zusammengebunden und liegen auf ihrer rechten Schulter.
- *Highlight 2:* Ihr Gesicht ist nur schwer erkennbar auf diesem Highlight, da es sich um eine Aufnahme in einer Glasoberfläche handelt und sie zur linken Seite schaut. Vor Nase und Mund hält sie ihr Smartphone. Ihre Haare hat sie in einem hohen Dutt zusammengebunden. Ihre Mimik ist nicht deutbar.
- *Highlight 3:* Auch auf diesem Highlight ist das Gesicht von S. nicht zu erkennen, da sie wieder das Smartphone genau davor hält und so ihre Mimik verdeckt ist. Ihre lockigen Haare liegen offen auf ihrer rechten Schulter. Wieder richtet sie ihren Kopf nach links für die Aufnahme des Bildes.



- *Highlight 4:* Ihr Gesicht ist im Gegensatz zu den anderen Highlights hier klar und deutlich erkennbar. Ihren Kopf neigt sie leicht zur rechten Schulter. Ihr Blick richtet sich auf das Smartphone. Sie trägt ein Nasenpiercing. Ihre Haare trägt sie offen. Ihre Mimik wirkt neutral, der Mund ist geschlossen.

## **II. Körper**

- *Highlight 1:* Das Foto lichtet ihren Körper bis zu den Knien ab. Die rechte Hand hält sie am Hosenbund. Im Zentrum des Bildes ist ihr Bauch zu erkennen, der aus dem bauchfreien Top hervorscheint. Auffällig ist auch ihr Bauchnabelpiercing. Ihr Oberkörper ist leicht nach vorne gebeugt, während ihr Unterkörper etwas nach hinten zieht. Durch diese Körperhaltung betont sie ihren Bauch und ihre Brust.
- *Highlight 2:* Der Körper ist bis zu den Oberschenkeln sichtbar, allerdings auch schwer erkennbar, da die Aufnahme verwackelt wirkt durch die Brechungen in der Glasoberfläche, in der sie gemacht wurde.
- *Highlight 3:* Da es sich um ein hochformatiges Porträt handelt, ist nur ihr Oberkörper zu sehen. Im Zentrum des Bildes, das als sein eigener Hintergrund auf dem Kopf in schwarz-weiß nochmals erscheint, ist ihr Dekolleté.
- *Highlight 4:* Von ihrem Körper ist auf diesem Porträt nicht viel zu erkennen. Ihre rechte Schulter lässt darauf schließen, dass sie ihren rechten Arm hoch hält.

## **III. Kleidung**

- *Highlight 1:* L. trägt ein weißes, bauchfreies T-Shirt und eine Cargo-Hose, die Farbe der Hose ist aufgrund der Schwarz-weiß-Aufnahme nicht erkennbar.
- *Highlight 2:* S. trägt einen schwarzen Pullover mit einer weißen Aufschrift, wovon nur das Wort "Heat" lesbar ist.
- *Highlight 3:* Sie trägt ein hellblaues, ausgeschnittenes Top, das ihr Dekolleté betont.
- *Highlight 4:* Sie trägt ein weißes T-Shirt.

## **IV. Umgebung**

- *Highlight 1:* Der Hintergrund lässt darauf schließen, dass sie sich wahrscheinlich in ihrem Zimmer befindet, vielleicht auch in dem eines/ einer Bekannten.
- *Highlight 2:* Aufgrund des verwackelten Bildes ist es schwierig zu deuten, in welcher Umgebung das Foto aufgenommen wurde.

- *Highlight 3:* Von der Umgebung ist nicht viel zu erkennen außer einer Tür im Hintergrund von S.
- *Highlight 4:* S. hat sich vor einer Wand fotografiert. Wo sie sich befindet, bleibt jedoch unklar.

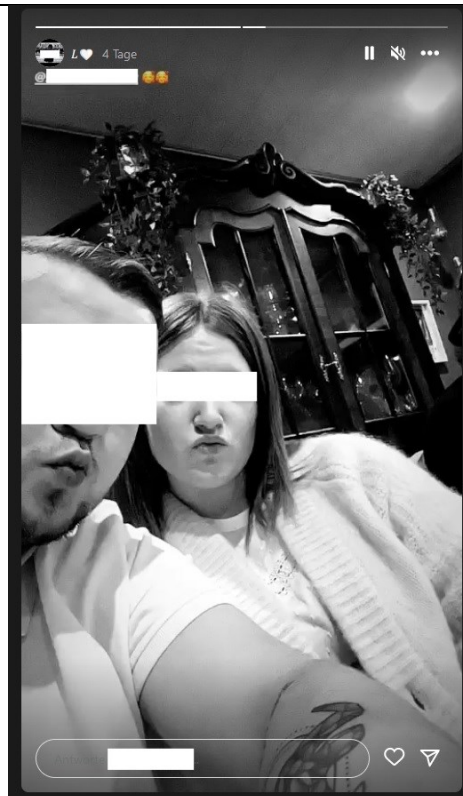
### **Die Narrationen von S.**

Auffallend an den Narrationen von S. ist, dass drei von den vier selektierten in schwarz-weiß aufgenommen (oder bearbeitet) wurden. Weshalb sie diese kontrastreiche Darstellung von sich selbst wählt, bleibt offen.

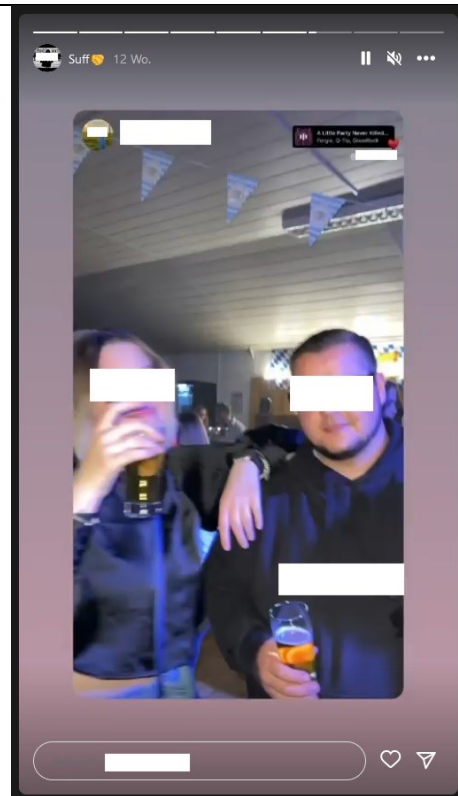
Wie L. spielt auch S. mit der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit ihres Gesichts und auch ihres Körpers. Highlight 1 und 2 sind zwei unterschiedliche Erzählungen von der Jugendlichen. Im Highlight 2 wirkt sie wie ihr eigener Schatten, den sie “en passant” fotografiert. Diesen Eindruck erweckt auch ihr zur Seite gedrehtes Gesicht. Im Highlight 1 wirkt sie, trotz des verdeckten Gesichts, sehr präsent durch ihre frontale Körperhaltung gegenüber dem Smartphone. Auch die beiden anderen Highlights 3 und 4 lassen sich gegenüberstellen: Während sie auf dem einen ihr Gesicht nicht sichtbar macht, hält sie es auf dem anderen frontal und nah in die Kamera. Ihr Dekolleté, das im Zentrum des Highlights 3 steht, scheint sie in der größeren Aufnahme 4 im Hintergrund beinahe durch die Fotomontage zu verdecken, allerdings bleibt ein Stück ihrer Brüste sichtbar.

Es lässt sich ein weiterer Vergleich ziehen zwischen Highlight 1 und 3: In beiden steht ein Körperteil im Vordergrund des Fotos; im Highlight 1 ist es ihr Bauch, im Highlight 3 ist es ihr Dekolleté. Sie hebt damit die Weiblichkeit ihres Körpers hervor.

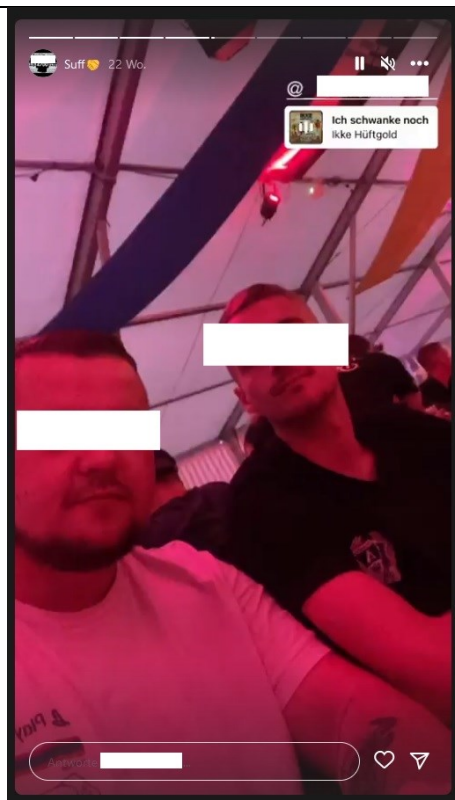
### 2.2.5.3 Selbstnarrationen von M.



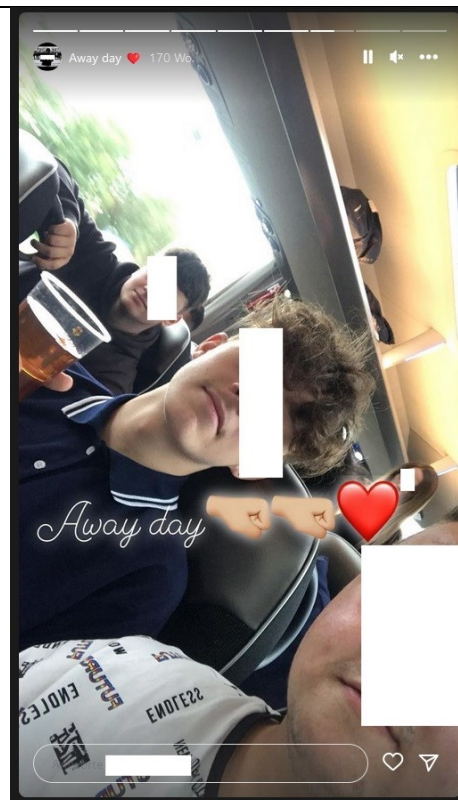
Highlight M. Stand Dezember 2022 1



Highlight M. Stand Dezember 2022 3



Highlight M. Stand Dezember 2022 2



Highlight M. Stand Dezember 2022 4

## **I. Bildbeschreibungen**

- *Highlight 1:* Neben den beiden Personen auf dem Schwarz-Weiß-Bild fällt sofort der Schrank im Hintergrund ins Auge. Das lässt das Selfie wie einen spontanen Schnappschuss wirken, der im Rahmen eines Familientreffens o.Ä. aufgenommen wurde. Auffallend ist der Kontrast zwischen den hellen Personen im Vorder- und dem dunklen, antiken Schrank im Hintergrund. M. befindet sich am rechten Rand der Aufnahme, die weibliche Person, die neben ihm sitzt, ist zentral.
- *Highlight 2:* Das Selfie ist in ein rötliches Licht getaucht. Es ist eine Lampe zu erkennen über dem Kopf der rechten Person, die dieses Licht erzeugt. Verstärkt wird dieses Licht durch die Tatsache, dass die beiden jungen Menschen sich in einem Zelt befinden. Darauf weisen die Plane und das Gestell hin. Es sind noch weitere Personen im Hintergrund zu erkennen. Es könnte also sein, dass dieses Foto auf einer Party oder anderen Veranstaltung gemacht wurde.
- *Highlight 3:* Die leicht verwackelte Aufnahme zeigt zwei junge Menschen, die beide ein Bier in der Hand halten. Während die linke Person ihren Arm lässig auf die Schultern von M. ablegt, lächelt dieser in die Kamera. Über ihrem Kopf ist eine Wimpelkette zu erkennen, die auf ein Fest oder Veranstaltung hinweist. Es handelt sich um einen Repost, d.h. eine andere Person hat das Bild erstmalig veröffentlicht und M. greift diesen Post auf, um ihn als Highlight zu markieren.
- *Highlight 4:* Das Bild zeigt eine Aufnahme aus dem Bus. Es zeigt die beiden Sitznachbarn, zu denen M. gehört, sowie die Person, die schräg hinter ihnen sitzt und eine weitere Person, die im Gang des Busses steht oder geht. M. ist erneut am Bildrand zu erkennen, sein Nachbar befindet sich im Zentrum.

## **II. Gesicht**

- *Highlight 1:* M.s Gesicht ist nicht vollständig zu erkennen, da seine rechte Gesichtshälfte nicht ganz auf dem Foto erscheint. Seine rechte Kopfhälfte wirkt wie abgeschnitten. Er zeigt sich mit einer Grimasse (Kussmund/Schnute). Seine Haare hat er nach hinten gegelt. Er trägt einen kurzen Kinn- und Backenbart.
- *Highlight 2:* Es handelt sich um ein Selfie, ein Porträt mit einem anderen jungen Mann. M.s Blick geht auf das Smartphone. Ein Teil seiner rechten Gesichtshälfte (ab dem Ohr) ist "abgeschnitten". Sein Gesichtsausdruck ist neutral. Sein Kopf ist leicht zur rechten Seite gedreht in Richtung Smartphone. Auch auf diesem Highlight trägt er einen kurzen Kinn- und Backenbart.

- *Highlight 3:* M. lächelt und trägt eine schwarze Sonnenbrille sowie wieder einen kurzen Kinn- und Backenbart. Vermutlich schaut er in die Kamera.
- *Highlight 4:* Auch auf diesem Bild ist nicht sein komplettes Gesicht zu erkennen, es fehlt die Hälfte der Stirn und sein linkes Auge. Seine linke Gesichtshälfte hat er durch die Selfieaufnahme schräg “abgeschnitten”. Ein dezentes Lächeln ist zu erkennen. Er blickt in das Smartphone. Diesmal trägt er keinen Bart.

## **I. Körper**

- *Highlight 1:* Es handelt sich um ein Selfie-Porträt. Aus diesem Grund ist nur sein Oberkörper bis zur Brust sichtbar. Zwischen den beiden Personen auf dem Selfie befindet sich M.s tätowierter linker Arm.
- *Highlight 2:* Da er das Smartphone in seiner rechten Hand hält, ist sein linker Oberkörper zentral auf dem Bild. Auch auf diesem Bild ist sein tätowierter Arm zu erkennen.
- *Highlight 3:* Auf dem Bild ist die linke Hälfte von M.s Körper “abgeschnitten”. Auf seiner rechten Schulter lehnt eine junge Frau, die – genau wie M. in ihrer rechten Hand ein Bier hält. Nur sein Oberkörper ist auf dem Bild zu sehen.
- *Highlight 4:* Auf dem Selfie ist nur seine rechte Schulter abgelichtet. Auf dem Foto nimmt er nur einen geringen Platz in der Ecke ein.

## **II. Kleidung**

- *Highlight 1:* M. trägt ein weißes T-Shirt.
- *Highlight 2:* Auf seinem weißen T-Shirt ist auf der rechten Brust eine Aufschrift zu erkennen “Play” (abgeschnitten) und das Logo der Marke “Playstation”.
- *Highlight 3:* Der schwarze Pullover trägt eine weiße Aufschrift mit dem Gründernamen seines Heimatfußballvereins (Vorwissen; zensiert).
- *Highlight 4:* Wie auf den anderen Posts auch beschränken sich die Farben seiner Kleidung auf schwarz und weiß. Das hängt wahrscheinlich mit der Tatsache zusammen, dass es sich um ein Foto handelt, in dem er als Fan seinen Heimatfußballverein anfeuert. Die Farben des Vereins sind schwarz-weiß (Vorwissen) und aus diesem Grund trägt M. das T-Shirt in den besagten Farben. In diesem Fall handelt es sich um ein weißes T-Shirt mit einem Muster aus schwarzer Schrift. Zu erkennen sind Begriffe wie “endless” und “future”.

### **III. Umgebung**

- *Highlight 1:* Im Hintergrund des Selfies ist ein antiker Wohnzimmerschrank.
- *Highlight 2:* Das rote Licht und die Decke lassen auf eine Feier in einem Zelt schließen.
- *Highlight 3:* Die Wimpelkette an der Decke – vielleicht handelt es sich um einen Kellerraum oder ein Jugendzentrum – und das Poster hinter M.s Kopf, die Sonnenbrillen sowie das Bier, das die beiden Personen auf dem Bild in der Hand halten, lassen darauf schließen, dass das Foto auf einer Feier aufgenommen wurde.
- *Highlight 4:* Die Sitze, auf denen M. und sein Sitznachbar sich befinden und die Gepäckablage über ihren Köpfen deuten auf das Innenleben eines Reisebusses hin. Da sich in der Kategorie “Away day” vor allem Highlights befinden, die M. auf Ausfahrten mit seinem Heimatfußballverein macht, ist wohl auch dieser Post damit in Zusammenhang zu bringen.

#### **M.s Narrationen**

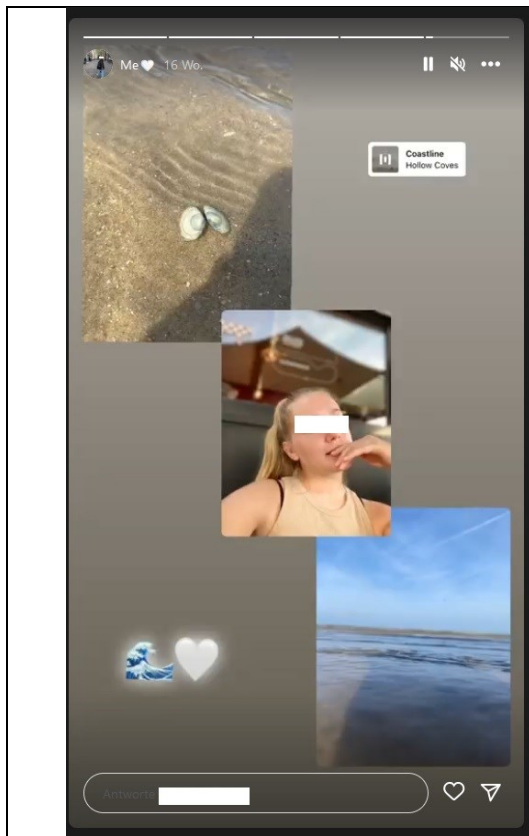
Auf keinem seiner Highlights ist M. alleine abgebildet. Viele seiner Aufnahmen zeigen keine Personen. Auf den meisten ist er jedoch mit anderen jungen Menschen sichtbar. Diese Menschen scheinen unabdingbar für sein Identitätsnarrativ. Er selbst zeigt sich auf keinem Bild mit seinem gesamten Gesicht oder seinem gesamten Körper. Auf Selfies oder anderen Aufnahmen wirkt er wie abgeschnitten. Er macht sich also zwar sichtbar, aber nie in Gänze.

Ebenfalls auffällig ist, dass auf vielen seiner Highlights eine mehr oder weniger direkte Verbindung zu seinem Heimatfußballverein besteht. Fast keine seiner Narrationen erzählt er ohne einen Hinweis auf den Verein. Er zeigt sich oft im Fußballstadion oder, und das betrifft die meisten seiner veröffentlichten Posts, auf dem Weg dorthin.

Eine weitere Gemeinsamkeit in seinen Highlights besteht darin, dass M. sich in Umgebungen darstellt, in denen Bier konsumiert wird. Der Alkoholkonsum ist somit auch ein wiederkehrender Bestandteil seiner Narrationen.

Im Highlight 1 und im Highlight 2 ist M. mit jungen Frauen abgelichtet. Während das Highlight 2 jedoch der Kategorie “Suff” zugeteilt wurde, ist das Highlight 1 in der Kategorie “L” mit Herzchen eingeordnet. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass es sich bei der abgebildeten jungen Frau um seine feste Freundin handelt.

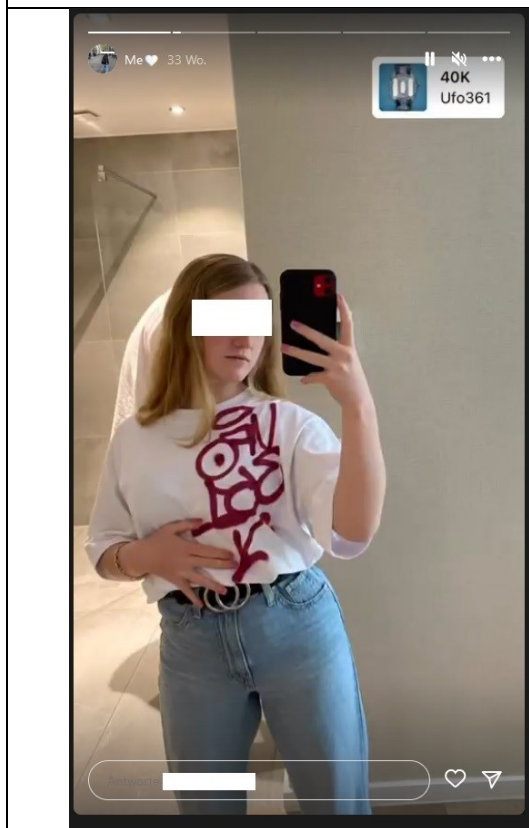
### 2.2.5.4 Selbstnarrationen von L.'



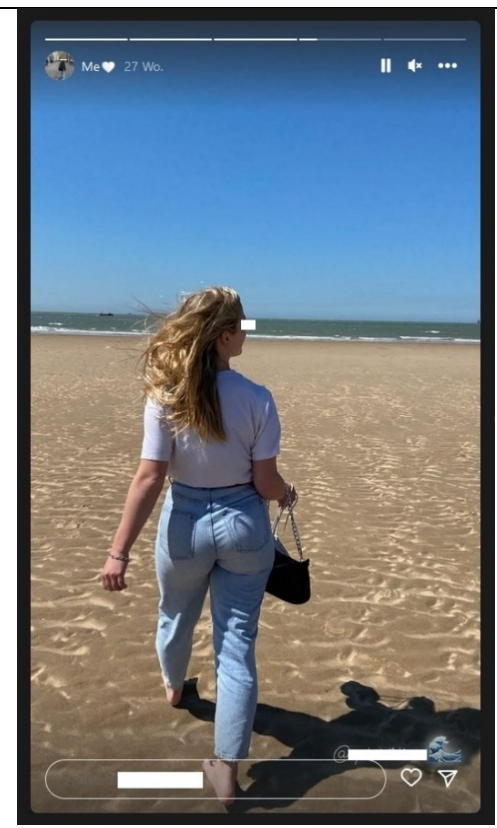
Highlight L.' Stand Dezember 2022 1



Highlight L.' Stand Dezember 2022 3



Highlight L.' Stand Dezember 2022 2



Highlight L.' Stand Dezember 2022 4



## **I. Bildbeschreibungen**

- *Highlight 1:* Es handelt sich um eine Bildkonstellation, bestehend aus einem einfarbigen, braun-grauen Hintergrund und drei diagonal angeordneten Aufnahmen, die sich leicht überlappen. Das mittlere Bild, ein Selfie, das L.' zeigt, überdeckt die Ecken der beiden anderen Aufnahmen und steht somit im Fokus der Bildreihe. Alle drei Aufnahmen scheinen am gleichen Ort (Meer) aufgenommen worden zu sein. Das bestätigt auch das Emoji, das in der linken unteren Seite des Bildes hinzugefügt wurde.
- *Highlight 2:* Die Spiegelaufnahme besteht fast zur Hälfte aus der Wand, vor der L.' steht. Auf der anderen Hälfte sieht man L.' vom Kopf bis zu den Knien. Es scheint so, als stünde sie im Badezimmer, auf das die Glasscheibe hinter ihr hinweist.
- *Highlight 3:* Die Porträtaufnahme von L.', wahrscheinlich ein Selfie, zeigt sie in einer ländlichen Gegend (Baum, Hecke, Wiese erkennbar). Der Baum im Hintergrund sowie ihre Sonnenbrille im Haar weisen darauf hin, dass die Sonne scheint. Im farblichen Kontrast zum blauen Himmel und der grünen Natur steht ihre rote Jacke.
- *Highlight 4:* Es handelt sich um eine Aufnahme der Rückseite von L.'. Sie spaziert/geht am Strand bzw. im Sand. Auf Höhe ihrer Augen befindet sich das Meer. Sie schaut in die Ferne und hält ihre Handtasche in der rechten Hand.

## **II. Gesicht**

- *Highlight 1:* Da es sich um eine Fotocollage handelt, macht ihr Gesicht, das in einem Porträt (Selfie) erscheint, nur ein geringer Teil der "Fläche" des Highlights aus. L.' schaut auf das Smartphone und hält den Kopf leicht nach rechts geneigt. Ihr Gesichtsausdruck ist neutral, es ist kein Lächeln zu erkennen. Sie hält ihre linke Hand vor den Mund; ihr linker Zeigefinger liegt auf ihrer Lippe. Diese Pose wirkt lasziv. Sie könnte gleichzeitig auch als Geste für Nachdenklichkeit interpretiert werden.
- *Highlight 2:* In diesem Spiegelselbstbild ist L.'s Gesicht in seiner Gesamtheit zu erkennen. Ihren Kopf dreht sie leicht nach links, wahrscheinlich um ihre eigene Aufnahme im Smartphone zu sehen. Sie trägt ihre Haare offen, eine Strähne trägt sie vor ihren Schultern. Ihr Gesichtsausdruck ist neutral.
- *Highlight 3:* Es handelt sich um ein Selfie, auf dem sie ihr komplettes Gesicht zeigt. Sie lächelt leicht und schaut über die Kamera hinweg (ausgeblendet). Ihre Haare trägt sie offen, über ihre Schultern gelegt. Auf ihren Scheitel geschoben trägt sie eine braune Sonnenbrille.



- *Highlight 4:* L.' ist auf diesem Post von hinten in Schrittstellung abgebildet. Da sie ihren Kopf nach rechts dreht, ist ihr Gesicht zu erkennen. Ihr Blick schweift in die Ferne. Wind greift in ihre offenen Haare.

### **III. Körper**

- *Highlight 1:* Da es sich um ein Porträt handelt, ist nur L.'s Oberkörper bis zur Brust erkennbar. Da sie die eine Hand am Mund hält, macht sie wahrscheinlich mit der anderen das Foto. Es könnte auch sein, dass jemand anders das Foto aufnimmt.
- *Highlight 2:* Ihr Körper ist bis zu den Knien erkennbar. Während sie mit ihrer linken Hand das Foto macht, wozu sie den Arm schräg vor sich hält, drückt sie ihre rechte Hand mit gespreizten Fingern auf ihren Bauch, die Brustpartie tritt dadurch stärker hervor. Die linke Hüfte hebt sie leicht an. Sie steht frontal zum Spiegel, in dem sie das Foto aufnimmt.
- *Highlight 3:* Da sie sich im Porträt fotografiert, stellt sie sich aufwärts der Brust dar. Sie hält ihren Oberkörper jedoch nicht frontal in die Kamera, sondern ist leicht nach links gedreht.
- *Highlight 4:* Ihre ganze Körperrückseite ist auf diesem Bild sichtbar. Sie ist in Bewegung und setzt ihren linken Fuß nach vorne.

### **IV. Kleidung**

- *Highlight 1:* Sie trägt ein beiges Top ohne Ärmel, auf ihrer rechten Schulter ist ein schwarzer BH- oder Bikiniträger zu erkennen.
- *Highlight 2:* L.'s Look besteht aus einer hellen Jeans, einem schwarzen Gürtel mit einer kreisförmigen, silbernen Schnalle und einem weißen T-Shirt verziert mit einem roten Aufdruck auf der linken Hälfte, der wie ein Graffiti wirkt.
- *Highlight 3:* L.' trägt eine rote Jacke oder einen roten Blazer und darunter ein schwarzes T-Shirt oder eine Bluse mit Stehkragen.
- *Highlight 4:* Eine helle Jeans, ein weißes, eng anliegendes T-Shirt und eine kleine, schwarze Handtasche machen ihr Outfit aus. Sie läuft barfuß.

### **V. Umgebung**

- *Highlight 1:* Sie befindet sich vor einer Glasscheibe, darauf lässt der reflektierende Effekt schließen. Die weitere Umgebung scheint das Meer zu sein, da die Fotocollage,

aus drei Bildern bestehend, darauf hinweist (Muscheln, Strand, Sand, Meer sowie die Emojis).

- *Highlight 2:* Das Foto besteht aus einem zweigeteilten Hintergrund. Etwas mehr als die Hälfte des Hintergrundes macht die beige Wand aus, vor der L.' steht, die andere Hälfte lassen auf einen weiteren Teil des Raumes hin deuten, wahrscheinlich einem Badezimmer (Glaswand der Dusche).
- *Highlight 3:* Das Selfie hat sie draußen aufgenommen. Hinter ihr befinden sich ein Baum, eine Hecke mit einem Gartentor aus Metall und eine Wiese. Die Farben der Natur draußen stehen im Kontrast zu ihrer roten Jacke.
- *Highlight 4:* L.' befindet sich auf dem Foto an einem Strand bei Ebbe. Sie scheint dem einige Dutzend Meter entfernten Meer entgegentzulaufen.

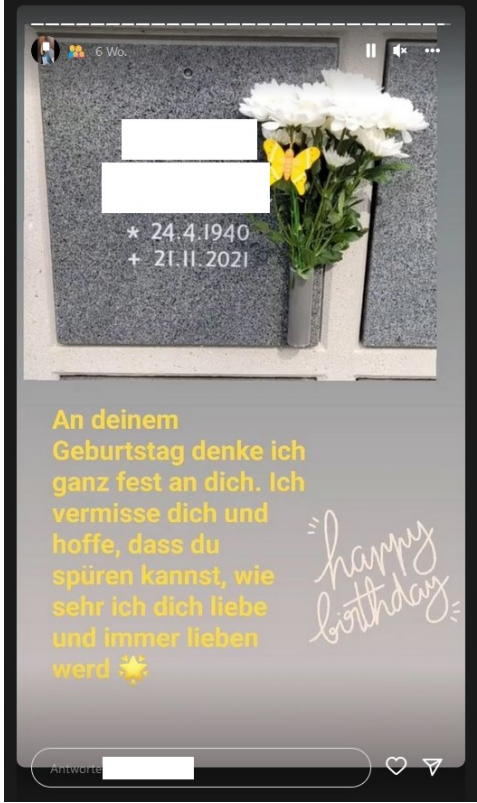
### **L.'s Narrationen**

Ihr Gesichtsausdruck variiert von Narration zu Narration. Sie blickt meist (außer im Highlight 4) direkt auf das Smartphone. Sie macht sich durch das Zeigen ihres kompletten Gesichts und ihres kompletten Körpers sichtbar. Durch ihren Kleidungsstil, ihre Körperhaltung und Gestik hebt sie ihre weiblichen Züge (Haare, Körperkonturen) durch Posen hervor, macht sie sichtbar.

In drei der vier ausgewählten Highlights befindet sich L.' draußen: zwei ihrer Posts sind am Meer aufgenommen oder beziehen sich darauf, einer auf dem Land. Die Umgebung, in diesem Fall die Natur, gehört zu ihrem Narrativ.

## 2.2.6 Beispiele von Narrationen mit existentieller Dimension aus der empirischen Forschung

### 2.2.6.1 Existentielle Dimensionen in den Narrationen von L.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>An deinem Geburtstag denke ich ganz fest an dich. Ich vermisse dich und hoffe, dass du spüren kannst, wie sehr ich dich liebe und immer lieben werd 🌻</p> <p>happy birthday</p> <p>Antworte [redacted]</p> |  <p>So weh wie es auch tun mag...</p> <p>Ich hoffe du hast einen Platz da oben gefunden...</p> <p>Ich liebe dich Opi, für immer</p> <p>Wir werden dich nie vergessen 🍷</p> <p>Er ist nun frei und unsere Tränen wünschen ihm Glück.</p> <p>Antworte [redacted]</p> |
| <p>Highlight L. Grundglaube Stand Juli 2022 1</p>                                                                                                                                                                                                                                                | <p>Highlight L. Grundglaube Stand Juli 2022 2</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

#### I. Bildliche Verweise

- *Highlight 1:* Es handelt sich um eine Bildcollage, bestehend aus einem Foto eines Kolumbariums, das mit einem kleinen Blumenstrauß geschmückt ist, einem Text sowie einem Emoji (Stern) und einem Gif (“happy birthday”).

Das Foto des Grabsteines deutet an, dass dieser Post von einer Person handelt bzw. einer Person gewidmet ist, die nicht mehr lebt. Am Datum lässt sich ablesen, dass diese Person noch nicht lange tot ist (2021) und zwei Generationen älter als L. ist.

- *Highlight 2:* Auch der zweite Post ist eine Bildcollage. Sie besteht aus mehreren Fotos, Text sowie Emojis (Taube, Sternchen) und einem Gif (Kerze) auf schwarzem Hintergrund. Bei den Fotos handelt es sich um zwei Portraits eines älteren Herrn (in einer Gaststätte und im Freien) sowie um ein Foto desselben Mannes, das offenbar im Krankenhaus aufgenommen wurde. Das lässt sich zum einen aufgrund der kliniktypischen Kleidung und zum anderen aufgrund der Infusionsschläuche behaupten.

Die hier verwendeten Symbole weisen in diesem Kontext eine existentielle Dimension auf. Die Taube steht als Symbol des Friedens, die Sternchen und die Kerze stehen symbolisch für Licht und den Gedanken an jemanden, z.B. an einen Verstorbenen.

## **II. Sprachliche Verweise**

- *Highlight 1:* L. gratuliert ihrem verstorbenen Großvater (Vorwissen, zensiert) zum Geburtstag und versichert ihm, dass sie an ihn denkt und ihn immer lieben werde. Sie hofft, dass er dies spüren könne.
- *Highlight 2:* “Ich hoffe du hast einen Platz da oben gefunden..” schreibt L. in die Collage des anderen Highlights. “Er ist nun frei und unsere Tränen wünschen ihm Glück.” Aus diesen Aussagen spricht die Hoffnung auf ein Jenseits bei gleichzeitiger Trauer (“So weh wie es auch tun mag...”).

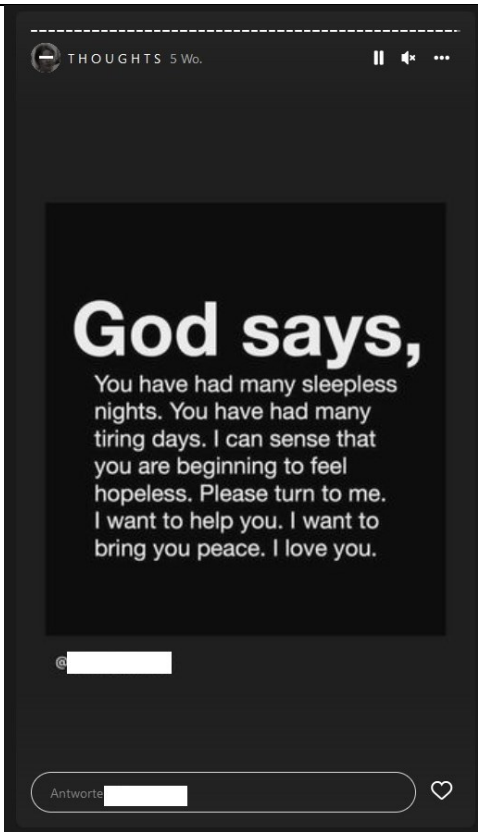
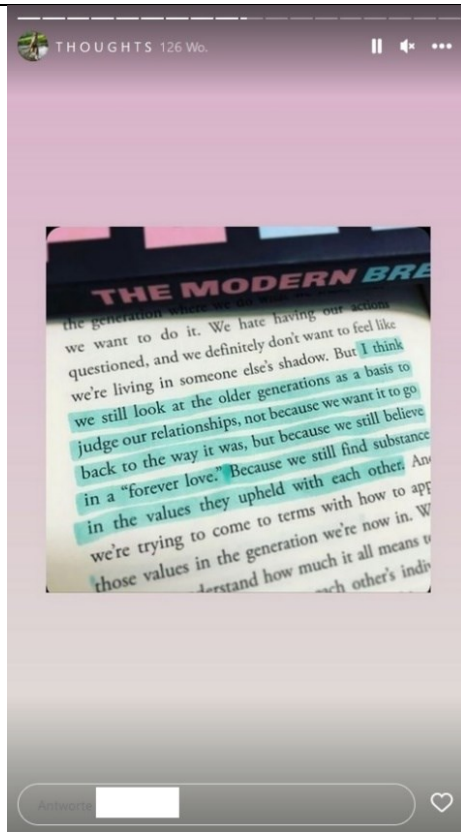
### **Die Narrationen von L. in ihren existentiellen Dimensionen**

*Verweise auf folgende existentielle Dimensionen:* Hoffnung, Jenseits, Trauer, Tod, Leben

In beiden Highlights thematisiert L. den Tod eines geliebten Menschen. L. macht hier eine Erfahrung, eine Auseinandersetzung aus ihrem konkreten Leben sichtbar. Neben der Trauer, die durch beide Posts sichtbar wird, wird durch die Bild-Text-Kombination auch die Hoffnung, dass der Verstorbene noch teilnimmt am Leben der Jugendlichen, deutlich. Sie hofft, dass er spürt, wie sie an ihn denkt, und gratuliert ihm zum Geburtstag.

In ihren Narrationen lässt sich ein Glaube an ein Jenseits, zumindest sprachlich als Himmel markiert („da oben“), erkennen, denn L. spricht zu ihrem verstorbenen Großvater so als würde er diese Posts wahrnehmen, lesen oder hören.

## 2.2.6.2 Existentielle Dimensionen in den Narrationen von S.

|                                                                                                                                      |                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <p>Highlight S. Grundglaube Stand Juli 2022 1</p> |  <p>Highlight S. Grundglaube Stand Juli 2022 2</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### I. Bildliche Verweise

- *Highlight 1:* Es handelt sich bei dem Highlight, bestehend aus einem kleinen, quadratischen Bild, das einen Text enthält, um einen Repost, den S. der Kategorie “thoughts” zuordnet.
- *Highlight 2:* Auch dieses Highlight ist ein Repost und ist ähnlich aufgebaut wie das Highlight 1. In der Mitte ist ein kleines, quadratisches Bild, das ein Foto einer Buchseite zeigt. Zentral auf dem Foto ist eine mit türkischem Leuchtstift markierte Textstelle zu sehen.

Auch dieses Highlight ordnet sie der Kategorie “thoughts” zu.

### II. Sprachliche Verweise

- *Highlight 1:* “God says, You have had many sleepless nights. You have had many tiring days. I can sense that you are beginning to feel hopeless. Please turn to me. I want to help you. I want to bring you peace. I love you.”, lautet der Text auf dem Bild.

Das Zitat, das als Aussage Gottes inszeniert wird, fordert sie auf, zu Gott zurückzukehren. Die Hilfe Gottes bringe ihr in schwierigen Zeiten Frieden.

- *Highlight 2*: “But I think, we still look at the older generation as a basis to judge our relationships, not because we want it to go back to the way it was, but because we still believe in a ‘forever love’. Because we still find substance in the values they upheld with each other.”, heißt es in Highlight 2. S. hebt durch diesen Repost die Bedeutung der Werte der älteren Generationen hervor, allen voran die Beständigkeit (“forever love”).

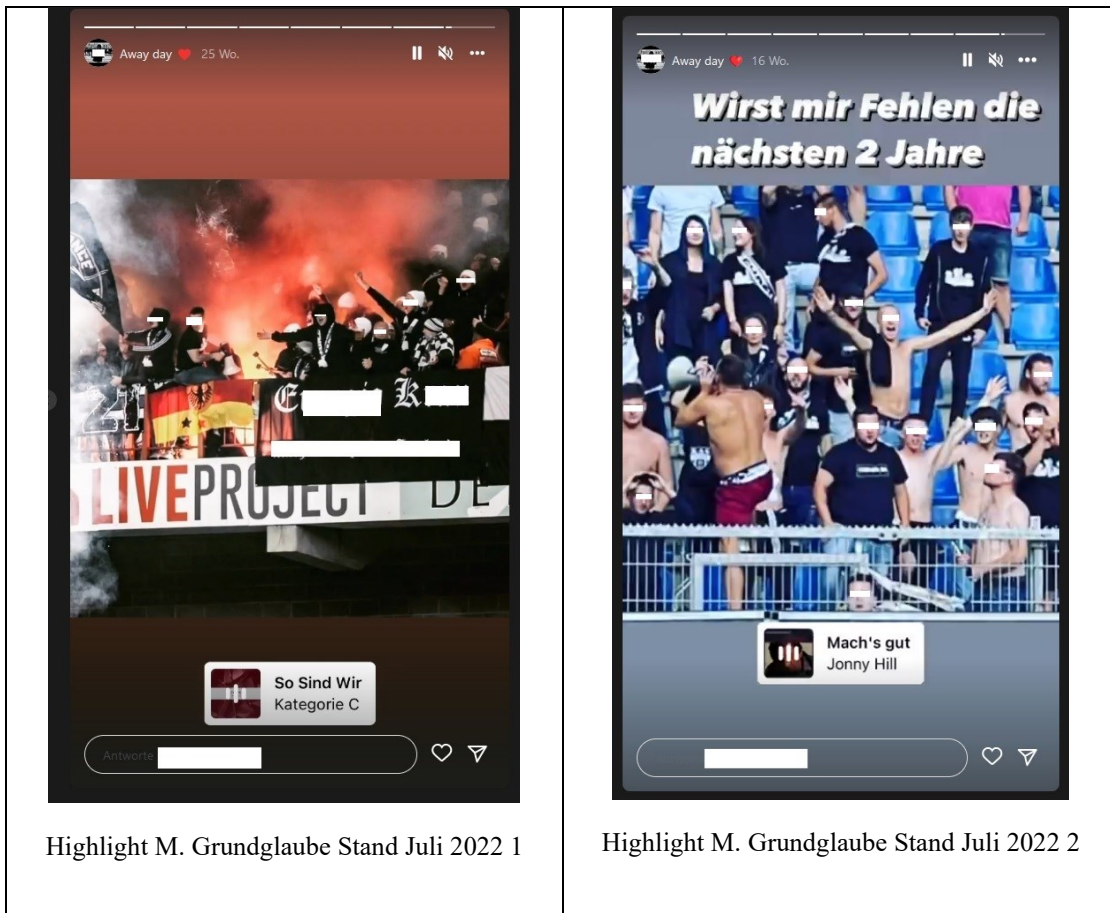
### **Die Narrationen von S. in ihrer existentiellen Dimension**

*Verweise auf folgende existentielle Dimensionen*: Gott, Hoffnung, Geborgenheit, Werte, Lebenssinn

S. erzählt sich, indem sie “ihre” Gedanken über das Leben teilt. Im Highlight 1 geht es um die Zuwendung zu Gott, bei dem der Sprecher um Hilfe in einer hoffnungslosen Zeit bittet. Im Highlight 2 geht es um die Auseinandersetzung mit Werten, vor allem dem Ideal lebenslanger Liebe im Beziehungsleben.

Aus ihren beiden Highlights heraus ist kein direkter Bezug der Texte zu ihrem Leben zu erkennen. Mit anderen Worten: Es geht aus den Reposts nicht hervor, ob die Zitate den Erfahrungen entsprechen, die S. macht. Bei der Analyse von Posts wie den beiden vorliegenden Highlights von S. bleibt somit die Frage offen, was diese Aussage mit dem Leben oder der Lebenssituation des Users zu tun hat. Nehmen wir an dieser Stelle an, dass das Highlight 1 den Gemüts- und Glaubenszustand von S. zu dem Zeitpunkt des Posts reflektiert, so ist davon auszugehen, dass sie eine schwierige Phase durchlebt (Hinweise wie “sleepless nights”, “tiring days” und “hopeless”). Bei dem zweiten Highlight ist unklar, ob sie sich selbst mahnt bzw. auffordert, diese Werte zu leben? Oder gilt die Botschaft jemandem anders?

### 2.2.6.3 Existentielle Dimensionen in den Narrationen von M.



#### I. Bildliche Verweise

- *Highlight 1:* Auf dem Bild sind Fußballfans in einem Stadion zu erkennen. Hinter den Fans auf der Tribüne brennt ein bengalisches Feuer. Dieses Erkennungsmerkmal für die fanatische Fußballszene – Ultras und Hooligans – hat auch schon auf einem anderen Highlight Einzug in das Profil von M. erhalten. Im Zentrum des Bildes ist ein Banner mit dem Namen der Fangruppierung in Frakturschrift, die mit der rechtsextremen und/oder gewaltorientierten Hooligan-Szene in Verbindung gebracht wird. Ein Fan schwenkt eine Fahne, ein anderer hebt seine Faust, wieder ein anderer streckt beide Arme zur Seite aus. Die erkennbaren Fans sind alle in schwarz gekleidet, einige von ihnen tragen eine weiße Mütze. Wo und ob M. sich auf diesem Bild befindet, ist unklar.
- *Highlight 2:* Auch bei diesem Highlight handelt es sich um das Foto einer – hier etwa zur Hälfte – mit Fans gefüllten Tribüne. Einige von ihnen strecken die Arme zur Seite aus, ein anderer ist mit dem Rücken zum Spielfeld gedreht und hält ein Megafon in seiner Hand, offensichtlich ruft er etwas hinein. Einige der Fans sind oberkörperfrei,

andere tragen schwarze Kleidung. M. steht vorne auf der Tribüne, in der Mitte. Die linke Hand hält er in der Hosentasche.

-

## **II. Sprachliche Verweise**

- *Highlight 1:* Es gibt keine schriftlichen Hinweise, die dem Bild hinzugefügt wurden bis auf Interpret und Liedtitel eines Liedes, das im Hintergrund des Highlights läuft.
- *Highlight 2:* “Wirst mir Fehlen [sic!] die nächsten 2 Jahre” schreibt M. auf den Post. Womöglich richten sich diese Worte an einen anderen Fan der Truppe, diese Interpretation ergibt sich zumindest aus der Kombination von Text und Bild.

### **Die Narrationen von M. in ihren existentiellen Dimensionen**

*Existentielle Dimensionen:* Lebenssinn, Hoffnung, Gemeinschaftsgefühl

Kann eine Fankultur wie beispielsweise die Ultra- oder Hooliganszene eine existentielle Bedeutung für ihre Anhänger haben? Diese Frage in all ihren Aspekten zu untersuchen, würde den Rahmen der vorliegenden Studie sprengen. Allerdings weist der Gesamtkontext des Profils von M. darauf hin, dass die Fankultur und die Unterstützung seines Heimatvereins von Bedeutung für ihn ist und mit Kleidung, Ritualen und Zeitaufwand religionsähnliche Züge annimmt. Fast jeder Post hat auf unterschiedliche Art und Weise mit Fußball zu tun. Die Fantruppe scheint ein bedeutsames, sinnstiftendes soziales Umfeld für M. zu sein. Die Unterstützung seiner Mannschaft lässt ihn sogar Verbotenes (Bengalos) tun oder wenigstens befürworten. Er zeigt außerdem immer wieder, wie er mit seiner Truppe zu den Auswärtsspielen des Vereins “pilgert”.

M. nimmt in diesen Highlights bestehend aus einer Text-Bild-Kombination Bezug auf konkreten Erfahrungen, die er in seinem Leben gemacht hat. Diese existentiellen Bezüge lassen auf eine Ausprägung des Grundglaubens hinweisen, der sich mit religiösen Elementen vermischt. Die Elemente, die darauf hinweisen, sind zum einen der Sinn und die Hoffnung, die ihm sein Verein spendet, das Gemeinschaftserleben und das “Pilgern” zu den Fußballspielen. Um eine Religion im Sinne einer religiösen Tradition handelt es sich nicht, da die existentiellen Bezüge und kultischen Elemente nicht bewusst als solche erlebt und benannt werden.



#### **2.2.6.4 Existentielle Dimensionen in den Narrationen von L.’**

Das Profil von L.’ weist keine Narrationen, die einen existentiellen Verweis beinhalten, auf. Keines ihrer Highlights verweist beispielsweise auf Themen wie den Tod, das Leben als Ganzes oder das Jenseits.

Da es sich bei den Instagram-Profilen um Identitätsnarrative und somit um vermittelte Identität handelt, deutet die Tatsache, dass keines ihrer Highlights eine existentielle Dimension enthält, lediglich darauf hin, dass dies für L.’ nicht zu diesem Identitätsnarrativ dazugehört. Unabhängig von der Narration kann es trotzdem sein – und ist es laut Erikson und Keupp auch für die Entwicklungsphase des Jugendalters üblich – dass L.’ sich trotzdem mit Fragen des Grundglaubens befasst.

#### **2.2.7 Fazit der Narrationen aus der empirischen Forschung**

Social Media-Plattformen werden von jugendlichen Usern unter anderem genutzt, um dem eigenen Identitätsnarrativ Ausdruck zu verleihen. Durch Bilder von sich selbst erzählen Jugendliche, wer sie sind, indem sie sich auf vielfältige Art und Weise sichtbar machen.

Anhand ihres Gesichts, ihres Körpers, ihrer Kleidung und der Umgebung machen die Jugendlichen sich auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar. Auf einigen Highlights blicken sie frontal in die Kamera oder auf das Smartphone, auf anderen fotografieren sie sich im Spiegel usw. Jedoch zeigen sie sich nur selten in ihrer Gesamtheit von Kopf bis Fuß. Sie spielen mit der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, um bestimmte Facetten ihres Gesichts, ihres Körpers, ihrer Kleidung oder ihrer Umgebung hervorzuheben. Hier wird das bewusste Auswählen der Aspekte ihres Identitätsnarrativs deutlich. Hinzu kommt, dass dadurch das Ausprobieren unterschiedlicher Rollen, das Schachtnern mit der Praktik des “Verwandeln” bezeichnet, ermöglicht wird.

An dieser Stelle wird auch deutlich, wie nachhaltig die jüdisch-christliche Kulturgeschichte den Umgang mit der Medialität geprägt hat: die Gegenüberstellung von Anwesendem und Abwesendem, von Präsentem und Repräsentiertem. Die Jugendlichen machen diese mediale Grundfunktion durch ihre Posts sichtbar.

Trotz der unterschiedlichen Art und Weisen des Umgangs mit der Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit tauchen bestimmte Darstellungsvarianten öfter auf, beispielsweise das Halten des Smartphones vor das Gesicht bei einem Spiegelf selfie oder Selfies im Spiegel generell.

Durch das Zensieren der Highlights im Bereich der Augen aus Personenschutzgründen geht ein wichtiger Aspekt des Sichtbarseins für den Leser verloren. Der Blick ist wichtiger Bestandteil der Identität. Aus diesem Grund können die Blicke an dieser Stelle nur beschrieben werden. Die meisten Blicke gehen in Richtung Smartphone, das die Aufnahme des jeweiligen Users zeigt.

Was die Verweise auf existentielle Dimensionen in den Narrationen angeht, weisen nicht alle der ausgewählten Profile Highlights mit diesem Bezug auf. Die thematischen Verweise sind von Profil zu Profil unterschiedlich. Während die eine Jugendliche die Auseinandersetzung mit dem Tod und dem Jenseits erzählt, deuten die Narrationen der anderen auf einen Gott und auf Werte, die im Leben und in einer Beziehung zählen, hin. Die existentiellen Grundpositionierungen können sich somit entweder direkt auf konkrete Erfahrungen aus dem Leben der Jugendlichen beziehen, die sie erzählen, oder aber in Form von Sprüchen oder Zitaten daherkommen, die offen lassen, inwiefern die Aussagen zum Narrativ gehören und wie hoch der Identifikationsgrad ist, da keine konkrete Erfahrung in diesem Zusammenhang erzählt wird.

In medienpädagogischer Hinsicht zeigt die Analyse der Fallbeispiele auf, dass die Nutzung von Medien, allen voran das Smartphone, eng verbunden ist mit Identitätsfragen. Social Media ermöglichen nicht nur, mit der Community in Kontakt zu treten, sondern fordern auch ein, die Frage nach dem „Wer bin ich?“ zumindest provisorisch zu beantworten. Das Medium bzw. die Plattform wird so genutzt, dass etwas Individuelles wie ein Profil entsteht, das der eigenen Einzigartigkeit gerecht werden soll. Dies erfordert eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst, aber auch mit den Möglichkeiten des Mediums. Jede Plattform stellt bestimmte Tools zum Sichtbarmachen zur Verfügung. Da die Nutzung von Plattformen trendbedingt ist, kann davon ausgegangen werden, dass die jungen Menschen sich immer wieder in neue Plattformen hineindenken. Durch Nachahmen der anderen User und eigenes Ausprobieren werden neue Möglichkeiten des Sichtbarmachens erschöpft. Da sich die Plattformen oftmals im Hinblick auf ihre Funktionen ähneln, finden die jungen User sie schnell und selbstständig heraus. Trotz der Ähnlichkeit der Plattformen, scheint es Jugendlichen wichtig zu sein, auf mehreren gleichzeitig präsent zu sein, um so gewährleisten zu können, zur jeweiligen Community dazuzugehören.

Es wird deutlich, welche Bedeutung das Profil und das Medium für Jugendliche hat. Sie ermöglichen den Ausdruck der eigenen Identität und stellen so Türöffner für die wichtige online Gemeinschaft dar.

Vieles in der Digitalität geht über die Sichtbarkeit. Wahrnehmung und Kommunikation laufen prioritär über die visuelle Ebene ab. Die Bildersprache verlangt jedoch ein Interpretationsbemühen. Mit der Masse an visuellen Informationen zurecht zu kommen und diese deuten zu können, sind wichtige Kompetenzen. Gerade auch, weil auf diesem Weg informelle Bildung stattfindet, ist es unabdingbar diese Kompetenzen in der Schule zu fördern. Die Studie zeigt somit auch Bildungsprozesse auf, die im privaten medialen Kontext stattfinden und – mit Blick auf die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit – vor allem auch religionspädagogische Relevanz haben.

Auch wenn der Fokus der Studie vornehmlich nicht auf dem Realitätsbezug der Posts lag, so ist es doch wichtig an dieser Stelle zu betonen, dass uns die Entwicklung der Digitalität im Allgemeinen und Social Media im Besonderen vor zahlreiche Herausforderungen im Umgang mit dem Verhältnis von „real“ und „fake“ stellt. Unter Berücksichtigung der neuesten Entwicklungen von künstlicher Intelligenz, scheint dieser Punkt immer wichtiger. Leichter denn je können Mediennutzer auf falsche Fährten geführt werden. Medienbildung hat als Aufgabe ein Bewusstsein für KI generierte Inhalte zu schaffen und Kindern und Jugendlichen Werkzeuge an die Hand zu geben, die ihnen ermöglichen, „real“ und „fake“ zu identifizieren, um in einem zweiten Schritt die gesellschaftlichen Konsequenzen angemessen zu reflektieren.

Die Medienpädagogik sollte sich verstärkt, wie Niesyto zurecht fordert (vgl. Niesyto 2017a), mit anderen Wissenschaften verbünden und auseinandersetzen, um gesellschafts- und medienkritische Fragen frühzeitig und an zentraler Stelle in ihre Theoriebildungen einzubeziehen.

*Diese Auseinandersetzung ist notwendig, um die künftigen Entwicklungspfade der Medienpädagogik weiter zu klären: Entweder immer mehr zu einem Ausbildungs- und Reparaturbetrieb des digitalen Kapitalismus für die berufsbezogene Anwendung digitaler Technologien und deren ‚Risiken und Nebenwirkungen‘ zu werden oder sich als kritisch-reflexive Begleitung von medienbezogenen Bildungs- und Lernprozessen zu verstehen, die Formen einer aktiv-produktiven Mediennutzung und -gestaltung mit einer kritisch-reflexiven Aneignung von gesellschaftlichen und digital-medialen Strukturwissen verknüpft (Niesyto 2017a, S. 21).*

### 3 Theologischer Exkurs: Digitalität und Religion

Aus einer theologischen Perspektive stellen Medien zunächst vermittelnde Elemente dar, mittels derer der Mensch seine Welt humanisiert und seinen Schöpfungsauftrag erfüllt. Diesem Schöpfungsauftrag können Medien aus jüdisch-christlicher Perspektive nur gerecht werden, wenn sie den Menschen dabei unterstützen, seine Freiheit zu erweitern, wenn sie sich nicht zwischen Gott und den Menschen stellen, wenn sie den Menschen nicht zum Herrscher über die Kommunikation machen. Theologisch gesprochen dienen sie dazu, Räume und Möglichkeiten schaffen, damit das Göttliche Platz und Gehör in dieser Welt findet.

Medien allgemein, und dazu gehören auch digitale Medien, sind somit grundsätzlich Teil einer guten Schöpfung und ihrer Potentiale, für die der Mensch Verantwortung trägt. Die „sozialen Medien“ oder „modernen Kommunikationsmittel“ (im Sinne aller digitalen Möglichkeiten der sozialen Verbindung und nicht Social Media), wie es in älteren kirchlichen Verlautbarungen oftmals heißt, verbinden Menschen und können so zur Vertiefung der Beziehungen der Menschen untereinander und mit Gott beitragen. Medien dienen dazu, biblisch gesprochen, die Sprach- und Kommunikationsverwirrung, für die der Turmbau zu Babel steht, in eine pfingstliche Menschheit, in der jeder in seiner eigenen Sprache verstanden wird, zu übertragen.

Aus diesen ersten Überlegungen wird deutlich, warum viele theologische und kirchenoffizielle Auseinandersetzungen mit den Medien vor allem um die Jahrtausendwende primär medienethische Schwerpunkte enthielten. Es ging um eine – vor allem soziale – Folgenabschätzung der neuen Medien und ihren Einfluss auf die Gesellschaft insgesamt (vgl. Deutsche Bischofskonferenz 2011, vgl.). Zehn bis 15 Jahre später erscheinen unter dem Eindruck der Digitalität immer mehr theologische Werke, die sich mit dem inneren Kern der digitalen Medien befassen und eine weniger vorsichtige bis skeptische Haltung einnehmen. Die neueren Medien stellen nicht nur die soziale Ordnung in Frage, sie hinterfragen unser Wirklichkeitsverständnis und verbinden sich auf diesem Weg mit zahlreichen Anfragen an eine nachmetaphysische Theologie.

In diesem Sinne plädiert der Freiburger Systematiker Karlheinz Ruhstorfer für eine fundamentale Auseinandersetzung mit der derzeitigen Phase der Menschheit, in deren Vergangenheit sich das Göttliche in den unterschiedlichen Herausforderungen und Anfragen

der Philosophie- und Kulturgeschichte zeigte. In jeder Phase, so Ruhstorfer, scheine etwas durch von dem Absoluten, das uns umgibt. So bleibt nunmehr die Frage, was in der aktuellen und, wie Ruhstorfer schreibt, „telesemeischen Phase“, in der wir auf die Willkürlichkeit der uns umgebenden Zeichen verwiesen sind, das Gottesgerücht wachhalten kann (vgl. Ruhstorfer 2017).

Der Mensch als ein nach Transzendenz strebendes Wesen, wie ihn Karl Rahner beschrieben hat, ist nicht nur Teil einer Schöpfung, sondern entfaltet sich in ihr. Religion hilft ihm dabei, im Einklang mit den göttlichen Geboten zu leben. Religion könnte in diesem Sinn selbst als Medium verstanden werden. Dass sie von ihrem Wesen her auf ein Medium angewiesen, damit ihre Botschaft kommunizierbar ist, wurde schon an mehreren Stellen verdeutlicht. Auch über Kunstformen jeglicher Art drücken Menschen ihren Glauben aus. Dieser bezieht sich auf das, was über uns hinausgeht, auf das, was für uns kaum fassbar ist. Um dieses Erleben auszudrücken, eignet sich in besonderer Weise die Kunst mit ihren zahlreichen Medien. Ein Kulturbegriff, der Kunst und Religion einander annähert, hilft ihr Verhältnis zu verstehen: In der menschlichen Kultur stark miteinander verwachsen, ermöglichen Kunst und Religion Unaussprechliches auszusprechen und Undarstellbares darzustellen.

Wie Jochen Hörisch dargelegt hat, geht die Geschichte der Religionen einher mit der Geschichte der Medien. Die Erfindung der Schrift, der Buchdruck, das Radio und vieles mehr, all dies sind nicht nur in medialer Hinsicht wichtige Momente der Menschheitsgeschichte; sie veränderten auch die Religionen (vgl. Hörisch 2004). Was wäre eine Schriftreligion ohne die Erfindung der Schrift? Und wie verändert sich die Struktur der Organisation der Kirche ab dem Moment, indem durch die Erfindung des Buchdrucks jeder die Heilige Schrift lesen kann?

Welches Medium genutzt wird, spielt dabei eine wesentliche Rolle. Auf Bilder reagiert der Mensch anders, da sie auf andere Art und Weise funktionieren und beim Betrachter wirken. Ein Text „muss gelesen werden“, fordert also einen aktiv-bewussten Part des Lesers; bei Bildern ist das lediglich eine Option. Und obwohl Text und Bild ähnliche Inhalte transportieren können, kommen sie anders beim Gegenüber an. Die Wirkung des Mediums ist entscheidend und prägt wesentlich den Sinn.

Die Idee, dass das Medium nicht allein Träger einer Botschaft oder einer Information, sondern an sich bereits sinnbehaftet ist, unterstrich schon in den 70er Jahren mit besonderem Nachdruck der kanadische Medientheoretiker Marshall McLuhan. „Das Medium

ist die Botschaft“ (McLuhan 1970, S. 17), schreibt er. Es „sind die psychischen und sozialen Auswirkungen der Muster und Formen, wie sie schon bestehende Prozesse verstärken und beschleunigen. Denn die ‚Botschaft‘ jedes Mediums oder jeder Technik ist die Veränderung des Maßstabes, Tempos oder Schemas, die es der Situation des Menschen bringt.“ (McLuhan 1970, S. 18). Die Medien beeinflussen also unser Raum-Zeit-Verhältnis (vgl. McLuhan 1970, S. 19). Sie schaffen Wirklichkeit und damit stehen sie von Natur aus der Religion sehr nahe.

Grundsätzlich gilt, wie angedeutet, dass Religion und Kultur immer miteinander einhergehen. Religion braucht Kultur und Kultur braucht Religion. Um es in Anlehnung an Kant zu sagen, Religion ohne Kultur ist blind und eine Kultur ohne Religion ist leer. Noch weiter geht Paul Tillich, wenn er schreibt: „Religion ist die Substanz der Kultur, und Kultur ist die Form der Religion.“ (Tillich 1967, S. 101–102). Jede Religion etabliert sich innerhalb einer Kultur und inkulturiert sich auf diesem Weg. Dieser Prozess der Inkulturation prägt oder verändert ebenso die Religion wie die Kultur. Beide dürfen jedoch nicht miteinander verschmelzen oder durch die jeweils andere ersetzt werden. Gerade in pluralen demokratischen Gesellschaft bedarf es eines bestimmten Abstandes, der es beiden ermöglicht, sich autonom zu entwickeln.

Nachfolgend wird unsere derzeitige Kultur, in der wir Bedeutungen generieren, als eine „Kultur der Digitalität“ beschrieben. Felix Stalder entwickelte diesen Begriff, der sich mittlerweile in den Geisteswissenschaften etabliert hat. In diesem Kapitel im Vordergrund steht die Frage nach den Bedingungen der Inkulturation von Religion.

Felix Stalder arbeitet als Professor für Digitale Kultur und Theorien der Vernetzung an der Züricher Hochschule der Künste. In seinem Werk „Kultur der Digitalität“ beschreibt er den kulturellen Prozess hinter dem technischen Fortschritt. In seinen Kulturbegriff fließt sowohl die technisch-historische Perspektive als auch die, eines dynamischen Gewebes ein, geprägt durch Konflikte. In der Tradition von Marshall McLuhan und seinem Verständnis von Medien als integrale Umwelten, in denen wir leben und die unsere Kultur strukturieren, betont Stalder in der ersten Perspektive das spezifische Set von Mustern hinter dem Kulturbegriff. Der soziale Charakter von Kultur führt jedoch zur zweiten Perspektive, die auf Konflikten aufgrund von Machtansprüchen ausgeht. Aus ihnen entstehen unterschiedliche Handlungsoptionen, die wir abwägen müssen. (vgl. Beck 2021, S. 21–22).

### 3.1 Die Kultur der Digitalität

Kulturelle Bedeutung entsteht Stalder zufolge durch drei Auswahl- und Sortiermechanismen: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Kultur, also „geteilte Bedeutung“, entsteht dadurch, dass wir selbst aus Referenzen auswählen (Referentialität), sie gegenseitig validieren und miteinander teilen (Gemeinschaftlichkeit) oder sie durch automatisierte Prozesse für uns zugänglich werden (Algorithmizität) (Stalder 2016).

#### 3.1.1 Referentialität

Jeder Mediennutzer nimmt an der Produktion kultureller Bedeutung teil. Um Bedeutung herzustellen, geht es in erster Linie darum, Bezüge zu erzeugen und Aufmerksamkeit zu fokussieren. Dies geschieht, indem wir beispielsweise Fotos auf einem bestimmten Social Media-Kanal teilen. Anhand von geteiltem Material, das bereits vorhanden ist, das heißt Bilder, Videos, Texte, usw., entsteht eine gemeinsame Referenz der Realität. Elementar ist jedoch, dass die Quelle des Materials erkennbar ist, explizit auf sie Bezug genommen wird und der freie Umgang mit ihr erlaubt oder doch möglich ist. So entsteht durch die Synthese der Elemente alter Ordnung etwas Neues. Dieses so erzeugte Weltbild sagt uns, was wichtig ist und was nicht. Gleichzeitig konstituieren wir uns selbst innerhalb dieses Horizonts: durch die Produktion von Bedeutung sortieren und zeigen wir, was wir selbst interessant finden (vgl. Stalder 2016, S. 96–101). Bedeutungszuweisungen, die früher Spezialisten in Redaktionen und Museen veröffentlichten, werden zur Alltagsanforderung großer Teile der Bevölkerung, unabhängig von ihren kulturellen und materiellen Ressourcen (vgl. Stalder 2018, S. 10–11).

Für diesen Prozess müssen die Objekte in folgenden Hinsichten verfügbar sein: Aus ökonomisch-organisatorischer Hinsicht muss das Material preiswert und leicht zugänglich sein. Von der kulturellen Perspektive aus, sollte die Bearbeitung keinen Tabubruch oder Rechtsbruch (z.B. Urheberrecht) mit sich bringen. Das Material muss bearbeitbar sein vom materiellen Standpunkt her.

*Die Details dieser sich schnell wandelnden Landschaft spielen im Hinblick auf die freie Verfügbarkeit kaum eine Rolle, denn die allgemeine Richtung, die sich aus diesen unterschiedlichen legalen und illegalen, staatlichen und privaten Dynamiken ergibt, ist eindeutig: Kulturelle Werke aller Art werden in einem umfassenden, praktischen Sinn frei verfügbar, trotz bestehender rechtlicher und technischer Einschränkungen (Stalder 2016, S. 111–112).*

Die Referentialität als erste Eigenschaft der Kultur der Digitalität stellt den Menschen als Nutzer der neuen Technologien ins Zentrum. Er trägt dazu bei, dass kulturelle Inhalte

entstehen und an Bedeutung gewinnen, indem er Lebenszeit einsetzt und Dinge hervorhebt (und so aufwertet). Dabei bedient er sich jedoch an existierenden Inhalten, um diese weiterzuentwickeln, und so trägt jeder Mediennutzer dazu bei, dass ein Weltbild entsteht. Das Auswahlkriterium für das, was Teil des Weltbildes wird, ist das persönliche Empfinden von dem, was uns als wichtig erscheint (und nicht als wahr). “Referenzialität ist heute ein Grundmuster der Sinngebung, im privaten wie im öffentlichen Raum (Stalder 2018, S. 11).”

Die kulturelle Bedeutung ist jedoch nur dann gewährleistet, wenn die höhere Ebene, d.h. die gemeinschaftliche Formation, die Bedeutung mit dem Einzelnen teilt.

### **3.1.2 Gemeinschaftlichkeit**

Wie schon erwähnt, kann kulturelle Bedeutung nur durch den Austausch mit anderen entstehen. Während hier die Bedeutung von Gemeinschaft vermeintlich zunimmt, lässt sich beobachten, dass gesellschaftliche Institutionen, die eine hierarchisch-bürokratische Organisation aufweisen, immer mehr Mitglieder verlieren. Diese Tendenz zeigt auf, dass unsere Gesellschaft sich zunehmend individualisiert. Doch wie organisieren sich Gemeinschaften in der Kultur der Digitalität, in der jeder sich an der Verhandlung sozialer Bedeutung beteiligt bzw. beteiligen muss?

Eine sehr wichtige Bedeutung kommt der Kommunikation zu. Sie ermöglicht überhaupt erst die soziale Existenz. Der Austausch innerhalb der Gemeinschaftlichkeiten ist informell, aber dennoch strukturiert. Es geht darum, Wissens- und Handlungsmöglichkeiten zu generieren. Die kulturelle Bedeutung, zentrale Aufgabe gemeinschaftlicher Formationen, entsteht durch das Produzieren, Verändern und Bewahren des interpretativen Rahmens (vgl. Stalder 2016, S. 151).

Die Grundlage der gemeinschaftlichen Formationen sind die Freiwilligkeit und das Auftreten als einzigartige Person. Dabei ist die wichtigste Ressource die Aufmerksamkeit. Sie sorgt für Feedback und Anerkennung und somit für den Erhalt der sozialen Existenz. Die eigene Identität wird somit performativ etabliert. Dabei verschwimmen jedoch die Grenzen zwischen Information, Kommunikation und Handlung (vgl. Stalder 2016, S. 138–146). Die Gemeinschaftlichkeiten bestimmen die Konstitution von Raum und Zeit, also wichtige Alltagsstrukturen. Sie funktionieren somit nach einer anderen Logik (vgl. Stalder 2016, S. 146–151).



Obwohl die gemeinschaftlichen Formationen auf Freiwilligkeit beruhen, gibt es Standards, die jeder akzeptieren muss, um überhaupt teilnehmen zu können. Hinzu kommt, dass auch Beiträge zur Reproduktion und Entwicklung notwendig sind, damit kulturelle Bedeutung entstehen kann. Dadurch entsteht eine Ordnung, die hierarchische Qualitäten annimmt und das Grundprinzip der Freiwilligkeit anzweifeln lässt (vgl. Stalder 2016, S. 156–159).

Kommunikative und kulturelle Prozesse können erst durch die Verbindung des Individuums mit anderen abgeschlossen werden und an Bedeutung gewinnen.

Hier wird deutlich, dass Identität als kultureller Prozess zwar auf eigener Initiative beruht, aber erst durch die Bestätigung der anderen schlussendlich generiert werden kann. Stalder geht von einem „performativen Selbst“ aus, das im Gegensatz zum essentialistischen Begriff der Identität nicht von einem fest bestehenden Kern ausgeht. Das „performative Selbst“ entsteht in der Handlung, in der Performanz. Diese Überlegungen lassen Selfies und Blogbeiträge, TikTok-Filme und Instagram-Posts in einem anderen Licht erscheinen. Während sie oft als Produkt der Selbstverliebtheit abgetan werden, lässt sich hier eine neue Perspektive auf das Phänomen gewinnen: Sie sind notwendig, um sich als soziales Wesen zu konstituieren und an der gemeinschaftlichen Formation teilzuhaben (vgl. Stalder 2016, S. 142–146).

Durch die Beschreibung der Eigenschaft der gemeinschaftlichen Formationen schimmert jedoch auch die Frage bezüglich der Autorität durch, denn um Teil der Gemeinschaft zu werden, müssen gewisse Bedingungen akzeptiert werden. Wenn ich ihnen nicht zustimme, gehöre ich auch nicht dazu. Doch wer bestimmt diese Bedingungen? Kann es sich noch um ein Konzept der Freiwilligkeit handeln, wenn ich mich diesen Regeln unterwerfen muss (vgl. Stalder 2016, S. 160–161)?

### **3.1.3 Algorithmizität**

Die Algorithmizität stellt die materielle Voraussetzung für die Kultur der Digitalität dar. Die Daten werden anhand von Algorithmen wahrnehmbar für den Menschen gemacht. Die formale Sprache der Algorithmen entsteht durch das Vorprogrammieren aller Schritte, die nachvollzogen werden müssen, um ein bestimmtes digitales Ergebnis zu erzeugen. Der Stand der Wissenschaft ist so weit, dass die Programme sich selbst verbessern können, da Algorithmen eingesetzt werden, um neue Algorithmen zu schreiben (vgl. Stalder 2016, S. 167–176).

Die Algorithmen analysieren nicht nur die Daten, sondern auch ihre Beziehung zu anderen Inhalten. Dies stellt eine neue Abstraktionsebene dar. Somit sind Informationen keine Verweise mehr auf eine externe Realität, sondern sie werden immer in Bezug auf ihre Position in der „Welt“ gesehen. Sind sie wichtig oder unwichtig (vgl. Stalder 2016, S. 182–187)?

Da jede Person eine andere Ordnung mit sich bringt, können wir davon ausgehen, dass die Welt nicht mehr repräsentiert wird durch Daten, sondern die Welt für jeden entsprechend generiert wird (vgl. Stalder 2016, S. 187–189).

Die Algorithmen ermöglichen erst die Wahrnehmung dessen, was digital erzeugt wird. Diese sind zwar „menschengemacht“, gewinnen jedoch durch die Weiterentwicklung der Technik immer mehr an Autonomie. So verschiebt sich die Grenze zwischen kreativer und mechanischer Kraft (vgl. Stalder 2016, S. 167–176).

Es lässt sich ebenfalls eine Zunahme an Algorithmen feststellen, die immer neue Abstraktionsebenen erreichen und mit neuen Variablen verknüpft sind. Da diese, wie bereits erwähnt, zuständig sind für das, was wir auf der Benutzeroberfläche lesen und sehen, ist ihre Programmierung entscheidend für unsere Weltwahrnehmung und -deutung. Hier versteckt sich auch wieder die Autoritätsfrage: Das, was neu ist und oft aktualisiert wird, setzt Google an die oberste Stelle der Suchergebnisse (vgl. Stalder 2016, S. 193–199).

Hierbei ist es den Nutzern weniger wichtig, ob es sich bei der verfügbaren Antwort um die richtige handelt. Sie soll gut genug und eben verfügbar sein (Daten-Behaviorismus), und bestenfalls ist die Frage sogar bereits beantwortet, bevor sie gestellt wurde (vgl. Stalder 2016, S. 189–192).

### **3.2 Digitalität und Religion: Ein Annäherungsversuch**

Um eventuellen Analogien und Differenzen zwischen virtuellen und religiösen Welten nachzugehen, wenden wir nun die Eigenschaften der Kultur der Digitalität nach Stalder auf die Religion an. Hierbei dienen ebenfalls die Ideen Johanna Haberers, die in ihrem „spirituellen Ratgeber für das Netz“ (vgl. Haberer 2019) christlich-ethische Wege für das Leben in der Online-Welt aufzeigt.

Diesem Vergleich liegt ein Religionsbegriff zugrunde, der nach Meyer auf der zweiten Ebene anzusiedeln ist (vgl. Meyer 2020, S. 70). Es geht somit um ein Verständnis der christlichen Religion im Sinne eines Glaubenssystems mit Traditionen und bestimmten Ausdrucksformen. Im Hinblick auf die nachfolgenden Überlegungen, die sich auf den

Religionsunterricht beziehen, ist diese Eingrenzung notwendig. So werden die Parallelen und Differenzen zwischen der Kultur der Digitalität und der Religion sichtbar, die zur Reflexion der gesellschaftlichen Relevanz von Religion führen sowie zu einer praktisch-theologischen Perspektive auf die Kultur der Digitalität. Oder wie Haberer es treffend formuliert:

*Was kann die Theologie als praktisch orientiertes und erinnerungsgesättigtes Ensemble von Beschreibungen der Welt und des Menschen, als Interpretin biblischer Orientierungen in dieser Welt, als Autorin plausibler Begründungen für menschliches Tun und Lassen, was kann die Theologie zu den Fragen und Herausforderungen medialer Kommunikation beitragen? Im Unterschied beispielsweise zu philosophischen Annäherungen. Und weiter: Ist es möglich, beziehungsweise sinnvoll, einen spezifisch christlichen Zugang zur Medialität menschlicher Kommunikation zu formulieren (Haberer 2020, S. 31)?*

Mit Rosa und seinen Resonanzachsen gesprochen, wird also der Frage nachgegangen, ob in einer Kultur der Digitalität nicht nur die horizontale Resonanzachse, die mit anderen verbindet, in Kraft tritt, sondern auch die vertikale Resonanzachse der Selbsttranszendenz. Als Frage formuliert: Steckt in virtuellen Welten das Potential, Erfahrungen auf der vertikalen Resonanzachse zu machen (vgl. Bucher 2014, 33ff)?

### **3.2.1 Referentialität in der Religion**

#### Freiwilligkeit

Die Freiwilligkeit ist grundlegende Eigenschaft der Digitalität. Es gibt keine Autorität, die dem Nutzer befiehlt oder ihn zwingt, an der sozialen Entstehung von kultureller Bedeutung teilzuhaben. Der Nutzer entscheidet selbst, auf welche Dienste er zurückgreift. Allerdings hat die Freiwilligkeit ihre Grenzen, da hinter den Diensten und ihren Nutzungsbedingungen oftmals Unternehmen stecken, die sich an den Daten der Nutzer bereichern. Hinzu kommt, dass der Zugang zu bestimmten Communities verweigert wird durch die Tatsache, dass entsprechende Dienste abgelehnt werden.

Der Glaube und die Zugehörigkeit zu einer Religion beruhen ebenfalls auf der Basis einer freien Entscheidung. Teilhabe an Religion im Allgemeinen und am Christentum im Spezifischen setzt zumindest nach dem eigenen Selbstverständnis eine freie Entscheidung voraus. Wenngleich ein rascher Blick in die Geschichte und in andere Kontexte zeigt, dass Religionsausübung vielfach unter Zwang geschieht, so darf doch behauptet werden, dass das Aufzwingen von Religion meist das Resultat religiös-kultureller Prozesse ist, hinter der keine religiöse Vorschrift steht. Aus jüdisch-christlicher Perspektive ist der Glaube Akt der freien Anheimgabe an Gott. Gott erschafft den Menschen *a-theos*, also

als unabhängigen Menschen ohne ‚eingebauten‘ Gottesbezug, der für sich selbst entscheiden kann, ob er dem Weg des Glaubens – oder dieses spezifischen Glaubens – folgt oder nicht. Jede Form von Religion sollte auf Basis der Gewissensfreiheit entstehen.

Im Zeitalter der Digitalität verstehen sich die Medien als Instrumente der Freiheit. Sie bieten einen Raum zur freien Entwicklung des Menschen und stellen somit einen freiheitlichen Fortschritt dar. Doch darf hierbei nicht aus dem Blick geraten, so argumentiert Haberer, dass die Freiheit auch nach Verantwortlichkeiten fragt. Hierzu fordert sie die ethische Bildung von Seiten der Individuen sowie Zukunftsanstrengungen in der Bildung für den neuen Lebensraum, der durch die Digitalität entsteht (Haberer 2015, S. 30–31). Denn auch innerhalb der Religion ist die Freiheit biblisch gesehen nicht das Lösen von Bindungen, sondern immer Freiheit in Verantwortung vor Gott und vor den Menschen.

#### Remakes, Appropriation,...

In der Kultur der Digitalität entsteht kulturelle Bedeutung durch die Veränderung bereits existierender Inhalte. Das geschieht Stalder zufolge in unterschiedlicher Form: Remake, Appropriation... Dabei ist die Quelle des ursprünglichen Inhalts bekannt. Voraussetzung dafür ist natürlich, dass der Inhalt zugänglich und veränderbar, also bearbeitbar ist. Kulturelle Bedeutung kommt also nicht primär zustande, indem Neues erfunden und in den gemeinschaftlichen Formationen verbreitet wird, sondern dadurch, dass Bestehendem eine neue Bedeutung zugewiesen wird.

Auch in der Religion entsteht Bedeutung auf der Grundlage bestehender Erfahrung. Die Glaubenstraditionen sind im Grunde ebenfalls Appropriationen, denn auch in diesem Fall wird Neues auf der Grundlage von Altem kreiert bzw. weiterentwickelt durch neue kulturelle Begebenheiten. Wenn wir das Apostolische Glaubensbekenntnis sprechen, handelt es sich dabei um eine Appropriation, denn wir erklären (in einem performativen Sprechakt) das zu glauben, was uns von den spätantiken Konzilien als Glaube der Apostel vermittelt wurde. Das stellt das Ziel des Korrelationsgedankens dar: Der kritisch-fruchtbare Dialog zwischen den Lebenserfahrungen und den Glaubenserfahrungen. Mit Tillich gesprochen: Jede Form von Theologie ist bereits korrelativ, da sie immer schon in einen bestimmten Zeitgeist eingebunden ist, ja noch darüber hinaus in diesem entsteht (vgl. Heil 2014, S. 4–5).

Hier liegt auch eine wichtige religionspädagogische Aufgabe: Die Bibel mit ihrer Geschichte des Volkes Israel mit Gott, den Propheten und Jesus gilt es sich zu eignen zu

machen und das herauszuziehen, was wertvoll und nützlich für das eigene Leben sein kann. Dabei geht es nicht darum, Geschichten nachzuerleben, sondern den Kern ihrer Aussagen bedeutsam im heutigen Kontext zu machen. Diese Übersetzungsaufgabe erscheint in heutigen Zeiten der Digitalität immer schwieriger.

### **3.2.2 Gemeinschaftlichkeit in der Religion**

Die Gemeinschaftlichkeit spielt sowohl in der Kultur der Digitalität wie auch in der Religion eine entscheidende Rolle: Im digitalen Zeitalter kann kulturelle Bedeutung nur in Absprache mit anderen Nutzern entstehen, da Einigkeit über die Bedeutung herrschen muss.

Was die Religion betrifft, so finden wir bereits im Begriff selbst einen Hinweis auf dieses Prinzip: *religere* bedeutet „verbinden“ oder „sich auf etwas beziehen“. Der Glaube ist das verbindende Element zwischen Menschen und zwischen Gott und den Menschen. Eine Religionsgemeinschaft ist angewiesen auf die „irdische Anbindung“, denn ohne die Verbindung, die zwischen den Gläubigen besteht, kann sie nicht existieren. Zu diesem verbindenden Aspekt der Religion gehört zum einen die Annahme von geteilten Glaubensinhalten, aber auch die gemeinsam abgehaltenen Traditionen und Riten in der Gemeinschaft der Gläubigen.

#### Regeln und Voraussetzungen

Die Teilhabe an gemeinschaftlichen Formationen setzt die Annahme von bestimmten Regeln voraus. Keine Gesellschaft und keine Gemeinschaft funktionieren ohne Regeln. Ohne Bestätigung der Nutzungsbedingungen werden wir nicht Teil der Community. Beim Eintritt in eine virtuelle Welt, sei es ein soziales Netzwerk oder ein Spiel, gilt es, Nutzungsbedingungen zu akzeptieren und anschließend den Regeln des Systems zu folgen. Geschieht dies nicht, bleibt es uns entweder unmöglich, an der Community teilzuhaben oder das Unternehmen, das hinter der Programmierung dieser virtuellen Welt steht, lässt uns aus bestimmten Gründen nicht weiter daran teilhaben.

Auch in der Religion gibt es Regeln, deren Einhaltung ein wichtiges Prinzip für jeden Gläubigen ist. Ein wichtiger Unterschied besteht darin, dass die Regeln in der Religion weit weniger ein Ausschlusskriterium darstellen. So gelten die Zehn Gebote und die Goldene Regel oder das Gebot der Nächstenliebe, um dem gemeinschaftliche Leben christlicher Kirchen Orientierung zu geben, nur werden sie um zahlreiche weitere Vorschriften

ergänzt. Bei Nicht-Einhaltung dieser religiösen Regeln kann ein Ausschluss aus der Gemeinschaft drohen.

### Anerkennung, Aufmerksamkeit und Feedback

Innerhalb der gemeinschaftlichen Formationen ist es wichtig, Reaktionen auf das eigene Handeln zu erhalten. Ist diese Anerkennung, zum Beispiel in Form eines Likes, nicht gegeben, so wird die soziale Existenz erschüttert. Drastisch formuliert: Ohne das Feedback der anderen bin ich ein Nichts. Mit anderen Worten heißt das im Umkehrschluss, dass ich eine bestimmte kulturelle Leistung erbringen muss, um anerkannt zu sein, um existieren zu können innerhalb der Gemeinschaft.

Das „Spiel“ mit der Aufmerksamkeit geht heutzutage so weit, dass viele User von ihr abhängig geworden sind. Die Dokumentation „The Social Dilemma“, die 2020 auf dem Streamingdienst Netflix veröffentlicht wurde, zeigt auf, welche medialen Strukturen User auf allen möglichen Wegen versuchen „bei der Stange zu halten“. Die User schütten bei jeder erhaltenen Benachrichtigung die gleichen Belohnungshormone wie beim Süßigkeits- oder Drogenkonsum aus (vgl. Orłowski et al. 2020). Dabei ist der „Aufmerksamkeitskick“ ist nur von kurzer Dauer. Christian Montag beschreibt das Daten-Geschäftsmodell der großen Tech-Konzerne unter anderem anhand des Verlängerns der Online-Zeit (vgl. Montag 2021, S. 42). Durch das „Persuasive Design“ einer App oder Plattform können die Tech-Konzerne steuern, wieviel Zeit und Aufmerksamkeit wir ihnen schenken. So führt uns beispielsweise der Doppelhaken auf WhatsApp, dessen Funktion bei der Installation der App automatisch aktiviert ist, dazu, dass wir häufiger auf WhatsApp unterwegs sind (vgl. Montag 2021, S. 86–89).

Anders ist es in der Welt der Religion: Die voraussetzungslose Liebe Gottes kommt allen zu. Voraussetzungslos heißt, dass wir eben keine Leistung erbringen müssen, um von Gott anerkannt zu werden.

Haberer unterscheidet die willkürliche von der unwillkürlichen Aufmerksamkeit und fordert von den Usern in Zeiten der Reizüberflutung eine Art „Selbsterziehung“ für das Aufmerksamkeitsmanagement. Uns fällt es immer schwerer, wichtige Dinge von unwichtigen unterscheiden zu können. Aus diesem Grund sollten wir die Kunst der Konzentration neu einüben (vgl. Haberer 2019, S. 56–57).

## Einigkeit

Für alle Mitglieder der Community herrscht – als Vorbedingung für die Entstehung von kultureller Bedeutung – Einigkeit über die Bedeutungszuweisung. Dies gilt sowohl für die Menschen in einer Kultur der Digitalität als auch für die Menschen christlichen Glaubens. Einigen sie sich auf ein Minimum, also auf einen Bedeutungskern wie beispielsweise im Christentum auf die Bedeutung Jesu und sein Heilsprogramm, so kann erst ein Dialog entstehen. Karl Rahner unternahm den Versuch, die christliche Kernbotschaft in Form von „Kurzformeln des Glaubens“ festzulegen (vgl. Rahner 1967).

In Zeiten des Individualismus, in denen jeder (auch Traditionalisten) sich das aus Religion und Glauben herausnimmt, was für ihn brauchbar und wichtig erscheint, ist die Einigung auf eine Kernbotschaft schwierig. Und doch ist diese Aufgabe sehr wichtig, da sie uns, vor allem auf gesellschaftlicher Ebene, zu einer notwendigen Grundlage führt. Ausgehend davon lassen sich auch ethische Grundlinien ableiten, nach denen viele in einer Kultur der Digitalität rufen.

## Kommunikation

In der Kultur der Digitalität bedingt die Kommunikation zum einen den Austausch der User, damit eine Einigung über kulturelle Bedeutsamkeit entstehen kann, und zum anderen ist der Austausch selbst bereits der Kommunikationszweck.

Religion ist Kommunikation und das Christentum eine Kommunikationsgemeinschaft. Auf horizontaler Ebene verbindet der Glauben die Menschen miteinander. Aus christlicher Perspektive ist dies die Gabe des Heiligen Geistes. Auf vertikaler Ebene stellt der Glauben die Verbindung zwischen Gott und den Menschen dar. Gott selbst ist nicht zuletzt durch die Trinität Kommunikation. Ein Gott der Kommunikation ruft sein Volk auf mit ihm und untereinander in Kommunikation zu treten.

Pfingsten ist im christlichen Kontext das Kommunikationsereignis schlechthin. Beim Turmbau zu Babel herrscht noch Antikommunikation. Die Menschen haben sich von Gott abgewandt. Sie verlieren sich selbst und können deshalb sich nicht mehr verständigen. Die Menschen verfolgen andere, Gott zuwiderlaufende Lebensziele und setzen sie an den Platz des Absoluten. Sie verlieren sich und können nicht mehr sprechen. Jesus führt die Menschen zu sich zurück. Er verbindet Menschen erneut mit ihrem Schöpfer. Das Pfingstereignis ist diesem Sinne die Bestätigung des Erlösungswirken Jesu; es ermöglicht kraft

des Heiligen Geistes das Sprechen in allen Sprachen. Mit Gott in ihrer Mitte verstehen die Menschen einander wieder, so lautet die pfingstliche Botschaft der Apostelgeschichte.

### Kommunikation, Information und Handeln

In den gemeinschaftlichen Formationen fallen die drei Aspekte der Kommunikation, der Information und des Handelns in der gleichen Aktion zusammen. Kommuniziere ich innerhalb einer gemeinschaftlichen Formation, sende ich damit explizit und implizit Informationen aus und handle somit innerhalb diesen Raumes.

Auch im Kontext der Religion werden die drei Aspekte in der gleichen Aktion vereint. Wenn ich im Glauben handle, kommuniziere ich den Glauben und informiere gleichzeitig über ihn.

### Machtstrukturen

Die Machtstrukturen, die hinter den virtuellen Welten stehen, bleiben für uns unsichtbar und undurchschaubar. Die „unsichtbare Hand des Marktes“, der heiße Kern des Kapitalismus, vermittelt uns Tag für Tag mit den entsprechend in Dienst genommen kulturellen Werkzeuge ein trügerisches Gefühl von Freiheit.

Im Film „The Circle“ (Ponsoldt 2017), der auf dem gleichnamigen Roman (Eggers 2015) beruht, übernimmt ein Tech-Konzern alle Dienstleistungen, die sich heutzutage Google, Facebook und Apple teilen, und fordert damit die absolute Transparenz seiner User. Dies zeigt sich nicht zuletzt durch die Großraumbüros der Circle-Mitarbeiter: Sie befinden sich in Gebäuden mit großen Fensterfronten und vermitteln eine offene, helle und positive Stimmung. Sie sind Teil des Circle-Campus, auf dem sich das komplette Leben der meist jungen Mitarbeiter abspielt (und abzuspielen hat). Die dunklen, eher altmodisch eingerichteten Büros der Chefetage erwecken den gegenteiligen Eindruck. Diese mise en scène zeigt auf, was sich im Laufe der Story bestätigen wird: Während die Firmenchefs sich an der völligen Transparenz der Nutzer und Mitarbeiter bereichern, halten die Machthaber ihre persönlichen Daten sowie die Funktionsweise des Systems gut versteckt. Diese Inszenierung ist nicht mehr nur Fiktion, sondern hat bereits in zahlreichen Unternehmen im realen Leben Einzug gehalten.

Auch wenn es Regeln gibt, die als Voraussetzung für die Nutzung der Medien eingehalten werden müssen, so begegnen wir online keinem kritischen Gegenüber, reflektiert Habe-



rer. Wir haben den Eindruck, dass es sich im Netz um einen autoritätsfreien Raum handelt. So entsteht gleichzeitig auch eine Leere, da die Auseinandersetzung mit Machthabern fehlt. Diese Leere öffnet Verschwörungstheorien und Fundamentalisten eine Tür.

Der jüdisch-christliche Monotheismus verweigert sich jedem Absolutheitsanspruch, wie er in kapitalistischen Machtstrukturen dem Markt zugeschrieben wird. Jede Form von Macht steht immer in der Gefahr, sich an die Stelle Gottes zu setzen. Vor diesem Hintergrund darf der Mensch zwar sein Schöpfungspotential ausnutzen, aber eben nur als Stellvertreter Gottes auf Erden.

Die Bibel und auch die Kirchengeschichte sind übervoll von zahlreichen Auseinandersetzungen zwischen Machthabern und ihrem Gegenüber: David gegen Goliath, Propheten gegen Könige, Jesus gegen Pontius Pilatus usw. Diese Auseinandersetzung mit Macht ist wichtig. „Macht muss in allen gesellschaftlichen Formationen kritisierbar sein und kritisiert werden“ (Haberer 2015, S. 20). Das menschliche Leben braucht Macht, aber vor dem Hintergrund, dass die letzte Macht eben nicht menschlich ist.

Aus dieser machtkritischen Perspektive fordern viele Theologen die Transparenz der Machtstrukturen, auch und gerade der religiösen, in einer Kultur der Digitalität ein.

### Formen der Öffentlichkeit

Auf der einen Seite erleben wir im Zeitalter der neuen Technologien neue Formen der Öffentlichkeit. Die einstige Agora, der öffentliche Platz, auf dem die Belange einer Gesellschaft diskutiert wurden, ist längst dem Internet und vor allem den sozialen Medien gewichen. Damit haben sich nicht nur die Strukturen verändert, alles ist auch unübersichtlicher geworden. Die neue Agora versammelt längst nicht mehr, sie treibt auseinander und unterstützt und rechtfertigt die unterschiedlichsten Anliegen. Durch die neuen Medien entsteht eine neue Intransparenz: Dienste, die die Transparenz ihrer Kunden einfordern, geben oder verkaufen diese persönlichen Daten auf geheimen Weg weiter (vgl. Haberer 2015, S. 24–25). Vermag die Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen in dieser neue Agora Fuß zu fassen und Menschen in Sinne eines *religere* um Grundüberzeugen zu versammeln?

### Individualismus und Gemeinwohl

In der Kultur der Digitalität ist jeder für sein eigenes Sich-in-die-Welt-Einschreiben verantwortlich. So konstituiert er sich für andere und sich selbst, so Stalder. Nicht zuletzt die

zahlreichen Darstellungsformen weisen darauf hin, dass jeder für sein virtuelles Ich verantwortlich ist.

In der Religion steht das Gemeinwohl im Vordergrund. Jeder einzelne zählt, aber das Zusammenleben aller Mitglieder der Gemeinschaft ist eines der Hauptanliegen in der religiösen Gemeinschaft. Die Basis hierfür stellt der Respekt und die Sorge umeinander dar. Friedliches Zusammenleben kann nur dann bestehen, wenn es eine gegenseitige Annahme gibt (vgl. Haberer 2015, S. 29–30).

### **3.2.3 Algorithmizität in der Religion**

Die Algorithmen ermöglichen die Wahrnehmung der digitalen Inhalte. Sie sind eine formale Sprache, die zum einen Übersetzungsarbeit leistet und zum anderen das Navigieren innerhalb der virtuellen Welt ermöglicht.

#### Absicht

Die wohl wichtigste Unterscheidung zwischen der Kultur der Digitalität und der Religion liegt in der Absicht, die beide Systeme verfolgen.

Während in der digitalen Welt ökonomisch-politische Interessen im Vordergrund stehen, ohne dass sie offengelegt werden, steht für die Religion der Mensch und sein Heil an oberster Stelle.

Dabei ist nicht zu verkennen, welchen Einfluss die neuen Technologien auf die Religion haben. Haberer schreibt:

*Und das alles hat natürlich mit Religion zu tun, mit der gewachsenen, der erzählten und gepredigten und erlittenen Religion und ihrem Menschenbild. Denn es geht um meine Originalität und meine Kraft, um meine Liebe und meinen Geist. Es geht um die Würde meiner persönlichen Erfahrungen. Es geht um Gott, der mich sieht gegen den Algorithmus, der mich durchschaut. Es geht darum, wie ich angesehen werde und wie ich mich in der Folge selbst verstehe. Es geht um die Wahrnehmung – wie ich wahrnehme und wie ich wahrgenommen werde – und die Deutung meines Lebens. Es geht um die Einordnung meiner Biografie, die wir Christinnen und Christen letztlich bei Gott geborgen wissen (Haberer 2019, S. 12–13).*

#### Wahrnehmungsbefähigung

Wie bereits erwähnt sind Algorithmen die materielle Voraussetzung für die Wahrnehmung dessen, was digital abläuft. Ohne sie würde die digitale Welt für uns Menschen nicht erfassbar sein.

Im Offenbarungsgeschehen lässt sich eine ähnliche Logik wiederfinden: Hier macht sich die göttliche Existenz für den Menschen wahrnehmbar. Offenbarungserfahrungen sind jedoch keine Prämisse, um an der Religion teilhaben zu können oder offen für die Botschaft Gottes zu sein.

### Wahrheitsgehalt

Dem Nutzer kommt die Aufgabe zu, sich zwischen unendlich vielen Informationsquellen zu entscheiden. Stalder geht davon aus, dass eine Information die Eigenschaft des Verfügbaren aufweisen muss, um „brauchbar“ für den Nutzer zu sein – und sie muss „gut genug“ sein. Ob die Antwort auf seine Suchanfrage nun wahr oder falsch ist, sei dahingestellt. Dieser Anspruch scheint keine weitere Bedeutung für den Nutzer zu haben.

Aus einer religiösen Perspektive kommt bei der Wahrheitsfrage noch ein weiterer Begriff hinzu: Das Vertrauen. Haberer zufolge wird unsere Weltbeziehung irritiert und brüchig, da wir nicht mehr so wie früher auf die Wahrhaftigkeit der Informationen vertrauen können (vgl. Haberer 2019, S. 61–63).

Aus theologischer Perspektive ist die Wahrheit ein Beziehungsbegriff. Es geht weniger um die Offenlegung von Verborgenen, sondern viel mehr um Treue. Das führt dazu, dass der theologische Wahrheitsbegriff, anders als der journalistische oder juristische, die auf Grundlage von Aufdeckungsarbeit beruhen, den Fokus auf das Hüten und Weitergeben des (offenen) Geheimnisses des Glaubens legt (vgl. Haberer 2019, S. 74–75).

Da jedoch jeder der Teilbereiche, die um die Wahrheitsfrage bemüht sind, weitreichende Konsequenzen auf die Gesellschaft hat, plädiert Haberer für „eine Haltung, also ein Verständnis davon, was den Menschen ausmacht, was die Gesellschaft zusammenhält, was das Soziale ist und das Rechte, das getan werden muss“ (Haberer 2019, S. 75).

Gute Recherchearbeit ist aus Haberers Sicht für die Gesellschaft genauso wichtig wie sauberes Wasser, da sie „die Basis für Vertrauen und Glauben in den anderen, in die Gemeinschaft, in die Gesetze, in die Information“ (Haberer 2019, S. 81) ist.

### Bezug

Die digitale Kultur ist eine selbstgenerierende Zeichenwelt, die sich immer wieder auf sich selbst bezieht und verweist. Trotzdem gibt es immer wieder Hinweise auf einen Vergleich von Künstlicher Intelligenz mit dem Gottheitsbegriff. So zum Beispiel für „The

Way of the Future“. Der Robotikexperte im Silicon Valley Anthony Levandowski gründete die Kirche dieses Namens, die 2022 angeblich aufgelöst wurde, zur Entwicklung einer übermächtigen Künstlichen Intelligenz. Alle Smartphones sowie das Internet stellen die Sinnesorgane der künftigen Gottheit dar, über die die Menschen „wirklich“ sprechen können (vgl. Beuth 2017).

Es scheint, als würden die Entwickler ihren Erfindungen selbst nicht trauen. Die Geschwindigkeit der Prozesse und die Speicherkapazitäten in den virtuellen Welten scheinen nicht mehr wie von dieser Welt.

Auch die Religion bezieht sich auf eine andere Dimension, genauer gesagt, auf das Ganz-Andere, auf Gott. Er stellt für den gläubigen Menschen eine wichtige Orientierung dar, auch wenn (oder gerade weil) er unverfügbar bleibt. Im Vergleich zu Religionen wie „The Way of the Future“ zeigt die Offenbarung in der christlichen Religion jedoch eine andere Richtung auf: Gott zeigt sich uns Menschen. „KI-Religionen“ erwecken den Eindruck, aus dem Auge verloren zu haben, dass Maschinen und Technik Produkte der Menschen sind.

### **3.3 Fazit des Annäherungsversuchs**

Der Vergleich zeigt auf, dass die Digitalität sowie die Religion in gewissem Maß ähnliche Strukturen aufweisen. Vor allem der Gedanke der Gemeinschaftlichkeit auf der Basis von Kommunikation liegt sowohl der Kultur der Digitalität als auch der Religion zugrunde. Auf dieser Ebene kann und sollte die Religion, vor allem in ihrer institutionalisierten Form, vom Kommunikationssystem der Digitalität profitieren, um die neuen Möglichkeiten als Sprachrohr ihrer Inhalte vor allem für junge Menschen zu nutzen.

In anderer Hinsichten sind Religion und Digitalität jedoch nicht kompatibel. So wurde aufgezeigt, dass sie sich vor allem in ihrem Anliegen unterscheiden und ihnen unterschiedliche Aufmerksamkeitsbegriffe zugrunde liegen.

Dieser Vergleich erhebt nicht den Anspruch, ein vollständiges Bild von digitalen Welten wie von religiösen Welten zu zeichnen. Die Beziehung zwischen den genannten Eigenschaften ist jedoch interessant für die anschließenden pädagogischen sowie didaktischen Überlegungen.

Kultur und Religion sind stets in einem wechselseitigen Verhältnis: Die Religion prägt die Kultur und die Kultur prägt die Religion. Durch den Vergleich wird deutlich, dass es

viele gemeinsame Funktionsweisen gibt, die sich jedoch in ihrer Zielsetzung stark unterscheiden. Dennoch dient der theologische Blick der kritischen Auseinandersetzung und einer ethischen Grundlage, die Perspektiven aufzeigt, die in erster Linie der Menschlichkeit dienen und nicht der Ökonomie. Einige wichtige Punkte hebe ich im Folgenden nochmals hervor:

- Hinter der angeblichen Freiheit, der wir im Netz begegnen, stecken oftmals Machtstrukturen, die uns als Usern oder Kunden nicht transparent kommuniziert werden. An dieser Stelle wäre Transparenz aus demokratischen Gründen angebracht (vgl. Haberer 2015, S. 24–25).
- Die Tatsache, dass für den „einfachen“ User nicht erkennbar ist, welche Programmierungstechniken hinter den Anwendungen stecken, macht sie zu etwas „Wunderbarem“ und lässt somit auch die Frage nach etwas „Höherem“ aufkommen. Der religiöse Transzendenzbezug hilft, diese weltliche Entwicklung an ihrem Erfindungsort zu situieren.

Vor allem aber dient der Vergleich dazu, die Grenzen der Kultur der Digitalität aufzuzeigen. Mit Grenzen sind hier vor allen Dingen diejenigen gemeint, die einen Ort, eine Welt auf der Basis von ethischen Werten schaffen. Diese ethischen Werte sollen das bzw. den in den Fokus stellen, um den es in diesen Debatten geht: den Menschen. Aus diesem Grund ist es interessant, der Frage nach dem Beitrag der Religion in diesem Kontext nachzugehen: Was kann die Religion in dieser Kultur beitragen, das sie menschenfreundlicher macht? Und dies nicht mit dem Anspruch, Inhalte religiös zu verknüpfen, sondern im Hinblick auf ihre Funktionsweise. Die Religion als Gesprächspartnerin für eine Kultur der Digitalität könnte Leitlinien entwickeln, die den Menschen in seiner Gesamtheit in Betracht zieht und nicht auf das reduziert, was sichtbar, konsumierbar und verkäuflich ist. Sie könnte dazu beitragen, dass wir unabhängiger werden und uns nicht diktieren lassen, was jetzt gerade oder auch im Allgemeinen wichtig ist.

Haberer spricht in diesem Kontext davon, der neuen Technologie „eine Seele einzuhauchen“ (Haberer 2019, S. 26). Sie konstatiert ein kontinuierliches Verschwinden des Wortes „Seele“ und mit ihm des Geheimnisses am Menschen: „Wir stellen das individuelle Gefühl und Gemüt in Frage, die ganz persönliche Geschichte und Erfahrung, das Gewissen und die Verantwortung, den freien Willen und die Autonomie des Menschen, sowie seine geschöpfliche Originalität, seine gottoffene und weltoffene Existenz“ (Haberer 2019, S. 24).

Sind Resonanzerfahrungen auf der vertikalen Achse (hier in Bezug auf Religion), wie Rosa sie darstellt, in einer Kultur der Digitalität möglich? Unter Umständen. Per se sind diese Erfahrungen nicht mehr erlebbar. Die Gefahren von Reizüberflutung, Beeinflussung und Überforderungen scheinen zu groß. Und trotzdem sind diese Resonanzerfahrungen nicht unmöglich. Beide Welten, sowohl die virtuellen als auch die religiösen, weisen ein bestimmtes Verhältnis zur materiell erfahrbaren Wirklichkeit auf. Dieses kennzeichnet sich durch die Tatsache, dass die Erfahrungen innerhalb dieser Welten unsere natürlichen Sinne, die uns die materielle Wirklichkeit wahrnehmen lassen, übersteigen. Auch unsere Fähigkeiten werden potenziert und überschritten, sodass sich neue Möglichkeiten und Erfahrungen ergeben. Beide Welten eint außerdem ihr Ausgangspunkt, den das Individuum darstellt (vgl. Boehme 2018, S. 27).

An dieser Stelle setzt der Religionsunterricht an: Religiöse Bildung kann dabei helfen, die Hintergrundstrukturen und Funktionsweisen einer Kultur der Digitalität nachzuvollziehen. Das Ziel sollte sein, Schülern zu nahezubringen, sich innerhalb dieser Kultur situieren zu können und sich verantwortungsbewusst und reflektiert in ihr zurechtzufinden. In diesem Kontext der vernünftigen Auseinandersetzung entsteht ein Platz, der sich dann mit dem „Mehr“ füllen lassen kann.

Wie schon mehrfach erwähnt, verändert die Kultur der Digitalität unser Wirklichkeitsverständnis in einem noch nicht abzusehenden Ausmaß. Soziale und wirtschaftliche Umbrüche sind nur der Anfang eines menscheitsverändernden Prozesses. An vielen Stellen wird deutlich, es geht um den Menschen und sein Bild von sich. Es geht um nicht minderes als die Spezies an sich und die Welt, auf die sie einwirkt. Theologisch lautet daher die Grundsatzfrage: Wie kann es der Menschheit gelingen, durch eine Dezentrierung in eine kritische Distanz zu dem alles überwuchernden Faszinosum digitaler Medien zu kommen? Theologie muss die Differenz zwischen Medium und Mensch hoch- und wachhalten, und zwar um des Menschen willen. Wo sie verschwindet, verliert sich jeglicher ethischer Horizont. Medien werden zum Selbstzweck und richten sich gegen Menschen selbst. Bildung und Erziehung sind hier in besonderer Weise gefordert. Religiöse Erziehung und Bildung schöpfen aus dem monotheistischen Differenz-Gedanken, so wie er in der jüdisch-christlichen Tradition eingeschrieben ist, ihre Legitimation. Daraus leitet sich folglich auch ihr Auftrag ab, mediale Entwicklungen kritisch zu begleiten und sich an medienpädagogischen und mediendidaktischen Fragestellungen aktiv zu beteiligen.

#### **4 Erziehungswissenschaftliche und didaktische Überlegungen am Modell des Religionsunterrichts**

Erziehungswissenschaften zu betreiben heißt, sich mit den Lebenswelten der Adressaten des Unterrichts auseinanderzusetzen. Schüler als Subjekte ernst zu nehmen, stellt eine elementare Voraussetzung dar, um mit ihnen in einen Dialog zu kommen und so Lernprozesse zu initiieren, zu begleiten und zu reflektieren.

Gleichzeitig sollten klar formulierte Bildungs- und Kompetenzziele der Fokus der Arbeit als Lehrer sein. Die Kultusministerkonferenz schreibt hierzu: „Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule besteht im Kern darin, Schülerinnen und Schüler angemessen auf das Leben in der derzeitigen und künftigen Gesellschaft vorzubereiten und sie zu einer aktiven und verantwortlichen Teilhabe am kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, beruflichen und wirtschaftlichen Leben zu befähigen. Dabei werden gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungsprozesse und neue Anforderungen aufgegriffen“ (KMK 2016, S. 10). In der künftigen Gesellschaft werden noch mehr Prozesse digitalisiert werden. Die unterschiedlichen Bereiche wie Kultur, Beruf oder Politik der sogenannten Informations- bzw. Wissensgesellschaft verlangen von den Menschen vor allem „Softskills“ wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Empathie, Kommunikation... In einer globalisierten, immer komplexer werdenden Welt bestehen die aktuellen und zukünftigen Herausforderungen laut der OECD mehr denn je aus den folgenden vier Merkmalen<sup>2</sup>: Unbeständigkeit („volatility“), Unsicherheit („uncertainty“), Komplexität („complexity“) und Mehrdeutigkeit („ambiguity“).

Um sich in dieser Welt zu orientieren, ist es wichtig, die Zusammenhänge zwischen den Phänomenen zu erkennen und zu verstehen. Letzten Endes geht es um ein vernetztes Denken, das den neuen komplexen Wirklichkeiten entspricht. Auch die Digitalisierung ist in einem ganzheitlichen Gesellschaftsbild zu betrachten. Digitale Medien sind nicht nur „neue“ technische Hilfsmittel, sondern Teil und auch Antriebskraft einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung. Als solche sollten sie auch im Bereich der Bildung wahrgenommen und reflektiert werden. Digitale Bildung kann nur im Zusammenhang mit Prozessen wie der Demokratisierung, der nachhaltigen Entwicklung und Fragen sozialer Gerechtigkeit gedacht werden.

---

<sup>2</sup> Aufgrund der Anfangsbuchstaben der definierten Herausforderungen wird das 21. Jahrhundert auch als „VUCA“-Welt bezeichnet.

Ausgehend von diesem Gesellschaftsbild entwickelte die OECD das Kompetenzmodell der sog. „4Ks“, die Andreas Schleicher auf der re:publica 2013 im deutschen Kontext bekannt machte. Kommunikation, Kooperation, Kreativität und Kritisches Denken sind die Fähigkeiten, mit denen die Menschen ausgestattet sein müssen, um sich in der VUCA-Welt zurecht zu finden (vgl. Mihajlovic 2019, S. 171–172).

Die fächerübergreifende Auseinandersetzung mit diesen komplexen Themen, die im Folgenden als „subjektorientierte Lernformen“ erläutert werden, zeigt auf, wie die Schüler als Subjekte einer Kultur der Digitalität in Hinblick auf wichtige Kompetenzen gefördert werden können. Das imaginative und ästhetische Lernen schärft die Wahrnehmung der Schüler und ermöglicht die Reflektion des Wahrgenommenen. Das biografische Lernen stellt Lebensgeschichten in den Fokus und lässt die Jugendlichen so ihre eigene Biografie im Hinblick auf Sinnfragen reflektieren. Das ethische Lernen trägt dazu bei, dass sie sich mit der Wertorientierung ihrer Handlungen auseinandersetzen. Das digitale Schreiben soll die Schüler dazu befähigen, sich angemessen auszudrücken, um so die virtuellen Lebenswelten aktiv, zielgerichtet und sinnvoll mitzugestalten. Das Fördern der Ambiguitätstoleranz ist gleichzeitig eine soziale wie auch personale Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Wertvorstellungen. Die hier nun unter 4.1.5 präsentierten Lernformen stellen keine vollständige Bandbreite didaktischer Prinzipien dar, sondern eine Auswahl von möglicher subjektorientierter Gestaltung von Bildungsprozessen.

Die Theologie als Wissenschaft weist aufgrund ihrer vier Disziplinen der praktischen, der biblischen, historischen und systematischen Theologie eine Vielfalt in sich auf. Die Multiperspektivität der Theologie und infolgedessen auch des Religionsunterrichts bietet sich dafür an, die gesellschaftlichen Prozesse Schülern verständlich zu machen und mit ihnen kritisch zu reflektieren. Denn im Religionsunterricht wird nicht nur „Religion unterrichtet“, sondern der Bezug des Einzelnen zu existentiellen Fragestellungen dargestellt und reflektiert. Die Lebenswelt der Jugendlichen ernst nehmen und dabei die existentiellen Fragen kenntlich zu machen, ist Aufgabe des Unterrichtsfaches. Hierzu gehören auch aktuelle Entwicklungen wie beispielsweise die Kultur der Digitalität mit all ihren Auswirkungen.

Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit der Religion und Religiosität in Beziehung zu bringen ist spätestens seit den 80er Jahren Usus in der Religionspädagogik. Der Korrelationsbegriff legt den Fokus auf die Erfahrungen der Heranwachsenden (vgl. Heil



2014, S. 3). Da ihre Lebenswelten in großen Teilen aus virtuellen Welten, also Medienwelten bestehen, spielen sie im Religionsunterricht eine wichtige Rolle (vgl. Pirner 2015, S. 6).

#### **4.1 Bildungsprozesse in einer Kultur der Digitalität**

Nicht zuletzt die Coronapandemie hat uns gezeigt, dass Schule ohne digitale Medien nicht mehr denkbar ist. Es ging während dieser Krisenzeit vor allem um das Lösen von organisatorischen Problemen, die durch Klassenaufteilungen im Präsenz- und im Fernunterricht oder durch den Übergang zum kompletten Fernunterricht während des Lockdowns entstanden sind. Die digitalen Medien in ihren unterschiedlichen technischen Ausführungen wie dem Laptop, dem Smartphone oder dem Tablet sowie in der Anwendungssoftware wie z.B. Microsoft Teams, haben es ermöglicht, dass trotz räumlicher Distanz Lehren und Lernen stattfinden konnte.

Diese Krise und die Not, die auf schulorganisatorischer sowie pädagogischer Ebene plötzlich da war, hat dazu geführt, dass kein Lehrer mehr darauf verzichten konnte, Medien für und/oder im Unterricht einzusetzen. Ob sich davon ausgehend bei den Lehrern eine langfristige Überzeugung des Nutzens von Medien im und für den Unterricht festgesetzt hat, bleibt abzuwarten.

##### **4.1.1 Schule und Digitalität**

Auch vor der Coronapandemie waren Diskussionen bezüglich des „digitalen Unterrichts“, des „digitalen Lernens“ und der „digitalen Schule“ allzeit präsent. Die Positionierungen der möglichen Reaktionen auf diese Herausforderungen beschreibt der Schweizer Informatikdidaktiker Döbeli Honegger in sechs Stufen (vgl. Döbeli Honegger 2017, S. 34–42):

- Die stärkste Reaktion auf die Digitalisierung in Schulen im negativen Sinne ist das Ignorieren dieser Entwicklung. Der Wandel, der durch die technologische Entwicklung entsteht, wird nicht in Betracht gezogen oder geleugnet. Die Schule wird als ein Schutzraum verstanden, der den Schülern zu jenen Kompetenzen verhelfen soll, die von der Digitalisierung verdrängt werden.
- Die nächste Stufe auf der Skala ist die Auffassung, dass die Digitalisierung ein Thema der Allgemeinbildung ist, das auch die Schule betrifft und somit die Integrierung in alle Fächer erfordert.
- Eine Stufe weiter setzen sich die Vertreter für ein eigenständiges Fach ein. Die Befürchtung der Vertreter ist, dass bei einer Integrierung in alle Fächer das Thema

der Digitalisierung als weniger wichtig betrachtet wird, da hier nicht unbedingt Noten vergeben werden. Die Folge könnte sein, dass das Thema als Unterrichtsthema an das Ende der Prioritätenliste gerät, da fachliche Aspekte im Vordergrund stehen. Einige Pädagogen fordern sowohl die Integration in alle Fächer als auch ein eigenständiges Fach.

- Im Anschluss folgen die Ansichten, die das aktuelle Schulsystem in Frage stellen. Die nächste Stufe in der Skala zweifelt die Unterrichtsfächer an sich an: Die Schule, wie sie bisher organisiert wurde und wird, sei nicht zukunftsfähig und müsse grundlegend neu gestaltet werden. Bisher sei sie wie eine Fabrik organisiert und auf die Bedürfnisse der Industriegesellschaft ausgerichtet, nicht auf die einer Dienstleistungsgesellschaft mit nichtklassischen Arbeits- und Lebensformen.
- Einen Schritt weiter gehen die Vertreter, die davon ausgehen, dass die Schule ihr einstiges Informationsmonopol verloren habe und formale Bildung nicht mehr notwendig sei.
- Die letzte Stufe in der Skala ist das Anzweifeln von Bildung überhaupt und die Annahme, dass die künstliche Intelligenz menschliche in Zukunft übertreffen und eventuell sogar ablösen wird. Demnach geht es nicht um die Optimierung der Bildung der Menschen, sondern um die Optimierung des Zusammenlebens zwischen Menschen und Formen der künstlichen Intelligenz.

Es leuchtet ein, dass es bei dieser Debatte um mehr als nur um den Umgang mit einem technologischen Hilfsmittel geht. Es geht um eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung, die ganze Wert- und Weltvorstellungen und somit auch die Bildung und das Menschenbild berührt. Auf Basis dessen kann argumentiert werden, dass es ein von Grund auf neu strukturiertes Bildungssystem braucht. Doch diese Überlegungen würden den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Da der Fokus auf den pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten und Herausforderungen liegt, sind die zweite (fächerübergreifende Thematisierung) und dritte mögliche Reaktionsstufe (eigenständiges Unterrichtsfach) für die nachfolgende Argumentation von Bedeutung.

#### **4.1.2 Unterricht in einer Kultur der Digitalität**

Bildung, so Winfried Marotzki, ist die Reflexion von Selbst- und Weltreferenzen. Weit entfernt vom klassischen Bildungsverständnis, das auf ein Verfügungswissen abzielte, liegt der Fokus der modernen Erziehungswissenschaften auf dem Orientierungswissen, das dazu dient, sich in der modernen Gesellschaft zurecht zu finden (vgl. Marotzki 1991,

S. 47). Damit einher geht eine Flexibilisierung des Wissens: Aufgrund der zunehmenden Komplexität der Gesellschaft entwickeln sich neue „Unbestimmtheitsräume“ in der Erfahrungsverarbeitung. Der Bezug zur Welt gestaltet sich auf Basis des Erfahrungsrahmens, innerhalb dessen die täglichen Erfahrungen eingeordnet werden (vgl. Marotzki 1991, S. 42–43). Auch das Sich-Einlassen auf Anderes und Fremdes gehört zu diesem Bildungsverständnis. Die Medien als lebensweltliches Phänomen erfordern die Bereitschaft, sich durch die tentative Erkundung auf Fremdes einzulassen und so neue Interaktionsweisen anzueignen.

„Bildung ist eine Selbstkonstruktion in Wechselwirkung mit der Welt“, sagt der Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth und legt damit den Fokus der Bildung zum einen auf den identitätsstiftenden Aspekt und zum anderen auf die Wechselbeziehung mit der Welt. In einem Interview mit der Heinrich-Böll-Stiftung erklärt er, wie das Verhältnis zwischen Digitalisierung und Bildung aus seiner Sicht gestaltet werden kann und sollte (vgl. Tenorth 2018).

Bildung ist das Verhältnis zwischen dem Menschen und der Welt. Diese Aneignung der Welt ist zunehmend durch digitale Medien geprägt. Sein Bildungsbegriff, der auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht, ist auf die Zukunft ausgerichtet. Es geht um das „Lernen des Lernens“; dabei ist ungewiss, was passieren wird und mit welchen Herausforderungen wir konfrontiert werden (vgl. Tenorth 2018). Die aktuelle Herausforderung besteht für Tenorth darin, die Digitalisierung im Bereich der „allgemeinen Bildung“ anzusiedeln. Die Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung hat bereits Humboldt vorgenommen; sie dient in diesem Fall der Überlegung, wo die Digitalisierung innerhalb des Fächerkanons angesiedelt werden sollte. Während es das Ziel der allgemeinen Bildung ist, kompetent an der Kultur teilzunehmen und mit dem Neuen vertraut zu werden, geht es bei der speziellen Bildung um das Erlernen einer spezifischen Tätigkeitform. Diese folgt automatisch auf die allgemeine Bildung (vgl. Tenorth 2018).

Für Tenorth ist kein spezifisches Unterrichtsfach notwendig, das sich mit der Digitalisierung befasst. Vielmehr sollten die vorhandenen Unterrichtsfächer sich darum bemühen, die Entwicklung der Digitalisierung in sachlicher, zeitlicher und systematischer Hinsicht aufzunehmen (vgl. Tenorth 2018). Somit plädiert er für die fächerübergreifende Thematisierung und situiert sich in der Skala von Honegger auf der zweiten Ebene.

Was die Kompetenzfrage angeht, werden die klassischen Kompetenzen nicht durch das Digitale ersetzt, da hierbei der soziale Aspekt der Bildung fehlen würde. Der Lehrer und die Interaktion mit anderen Schülern sind von hoher Bedeutung im Lernprozess. Tenorth plädiert für den Erhalt der klassischen Kompetenzen, die erst erlauben, mit den neuen Möglichkeiten angemessen umzugehen (vgl. Tenorth 2018). Gleichzeitig betont er, dass wir den Kanon und Modus des Zugangs zur Welt nicht gleichsetzen dürfen mit den Inhalten und Themen. Dabei habe die Schule die wichtige Aufgabe inne, die Erfahrungen der Schüler mit der Welt zu sortieren und zu filtern, also entweder hineinzulassen oder außen vor zu lassen. Es geht darum, Welt zu kultivieren, überformen und urteilsfähig zu machen. Und das geht eben nur, indem der Lehrer bei der Lebenswelt der Schüler ansetzt. So holt er die Welt hinein und fördert die Auseinandersetzung, und das ist der Ansatz für selbständiges Lernen (vgl. Tenorth 2018). Tenorth zufolge ist somit die Aufgabe u.a. auch des Religionsunterrichtes, die Kompetenzen, die im Lehrplan verankert sind, durch digitale Formate erlernbar zu machen.

Das Bildungsverständnis von Tenorth ist aus folgenden Gründen anschlussfähig: Sein Verständnis von Bildung und Digitalisierung ist ein offenes und zukunftsorientiertes. Im Gegensatz zu den „revolutionären“ Ansätzen, die die Fächer und Bildung an sich in Frage stellen und abschaffen möchten, ist seine Auffassung kompatibel zum und realisierbar im aktuellen Schulsystem, ohne dass rechtlich viel verändert werden muss. Bildung, die auf das gesellschaftliche Leben vorbereitet und gleichzeitig an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen anknüpft, kann eine Gesellschaft, die geprägt ist von einer Kultur der Digitalität, nicht ignorieren.

#### **4.1.3 Lernende in einer Kultur der Digitalität**

Mit welchen Fähigkeiten müssen Schüler ausgestattet sein, um den Herausforderungen zu begegnen, die mit dem veränderten Selbst- und Weltverhältnis einhergehen? Reicht es hierfür, „medienkompetent“ zu sein? Präziser stellt sich die Frage: Welche Kompetenzen müssen gefördert werden in einer Kultur der Digitalität?

Begreifen wir Mediennutzung als ein soziales Handeln, besteht zwischen dem User und dem Medium ein Wechselverhältnis: „Das Individuum wendet sich mit bestimmten Bedürfnissen, Erwartungen und Vorstellungen den Medien zu, die Medien bieten jedoch im vorhandenen Lebenszusammenhang nur bestimmte vorgeformte Möglichkeiten und wirken in ihrer Gesamtheit auf die Bedürfnisse, Vorstellungen und Erwartungen der Nutzenenden zurück“ (Tulodziecki et al. 2021, S. 174). Die Handlungen der User sind demnach

weder zufällig noch determiniert. Sie haben die Entscheidungsfreiheit und sind trotzdem von strukturellen Bedingungen geprägt. Ausgehend von dieser Annahme hat sich die handlungs- und kompetenzorientierte Medienpädagogik, die vor allem auf Dieter Baacke zurückgeht, entwickelt. Sie zielt zum einen auf eine selbstbestimmte Rezeption und Produktion von Medien ab. Diese werden im Sinne sozialen Handelns in lebensweltlichen Zusammenhängen verstanden. Zum anderen geht es um die Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen, auch in ihrer medialen Ausprägung (vgl. Tulodziecki et al. 2021, S. 175). „Während ‚kommunikative Kompetenz‘ an die Alltäglichkeit gebunden ist, betont ‚Medienkompetenz‘ in verstärkter Weise die Veränderung der Kommunikationsstrukturen durch technisch-industrielle Vorkehrungen und Erweiterungen [...]“ (Baacke 1996, S. 119).

Zur Medienkompetenz gehören laut Baacke die Mediennutzung, die Mediengestaltung, die Medienkunde und die Medienethik (vgl. Baacke 1996, S. 120). Auch wenn seine Überlegungen aus einem Zeitalter stammen, in dem die Kultur der Digitalität noch lange nicht ihre heutigen Ausprägungen entwickelt hatte, gilt Baackes Modell immer noch als Referenz innerhalb der deutschen Medienpädagogik.

Und dennoch geriet und gerät der Begriff der Medienkompetenz aus folgenden Gründen immer wieder in die Kritik:

- Baacke selbst formuliert einige Kritikpunkte in Bezug auf den Kompetenzbegriff. Er stellt eine „pädagogische Unspezifität“ fest, da er nicht angibt, wie das Ganze praktisch, didaktisch und methodisch zu vermitteln sei. Außerdem birgt der Begriff die Gefahr, die Emotionalität und Körperlichkeit der Menschen außen vor zu lassen (vgl. Baacke 1996, S. 119–121).
- Auch Marotzki distanziert sich vom Kompetenzbegriff und erhofft sich dadurch, „[...] einen Zugewinn an Reflexion, an Reflexivität und an Kritikfähigkeit“ (Marotzki 2003, S. 4). So schreibt Marotzki Anfang der 2000er, dass die Transformation von Medienkompetenz zur Medienbildung gelingt, wenn die „kritischen Reflexionshorizonte“ gestärkt werden und so neben Verfügungswissen auch Orientierungswissen aufgebaut wird sowie wenn eine „stärkere kulturtheoretische Dimensionierung“ ermöglicht wird, sodass eine umfassendere Perspektive auf die „neuen Informationstechnologien“ geworfen wird (vgl. Marotzki 2003, S. 5).

*In einer Welt, die sich durch Medien vermittelt und darüber hinaus das Leben mittels Medien gestaltet, ist Medienkompetenz eine auf das gesamte Leben gerichtete Fähigkeit, die in der tätigen Aneignung von Medien real wird. Medienkompetenz beinhaltet Wissen und Reflexion über die Strukturen und Funktionen der jeweils verfügbaren Medienwelt, verbunden mit der konkreten Handhabung und dem selbstbestimmten und eigentätigen Gebrauch von Medien als Mittel der Artikulation und Partizipation, und mit der auf Wissen, kritischer Reflexion und Handlungserfahrungen fußenden Positionierung gegenüber der Medienwelt (Schorb 2017, S. 255).*

Schorb weitet den Medienkompetenzbegriff aus und macht ihn an drei Dimensionen fest: die Wissensdimension, die Reflexionsdimension und das Medienhandeln. Die Basis für diese Dimensionen ist die Orientierung, die zugleich zwischen den Dimensionen steht und sie vermittelt. „Orientierung ermöglicht es, dass Menschen innerhalb eines komplexen Medienensembles voller Chancen und Zwänge eine eigene Position gestalten und finden zu können“ (Schorb 2017, S. 261). Diese Orientierung, die als Grundlage und als Ziel der Medienkompetenz fungiert, kann durch subjektorientierte Lernformen gefördert werden.

#### **4.1.4 Lehrende in einer Kultur der Digitalität**

Eine Aufgabe für Lehrer in den mit der Kultur der Digitalität eingehenden Veränderungen in Bildungsprozessen besteht darin, die Schüler in ihren Interessen, Ängsten, Wünschen und Kompetenzen ernstzunehmen und wertzuschätzen. Diese Offenheit ist Grundvoraussetzung dafür, das Thema der Digitalität mit den Schülern zu besprechen und ihre Erfahrungen zu reflektieren.

Der Medieneinsatz im Unterricht verlangt ebenfalls die Medienkompetenz des Lehrers. Dabei ist es wichtig, dass Lehrende „up to date“ bleiben und sich unabhängig von Erzählungen von Schülern auf dem Laufenden halten, was medial geschieht. Ohne eigenes Know-How in der Nutzung von Medien und Wissen über Medieninhalte wird es schwierig, Medienkompetenz auf Seiten der Schüler zu fördern.

Auch wenn es oft heißt, dass Schüler ihren Lehrern in Sachen Medienkompetenz überlegen sind, empfiehlt sich ein differenzierter Blick auf die beschriebene Situation: Wenn Schüler sich möglicherweise in der Handhabung von Endgeräten besser auskennen als ihre Lehrer, bedeutet dies noch nicht, dass sie medienkompetenter sind. Jugendliche nehmen neue mediale Angebote schneller wahr und nutzen sie für ihre Zwecke. Erwachsene folgen diesen Entwicklungen mit einem zeitlichen Abstand. Mit anderen Worten: Jugendliche sind näher am Puls der Zeit, ihnen fehlt jedoch oftmals die kritische Distanz. Außerdem bieten konstruktive Lernprozesse die Möglichkeit für Lernende wie Lehrende,

ihre Stärken zur Geltung zu bringen und voneinander zu lernen. Gleichzeitig kann ein Lehrer nicht fachkundig für alle “Medienarten” sein. Es geht um grundlegende Fähigkeiten, die Akzente im Unterricht setzen. An dieser Stelle ist es besonders hilfreich, dass Lehrer kooperativ arbeiten und so bei Bedarf auf die Kompetenzen ihrer Kollegen zurückgreifen können (vgl. Tulodziecki et al. 2021, S. 360–361).

Medienpädagogische Kompetenz setzt somit Medienkompetenz voraus. Hinzu kommt, dass eine Reflexion des eigenen medialen Habitus wichtig bei der medienpädagogischen Arbeit ist (vgl. Kommer und Biermann 2012).

Tulodziecki, Herzig und Grafe halten folgende Aufgabenfelder fest (Tulodziecki et al. 2021, S. 361–362):

- Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz,
- Nutzung von Medien bzw. digitalen Umgebungen für Lernprozesse,
- Wahrnehmung von medienbezogenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben,
- Entwicklung schulspezifischer Konzepte zur Medienbildung.

#### **4.1.5 Subjektorientierte Lernformen**

Bildung setzt „ein reflektiertes Verhältnis zu sich selbst, zu den anderen und zur Welt“ (Ide und Winkler 2009, S. 142) voraus. Durch diesen Prozess erwerben wir Fertigkeiten und Kenntnisse. Die Kommunikation und Interaktion, die uns als soziales Wesen ermöglichen, in unserer Umwelt zu existieren (vgl. Castoriadis 1984), vollziehen sich sowohl in realen als auch in virtuellen Welten. Als Erweiterungen von Körper und Geist verändern sie unser Verhältnis zu Raum und Zeit und so auch unser Wirklichkeitsverständnis und die Wissenskonstruktion (vgl. Ide und Winkler 2009, S. 141–142). Die virtuellen Welten eröffnen unterschiedliche Arten und Weisen des Wahrnehmens und so konstituiert sich Gesellschaft neu. Lernprozesse vollziehen sich also nicht mehr auf gewohnte und überlieferte Weise, sondern hier entstehen neue Freiräume, die erziehungswissenschaftliche Chancen bieten (vgl. Ide und Winkler 2009, S. 149–150). Die digitalen Medien sind nicht nur neue Werkzeuge, die die Wahrnehmung der Schüler ändern, sondern bringen auch veränderte Inhalte durch die neuen Möglichkeiten der Bearbeitung und Verarbeitung mit sich (vgl. Schelhowe 2007, S. 92).

Im Hinblick auf die Identitätsbildung stellt sich heraus, dass die Jugendlichen sich in Teilidentitäten erzählen, die ihrerseits eine Komplettierung und Konsistenzbildung verlangt, um zu einer sinnstiftenden und bedeutungsvollen Geschichte zu gelangen. Die Förderung

dieser Verdichtungsarbeit sollte auch in Bildungsprozessen gewährleistet werden. “Notwendig sind Lernumgebungen, die gewährleisten, eine aktive Passungsleistung zu ermöglichen, um die unterschiedlichen Teilidentitäten miteinander zu verknüpfen” (Röll 2014, S. 91), schreibt der Medienpädagoge Röll. Die Verantwortung der jungen Menschen, das eigene Leben selbst zu entwerfen, aber auch zu inszenieren, einerseits und die Gefahren, die damit in Bezug auf die Durchschaubarkeit ihrer Handlungen einhergehen, andererseits stellen die Jugendlichen vor zunehmende Herausforderungen. Röll beschreibt die Situation wie folgt: “Neue Technologien tragen dazu bei, unsere Selbstwirksamkeit zu erweitern und zugleich drängen sie uns aufgrund der gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse in schizoide Handlungszwänge” (Röll 2014, S. 91). Aus diesem Grund sieht Röll es als Aufgaben der Pädagogik, die Schüler sie in ihrer Identitätsfindung zu unterstützen und sie gleichzeitig zu einem “strategischen und selbstkontrollierten Umgang” mit den eigenen Daten zu fördern (vgl. Röll 2014, S. 92).

Im Folgenden werden das imaginative, das ästhetische, das biografische und ethische Lernen sowie das digitale Schreiben und das Fördern von Ambiguitätstoleranz als subjektorientierte Lernformen vorgestellt. Diese Lernformen können fächerunabhängig bzw. fächerübergreifend zum Einsatz kommen und haben zum Ziel, dass die Schüler sich trotz fragmentierter Lebenserfahrungen als Ganzes erleben. Sie beabsichtigen auch, dass Schüler “ihre Ressourcen erkennen und [...] sich eine positive Sinnorientierung aneignen” (Röll 2014, S. 92). In ihren virtuellen Lebenswelten machen Jugendliche Erfahrungen, die ihre Existenz als Ganzes berühren. Medienpädagogik trifft hier in gewisser Hinsicht auf gemeinsame Schnittstellen mit der Medienphilosophie und der Religionspädagogik. Aus diesem Grund ist all den Medienpädagogen, die den Kompetenzbegriff weiten im Hinblick auf existentielle Fragen und auf ein vernetztes Denken Recht zu geben. Im Folgenden werden wir diesen Grundgedanken stärken, in dem wir uns mit unterschiedlichen Lernformen, die ein umfassendes Subjektverständnis ins Zentrum setzen, auseinandersetzen.

#### **4.1.5.1 Das imaginative Lernen**

Imaginatives Lernen beabsichtigt, dass Schüler mit, anhand und durch ihre Vorstellungskraft, also ihre Imagination, lernen. Kersten Reich, der ein konstruktivistisches Modell der Didaktik entwirft, schreibt: „Wir leben in einer Welt des Sehens, zunehmender Virtualisierung – und deshalb wollen wir auch im Lernen mehr sehen, wir benötigen eine



lebendige Sprache, die sich des Fiktiven, der Erzählung, der Metaphern und Bilder annimmt, und wir verstehen zunehmend weniger jene Abstraktionen, mit denen sich früher die Generationen quälten“ (Reich 2008, S. 61).

Dabei bleiben die Begriffe wie Imagination oder Phantasie nicht in Gänze beschreibbar. „Dies mag wissenschaftlich gesehen vielleicht unbefriedigend bleiben, aber hier spiegelt sich auch eine anthropologische Prämisse, die als Unverfügbarkeit des Menschen, als seine Freiheit und seine Fähigkeit zu schöpferischem Tun beachtet werden muss“ (Duncker 2018, S. 49). Das führt für Pädagogen zu der Forderung, stets eine Offenheit für die Schüler und somit für neue Interpretationen der Wirklichkeit zu wahren.

Auch Heidelinde Schelhowe betont die Bedeutung der Imaginationen: „Medien bieten Zeiten und Räume für das Imaginieren der eigenen Rolle in der Welt, sie bieten Gelegenheiten für Fantasien von Macht und Ohnmacht, für das Durchleben von Empathie und Distanz, von Angst und Überlegenheit, für das Experimentieren mit Entwürfen für die eigene Zukunft“ (Schelhowe 2007, S. 18). Geschichten aus Büchern oder Filmen, die die Fantasie anregen, gehörte bereits vor den digitalen Medien zur Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen dazu. Das Ausprobieren ohne (gefährliche) Konsequenzen, das „Tun-als-ob“ sind wichtige Teile des Lernprozesses (vgl. Schelhowe 2007, S. 18–19).

Imaginatives Lernen bedeutet, dass die Sinnlichkeit und der Verstand miteinander verknüpft werden. Die Vorstellungen fungieren als Bindeglied zwischen den Abstraktionen und dem Wahrgenommenen. Digitale Medien fördern das imaginative Lernen, indem sie den Lernenden ermöglichen, ihre Fantasien zu verarbeiten, sie zu vermitteln und sie Vorstellungen gegenüberzustellen, die in Konflikt mit ihren eigenen geraten. Außerdem ermöglichen sie, Neues zu denken und zu konzeptionieren (vgl. Schelhowe 2007, S. 149–151). Durch diese schöpferischen Prozesse entstehen neue mediale Wirklichkeiten (vgl. KMK 2016, S. 8). Schelhowe schreibt: „Mit dieser didaktischen Umgebung ist die Hoffnung verbunden, dass die Vorstellungen von der postmodernen Welt weder überwältigend werden noch instrumentell bleiben, sondern in ihrer prinzipiellen Gestaltbarkeit sichtbar werden“ (Schelhowe 2007, S. 150–151).

Lernen ist eine schöpferische Tätigkeit, da wir nicht einfach nur passiv „aufnehmen“, sondern die Dinge erkunden, deuten, hinterfragen, vergleichen... Dabei entstehen unterschiedliche Perspektiven auf die Wirklichkeit und somit unterschiedliche Bilder von der Welt. Wichtig ist, der Vorstellungskraft der Kinder und auch Jugendlichen einen Raum

zu geben, damit sie in der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit kreativ handeln können (vgl. Duncker 2018, S. 43–44).

Wesentlich für den Unterricht sei die Verknüpfung der virtuellen Erfahrungen mit den Erfahrungen aus der nicht-digitalen Welt. Schon im Kindheitsalter sollten Eltern und die Schule sich darum bemühen, in den Austausch mit den Kindern zu gehen und eine kommunikative Auseinandersetzung über das, was sie online erleben, fördern. „Neue Medien werden oft losgelöst und unabhängig von menschlichen VermittlerInnen und sozialen und sachlichen Kontexten erlebt“ (Schelhowe 2007, S. 20). Dieser Vermittlung zwischen virtuellen und nicht-digitalen Erfahrungen sollten jedoch auch sog. „Primärerfahrungen“ vorausgehen, die in konkreten Begegnungen und dem Umgang mit Materialität erlebt werden. „Je mehr das Symbolische, das Zeichenhafte in unserem Umgang mit der Welt und mit Gemeinschaften ein Übergewicht hat, desto mehr müssen primäre Erfahrungen mit physikalischen Materialien und mit anderen Menschen in schulischen Kontexten arrangiert werden“ (Schelhowe 2007, S. 172).

Auch Baacke schrieb bereits 1997 von der Bedeutung der Verknüpfung von Medienwelt und nicht-digitaler Welt und betonte, dass es wichtig sei, anhand von „Medienprojekten“ Handlungskontexte „zwischen Multimedialer Kompakt-Präsentation mit Interaktionsherausforderung und dem Nahraum einbeziehender Umsetzung von Erlebnissen und Erfahrungen“ (Baacke 1997, S. 68) immer wieder auszugleichen.

#### **4.1.5.2 Das ästhetische Lernen**

Eng mit dem imaginativen Lernen ist auch das ästhetische Lernen verbunden. Ästhetische Bildung legt den Fokus auf das Lernen anhand sinnlicher Erfahrungen. Vom Ansatz her ist das ästhetische Lernen auf ein Medium ausgerichtet, da es einen „ästhetischen Impuls“ transportiert. Dabei kann es sich um historisch-überlieferte Medien, aber auch um Symbole oder Alltagsgegenstände handeln (vgl. Fauser und Veith). Ästhetische Erfahrungen lassen sich sowohl durch die Wahrnehmung als auch durch die Produktion ästhetischer Objekte machen. Es kommt zur Überraschung und zum Genuss, da der ästhetische Reiz dazu führt, dass unsere bisherigen Annahmen von Wirklichkeit korrigiert werden. Diese ästhetischen Erfahrungen sammeln wir nicht nur in spezifischen Lernumgebungen, sondern auch in der Lebenswelt, d.h. auch in virtuellen Welten. So können neue Handlungskontexte wie beispielsweise Social Media dazu führen, dass wir die Welt neu wahrnehmen und dadurch anders zu ihr in Beziehung treten (vgl. Röhl 2017, S. 23).

Ästhetische Bildung führt zum Hinterfragen unserer subjektiven Weltdeutung, zum Entdecken anderer Aneignungen von Wirklichkeit und zum probenhaften Ausprobieren dieser. Ästhetische Erfahrungen gehen somit einher mit einer „Multioptionalität von Seh- und Handlungsoptionen“ (Röll 2017, S. 24). Als „Analyse- und Erkenntnisinstrument“ ermöglicht die ästhetische Bildung außerdem symbolische Botschaften, die neben der Mitteilungsbotschaften in Bildern existieren, zu identifizieren und zu interpretieren. Die Voraussetzung für das Dekodieren ist die „Kenntnis ästhetischer Formensprache und deren Ausdrucks- und Wirkungsmöglichkeiten“ (Röll 2017, S. 25). Sie verhilft zu einer komplexen Wahrnehmungsfähigkeit, ermöglicht Zeichensysteme zu dekodieren und fördert die Kommunikationskompetenz (vgl. Röll 2017, S. 24–25). So werden wir uns der Strukturen unserer Lebenswelt bewusst. „Die aktuelle Lebenserfahrung soll unter einem neuen Gesichtspunkt, mit einem anderen Standpunkt rekonstruiert, die Stabilität des Selbst gestärkt und die sinnliche Kraft gemeinschaftlichen Lernens und Lebens gespürt werden“ (Röll 2017, S. 25). Dadurch entsteht eine Differenz zwischen Wissen und Wahrnehmen des Ichs und die Bereitschaft, sich für das bisher nicht Wahrgenommene zu öffnen. „Leben wird als gestaltbarer Raum erlebt, der Projektionen Entwürfe erlaubt“ (Röll 2017, S. 25). An dieser Stelle lässt sich eine Brücke zum Lernen an Biografie(n), darunter gerade auch der eigenen, schlagen.

Der Erziehungswissenschaftler Duncker plädiert für ein Konzept der Bildliteralität und beabsichtigt damit eine „ästhetische Alphabetisierung“ (vgl. Duncker 2018, S. 35). Es geht darum, die Sehgewohnheiten aufzubrechen und „zu irritieren, indem mit Mitteln der ästhetischen Verfremdung Konfrontationen geschaffen werden, die es erlauben, neue und andere Blicke auf die Wirklichkeit zu werfen“ (Duncker 2018, S. 35).

Der Religionspädagoge Lange, der sich mit Bilddidaktik im Religionsunterricht befasste, beschreibt dies mit der „Sehgeduld“ (vgl. Lange 1996). Diese vertiefte, verlangsamte Wahrnehmung, die einem schnellen Konsum gegenübersteht, ermöglicht eine kritische Auseinandersetzung mit dem Medium. Auch Pirker erwähnt ein „Hin und Her“. So springen Bilder und Bewegtbilder zwischen körperlicher und virtueller Welt (vgl. Pirker 2019, S. 3). Aufgrund der Eigenschaften des Bildes tritt Pirker für eine Tiefenanalyse des Bildes ein: „Visuelle Strategien zu entziffern, erfordert das Aufbrechen von Simultanität und Polysemie, beispielsweise durch eine sozialwissenschaftlich kontrollierte, rekonstruktiv verlangsamte Wahrnehmung von Bildern und eine Einordnung in die Kontextualität ihres Wahrnehmungshorizonts“ (Pirker 2019, S. 2).

Was macht das ästhetische Lernen so wichtig in einer Kultur der Digitalität? Zum einen, weil virtuelle Welten Bilderwelten sind und das ästhetische Lernen ermöglicht, Bilder zu analysieren und hinsichtlich ihres Mitteilungs- und Symbolgehalts zu hinterfragen. Zum anderen kann es ermöglichen, dass wir eigene Weltdeutungen in Frage stellen und uns öffnen für neue, andere Deutungen der Wirklichkeit. Insofern ermöglicht das ästhetische Lernen, unseren Standpunkt wahrzunehmen und gegebenenfalls zu überdenken. Im Hinblick auf die Ausbildung eines kohärenten Identitätskerns scheint die Reflexion ästhetischer Erfahrungen von Bedeutung. Dazu gehört auch, sich Zeit zu nehmen, um das Bild in allen Dimensionen wahrzunehmen und die Bildsprache zu verstehen.

#### **4.1.5.3 Das Lernen an Biografien**

Dass die Entstehung der Pädagogik sich gleichzeitig vollzieht mit der Entdeckung des individuellen Subjekts am Ende des 18. Jahrhunderts, ist kein Zufall. Einige Autoren wie beispielsweise Winfried Marotzki haben dargelegt, dass Bildung und Erziehung immer eine biografische Dimension aufweisen, da sie sich auf den lebensgeschichtlichen Zusammenhang eines Subjektes beziehen (vgl. Dausien und Hansens 2016, S. 160). „Das sich entwickelnde Bildungssystem strukturiert somit Lebensverläufe ‘von außen’, bildet aber zugleich das Gerüst für subjektive biografische Perspektiven und Reflexionen und schreibt sich somit auch in die ‘Innenwelten’ und Bildungsprozesse individueller Subjekte ein“ (Dausien und Hansens 2016, S. 161).

Biografisches Lernen heißt Lernen im Kontext der eigenen Lebensgeschichte. Gerade in pluralisierten Gesellschaften, in denen Subjekte einer großen Auswahl an Lebensentwürfen, vor allem in virtuellen Welten, begegnen, ist es wichtig, dass sie ihre Umwelt dennoch als „Möglichkeitsraum zur Selbstentfaltung begreifen“ (Mendl 2019, S. 34). Biografische Rückblicke, Anregungen zur Selbstvergewisserung und das Reflektieren wichtiger Stationen und Veränderungsprozesse auf dem individuellen Lebensweg können Maßnahmen sein, um das biografische Lernen zu fördern (vgl. Mendl 2019, S. 34).

Ein weiterer wichtiger Aspekt des biografischen Lernens erklärt sich durch die fragmentarische Identitätsnarrative der Jugendlichen. Das mediale Bild, das die jungen Menschen von sich auf Social Media entwerfen, entspricht nicht ihrer „Gesamtidentität“, sondern nur gewissen Aspekten, die sie erzählen *wollen*. Aus diesem Grund braucht es eine Komplettierung und Konsistenzbildung, damit es den Schülern gelingt, die Identitätsteile zu einer sinnstiftenden und bedeutungsvollen Geschichte zu verdichten (vgl. Röhl 2015, S. 19). Der Medienpädagoge Röhl schreibt: „Notwendig sind Lernumgebungen, die diesen

Prozess gewährleisten und eine aktive Passungsleistung ermöglichen, sodass die unterschiedlichen Teilidentitäten miteinander verknüpft werden können” (Röll 2015, S. 19). Das Ziel hierbei ist, dass die Schüler sich trotz “[...] fragmentierter Lebenserfahrungen als Einheit erleben, dass sie ihre Ressourcen erkennen und sie sich eine positive Sinnorientierung aneignen” (Röll 2015, S. 19).

Auch fremde Biografien können als Orientierung dienen: “In der Auseinandersetzung mit den Wertvorstellungen, Lebensherausforderungen und -entscheidungen anderer Biografien lassen sich auch eigene Vorstellungen eines guten und gelingenden Lebens entwickeln” (Mendl 2019, S. 34). Von entscheidender Bedeutung ist, dass diese Biografien nicht geglättet und überhöht daherkommen, sondern die Ambivalenzen des Lebens repräsentieren. Das hilft Schülern dabei, sich und ihre Stärken und Schwächen in der jeweiligen Lebensgeschichte wiederzufinden und Anregungen für die eigene Zukunft daraus zu entwickeln (vgl. Mendl 2019, S. 34).

Im Kontext der Kultur der Digitalität ist das Lernen an Biografien aus verschiedenen Gründen sinnvoll: Zum einen werden wir in virtuellen Welten mit zahlreichen Lebensentwürfen konfrontiert. Gerade Social Media sind Plattformen, auf denen Lebensmodelle Ausdruck finden können. Junge Menschen, die in der Jugendphase Vorbilder brauchen, suchen und finden, sind oftmals beeindruckt von der Anerkennung, die viele Influencer in Social Media gewinnen. Deshalb ist es zum anderen auch wichtig, diese Biografien genauer zu betrachten und mit dem Bild des vermeintlich perfekten Leben, so wie es nicht von allen, aber von vielen Influencern dargestellt wird, zu brechen.

Das Modell-Lernen kann eine Brücke darstellen zum nächsten Bildungsaspekt: Die intensive Auseinandersetzung mit bestimmten Situationen oder Entscheidungen aus der Lebensgeschichte eines anderen Menschen kann dazu anregen, die Werte, auf Basis derer entschieden bzw. gehandelt wurde, zu reflektieren und zu hinterfragen. Ausgehend von diesen Werten können Schüler auf die Suche nach weiteren Biografien gehen, in denen sie gelebt wurden und zu guten Taten geführt haben (vgl. Mendl 2019, S. 191).

#### **4.1.5.4 Das ethische Lernen**

Auch das ethische Lernen ist eine Lernform, die der Identitätsarbeit in einer Kultur der Digitalität Orientierung bieten kann. In der folgenden Definition des Religionspädagogen Reinhold Mokrosch wird deutlich, dass der Fokus der ethischen Bildung vor allem auf der Selbstkompetenz liegt:

*Ethische Bildung ist Einübung in eigenständige ethische und moralische Urteils-, Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit. Sie ist ferner Befähigung zur eigenständigen Begründung von Werten, Normen, Regeln und Tugenden; und schließlich Erarbeitung von eigenständigen Handlungsmaximen in eigenen und fremden Lebenssituationen. Darüber hinaus möchte sie auch zum eigenständigen moralischen Handeln und Verhalten hinführen, insofern Bildung immer als Selbstbildung, Selbstgestaltung, Selbstbestimmung, Selbstverantwortung, Selbstdefinition, Selbstkonstruktion [...] (Mokrosch 2015, S. 1).*

Ethisches Handeln anzuregen und die moralische Entwicklung von Schülern zu fördern und zu unterstützen hat auch Auswirkungen in ihrer virtuellen Lebenswelt. Diese wirkt oftmals wie ein gesetzloser Raum, in dem nicht nur jeder User das tut, was er will, sondern wir uns auch den großen Tech-Konzernen und ihrer Einflussnahme ausliefern. Die aktive Teilhabe an diesem zunehmend wichtigen Part unserer Öffentlichkeit zu fördern, ist Aufgabe der Bildung. Dazu gehört auch die ethische Bildung, die Schüler in ihrer Urteils-, Entscheidungs- und Kommunikationsfähigkeit bestärkt und gleichzeitig die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme fördert (vgl. Mendl 2019, S. 66). Erst, wenn in der virtuellen Welt nach bestimmten Werten gehandelt wird, kann ein Lebensraum entstehen, in dem alle gut und gerne leben.

#### **4.1.5.5 Das digitale Schreiben**

Auch das digitale Schreiben gehört zu einem neuen Lernfeld, das sich mit der Digitalität eröffnet hat. Philippe Wampfler argumentiert von einem didaktischen Standpunkt her, wenn er die Funktionen des Schreibens definiert (vgl. Wampfler 2020, S. 16–17):

- Die erste Funktion des Schreibens ist psychisch. Der Verfasser des Textes ist zugleich auch immer Adressat des Textes, es werden oftmals Emotionen und Gedanken geschrieben. Das Schreiben führt somit dazu, dass Unbewusstes oder Unsichtbares bewusst und sichtbar gemacht wird.
- Die zweite Funktion des Schreibens ist sozial. Adressat des Geschriebenen kann auch eine andere Person sein. Hierbei handelt es sich um die kommunikative Eigenschaft des Textes.
- Die kognitive Funktion des Schreibens umfasst die Möglichkeiten durch das Schreiben das Gedächtnis zu entlasten.

Beim Schreibprozess werden meist zwei oder alle Funktionen miteinander kombiniert, sie treten also nicht unabhängig voneinander auf. Wampflers Absicht ist dabei, das digitale Schreiben als einen didaktischen Schwerpunkt vor allem im Sprachenunterricht ein-

zusetzen. Dabei ist ihm bewusst, dass die Schreibfunktionen durch die Verwendung digitaler Medien modifiziert werden. Das „digitale Schreiben“ umfasst das Verfassen von Texten in Textverarbeitungsprogrammen, das Schreiben auf Social Media oder das Schreiben mit digitalen Endgeräten. Bei letzterem betont Wampfler, dass es sich hierbei nicht nur um veränderte Werkzeuge handelt, sondern um tiefgründige Transformationen, die er mit den drei Eigenschaften der Kultur der Digitalität von Stalder begründet (vgl. Wampfler 2020, S. 14–15).

#### **4.1.5.6 Das Einüben von Ambiguitätstoleranz**

Die enttraditionalisierte, pluralisierte und individualisierte Gesellschaft stellt die Menschen vor neue Herausforderungen, unter anderem dem Umgang mit Vielfalt. Dank der virtuellen Welten ist es jedem möglich, sich auszudrücken und dies mit vielen Menschen zu teilen. Dies führt dazu, dass wir vielen unterschiedlichen Meinungen und Darstellungsformen begegnen. Gleichzeitig tragen Algorithmen dazu bei, dass uns vor allem die Inhalte präsentiert werden, die unseren Interessen entsprechen, und sogenannte Filterblasen entstehen. Das vermeintliche „world wide web“ ist dann nur die ganz eigene Blase, wird jedoch als Form grenzenloser Kommunikation propagiert. Führt die globalisierte Kommunikationsform des Digitalen nun zu einer wahrhaftigen Vielfalt oder schränkt sie unser Denken ein? Inwiefern können bestimmte Lehr- und Lernsettings dazu beitragen, dass die Schüler Offenheit und Toleranz gegenüber dem Fremden einüben?

Heutzutage können wir immer schlechter mit Ambiguitäten umgehen. Wir wünschen uns in vielerlei Hinsichten Klarheit: richtig oder falsch, gut oder böse. Unsicherheiten und Ungewissheiten halten wir nicht gut aus. Nicht zuletzt die Corona-Pandemie hat aufgezeigt, dass wir (zumindest in unserer westlichen Kultur) gerne planen und somit auch einschätzen können, was in absehbarer Zeit geschieht. Mit Mehrdeutigkeiten umgehen zu können ist jedoch eine wichtige Fähigkeit, auch wenn wir sie als Menschen schon immer zu vermeiden versuchen (vgl. Bauer 2018, S. 15).

Dass die Welt voller Ambiguitäten ist, zeigt der Islamwissenschaftler Thomas Bauer anhand einiger Beispiele, unter anderem dem der Religion, auf. Diese Perspektive scheint mir interessant, gerade auch in Bezug auf die Überlegungen von Religionsunterricht und Digitalität.

Bauer führt in das Thema ein, indem er die Säkularisierungsthese erwähnt: Gibt es eine generelle Abnahme der Bedeutung von Religion? Wenn ja, wie ist dann die Tatsache,

dass wir in vielen Zeitschriften und Zeitungen Beiträge lesen, die von religiösen Erfahrungen sprechen (die Corona-Pandemie hat auch diese Entwicklung verstärkt)? (vgl. Leitlein 2021) Vor allem in den Ländern, in denen „[...] die Religion zur politischen Identitätsbildung beiträgt, bleibt sie stark“ (Bauer 2018, S. 32). Aus diesem Grund sind auch der religiöse Fundamentalismus und politisierte Formen von Religion bei vielen beliebt. Dies ist jedoch nur die eine Seite der Medaille. Die andere zeigt die gegenteilige Entwicklung: Die Abnahme der traditionellen Religion führt zu Gleichgültigkeit. Beide Entwicklungen sind das Zeugnis einer Gesellschaft, in der es zu einer abnehmenden Ambiguitätstoleranz gekommen ist und kommt. Die Voraussetzung für eine sich gut entwickelnde Religion ist jedoch ein ambiguitätsförderndes Klima. Und das Bauer zufolge aus zwei Gründen: Zum einen kennzeichnet eine Religion ihr Transzendenzverhältnis, das heißt, der Glaube an etwas Höheres, etwas Unbegreifliches. Für den religiösen bzw. gläubigen Menschen bleibt in seinem Verhältnis zu dieser Transzendenz, also zu seinem Gott, immer ein Rest an Vagheit. Zum anderen ist Religion Kommunikation auf horizontaler, also mit anderen Mitmenschen, und auf vertikaler Ebene, also in Bezug auf die Transzendenz (in Offenbarungsreligionen). Gerade die ursprünglichen religiösen Texte, die von diesen historischen Erfahrungen der Menschen berichten, weisen Ambiguität auf. Es macht den Kern der Religion aus, dass es um Glauben geht, nicht um sicheres Wissen, und dass religiöse Texte nicht die absolute Wahrheit widerspiegeln, sondern zu interpretieren sind.

Bauer schließt das Beispiel ab, indem er die Konsequenzen für die Religion benennt, die drohen, wenn die Ambiguität schwindet: Die einen nehmen die Ambiguität wahr und wenden sich von ihr ab, was zu einer Gleichgültigkeit führt. Sie folgen der Annahme, dass das, was nicht eindeutig ist, auch nicht wichtig ist. Die anderen leugnen diese Ambiguität und schließen sich fundamentalistischem Gedankengut an. Für Bauer liegen religiöse Gleichgültigkeit und Fundamentalismus somit nicht weit auseinander (vgl. Bauer 2018, S. 32–40).

Diese Überlegungen können nicht nur für den Religionsunterricht, sondern auch für andere Unterrichtsfächer interessant sein, zum Beispiel im Hinblick auf die politisch-demokratische Bildung. Durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten, aber auch durch Analysen der Strukturen und Funktionsweisen der Kultur der Digitalität kann hinterfragt werden, inwiefern die Digitalität ambiguitätsfördernd oder –vermindernd ist. Surfen wir in



den Weiten des World Wide Web, haben wir das Gefühl frei zu sein und aus den unendlichen Angeboten das auswählen zu können, das am besten zu uns passt. Doch – und auch das ist eine medienerzieherische Aufgabe – befinden wir uns online in Filterblasen, die uns unsere eigenen Interessen widerspiegeln. Der Philosoph und Theologe Johannes Hoff spricht in diesem Zusammenhang von der „res publica“ als gemeinsamer Sache, um die sich herum die Menschen versammeln. Diese geht, so Hoff, im Zeitalter der Digitalität verloren, da Menschen sich nur um geteilte Interessen versammeln. Auch mangelt es an Autoritätspersonen, die Meinungsaustausch herbeiführen und somit auch ermöglichen. Bezogen auf die Bildung bedeutet dies für Hoff, dass ein guter Lehrer in erster Linie Begeisterung für seine Sache vermittelt und nicht die perfekte Beherrschung didaktischer Methoden (vgl. Heidbrink 2021).

In diesem Kontext sollte im Unterricht Platz für kontroverse Diskussionen entstehen, in denen unter anderem die Erfahrungen in den virtuellen Umgebungen thematisiert werden. Hier treffen mehrere Aspekte der Medienbildung zusammen: Informationen und Meinungen hinterfragen und voneinander unterscheiden können, vertrauenswürdige Informationsquellen herausfinden, Datenschutz... Es sind Kompetenzen, die zum verantwortungsbewussten Umgang mit digitalen Medien führen. Hinzu kommen die inhaltlichen Felder, die mediale Aufmerksamkeit an sich ziehen: politische Themen wie Klimawandel oder Flüchtlingsströme, Rassismus und andere Formen der Diskriminierung, Religionsfreiheit... In diesem Sinne sollte der Unterricht bei gleichzeitiger Offenheit einen Referenzrahmen bieten für die Schüler, die auf der Suche nach Antworten sind. Neben all den sozialen, politischen und religionshistorischen Gründen zielt der Religionsunterricht im Besonderen darauf ab, ebenfalls Antworten in Bezug auf die konfessionelle Religion zu bieten – unabhängig davon, ob die Schüler das Angebot, das Lehrer als Christen ihnen vorleben und vorstellen, (in Teilen) annehmen und auch (in Teilen) ablehnen.

Ein weiterer Aspekt der Förderung der Ambiguitätstoleranz scheint mir in Bezug auf den Religionsunterricht erwähnenswert: Da die sozialen Medien im Spezifischen und die Kultur der Digitalität im Allgemeineren auf die Kommunikation ihrer User ausgerichtet sind, geht es in diesem Kontext auch um die Frage nach der Gemeinschaftlichkeit. Aufgabe des Religionsunterrichtes ist auch, Kinder und Jugendliche auf das gesellschaftliche Leben vorzubereiten, zu dem auch Themen wie beispielsweise die Gleichberechtigung oder freie Meinungsäußerung gehören (vgl. Pirker 2020, S. 9).

#### **4.1.6 Der Religionsunterricht als Reflexionsort für Schüler in einer Kultur der Digitalität**

Der konfessionelle Religionsunterricht hat im Spektrum der Schulfächer eine besondere Rolle. Kein anderes Fach – trotz seiner Verankerung im deutschen Grundgesetz – gerät so häufig unter Rechtfertigungsdruck. Oftmals wird er mit Katechese gleichgesetzt und deshalb verpönt, andere plädieren für einen Unterricht aus „religionsneutraler“ Perspektive, d.h. für einen Religionskunde-Unterricht. Für alle diese Gegner des konfessionellen Religionsunterrichts gilt, dass er nicht mehr zeitgemäß sei und den Bedarfen der pluralistischen Gesellschaft nicht gerecht werde.

Neue Modelle wie der „KokoRu“ in Deutschland versuchen diesen Anforderungen gerecht zu werden und trotzdem am konfessionellen Religionsunterricht festzuhalten, also beide Perspektiven zu vereinen. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (KokoRu) wurde 2014 in der Würzburger Erklärung zwischen dem Katholischen Bildungsverband (dkv) und dem evangelischen Dachverband (aeed) als Modell vorgestellt. Sie plädieren für einen gemeinsam verantworteten Religionsunterricht, in dem Konzept und Organisation überdacht werden (vgl. AKRK 2014). Anders als in einem religionskundlich-orientierten Unterricht treffen Schüler auf Lehrer, die einer Konfession angehören und so als Christen ein Modell für christliches Leben unter heutigen Bedingungen sind. Die ökumenische Zusammenarbeit fördert das dialogische Lernen (vgl. AKRK 2016).

Neben dem KokoRu gibt es weitere neue Modelle, die den traditionellen Religionsunterricht umdenken, zum Beispiel der dialogische Religionsunterricht nach dem Hamburger Modell („Religionsunterricht für alle“). Das Anliegen dieses Modells ist, den Religionsunterricht multiperspektivisch zu gestalten. Dabei werden verschiedene religiöse Traditionen in einem Unterrichtsfach berücksichtigt. Aufgrund der unterschiedlichen konfessionellen Hintergründe der Schüler lernen sie voneinander. Auch Schüler, die sich mit keiner Religion verbunden fühlen, werden in den dialogischen Prozess eingeschlossen. Grundvoraussetzung für diese dialogische Begegnung sind Offenheit und Anerkennung. Die Praxis des dialogischen Religionsunterrichts wird immer wieder reflektiert und weiterentwickelt; er ist als Modell nicht per se übertragbar, da er vom Zusammenwirken der verschiedenen hamburgischen Akteure und Institutionen geprägt ist. Sein Konzept wird von vielen Vertretern der Religionspädagogik als ernstzunehmende Variante begutachtet (vgl. Knauth 2015).

Im Folgenden hebe ich die Bedeutung des Religionsunterrichtes im Allgemeinen, aber vor allem auch im Kontext der Digitalität hervor und erläutere des Weiteren, weshalb er ein geeigneter Ort für Mediendidaktik und –pädagogik ist. Dabei beziehe ich mich hauptsächlich auf den Religionspädagogen Manfred Pirner, der Analogien zwischen der Religion und der Medienkultur aufzeigt.

#### **4.1.6.1 Der Bildungsgehalt religiöser Bildung**

Diese Frage scheint vor allem in zunehmend säkularen Gesellschaften gerechtfertigt. Sowohl Erziehungswissenschaftler als auch Theologen bringen Argumente auf, die für eine religiöse Bildung, gerade in säkularen Gesellschaften, sprechen.

Die Religion kann eine wichtige Ressource für säkulare Gesellschaften sein, indem sie ihre Wahrheitsgehalte zugänglich macht. Gerade in Hinblick auf die Verluste, die mit den Entwicklungen der aktuellen Gesellschaft – wie Individualismus, Enttraditionalisierung, Rationalisierung und Säkularisierung – einhergingen, bietet die Religion ein ihr eigenes Vernunft-, Sinn- und Sprachpotential (vgl. Kropač und König 2019, S. 222–223).

Der Bildungsforscher Jürgen Baumert, der vor allem für seine Beiträge zur PISA-Studie bekannt geworden ist, definiert in seinem Bildungskonzept vier Modi der Weltbegegnung: die „kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“, die „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“, die „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ und die „Probleme konstitutiver Rationalität“. Jeder der vier Modi stellt einen eigenen Horizont für das Wahrnehmen und Verstehen von Welt dar. Wenn alle Modi der Weltbegegnung angespielt werden, kann sich Bildung ereignen. Kein Modus kann den anderen ersetzen (vgl. Schambeck 2010, S. 254) und keiner ein Monopol beanspruchen (vgl. Kropač 2013, S. 11). Für Baumert ist somit klar, dass es sich bei der Bildung um ein vielschichtiges Konzept handelt.

Indem Baumert die „konstitutive Rationalität“ als einen Modus der Weltbegegnung darlegt, weist er der Religion „einen gleichberechtigten Rang neben anderen ‚Welt-Anschauungen‘“ (Kropač 2013, S. 12) zu. Eine unverzichtbare Perspektive auf die Welt ist somit Baumert zufolge auch die religiöse (vgl. Kropač 2013, S. 12). Die Besonderheit des Religionsunterrichts wäre die ihm spezifische Reflexion über Themen und Fragestellung der anderen Weltzugänge (vgl. Gaus 2019, S. 343).

Das Aufgreifen globaler Phänomene, beispielsweise der Digitalisierung mit der damit einhergehenden Kultur der Digitalität, ist eine Erweiterung des Religionsunterrichts, die

notwendig ist, um junge Menschen bei der Erschließung ihrer Wirklichkeit und der Sinn-suche zu begleiten. Fragestellungen wie die Bewahrung der Schöpfung, Frieden und Ge-rechtigkeit, die auch in diesem Kontext aufkommen, ermöglichen eine religiöse Ausei-nersetzung und somit einen Kompetenzgewinn (vgl. Gaus 2019, S. 343).

Die Folgen dieses Bildungskonzeptes für den Religionsunterricht wurden von vielen Re-ligionspädagogen reflektiert und kommentiert. So greift Mirjam Schambeck das Bil-dungskonzept von Baumert auf und analysiert die daraus resultierenden Aufgaben für die Religionspädagogik. Sie zeichnet ein aktuelles Bild der Schule als Dienstleistungsbetrieb, der unter dem Druck der Ökonomie steht (vgl. Schambeck 2010, S. 250). Es besteht „[...] die Tendenz, Wirtschaft mit Gesellschaft gleichzusetzen und Gesellschaft der Wirtschaft unterzuordnen“ (Schambeck 2010, S. 252). Folglich wird Bildung oft auf die Problemlö-sungs- und Handlungsfähigkeiten sowie auf die Einübung bestimmter Qualifikationen reduziert (vgl. Schambeck 2010, S. 252). Die Religion kann also als kritische Instanz dienen, um das Menschenbild, das dem entsprechenden Bildungsbegriff zugrunde liegt, zu reflektieren. Das christliche Menschenbild, das als universelle Anthropologie gelten kann, verhindert die Verkürzung sowie die Überhöhung bestimmter, oft ideologischer Bildungskonzepte (vgl. Kropač und König 2019, S. 225–226).

Baumerts Kategorie der Weltbegegnung „Probleme konstitutiver Rationalität“ deutet Schambeck folgendermaßen: Zum einen zeigt sich durch den festgelegten Modus der Weltbegegnung, dass sich der Religionsunterricht weder dem Modus des Ästhetischen noch dem Modus des Ethischen zuordnen lässt. Dadurch wird auch deutlich, dass selbst in der Postmoderne die religiöse Weltbegegnung immer noch relevant ist. Zum anderen hebt das Konzept den rationalen Aspekt der Religion hervor. Religion ist nicht nur ein Gefühl und die religiöse Erfahrung beruht nicht allein auf der subjektiven Wahrnehmung, sondern „[...] muss vor dem Forum der Vernunft verantwortet werden“ (Schambeck 2010, S. 255). Außerdem ist der Modus konstitutiver Rationalität Zeichen dafür, dass der Religionsunterricht als konkreter Ort der Reflexion dieser Erfahrung bestimmt ist.

Aufgrund der immer lauter werdenden Forderungen nach Erziehung und Wertebildung wird der Religionsunterricht oftmals nur mit der Wertevermittlung in Verbindung ge-bracht. Das kritisch-reflexive Potential und das unterscheidende Denken der religiösen Bildung rückt bei dieser Auffassung in den Hintergrund. Für Schambeck setzt der Reli-gionsunterricht jedoch genau hier an: Da der letzte Horizont nicht definiert ist, kann der

Mensch nicht von irgendwelchen Interessen, wie beispielsweise der Ökonomie, vereinnahmt werden. Aufgrund des kritisch-konstruktiven Potentials des Religionsunterrichts, entwickelt der Mensch eine Sensibilität für Vereinnahmungen. „Der Religionsunterricht stiftet dazu an, den Menschen auf die letzten Fragen zu verweisen und bietet ihm zugleich ein Deuteangebot an, das der Einzelne für sich in Gebrauch nehmen, aber auch ablehnen kann“ (Schambeck 2010, S. 254). Die Thematisierung der Gottesfrage ist somit Garantie für den ideologiekritischen Aspekt der religiösen Bildung, nicht nur in Bezug auf die Wirtschaft. Gerade auch die Digitalität birgt die Gefahr, oberstes Prinzip für die Gesellschaft zu sein. Und dies mit weitreichenden Konsequenzen: Menschliche Allmachts- und Unendlichkeitsfantasien werden genährt. So plädiert Pirker in Anlehnung an Bernd Trocholepczy für eine „Ambivalenzdidaktik“ (vgl. Trocholepczy 2012, S. 153–163). Das Anliegen einer Ambivalenzdidaktik liegt in der Reflexion sowie der Kritik der Macht und Wirkung der Digitaltechnik. Sie soll verhindern, dass „[...] niemand dieser Technik verfällt und ihrer Eigendynamik ‚bewusstseinslos‘ unterliegt“ (Trocholepczy 2012, S. 153).

Das Deutungsangebot, das die religiöse Bildung Schülern zur Verfügung stellt, führt sie dazu, eigene Positionen, auch in Bezug auf die Digitalität, zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen. Hier wird der identitätsfördernde Aspekt des Religionsunterrichtes deutlich, der natürlich nur gelingen kann, wenn der Unterricht den Schülern gerecht wird. Besonders durch seine identitätsstiftende Seite und somit durch seine ganzheitliche Bildung ist der Religionsunterricht ein „komplementäre Element zu den gegenwärtig vorherrschenden Akzentuierungen von Bildung“ (Schambeck 2010, S. 260).

#### **4.1.6.2 Die Zukunft religiöser Bildung**

Wer heutzutage über den Religionsunterricht spricht, gerät fast immer auch in einen Diskurs über seine Zukunft, obschon er Teil des institutionalisierten Bildungswesens in fast allen Ländern der Welt ist (vgl. Kropač und König 2019, S. 331–334). Die Dynamik, die in der Debatte rund um den Religionsunterricht vorhanden ist, führen Kropac und König vor allem auf die kulturelle, religiöse und weltanschauliche Pluralisierung zurück. (vgl. Kropač und König 2019, S. 334) In einigen Nachbarländern wie Luxemburg und Frankreich wurde der Religionsunterricht abgeschafft und durch einen neuen Unterricht ersetzt. In anderen Ländern wie England und der Schweiz geht die Tendenz zum religionskundlichen Unterricht (vgl. Kropač und König 2019, S. 331–334).

Doch was muss ein zukunftsfähiger Religionsunterricht in Anbetracht der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen wie beispielsweise der Digitalität und deren Einfluss auf

das Individuum leisten? Neben der Bezugnahme auf viele Religionen, kommt der Religion und somit auch der religiösen Bildung die Aufgabe zu, einen gesellschaftlichen Beitrag im Sinne ihrer Weisheit zu leisten und den Schülern die Religion als eine Option für ihr Leben vorzustellen. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, eigenständig eine Entscheidung in Bezug auf die Religion treffen zu können. Außerdem haben die Religion und ihre Institutionen nicht mehr das Monopol auf das Religiöse. Der Religionsunterricht kann die jungen Menschen dabei unterstützen, die traditionellen und die neuen Räume des Religiösen zu entschlüsseln (vgl. Kropač und König 2019, S. 42). Einer dieser neuen Räume sind unter anderem Social Media-Plattformen sein.

#### **4.1.6.3 Analogien zwischen Religion und Medienkultur**

Dass die Religion und die Medien in einem verschränkten Verhältnis stehen, war für den Religionspädagogen Pirner schon lange vor der Genese von Social Media bewusst. Anhand der Analogien sind für ihn Medien- und Religionspädagogik sich aufeinander beziehende Forschungsfelder (vgl. Pirner 2004, S. 11). Er begründet dies zunächst mit der Ähnlichkeit der Strukturen der beiden Forschungsbereiche, dann spricht er die aktuelle Lebenswelt Jugendlicher an, die sich zunehmend in virtuellen Umgebungen situiert. Als letzten Grund für die dialogische Beziehung zwischen den beiden Forschungsbereichen nennt er die Medienerziehung.

##### Die religionsähnlichen Strukturen der Medien

Sowohl in dem, was ihre Funktionen anbelangen, als auch in dem, was ihre Strukturen und Inhalte angeht, weisen digitale Medien Ähnlichkeiten mit der Religion auf. In traditionellen Gesellschaften geben Religionen und ihre großen Erzählungen Weltdeutungen vor, schaffen Ordnung, vermitteln zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsbereichen...(vgl. Pirner 2006, S. 328–330). In der heutigen Kultur der Digitalität erfüllen die digitalen Medien diese Funktionen: Affektbindung und Angstbewältigung, Handlungsführung im Außeralltäglichen, Verarbeitung von Kontingenzerfahrungen, Legitimierung von Gemeinschaft und soziale Integration, Sinn und Ordnung garantierende Weltdeutung, Ermöglichung von (kritischer) Distanz zur Welt (vgl. Kaufmann 1989).

Auch die medialen Strukturen weisen Parallelen zur Religion auf: Die Kommunikationsstruktur ist symbolisch gekennzeichnet und die Rezeption verläuft oftmals rituell, fast liturgieähnlich (vgl. Pirner 2006, S. 330). In medialen Erzählungen stoßen wir auch immer wieder auf Themen bzw. Inhalte, die im Bereich der Religion anzusiedeln sind: Tod und Sterben, Sinn des Lebens, Schuld... Wenn in Medien existentielle Fragen gestellt

werden, geschieht dies oft in einem religiösen Zusammenhang (vgl. Pirner 2006, S. 330). In diesem Lebensraum werden Jugendliche sozialisiert, auch religiös. „Religiöse Sozialisation ist heute auch Mediensozialisation“ (Pirner 2004, S. 13). Viele Vorstellungen und Meinungen über Religion finden ihren Ursprung in mediale Kontexten. Nicht nur Spielfilme enthalten religiöse Symbolik, sondern auch in den Social Media begegnen wir religiösen Fragestellungen und explizit religiösen Inhalten.

### Die mediale Lebenswelt der Jugendlichen

Das In-der-Welt-Sein heutzutage heißt auch in der virtuellen Welt zu sein. Jugendliche sind von ihr umgeben und nehmen aktiv an ihr teil. Nur wenige sind nicht mit ihr in Kontakt, wie auch die aktuellen Ergebnisse der JIM-Studie aufzeigen. Daraus entstehen neue Sorgen und Bedürfnisse, denen im Religionsunterricht begegnet werden muss. Es sind Sorgen, die um existentielle Fragen kreisen: Was heißt es, Mensch zu sein? Gehört das Leben in virtuellen Welten unabdingbar dazu? Welchen ethischen Prinzipien möchte und muss ich mich unterstellen, wenn ich in virtuellen Welten kommuniziere? Wie verhalten sich diese zu Werten meines Offline-Lebens? Wie ist es mit der Begegnung mit dem anderen? Ist sie oder kann sie online genauso erfüllend sein wie offline? Wie gehe ich mit Anfeindungen um? Mit Informationen im Generellen?

Der neue Lebensraum der virtuellen Welt darf, kann und sollte von der Religionspädagogik nicht außer Acht gelassen werden. In diesem Kontext ist es Aufgabe der Religionspädagogik als „Wahrnehmungslehre“ (Gojny und Kürzinger 2020, S. 4), sich mit den Auswirkungen der (virtuellen) Lebenswelt Jugendlicher befassen. Die Wahrnehmung der Jugendlichen zu schulen bedeutet, sie zu verlangsamen und zu einer bewussteren Perzeption umzuwandeln. Gleichzeitig kann die religiöse Bildung dabei verhelfen, ihre virtuellen Erfahrungsfragmente in ihren Flickenteppich der Identität reflexiv einzuarbeiten und sie so bei der Ausbildung eines relativ kohärenten Identitätskerns unterstützen.

Die Religionsgemeinschaften beteiligen sich an der „konstruktiv-kritischen Begleitung der Entwicklung einer humanen Medienkultur [...]. Im Sinne der Nächstenliebe [...] wollen sie einen lebens- und gemeinwohlförderlichen, selbstbestimmt-kritischen Umgang mit Medien unterstützen“ (Pirner 2017, S. 361).

### Medienerziehung

Pirner fasst die Aufgabe der Medienerziehung zusammen als „[...] Förderung eines kompetenten, sinnvollen und kritischen Umgangs mit Medien.“ (Pirner 2006, S. 333) Es gehe

darum, dass Schüler Medien „bedienen“ können, also sie für die Informationsrecherche oder zur Kommunikation nutzen können, aber diesen Umgang auch kritisch bewerten (vgl. Pirner 2006, S. 333–334).

Was die Besonderheit des Religionsunterrichts aus medienpädagogischer und –didaktischer Perspektive angeht, zählt Pirner folgende Aufgabenbereiche auf (vgl. Pirner 2006, S. 334–335):

- Die Befähigung zur funktionalen Nutzung von Medien  
Hierbei geht es um die kompetente Nutzung der Medien, beispielsweise im Hinblick auf die Informationssuche. Wichtig ist diese Befähigung für den Religionsunterricht, da dies eine Lernchance für religiöse Bildung darstellt.
- Die Befähigung zur ästhetischen Verstehen, Bewerten und Gestalten von und mit Medien  
Um produktiv-kreativ mit Medien umgehen zu können, muss zunächst die Fähigkeit vorhanden sein, Bilder, bewegte Bilder, Musik, Filme zu „lesen“ (Stichwort ästhetisches Lernen).
- Die Befähigung zur ethischen Beurteilung von Medien  
Hier geht es um die Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen, die durch das Leben im Netz entstehen.
- Die Befähigung zur religionshermeneutischen Wahrnehmung von und theologischen Auseinandersetzung mit religiösen oder religionsähnlichen Aspekten und Inhalten der Medien  
Da die Medien und Religion wie oben erwähnt Ähnlichkeiten aufweisen, kann ein besseres Verständnis der Medien auch zu einem besseren Verständnis der Religion führen und umgekehrt. Pirner spricht auch von der Religion als einem „hermeneutischen Schlüssel zum Verstehen der Medienkultur“ (Pirner 2004, S. 12).

#### **4.1.6.4 Religiöses Lernen in einer Kultur der Digitalität**

Die christliche Religion war von Beginn an und ist immer noch auf die Medien als Kommunikations- und vor allem Überlieferungsmöglichkeit angewiesen. Was zunächst Gegenstand mündlicher Überlieferung war, wurde später schriftlich festgehalten. Das Christentum als Erinnerungs- und Erzählgemeinschaft im Glauben war und ist auch durch seine Bildkultur gekennzeichnet. Trotz des Bildverbots und zahlreicher Konflikte zwischen Ikonoklasten und Bilderverehrern hat sich das Bild als Medium an vielen Stellen in der christlichen Kultur durchgesetzt. Blicken wir zurück auf die wichtigen Eckpunkte der



christlichen Geschichte, wird deutlich, dass es sich gleichzeitig um Eckpunkte der Mediengeschichte handelt: Die Entstehung der biblischen Erzählungen gehört mit der Entstehung der Schrift zusammen, die Reformation geht mit dem Buchdruck einher und die Konfessionen haben sich nicht zuletzt in der Bilderfrage voneinander abgegrenzt. Jesus als der Kern der christlichen Botschaft macht wohl am deutlichsten, dass die christliche Religion die Medien als Vermittlung braucht und deshalb vom Wesen her medial angelegt ist: Jesus als der – um einen älteren Begriff der deutschsprachigen Verkündigung zu verwenden – „Mittler“ zwischen irdischer und göttlicher Wirklichkeit. Der Religionsunterricht kann somit ein Ort sein, an dem Schüler lernen, Medien konstruktiv zu nutzen und den Umgang mit ihnen einzuüben.

#### **4.1.6.5 Religionsunterricht und Medienbildung**

##### Religionsunterricht und Medienethik/-kritik

Im Sinne der Medienbildung kann der Religionsunterricht der Ort der Bewusstseinsbildung und das Erproben von Medienwelten als Zeichenwelten sein. Es geht hier um die Sensibilisierung des Unterschieds zwischen Darstellendem und Dargestelltem. Den Schülern aufzuzeigen, dass Medien das Abwesende nicht einfach präsentieren, sondern nur repräsentieren, kann anhand des biblischen Bilderverbots und der Geschichte des Goldenen Kalbs geschehen (vgl. Gärtner 2014, S. 5). Durch den alttestamentlichen Text lassen sich folgende medienethische Überlegungen ableiten: Wie ordne ich das ein, was ich medial erfahre und wahrnehme? Wie gehe ich mit diesen Informationen um? Was ist darstellbar? Was sollte nicht dargestellt oder preisgegeben werden?

##### Religionsunterricht und Mediengestaltung/-nutzung

Das Christentum und seine Geschichte lassen sich nur medial begreifen. Hierbei ist es wichtig, Schüler dahin zu führen, dass die christliche Religion und ihre Anhänger sich in vielfältigen Medien geäußert haben. Ein ganzheitlicher Zugang zur Religion verlangt einen Blick auf die verschiedenen Symbole, Riten, Bilder und Lieder (vgl. Gärtner 2014, S. 5–6).

Ausgehend von der Multisensualität des Christentums bzw. seiner Darstellungsformen sollte sich eine methodische Vielfalt im Religionsunterricht ableiten, die Schüler dazu einlädt, sich auf unterschiedliche Weise auszudrücken. Der kreative Umgang bzw. die Gestaltung mit digitalen Medien setzt voraus, dass sie die Funktionsweisen kennen.

## Religionsunterricht und Medienkunde

Was berichten Online-Zeitungen über Religion? In welchen Formen begegnet uns Religion auf Social Media? Wie wird das Religiöse in der Populärkultur dargestellt? Welche Aspekte von Religion tauchen immer wieder auf, welche gar nicht? Woran erkennen wir religiöse Inhalte? Und ab wann sind sie gefährlich?

### **4.1.6.6 Identitätssensible thematische Bezüge im Religionsunterricht**

Die o.g. allgemeinpädagogischen und -didaktischen Lernformen lassen sich selbstverständlich auch in den Religionsunterricht integrieren. Er ermöglicht zusätzlich das Herstellen fachspezifischer thematischer Bezüge, die durch eine betonte Subjektorientierung in besonderer Weise eine Auseinandersetzung mit identitätsfördernden Fragen unterstützen (vgl. Schweitzer 2014, S. 526–528):

#### Gottebenbildlichkeit

Das Konzept der Gottebenbildlichkeit spielt insofern in der Identitätsbildung eine Rolle, als es ermöglicht, die Rolle des Menschen in seinen Transzendenz-, Sozialitäts- und Verantwortungsbeziehungen zu reflektieren. Es geht also um seine Beziehung zu Gott, zu seinen Mitmenschen, aber auch insgesamt zur Schöpfung.

Die Gottebenbildlichkeit ist auch ein Thema, das sich in Verbindung zur Kultur der Digitalität reflektieren lässt: Wer übernimmt Verantwortung für welchen Bereich in virtuellen Welten? Wie kann hier eine Gemeinschaft mit einer bestimmten Wertgrundlage entstehen? Wie weit dürfen Technologien in unser Menschsein eingreifen (Thema K.I.)?

#### Anerkennung und Annahme

“Die Anerkennung oder Annahme durch Gott bedingt so gesehen eine spezifische Freiheit der persönlichen Identität, gerade auch im Verhältnis zur Gesellschaft mit ihren Rollenerwartungen” (Schweitzer 2014, S. 526), schreibt Schweitzer und hebt damit hervor, dass unsere Identität letztlich nie in sozialer Abhängigkeit aufgeht. Damit bestärkt er den Gedanken einer freiheitlich-autonomen Identitätsbildung, wie sie auch Erikson verstanden hat, und die Auffassung Luthers, der vom Annehmen des Fragmentarischen ausgeht.

In virtuellen Welten begegnen wir dem anderen auf der Suche nach Resonanz vor allem in Bewertungs- und Vergleichsverhältnissen. Der Religionsunterricht bietet mit der Idee der bedingungslosen Annahme Gottes hierzu ein Gegenmodell und lädt dazu ein, auch

die identitätskonstruierenden Beziehungsfragmente als Ressourcen im Sinne einer “positive Sinnorientierung” (Röll 2014, S. 92) zu reflektieren.

### Biblische Geschichten

Vor allem biblische Geschichten, die sich mit dem Verlassen von Gewohntem befassen, eignen sich, um neu ausgelegt zu werden und so Identitätsarbeit zu fördern. An dieser Stelle kann die Geschichte von Abraham (Gen 12), der seine alte Heimat verlässt, oder das Gleichnis vom verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) erwähnt werden. In beiden biblischen Geschichten taucht Gott auf als derjenige, der den Prozess der Unabhängigkeit unterstützt (vgl. Schweitzer 2014, S. 527).

Das Unterrichtsfach Religion bietet ein großes Repertoire an Mythen, Erzählungen und Bildern und somit eine gute Grundlage für das imaginative Lernen. Der Glaube ist eng mit der Vorstellungskraft verbunden. Paradox erscheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass sich die institutionalisierte Religion oft in Abstraktionen, Dogmen und Normen verstrickt hat und Religion nur dann weiter existieren kann, wenn sie sich im konkreten Leben der Menschen vollzieht und so an ihre Imagination appelliert (vgl. Haas 2013, S. 248).

### Lebensträume

Hierbei geht es um die unmittelbare Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und somit der Gestaltung des Lebens. Im Fokus stehen Fragen nach dem Sinn und den Werten. Der Religionsunterricht ermöglicht programmatisch die Herstellung mit identitätsrelevanten Bezügen durch “[...] die existenzielle Auseinandersetzung und persönliche Klärungsprozesse” (Schweitzer 2014, S. 527). Dabei ist die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht nur, die Schüler zur Ausbildung einer religiösen Identität zu befähigen oder sie dahingehend zu unterstützen, sondern auch die christliche Perspektive auf existentielle Fragestellungen kritisch zu hinterfragen. “Inhalte sollen im Religionsunterricht so erschlossen werden, dass sie die Subjektwerdung unterstützen” (Schweitzer 2014, S. 527). Wie auch in anderen Fächern soll die Erfahrungs- und Subjektorientierung jedoch nicht nur dazu dienen, die Schüler in ihren Deutungsmustern zu bestärken, sondern auch einen Lernprozess in Gang setzen, um ihr Verständnis weiterzuentwickeln (vgl. Schweitzer 2014, S. 527–528). Neben den hermeneutischen Erkenntnissen hat auch der empirische Forschungsteil aufgezeigt, dass die Subjektwerdung erzählend auch auf Social Media

vollzieht. Aus diesen Gründen ist es unabdingbar, diese Erfahrungen auch im schulischen Kontext zu thematisieren.

## **Schlussfolgerung**

Jugendliche Identitätsnarrative in einer Kultur der Digitalität finden ihren Ausdruck in virtuellen Welten. In den Social Media und in der Gamingszene erzählen sich die jungen Menschen, indem sie bestimmte Facetten von sich hervorheben, zum Teil sogar erfinden. In diesen Narrationen wird deutlich, was den Jugendlichen wichtig ist und was sie von sich selbst gerne nach außen darstellen. Es ist ein bewusster Prozess des Ausprobierens, Auswählens und Aushandelns. Dabei ist der Anteil dessen, was bewusst nicht gezeigt wird, erheblich. Die einen verdecken (in Teilen) ihr Gesicht, obschon sie sich selbst in einem Post erzählen, ihn freiwillig veröffentlichen. Hinzu kommt, dass das Gesicht die Körperstelle, das äußerliche Merkmal ist, das unsere Identifikation und somit auch Identität ausmacht. Die anderen verdecken ihren Körper, indem sie ihn nicht ins Bild integrieren und sich übergroße Kleidung anziehen. Die Fallanalyse macht deutlich, dass in den Narrationen der Jugendlichen das Spiel der Sichtbarkeit-Unsichtbarkeit elementar ist, um sich einen Ausdruck zu verleihen. Die Botschaft der einzelnen Posts ist nicht unbedingt auf den ersten Blick erkennbar. Einige Highlights lassen sich erst in Zusammenhang mit dem gesamten Profil der Jugendlichen verstehen.

Diese Form der Erzählungen ist fester Bestandteil des Alltags von Jugendlichen. Nicht mehr lediglich das Auftreten in der Schule und in Freizeitaktivitäten, sondern vor allem die Online-Profile bieten einen Ort in der Übergangszeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, in dem die Herausforderungen dieser Entwicklungsphase ausgedrückt werden. Dazu gehört die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper(bild), das Austesten von Grenzen, die Suche nach der eigenen Identität, aber auch existentielle Fragestellungen, die nach dem Ganzen im Leben suchen.

Durch diese Sichtbarkeit in virtuellen Welten suchen die Jugendlichen nach Aufmerksamkeit und Anerkennung der anderen. Wer ich bin, beantwortet sich vor allem auch im Blick des anderen und in seiner Reaktion. Diese Resonanzsuche ist nicht neu, sondern findet eine andere Form der Öffentlichkeit im Zeitalter der Digitalität. Dabei spielt das Medium der Veröffentlichung eine wichtige Rolle: Wir kommunizieren oft in Bildern. Auch wenn sie oftmals mit schriftlichen Hinweisen versehen werden, steht die bildliche Kommunikation in vielen Tools und Websites im Vordergrund. Durch die Analyse des Bildaufbaus und der Bildkomposition wurde in dem empirischen Forschungsprojekt der vorliegenden Arbeit deutlich, welche Botschaft im Zentrum der selbstdarstellenden Posts

steht. Eine besondere Gattung des Bildes ist das Selfie, das in diesem Kontext exemplarisch für die unterschiedlichen Selbstdarstellungsformen in virtuellen Welten steht. Die identitätsrelevanten Ebenen, auf denen ein Selfie kommuniziert, machen deutlich, dass es sich hierbei nicht um eine narzisstische Ausdrucksform handelt, sondern vor allem soziale Bedürfnisse bildlich geäußert werden.

Die Influencer haben, wie der Begriff es bereits andeutet, einen erheblichen Einfluss darauf, wie und was von den jungen Usern kommuniziert wird. Sie geben Trends vor. Dank der persönlichen und direkten Ansprache dieser neuen Werbefiguren wecken sie das Interesse zahlreicher Jugendlicher, die in ihrer Entwicklungsphase besonders sensibel für Vorbilder sind. Im Hinblick auf die Identitätsbildung Jugendlicher wäre eine weitere Forschungsüberlegung zu prüfen, inwiefern Influencer Trends setzen in Bezug auf die Selbstnarrationen. Wie beeinflussen Influencer die Kommunikationsformen und die kommunizierten Inhalte Jugendlicher?

Neben der Analyse der einzelnen Profile wäre es sicherlich interessant gewesen, Interviews mit den Jugendlichen zu führen, um die Beweggründe hinter einzelnen Posts in Erfahrung zu bringen und wie diese in Zusammenhang zu ihrem Identitätsgefühl stehen. Die Herausforderung würde dann darin bestehen, den Begriff der Identität in Fragen auszuformulieren und den Jugendlichen verständlich zu machen. In diesem Kontext könnten die User außerdem zur Bedeutung der Präsenz auf der Social Media Plattformen, zur Bedeutung einzelner Posts und denen Absichten dahinter befragt werden. Und dennoch: So relevant diese Fragen im Kontext aktueller mediengestützter Identitätsdiskurse auch sein mögen, sie hätten die Grenzen dieser Arbeit gesprengt.

Wichtig bei den Fragen rund um Jugend und ihr Verhalten ist es aus pädagogischer Perspektive, einen offenen und wertschätzenden Blick beizubehalten. Denn während die Jugend die Entwicklungsphase ist, in der die jungen Menschen sich auflehnen, Grenzen austesten, Rollen ausprobieren und so Erziehungsberechtigten vor Herausforderungen stellen, ist sie zugleich eine bereichernde Zeit für die persönliche Identitätsbildung.

Aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet, zeigt eine Auseinandersetzung mit jugendlichen Identitätsdiskursen gesamtgesellschaftliche Schwachstellen auf, die uns auffordern, auch uns selbst weiterzuentwickeln, indem bestimmte Sachverhalte neu und anders gedacht werden. Dies bezieht sich zunächst auf Bildungsdiskurse. Auch sie müs-

sen neu und anders justiert werden. Die Digitalität ändert unser Verhältnis zur Wirklichkeit. Wenn wir Dingen anders begegnen, anders lernen, brauchen wir angepasste Lernformen auch in der Schule. Vor allem fächerübergreifende Kompetenzen werden in Zukunft eine immer bedeutendere Rolle spielen, da das vernetzte Denken in vielen beruflichen, aber auch privaten Situationen von uns verlangt wird.

Lerninhalte und Lernformen zu verändern bedeutet auch, die Lehrer dementsprechend auszubilden. Auch hier muss der Fokus neu gesetzt und den Lehrern die Rolle eines einseitigen Wissensvermittlers abgesprochen werden. Medienbildung kann nicht mehr abhängig von persönlichen Interessen der Lehrperson unterrichtet werden, sondern sollte in allen Unterrichtsfächern vermittelt werden. Lehrern muss bewusst sein, dass sie in diesem Zusammenhang eine wichtige Aufgabe übernehmen. „Learning by doing“ reicht nicht aus. Es genügt nicht, sich in medialen Räumen zu artikulieren. Partizipation ist an reale Wirksamkeit gebunden (vgl. Theunert 2011, S. 28).

Keupp schreibt: „Die von den Subjekten zu leistende Lebensführung fordert den Zugang zu materiellen, sozialen, symbolischen und psychischen Ressourcen und dieser Zugang braucht eine Regulationsidee, die man als Solidarität, Gerechtigkeit und Fairness bezeichnen könnte. Ebenso wird man universelle Werte brauchen, deren Kernbestand als unveräußerliche Menschenrechte zu betrachten ist“ (Keupp 2017, S. 159).

Und an dieser Stelle tritt erneut der Religionsunterricht auf den Plan: Hier wird eben nicht nur „Religion unterrichtet“, sondern hier kommt das Leben als Ganzes vor, werden Gedanken zu einem guten Leben und einer besseren Welt ausformuliert und diskutiert. Damit einher geht die Frage nach den Werten und den Grundlagen für das eigene Leben, das in der Gemeinschaft und vor allem auch in den virtuellen Welten. Ein theologischer Blick auf das Christentum zeigt auf, dass letzteres im tiefsten Kern für universelle Werte steht. Für Werte, die unabhängig von der jeweiligen individuellen religiösen Überzeugung allen Menschen zugutekommen sollen. Ein jeder soll, ob gläubig oder nicht, nach christlicher Auffassung, die Chance zur Partizipation an einer humanen Welt haben.

Unsere Welt hat sich im letzten Jahrhundert um einen bedeutsamen Wirklichkeitsraum erweitert, den der virtuellen Welten. Diese Lebenswelt gilt es ebenfalls zu humanisieren. Auf der Seite der User bedeutet das, verantwortungsbewusst und mit kritischer Distanz an dieser neuen Welt zu partizipieren, und auf der Seite der großen Tech-Konzerne, nicht ausschließlich ökonomischen Interessen, sondern den menschlichen zu folgen. Während

Lehrer und das dahinterstehende Bildungssystem auf Letzteres wenig Einfluss nehmen können, sind sie umso wirkmächtiger, wenn es um die zukünftigen und aktuellen User geht, den Schüler von heute und morgen.



## 5 Literaturverzeichnis

- AKRK (Hrsg.). (2014). Pressemitteilung Würzburger Erklärung. <http://www.katechen-ten-verein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/pmwuerzburger.erklaer.pdf>. Zugegriffen: 14. Juli 2021.
- AKRK (Hrsg.). (2016). Positionspapier: Damit der Religionsunterricht in Deutschland zukunftsfähig bleibt. <https://www.akrk.eu/download/positionspapier-damit-der-religionsunterricht-in-deutschland-zukunftsfahig-bleibt/>. Zugegriffen: 14. Juli 2021.
- Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft (Hrsg.). (2019). Armin Nassehi: Für welches Problem ist die Digitalisierung eine Lösung? <https://www.youtube.com/watch?v=XjVsvwbPMU>. Zugegriffen: 30. Dezember 2020.
- Althans, B. (2010). Zur anthropologischen Notwendigkeit des Verkennens. Jacques Lacans "Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion". In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 55–67). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altmeyer, M. (2016). *Auf der Suche nach Resonanz. Wie sich das Seelenleben in der digitalen Moderne verändert* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altmeyer, M. (2019). *Ich werde gesehen, also bin ich. Psychoanalyse und die neuen Medien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Baacke, D. (1985). Jugendliche Lebensstile: Vom Rock n' Roll bis zum Punk. *Bildung und Erziehung* 38, 201–212.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz - Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In A. von Rein (Hrsg.), *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff* (S. 112–124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Berlin: de Gruyter.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Baum, C. (2020). Hartmut Rosa: "Es war nicht das Virus, das uns angehalten hat". *Zeit Magazin*. <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2020-04/hartmut-rosa-coronavirus-gesellschaft-wirtschaftssystem>. Zugegriffen: 16. Juli 2020.
- Bauman, Z. (1999). *Flüchtige Moderne* (7. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauman, Z. & Suhr, M. (1997). *Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Edition.
- Beck, W. (2021). Zur Kultur der Digitalität. Ein Interview von Wolfgang Beck mit Felix Stalder. In W. Beck, I. Nord & J.-P. Valentin (Hrsg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 21–31). Freiburg: Herder.
- Belting, H. (2006). *Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft* (Bild und Text, 3. Aufl.). München: Fink.
- Belting, H. (2007). Blickwechsel mit Bildern. Die Bilderfrage als Körperfrage. In H. Belting (Hrsg.), *Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch* (Bild und Text, S. 49–75). München: Fink.

- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1987). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: S. FISCHER.
- Beuth, P. (2017). Man kann Kirche nicht ohne KI schreiben. *Zeit online*. <https://www.zeit.de/digital/internet/2017-11/way-of-the-future-erste-kirche-kuenstliche-intelligenz>. Zugegriffen: 15. Juni 2021.
- Bibliographisches Institut GmbH (Hrsg.). Duden. <https://www.duden.de/rechtschreibung/digital>. Zugegriffen: 9. Juli 2020.
- Birkel, S. (2020). Selfie – (n)ever changing story. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 28, 124–142.
- Boehme, K. (2018). Digitale Rezeption der Gläubigen. Authentizität und Identität. In Arbeitsgemeinschaft Theologie der Spiritualität (Hrsg.), *Spiritualität@Digitalität. Spirituell-theologische Wahrnehmungen der digitalen Medien* (Bd. 3, S. 27–37).
- Breckner, R. (2015). *Sozialtheorie des Bildes. Zur interpretativen Analyse von Bildern und Fotografien* (Sozialtheorie). Bielefeld: Transcript.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bucher, A. A. (2014). *Psychologie der Spiritualität. Handbuch* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Burke, A. (Redaktion Feinschwarz, Hrsg.). (2021, 19. Oktober). "Wir sind die Digitalen". <https://www.feinschwarz.net/wir-sind-die-digitalen/>. Zugegriffen: 17. Dezember 2021.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Calmbach, M., Flaig, B., Edward, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). SINUS-Jugendstudie 2020 - Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. [https://www.bpb.de/system/files/dokument\\_pdf/SINUS-Jugendstudie\\_ba.pdf](https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf). Zugegriffen: 9. August 2022.
- Carstensen, T., Schachtner, C., Schelhowe, H. & Beer, R. (2014). Subjektkonstruktionen im Kontext Digitaler Medien. In T. Carstensen, C. Schachtner, H. Schelhowe & R. Beer (Hrsg.), *Digitale Subjekte. Praktiken der Subjektivierung im Medienumbruch der Gegenwart* (S. 9–27). Bielefeld: Transcript.
- Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie* (1st ed.). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Chatfield, T. (2013). *50 Schlüsselideen Digitale Kultur*. Heidelberg: Springer Spektrum.
- Dausien, B. & Hansens, A. (2016). Konzeptualisierung des Biografischen. Zur Aktualität biografiewissenschaftlicher Perspektiven in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 62 (2), 159–171.
- Demmler, K. & Hoffmann, D. (2020). Medien und Narrative. Die Kraft des Erzählens in mediatisierten Welten. *Merz: Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 64 (4), 6–7.

- Deutsche Bischofskonferenz. (2011). *Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft – Ein medienethisches Impulspapier –*.
- Döbeli Honegger, B. (2017). *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt* (2. Aufl.). Bern: hep.
- Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dornes, M. (2012). *Die Modernisierung der Seele. Kind - Familie - Gesellschaft*. Frankfurt am Main: S. FISCHER.
- Duncker, L. (2018). *Wege zur ästhetischen Bildung. Anthropologische Grundlegung und schulpädagogische Orientierungen*. München: kopaed.
- Dürscheid, C. (2018). Die personale Kommunikation im Internet - (k)ein Dialog? In E. J. Bauer (Hrsg.), *Das Dialogische Prinzip - Aktualität über 100 Jahre* (S. 29–53). Darmstadt: wbg Academic.
- Eggers, D. (2015). *Der Circle. Roman*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1977). *Lebensgeschichte und historischer Augenblick*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (2003). *Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel* (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fausser, P. & Veith, H. (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Hrsg.). Kulturelle Bildung und ästhetisches Lernen. <https://www.ganztaegig-lernen.de/kulturelle-bildung-und-aesthetisches-lernen>. Zugriffen: 16. August 2022.
- Feierabend, S., Rathgeb, T. & Reutter, T. (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hrsg.). (2022). JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018\\_Gesamt.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf). Zugriffen: 12. Februar 2023.
- Freitas, D. (2019). *The Happiness Effect: How Social Media Is Driving a Generation to Appear Perfect at Any Cost*. Oxford: Oxford University Press.
- Freud, S. (1914). *Zur Einführung des Narzissmus. Gesammelte Werke*.
- Fuchs, M. (2014). Mediale Anthropologie als Thema der Religionspädagogik - Befunde und Perspektiven. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 13 (1), 111–124. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2014-01/12.pdf>. Zugriffen: 15. Juni 2021.
- Fuchs, M. (2016). Sehen und gesehen werden - religionspädagogische Impulse zum Spannungsfeld von Selbstbild, Abbild und Ebenbild. In T. Gojny, K. S. Kürzinger & S. Schwarz (Hrsg.), *Selfie - I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung* (S. 137–150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gärtner, C. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2014). Medien, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Medien\\_\\_2020-04-24\\_13\\_58.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Medien__2020-04-24_13_58.pdf). Zugriffen: 4. Januar 2023.

- Gaus, R. (2019). Globales Lernen im Religionsunterricht. In J. Sautermeister & E. Zwick (Hrsg.), *Religion und Bildung. Antipoden oder Weggefährten?* (S. 337–347). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Gennerich, C. (2012). Narrative Religionsdidaktik: Ansätze, empirische Grundlagen und Entwicklungsperspektiven. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 11 (1), 226–247. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2012-01a/14.pdf>. Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Gergen, K. L. & Gergen, M. M. (1988). Narrative and the self as relationship. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology* (S. 17–56). New York: Academic Press.
- Geyer, O. & Engler, W. (2016-2017). Immer ich. *fluter*. (61), 5–9. [https://www.fluter.de/sites/default/files/magazines/pdf/fluter\\_61\\_web.pdf](https://www.fluter.de/sites/default/files/magazines/pdf/fluter_61_web.pdf). Zugegriffen: 29. April 2021.
- Giese, S. & Lobinger, K. (2012). Bilder - Kulturen - Identitäten. Zur visuellen Konstruktion sozialer Wirklichkeit. In S. Geise & K. Lobinger (Hrsg.), *Bilder Kulturen Identitäten. Analysen zu einem Spannungsfeld Visueller Kommunikationsforschung* (S. 309–333). Köln: Herbert von Halem.
- Gilbert, M. (2007). L’homme souffrant en quête de sens: du récit de soi à l’identité narrative. Une réflexion à partir de Ricœur. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11836-007-0025-z>. Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Gojny, T. & Kürzinger, K. S. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2020). Selfies, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Selfies\\_\\_2020-01-31\\_19\\_44.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Selfies__2020-01-31_19_44.pdf). Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Götz, M. (2019). Die Medienheld\_innen der Kindheit. TV-Figuren und ihre Rolle in der Identitätsarbeit. *Communicatio Socialis* 52 (3), 317–328.
- Günther, M. (2011). Verhüllte Körper. Die Auseinandersetzung mit Körpernormierungen bei adolescenten Mädchen. In A. Kraus (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule. Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie* (S. 113–140). Oberhausen: Athena.
- Haas, M. (2013). *Religion und Neue Medien. Eine Untersuchung über (quasi-)religiöses Verhalten von Jugendlichen in ihrem gegenwärtigen Mediengebrauch*. München: kopaed.
- Haberer, J. (2015). *Digitale Theologie. Gott und die Medienrevolution der Gegenwart*. München: Kösel.
- Haberer, J. (2019). *Leben in der Anderswelt. Ein spiritueller Ratgeber durch das Netz*. Freiburg im Breisgau: Kreuz Verlag GmbH.
- Haberer, J. (2020). Theologische Medienethik - gelingende Kommunikation als Lebenskunst in der vernetzten Gesellschaft. In G. Ulshöfer & M. Wilhelm (Hrsg.), *Theologische Medienethik im digitalen Zeitalter* (S. 31–46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Han, B.-C. (2013). *Im Schwarm. Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Han, B.-C. (2016). *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: S. FISCHER.

- Heidbrink, H. (Pendant-Podcast, Hrsg.). (2021). Verteidigung des Heiligen mit Johannes Hoff. <https://pendant-podcast.de/folge-05-verteidigung-des-heiligen-mit-johannes-hoff/>. Zugegriffen: 17. August 2022.
- Heil, S. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2014). Korrelation, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Korrelation\\_\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Korrelation__2018-09-20_06_20.pdf). Zugegriffen: 4. Januar 2023.
- Hörisch, J. (2004). *Eine Geschichte der Medien. Vom Urknall zum Internet* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ide, M. & Winkler, T. (2009). Lernen mit körper- und raumbezogenen digitalen Medien. Wie Kommunizieren und Interagieren in sog. "gemischten Realitäten" Lernen verändert. In A. Kraus (Hrsg.), *Körperlichkeit in der Schule - Aktuelle Körperdiskurse und ihre Empirie* (S. 141–180). Oberhausen: Athena.
- Industrieverband Körperpflege und Waschmittel (Hrsg.). "Selfies ungeschminkt". [https://ikw-jugendstudie.org/wp-content/uploads/2019/03/02\\_Ergebnisse\\_Selfies\\_ungeschminkt.pdf](https://ikw-jugendstudie.org/wp-content/uploads/2019/03/02_Ergebnisse_Selfies_ungeschminkt.pdf). Zugegriffen: 11. Mai 2021.
- Jörissen, B. (2010). George Herbert Mead: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Perspektive des Sozialbehaviorismus. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 87–108). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kaufmann, F.-X. (1989). *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Kaufmann, J.-C. & Beck, A. (2005). *Die Erfindung des Ich. Eine Theorie der Identität*. Konstanz: UVK Verl.-Ges.
- Keupp, H. (1994). Ambivalenzen postmoderner Identität. In U. Beck & Beck-Gernsheim Elisabeth (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 336–349). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp, H. (2003). *Identitätskonstruktion*, Magdeburg. <http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf>. Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Keupp, H. (Institut für Praxisforschung und Projektberatung, Hrsg.). (2007). Sich selber finden - Identitätskonstruktionen heute und welche Ressourcen in Familie und Gesellschaft sie benötigen, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformationen. [http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich\\_selber\\_finden.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/sich_selber_finden.pdf). Zugegriffen: 9. August 2022.
- Keupp, H. (2009a). *Fragmente oder Einheit? . Wie heute Identität geschaffen wird*, Freising. [http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp\\_09\\_tutzing\\_text.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_tutzing_text.pdf). Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Keupp, H. (2009b). *Riskanter werdende Chancen des Heranwachsens in einer grenzenlosen Welt*. Fachtagung "Alles Risiko? Herausforderung jugendliches Risikoverhalten", Linz. [http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp\\_09\\_linz\\_text.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_linz_text.pdf). Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Keupp, H. (2017). Identität. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl., S. 153–159). München: kopaed.

- Keupp, H., Abhe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Sraus, F. (2002). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie\\_2017\\_mit\\_Weiterbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf). Zugriffen: 12. Februar 2023.
- Knauth, T. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2015). Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Dialogischer\\_Religionsunterricht\\_Der\\_Hamburger\\_Weg\\_eines\\_Religionsunterrichts\\_f%C3%BCr\\_alle\\_\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Dialogischer_Religionsunterricht_Der_Hamburger_Weg_eines_Religionsunterrichts_f%C3%BCr_alle__2018-09-20_06_20.pdf). Zugriffen: 4. Januar 2023.
- Kneidinger-Müller, B. (2017). Identitätsbildung in sozialen Medien. In J.-H. Schmidt & M. Taddicken (Hrsg.), *Handbuch soziale Medien. Mit 16 Abbildungen und 10 Tabellen* (S. 61–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knoblauch, H. (2005). Einleitung: Soziologie der Spiritualität. *Zeitschrift für Religionswissenschaft* 13, 123–131.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kommer, S. & Biermann, R. (2012). Der mediale Habitus von (angehenden) LehrerInnen. Medienbezogene Dispositionen von Medienhandeln von Lehramtsstudierenden. In R. Schulz-Zander, B. Eickelmann, H. Moser, H. Niesyto & P. Grell (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik* 9 (S. 81–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Könemann, J. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2014). Religion, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religion\\_\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Religion__2018-09-20_06_20.pdf). Zugriffen: 4. Januar 2023.
- Kraus, W. (2000). *Das erzählte Selbst. Die narrative Konstruktion von Identität in der Spätmoderne* (2. Aufl.). Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Kropač, U. (2013). Unterschiedliche Modi der Weltbegegnung. Eine bildungstheoretische Einordnung. *Kontakt : Informationen zum Religionsunterricht im Bistum Augsburg* (6), 11–13.
- Kropač, U. & König, K. (2019). *Religion - Religiosität - Religionskultur. Ein Grundriss religiöser Bildung in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kropač, U., Riegel, U., Lehner-Hartmann, A., Pirker, V., Schambeck, M. & Unser, A. (Hrsg.). (2021). *Handbuch Religionsdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krückel, F. (2015). Flussers Bildtheorie und deren Bedeutung für eine nachmoderne Gesellschaft. In F. Krückel (Hrsg.), *Bildung als Projekt. Eine Studie im Anschluss an Vilém Flusser* (S. 91–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, M. D. (2018). Die Realismus-Debatte und die Hermeneutische Theologie. In M. Gabriel & M. D. Krüger (Hrsg.), *Was ist Wirklichkeit? Neuer Realismus und hermeneutische Theologie* (S. 17–62). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Krüger, M. D. (2021). Religion als Ambivalenzmanagement. In F. Voigt (Hrsg.), *Die Kreativität des Christentums. Von der Wahrnehmung zur Gestaltung der Welt* (S. 69–92). Berlin: de Gruyter.
- Kürzinger, K. S. (2016). "So bin ich - bin ich so?". Identität und Spiegelungen des Selbst in Selfies und Selbstporträts. In T. Gojny, K. S. Kürzinger & S. Schwarz (Hrsg.), *Selfie - I like it. Anthropologische und ethische Implikationen digitaler Selbstinszenierung* (S. 117–134). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuschel, K.-J. (2018). Interreligiöser Dialog als bleibende Herausforderung der Religionen. In E. J. Bauer (Hrsg.), *Das Dialogische Prinzip - Aktualität über 100 Jahre* (S. 109–122). Darmstadt: wbg Academic.
- Lange, G. (1996). Umgang mit Kunst. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht* (S. 247–261). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lehmann, A. (2011). Individuelle und kollektive Dimensionen des Erzählens. In O. Hartung, I. Steininger & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 27–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lehner-Hartmann, A. (2021). Schülerinnen und Schüler in ihrer Identitätsarbeit. In U. Kropač, U. Riegel, A. Lehner-Hartmann, V. Pirker, M. Schambeck & A. Unser (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 120–126). Stuttgart: Kohlhammer.
- Leitlein, H. (2021). Warum wir den Sinn suchen, ZEIT ONLINE. <https://www.zeit.de/gesellschaft/2021-06/religion-meditation-yoga-religioeses-handeln-saekularisierung>. Zugegriffen: 11. Juni 2021.
- Leven, E.-M. & Palkowitsch-Kühl, J. (2021). Schülerinnen und Schüler in ihrer digitalen Welt. In U. Kropač, U. Riegel, A. Lehner-Hartmann, V. Pirker, M. Schambeck & A. Unser (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 127–133). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles: de boeck.
- Lorenzer, A. (1981). *Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (Eine Religionskritik).
- Lucius-Hoene, G. & Deppermann, A. (2004). *Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Marotzki, W. (1991). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (2003). Medienbildung und digitale Kultur. *Magdeburger Wissenschaftsjournal* (1-2), 3–8.
- Martínez, M. & Weixler, A. (2019). Selfies and Stories. Authentizität und Banalität des narrativen Selbst in Social Media. *DIEGESIS* 8 (2), 49–67.

- Mau, S. (CIVIS Media, Hrsg.). (2018). CIVIS Medienkonferenz 2018: Das metrische Wir. Über die Quantifizierung des Sozialen. <https://www.youtube.com/watch?v=BiupA7qpiVU>. Zugegriffen: 14. Juli 2020.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McClure, P. K. (2016). Faith and Facebook in a Pluralistic Age. *Sociological Perspectives* 59 (4), 818–834.
- McLuhan, M. (1970). *Die magischen Kanäle. Understanding Media*. Frankfurt am Main: S. FISCHER.
- Meeker, M. (2019). Internet Trends Report 2019. <https://www.bondcap.com/report/it19/>. Zugegriffen: 4. Januar 2023.
- Mendl, H. (2019). *Taschenlexikon Religionsdidaktik*. München: Kösel.
- Merleau-Ponty, M. & Böhm, R. (2010). *Phänomenologie der Wahrnehmung* (6. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Meyer, G. (2002). *Bilder, Bildung und christlicher Glaube. Eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen einer religionspädagogisch verantworteten Bildtheorie*. Münster: Lit.
- Meyer, G. (2020). Vom Glauben reden lernen - Religiöse Sprachbildung in Gemeinde, Schule und anderswo. In P. C. Höring (Hrsg.), *Missionarslinguistik - missionarische Linguistik. Sich im Glauben verständlich machen* (Bd. 7, S. 69–76). Sankt Ottilien: EOS-Verlag.
- Meyer, G. & Misera, C. (2020). Virtuelle Welten als Herausforderung für die Religionspädagogik. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 28 (1), 13–38.
- Mihajlovic, D. (2019). Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken - mehr als Buzzwords. In A. Krommer, M. Lindner & D. Mihajlovic (Hrsg.), *Routenplaner #digitale Bildung. Auf dem Weg zu zeitgemässer Bildung : eine Orientierungshilfe im digitalen Wandel* (S. 171–180).
- Mitchell, W., Belting, H., Eschbach, A., Eschbach, A.-V. & Halawa, M. (2008). *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München: C.H. Beck.
- Mokrosch, R. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2015). Ethische Bildung und Erziehung, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Ethische\\_Bildung\\_und\\_Erziehung\\_\\_2020-04-20\\_11\\_37.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Ethische_Bildung_und_Erziehung__2020-04-20_11_37.pdf). Zugegriffen: 2. Januar 2022.
- Montag, C. (2018). *Homo Digitalis. Smartphones, soziale Netzwerke und das Gehirn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Montag, C. (2021). *Du gehörst uns! Die psychologischen Strategien von Facebook, TikTok, Snapchat & Co - und wie wir uns vor der großen Manipulation schützen*. München: Blessing.
- Müller, V. (2017). Endlich hat dieser Instagram-Trend einen Namen. Schließlich posten wir schon seit Jahren „plandid“-Fotos. *Jetzt.de* (6. August 2017). <https://www.jetzt.de/digital/neuer-instagram-trend-plandid>. Zugegriffen: 11. Mai 2021.



- Nassehi, A. (2019). *Muster. Theorie der digitalen Gesellschaft*. München: C.H. Beck.
- Nieberding, M. & Stephan, B. (2018, 21. März). Die Einfluss-Reichen. *Die Zeit*, 13, S. 15–17. <https://www.zeit.de/2018/13/influencer-internet-social-media-instagram-werbung>. Zugegriffen: 24. Dezember 2021.
- Niehl, F. W. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2014). Erzählen, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Erz%C3%A4hlen\\_\\_2018-09-20\\_06\\_20.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Erz%C3%A4hlen__2018-09-20_06_20.pdf). Zugegriffen: 2. Januar 2022.
- Niesyto, H. (2006). Jugend, Medien und symbolischer Selbstausdruck. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* (8), 1–4.
- Niesyto, H. (2017a). Medienpädagogik und digitaler Kapitalismus. Für die Stärkung einer gesellschafts- und medienkritischen Perspektive. *MedienPädagogik* 27, 1–29. doi:10.21240/mpaed/27/2017.01.13.X
- Niesyto, H. (2017b). Visuelle Methoden in der medienpädagogischen Forschung – Ansätze, Potentiale und Herausforderungen. In T. Knaus (Hrsg.), *Forschungswerkstatt Medienpädagogik. Projekt - Theorie - Methode* (S. 59–95). München: kopaed.
- Noack, J. (2010). Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 37–53). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Orlowski, J., Coombe, D. & Curtis, V. (Autor), Orlowski, Jeff (Regie). (2020). *The Social Dilemma*.
- Otto, K., Scheurer, H. & Vogel, J. (2012). *Das Medienlexikon. Begriffe, Zusammenhänge, Institutionen*. Bonn: Dietz.
- Pfurtscheller, D. (2019). Bilder zwischen Zeichen, Handlungen und Praktiken. In K. Lobinger (Hrsg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung* (S. 1–21). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pirker, V. (2018). Social Media und psychische Gesundheit. Am Beispiel der Identitätskonstruktion auf Instagram. *Communicatio Socialis (ComSoc)* 51 (4), 467–480. <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0010-3497-2018-4-467/social-media-und-psychische-gesundheit-am-beispiel-der-identitaetskonstruktion-auf-instagram-volume-51-2018-issue-4>.
- Pirker, V. (2019). Bilder als Bedeutungsträger. Konstruktion und Darstellung von Identität und Authentizität in Social Media. *euangel* (3). <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2019/aesthetik/bilder-als-bedeutungstraeger/>. Zugegriffen: 20. Oktober 2020.
- Pirker, V. (2020). Menschsein im Zeitalter der Digitalität. Perspektiven für religiöse Bildung im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts. *Notizblock* (67), 5–9.
- Pirker, V. (2021a). ‚Influencing‘ – ein Modell religionspädagogisch reflektierten Handelns? *International Journal of Practical Theology* 25 (1), 40–57.
- Pirker, V. (2021b). Virtuelle Welten. In U. Kropač, U. Riegel, A. Lehner-Hartmann, V. Pirker, M. Schambeck & A. Unser (Hrsg.), *Handbuch Religionsdidaktik* (S. 420–426). Stuttgart: Kohlhammer.

- Pirker, V. (2021c). Zur Macht der Bilder. Theologische Anthropologie im Kontext digitaler Bildkulturen. In W. Beck, I. Nord & J.-P. Valentin (Hrsg.), *Theologie und Digitalität. Ein Kompendium* (S. 155–179). Freiburg: Herder.
- Pirker, V. (2022). Führt die Mediatisierung zu einer Stärkung oder Schwächung religiöser Subjektivität? In S. Altmeyer, B. Grümme, H. Kohler-Spiegel, E. Naurath, B. Schröder & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religion subjektorientiert erschließen* (S. 121–132). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pirner, M. L. (2004). Einführung. In M. L. Pirner & T. Breuer (Hrsg.), *Medien - Bildung - Religion. Zum Verhältnis von Medienpädagogik und Religionspädagogik in Theorie, Empirie und Praxis*. München: kopaed.
- Pirner, M. L. (2006). Besondere Chancen einer medienweltorientierten Religionsdidaktik. In G. Adam, M. Rothgangel & M. Wermke (Hrsg.), *Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium ; mit 5 Tabellen* (S. 328–356). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pirner, M. L. (Zimmermann, M. & Lindner, H., Hrsg.). (2015). Bildung, mediale, Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon. [https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh\\_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Bildung\\_mediale\\_\\_2020-09-19\\_15\\_55.pdf](https://www.bibelwissenschaft.de/fileadmin/buh_bibelmodul/media/wirelex/pdf/Bildung_mediale__2020-09-19_15_55.pdf). Zugegriffen: 12. Februar 2023.
- Pirner, M. L. (2017). Religion/religiöse Bildung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl., S. 359–362). München: kopaed.
- Bregman, A., Goetzman, G., Hanks, T., & Ponsoldt, J. (Produzenten), Ponsoldt, J. (Regie). (2017). *The Circle* [Spielfilm]. [Mit Watson Emma & Hanks Tom].
- Rahner, K. (1967). Die Forderung nach einer "Kurzformel" des christlichen Glaubens. In K. Rahner (Hrsg.), *Schriften zur Theologie* (Bd. 8, S. 153–164). Einsiedeln: Benziger.
- Rathgeb, T. & Schmid, T. (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest & Landesanstalt für Kommunikation, Hrsg.). JIM-Studie 2022. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM\\_2022\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2022_Web_final.pdf). Zugegriffen: 27. November 2022.
- Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (Bundeszentrale für politische Bildung, Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Hrsg.). (2018). Digitalisierung und Gesellschaft der Singularitäten. Beitrag zur Redenreihe "Making sense of the digital society". <https://www.bpb.de/mediathek/290024/andreas-reckwitz-digitalisierung-und-gesellschaft-der-singularitaeten>. Zugegriffen: 6. Januar 2022.
- Reich, K. (2008). *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reinisch, M. (2020). Bewerten, empfehlen, vergleichen. Zur Aufmerksamkeits- und Reputationsökonomie in den sozialen Medien. *Stimmen der Zeit* (3), 163–172.

- Ricœur, P., Bokelmann, U. & Heber-Schärer, B. (2006). *Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Röll, F. J. (2008). Bemerkungen über den aktuellen Umgang mit dem Seh-Sinn. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Mit Medien bilden. Der Seh-Sinn in der Medienpädagogik* (Dieter Baacke Preis Handbuch, Bd. 3, S. 30–37). Bielefeld: GMK.
- Röll, F. J. (2014). Auswirkung neuer Technologien auf die Subjektkonstitution. In J. Lauffer & R. Röllecke (Hrsg.), *Lieben, Liken, Spielen. Digitale Kommunikation und Selbstdarstellung Jugendlicher heute*. Medienpädagogische Konzepte und Perspektiven (Dieter Baacke Preis Handbuch, Bd. 9, S. 87–93). München: kopaed.
- Röll, F. J. (2015). Ich poste, also bin ich. Die neuen Medien verändern die gesellschaftliche Integration von Jugendlichen radikal. *Curaviva: Fachzeitschrift* 86 (10), 14–19.
- Röll, F. J. (2017). Ästhetische Bildung. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl., S. 22–26). München: kopaed.
- Rosa, H. (2016a). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016b). Was heißt Resonanz? Annäherungen an einen Modus der Weltbeziehung. In L. Scheuermann & W. Spickermann (Hrsg.), *Religiöse Praktiken in der Antike. Individuum - Gesellschaft - Weltbeziehung* (S. 13–19). Graz: Unipress.
- Rosa, H. (2017). Resonanzen im Zeitalter der Digitalisierung. *MedienJournal* 41 (1), 15–25.
- Rosa, H. (2019). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ruhstorfer, K. (Medienportal Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, Hrsg.). (2017). Antrittsvorlesung am 14.12.2017. <https://videoportal.uni-freiburg.de/video/Antrittsvorlesung-Professor-Ruhstorfer/f33e9128cca2aaea4c247e25e0aa23fc>. Zugriffen: 17. August 2022.
- Schachtner, C. (2001). Lernziel Identität. Medienkompetenz als Identitätskompetenz. *Medienimpulse* 25 (1), 25–33.
- Schachtner, C. (2016). *Das narrative Subjekt - Erzählen im Zeitalter des Internets*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schachtner, C. (2018). Subjekt werden in einer digitalisierten Welt. *Katechetische Blätter* (3), 169–174.
- Schachtner, C. (2020). Narrative Selbstkonstruktionen. Zur Funktion des Erzählens in mediatisierten Lebenswelten. *Merz: Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik* 64 (4), 8–15.
- Schambeck, M. (2010). Warum Bildung Religion braucht... Religionspädagogische Einmischungen in bildungspolitisch sensiblen Zeiten. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (1), 249–263. <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2010-01/20.pdf>. Zugriffen: 4. Juni 2020.

- Schelhowe, H. (2007). *Technologie, Imagination und Lernen. Grundlagen für Bildungsprozesse mit digitalen Medien*. Münster: Waxmann.
- Schindler, W. (2001). Virtuelle Wirklichkeit. Abschied vom Wunsch nach Objektivität. In W. Schindler, R. Bader & B. Eckmann (Hrsg.), *Bildung in virtuellen Welten. Praxis und Theorie außerschulischer Bildung mit Internet und Computer* (S. 318–326). Frankfurt am Main: GEP.
- Schmidt, J.-H., Paus-Hasebrink, I. & Hasebrink, U. (2009). *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web-2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und jungen Erwachsenen* (2. Aufl.). Berlin: Vistas Verlag.
- Schmidt, S. J. (2000). Medien - die alltäglichen Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion. In S. J. Schmidt & H. R. Fischer (Hrsg.), *Wirklichkeit und Welterzeugung. In memoriam Nelson Goodman* (S. 77–84). Frankfurt am Main: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Schorb, B. (2017). Medienkompetenz. In B. Schorb, A. Hartung-Griemberg & C. Dallmann (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (6. Aufl., S. 254–261). München: kopaed.
- Schulte-Sasse, J. (2002). Medien/medial. In K. Barck, M. Fontius, D. Schlenstedt, B. Steinwachs & F. Wolfzettel (Hrsg.), *Ästhetische Grundbegriffe* (4. Aufl., S. 1–38). Heidelberg: J. B. Metzler.
- Schweitzer, F. (2014). Identitätsbildung – Religion – Religionsunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 519–532). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Böhner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend - Glaube - Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Seier, A. & Surma, H. (2008). Schnitt-Stellen. Mediale Subjektivierungsprozesse in THE SWAN. In P.-I. Villa (Hrsg.), *schön normal. Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst* (S. 173–197). Bielefeld: transcript Verlag.
- SRF Kultur (Hrsg.). (2019). Digitalisierung: Gottesgeschenk oder Katastrophe? Mit Armin Nassehi | Sternstunde Philosophie | SRF. <https://www.youtube.com/watch?v=zQr9m2Bkpe4>. Zugegriffen: 30. Dezember 2020.
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität* (4. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, F. (2018). Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie. *Synergie Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* (5), 8–15.
- Taddicken, M. (2016). Onlinekommunikation als Gegenstand qualitativer Forschung in der Kommunikationswissenschaft. In M. Meyen & S. Auerbeck-Lietz (Hrsg.), *Handbuch nicht standardisierte Methoden in Der Kommunikationswissenschaft* (S. 445–463). Wiesbaden: Springer VS.
- Taylor, C. (2009). *Ein säkulares Zeitalter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Tenorth, H.-E. (Heinrich-Böll-Stiftung, Hrsg.). (2018). Bildung für die digitale Zukunft. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth im Gespräch. <https://www.youtube.com/watch?v=fgco3lTs04U>. Zugegriffen: 4. Juni 2020.
- Theunert, H. (2011). Aktuelle Herausforderungen für die Medienpädagogik. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (3), 24–29.
- Tillich, P. (Hrsg.). (1967). *Gesammelte Werke*. Berlin: de Gruyter.
- Trocholepczy, B. (2012). Religionsunterricht und Medienkunde im Horizont einer Ambivalenzdidaktik. Aspekte der Gottesrede für die digitale Generation. In R. Englert (Hrsg.), *Gott googeln? Multimedia und Religion* (Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 28, S. 153–163). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2021). *Medienbildung in Schule und Unterricht* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ullrich, W. (2015). Selfies als Weltsprache. In P. Müller-Tamm & D. Schäfer (Hrsg.), *Ich bin hier! Von Rembrandt zum Selfie* (S. 34–43). Karlsruhe: Staatliche Kunsthalle Karlsruhe. <https://ideenfreiheit.files.wordpress.com/2015/10/selfies-als-weltsprache1.pdf>.
- Ullrich, W. (2019). *Selfies. Digitale Bildkulturen*. Berlin: Wagenbach.
- Verhaegen, P. (2010). *Signe et communication*. Bruxelles: De Boeck.
- Vial, S. (2013). *L'être et l'écran. Comment le numérique change la perception*. Paris: PUF.
- Voland, E. (2007). Virtuelle Welten in realen Gehirnen. Evolutionspsychologische Aspekte des Umgangs mit Medien. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* (146), 7–22.
- Völcker, M. & Bruns, A. (2018). Die digitale Selbstdarstellung: Zur subjektiven Bedeutung von Selfies für Heranwachsende und junge Erwachsene 19 (3), 1–34. *Forum Qualitative Sozialforschung*.
- Von Randow, G. (2022, 12. Juni). Frau oder Mann, null oder eins? *Zeit online*. <https://www.zeit.de/kultur/2022-06/binaer-denken-stereotypen-geschlecht>. Zugegriffen: 13. Juni 2022.
- Wampfler, P. (2020). *Digitales Schreiben. Blogs & Co. im Unterricht*. Ditzingen: Reclam.
- Wegener, C. (2010). Identität. In R. Vollbrecht & C. Wegener (Hrsg.), *Handbuch Mediensozialisation* (S. 55–63). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weinert, F. (2019). *Digitalkunde als Schulfach*. München: UVK Verlag.
- Zirfas, J. & Jörissen, B. (2007). *Phänomenologien der Identität. Human-, sozial und kulturwissenschaftliche Analysen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.