

# espiel

Jg. 4 (2018), Heft 1

## Probleme der Medienevolution und Perspektiven der Medienkulturwissenschaft

Herausgegeben von / edited by  
Reinhold Viehoff & Thomas Wilke

Neue Folge.  
Eine Zeitschrift zur Medienkultur  
Journal of Media Culture

Herausgegeben von  
Reinhold Viehoff & Thomas Wilke

  
PETER LANG

Die Zeitschrift *SPIEL. Neue Folge* ist eine internationale Zeitschrift, die sich allen Themen und Fragen der Medien- und Kulturwissenschaften widmet. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass die in *SPIEL. Neue Folge* behandelten Fragen und Antworten dazu beitragen, die theoretischen, methodischen und methodologischen Perspektiven der medienkulturwissenschaftlichen Forschung zu erweitern und zu verbessern.

*SPIEL. Neue Folge* is an international academic journal dedicated to a wide range of topics and research questions in the discipline of Culture and Media Studies. In particular, *SPIEL. Neue Folge* aims to publish research that addresses theoretical and methodological questions and that helps to broaden, advance and improve existing research approaches to the discipline.

Reinhold Viehoff / Thomas Wilke: Zentrale Probleme der Medienevolution und Perspektiven der Medienkulturwissenschaft. Bernhard Pörksen: Transformation des Journalismus in Zeiten der großen Gerechtigkeit. Uwe Breitenborn: Im Kontextdickicht. Der Ort des Journalismus in Zeiten neuer Speicherkulturen. Sabine Pabst: Die Entdifferenzierung des Privaten. Privatheit und Öffentlichkeit unter den Bedingungen einer medial und funktional differenzierten Gesellschaft. Sascha Trültzsch-Wijnen: Ein handlungstheoretisches Modell zu Identitätsarbeit und Privatheit im Alltag und im Social Web. Kathrin Fahlenbrach: Digitaler Video-Aktivismus: Rhetorische Strategien der Protestmobilisierung im Internet. Larissa Leonhard, Anne Bartsch und Frank M. Schneider: Politikvermittlung an der Schnittstelle von Unterhaltung und Information. Marcus S. Kleiner: Populäre Medienkulturen. Programatische Positionen.



SPIEL012018

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)

# s p i e l

Neue Folge.

Eine Zeitschrift zur Medienkultur / Journal of Media Culture

herausgegeben von / edited by  
REINHOLD VIEHOFF und THOMAS WILKE

---

<b>Beirat/ Advisory Board</b>	Anne Bartsch (München); Uwe Breitenborn (Magdeburg); Katrin Fahlenbrach (Hamburg); Golo Föllmer (Halle); Anja Hartung (Ludwigsburg); Marcus S. Kleiner (Berlin); Julia Nitz (Halle); Bernhard Pörksen (Tübingen); Tanja Thomas (Tübingen); Sascha Trültzsch-Wijnen (Salzburg)
<b>Redaktion/Editors Address:</b>	R. Viehoff, Medien- und Kommunikationswissenschaft, Martin Luther Universität Halle-Wittenberg, Mansfelder Str. 56 06108 Halle/Saale viehoff@medienkomm.uni-halle.de Th. Wilke, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 71634 Ludwigsburg Thomas.Wilke@ph-ludwigsburg.de
<b>Endredaktion/Final Layout:</b>	Karin Matt, Inst. für Kunst, Musik, Sport, Abt. Kultur- und Medienbildung, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg

---

Die Zeitschrift *SPIEL. Neue Folge* ist eine internationale Zeitschrift, die sich allen Themen und Fragen der Medien- und Kulturwissenschaften widmet. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass die in *SPIEL. Neue Folge* behandelten Fragen und Antworten dazu beitragen, die theoretischen, methodischen und methodologischen Perspektiven der medienkulturwissenschaftlichen Forschung zu erweitern und zu verbessern.

Mit der Annahme des Manuskriptes erwirbt der Verlag für die Dauer der gesetzlichen Schutzfrist die ausschließliche Befugnis zur Wahrnehmung aller Verwertungsrechte im Sinne der §§ 15 ff. des Urheberrechtsgesetzes. Übersetzung, Nachdruck - auch von Abbildungen -, Vervielfältigungen auf photomechanischem oder ähnlichem Wege oder im Magnettonverfahren, Vortrag, Rundfunk- oder Fernsehsendung sowie Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen - auch auszugsweise - sind nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Die Zeitschrift *SPIEL* erscheint jeweils im April und Oktober eines Jahrgangs und ist direkt beim Verlag (Peter Lang, Wabernstrasse 40, CH-3007 Bern Switzerland) entweder im Jahresabonnement (2 Hefte EUR 49,95) oder als Einzelheft zum Preise von EUR 37,95 zu beziehen.

*SPIEL. Neue Folge* is an international academic journal dedicated to a wide range of topics and research questions in the discipline of Culture and Media Studies. In particular, *SPIEL. Neue Folge* aims to publish research that addresses theoretical and methodological questions and that helps to broaden, advance and improve existing research approaches to the discipline.

By accepting the manuscript for publication, the publisher acquires all rights in and to the work for the duration of German Copyright law (§§ 15 ff.). No part of the publication may be translated, reproduced or transmitted in any form or by any means, including photocopy, recording, lectures, radio or television transmission, or any other information storage and retrieval System without permission in writing from the publisher.

*SPIEL* is published in April and October of each year and may be purchased either by subscription (2 issues EUR 49,95) or individually for EUR 37,95 per volume directly from the publisher (Peter Lang AG, Wabernstrasse 40, CH-3007 Bern Switzerland).

#### Hinweise/Notes

Die Zeitschrift *SPIEL. Neue Folge* ist eine internationale Zeitschrift, die sich allen Themen und Fragen der Medien- und Kulturwissenschaften widmet. Dabei spielt eine besondere Rolle, dass die in *SPIEL. Neue Folge* behandelten Fragen und Antworten dazu beitragen, die theoretischen, methodischen und methodologischen Perspektiven der medienkulturwissenschaftlichen Forschung zu erweitern und zu verbessern.

*Spiel. Neue Folge* publiziert nur Originalbeiträge in englischer oder deutscher Sprache.

Vor jeder Publikation werden die eingeworbenen oder unverlangt eingesandten Beiträge zu *SPIEL. Neue Folge* anonym in einem Reviewverfahren begutachtet. Bei unverlangt eingesandten Beiträgen besteht kein Anspruch auf ein Review. Die Herausgeber können die Gutachten ganz oder in Auszügen den Autorinnen und Autoren bekannt machen, um ihre jeweiligen Entscheidungen zu begründen.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können sich bei den Herausgebern mit Themenvorschlägen und Konzeptpapieren als Gastherausgeber bewerben. Gemeinsam mit dem Beirat entscheiden die Herausgeber über entsprechende Zusagen.

*SPIEL. Neue Folge* is an international academic journal dedicated to a wide range of topics and research questions in the discipline of Culture and Media Studies. In particular, *SPIEL. Neue Folge* aims to publish research that addresses theoretical and methodological questions and that helps to broaden, advance and improve existing research approaches to the discipline.

*SPIEL. Neue Folge* only publishes original manuscripts in English or German.

All submissions to the journal, whether invited or unsolicited, are assessed via blind peer review. Unsolicited manuscripts are subject to a desk assessment by the editors who decide whether to subject the manuscript to external reviewing. Editors will choose whether to make available, in part or as a whole, referee comments to the author(s) as part of their final decision on any manuscript.

Researchers can apply to the editors with proposals for special issues of the journal. Editors will then, in consultation with the editorial board, assess these proposals on their merit and communicate with the would-be guest editors.

Spiel  
Neue Folge. Eine Zeitschrift zur Medienkultur  
Journal of Media Culture

# s p i e l

Neue Folge.  
Eine Zeitschrift zur Medienkultur  
Journal of Media Culture

Jg. 4 (2018), Heft 1

  
**PETER LANG**

# **Probleme der Medienevolution und Perspektiven der Medienkulturwissenschaft**

Herausgegeben von / edited by  
Reinhold Viehoff & Thomas Wilke

  
**PETER LANG**

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,  
säurefreiem Papier.

ISSN 0722-7833

© Peter Lang GmbH  
Internationaler Verlag der Wissenschaften  
Berlin 2019  
Alle Rechte  
vorbehalten.

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford ·  
Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

[www.peterlang.com](http://www.peterlang.com)



# Inhaltsverzeichnis

<i>Reinhold Viehoff / Thomas Wilke</i> Zentrale Probleme der Medienevolution und Perspektiven der Medienkulturwissenschaft.....	7
<i>Bernhard Pörksen</i> Transformation des Journalismus in Zeiten der großen Gereiztheit .....	13
<i>Uwe Breitenborn</i> Im Kontextdickicht. Der Ort des Journalismus in Zeiten neuer Speicherkulturen. ....	25
<i>Sabine Pabst</i> Die Entdifferenzierung des Privaten. Privatheit und Öffentlichkeit unter den Bedingungen einer medial und funktional differenzierten Gesellschaft.....	35
<i>Sascha Trültzsch-Wijnen</i> Ein handlungstheoretisches Modell zu Identitätsarbeit und Privatheit im Alltag und im Social Web .....	59
<i>Kathrin Fahlenbrach</i> Digitaler Video-Aktivismus: Rhetorische Strategien der Protestmobilisierung im Internet .....	95
<i>Larissa Leonhard, Anne Bartsch und Frank M. Schneider</i> Politikvermittlung an der Schnittstelle von Unterhaltung und Information.....	121
<i>Marcus S. Kleiner</i> Populäre Medienkulturen. Programmatische Positionen.....	147
Autorinnen und Autoren .....	187



Marcus S. Kleiner

## Populäre Medienkulturen. Programmatische Positionen

### Popular media cultures. Programmatic positions

**Abstract:** The article discusses the relationship between popular cultures, pop cultures and popular media cultures as transformative educational cultures. For this purpose, these three cultural formations are related to the themes of culture, everyday life, society, education, narration, experience and present. Apart from a few exceptions, such as in youth sociological works on cinema and education, in the context of media literacy discussions or in dealing with media education, educational dimensions of popular cultures and pop cultures have generally not been the focus of attention in media and cultural studies.

Populäre Medienkulturen, d.h. Medialisierungen von materiellen, körperlichen sowie diskursiven Phänomenen populärer Kulturen und von Popkulturen, sind die Gegenstände dieser Programmatik.<sup>1</sup> Populäre Kulturen und Popkulturen sind keine Wesenheiten, d.h. nichts ist *an sich* Populär und/oder Pop, sondern erst in medienkulturellen Bildungsprozessen werden sie zu eigensinnigen kulturellen Gegenständen und Wirklichkeiten. Mit Wittgenstein (1995, 262) kann man in diesem Kontext behaupten: „Die Bedeutung eines Wortes ist sein Gebrauch in der Sprache.“

---

1 Dieser Beitrag ist die programmatische verfasste Einleitung zu meiner Studie über (Selbst-)Bildungsprozesse in Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen, die ich 2019/20 abschließen werde. Der Fokus liegt hierbei auf der Programmatik – darum wurde ich von den Herausgebern gebeten. Vgl. zu den im Folgenden angesprochenen grundlagentheoretischen Themen, bezogen auf meine Studien zu Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen, ergänzen den zum Zusammenhang von *Pop/Populär* (Kleiner 2017a), *Pop-Theorie* (Kleiner 2017b), *Medienwissenschaft und Populär-/Popkulturforschung* (Kleiner 2017c; Hecken/Kleiner 2017), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen* (2013a), *Pop und Politik* (Kleiner 2013b); sowie *Methoden der Populärkulturforschung* (Kleiner 2012). Vgl. als Fallstudien zum Thema *(Selbst-)Bildungsprozesse in Populären Medienkulturen* u.a. Kleiner (2017d, 2016, 2015, 2013).

## Kultur

Kultur verstehe ich einerseits als ein kollektives Gewebe von Bedeutungen und symbolischen Formen (*Kultur als Text*), andererseits als ein kulturelles Geschehen in spezifischen lebenspraktischen Zusammenhängen (*Kultur als Praxis*). An Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen kann gezeigt werden, dass das Verständnis von *Kultur als Text* und *Kultur als Praxis* durch die Leitperspektive *Kultur als Performance* miteinander in einen forschungspragmatischen Dialog gebracht werden kann und, welche Subjektbildungseffekte hierbei entstehen. Kultur ist ein offenes Feld<sup>2</sup> von Handlungs- und Bildungsoptionen, die sich durch die Bedeutungsvielfalt ihrer Kontexte und Bezugsrahmen auszeichnet.

Die Etymologie des Begriffs Kultur verweist auf acht für meine Auseinandersetzung mit Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen zentrale Aspekte:

„Das Wort, *Kultur*‘ ist aus lateinisch *colere* (,pflegen‘, ,urbar machen‘, ,ausbilden‘) abgeleitet und eine Eindeutschung von lat. *cultura*. Das deutsche Wort ist seit Ende des 17. Jahrhunderts belegt und bezeichnet das Gesamt der Einrichtungen, Handlungen, Prozesse und symbolische Formen, welche mit Hilfe von planmäßigen Techniken die ‚vorfindliche Natur‘ in einen sozialen Lebensraum transformieren, diesen erhalten und verbessern, die dazu erforderlichen Fertigkeiten (Kulturtechniken, Wissen) pflegen und entwickeln, die leitenden Werte in besonderen Riten befestigen (,cultus‘) und insofern soziale Ordnungen und kommunikative Symbolwelten stiften, welche kommunitären Gebilden Dauer verschaffen“ (Böhme/Matussek/Müller 2007, 104).<sup>3</sup>

- 
- 2 Den *Feld*-Begriff verwende ich im Sinne von Bourdieu. In modernen Gesellschaften haben sich relativ eigenständige Handlungsbereiche mit jeweils eigenen Bedingungen, Anforderungen und Funktionen herausgebildet (Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Politik, Religion etc.). Bourdieu wählt für diese Bereiche den Begriff *Feld*, um, in Analogie zum physikalischen Kräftefeld, deren besondere Struktur zu veranschaulichen: „Ein Feld ist ein strukturierter gesellschaftlicher Raum, ein Kräftefeld – es gibt Herrscher und Beherrschte, es gibt konstante, ständige Ungleichheitsbeziehungen in diesem Raum –, und es ist auch eine Arena, in der um Veränderung oder Erhaltung dieses Kräftefeldes gekämpft wird. In diesem Universum bringt jeder die (relative) Kraft, über die er verfügt und die seine Position im Feld und folglich seine Strategien bestimmt, in die Konkurrenz mit den anderen ein“ (Bourdieu 1998, 57).
- 3 Ergänzend hierzu betont Ort (2003, 19) den zentralen Zusammenhang von Kultur und Bildung: „Die römische Antike bezeichnet mit *cultura* und *cultus* [...] nicht nur die naturbezogenen Tätigkeiten des Menschen und deren landwirtschaftliche Ergebnisse [...], sondern auch die religiöse, Pflege‘ des

Kultur ist aus dieser Perspektive

erstens eine Idee, die Metaphern produziert, um ihre Funktion und Bedeutung zu umschreiben.

Mit Kultur wird zweitens die Gesamtheit der menschlichen Hervorbringungen und Artikulationen bezeichnet, also das, was die Menschen selbst gestaltend hervorbringen, im Unterschied zu der von ihnen nicht geschaffenen Natur;

drittens eine kontinuierliche und soziohistorische, also interkulturell differenzierte geregelte Arbeit, die die Wirklichkeit kulturell ordnet und zugleich die Möglichkeiten offeriert, kulturelle Ordnungen zu *subvertieren*, die also „sinngestaltend und gemeinschaftsorganisierend“ (Burkard 2008: 320) ist.

Kultur führt viertens zu Transformationen in der Auseinandersetzung mit der Widerständigkeit und Eigensinnigkeit des zu Bearbeitenden und zu Transformierenden,

dabei kann Kultur fünftens als ein offener Prozess verstanden werden, der sechstens eine konstitutive Bildungsfunktion besitzt hinsichtlich Welt und Selbst.

siebtens symbolisch, materiell, kommunikativ, interaktionistisch und identitär produktiv;

und achtens, mit Williams (1958) gedacht, als Lebensweise zu verstehen, der ein nicht-elitäres Verständnis zugrunde liegt.<sup>4</sup>

---

Übernatürlichen [...] und – darin der griechischen *paideia* (gr., Erziehung, ‚Unterricht‘, ‚Züchtigung‘, ‚Wissenschaft‘, ‚Bildung‘) entsprechend – die pädagogische, wissenschaftliche und künstlerische ‚Pflege‘ der individuellen und sozialen Voraussetzungen des menschlichen Lebens selbst [Hervorhebungen im Original – MSK]“ (vgl. zum Zusammenhang von Kultur und Bildung u.a. Bollenbeck 1994).

- 4 Burkard (2008, 320f.) skizziert die kultur-anthropologischen Voraussetzungen der Entwicklung von Kultur wie folgt:

„Die organischen Voraussetzungen der menschlichen Kulturleistungen sind gegeben mit der Unspezialisiertheit der Hand, die somit in der Lage ist, in offener und vielfältiger Weise differenziert mit Materialien umzugehen (Werkzeuggebrauch). Dies setzt wiederum die Freisetzung der Hand durch den aufrechten Gang und das aufeinander abgestimmte Zusammenspiel von Auge und Hand im Gesichtsfeld voraus. Damit einher geht die Vergrößerung des Gehirns, das zu einer komplexeren Informationsverarbeitung und -speicherung fähig ist. Die dem Menschen eigene Selbstbezüglichkeit seiner psychischen Akte setzen ihn in ein reflexives Verhältnis zu sich, von dem aus ihm sowohl seine eigene Innenwelt, als auch die Welt der äußeren Objekte als prinzipiell veränderbar und durch ihn beeinflussbar erscheint. Damit eröffnet sich ihm

Kultur ist darüber hinaus, darauf weist Luhmann (1999, 41, 48, 52) hin, ein relationaler Begriff, der Kultur primär als Kultur des Vergleichs bzw. des Vergleichens bestimmt – national-kulturell, inter-kulturell, trans-kulturell:

„Kultur ist [...] ein Weltprojekt, das sowohl Geschichte als auch regionale („nationale“) Unterschiede als Vergleichsmaterial einbezieht. [...] Kultur entsteht [...] immer dann, wenn der Blick zu anderen Formen und anderen Möglichkeiten abschweift und eben das belastet die Kultur mit dem Geburtsfehler der Kontingenz. [...] Dass eine Kultur in dem, was sie vergleicht, über sich hinausgehen kann, ohne sich selbst zu verlassen, muss als bemerkenswert festgehalten werden.“<sup>5</sup>

Kultur wird damit theoretisch zunächst und zumeist zu einem Grenzbegriff und lebensweltlich wesentlich zu einer Grenz- und Fremdheitserfahrung.

Leitend für meine Diskussion des Kulturbegriffs ist weiterhin das Kulturverständnis, das Weber (1988, 180) vorgeschlagen hat und sich jedweden holistischen beziehungsweise essentialistischen Verständnis widersetzt: „Kultur ist ein vom Standpunkt des Menschen aus mit Sinn und Bedeutung bedachter endlicher Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens.“<sup>6</sup>

Unter Kultur können dementsprechend die Formen und Bedeutungsvielfalt symbolischer Ordnungen, Handlungen und Äußerungen begriffen werden, in denen sich Selbst- und Weltbilder, Wahrnehmungsweisen und Mentalitäten widerspiegeln und konstituieren. Kultur ist eine Interpretationsgemeinschaft, deren Aufgabe im fortwährenden Aushandeln und Konstruieren von (instabilen)

---

die Kategorie des Möglichen. Aufgrund der symbolischen Repräsentation der Welt in der Sprache lassen sich die Verhältnisse nicht nur in ihrem faktischen Sosein, sondern auch in ihrem möglichen Andersseinkönnen vorwegnehmen und gleichsam experimentell neu zusammenstellen und durchspielen.“

Vgl. in diesem Kontext, mit unterschiedlicher Akzentuierung, die These von der *Kultur als zweiten Natur des Menschen* in den Studien von Gehlen (1986) und Plessner (1975).

- 5 Die Einführung, Etablierung und Ausbreitung des Buchdrucks etwa, ermöglichte bisher (medien-)historisch neue Möglichkeiten, z.B. die Unterschiedlichkeit der Lebensformen der Menschen zu anderen Zeiten und in anderen Regionen nicht nur kennenzulernen, sondern auch zum Gegenstand systematischer Vergleiche zu machen. Herder (1990, 302) versteht entsprechend unter Kultur die Fähigkeit des Menschen, „das Unterscheidende unterscheidend sagen zu können“.
- 6 Eine vergleichbare Kultur-Bestimmung präsentiert Geertz (1991, 99), der unter Kultur das geordnete System von Bedeutungen und Symbolen [...], vermittels dessen gesellschaftliche Interaktion stattfindet“, auffasst.

Bedeutungen, (kontextrelativen) Sinn und (heterogenen) Identitätsangeboten<sup>7</sup> sowie Weltbildern besteht.<sup>8</sup>

Medienkultur ist aus dieser Perspektive eine Kultur, die durch die Vermittlung technischer Kommunikationsmedien und durch die Kreation sowie Aneignung medialer Produkte, Produktionen, Ästhetiken, Kommunikations- und Interaktionsnetzwerke usw. „Bedeutungsressourcen“ (Hepp 2011, 70) generiert und performative Bedeutungskonstruktionen anbietet – im Spannungsfeld von lokalen und globalen bzw. translokalen (Medien-)Kulturen.<sup>9</sup>

Entgegen aktueller Thesen, die Kultur, etwa im Feld der *Kulturraumstudien* und im Kontext der Erforschung *interkultureller Kommunikation*, als *kollektive Programmierung* des Individuums beschreiben und sie mit

---

7 Unter Identität verstehe ich nicht etwas Statisches und Substantielles, sondern etwas Prozesshaftes, d.h. den kontinuierlichen und kontingenten Prozess der Identifikation und Auflösung von Identifikationen, der Artikulation und der Aufführung von Identität(en). Individualität und Subjektivität sind kulturelle und soziale Erwartungen, denen der Mensch entsprechen bzw. mit denen er sich identifizieren muss. Identität ist ein Resultat von Interaktions- und Kommunikationsprozessen zwischen dem Ich, der Gesellschaft (und damit den Mitmenschen), der Kultur und den Medien. Hepp (2011, 120) beschreibt in diesem Kontext die Bedeutung von Kultur und Medien für die Ausbildung und Formung von Identität wie folgt:

„Für die kulturelle Identität in heutigen Medienkulturen gilt, dass deren Bezüge auf ‚die Gesellschaft‘ in erheblichen Teilen auf die subjektiven Vergemeinschaftungshorizonte verweist. Die Horizonte der Vergemeinschaftung einer einzelnen Person konkretisieren sich in ganz erheblichem Maße in ihrer kulturellen Identität. Oder anders formuliert: Die Identifikationen, die das Gesamt der kulturellen Identität einer Person in heutigen Medienkulturen ausmachen, sind zu einem erheblichen Anteil Identifikationen mit lokalen und translokalen Vergemeinschaftungen. Insofern als diese Vergemeinschaftungshorizonte selbst mediatisiert sind, können wir an dieser Stelle von *Medienidentitäten* sprechen“.

8 Kultur ist darüber hinaus, wie Burkard (2008, 321) betont, „Ausdruck der geschichtlichen Weise seines Sich-selbst-Verstehens im Hervorbringen.“

9 Hepp (2011, 70) betont hierbei, dass er den Begriff „Bedeutungsressource“ wählt um anzuzeigen, dass „die Bedeutung nicht, in den Kommunikaten‘ liegt, sondern erst in der Aneignung entsteht.“ Diese These ist einseitig, denn Kommunikationstechnologien und Medienprodukte sowie Medienästhetiken sind stets das Resultat von Diskursen und bedeutungsvollem sozialen Handeln, deren Materialisierung, also Bedeutungskonstruktionen, die *in* den Technologien, medialen Formen und Medieninhalten enthalten sind und öffentlich kursieren, also Aneignungskontexte präferieren. In der konkreten Aneignungssituation findet dann ein eigensinniger *Kampf um Bedeutung* statt, dessen Ergebnis nicht feststeht und aus dem eigensinnige Individuationen resultieren können, nicht müssen – auch affirmative Aneignung des Präformierten ist hierbei möglich.

einer Art *mentaler Software* vergleichen (s. u.a. Hofstede 1994, 4f.) oder aber die kulturellen und mentalen Verhaltensmuster unter dem Begriff *Kulturstandards* fassen (vgl. Thomas 1991a/b; Trompenaars 1993, Hofstede 1994), betont Weber mit seiner Kulturdefinition, die konstitutiven Freiheits- und Produktivkräfte von Kultur. Kultur sowie kulturelle Sinnkonstruktionen und Bedeutungssysteme werden für Weber in konkreten Situationen von individuellen beziehungsweise kollektiven Akteuren immer wieder aufs Neue entworfen.

Hier berühren sich die von Weber herausgestellte Bedeutung von Kultur als einem kollektiven Sinnsystem und Ansätze zur Hervorhebung von *Kultur als Praxis* (vgl. zum Überblick Hörning 2004) sowie zur *Kreativität des Handelns* (vgl. u.a. Certeau 1988; Joas 1992). Zwei Themen, die in Webers Analysen *sozialen Handelns* aber letztlich nur unzureichend bearbeitet wurden. Kultur besteht, wie *Praxistheorien* betonen, neben Repertoires an kulturellen Wissens-, Sinn- und Bedeutungsbeständen, v.a. aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen.

Kultur kann vor diesem Hintergrund einerseits als Prozess aufgefasst werden, andererseits als Symbolsystem, Erlebnis- und Handlungswirklichkeit – diese Perspektive öffnet den Kulturbegriff für mein Verständnis von Bildung als Prozess, sowohl diskursiv als auch praxisorientiert. Kultur markiert aus dieser Perspektive eine zweifache Praxis, die der Bedeutungsproduktion und die des Handelns.

## Alltag

Der grundlegende Ort kultureller Bedeutungsproduktionen und Erfahrungen ist der Alltag. (Medien-)Kulturelle Alltagswirklichkeiten sind zunächst und zumeist populärkulturell bzw. popkulturell geprägt – genau so, wie sich Medienproduktionen primär an die Alltagswirklichkeit richten.<sup>10</sup> Gleichwohl

---

10 Thomas/Krotz (2008, 29) betonen, dass „Medienhandeln‘ nur angemessen in Verbindung mit den damit verbundenen alltagskulturellen (Deutungs-)Praktiken“ erfasst werden kann, weil „Medienwelten immer stärker zu Alltagsumwelten werden, d.h. dass sich soziales Handeln immer mehr in Reaktion auf Medien und im Rahmen von und durch Medien mit gestalteten Umwelten ergibt“. Das von Thomas und Krotz (ebd., 18) präferierte Konzept von Alltag als „Modus sozialen Handelns“, „in dem die Menschen unter ihren Lebensbedingungen Wandlungsprozesse bewältigen“, liegt meinen Überlegungen zugrunde, gerade mit Blick auf das Verständnis von Bildung als (Wandlungs-)Prozess. Darüber hinaus teile ich die Position von Weiß (2003, 25), dass „Mediengebrauch [...]



bildet die Wirklichkeit die unhintergehbare Voraussetzung für unsere Alltagserfahrung und Alltagsverständigung. Zudem muss eine individuelle Gewissheit vorausgesetzt werden, durch die man weiß, dass man nicht nur im Wirklichen ist und um die Wirklichkeit weiß, sondern auch noch weiß, dass man die Wirklichkeit wirklich, so wie sie erscheint, beschreiben und verstehen kann – natürlich nicht die Wirklichkeit im Ganzen, sondern nur die jeweils anvisierten *Wirklichkeitsregionen*. Waldenfels (2000, 217) bezeichnet diese Gewissheit als *Wirklichkeitsglauben*:

„Wirklich ist das, *wovon wir ausgehen*, selbst wenn wir es im Einzelnen bezweifeln. Dieser Wirklichkeitsglaube verbindet sich mit einer Vertrautheit und Verlässlichkeit, die früher ist als jeder Versuch einer Vergewisserung [Hervorhebung im Original – MSK].“

In der Vielfalt von unterschiedlichen gesellschaftlichen Wirklichkeiten, die parallel existieren, erscheint dem Einzelnen, so Berger/Luckmann (1996, 24), die Alltagswelt, in der er zumeist lebt, als die unmittelbarste, evidenteste und damit grundlegendste Wirklichkeit. Der Alltagsmensch bzw. der „gesellschaftlich[e] Jedermann“ (Berger/Luckmann 1996, 16) ist sich seiner Wirklichkeit und seines Wissens über diese prinzipiell gewiss. Entsprechend fokussieren sich Berger/Luckmann auf das Alltagswissen bzw. auf „Allerweltswissen“ (1996, 16), durch das Bedeutungs- und Sinnstrukturen konstituiert werden, das Verhalten des Alltagsmenschen in der Alltagswelt reguliert wird und ohne das es keine Gesellschaft gäbe.

Die Alltagswelt, die von Menschen begriffen und gedeutet wird, ihnen subjektiv sinnhaft erscheint und die die gemeinsame *Matrix* aller sozialen Handlungen ist, wird, wie Berger/Luckmann (1996, 21f.) betonen, „nicht nur als wirklicher Hintergrund subjektiv sinnhafter Lebensführung von jedermann hingenommen“, sondern gründet selbst zugleich in dem alltäglichen Wissen, Denken und Handeln von *Jedermann*. Insofern ist *Jedermanns* Wirklichkeit eine Interpretation seiner Wirklichkeit und *Jedermanns* Gewissheit, die er seiner Wirklichkeit und seinen Interpretationen zuschreibt. Insofern kann aus der Perspektive von Berger/Luckmann auch behauptet werden, dass

---

kulturelles Handeln im Alltag und für den Alltag“ ist. Der Alltag wird durch Mediengebrauch transformiert bzw. mit Transformationsanforderungen konfrontiert, ist prozessual. Alltagsmenschen „verändern sich also in ihrer sozialen und kulturellen Orientierung und Einbettung und in ihrem Selbstverständnis“ (Thomas/Krotz 2008: 35). Im (vermeintlich) Zwanglosen, Gewöhnlichen und Routinierten des Alltagslebens sowie des alltäglichen Mediengebrauchs, wird hiermit Produktivität des Mediengebrauchs im Alltag und dessen instruktive Einbindung in Alltagsroutinen betont, letztlich seine Bildungsfunktion. Vgl. zum Zusammenhang von Kultur und Alltag auch Soeffner (1988); zum Bezug zwischen Medien und Alltag u.a. Moores (2000).

die gesellschaftliche Wirklichkeit insgesamt eine interpretierte Wirklichkeit ist und ein wesentlicher Faktor der intersubjektiven Interaktionen und Kommunikationen darin besteht, Interpretationsgemeinschaften herzustellen. Alltagswelten erscheinen zumeist, so Berger/Luckmann, als funktionierende Routinewelten<sup>11</sup> mit funktionierendem Alltagswissen.<sup>12</sup> Dieses Alltagswissen tritt zumeist auf als technisches Problemlösungswissen; als normative Handlungsanleitung; als Rezeptwissen, wie man sich in *typischen*, sich wiederholenden Situationen zu verhalten hat, und als allgemeiner Interpretationsrahmen der sozio-kulturellen Welt.

Gegenüber der Alltagswelt nimmt der Alltagsmensch eine *natürliche Einstellung* ein, die ihn diese Welt als normal erscheinen lässt und die Alltagswelt darüber hinaus als eine intersubjektive Welt offenbart, die der Mensch mit anderen teilt. Das Wissen des Alltagsmenschen stellt ein Wissen dar, welches er mit anderen in der selbstverständlich gewissen Routine des Alltags gemein hat.

Zentral für die *natürliche Einstellung* des Menschen ist die Intentionalität des Bewusstseins (Berger/Luckmann 1996, 23). Die Intersubjektivität der Alltagswelt ermöglicht es dem Menschen, in sozialen Situationen die Perspektiven der jeweils Anderen zu übernehmen. Die Sphäre der

---

11 Berger/Luckmann (1996, 27) unterscheiden weiterhin zwischen der *routinierten* und *problematischen* Alltagswelt: „Die Wirklichkeit der Alltagswelt umfasst problematische und unproblematische Ausschnitte, solange das, was als Problem auftaucht, nicht einer ganz anderen Wirklichkeit angehört (der der theoretischen Physik etwa oder der der Alpträume). Solange die Routinewirklichkeit der Alltagswelt nicht zerstört wird, sind ihre Probleme unproblematisch.“ Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit, die Alltagswirklichkeit als *Routinewirklichkeit* immer wieder zu bestätigen, d.h. sie als kontinuierlich erscheinen zu lassen. Dies kann allerdings nur eingeschränkt gelingen, weil die *routinierte* Alltagswelt als Ganzes nicht durchschau- sowie verstehbar ist und damit nicht völlig vor dem wiederholten Auftreten von Problemen geschützt werden kann: „Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint uns immer als eine Zone der Helligkeit vor einem dunklen Hintergrund“ (ebd.: 46).

12 Als Grundlegendes Wissens in der Alltagswelt bezeichnen Berger/Luckmann (ebd.: 22) „die Objektivationen subjektiv sinnvoller Vorgänge, aus denen die intersubjektive Welt entsteht.“ *Objektivationen*, d.h. Vergegenständlichungen, sind für sie (ebd.: 64f.) Vorgänge, „durch den die Produkte tätiger menschlicher Selbstentäußerung objektiven Charakter gewinnen“ (vgl. ebd.: 94ff.). Darüber hinaus produzieren *Objektivationen* Wirklichkeit(en): „Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist nicht nur voll von Objektivationen, sie ist vielmehr nur wegen dieser Objektivationen wirklich“ (ebd.: 37).

Intersubjektivität ist durch *reziprokes Rollenverhalten* bestimmt, bei dem die allgemein gängigen *Typisierungen*<sup>13</sup> zur Orientierung in den sozialen Situationen dienen. Die *face-to-face*-Kommunikation bzw. Interaktion ist bei allen intersubjektiven Kontakten die grundlegendste, von der alle anderen Kommunikations- und Interaktionsformen abgeleitet sind (Berger/Luckmann 1996, 31). Die Alltagswelt wird von den Menschen als bereits vorstrukturierte Wirklichkeit (Berger/Luckmann 1996, 24ff.) erfahren, sie ist räumlich und zeitlich strukturiert und reicht über das Hier und Jetzt hinaus, sie dimensioniert Nähe und Ferne und geht dem Einzelnen als gesellschaftlicher Wissensvorrat voraus.

## Gesellschaft

Populäre Kulturen und Popkulturen fungieren in Alltagswirklichkeiten bzw. alltäglichen Lebenswelten als Agenturen gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen und Selbstbeobachtungen, sie tragen dazu bei, Gesellschaft über sich selbst aufzuklären, strukturieren lebensweltliche Alltagswirklichkeiten und bieten Orientierungswissen über Gesellschaft, Kultur und Individuum an. Eine medienkulturwissenschaftliche Analyse von Kultur (und Gesellschaft) liefert insofern einen Beitrag zur gesellschaftlichen Selbstbeschreibung. Das Studium dieser populär- und popkulturellen Selbstbeschreibungen und Selbstbeobachtungen von Gesellschaft trägt dazu bei, mit diesen - im besten Fall - souveräner umzugehen und sich mit ihnen sowie durch sie zu bilden.

Diese Selbstbeschreibungen ermöglichen, wie Luhmann (1997: 867) betont, „in der Gesellschaft zwar nicht *mit* der Gesellschaft, aber *über* die Gesellschaft zu kommunizieren [Hervorhebung im Original – MSK]“. Gesellschaften

---

13 Durch *Typisierungen* wird alltägliches Wissen über Akteure und ihre Rollen erzeugt und die anderen als andere konkret erfahrbar und einortbar. Zudem erleichtern *Typisierungen* die Einschätzung der Handlungen, Handlungserwartungen und der subjektiven Sinnzuschreibungen der anderen. Beispiele für *Typisierungen*, die zumeist reziprok vorgegeben sind, wären etwa Formulierungen wie: typisch deutsche Spießigkeit; typisch Frau; Medienpersönlichkeiten Starallüren zu bescheinigen; Schwaben als geizig zu bezeichnen usw. Je mehr Interaktions- und Kommunikationssituationen sich vom Hier und Jetzt der *Vis-à-vis-Situation* entfernen, desto anonym und damit immer weniger direkt beeinflussbar werden sie. Zudem dienen *Typisierungen* nicht nur der individuellen und intersubjektiven Orientierung im sozialen Raum, sondern führen zwangsläufig auch zu Entpersönlichungen, wenn sie individuelle Akteure nur als Typus bestimmter Denk- und Verhaltensmuster wahrnehmen (vgl. u.a. 77f.).

brauchen dazu prägnante Formeln zur Selbstbeschreibung, um eine möglichst große Anschlussfähigkeit zu bewirken. Eine in den letzten fünfundzwanzig Jahren häufig favorisierte Selbstbeschreibung lautet Medien(kultur)gesellschaft bzw. mediatisierte Gesellschaft (vgl. u.a. Livingstone 2009; Lundby 2009). Medien sind zugleich konstitutive *Motoren*, *Organisatoren* und *Filter* dieser selbstbeschreibenden Kommunikationen der Gesellschaft *über* die Gesellschaft *in* der Gesellschaft. Ihre Funktion besteht, so Luhmann (1996, 173), „im Dirigieren der Selbstbeobachtung des Gesellschaftssystems.“

Diese Kommunikationen erweisen sich allerdings als zunehmend schwierig, da unser gegenwärtiges Zeitalter durch Pluralität, Kontingenz, Perspektivität, Kontextualität und damit durch die Auflösung von Verbindlichkeiten, seien sie nun religiöser, moralischer, ethischer, politischer, kultureller oder theoretischer Art, gekennzeichnet ist. Medien und Medienkulturen vermitteln daher performativ, wie Populäre Kulturen und Popkulturen auch, multiperspektivische Selbstbeschreibungsformen und bieten irreduzible Sinn- sowie Identitätsbildungsoptionen an – wesentlich darin besteht ihr (Selbst-)Bildungspotential.<sup>14</sup>

## Bildung

Bildung verstehe ich mit Kokemohr (2007, 21) grundsätzlich als einen Transformationsprozess:

„Bildung [ist] der Prozess der Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung [...], in deren Denk- und Redefiguren mir meine ‚Welt‘ je gegeben ist. Widerständige Erfahrungen können in Texten, Bildern oder anderen Formen auftreten. Von Bildung zu sprechen sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine

---

14 Kultur und Medien geben der Gesellschaft einen jeweils historisch spezifischen Sinn, lassen das Soziale medien-kulturell verstehbar werden und machen soziale Prozesse erklärbar, ebenso wie sie das Verständnis sowie die Erscheinungsweisen und Möglichkeitsbedingungen von Individualität, Identität und Subjektivität (mit-)bestimmen. Mit Rehberg (1986, 107) kann behauptet werden, dass „alle Konstitutionsbedingungen von Vergesellschaftung (und Gesellschaftsbildung) [...] an die spezifisch *kulturellen* Sprach- und Symbolisationsfähigkeiten [gebunden sind], die die Lebensweisen der Menschen auf *allen* Ebenen bestimmen“. Vergesellschaftung, ebenso wie Vergemeinschaftung<sup>[14]</sup>, sind immer schon medien-kulturelle Vergesellschaftung und Vergemeinschaftungen – die Kultursoziologie, aus deren Perspektive Rehberg argumentiert, marginalisiert allerdings häufig die Bedeutung und Funktion von Medien im Kontext kultureller Vergesellschaftung und Vergemeinschaftung.

Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.“<sup>15</sup>

Bildung als Transformationsprozess, der auf ein vom Subjekt ausgehendes Selbst- und Weltverhältnis bezogen ist, bedeutet eine eigensinnige Haltung zum und eine selbstbestimmte Modifikation des Bildungskanons der Dominanzkultur, bei der nichts außer Frage steht und nichts unbedingte Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen kann. Bildung wird als ein unabschließbarer Werdensprozess aufgefasst, der mehr Verunsicherung erzeugt, als Gewissheiten anbietet. Der Weg von Bildungsprozessen geht hierbei vom Bestimmten (Wissen) zum Unbestimmten (zum flexiblen Umgang mit dem Wissen).<sup>16</sup>

Kokemohr (2007) geht nicht mehr von einem selbstreferentiellen autonomen Subjekt aus, dies verbindet seine Überlegungen mit meinem Subjektverständnis, sondern von einem „sozialreferentiellen Subjek[t]“ (2007, 22).<sup>17</sup> Im Bildungsprozess ist das Subjekt der Bildung nicht mehr mit sich identisch, sondern wird durchdrungen von Fremdheitserfahrungen,

---

15 Koller (2007, 69) betont, dass Kokemohr „Bildung als einen sprachlich figurierten Transformationsprozess begreift“. In meiner Studie betrachte ich nicht nur sprachliche Bildungsprozesse, sondern ebenso akustische und visuelle bzw. audiovisuelle.

16 Sanders (2015, 61) betont mit Blick auf Cassirers (2009: 67) Rede von der „allgemeine[n] Kulturwissenschaft als Lehre vom bewegten Menschen“, dass diese Formulierung eine passende Umschreibung für eine Bildungsprozessstheorie ist, „die immer auch als Lehre des sich bewegenden Menschen aufgefasst werden kann, aber darauf nicht eingeschränkt werden sollte“ (ebd.).

17 Kokemohr (2007, 15, 16f.) kritisiert hierbei die „cartesianische Neigung, Subjekt und Welt als zwei Entitäten vorzustellen“ (vgl. Descartes 2001), aber auch Kants (1990) Fokus auf das Konzept des transzendentalen Subjekts, von dem aus die synthetische Einheit der Apperzeption und mit ihr der Erkenntnis möglich wird: „Die Vorstellung meiner selbst als eines prä-figurativen Dass schlechthiniger Existenz, das, sei es noch so rudimentär, vor aller symbolisch-imaginären und sozial vermittelten Figuration anzusprechen wäre, ist ein Trugbild. Über das Subjekt ist anders als in imaginär-symbolischer Figuration nicht zu sprechen. Jede Bezugnahme auf ein präfiguratives Dass setzt ein imaginär-symbolisch figuratives Dass. So bleibt eine jede Analyse und Interpretation, die empirisch gehaltvolle Aussagen über Bildungsprozesse, über bildungsaffine Interaktionen und über die durch sie aufgerufenen Verweisungen zu machen sucht, auf symbolische Figurationen und deren imaginären Gehalt bezogen. Wenn Bildungsprozesse etwas mit Welt- und Selbstverhältnissen zu tun haben und wenn sich deren Figuration die Qualität der Beziehung verdankt, in die Subjekte zu Objekten der Erfahrung treten, dann darf nicht vergessen werden, dass in dieser Beziehung sowohl die Subjekte als auch die Objekte als figurierte, als ‚Subjekte‘ und ‚Objekte‘ erscheinen, deren Konstitution sich immer

die es permanent de-kontextualisieren und zu immer wieder neuen (Re-) Kontextualisierungen herausfordern.

Ausgangspunkte für die Auffassung von Bildung als einem Transformationsbegriff, sind vor allem Fremdheits- und Krisenerfahrungen.<sup>18</sup> Hiermit werden die Krisenerfahrungen der Moderne (vgl. u.a. Giddens 1996; Heitmeyer 1997) bezeichnet, die u.a. zu einer „Erosion tradierter Sinnbezüge“ (Jörissen/Marotzki 2009, 16), von Wert- und Weltorientierungen oder Rollenvorbildern beitragen, diese in ihrer Zeitlichkeit und Kontingenz sichtbar machen und Unsicherheit kultivieren.

Unsicherheit und Unbestimmtheit werden im Kontext von Bildungsprozessen nicht in Sicherheit und Bestimmtheit überführt,

„die *Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht* ist [... hierbei] von Anfang an enthalten. Wir bezeichnen diese Art des suchenden, immer unter dem Vorbehalt des ‚Als-Ob‘ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als *Tentativität* [Hervorhebung im Original – MSK]“ (Jörissen/Marotzki 2009, 19).

Bildung erfordert vor diesem Hintergrund ein beständiges Aufs-Spiel-Setzen der eigenen Gewissheiten, ohne sich dabei selbst aufzugeben.

Dass auf diese Weise gefasste Bildungsprozesse einsetzen können, schließt als Möglichkeit ein, dass sie auch nicht einsetzen können. Und selbstverständlich lassen sich auch andere Anlässe denken als Handlungsprobleme: Interpretationsprobleme beispielsweise, die Handlungsproblemen oft vorhergehen oder sie begleiten. Zu Handlungs- und Interpretationsproblemen kommt es, wenn uns eine Situation oder ein Gegenstand unvertraut sind oder fremd. Durch das Problem erfahren wir indirekt von der Fremdheit; und wir machen eine Fremdheitserfahrung, wenn wir eine Veränderung mit vollziehen, die durch Fremdheit ausgelöst wird.<sup>19</sup>

---

schon Prozessen sozialer Interaktion verdankt, in denen, was ist, nur im Spiegel des Anderen auftritt.“

- 18 Mit Blick auf die drei Krisentypen der Moderne, die Heitmeyer unterscheidet, d.h. Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrisen (vgl. Heitmeyer 1997, 636), betont er: „Analog zur Pluralisierung von Werten und Normen zeigen sich die Sonnenseiten der Individualisierung in der Selbstgestaltung von Lebenswegen und -konzepten, während die Schattenseiten sich unter anderem in Vereinzelung und Vereinsamung dokumentieren können“ (ebd.). Orientierungswissen, das die „Qualität von Bildung“ kennzeichnet, und das diesen Krisenerfahrungen bildend begegnen kann, muss zumindest vier Momente besitzen, wie Marotzki/Jörissen (2008, 56f.) hervorheben: „1. Orientierung als Fähigkeit des Umgangs mit Kontingenz [...]. [...] 2. Flexibilisierung [...]. [...] 3. Tentativität [...]. [...] 4. Einlassen auf Anderes und Fremdes [...] [Hervorhebung im Original – MSK].“
- 19 Fremdheit bedeutet Distanz und Distanz hat eine hohe Bildungsqualität, wie Rancière (2010, 83) hervorhebt: „Die Distanz, die der ‚Unwissende‘

Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen sind kontingente Wahlgemeinschaften, die zeitbedingte Manifestationen von sozialen und kulturellen Prozessen darstellen, diese medialisieren, als Text, Bild, Ton usw., soziale und kulturelle Erfahrungen hierbei aufführen, Medienerfahrungen präsentieren, diese zu Medienereignissen und Aneignungserlebnissen machen, die in Lebenswelten überführt werden (können), und dabei (potentiell) performative (Selbst-)Bildungsräume eröffnen.

Dabei ist die Frage, was Bildung innerhalb dieser Kulturen bedeutet, nicht von der zu trennen, welche bildende Funktion die Medien als Medien potentiell selbst besitzen und worin ihre eigene Bildungsfunktion besteht. Bildung ist immer zugleich Medienbildung, ebenso wie Kultur immer auch Medienkultur ist.<sup>20</sup> Hier kann deshalb auch gefragt werden, zu welchen

---

zurücklegen muss, ist nicht der Abstand zwischen seinem Unwissen und dem Wissen des Lehrers; sie ist vielmehr der Weg, der zwischen dem liegt, was er bereits weiß, und dem, was er noch nicht weiß, aber durch genau diesen Prozess erlernen kann. Um ihm zu helfen, diesen Weg zurückzulegen, braucht der ‚unwissende Lehrmeister‘ nicht nichts zu wissen. Er muss lediglich sein Wissen von der Herrschaft über sein Wissen trennen. Er bringt den Schüler/innen nicht sein Wissen bei. Er führt sie dahin, sich weiter hinein in diesen Dschungel zu wagen, zu erzählen, was sie gerade gesehen haben, was sie über das, was sie gesehen haben, denken, es zu überprüfen etc.“ Kokemohr (2007) bezieht sich in seiner Konzeption grundsätzlich auf die Phänomenologie des Fremden von Waldenfels (1997), die ich an dieser Stelle nicht eigens rekonstruieren kann.

- 20 Das Soziale kann, vermittelt über die Perspektive von Kultur und Medien betrachtet, Gesellschaft als Medienkulturgesellschaft beschrieben werden. Kultur und Medien bilden ein spannungsreiches, bedeutungsorientiertes Interdependenzgeflecht. Programmatistisch formuliert: Keine Kultur ohne Medien und keine Medien ohne Kultur. Kultur und Medien gibt es immer nur im Zusammenhang: als Medienkultur (*Bildungsfunktion der Medien*) und Kulturmedien (*Bildungsfunktion der Kultur*). Gesellschaft und soziales Handeln sind kulturell und medial basiert, Menschen kulturell und medial *in-formiert* bzw. *ge-bildet*, als Individuen oder Subjekte mit kontingenten Identitäten – soweit die Außensicht auf den Menschen als wahrnehmendes, reflektierendes Einzellebewesen. „Die Medien sind [...]Orte der kulturellen Identitätsbildung und Sinnstiftung. In ihnen werden Weltdeutungen in unterschiedlichen Dimensionen (von der Erklärung eines Alltagsvorgangs bis zur weltpolitischen Trendschau) verhandelt. Indem alle in einer Kultur Lebenden an diesen in den medialen Debatten stattfindenden Weltdeutungen teilhaben, kommt der Teilnahme an der medialen Kommunikation die Funktion zu, [...] die Integration des Einzelnen in die Gemeinschaft, das Kollektiv“ (Hickethier 2003, 223) zu leisten.

Selbstbildungsprozessen<sup>21</sup> Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen beitragen (können).<sup>22</sup>

Kultur<sup>23</sup> besitzt, egal in welcher Form, stets ein Bildungspotential, das Anruf und Aufforderung zugleich ist: einerseits als Anruf gehört, gesehen, gelesen, also als signifikant erachtet und angeeignet zu werden; eine Aufforderung zur Rückübersetzung der Übersetzung von Wirklichkeit, die Kultur leistet, wenn sie Gesellschaft (mit-)formt. Das Gleiche gilt für die Medien, die die Übersetzung der Übersetzung (Wirklichkeit-Kultur-Gesellschaft) transformatorisch leisten, um diese doppelte Übersetzung für Rück-Rückübersetzungen (Aneignungen) zu öffnen.

Ich unterscheide in diesem Kontext drei grundlegende Bildungsdimensionen: erstens, Bildung als Prozess der Bezugnahme des Subjekts auf Welt (*Sozialisation – Lebensprojekt*); zweitens, Bildung, die sich am Subjekt vollzieht (*eigensinnige Identitätsbildung*); und drittens, das Krisenhafte bzw. Scheitern von Bildungsprozessen (*Diffusion von Selbst- und Weltbezügen*).

- 
- 21 Selbstbildung ist nur durch den Bezug auf ein Außen (Welt und Andere) möglich und ist daher nicht auf das Selbst als Erfahrungsraum reduziert, weil so keine Transformationen stattfinden könnten. Wimmer (1996, 137) betont in diesem Kontext, dass die „Idee der Bildung die Forderung nach einem Bezug zum Außen, der die Singularität nicht nivelliert, [...] die das Subjekt also nicht mit dem Allgemeinen vermittelt und als Singularität aufhebt, sondern in Bezug zum Anderen und damit zur Forderung nach Gerechtigkeit bringt.“
- 22 Eine philosophische profunde Differenzierung der Begriffe Ich, Identität, Individuum, Subjekt, Person, Bewusstsein usw., kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Mir geht es ausschließlich um die heuristische Beantwortung der Frage nach dem Subjekt von Bildungsprozessen. Subjektivität spielt hierbei für mich, wie ich im Folgenden ausführen werde, ausschließlich als hybrides und dezentriertes, das „sich nie vollständig erfassen kann, nie vollständig bei sich und mit sich identisch sein kann“ (Peukert 2000, 515), eine Rolle (vgl. hierzu u.a. Reckwitz 2006, 2010). Hiermit stehen Vorstellungen von Identität, Autonomie und Selbstverfügbarkeit zur Disposition, durch den Fokus auf ein Denken von Differenz, Dissens, Pluralität, Heteronomie, Fragmentierung, Alterität und Sprachlichkeit.
- 23 Bildung ist mit Adorno (1997c, 94) gedacht „nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung.“ Subjekte, die sich Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen hingeben, bleiben allerdings für Adorno bildungsfern bzw. halbgebildet, weil er diese Kulturen als Massenkulturen bzw. Kulturindustrien identifiziert (vgl. Adorno/Horkheimer 1997; vgl. Adorno 1997d), die autoritär und regressiv das Immergleiche reproduzieren und die Entstehung des Neuen, Widerständigen, Inkonsummerablen deshalb ausschließen (vgl. Kleiner 2007). „Halbbildung“ ist für Adorno (1997c, 108) „der vom Fettscharakter der Ware ergriffene Geist“.



Zur Analyse der Bildungsprozesse beziehe ich mich auf das Modell strukturaler Medienbildung<sup>24</sup> von Jörissen/Marotzki (2009, 30ff., 60ff.), konkret auf deren Unterscheidung in der medialen Darbietung von

*Wissensbezug* (u.a. Reflexion auf Bedingungen und Grenzen von Wissensbeständen über bestimmte Wirklichkeitsgebiete);

*Handlungsbezug* (z.B. Reflexion auf die Komplexität von Handlungs- und Entscheidungsoptionen in sozialen sowie individuellen Situationen);

*Grenzbezug* (etwa Reflexion auf die Komplexität von Grenzen, Grenzsituationen und Grenzüberschreitungen der Selbst- und Weltorientierung);

*Biographiebezug* (vor allem Reflexion auf die eigenen Identitäts- und Biographisierungsprozesse).<sup>25</sup>

Nicht explizit hervorgehoben wird bei Jörissen/Marotzki der Medienbezug, also die Reflexion auf die spezifische Sinnlichkeit von Medien sowie des medienvermittelten Selbst- und Weltbezuges. Strukturele Medienbildung fokussiert sich auf die Formelemente der Medien, nicht auf konkrete Inhalte und ihre Vermittlung, und fragt, wie durch sie Reflexion ermöglicht werden könne, wie sie unsere Selbst- und Weltwahrnehmung formen. Dies korrespondiert mit McLuhans Diktum vom *Medium als Botschaft* (vgl. McLuhan 1992, 17ff.) und entspricht auch dem Bildungsverständnis von Kokemohr (2007), weil das Ziel von Bildungsprozessen nicht primär Inhalte (konkretes Wissen, Leitbilder, Handlungsmaximen etc.), sondern Formen der Selbst- und Weltbeziehung (Wahrnehmung) sind.

Bildung und Medienbildung sind vor diesem Hintergrund nicht voneinander zu trennen. Überhaupt handelt es sich bei Medienbildung in erster Linie um ästhetische und ästhetische Bildung, ebenso wie die Bildung des Populären und von Pop, aber auch die von ihnen ausgehenden (Selbst-) Bildungsprozesse wesentlich ästhetisch und ästhetisch sind.

Die Bildungsfunktion von Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen besteht darin, dass sie nicht autoritär, präskriptiv, normativ und diskursiv ist, sich im didaktischen Sinn nicht ausbilden oder

---

24 Strukturale Medienbildung kommt für Marotzki/Jörissen (2008, 60) die Aufgabe zu, „die reflexiven Potentiale von medialen Räumen einerseits und medialen Artikulationsformen andererseits, im Hinblick auf die genannten Orientierungsleistungen und -dimensionen analytisch zu erkennen und ihren Bildungswert einzuschätzen.“

25 Diese Differenzierung bezieht sich auf die vier Grundfragen der Philosophie, die Kant (1977, 448) formuliert hat: *Was kann ich wissen?* (Erkenntnistheorie) *Was soll ich tun?* (Ethik) *Was darf ich hoffen?* (Religionsphilosophie) *Was ist der Mensch?* (Anthropologie).

lernen läßt, auch nicht erklärt oder Wissen vermittelt. Popkulturen, Populäre Kulturen und Populäre Medienkulturen zeigen, führen auf und legen dar, machen an-schaulich und an-hörbar, verbinden und stiften (Differenz-) Gemeinschaften, setzen in Bewegung, lassen Kommunikationen und Interaktionen entstehen sowie Wissen, Ideen oder Ideologie zirkulieren, sind Bühnen, Räume und Rahmen zur Auseinandersetzung mit Welt und Selbst, letztlich Selbstbildungsagenturen, in denen das *Subjekt zum Projekt* wird (vgl. Flusser 1998), Bildung zu permanenten (Transformations-)Prozessen beiträgt bzw. diese initiiert.

Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen medialisieren Bildungsprozesse, inszenieren Medienbildungsräume, führen populäres Wissen auf und produzieren performativ populäres Wissen (vgl. hierzu u.a. Boden/Müller 2009).

## Erzählung

Die Form populärer- und popkultureller Bildungsprozesse ist narrativ und erfolgt, ebenso wie deren kommunikativen und lebensweltlichen Aneignungen im Alltag, stets im Spannungsfeld von Wirklichkeit und Fiktion. Es handelt sich hierbei um performative Prozesse der Ko-Konstruktionen von Menschen und Medien bzw. um rekursive Verbindungen von Massenmedien und Alltagskommunikationen/-wirklichkeiten, weil sich Gesellschaft immer mehr über die Performanz ihrer Medienkulturen definiert. Populär- und popkulturelle (Medien-)Erzählungen sind hierbei partikular-kontextuelle Sinnerzählungen.

Populäre Medienkultur als (Wirklichkeits-)Erzählungen sind spektakulär: Mein Verständnis des *Spektakulären* von populärkulturellen und popkulturellen (Medien-)Wirklichkeiten versteht sich als punktuelle Relativierung von Debords (1980, 1996) Kritik an der *Gesellschaft des Spektakels* und der Konstruktion von gesellschaftskritischen Situationen. Mein Verständnis der Begriffe *spektakulär* und *Spektakel* ist positiver, denn unter einem *Spektakel* verstehe ich ganz allgemein ein Aufsehen erregendes, populäres und unterhaltsames Ereignis, das hohe Publikumswirksamkeit besitzt, eine aufmerksamkeitsökonomische Differenz zum Erleben der Alltagswirklichkeit darstellt und gemeinschaftsbildende Funktionen besitzt. Das *Spektakuläre* bedeutet für mich nicht primär Ausübung von Manipulation oder hegemonialer Macht, sondern v.a. eine populärkulturelle Strategie zur idealtypischen Produktion von Wahrnehmung, Kommunikation und Handeln – im Sinne einer einfordernden Stellungnahme zum *Spektakel*.

Populären Medienkulturen präsentieren sich in einem spannungsreichen sowie *spektakulären* Interdependenzgeflecht: Wirklichkeit der Fiktion und

Fiktionalisierung der Wirklichkeit, einhergehend mit einer grundsätzlichen Vermischung von Information und Unterhaltung sowie der Dramatisierung und Theatralisierung von Alltagswirklichkeiten sowie öffentlichen Kommunikationen.

Populären Medienkulturen sind Wirklichkeits- bzw. Gegenwartserzählungen. Die Kunst des Erzählens, als elementar menschliches „Vermögen, Erfahrungen auszutauschen“<sup>26</sup>, geht in der medienkulturellen Gegenwart, entgegen einer Diagnose von Benjamin (2002a: 127) aus dem Jahr 1936, nicht zu Ende. Ganz im Gegenteil: Populäre Medienkulturen sind, Medien übergreifend, Kulturen des Erzählens bzw. *Storytellers*. Sie lösen multimedial und multiperspektivisch Nacherzählungen bzw. fiktionalisierende Weitererzählungen aus, eigensinnige kommunikative Aneignungen und Anschlusskommunikationen, wirken (medien-)bildend.

Populäre Medienkulturen stellen neue Formen einer populären *oral history* dar und lassen spezifische populäre Erinnerungskulturen entstehen, die gemeinschaftsbildend sind. In audiovisuellen und digitalen Medienkulturen stellt die Rezeptionssituation nur bedingt, etwa im Kino, bei Konzerten oder beim Public Viewing, Gemeinschaftserlebnisse in direkter Anwesenheit her. Dominant sind hingegen Fern-Übermittlung von Erzähl- und Gesprächserlebnissen, die wiederum Erzähl- und Gesprächsanlässe im Alltag schaffen, also, trotz Distanziertheit und Anonymität, produktiv wirken (können).

Benjamin betont weiterhin, dass die „Kunst des Erzählens [...] sich ihrem Ende zu [neigt], weil die epische Seite der Wahrheit, die Weisheit, ausstirbt“ (ebd.: 130). Populäre Medienkulturen, dies ist eine weitere Differenz zu Benjamin, sind das offene Spiel mit den Möglichkeiten der jeweils adressierten Wirklichkeiten. Im narrativen Spiel mit unterschiedlichen Wirklichkeits(re)inszenierungen können Lebens- und Alltagsweisheiten, etwa im Umgang mit der Liebe, dem Alter(n) oder Fragen der Lebensgestaltung performativ angeboten werden.

---

26 Barthes (1988, 102) betont: „Die Erzählung [...] ist international, transhistorisch, transkulturell und damit einfach da, so wie das Leben.“ Schmitt (1999, 9) spricht entsprechend vom Menschen, aus der Perspektive der historischen und vergleichenden Erzählforschung in der Volkskunde bzw. Europäischen Ethnologie, als einem „homo narrans“: „Kurt Ranke, der große Erzählforscher, stellte daher dem homo sapiens, dem homo laborans und dem homo ludens eine weitere anthropologische Kategorie zur Seite, den *homo narrans*.“ Seit den 1990er Jahren wird die interdisziplinäre Bedeutung des Erzählens und der Erzähltheorien hervorgehoben (vgl. Nünning/Nünning 2002, 3), so etwa durch die Rede von einem „Narrativist Turn in the Human Sciences“ (Kreiswirth 1995), von einem „narrative turn“ (Isernhagen 1999) oder durch die Auffassung von „The Narrative Construction of Reality“ (Bruner 1991).

Erzählung und Bildung, hier treffen sich unsere Überlegungen, gehören für Benjamin, der sich am Beispiel des russischen Schriftstellers Nikolai Semjonowitsch Leskow auf das Medium Literatur bezieht, konstitutiv zusammen:

„So betrachtet geht der Erzähler unter die Lehrer und Weisen ein. Er weiß Rat – nicht wie das Sprichwort: für manche Fälle, sondern wie der Weise: für viele. Denn es ist ihm gegeben, auf ein ganzes Leben zurückzugreifen. (Ein Leben übrigens, das nicht nur die eigene Erfahrung, sondern nicht wenig von fremder in sich schließt. Dem Erzähler fügt sich auch das, was er vom Hörensagen vernommen hat, seinem Eigensten bei.) Seine Begabung ist: sein Leben, seine Würde: sein ganzes Leben erzählen zu können [Hervorhebung im Original – MSK]“ (Benjamin 2002a, 151).

Bildungsprozesse sind für mich, ebenso wie für Benjamin, an Erzählungen gebunden, obwohl in Populären Medienkulturen die souveräne Rolle des Erzählers bzw. die Autorität des Autors sich zunehmend in Verweisnetzwerken auflöst. Benjamin deutet diese Entwicklung, auch wenn seine Position hierzu grundsätzlich ambivalent ist, mit seinem Hinweis auf die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für den Schreibprozess sowie die darin stattfindende Vermischung des Eigenen und Fremden an.

## Erfahrung

In der Vermischung des Eigenen und Fremden werden Populäre Kulturen und Popkulturen idealtypisch zu Erfahrungs- und (Selbst-)Bildungskulturen, die in den unterschiedlichen Darstellungsformen von Populären Medienkulturen (Programme, Genre, Formate) inszeniert und zur eigensinnigen Aneignung im Alltag angeboten werden. Sie zeigen und bieten Möglichkeiten für konkretes Erleben und selbstbestimmt modifiziertes Nacherleben an, adressieren also Handlungsfähigkeit:

„Das Populäre artikuliert das Alltagsleben als eine strukturierte Mobilität durch die Konstruktion der Räume und Orte des Alltagslebens, an denen Menschen ihren Alltag leben. In anderen Worten, Populärkultur ermöglicht und betreibt konstant bestimmte Formen und Trajektorien von Bewegung (Veränderung) und Stabilität (Handlungsfähigkeit). Sie definiert gewisse Praxisformationen als die möglichen Orte von individueller Beteiligung, Orte an denen Subjekte und Identitäten konstruiert werden“ (Grossberg 2000, 65; vgl. Winter 2009).

Hierzu wird die *Strategie* doppelter Authentizitätsinszenierung verwendet: einerseits als deutlich erkennbarer sowie ironisierter Schein von Authentizität, z.B. im Kontext von *Scripted Reality*-Formaten wie der Pseudo-Doku-Reihe

bzw. im *Realtainment*-Format „X-Diaries – love, sun & fun“<sup>27</sup> (RTL II, seit 2010); und andererseits als idealtypische Inszenierung denkbarer Wirklichkeitsmöglichkeit im spannungsreichem Interdependenzgeflecht der Wirklichkeit der Fiktion und Fiktionalisierung der Wirklichkeit, etwa im Kontext des Dokumentarfilms *Supersize me*<sup>28</sup> (2004).

Insofern sind aus dieser Perspektive populär- und popkulturell geformter Erfahrungsbildungen immer eine Vermischung aus selbst gemachten Erfahrungen in der Alltagswelt und Erfahrungssymbiosen mit Medienerfahrungen in der individuellen Lebenswelt. Lebensweltliche Erfahrungen sind immer zugleich sozial (re-)konstruierte Erfahrungen, die zunächst und zumeist auf Fremdvermittlungen (Familie, Schule, Freunde, Medien etc.) beruhen.

Im Kontext meiner Auffassung von Populären Medienkulturen als Bildungskulturen werden Medienerfahrungen nicht prinzipiell unter Verdacht gestellt. Dies in deutlicher Opposition zur Einschätzung von

---

27 RTL 2 beschreibt das Format wie folgt: „Die Dokunovela „X-Diaries - love, sun & fun,“ erzählt die verrücktesten und schönsten Geschichten der Deutschen an ihren Lieblings-Urlaubsorten! [...]Mallorca, Ibiza, Lloret de Mar, Riccione, Goldstrand und die Kanaren - das sind die liebsten Urlaubsorte der Deutschen. Dort erleben sie Fun und Abenteuer, feiern wilde Partys, haben heiße Flirts oder treffen die Liebe ihres Lebens. Vom vermeintlich glücklichen Ehepaar, das auf Mallorca Bekanntschaft mit der Eifersucht macht, bis hin zur Studentin, die auf Ibiza ihren Traummann zu finden glaubt. Eines ist sicher: Bei „X-Diaries“ ist immer was los!“ (<https://www.rtl2.de/sendung/x-diaries-love-sun-fun/inhalt>) [zuletzt aufgerufen am 22.12.2018]. Bei der Zusammensetzung der Akteure, etwa von Familien, wird schnell deutlich, dass niemand mit niemandem verwandt ist; die Storys wirken sehr schlecht inszeniert und gespielt; alles vermeintlich Natürliche und Authentische wirkt wie eine Parodie. Vom Sender erhalten die Laiendarsteller ein kleines Honorar und ihnen wird eine Woche Urlaub bezahlt. Andererseits erhebt das Format den Anspruch, idealtypische Urlaubsszenen und Lebensgeschichten darzustellen, die *menschlich* ‚*allzu menschlich*‘, also potentiell anschlussfähig für eine große Zahl der Zuschauer sind.

28 *Supersize me* ist ein Dokumentarfilm von Morgan Spurlock, in dem er Kritik an Fast-Food-Ketten wie McDonald's übt, weil er diese für das verbreitete Übergewichtsproblem in den USA verantwortlich macht. Hierzu unterzieht er sich einem spektakulären Selbstversuch: 30 Tage hat er dreimal täglich ausschließlich Produkte von McDonald's verzehrt; wollte immer nur SuperSized-Menüs bestellen, wenn er danach gefragt würde; und ist pro Tag nicht mehr als 2000 Schritte gegangen. Der Film zeigt die Folgen seiner schlechten Ernährung und des Bewegungsmangels: er nahm 11,1 Kilo zu und bekam erhebliche gesundheitliche Probleme. Beides bespricht er kontinuierlich mit Ärzten und Ernährungsberatern, um seine Kritik transparenter und einsichtiger zu machen.

Luhmann (1996, 9f.) zur Unhintergebarkeit eines Generalverdachts gegen jedwede Medienproduktionen:

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien. [...] Andererseits wissen wir so viel über die Massenmedien, dass wir diesen Quellen nicht trauen können. Wir wehren uns mit einem Manipulationsverdacht, der aber nicht zu nennenswerten Konsequenzen führt, da das den Massenmedien entnommene Wissen sich wie von selbst zu einem selbstverstärkenden Gefüge zusammenschließt. Man wird alles Wissen mit dem Vorzeichen des Bezweifelbaren versehen – und trotzdem darauf aufbauen, daran anschließen müssen.“

Wissen wird hierbei durch Glauben ersetzt, selbstbestimmte Bildungsprozesse letztlich ausgeschlossen, weil *fatales Mitmachenmüssen* und Radikalskepsis in der Medienaneignung dominieren. Bildungsdimensionen im Medialen bzw. des Medialen zu erkennen und in ihrem Eigensinn zu analysieren bzw. produktiv zu machen, stellen *blinde Flecken* in der Medienreflexionen von Luhmann dar.

Die eigensinnigen Übersetzungen von Medienerfahrungen in individuelle Lebenswelten fördern aus meiner Perspektive wesentlich ein *Mehr* an Leben und Erleben sowie einen Zuwachs an Reflexions- und Handlungskompetenz – können aber auch, medienkritisch gewendet, zum Gegenteil beitragen. Die hier angenommenen Medienerfahrungen sind offen und unbestimmt, aber nicht beliebig. Populäre Medienkulturen tragen allgemein auch nicht zu Wirklichkeitsfluchten oder einem Leben in bzw. mit *parasozialen Interaktionen* (vgl. u.a. Schramm/Hartmann/Klimmt 2002; Hartmann 2010) bei, weil sie im Wesentlichen Kommunikationsangebote darstellen, die Reflexions- und Handlungsprozesse auslösen und ihrerseits Ergebnisse von vorausgehenden Handlungs- und Reflexionsprozessen sind.<sup>29</sup>

Weiterhin relativieren Populäre Medienkulturen durch Veralltäglichung zum einen den *Mythos* der großen bzw. exklusiven Lebenserfahrung ausgewählter Individuen<sup>30</sup>, die sie in einmaligen Situationen machen,

29 An dieser Einschätzung ändern auch die zahlreichen Programm-, Format- und Genreredundanzen prinzipiell nichts, etwa mit Blick auf die Pluralität von Kochshows im deutschen Fernsehen. Diese Redundanzen sind ein notwendiger Ausdrucks des ästhetischen Prinzips Thema und Variation.

30 Auf der Ebene von Medienerzählungen aus der Alltagswelt von Alltagsmenschen, etwa in den TV-Shows „*Big Brother*“ (RTL 2, seit 2000-2011, 2015), „*Deutschland sucht den Superstar*“ (RTL, seit 2002) oder „*Frauentausch*“ (RTL 2, seit 2003), wird dieser *Mythos* durch seine Veralltäglichung relativiert: Jeder kann potentiell mitmachen. Von allen Kandidaten dieser Shows wird immer wieder einheitlich betont, dass ihre Teilnahme ihnen eine einmalige Lebenserfahrung verschafft, egal, wie sie ausgeht; die sie über sie selbst, ihre Grenzen und Möglichkeiten

verbunden mit der Kritik an der Selbstüberhöhung des eigenen Lebens; zum anderen stellen sie diese gerade immer wieder dar, wie etwa im (Selbstfindungs-)Film *Into The Wild*<sup>31</sup>(USA 2007).

## Gegenwart

Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen adressieren zunächst und zumeist ein Zeitverhältnis: die Gegenwart. Mit der Gegenwart setzen sie sich zeitdiagnostisch auseinander und stellen gesellschaftliche Selbstbeobachtungen und Selbstbeschreibungen mittels populär- und popkultureller Zeitdiagnosen dar, v.a. in dem sie projizierte kollektive

---

aufklärt; sie für das Leben lernen lässt und aus der sie verändert herausgehen. Gleichwohl betonen sie stets, dass sie so bleiben wie sie sind und immer authentisch handeln. Die Selektionskriterien der Kandidaten stammen aus einer anderen Alltagswelt als der ihrigen: aus der der Unterhaltungsindustrie und dem Starsystems. Diese Alltagswelt legt die Persönlichkeits- und Handlungsregeln fest, nach denen die Kandidaten sich selbst spielen dürfen. So führen die Medien produktionslogische, veralltägliche Relativierung von *Meta-Erzählungen* gleichzeitig zu ihrer Affirmation.

- 31 *Into The Wild* ist ein Spielfilm unter der Regie von Sean Penn, dessen Grundlage Jon Krakauers Reportage über das Leben von Christopher McCandless darstellt. McCandless begibt sich nach seinem Geschichts- und Anthropologiestudium mit 22 Jahren auf eine zweijährige Reise, erst mit dem Auto, dann zu Fuß, durch die USA, die ihn letztlich in die Wildnis Alaskas, nach Fairbanks, nahe dem nördlichen Polarkreis führt, wo er tragisch zu Tode kommt. Auf dieser Reise legt er seinen bürgerlichen Namen ab und nennt sich „Alexander Supertramp“. Vor seiner (eigentlichen) Reise (zu Fuß und mit Rucksack) löst er sich von seinen ganzen materiellen Besitztümern (Auto, Ersparnisse usw.) und sozialen Identifikationsmarken (Ausweise, Kreditkarten etc.) sowie von seiner Familie. Nur mit seiner Schwester verbindet ihn ein inniges Verhältnis, seine Eltern stellen für ihn das Musterbeispiel einer kalten, zweckrationalen, kapitalistischen Leistungsgesellschaft dar, die letztlich nur zu einem führen kann: Entfremdung, Fremdbestimmung und (Selbst-)Zerstörung. Durch seine Reise versucht er, mit einem solitären und völlig ursprünglichen Leben, fernab der Zivilisation, sich selbst zu finden. Sein einziger ständiger Wegbegleiter, abgesehen von temporären Begegnungen, ist gegenkulturelle Literatur, etwa Henry David Thoreau's (2007) „Walden“. Gerahmt wird der Film durch den Soundtrack von *Eddie Vedder*, der es eindrucksvoll versteht, einen atmosphärischen und inhaltlichen Metakommentar zur Filmsprache und Filmnarration zu geben: „Oh it's a mystery to me | We have a greed, with which we have agreed | and you think you have to want more than you need | until you have it all, you won't be free | Society, you're a crazy breed | I hope you're not lonely, without me“ (Eddie Vedder – Society. Auf: *Into The Wild* Soundtrack. J Records, Sony Music 2007).

Stimmungslagen und Stimmungswandlungen in Szene setzen. Meine Studie fokussiert auf die unterschiedlichen Medialisierungsformen dieser Gegenwarten und deren performativen Produktionen von Gegenwartswissen. Die Auswahl der Themen dieses Wissens wird in meiner Studie durch ihre hinreichende Aktualität bestimmt.

Populäre Medienkulturen liefern Rezeptions-orientierte Gegenwartsvermessungen - mit Blick auf Nutzer-Zielgruppen und professionelle Beobachter (Journalisten, Wissenschaftler usw.): An-Hörungen, Auf-Schreibungen, Ab-Bildungen und Auf-Nahmen. Diese Gegenwartsvermessungen bieten vielfältige *Lesarten* des Hier und Jetzt sowie der sich hieraus ergebenden Möglichkeiten und Grenzen von Gegenwartsgestaltungen an. Darüber hinaus ermöglichen Populäre Medienkulturen, darauf werde ich im Kontext meiner Medienkulturanalysen konkret eingehen, *neue* Formen der kulturellen Aneignung von Gegenwart und Gesellschaft. Nicht zuletzt fungieren sie als Erinnerungskulturen vergangener Gegenwarten.

Die analytischen Bezugspunkte medienkultureller Gegenwartsdiagnosen sind, im Unterschied zu soziologischen (vgl. u.a. Pongs 1999, 2000; Schimank/Volkman 2000; Kneer/Nassehi/Schroer 2000), stärker gesellschaftliche Teilbereiche, also Mikrophenomene der Gegenwart, als Makrophenomene, d.h. *die* Gesellschaft im *Ganzen*.

Gegenwartsbezug heißt Alltagsbezug und macht aus Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen Alltagskulturen und daher gerade keine Kunst bzw. ausschließlich künstlerische Phänomene. Vielmehr handelt es sich bei ihnen um *asthetische* Alltagskulturen, die kontinuierliche Sinn(es) bildungen betreiben, Gesellschaft, Kultur und Individuen medienästhetisch in Form bringen (*in-formieren*). Auf diese Bedeutung alltäglicher Sinn(es) bildungen im Kontext der Einführung und Popularisierung historisch neuer Medien bzw. von populären Medien, hat bereits Benjamin (2002b, 378) am Beispiel der „Chockwirkung des Films“ hingewiesen, durch den, dem Beispiel von Benjamin folgend, (neue) Stadtbewohner bildend in das Stadtleben und -erleben eingeführt werden könnten. Dieser produktiv bildenden Funktion neuer bzw. populärer Medien, steht Benjamin allerdings grundlegend ambivalent gegenüber.

Weiterhin zeichnete es, medienhistorisch betrachtet, in Teilen auch den frühen Radio- und Filmdiskurs (vgl. u.a. die Texte in Arnheim 2001; Kümmel/Löffler 2002; Albersmeier 2003; Diederichs 2004; Elsaesser/Hagener 2007) aus, bedeutend weniger allerdings den Fernsehdiskurs (vgl. etwa die Texte in Adelman u.a. 2001; Engell 2012), mit Ausnahme u.a. der Studien von Hicketier (u.a. 1980, 1991) zum Öffentlich-Rechtlichen Fernsehen als Bildungs- und Kulturfernsehen, hingegen wieder deutlich stärker den Internetdiskurs (vgl. z.B. Warnke 2011; Baumgärtel 2017), dass neue bzw. populäre Medienkulturen immer auch als bildende Kulturen und



Bildungskulturen aufgefasst wurden und deren legitimierende Einführung wesentlich über die Medienbildungsfunktion erfolgte.

Mein Verständnis von populärkulturellen und popkulturellen Gegenwartsdiagnosen möchte ich durch das Verständnis von *Bildern als historischen Quellen*, wie es Burke (2010) in seiner Studie „Augenzeugenschaft“ vorstellt, veranschaulichen. Medienhistorisch endet er beim Filmbild, allerdings ohne Bezug zu Bildern des Populären Kinos (vgl. etwa Ruffert/Schenk/Schmid/Tews 2009) oder des Popkinos (vgl. u.a. Kiefer/Stiglegger 2004). Sein kunsthistorisches Erkenntnisinteresse besteht darin, eine Theorie des historischen, kritisch interpretierenden Sehens zu konzipieren und exemplarisch zu erproben. Hierbei soll die Perspektive von *Bildern als historischen Quellen* kunst- bzw. bildwissenschaftlich etabliert werden, ebenso wie sie als „Quellen für gesellschaftliche Praktiken“ (Burke 2010, 10)<sup>32</sup> sowie für Mentalitäts- und Wandlungsprozesse zu betrachten seien.

Burke hebt in diesem Kontext das problematische Verhältnis von Historikern zu Bildern hervor, weil sie sich zunächst und zumeist nur auf Texte beziehen. Er verwendet hierbei, um diese Haltung zu skizzieren, den Begriff des „visuelle[n] Analphabeten“, den er vom Sozialhistoriker Raphael Samuel entlehnt. Für Samuel ist dieser *Widerstand* gegen Bilder v.a. generationsbedingt:

„Da seine Kindheit in die vierziger Jahre fiel, war und blieb er, so seine eigene Formulierung, ‚völlig dem Vorfernsehzeitalter verhaftet‘. Schule und Universität lehrten ihn das Lesen von Texten“ (Burke 2010, 10).

---

32 Mit Hörning (1999, 96) verstehe ich Praktiken wie folgt: „Praktiken stützen sich auf Repertoires, denn wir beginnen sie nie von Grund auf. Praktiken sind Anwendungen von bereits bestehenden Möglichkeiten, sind wiederholendes Entfalten, sind immer wieder Neuaneignungen von bereits Vorhandenem.“ Moebius (2009, 123f.) betont, dass soziale Praxis

„sowohl zwischen den kollektiven Sinnmustern und den subjektiven Sinnzuschreibungen zu verorten [ist] und [...] weder in die eine noch in die andere Richtung vereinseitigt werden [kann]. Dieser praxistheoretische Knotenpunkt zwischen den objektivistischen und subjektivistischen Kulturtheorien zeichnet sich dadurch aus, dass das Soziale nicht mehr von den Strukturen, dem bloß Diskursiven oder den Individuen her gedacht wird, sondern von den diese beiden Pole vermittelnden sozialen Praktiken, die immer auch kulturelle Praktiken sind [...]. [...] Anstatt Handeln auf Zwecke und Normen zurückzuführen, spielen hier die Dimensionen der kognitiven Wissensvorräte, kulturellen Sinnsysteme und symbolischen Strukturen, die das Handeln der Menschen konfigurieren und mit denen sich die Akteure die Welt repräsentieren, eine zentrale Rolle.“

Soziale Praktiken sind nicht nur durch Regulierung und Routinisierung gekennzeichnet, sondern auch durch Unberechenbarkeit, Kreativität und Wandlungsprozesse.

Bezogen auf den Kontext meiner Programmatik kann, bewusst provokant und generalisierend, von *populär- und popkulturellen Analphabeten* bei den Mediengenerationen gesprochen werden, die ihre Kindheit und Jugend vor Mitte bzw. Ende der 1950er Jahre erlebten und zu Geistes-, Sozial- und Medienwissenschaftlern ausgebildet wurden. Diese Generationen zeichnen sich in Teilen durch eine Ignoranz gegenüber dem Populären und Pop aus. Nur die Nobilitierung durch das *Prädikat Kunst* konnte an dieser Ignoranz partiell etwas ändern und *das Populäre und Pop* zu legitimen Gegenständen wissenschaftlicher Forschung machen. Diese Forschung erfolgte aber zumeist auf der Grundlage von wissenschaftlichen, theoretischen und methodischen Leitparadigmen, die v.a. aus der Auseinandersetzung mit Texten und unter Leitperspektiven, wie etwa Werk, Autonomie, Inkommensurabilität der Kunst, Objektivität, Intersubjektivität oder Wahrheit erfolgten, wodurch das Eigensinnige Populärer Kulturen, von Popkulturen und Populären Medienkulturen in ihrer *spektakulären Sichtbarkeit* unsichtbar blieb. Der Mainstream der Geistes-, Sozial- und Medienwissenschaften zeichnet sich durch diese Ignoranz gegenüber dem Populären und Pop aus, auch, wenn es seit den 1960er Jahren einflussreiche Studien gibt, die in ihren Analysen des Populären nicht von einem traditionellen Kunstbegriff ausgehen, so z.B. Kreuzer (1967), Baacke (1968), Zimmer (1973) oder Faulstich (1974, 1978).

Den Quellenbegriff der Geschichtswissenschaft, der, in einem weiten Verständnis das, was über die Vergangenheit als Mittel zum Zweck der historischen Erkenntnis befragt werden kann, bezeichnet, kritisiert Burke deutlich:

„Historiker waren es immer gewohnt, ihre Dokumente als ‚Quellen‘ zu bezeichnen, so als schöpften sie ihre Erkenntnisse aus dem Strom der Wahrheit, was bedeutet, dass ihre Geschichten um so reiner werden, je mehr sie sich den Ursprüngen nähern. Die Metapher ist zwar sehr prägnant, aber auch missverständlich, denn man könnte glauben, dass es einen Bericht über die Vergangenheit völlig unabhängig von dessen Vermittlung geben könnte. Natürlich lässt sich die Vergangenheit nur mit Hilfe einer ganzen Reihe von Vermittlern studieren“ (Burke 2010, 13f.).

Individuelle Vermittler und mediale Vermittlungsagenturen spielen im Kontext der Auseinandersetzung mit Populären Kulturen, Popkulturen und Populären Medienkulturen eine ebenso große Rolle.

Für Burke sind v.a. der Vergangenheitsbezug und der dokumentarische (Quellen-)Charakter von Bildern entscheidend, wobei er die These vom „unschuldige[n] Auge“, „also [von einem] [...] völlig objektiven, von jeglichen Erwartungen oder Vorurteilen freien Blick“ (ebd.: 21) zurückweist und die Bedeutung von persönlichen Gesichtspunkten, Überlieferungskontexten- und -medien herausstellt. Populäre Medienkulturen betreiben, ebenso

wie Burke im Kontext der Kunstgeschichte, eine „Kritik des unschuldigen Auges“ (ebd.) aufgrund der von ihnen performativ produzierten, unauflösbaren Interdependenz von Wirklichkeit und Fiktion. Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen sind in dieser Hinsicht keine Erkenntnisquellen, in einem engen geschichtswissenschaftlichen Sinn, wohl aber Erkenntnisgegenstände, die an die Stelle der, wenn auch immer perspektivischen Faktizität des Historischen, die konstitutive Fiktionalität des Wirklichen stellen. Im Unterschied zu Burke ist zudem der Gegenwartsbezug entscheidend sowie der Zurückweisung des Dokumentarischen als nicht-fiktional und faktisch.

Filme wie *Troy*<sup>33</sup> oder *300*<sup>34</sup> geben entsprechend keine dokumentarischen Einblicke in die Lebenswelt der Antike, sondern inszenieren für die Gegenwart relevante *archetypische* Handlungs- und Identitätsmodelle. Ihr Zeitverhältnis ist primär die Gegenwart und nicht die Vergangenheit. Die Relevanz der *Archetypen* wird aus dem Horizont ihrer gegenwärtigen Relevanz bestimmt. Die Denk- und Vorstellungsstrukturen der Vergangenheit sind insofern nur bedingt wieder-holbar.

Populär- und popkulturelle Dokumentarfilme stellen ihren wirklichkeitsfiktionalen Charakter zumeist deutlich heraus, wie etwa im populären Film-Genre der *Mockumentary* – hierunter versteht man fiktionale bzw. fiktionalisierte Dokumentationen. Populäre Dokumentationen dieser Art sind etwa *This Is Spinal Tap*<sup>35</sup>, eine Pseudo-Dokumentation über die fiktive Heavy Metal Band *Spinal Tap*, die sich auf einer Tournee befindet; oder *Borat - Cultural Learnings of America for Make Benefit Glorious Nation of Kazakhstan*<sup>36</sup>, eine Fake-Dokumentation des kasachischen Fernsehreporters *Borat Sagdiyev*, der vom kasachischen Innenministerium auf eine Reise durch die „US and A“ geschickt wurde, um die dortigen Gebräuche und Gewohnheiten zu studieren.

Neben diesen *Mockumentaries* gibt es als weitere populäre und popkulturelle Formen der Dokumentation die von mir so bezeichneten *Collage-Dokumentationen*, etwa über Musiker, wie in *The Future Is Unwritten*<sup>37</sup>, die eine Darstellung des Lebens von Joe Strummer, dem Sängers der Punk-Rock-Band *The Clash*, als eine wilde Collage aus Stimmen, Tönen, Bildern und dispersem Medienmaterial (Comics, Musik, Kunst, Filme, Live-Auftritte, Super8-Filme, Interviews, Plakate usw.) darstellt.

---

33 Großbritannien, Malta, USA 2004 | Regie: Wolfgang Petersen.

34 USA 2006 | Regie: Zack Snyder.

35 USA 1984 | Regie: Rob Reiner.

36 USA 2006 | Regie: Larry Charles).

37 Irland, Großbritannien 2007 | Regie: Julien Temple.

Im Kontext der Populär- und Popkultur<sup>38</sup> sind zudem die *Eindrucks-* und *Crititainment-Dokumentationen* prominent: ein Beispiel für Erstere ist die Dokumentation zum Heavy Metal-Festival in Wacken, *Full Metal Village*<sup>39</sup>; für Letztere die Dokumentationen von Michael Moore, wie etwa *Bowling For Columbine*, der den Waffenfetischismus der Amerikaner und das Columbine Highschool Massaker (1999) thematisiert, oder *Capitalism: A Love Story*<sup>40</sup>, der sich mit den Risiken und Schattenseiten der Liebe der Amerikaner zum Kapitalismus beschäftigt. *Eindrucks-dokumentationen* fokussieren keine neutral faktische Darstellung ihrer Gegenstände, sondern, auf mein Beispiel bezogen, den *Spirit* der Veranstaltung als atmosphärische Erlebniswelt. *Crititainment-Dokumentationen* (vgl. zum Begriff Hallenberger/Nieland 2005) stellen die wertende Beurteilung beliebiger Objekte als Film- und/oder Fernsehunterhaltung in den Vordergrund. *Crititainment* funktioniert zum einen auf Grund der Fokussierung auf nicht weiter begründungsbedürftige und letztlich nicht hinterfragbare subjektive Geschmacks- und Werturteile.<sup>41</sup> Es funktioniert zum Zweiten, weil die Beschäftigung mit äußeren Gegenständen die spielerische Beschäftigung mit dem eigenen Selbstbild ermöglicht und dabei - drittens - an die umfangreich verfügbaren populärkulturellen Referenzen angeschlossen wird. Dies verdeutlicht, dass sich der unterhaltungsorientierte Dokumentarfilm in hohem Maße anderer Medieninhalte und -formen bedient. Hier bietet sich die Gelegenheit, an die populärkulturelle Tradition der Lust an höchst subjektiver Bewertung (vgl. Hornby 1999; Meltzer 2000; Thompson 2007; Bengs 2008) anzuschließen. Die Befriedigung dieser Lust kann wiederum selbst Objekt weiterer Unterhaltung(-sdokumentationen) sein, die nicht nur kommunikative Funktionen erfüllt, sondern zusätzlich Orientierung in einer zusehends unübersichtlichen (Medien-)Welt gibt. Dies gilt völlig unabhängig davon, ob man als Zuschauer die vorgenommene Hierarchisierung von Phänomenen teilt: Zustimmung wie Ablehnung rekurren auf eigene Wertungsschemata, deren Bedeutsamkeit durch die entsprechenden Sendungen bestätigt wird.

---

38 Diese Auflistung beabsichtigt keine Vollständigkeit, sondern stellt vier paradigmatische Formen des Umgangs mit dem Dokumentarischen in Populären Medienkulturen dar.

39 Deutschland 2007 | Regie: Cho Sung-Hyung.

40 Deutschland, Kanada, USA 2002 | Regie: Michael Moore & USA 2009 | Regie: Michael Moore.

41 Auch, wenn Michael Moore stets zahlreiche Fakten präsentiert und viele Interviews führt, ist deren Auswahl, Rahmung und Anwendung ausschließlich an seine Subjektivität rückgebunden, wodurch seine Verallgemeinerungen letztlich gegenstandslos werden.

Als letztes Beispiel für die Bedeutung des Dokumentarischen im Kontext Populärer Kulturen, von Popkulturen und Populären Medienkulturen kann die Photoausstellung „A Star Is Born. Fotografie und Rock seit Elvis“ (Museum Folkwang, Essen, 02.07.2010-10.10.2010; vgl. Eskildsen/Kuhlmann 2010) aufgeführt werden. In dieser wird eindrucksvoll ansichtig, wie visuelle Musikerstardarstellungen das Dokumentarische als Genre suspendieren bzw. subvertieren, weil ein Musikstar in jedem Moment, auch in der Alltagswelt, eine Auftrittssituation erlebt, aufgrund seiner exklusiven sozialen Rolle und ohne seine umfassende Inszenierung bzw. seine kontinuierliche Rolleninszenierung als Star, hier im Medium Photographie, kein Image erhält und dies nicht halten kann. Visuelle Dokumentationen sind in diesem Kontext immer Dokumentationen von Inszenierungen, Images, Kreationen der Starpersönlichkeit und niemals Fakten bzw. Zeugnisse des Wirklichkeit.<sup>42</sup>

Die gestalterische Kraft der forschenden Auseinandersetzung bzw. die wissenschaftliche In-Formierung der Untersuchungsgegenstände, diesseits strenger Wissenschaftsmodelle, die Burke (2003, 11) durch einen Verweis zu Johan Huizinga betont, trifft ebenso auf die Erforschung Populärer Kulturen, von Popkulturen und Populären Medienkulturen in modifizierter Form zu, wobei allerdings der Vergangenheits- durch den Gegenwartsbezug ersetzt werden muss und aus der Vision Imagination wird:

„Huizinga [...] hielt seine Antrittsvorlesung an der Universität Groningen im Jahre 1905 über den ‚ästhetischen Bestandteil im historischen Denken‘. Darin setzte er das historische Verständnis mit ‚Vision‘ beziehungsweise ‚sinnlicher Empfindung‘ [...] gleich (hierzu zählte er auch das Gespür für einen unmittelbaren, individuellen Kontakt mit der Vergangenheit) und stellte fest: ‚Was Geschichtsforschung und Kunstschaffen verbindet, ist eine bestimmte Art, Bilder zu formen.‘“ (Burke 2003, 15)

---

42 Die Rolle von Paparazzi ist nur dadurch so bedeutsam, weil sie den sozial geteilten Authentizitätsvoyeurismus bedienen, nach dem Wirklichen und Echten hinter der Starpersönlichkeit suchen, diese als Alltagsmenschen darstellen wollen, die sie in den Augen der Öffentlichkeit nicht (mehr) sein können, nach dem sie begonnen haben, öffentlich zu leben, Medienpersönlichkeiten zu sein. Insofern ist die Einschätzung von Virilio (1997b, 220) zutreffend: „Der Paparazzo, das sind wir.“ Und gerade auch Abstürze (Drogen, Alkohol, Beziehungen) und Misserfolg bedienen ein sadistisch voyeuristisches Begehren, einmal auf den Star, der immer über einem stand, herabsehen zu können, über ihn zu lachen, ihn in der lebensweltlichen Kommunikation zu erniedrigen. Die Bilder der Paparazzi und andere Formen der Medienberichterstattung bilden hierfür die Grundlage, schaffen Mythen, die sie immer wieder entmythifizieren.

Im Unterschied zum von Burke hervorgehobenen *beredsamen Schweigen* der Bilder und dem Problem der Übersetzung der eigensinnigen Bildwirklichkeit in eine (wissenschaftliche) Sprachwirklichkeit, die durch das hermeneutische Begehren entsteht, „zwischen den Zeilen‘ der Bilder lesen wollen, um etwas zu erfahren, von dem die Künstler gar nicht wussten, dass sie es vermitteln“.

Zusammenfassend kann hervorgehoben werden, dass durch den Rekurs zur These von Burke, *Bilder als historische Quellen* zu nutzen, in der Übertragung auf mein Erkenntnisinteresse deutlich wurde, Populäre Medienkulturen nicht als (neutrale oder objektive) Zeugen und Zeugnisse von Kultur und Gesellschaft bzw. Fakten des Wirklichen zu betrachten, sondern sie vielmehr als multiperspektivische *Augen- und Ohren-Zeugenschaften* aufzufassen, die hierbei eigensinnige gegenwarts- und zeitdiagnostische Vorstellungs- sowie Orientierungsangebote bereit stellen, die sinnlich suggestiv und imaginativ plausibel sein möchten.<sup>43</sup>

Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen sind hierbei performative Bildungskulturen, die poetisch und fiktional (Selbst-) Bildungsprozesse adressieren, indem sie diese zumeist *spektakulär* aufführen

---

43 Dass der „Augenzeugen-Stil“ (Burke 2003, 15), d.h. die von Ernst Gombrich beschriebene Maxime, „dass der Künstler nichts in sein Bild aufnehmen darf, was der Augenzeuge in einem bestimmten Augenblick von einem bestimmten Punkt aus nicht hätte sehen können“, als fester und wahrheitsgemäßer Beobachterstandpunkt im Kontext Populärer Medienkulturen nicht als solcher existiert, veranschaulicht etwa das Populäre Kino in Filmen wie *Vantage Point* (USA 2008 | Regie: Pete Travis). In diesem Film werden die Ereignisse der Ermordung des US-amerikanischen Präsidenten während einer Rede und des Todes von zahlreichen Menschen bei einer Bombenexplosion im spanischen Salamanca aus acht unterschiedlichen Perspektiven von Menschen, die dort waren, beschrieben. Die zuvor herausgestellte Dialektik von *An-* und *Abwesenheit*, durch die Meta-Erzählungen de- und zugleich re-konstruiert werden, spielt auch in diesem Film eine Rolle, wenn die *8 Blickwinkel* (so der deutsche Titel) durch die Filmerzählung retrospektiv zu einer Gesamtgeschichte zusammengefügt werden. Die grundlegende Perspektivität Populärer Medienkulturen, verbunden mit der Zurückweisung von *Einheits-* und *Objektivitätsobsessionen*, zeichnet populäre Mediennarrationen grundlegend aus, wie z.B. auch die religionskritische Satire *Religulous* (USA 2008 | Regie: Larry Charles) verdeutlicht, oder die Auseinandersetzung mit den Folgen des 11. Septembers in *In This World* (GB 2002 | Regie: Michael Winterbottom); *The Road To Guantanamo* (GB 2006 | Regie: Michael Winterbottom/Matt Whitecross), *Where In The World Is Osama Bin Laden?* (USA 2008 | Regie: Morgan Spurlock) oder die *Dschihad-Komödie* *Four Lions* (GB 2010 | Regie: Christopher Morris).

und als Selbstgestaltungsangebote anzeigen. (Selbst-)Bildung muss hierbei immer (auch) als Medienbildung herausgestellt werden.

### Fazit und Ausblick

Zur Bestimmung des Populären und von Pop als eigensinnige kulturelle (Bildungs-)Wirklichkeiten, wird in der bisherigen Forschung hauptsächlich auf drei Aspekte abgehoben: ihr Widerstandspotential in der *Tradition* der Cultural Studies (Paul Willis, Dick Hebdige, John Clarke u.a.); ihr Distinktionskapital v.a. in der *Tradition* des Popjournalismus (vgl. Lester Bangs, Richard Meltzer, Diedrich Diederichsen, Martin Büsser etc.); ihr Unterhaltungspotential in der *Tradition* medienkulturwissenschaftlicher Auseinandersetzungen (vgl. u.a. Hans-Otto Hügel; Thomas Hecken).

Auch bei den ersten beiden Aspekten ist Unterhaltung letztlich das Leitparadigma, denn Widerstand und Distinktion sind in diesen *Traditionen* mit Spaß und Vergnügen verbunden.<sup>44</sup> Dabei wird übersehen, dass das von mir fokussierte, und mit anderer theoretischen Fundierung bei Sanders (2000, 2015, 2019) hervorgehobene Bildungspotential viel grundlegender ist, und die drei genannten Hauptströmungen Teil von diesem sind, nicht aber jeweils autonome Einzelpotentiale.

Bildungsdimensionen von Populären Kulturen und von Popkulturen werden generell, bis auf wenige Ausnahmen, wie in jugendsoziologischen Arbeiten zu Kino und Bildung (vgl. u.a. Schäfer/Baacke 1994), im Kontext der Medienkompetenzdiskussion (vgl. z.B. Johnson 2006) oder in der Auseinandersetzung mit der Medienerziehung (vgl. etwa Sohns/Utikal 2009), nicht schwerpunktmäßig thematisiert.

Bildung adressiert einen (lebenslangen) *Transformationsprozess*, der auf ein vom Subjekt ausgehendes Selbst- und Weltverhältnis bezogen ist. Ein Prozess ist ein Verlauf, ein Vorgang, ein Verfahren – auf jeden Fall etwas Dynamisches, bei dem von Anfang an nicht feststeht, was passiert und ob etwas passiert, wohin eine Entwicklung geht und welche Wege sie einschlägt.

Bildung bedeutet, wie zuvor herausgestellt, eine eigensinnige Haltung zum und eine selbstbestimmte Modifikation des *Bildungskanons* der

---

44 Um zwei Beispiele für diese Auffassung zu nennen: „*Spaß am Widerstand*“ (Willis 1979) lautet etwa die deutsche Übersetzung von Paul Willis' (1977) einflussreicher Studie „*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*“, in der er die subversiven Strategien von Jugendlichen aus der Unterschicht, sich in der Gesellschaft zu positionieren, analysiert; unter das Motto „Politik des Vergnügens“ wird die Auseinandersetzung mit den machtkritischen Potentialen der Populärkulturanalysen in *den* Cultural Studies gestellt (vgl. Göttlich/Winter 2000).

*Dominanzkultur*, bei der nichts außer Frage steht und nichts unbedingte Gültigkeit für sich in Anspruch nehmen kann, ebenso wenig, wie es im Kontext des Populären und von Pop feste Orte und Räume der Bildung gibt. Ausgangspunkte für diese Auffassung von Bildung als ein *Transformationsprozess* sind v.a. Fremdheits- und Krisenerfahrungen.

Sanders (2015, 43) hebt hervor, dass

„Transformationsprozesse, die den Namen Bildung verdienen, [...] einsetzen [können], wenn die Fähigkeiten [...], über die ein Subjekt verfügt, um sich auf sich oder die Welt zu beziehen, nicht mehr erlauben, ein Problem zu lösen, das auf es zukommt. Die Transformationsprozesse verdienen den Namen Bildung erst nachträglich und nur, wenn sie erfolgreich verlaufen sind. Dass auf diese Weise gefasste Bildungsprozesse einsetzen *können*, schließt als Möglichkeit ein, dass sie auch nicht einsetzen können [Hervorhebung im Original – MSK].“

Transformationsprozesse können aber auch einsetzen – in dieser Hinsicht könnte die Perspektive von Sanders erweitert werden –, wenn die bereits erworbenen Fähigkeiten oder Kompetenzen in den Selbst- und Weltbezügen nicht *bodenlos* werden, sondern auch dann, wenn sie mit unterschiedlichen Fremdheitserfahrungen in einen (offenen bzw. kritischen) Dialog gebracht werden.

(Selbst-)Bildungsprozesse im Populären und mit Pop sind zwar durchaus wahrscheinlich, erfordern aber eine hohe Aktivität sowie eine eigensinnige und konstante *Kreativität des Handelns*, um die performativen Sinn(es) bildungsprozesse in diesen Kulturen (selbst-)bildend werden zu lassen.<sup>45</sup>

Bildungsprozesse durch populäre Narrationen sind *bodenlos* hinsichtlich der vermeintlichen Faktizität von Bildungskanon und Rollenmodellen, weil sie konstitutiv eine Fiktionalisierung von Bildungswissen und Identitätsrollen betreiben, wodurch die Diskussion der Vermittlung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Lebensweisen (vgl. u.a.

---

45 Ich behaupte nicht, dass Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen automatisch bzw. unmittelbar gelingende (Selbst-) Bildungsprozesse anstoßen oder das mediale Performativ-werden dieser Kulturen sich ausschließlich auf die Darstellung gelingender Bildungsprozesse fokussiert. Der Maßstab der Bewertung von (Selbst-)Bildungsprozessen im Populären und mit Pop ist ein ethischer, d.h. die Frage nach dem gelingenden Leben und einer populär- und popkulturellen Lebenskunst bzw. Ästhetik der Existenz. Populäre Kulturen, Popkulturen und Populäre Medienkulturen stellen keine Form der *Pädagogik der Lebenskunst* dar, lehren also nicht und bilden nicht aus, sondern sie stellen potentiell ein Freisetzen zur Freiheit bzw. Emanzipation dar – das man selbst wählen und aktiv handelnd realisieren muss. Dies geschieht primär durch Fremdheitserfahrungen, aber auch durch Vertrautheitserfahrungen in Fremdheitserfahrungen.



die Beiträge in Hradil 1992) insgesamt durchlässiger, unbestimmter und unsicherer werden, bei gleichzeitiger, nicht (grundsätzlich) manipulativer oder instrumentalisierender (Re-)Konstruktion unterschiedlicher Meta-Erzählungen. Diese Spannung zwischen dem Latenten und Manifesten, zwischen dem Eigenen und dem Fremden ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen im Kontext von Populären Kulturen, von Popkulturen und Populären Medienkulturen.

Populär- und Popkulturen sind multi- bzw. transmediale Transformationskultur(en), d.h. Bildung und Populäre Medienerzählungen sowie Medienkulturen sind konstitutiv miteinander verbunden. Darüber hinaus lösen sich festgelegte institutionelle Bildungsräume zunehmend auf, zerfallen in *heterotope* Bildungsräume, die multiperspektivisch Lebens- und Daseinsmuster ohne Zentrum vermitteln.

## Literatur

- Adelmann, Ralf/Hesse, Jan O./Keilbach, Judith/Stauff, Markus/Thiele, Matthias (Hrsg.) (2001), *Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse*, Konstanz.
- Adorno, Theodor W. (1997c), „Theorie der Halbbildung“, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: Soziologische Schriften I, Frankfurt/M., 93–121.
- Adorno, Theodor W. (1997d), „Résumé über Kulturindustrie“, in: Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 10.1.: Kulturkritik und Gesellschaft I: Prismen/Ohne Leitbild, Frankfurt/M., 337–345.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Adorno (1997), „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“, in: Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften*, Bd. 3: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, Frankfurt/M., 141–191.
- Albersmeier, Franz-Josef (Hrsg.) (2003), *Texte zur Theorie des Films*, Stuttgart.
- Arnheim, Rudolf (2001), *Rundfunk als Hörkunst und weitere Aufsätze zum Hörfunk*, Frankfurt/M.
- Baacke, Dieter (1968), *Beat - die sprachlose Opposition*, Weinheim/München.
- Bachmann-Medick, Doris (2010), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek.
- Barthes, Roland (1988), *Das semiologische Abenteuer*, Frankfurt/M.
- Baumgärtel, Tilman (Hrsg.) (2017), *Texte zur Theorie des Internets*, Ditzingen.

- Bengts, Lester (2008), *Psychotische Reaktionen und heiße Luft: Rock'n'Roll als Literatur und Literatur als Rock'n'Roll*, Berlin.
- Benjamin, Walter (2002a), „Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk von Nikolai Lesskows“, in: Ders., *Medienästhetische Schriften*, Frankfurt/M., 351–383.
- Benjamin, Walter (2002b), „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“, in: Ders., *Medienästhetische Schriften*, Frankfurt/M., 351–383.
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1996), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M.
- Boden, Petra/Müller, Dorri (Hrsg.) (2009), *Populäres Wissen im medialen Wandel seit 1850*, Berlin.
- Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar (2007), *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek bei Hamburg.
- Bollenbeck, Georg (1994), *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre (1998), *Über das Fernsehen*, Frankfurt/M.
- Bruner, Jerome (1991), „The Narrative Construction of Reality“, in: *Critical Inquiry*, 18 (1), 1–21.
- Burkard, Franz-Peter (2008), „Kultur“, in: Peter Precht/Ders. (Hrsg.), *Metzler Lexikon Philosophie. Begriffe und Definitionen*, Stuttgart/Weimar, 320–322.
- Burke, Peter (2010), „Einleitung. Bilder als Zeugnisse“, in: Ders., *Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen*, Berlin, 9–21.
- Cassirer, Ernst (2009), *Ausgewählter wissenschaftlicher Briefwechsel*. Hamburg.
- Certeau, Michel de (1988), *Kunst des Handelns*, Berlin.
- Debord, Guy (1980), *Rapport zur Konstruktion von Situationen*, Hamburg.
- Debord, Guy (1996), *Die Gesellschaft des Spektakels*, Berlin.
- Descartes, René (2001), *Discours de la Méthode – Bericht über die Methode*, Stuttgart.
- Diederichs, Helmut H. (Hrsg.) (2004), *Geschichte der Filmtheorie. Kunsttheoretische Texte von Méliès bis Arnheim*, Frankfurt/M.
- Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2007), *Filmtheorie zur Einführung*, Hamburg.
- Engell, Lorenz (2012), *Fernsehtheorie zur Einführung*, Hamburg.
- Eskildsen, Ute/Kuhlmann, Christiane (Hrsg.) (2010), *A Star Is Born – Fotografie und Rock seit Elvis*, Göttingen.

- Faulstich, Werner (1974), *Thesen zum Bestseller-Roman*, Bern/Frankfurt/M.
- Faulstich, Werner (1978), *Rock-Pop-Beat-Folk. Grundlagen der Textmusikanalyse*, Tübingen.
- Flusser, Vilém (1998), *Vom Subjekt zum Projekt. Menschwerdung*, Frankfurt/M.
- Geertz, Clifford (1996), *Welt in Stücken. Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*, Wien.
- Gehlen, Arnold (1986): *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*, Bonn.
- Giddens, Anthony (1996), *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt/M.
- Göttlich, Udo/Winter, Rainer (Hrsg.) (2000), *Politik des Vergnügens. Zur Diskussion der Populärkultur in den Cultural Studies*, Köln.
- Grossberg, Lawrence (2000), „Neuverortung des Popularen“, in: Ders., *What's going on? Cultural Studies und Populärkultur*, Wien, 50–77.
- Hallenberger, Gerd/Nieland, Jörg-Uwe (2005), „Crititainment – Zum Verschwinden des Nachdenkens über Medien in der Mediengesellschaft“, in: Patrick Rössler/Friedrich Krotz (Hrsg.), *Mythen der Mediengesellschaft – The Media Society and its Myths*, Konstanz, 113–140.
- Hartmann, Tilo (2010), *Parasoziale Interaktion und Beziehungen*, Baden-Baden.
- Heitmeyer, Wilhelm (1997), *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*, Frankfurt/M.
- Hepp, Andreas (2011), *Medienkultur. Die Kultur mediatisierter Welten*, Wiesbaden.
- Herder, Johann G. (1990), *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*, Stuttgart.
- Hickethier, Knut (1980), *Das Fernsehspiel der Bundesrepublik. Themen, Form, Struktur, Theorie und Geschichte. 1951–1977*, Stuttgart.
- Hickethier, Knut (1991), *Die Fernsehserie und das Serielle des Fernsehens*, Lüneburg.
- Hickethier, Knut (2003), *Einführung in die Medienwissenschaft*, Stuttgart/Weimar.
- Hofstede, Geert (1994), *Cultures and Organisations. Software of the Mind*, London.
- Hornby, Nick (1999), *High Fidelity*, München.
- Hörning, Karl H. (1999), „Kulturelle Konstellationen. Die Soziologie vor neuen Aufgaben“, in: Ders./Rainer Winter (Hrsg.), *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*, Frankfurt/M., 84–115.

- Hörning, Karl H. (2004), „Kultur als Praxis“, in: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, Stuttgart/Weimar, 139–151.
- Hradil, Stefan (Hrsg.) (1992), *Zwischen Bewusstsein und Sein. Die Vermittlung, objektiver' Lebensbedingungen und, subjektiver' Lebensweisen*, Opladen.
- Isernhagen, Hartwig (1999), „Amerikanische Kontexte der New Historicism. Eine Skizze“, in: Jörg Glauser/Annegret Heitmann (Hrsg.), *Verhandlungen mit dem New Historicism: Das Text-Kontext-Problem der Literaturwissenschaft*, Würzburg, 173–192.
- Joas, Hans (1992), *Die Kreativität des Handelns*, Frankfurt/M.
- Johnson, Steven (2006), *Everything Bad is Good For You: How Popular Culture is Making Us Smarter*, New York.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009), *Medienbildung. Eine Einführung*, Bad Heilbrunn.
- Kant, Immanuel (1977), *Logik. Ein Handbuch zu Vorlesungen*, Frankfurt/M.
- Kant, Immanuel (1990), *Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg.
- Kiefer, Bernd/Stiglegger, Marcus (Hrsg.) (2004), *Pop & Kino. Von Elvis zu Eminem*, Mainz.
- Kleiner, Marcus S. (2007), „Wer küsst den Froschkönig heute? Die Medienkulturindustriekritik von Theodor W. Adorno“, in: Peter V. Zima/Rainer Winter (Hrsg.), *Kritische Theorie Heute*, Bielefeld, 129–158.
- Kleiner, Marcus S. (2017a), „Populär und Pop“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Hecken (Hrsg.), *Handbuch Popkultur*, Stuttgart, 246–252.
- Kleiner, Marcus S. (2017b), „Pop-Theorie“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Hecken (Hrsg.), *Handbuch Popkultur*, Stuttgart, 252–256.
- Kleiner, Marcus S. (2017c), „Medienwissenschaft“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Hecken (Hrsg.), *Handbuch Popkultur*, Stuttgart, 330–335.
- Kleiner, Marcus S. (2017d), „Medien der Angst. Terrorbildung in den US-amerikanischen Fernsehserien 24 und Sleeper Cell“, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Themenheft Nr. 26: Neue Fernsehserien und ihr Potenzial für eine kritische Medienpädagogik, hrsg. v. Elena Pilipets u. Rainer Winter, 117–137.
- Kleiner, Marcus S. (2016) „Kaputte Typen. Männlichkeit als Krisenerzählung und Männerfreundschaft als (Er-)Lösung in TRUE DETECTIVE“, in: Mark Arenhövel, Anja Besand, Olaf Sanders (Hrsg.), *Wissensümpfe. Die Fernsehserie True Detective aus sozial- und kulturwissenschaftlichen Blickwinkeln*, Wiesbaden, 135–161.

- Kleiner, Marcus S.(2015), „Frontierland. Spekulative Grenzerfahrungen, Grenzziehungen und Grenzüberschreitungen in der US-amerikanischen Mystery-Serie Supernatural“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Wilke (Hrsg.), *Pop & Mystery. Spekulative Erkenntnisprozesse in Populärkulturen*, Bielefeld, 95–142.
- Kleiner, Marcus S.(2013a), „Populäre Kulturen, Popkulturen, Populäre Medienkulturen als missing link im Diskurs zur Performativität von Kulturen und Kulturen des Performativen. Einleitung“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken*, Wiesbaden, 13–48.
- Kleiner, Marcus S.(2013b), „Apocalypse (Not) Now? Performative Bildungsprozesse in Populären Medienkulturen – am Beispiel der US-amerikanischen Fernseh-Serie, The Walking Dead“, in: Marcus S. Kleiner, Thomas Wilke (Hrsg.), *Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken*, Wiesbaden, 225–252.
- Kleiner, Marcus S.(2013c), „Mit Pop ist keine Revolution zu machen. Zur Dysfunktionalität der Popularisierung von Widerstandskulturen“, in: Marcus S. Kleiner, Holger Schulze (Hrsg.), *Sabotage! Pop als dysfunktionale Internationale*, Bielefeld, 43–87.
- Kleiner, Marcus S.(2012), „Einleitung: Die Methodendebatte als blinder Fleck in der Populär- und Popkulturforschung“, in: Marcus S. Kleiner, Michael Rappe (Hrsg.), *Methoden der Populärkulturforschung. Interdisziplinäre Perspektiven auf Film, Fernsehen, Musik, Internet und Computerspiele*, Münster, 11–42.
- Kleiner, Marcus S./Hecken, Thomas (2017), „Einleitung“, in: Thomas Hecken, Marcus S. Kleiner (Hrsg.), *Handbuch Popkultur*, Stuttgart, 2–14.
- Kneer, Georg/Nassehi, Armin/Schroer, Markus (Hrsg.) (2001), *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie*, München.
- Kokemohr, Rainer (2007), „Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessestheorie“, in: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld, 13–68.
- Koller, Hans-Christoph (1999), *Bildung im Widerstreit*, München.
- Koller, Hans-Christoph (2007), „Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“, in: Hans-Christoph Koller/Winfried Marotzki/Olaf Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld, 69–81.
- Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld.

- Kreiswirth, Martin (1995), „Tell Me a Story: The Narrativist Turn in the Human Sciences“, in: Ders./Thomas Carmichael (Hrsg.), *Constructive Criticism: The Human Sciences in the Age of Theory*, Toronto, 61–87.
- Kreuzer, Helmut (1967). Trivalliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung. In: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 41, 173–191.
- Kümmel, Albrecht/Löffler, Petra (Hrsg.) (2002), *Medientheorien 1888–1933. Texte und Kommentare*, Frankfurt/M.
- Livingstone, Sonia (2009), „On the Mediation of Everything“, in: *Journal of Communication*, Nr. 59, S. 1–18.
- Luhmann, Niklas (1996), *Die Realität der Massenmedien*, Opladen.
- Luhmann, Niklas (1997), *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, 2. Bde. Frankfurt/M..
- Luhmann, Niklas (1999), „Kultur als historischer Begriff“, in: Ders., *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der Gesellschaft*, Bd. 4, Frankfurt/M., 31–54.
- Lundby, Knut (2009), *Mediatization. Concept, Changes, Consequences*, New York u.a.
- Marotzki, Winfried (1990), *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*, Weinheim.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008), „Wissen, Artikulation und Biographie: theoretische Aspekte einer Strukturalen Medienbildung“, in: Johannes Fromme/Werner Sesink (Hrsg.), *Pädagogische Medientheorien*, Wiesbaden, 51–70.
- Meltzer, Richard (2000), *A Whore Just Like the Rest: The Musical Writings of Richard Meltzer*, New York.
- Moebius, Stephan (2009), *Kultur*, Bielefeld.
- Moores, Shaun (2000), *Media and Everyday Life in Modern Society*, Edinburgh.
- Müller, Eggo/Wulff, Hans J. (2006), „Aktiv ist gut, interaktiv noch besser: Anmerkungen zu einigen offenen Fragen der Cultural Studies“, in: Andreas Hepp/Rainer Winter (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht. Cultural Studies und Medienanalyse*, Wiesbaden, 193–200.
- Nünning, Vera/Nünning, Ansgar (2002), „Produktive Grenzüberschreitungen: Transgenerische, intermediale und interdisziplinäre Ansätze in der Erzähltheorie“, in: Dies. (Hrsg.), *Erzähltheorie transgenerisch, intermedial, interdisziplinär*, Trier, 1–22.

- Ort, Claus-Michael (2003), „Kulturbegriffe und Kulturtheorien“, in: Ansgar Nünning/Vera Nünning (Hrsg.) (2003), *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*, Stuttgart/Weimar, 19–38.
- Peukert, Helmut (2000), „Reflexionen über die Zukunft der Bildung“, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 507–524.
- Plessner, Helmuth (1975), *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Berlin.
- Pongs, Armin (Hrsg.) (1999), *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*, Bd. 1., München.
- Pongs, Armin (Hrsg.) (2000), *In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? Gesellschaftskonzepte im Vergleich*, Bd. 2., München.
- Rancière, Jacques (2010), „The Emancipated Spectator. Ein Vortrag zur Zuschauerperspektive“, in: *Unbedingte Universitäten* (Hrsg.), *Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee*, Zürich, 81–86.
- Reckwitz, Andreas (2006), *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*, Weilerswist.
- Reckwitz, Andreas (2010), *Subjekt*, Bielefeld.
- Rüffert, Christine/Schenk, Irmbert/Schmid, Karl-Heinz/Tews, Alfred (Hrsg.) (2009), *Experiment Mainstream? Differenz und Uniformierung im populären Kino*, Berlin.
- Sanders, Olaf (2000), *Romantik, Zerstörung, Pop. Studien zu einer Theorie der Selbstbildung*, Opladen.
- Sanders, Olaf (2015), *Greatest Misses. Über Bildung, Deleuze, Film, neuere Medien etc.*, Hamburg.
- Sanders, Olaf (2019), *Deleuzes Pädagogiken. Die Philosophie Deleuzes und Deleuze/Guattaris nach 1975*, Hamburg (in Vorbereitung).
- Schäfer, Horst/Baacke, Dieter (1994), *Leben wie im Kino. Jugendkulturen und Film*, Frankfurt/M.
- Schimank, Uwe/Volkman, Ute (Hrsg.) (2000), *Soziologische Gegenwartsdiagnosen I. Eine Bestandsaufnahme*, Opladen.
- Schmitt, Christoph (1999), „Vorwort“, in: Ders. (Hrsg.), *Homo narrans. Studien zur populären Erzählkultur*, Münster, 9–13.
- Schramm, Holger/Hartmann, Tilo/Klimmt, Christoph (2002), „Desiderata und Perspektiven der Forschung über parasoziale Interaktionen und Beziehungen zu Medienfiguren“, in: *Publizistik*, 4, 436–459.
- Soeffner, Hans-Georg (1988) (Hrsg.), *Kultur und Alltag* (Soziale Welt, Sonderband 6), Göttingen.

- Sohns, Arne-Jahn/Utikal, Rüdiger (Hrsg.) (2009), *Popkultur trifft Schule: Bausteine für eine neue Medienerziehung*, Weinheim.
- Thomas, Alexander (1991a), „Psychologische Wirksamkeit von Kulturstandards im interkulturellen Bereich“, in: Alexander Thomas/Andrea Müller (Hrsg.), *Interkulturelles Organisationstraining für die USA*, Saarbrücken, 55–69.
- Thomas, Alexander (1991b) (Hrsg.), *Kulturstandards in der interkulturellen Begegnung*, Saarbrücken.
- Thomas, Tanja/Krotz, Friedrich (2008), „Medienkultur und Soziales Handeln: Begriffsarbeiten zur Theorieentwicklung“, in: Tanja Thomas (Hrsg.), *Medienkultur und soziales Handeln*, Wiesbaden, 17–42.
- Thompson, Hunter S. (2007), *Gonzo Generation: Das Beste der Gonzo-Papers*, München.
- Thoreau, Henry David (2007), *Walden: oder Leben in den Wäldern*, Zürich.
- Trompenaars, Fons (1993), *Riding the Waves of Culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. London.
- Virilio, Paul (1997), „Der Paparazzo, das sind wir“, in: *Der Spiegel*, 37, 220–221.
- Waldenfels, Bernhard (1997), *Topographien des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*, Frankfurt/M.
- Waldenfels, Bernhard (2000), „Experimente mit der Wirklichkeit“, in: Sybille Krämer (Hrsg.), *Medien, Computer, Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, Frankfurt/M., 213–243.
- Weber, Max (1988), „Die ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“, in: Ders., *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1988, 146–214.
- Weiß, Ralph (2003), „Alltagskultur“, in: Hans-Otto Hügel (Hrsg.), *Handbuch Populäre Kultur*, Stuttgart/Weimar, 23–32.
- Williams, Raymond (1958), *Culture and Society 1780–1850*, London.
- Willis, Paul (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, New York.
- Willis, Paul (1979), *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*, Frankfurt/M.
- Wimmer, Michael (1996), „Die Gabe der Bildung“, in: Ders./Jan Masschelein (Hrsg.), *Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*, Leuven, 127–162.
- Winter, Rainer (2009), „Lawrence Grossberg: Populärkultur und Handlungsfähigkeit“, in: Andreas Hepp/Friedrich Krotz/Tanja Thomas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Cultural Studies*, Wiesbaden, 200–209.



Wittgenstein, Ludwig (1995), „Philosophische Untersuchungen“, in: Ders., *Tractatus logico-philosophicus, Tagebücher 1914–1916, Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt/M., 225–580.

Zimmer, Jochen (1973), *Popmusik. Zur Theorie und Sozialgeschichte*, Gießen/Lollar.