

Bildungsprozesse unter den Bedingungen medialer Beschleunigung

Horst Niesyto

Preprint-Version (siehe Hinweis am Textende)

1 Einleitung

Gesellschaftliche Beschleunigungsprozesse beeinflussen die Art und Weise der Wahrnehmung und Erfahrung von Wirklichkeit. Der folgende Beitrag setzt sich mit Dimensionen medialer Beschleunigung im Hinblick auf Fähigkeiten zu Distanzierung und Reflexion auseinander. Ausgehend von der Annahme, dass Bildungsprozesse als Erfahrungs- und Lernprozesse Zeit benötigen, stellt sich die Frage, wie unter Bedingungen gesellschaftlicher und medialer Beschleunigung Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit entwickelt werden können. Am Beispiel der beiden medialen Phänomene Television und digitale Medien werden Bildungs- und Reflexionspotentiale kritisch erörtert und Schlussfolgerungen für medienpädagogisches Handeln skizziert.¹

2 Bildungsverständnis

Bildung ist ein Leitbegriff der Erziehungswissenschaft mit einer langen historischen Geschichte und einem breiten Spektrum an theoretischen Konzeptualisierungen. Die Frage danach, was Bildung ausmacht, ist untrennbar mit der Frage nach der gesellschaftlichen Verfasstheit von Menschen verknüpft, nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der Perspektive von Gesellschaftsfähigkeit und Emanzipation. Der Ansatz der *Allgemeinbildung* von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) beharrt – wie der Pädagoge Heinz Sünker ausführt – auf der „Widerständigkeit von Subjekten gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber, die sie zu übergreifen suchen“ (Sünker 2001: 164). Dieser Ansatz grenzt sich von utilitaristischen Auffassungen ab, die die Zurichtung von Menschen im Sinne von „Verwendungsstauglichkeit“ intendieren, und eröffnet eine Perspektive, über den Status quo hinauszudenken. Humboldts Ansatz der Allgemeinbildung verweist auf die Gesellschaftlichkeit des Individuellen und zielt auf eine Bildung für alle als Basis für die Möglichkeit von Selbstverwirklichung ab.

Der Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn (1916-1974) knüpfte an Humboldts Ansatz an. Für ihn war Bildung eine „entbundene Selbsttätigkeit“, eine „Selbstverfügung“, in welcher der Mensch als Subjekt in seine eigene Geschichte eintritt. Bildung sei die Befähigung des Menschen zur gesellschaftlichen Arbeit und zum politischen Handeln, aber auch zur ästhetischen Erfahrung, in welcher der Mensch sich selbst vergegenwärtigt. Heydorn ging von der Dialektik von institutionalisierter Bildung und menschlicher Selbstbildung aus und betonte die Notwendigkeit von Distanzierungsmöglichkeiten und zur Ausbildung von Widerstandspotentialen gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen. Bildung im Sinne von „educatio“ bedeutet für ihn nicht „Züchtigung“ und „Unterweisung“, sondern „Hinausführung“ als ein Prozess entbundener Selbsttätigkeit und vollzogener Emanzipation (vgl. Sünker 2001: 163 ff.).

In dieser Perspektive lässt sich Bildung allgemein als selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozess fassen, der nicht – wie Winfried Marotzki und Benjamin Jörissen betonen – auf ein bestimmtes Ergebnis oder einen bestimmten Zustand abzielt, sondern darauf, „vorhandene Strukturen und Muster der Weltaufordnung durch komplexere Sichtweisen auf Welt und Selbst“ zu ersetzen (Marotzki/Jörissen 2010: 19). Im Weiteren akzentuieren Marotzki und Jörissen die Relevanz von *Orientierungswissen*. Informationen zu erhalten und zu verarbeiten sei nicht identisch mit Bildung. Zu Bildungsprozessen gehöre unverzichtbar die reflexive lebensweltliche Integration dieser Informationen in die Selbst- und Welthaltungen der Subjekte. Dies impliziere die Fähigkeit zur *Distanzierung* gegenüber vorhandenen Strukturen und Mustern der Weltaufordnung (ebd.: 22ff.).

Was meint *reflexive Distanz*? Die lateinische Wortwurzel von ‚Reflexion‘ geht auf *reflexio* zurück: biegen, drehen, wenden. Es geht darum, einen Gedanken, eine Position hin- und herzuwenden (re-flektieren), sich in einen Gedanken-gang zu vertiefen, sich in eine andere Position hineinzusetzen, eine Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Dieser Prozess des Nach-Denkens ist untrennbar mit der Fähigkeit zu Kritik verknüpft. Die griechische Wortwurzel von ‚Kritik‘ geht auf *krinein* zurück: unterscheiden, entscheiden, trennen, richten. Im Prozess des Drehens,

¹ Dieser Text ist eine deutlich erweiterte Version eines unter dem gleichen Titel erschienenen Beitrages in *merz: medien + erziehung*, 54. Jg., 3, 2010: 54-59.

Wendens, Vergleichens eines Gedankens, einer Sache, einer Situation (reflexio) entdecken wir Unterschiede und benötigen zugleich Kriterien, Maßstäbe für die Bewertung und Einordnung von Unterschieden und für die Frage, wofür wir uns entscheiden (krinein).

Neben geeigneten Anregungsmilieus (in Familie, Kindergarten, Schule, Peer-Group) benötigen Bildungsprozesse schlichtweg *Zeit*. Dies betrifft alle Akteure, die an Bildungsprozessen beteiligt sind. Zeit für Kommunikation, für Reflexion, für Distanzerfahrungen, auch Zeit für den Aufbau und die Entwicklung von Beziehungen, um Aufgaben der Bildung und Erziehung wahrnehmen zu können. Eine Situation, ein Thema, ein Medienangebot aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, setzt Zeit für Erkundungen, für Experimentieren, für Nachdenken voraus. Der amerikanische Pädagoge John Dewey (1859-1952) sprach in Zusammenhang mit Projektarbeit und Erfahrungslernen von *denkender Erfahrung*. In Verbindung mit dem Slogan *learning by doing* wird Dewey leider oft verkürzt wiedergegeben. Es ging ihm nicht allein um praktisch-handwerkliches, sinnliches Tun. Für ihn war ‚denkende Erfahrung‘ ein konstitutiver Bestandteil von Erfahrungslernen. Er betonte immer wieder die Notwendigkeit, Erlebnisse zu verarbeiten, zu reflektieren, um aus sinnlichen Eindrücken *ganze* Erfahrungen bilden zu können (Dewey 1988). Ganzheitlich meint das Zusammenspiel von sinnlichen Eindrücken, emotionaler Aufnahme und denkender Verarbeitung. *Denkerfahrungen* haben für Dewey ästhetischen Charakter - sie sind Wahrnehmungsprozesse, die in Verbindung mit Reflexionen zu einem gewissen Entwicklungsabschluss, zu einer Reifung kommen. Hierzu gehört es, Widerstände zu überwinden, Spannungen auszuhalten, um Neues hervorzubringen. Es geht um Prozesse der symbolischen Verarbeitung von Wahrnehmungen, um *ästhetische Reflexivität* - nicht um beliebiges, zusammenhangloses Antippen und Vorbeihuschen. Der Pädagoge Christoph Wulf formulierte in Bezug auf Bilder in diesem Kontext:

„Reflexiver Umgang mit Bildern bedeutet nicht: Reduktion des Bildes auf seine Bedeutung, sondern meint: das Bild ‚rückwärts biegen‘, es ‚drehen‘, es ‚umwenden‘ (...), es vor schnellen Deutungen schützen, durch die es in Sprache und Bedeutung transformiert, jedoch als Bild ‚erledigt‘ wird“ (Wulf 2001: 137).

Dazu gehöre es, Unsicherheit, Vieldeutigkeit, Komplexität auszuhalten, ohne Eindeutigkeiten herstellen zu wollen: „Das ‚Auftauchen‘ eines Bildes ist der erste Schritt, es festhalten, an ihm arbeiten, es in der Fantasie zur Entfaltung bringen sind weitere Schritte eines bewussten Umgangs mit Bildern“ (ebd.: 138). Ästhetische Reflexivität überschreitet in diesem Verständnis eine Reduktion von Reflexivität auf Sprache, lässt sich auf sinnliche Wahrnehmungen ein, betont fließende Übergänge und das Zusammenspiel von präsentativer und diskursiver Symbolik.² Bezogen auf mediale Artefakte bedeutet dies u.a., Atmosphären und Stimmungen in einem Medienangebot zu spüren, sich auch auf ästhetische Irritationen einzulassen, bei medialen Eigenproduktionen aus dem Modus der Produktion heraus Fähigkeiten zum Vergleich, zur Geschmacksbildung, zur experimentellen Erprobung zu entwickeln, sowohl intuitiv-assoziative Suchbewegungen als auch kognitiv-analytische Elemente (z.B. Kenntnis medienspezifischer Codes, Dramaturgien) zu kombinieren (vgl. Niesyto 2009; Maurer 2010).

Ästhetische Reflexivität, Distanzierungs- und Kritikfähigkeit sind essentiell an *Zeit* gebunden. Dabei entzieht sich (medien-)ästhetische Reflexivität einem chronologischen Zeitbegriff, betont Zeit für intuitiv-tastende, streuende, experimentelle Suchbewegungen. Es ist nicht der *chronos* einer gezielten Suche nach Bedeutung, sondern eher der *kairos* eines geglückten Findens von Bedeutung. Ästhetische Erfahrung und Produktion leben von der Assoziation und Intuition, von der Sprunghaftigkeit und Ungereimtheit der Erfahrung (Selle 1990: 27), von ihrem Ereignischarakter, ihrer Augenblicklichkeit und Nicht-Planbarkeit (Mollenhauer 1990). Gerade assoziativ-intuitive Suchbewegungen benötigen Gelegenheitsorte und Zeiträume, die sich reglementierten Vorgaben und Zeitdiktaten diverser Art entziehen.

Die Frage ist nun, wie sich (ästhetische) Reflexivität und Distanzierungsfähigkeit unter Bedingungen gesellschaftlicher und medialer Beschleunigung entwickeln können. Die Erörterung erfolgt in historischer Perspektive: erstens der medialen Beschleunigung in Zusammenhang mit der Television und zweitens der medialen Beschleunigung im Zeitalter der digitalen Medien und des Internet.

3 Mediale Beschleunigung

Bezüglich der Kommunikation in Raum und Zeit sind grundsätzlich zwei Formen zu unterscheiden:

- Der Mensch und seine Botschaft bleiben zusammen, ein Weg vom Ort A zum Ort B werden mittels maschineller Hilfsmittel wie Schiff, Eisenbahn, Fahrrad, Auto, Flugzeug überbrückt.

² Vgl. in diesem Zusammenhang auch Rudolf Arnheim (1996). Arnheim argumentiert gegen ein dualistisches Verständnis von Wahrnehmen und Denken und plädiert für ein anschauliches Denken (visual thinking).

- Der Mensch und seine Botschaft werden getrennt, die Botschaft wird – ohne den Körper – von einem Ort A zu einem Ort B mittels Brief, Telefon, Radio, Fernsehen, Internet, Handy etc. transportiert.

3.1 Television

Während sich die maschinelle Überwindung räumlicher und zeitlicher Entfernungen im 20. Jahrhundert durch neue Fortbewegungsmittel und deren massenhafter Nutzung (insbesondere Auto und Flugzeug) fortsetzt, beginnt mit der Zeit ab etwa 1900 eine qualitativ neue Phase des Verschwindens von Ferne: die drahtlose, immaterielle, körperlose Überwindung von Zeit und Raum. Basierend auf technischen Erfindungen des 19. Jahrhunderts (u.a. Telegrafie, Chronofotografie, Kathodenstrahlröhre) führten die Einführung von Telefon, Radio, Kino und Fernsehen im Laufe des 20. Jahrhunderts zu einer immer stärkeren Trennung von Körper und Signal, von Bote und Botschaft, von Material und Kode (vgl. Weibel 1990). Die Metapher vom „global village“ (McLuhan 1962) steht für das Niederreißen körperlicher, geografischer, sozialer und politischer Grenzen, für eine immaterielle anstelle einer materiell-physikalischen Raumkontrolle.

Günter Anders (1902-1992) analysierte bereits in den 1950er Jahren in seiner Schrift *Die Welt als Phantom und Matriz* die neuen Phänomene der Telegesellschaft: Die Ereignisse kommen zu uns, nicht wir zu ihnen; der Unterschied zwischen Sein und Schein, zwischen Wirklichkeit und Bild wird aufgehoben; das Ereignis werde zur bloßen Matriz ihrer Reproduktion. Durch die synchrone Übertragung von Ereignissen gibt es kein Zeitgefälle mehr. Entscheidend wird die Gegenwart, das *Live*: Das Ereignis wird zu einem Phänomen, das über das rein Bildhafte hinausgeht. Die Konsequenz für die Wirklichkeitserfahrung: die Welt wird immer wegloser, sie wird immer weniger erfahren, wird immer mehr vor uns aufgefahren; immateriell-mediale nehmen gegenüber körperlich-gegenständlichen Aneignungsformen zu; Bild und Abbild vermischen sich, die Reproduktionsform (die mediale Inszenierung) wird sozial wichtiger als die Originalform (das Ereignis). Die Ort- und Zeitlosigkeit von Medien, so Anders, befördere beim Zuschauer Omnipräsensgefühle und eine „Jetzt-Leidenschaft“. Der Augenblick werde zum „Zaubermittel gegen den Raum“, die mediale Welt werde zu einer „Pseudo-Heimat“ und die ständige Nahrung durch mediale Phantome und Attrappen führe zu einer „Schablonisierung der Erfahrung“ (Anders 1987).

Demgegenüber sah McLuhan (1911-1980) vor allem im Fernsehen ein Medium, das in der Lage sei, die Wirklichkeit zu verändern – nicht aufgrund der Inhalte, der Botschaften, sondern aufgrund der *Art* der Erfahrung, die es eröffne:

„Die elektrische Schaltungstechnik hat die Herrschaft von ‚Zeit‘ und ‚Raum‘ gestürzt und überschüttet uns sekunden-schnell und in einem fort mit den Angelegenheiten anderer Menschen. Sie hat den Dialog im globalen Maßstab wieder eröffnet“ (McLuhan/Fiore 1984: 16).

Und der amerikanische Kommunikationswissenschaftler Joshua Meyrowitz kam – in Erweiterung von McLuhans Einschätzung – zu dem Ergebnis, dass die elektronischen Medien die traditionelle Verbindung zwischen physischem Ort und sozialem Ort aufheben, unterschiedliche soziale Rollen verschwimmen lassen und soziale Hierarchien eibnen. Die Analysen von Meyrowitz arbeiten medienvermittelte Dimensionen sozialen Wandels heraus und betonen nicht eine Schablonisierung, sondern eine Erweiterung von Erfahrung. Meyrowitz überschreitet medienzentrierte Sichtweisen und fragt nach dem Wechselverhältnis von Medien und Menschen im Kontext medialer Vergesellschaftungsprozesse (Meyrowitz 1987; vgl. auch die Kategorie „Mediatisierung“ bei Krotz 2007).

Insbesondere in Zusammenhang mit der Privatisierung und Kommerzialisierung von Rundfunk und Fernsehen nahm der Kampf um Einschaltquoten erheblich zu. Medien- und Kommunikationswissenschaftler analysierten Strategien der Emotionalisierung, Personalisierung, Intimisierung und Dramatisierung bei verschiedenen Medienformaten (vgl. Bente u.a. 1997), die auf Zuschauerbindung, hohe Einschaltquoten und damit höhere Werbeeinnahmen abzielen:

„Teleaktionen koppeln die Menschen über den Fernsehschirm zusammen und verknüpfen sie zu einem Publikum, das durch die Imperative eines Medienmarktes bestimmt wird, der innert wenigen Jahren im Fernsehbereich so weit durchkommerzialisiert worden ist, dass auch hier die öffentlich-rechtlichen Anstalten immer stärker gezwungen sind, dessen Muster und Strategien zu übernehmen – bis hin zur Unterbrecherwerbung, zur gesponserten Wettervorhersage und zum Kinderprogramm am Morgen“ (Moser 2006: 10).

Georg Franck ging in seiner Analyse noch einen Schritt weiter und sprach von einer *Ökonomie der Aufmerksamkeit* (Franck 1998). In der Zeitschrift *Merkur* fasste er seine Überlegungen in mehreren Thesen zusammen: Wir erleben eine neue Art Privatisierung eines öffentlichen Raums: die Privatisierung des uns als Subjekte umgebenden Erlebnisraums. Die Privatisierung des Erlebnisraums wird vorangetrieben von neuen Märkten. Das Neue an diesen Märkten ist, dass nicht Ware gegen Geld, sondern Information gegen Aufmerksamkeit getauscht wird. Das neue „Währungssys-

tem der Aufmerksamkeit“ schließt einen eigenen Sektor finanzierender Dienstleistungen ein – diese Banken- und Börsenfunktion wird von den Massenmedien wahrgenommen (Franck 2003: 2ff.).

Die neue „Aufmerksamkeitskultur“ entwickelte sich zu einem Regulationsmechanismus, der eng mit der Orientierung an Quoten und einer Kommerzialisierung nahezu aller kulturellen Bereiche verbunden ist. Das der neuen Aufmerksamkeitskultur zugrunde liegende Marktprinzip des „Öffentlich-Beachtet-Werdens“ befördert – so die Analyse verschiedener Autoren – Tauschwertbeziehungen zwischen Menschen, die nichts mit humaner Persönlichkeitsbildung und reflexiver Selbstvergewisserung, aber sehr viel mit dem Streben nach sozialer Geltung auf der Basis quotenorientierter Massenattraktion zu tun haben. Der „ununterbrochene performative Kampf“ (Rosa 2009: 111) um Aufmerksamkeit in den Medien korrespondiert dabei eng mit dem performativen Kampf um Anerkennung und Status in nahezu allen gesellschaftlichen Bereichen auf der Basis eines immer schrankenloseren Wettbewerbs um Arbeit, Positionen, Ansehen, Freunde und Bekannte, Fitness und Schönheit (ebd.: 117). Gefragt ist der *flexible Mensch* (Sennett 1998), der sich mit dem globalisierten Netzwerkkapitalismus arrangiert und sich permanent fit hält für die Anpassung an neue Marktentwicklungen, der sich nicht zu sehr an Zeit und Ort bindet, langfristige Bindungen meidet und Fragmentierung hinnimmt bzw. als Gewinn sieht. Der Sozialpsychologe Heiner Keupp analysiert in Zusammenhang mit dem geforderten Typus des flexiblen Menschen einen *Verlust reflexiver Individualität* und kritisiert die Enteignung des Konzepts der ‚Patchworkidentität‘ durch Ideologieproduzenten marktradikaler Neoliberaler (Keupp 2009).

Deutlich wird in diesen Analysen, dass gesellschaftliche, soziale und mediale Beschleunigung eng mit ökonomischen Prinzipien einer kapitalistischen Wirtschaftsweise verknüpft sind, die sich mediale Innovationen zunutze macht und im Kampf um Wettbewerbsvorteile nicht das kritisch-reflexive, sondern das situative, sich ständig flexibel anpassende Subjekt benötigt.

3.2 Digitale Medien

Mit der Verbreitung *digitaler Medien* und der *Internet-Revolution* wurde eine neue Phase der medialen Beschleunigung eingeläutet, die alle bisherigen Beschleunigungsformen in den Schatten stellt. Grundlage sind die allgemeinen *Strukturprinzipien* digitaler Medien:

- Das Prinzip der Feld-/Mosaikstrukturierung: Umwandlung analoger Signale in binäre Werte, die nur noch als Rasterpunkte erscheinen.
- Das Prinzip der Augenblicklichkeit: Die Informationen, Töne, Bilder werden in Lichtgeschwindigkeit transportiert.
- Das Prinzip der Simulation als Möglichkeit, in Bilder hineinzugehen, sie pixelweise neu zu bearbeiten und zu verändern, imaginäre Räume zu visualisieren.
- Das Prinzip der Miniaturisierung von Einzelbausteinen zu Funktionsblöcken, deren zeitliche Schaltungen sich im Nanosekundenbereich (milliardstel Sekunden) bewegen.
- Das Prinzip der Modularisierung, d.h. der beliebigen Austauschbarkeit und Kompilation medialer Produktionsteile.

Die digitale Kommunikation geht weit über die bisherige (analoge) Television durch eine Potenzierung der Zeitbeschleunigung in der audiovisuellen Produktion und Präsentation hinaus. Die Produktion der Zeichen erfolgt in rasanter Schnelligkeit, die ‚Halbwertzeiten‘ von Programmen werden immer kürzer. Körperlich erfahrbare Zeit und raumzeitliche Bezugspunkte verschwinden: „Alles kommt nur noch an, ohne dass es abzureisen braucht“ (Virilio 1992). Der binäre Kode ermöglicht Eingriffe zur beliebigen Veränderung von ursprünglich analogen Signalen, z.B. Videoanimationen mit elektronischer Bildbearbeitung: Die Wirklichkeit zerfällt in kleine Partikel, die neu zusammengesetzt werden können. Das Bild ist ein Mosaik, ein Puzzle, Ausgangsmaterial für Collagen und Bildkonstruktionen unterschiedlichster Art. Computeranimationen radikalieren als synthetisch erzeugte Produktionen die – immer schon vorhandene – visuelle Illusionierung: Körperlichkeit und Gegenständlichkeit werden zu ‚Restgrößen‘. Die collageartige Gestaltung, das Spiel mit den vielen Möglichkeiten und ‚kleinen Lebenswelten‘ – die Computertechnologie und -ästhetik korrespondiert mit bestimmten Merkmalen der Individualisierung als gesellschaftlicher Grundströmung der letzten 30 Jahre. Das digitale Prinzip strukturiert auch die Arbeits- und Wirtschaftsgesellschaft im globalen Raum:

„Gelebt wird mehr und mehr von Situation zu Situation, von Punkt zu Punkt (...). So hat sich eine mediengesellschaftliche Sozialisationsweise entwickelt, die dem digitalen Prinzip gehorcht und einen entsprechenden Sozialisationsstyp, der vor lauter Punkten das Ganze nicht mehr sieht, durchzusetzen versucht. Die oszillierenden Bildpunkte lenken von den Machtstrukturen ab“ (Böhnisch/Lenz/Schröder 2009: 133).

Der Jenaer Soziologe Hartmut Rosa veröffentlichte 2005 eine Abhandlung zum Thema *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. In seinem theoretischen Grundgerüst unterscheidet Rosa drei zentrale Dimensionen sozialer Beschleunigung:

- a. Die *technische Beschleunigung*, die Rosa vor allem auf die schnellere Produktion und Distribution von Gütern und Informationen bezieht. Er verweist u.a. auf die digitalen Technologien, die Informationen in Lichtgeschwindigkeit, in Echtzeit weltweit zugänglich zu machen.
- b. Die *Beschleunigung des sozialen Wandels*. Darunter versteht Rosa das Tempo, mit dem sich Praxisformen, Handlungsorientierungen und Beziehungsmuster verändern. Er spricht von einer „Gegenwartsschrumpfung“ und einer „Steigerung der Verfallsraten von handlungsorientierenden Erfahrungen und Erwartungen“ (Rosa 2005: 133). Während die technische Beschleunigung als eine Beschleunigung *in* der Gesellschaft zu verstehen sei, handele es sich bei der sozialen Beschleunigung um eine Beschleunigung *der* Gesellschaft. Damit verbunden sei eine wachsende Instabilität der Zeithorizonte.
- c. Die *Beschleunigung des Lebenstempos*. Hierzu zählt Rosa Phänomene wie die Verkürzung oder Verdichtung von Handlungsepisoden pro Zeiteinheit, die Zunahme von Multitasking und damit verbundenen Empfindungen der Zeitnot, des Zeitdrucks, eines stressförmigen Beschleunigungszwangs und der Angst, nicht mehr mitzukommen (ebd.: 135 ff.).

Rosa analysiert, dass die zunehmenden *Kurz-Kurz-Muster* der Zeitwahrnehmung dazu führen, dass Erlebnisse *episodisch* bleiben und nicht mehr miteinander, mit der Geschichte und der je eigenen Identität verknüpft werden. Im Ergebnis beginne die Zeit gewissermaßen an beiden Enden zu rasen:

„Während der als kurzweilig (und oft als stresshaft) empfundenen Aktivitäten vergeht sie sehr rasch, doch zugleich scheint sie im Rückblick zu ‚schrumpfen‘, weil sie kaum Erinnerungsspuren hinterlässt.“ „Die durch das Kurz-Kurz-Muster gekennzeichnete Gesellschaft“ – so sein Fazit an dieser Stelle – „könnte sich daher als eine gleichermaßen erlebnisreiche wie erfahrungsarme Gesellschaft erweisen“ (Rosa 2005: 470).

In Anlehnung an Rosa soll mediale (digitale) Beschleunigung zunächst dem Bereich der technischen Beschleunigung zugeordnet werden. Hierzu gehören Phänomene wie die explosionsartige Zunahme digitaler Speicherkapazitäten, das damit verbundene, exponentielle Wachstum an digital verfügbarer Information oder die netzbasierte, weltweite Kommunikation in Echtzeit, z.B. in Form von e-mails, twitter-Meldungen oder skype-Konferenzen. Mit diesen technisch-medialen Möglichkeiten verbinden sich auch Phänomene des sozialen Wandels von Narrationsstrukturen und Beziehungsmustern. So verflüchtigen sich in der Netzöffentlichkeit zunehmend lineare Erzählstrukturen; es gibt neue Formen kollaborativer Wissensproduktion, die eine individuelle Zuordnung von Autorenschaft überschreiten und eine De- und Rekontextualisierung des verfügbaren Wissens ermöglichen; das Web 2.0 ermöglicht eine Abkehr von der bisherigen one-to-many-Kommunikation hin zu einer many-to-many-Kommunikation und damit verbundenen Potentialen in Richtung gesellschaftlicher Teilhabe; in social networks eröffnen sich Kontakte jenseits von Möglichkeiten im stofflich-physischen Nahraum (vgl. Röhl 2008). Mit diesem Phänomen verknüpft sind eine Instabilität der Zeithorizonte und eine Beschleunigung des Lebenstempos, wie es Rosa in seiner dritten Dimensionen beschreibt.

4 Reflexivität unter den Bedingungen medialer Beschleunigung

Die Frage stellt sich nun, welche Bedeutung die skizzierten medialen Beschleunigungsdynamiken für die Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit als wesentlichem Bestandteil von Bildungsprozessen haben. Dabei wird davon ausgegangen, dass menschliche Wahrnehmung als integraler Bestandteil ästhetischer Reflexivität zwar bestimmten physiologischen Rahmenparametern unterliegt, aber kulturell wandelbar ist und altersspezifische, medien- und soziokulturelle Unterschiede umfasst.

4.1 Wahrnehmungspsychologische Hintergründe

Aus Forschungen im Bereich der Wahrnehmungs- und Gestaltpsychologie ist seit langem das Phänomen der *selektiven Aufmerksamkeit* bekannt (Leggiewie/Ehlers 1999: 84ff.). Es besagt, dass wir den Hauptanteil der angebotenen Eingangsinformationen als irrelevant für die bewusste Wahrnehmung ausfiltern; nur ein relativ geringer Teil wird für die tatsächliche Wahrnehmung verwertet. Diese Selektion ist zugleich die Voraussetzung für den Prozess der zunehmenden Abstraktion auf das Wesentliche, der die Informationsmenge noch einmal reduziert. Der Filterprozess wird als selektive Aufmerksamkeit bezeichnet, der Abstraktionsprozess als Mustererkennung oder als Invariantenbildung. Beide Vorgänge zusammen bilden den komplexen Wahrnehmungsprozess, der verkürzt als „Flaschenhalsmodell der Wahrnehmung“ bezeichnet wird (vgl. ebd.).³ Das Flaschenhalsmodell ist eingebettet in das kognitive und emotionale

³ Aus medienpsychologischer Perspektive zur selektiven Aufmerksamkeit siehe Mangold/Vorderer/Bente (2004: 179; 246; 273); aus medienwissenschaftlicher Perspektive siehe u.a. Bonfadelli (2004: 213ff.).

System, das grundsätzlich als Symbolsystem bzw. symbolverarbeitendes System zu betrachten ist. Der Mensch ist als *animal symbolicum* (Cassirer 1944) eben keine informationstechnische Verarbeitungsmaschine, die analog zu Computern funktioniert, sondern ein Wesen, das mit Gefühlen und Verstand in der Lage ist, bewusst wahrzunehmen und Bedeutungen zu generieren.

4.2 Diskursive und präsentative Symbolik

In der Vergangenheit dominierte die Vorstellung, dass diskursive Symboliken höherwertiger seien als präsentative Symboliken.⁴ Damit verknüpfte sich ein Verständnis von Reflexivität, das die ständige (innere) Verbalisierungsmöglichkeit visueller Wahrnehmungen betonte, z.B. in den Überlegungen zur *fehlenden Halbsekunde* bei der Medienpsychologin Hertha Sturm (1984). Demgegenüber gehen neuere Ansätze aus dem Bereich der Medien- und Kommunikationsforschung davon aus, dass präsentative Symboliken unsere Vorstellung von Rationalität erweitern, da sie in anderer Form Erfahrungen vermitteln, basierend auf ganzheitlichen und simultanen symbolischen Verarbeitungsprozessen. Dieter Baacke analysiert in diesem Zusammenhang „neue Ströme der Weltwahrnehmung“:

„Weltwahrnehmung‘ schließlich meint die Art und Weise, in der junge Menschen (hier: jüngere Menschen, so genannte Jugendliche) die Phänomene der Welt erfahren, durch Assimilations- und Akkulturationsprozesse für sich ordnen und so eine soziale, kulturelle Landkarte in ihren Denk- und Gefühlsbereichen ausbilden, nach der sie sich physisch, psychisch und kognitiv wie emotional in der Welt bewegen. Interessant scheint zu sein, daß insbesondere die Medien, die über Computervernetzung doch binärer Logik zu unterliegen scheinen, in besonderer Weise Analogieschübe und Erlebnisformen bestärken, die nicht in der sprachlichen Logik und Diskursivität aufgehen, also der digitalen Ordnung zusätzliche Ausdrucksformen zufügen. Objekte können wir entweder durch eine Analogie (etwa ein Bild) ausdrücken oder durch sprachliche Benennung“ (Baacke 1997a: 29).

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen ist es wichtig, bei der Debatte über ‚Informationsflut‘ auf die Selektivität von Wahrnehmung und die *verschiedenen Modi* der symbolischen Verarbeitung hinzuweisen. Grundsätzlich ist Franz Josef Röhl zuzustimmen: „Unsere Wahrnehmung erfolgt selektiv und auf ‚zu viel‘ reagieren wir in der Regel mit ‚Nicht-Wahrnehmung‘ (...). Wir verfügen somit über Mittel und Wege, uns selektiv im Dschungel der Bilder und Daten zu bewegen“ (2003: 18). Es ist unbestritten, dass wir auf ‚zu viel‘ reagieren können und ständig aus den angebotenen Bildern und Daten auswählen. Die spannende Frage ist aber, nach welchen *Kriterien* subjektive Auswahlprozesse stattfinden und inwieweit mediale Angebotsmuster – inhaltlich und ästhetisch – diese subjektive Wahl beeinflussen. Hinweise auf die Filterfunktion des „Flaschenhalses“ unseres Wahrnehmungssystems sagen noch nichts aus über inhaltliche Kriterien, Werte und Weltbilder, die mit entsprechenden Filter- und Auswahlprozessen verbunden sind.

4.3 Kommunikationskulturelle Problemlagen

Dieter Baacke analysierte vor allem unter Bezug auf die ‚Fernsehgesellschaft‘ verschiedene kommunikationskulturelle Problemlagen: Orientierungsdilemma zwischen Medien und Arbeitswelt; Schwierigkeit des Unterscheidens; Optionenvielfalt und Schwierigkeit, sich zu entscheiden; Ver-Oberflächlichlichung von Wahrnehmungstätigkeiten (1997b: 76ff.). Leitender Gesichtspunkt im Problemfeld ‚Optionenvielfalt‘ ist Baackes medienkritische Überlegung, dass wir

„zwar eine Vielzahl möglicher Optionen [haben], aber (a) nur begrenzte Zeit, (b) nur begrenzte Mittel (ein besonderes Problem für Kinder und Jugendliche) und (c) begrenzte Möglichkeiten, eine Vielzahl von Beziehungen aufzunehmen (zu anderen Menschen, aber auch zu den Imagines der Medien). (...) Diese Vermehrung [von Optionen, H.N.] führt zu Hektik und Unrast und zu einem Dauergefühl des Zu-Kurz-Gekommen-Seins: Auf anderen Kanälen geschieht immer gerade das, was ich versäume. Wird dieses kulturelle Muster generalisiert, sind systematische Lernfortschritte erschwert“ (ebd.: 79).

Baacke knüpfte mit diesen Überlegungen an Analysen von Anders an: die mediale Welt als Pseudo-Heimat (Ortlosigkeit), das rastlose Unterwegs-Sein in medialen Bildwelten, die „Jetzt-Leidenschaft“ erzeugende „Ästhetik der Aktualität und des Live“ (Anders 1987). Auch wenn die kognitive Verarbeitung bei präsentativen Darbietungsformen anders erfolgt als bei diskursiven Textsorten, so bleibt bis heute die durch Forschung nicht wirklich befriedigend beantwortete Frage, wie Kinder und Jugendliche (aus verschiedenen Altersbereichen und soziokulturellen Milieus) Reflexivität, Distanzierungsfähigkeit, symbolischen Perspektivenwechsel bei Prozessen der Medienaneignung entwickeln. Sich für

⁴ Die Unterscheidung der Begriffe „diskursiv“ und „präsentativ“ geht auf Susanne Langer (1987) zurück. Das *Diskursive*, die Schrift- und Wortsprache, ist nacheinander, sequentiell, linear zu erschließen. Wir müssen eines nach dem anderen lesen, damit wir den Sinn verstehen. „*Präsentativ*“ bedeutet „gegenwärtig machen“, betont ganzheitliche Ausdrucks- und Verstehensformen; wir können etwas auf einen Blick wahrnehmen und ihm Bedeutung zuschreiben. Bilder, Musik, Körperausdruck sind wesentliche präsentativ-symbolische Ausdrucksformen.

neue Wahrnehmungsformen zu öffnen, ist das eine; sich kritisch mit Fragen der Optionenvielfalt, Strategien medialer Aufmerksamkeitserregung und der Ver-Oberflächlichung von Wahrnehmung auseinanderzusetzen, ist das andere. Wenngleich Studien u.a. auf alters-, geschlechts- und schulartenspezifische Unterschiede im Umgang mit Medien hinweisen und dabei auch reflexive, an Wertkategorien orientierte Wahl- und Urteilsprozesse konstatieren (Paus-Hasebrink u.a. 2004; Marci-Boehncke/Rath 2006), so ist doch davon auszugehen, dass der von Medienangeboten ausgehende Konsum- und Konformitätsdruck sehr stark ist. Das Bild vom ‚autonomen Rezipienten‘, der Zugriff auf sehr viele mediale Ressourcen hat und in freier Entscheidung daraus gezielt auswählt, mag für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen zutreffen - für die Gesamtheit, insbesondere für viele Kinder und Jugendliche aus sozial und bildungsmäßig benachteiligenden Milieus, trifft dieses Bild nicht zu (Niesyto 2010).

4.4 Distanzierungsfähigkeit der Subjekte

Mit dem Begriff der *para-sozialen Interaktion* (zuerst: Horton/Wohl 1956; Horton/Strauss 1957) gibt es eine Theoriebildung, die das *distanzierte Miterleben* des Zuschauers als „In-lusion“ bezeichnete und der „Il-lusion“ gegenüberstellte: „Der Zuschauer muß eine teilnehmende, zugleich aber auch distanzierte Doppelhaltung einnehmen“ (Charlton/Neumann 1986: 21). Diese ‚Über-Perspektivität‘ umfasst die Fähigkeit, die in den Medien erlebten Handlungsmuster nachzuvollziehen, sich in sie hinein zu versetzen (role-taking) und sie zu den jeweils eigenen Handlungsentwürfen in Beziehung zu setzen und für sich verfügbar zu machen (role-making). Es geht um das Gewinnen *neuer* Perspektiven für eigene Lebenssituationen und soziale Deutungsmuster, um Prozesse des reflexiven Vergleichens und Neu-Interpretierens von Erfahrungsbeständen. Charlton und Neumann betonen, dass reflexive Distanz unverzichtbar die Fähigkeit voraussetzt, sein eigenes Handeln vom Standpunkt des anderen aus zu betrachten:

„Sozialität und Individualität durchdringen sich, Verbindungsglied ist der sozialkognitive Akt der Rollenübernahme, der seinerseits an das Symbolsystem Sprache gebunden ist. Sprache ermöglicht die Vergegenwärtigung des anderen und dessen vergangenem, gegenwärtigem und zukünftigem Handeln in Form von Vorstellungen, ohne die eine reflexive Intelligenz nicht denkbar wäre“ (Charlton/Neumann 1986: 34).

Was ist „reflexive Intelligenz“ unter den Bedingungen medienästhetischer Erfahrungswelten und medialer Beschleunigung? Zweifelsohne reicht es heute nicht mehr aus, allein auf sozial-kognitive Akte und Dimensionen bei Prozessen der Rollenübernahme hinzuweisen – sozial-emotionale und sozial-ästhetische Dimensionen sind mindestens ebenso wichtig. Das Symbolsystem (Wort)Sprache ist eng mit nonverbalen Symbolsystemen verknüpft, die gerade in Medieneinstellungen eine große Bedeutung haben. Symbolisches Probedenken in Medienräumen ist nicht möglich, ohne Verstehen diskursiver und präsentativer Ausdrucks- und Kommunikationsformen; medienästhetische Reflexivität lässt sich nicht auf Verbalisierungsfähigkeit reduzieren. Doch heute haben wir das Problem, dass die mediale Aufmerksamkeitserregungskultur einseitig auf Emotionalisierung, Personalisierung und Dramatisierung setzt. Diskursive Sprachkulturen haben sich durch eine auf das Hier und Jetzt fixierte mediale Aufmerksamkeitserregung verändert; vielfach dominieren stereotype Handlungsmuster sowie idealisierende Konsum- und Leitbilder in diversen Medienformaten (vgl. u.a. Hinrichs 2006; Holzwarth 2006). Informelle mediale Selbstbildungsprozesse haben hier ihre Grenzen – ebenso wie (medien-)pädagogische Angebote insgesamt. Der digitale Kapitalismus und die Kommerzialisierung sozialer Beziehungen und kultureller Bereiche haben inzwischen ein Ausmaß erreicht, welches emanzipatorische Bildungsbemühungen systematisch unterhöhlt.

4.5 Reflexivität in digitalen Räumen

Mit Blick auf die *reflexiven Potentiale* von digitaler Kommunikation betonen verschiedene Autoren die Kritik-, Ergänzungs- und Kommentierungspraktiken, z.B. bei *Weblogs*, oder die Notwendigkeit von Quellenkritik und Kontextualisierung von Informationen, z.B. bei *Wikipedia*. Franz Josef Röhl verweist auf kreative Möglichkeiten digitaler Filmproduktion, z.B. kompilierte Filme zu machen, Eigen- und Fremdmaterial zu nutzen und im Schnitt Animationen digitalisierter Fotos, eingescannte Unterlagen, Grafiken, Texte etc. problemlos zu verbinden und in der Verknüpfung von Inhalten, Erfahrungsbereichen und Ausdrucksformen neue Formen der kreativen Gestaltung zu entwickeln (Röhl 2011: 8ff.). Zweifelsohne eröffnen die technischen und sozialen Möglichkeiten des Web 2.0 unabhängig von Ort und Zeit neue kollaborative Wissensräume und deliberative Strukturen und verändern dadurch auch Koordinaten für Bildungs- und Lernprozesse (vgl. Marotzki/Jörissen 2010); digitale Ästhetiken bieten auch neue authentische Artikulationsmöglichkeiten (Röhl 2011). Dennoch sei darauf hingewiesen, dass dies keine ‚Selbstläufer‘ sind - die Nutzung dieser Möglichkeiten hängt zu wesentlichen Teilen von den vorhandenen Kreativitäts- und Reflexivitätspotentialen bei den Subjekten und ihnen zugänglichen bildungsbezogenen und sozialen Ressourcen ab.

Die digitale Kommunikation hat zwar entscheidend dazu beigetragen, dass der Zugang zu Informationen für sehr viele Menschen besser geworden ist und dass z.B. Informationen, deren öffentliche Verbreitung von Machteliten nicht erwünscht ist, heute mitunter sehr schnell ans Licht der Öffentlichkeit gelangen. Andererseits ist nicht zu leugnen, dass Prozesse der Beschleunigung von Informationsprozessen und der Fragmentierung von Wissen zugenommen haben. Angesichts einer episodischen Aufmerksamkeitserregungskultur wird es immer schwieriger, orientierende Zusammenhänge zu stiften. Dies ist aber unverzichtbar für ein Bildungsverständnis, wie es zu Beginn dieses Beitrags skizziert wurde.

Hier setzt im Übrigen auch das Buch *Payback* von Frank Schirrmacher (2009) an. Der Mitherausgeber der FAZ beschreibt darin Phänomene wie z.B. den zunehmenden Zwang zu Gleichzeitigkeit und Multitasking, die damit verbundenen Tendenzen zur Veroberflächlichung von Wahrnehmung und Aufmerksamkeit oder die Zunahme von Routinen und Automatismen zuungunsten einer selbstreflexiven Verarbeitung von Informationen. Man kann und muss Schirrmacher kritisieren, z.B. wenn er in seinem Buch kreative Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien nur randständig erwähnt. Gleichwohl bleibt die Aufgabe, nach Zusammenhängen zwischen Formen medialer Beschleunigung und subjektiven Verarbeitungsweisen von medialen Artefakten zu fragen.

Noch gibt es keine wissenschaftlichen Studien, die die Untersuchung von unterschiedlichen Formen der Reflexivität unter den Bedingungen sozialer und medialer Beschleunigung zum Gegenstand haben. Ohne solche Studien besteht die Gefahr, *medienzentriert* Beziehungen zwischen Formen medialer Beschleunigung und Formen der Reflexivität herzustellen. Ein Blick zurück zeigt, dass medienzentrierte Analysen die Verarbeitungsleistungen der Subjekte zu wenig im Blick hatten. Dies war der Fall bei Günther Anders' und Neil Postmans Kritik am Fernsehen, aber auch bei Paul Virilios Visionen zum „Rasenden Stillstand“ in der Medienmoderne. Auch Hertha Sturms Analyse der *fehlenden Halbssekunde*, welche auf die emotionale und kognitive Überforderung von Kindern durch ein hohes Darstellungstempo im Fernsehen abzielte, berücksichtigte zu wenig die Veränderbarkeit menschlicher Wahrnehmungsfähigkeit. Menschliche Wahrnehmung hat zwar physiologische Rahmenparameter, sie ist jedoch kulturell wandelbar.

Hinzu kommt bei den digitalen Medien die neue Qualität, die bisherige Formen der para-sozialen Interaktion überschreiten: Es geht um eine direkte Kommunikation, die zwar nicht im Modus einer räumlich-physischen face-to-face-Kommunikation stattfindet, aber interaktive Möglichkeiten der Produktion, des Austauschs, der Reflexion von Kommunikanten umfasst. Hier konnte in der Vergangenheit insbesondere die Mediensozialisationsforschung die Relevanz vorhandener *Dispositionen* für die Art und Weise der Medienaneignung herausarbeiten. Zu diesen Dispositionen gehören – neben alters- und geschlechtsbezogenen Faktoren – vor allem soziale und bildungsbezogene Faktoren. So verdeutlichten verschiedene Studien Zusammenhänge zwischen dem formalen Bildungsgrad und dem Grad eines differenzierten und reflektierten Medienumgangs (vgl. Iske u.a. 2007: 88ff.; Wagner/Eggert 2007: 19ff.). Allerdings ist darauf zu achten – und dies ist kritisch z.B. gegenüber der Wissenskluft-Hypothese anzumerken –, dass die Kriterien für Informiertheit und Reflexion sich nicht an bildungsbürgerlichen Normen orientieren sollten, sondern der Tatsache gerecht werden müssen, dass es unterschiedliche Wissensarten und Wissensbestände gibt und dass nicht nur kognitive, sondern auch emotionale und ästhetische Dimensionen mit Reflexionsprozessen verbunden sind (vgl. Niesyto 2009).

5 Aufgaben für Forschung und medienpädagogisches Handeln

Auf dem Hintergrund der skizzierten Situation erscheint es dringend geboten, Formen von Reflexivität bei der Medienaneignung und Medienproduktion in informellen und formellen Bildungskontexten näher zu untersuchen. Es gilt die Diversität von Aneignungs- und Reflexionsformen anzuerkennen und die damit verknüpften, jeweils vorhandenen Kompetenzen und Unterstützungsressourcen zu erheben. Nur auf dieser Grundlage wird es möglich sein, zielgruppenspezifische Konzepte zur Förderung von Distanzierungs- und Reflexionsfähigkeit, von Medienkritik zu entwickeln, die die Menschen darin unterstützen, sich ihre Selektionsleistungen bewusst zu machen, die Codes der Medien lesen zu lernen, Absichten und Interessen von Medienanbietern zu erkennen und die Medienpräsenz in gesellschaftliche und historische Kontexte einzuordnen (vgl. Moser 2006: 70).

Die Fähigkeit zu Reflexion, Distanzierung und Perspektivenwechsel setzt zugleich Formen der Medienkompetenzförderung voraus, die genügend *Zeit für Bildungsprozesse mit und über Medien* lassen. Medienpädagogen brauchen Zeit, um mit Kindern und Jugendlichen Prozesse einer Erfahrungs- und Phantasieproduktion mit Medien zu befördern. Auf Kurzfristigkeit angelegte Projekte und Produktionen können zwar erste Impulse geben, sie ersetzen aber keine nachhaltigen Bildungsprozesse. Einerseits kommt es darauf an, an den vorhandenen Bedürfnissen, Themen und Erfahrungsbeständen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anzuknüpfen. Das ‚Hochkochen‘ vorhandener Erfahrungsbestände reicht aber nicht aus. Notwendig sind pädagogische Arrangements von (medialen) Erfahrungsräumen,

die Gelegenheiten zu spielerisch-experimentellem Gestalten mit Medien, zu produktiven Irritationen und zu reflexiver Distanz gegenüber eigenen und anderen Medienproduktionen eröffnen. Hierfür sind vorhandene Alltagsmedienkompetenzen von Kindern und Jugendlichen in formale Lern- und Bildungsangebote zu integrieren.

Es bedarf auch qualifizierter Pädagogen, die sich kritisch mit der eigenen Mediensozialisation auseinandersetzen und nicht den eigenen medialen Geschmack zur Grundlage für die Auseinandersetzung mit Medienkulturen von Kindern und Jugendlichen machen. Eine *medienpädagogische Grundbildung* aller pädagogischen Fachkräfte ist in der heutigen Wissens- und Mediengesellschaft unverzichtbar. Es geht nicht um die Vermittlung eines festen Kanons von Verfügungswissen, sondern um die Bewusstmachung der grundlegenden Medialität heutiger Bildungsprozesse sowie um die Befähigung, situativ und zielgruppenspezifisch medienpädagogische Arrangements entwickeln und zwischen unterschiedlichen Medienkulturen vermitteln zu können. Medienbezogene Reflexionsprozesse sollten dabei eine *Verengung auf verbale Kognitionsleistungen überschreiten*. Gerade für Kinder und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Milieus ist es wichtig, im Rahmen handlungsorientierter Projekte aus dem Modus der Produktion heraus auf anschaulicher und konkreter Grundlage Fähigkeiten zum Vergleich, zur Analyse, zur ästhetischen Geschmacksbildung und zur Medienkritik zu fördern.

Konzepte zur Medienkompetenzförderung sollten stärker berücksichtigen, wie die Menschen Medien im konkreten Kontext ihrer Lebenslagen und Lebensbedürfnisse nutzen und welche *pragmatischen* Medienkompetenzen sie hierfür ausbilden. Es geht um ein Verständnis, das die Verarbeitungsleistungen der Subjekte (ihre persönlichen, inneren Ressourcen) in Zusammenhang mit den jeweils vorhandenen sozialen Lebenslagen und Anregungsmilieus (den äußeren Ressourcen) betrachtet. Professionelle Medienkompetenzkonzepte sollten stets ihre – impliziten und expliziten – *normativen* Orientierungen hinterfragen, um Formen einer milieusensiblen Medienpädagogik entwickeln zu können. Dazu gehört es meines Erachtens auch, *subjektzentrierte* Perspektiven zu überwinden. Der *kompetente Akteur* existiert nur konzeptuell, nicht aber empirisch (Böhnisch/ Lenz/Schröer 2009: 244). In diesem Zusammenhang scheint es sinnvoll, Peer-to-Peer-Ansätze, soziales Lernen und Milieubildung zu stärken.

Last but not least: Pädagogik und Medienpädagogik haben dort ihre Grenzen, wo in der Gesellschaft ökonomische und soziale Ungerechtigkeit existiert, eine Kommerzialisierung sozialer Beziehungen stattfindet und die Ökonomisierung von Bildung, Kultur und Wissenschaft weiter voranschreitet. (Medien-) Pädagogik kann diese Probleme nicht lösen – sie sollte aber ihre Anliegen im politischen Raum und in der Gesellschaft weiterhin artikulieren.⁵

6 Literatur

- Anders, Günter (1987): Die Antiquiertheit des Menschen. Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution [1956]. München: C.H. Beck.
- Arnheim, Rudolf (1996): Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff [1972]. Köln: DuMont Taschenbuch.
- Bachmair, Ben (Hrsg.) (2010): Medienbildung in neuen Kulturräumen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Baacke, Dieter (1997a): Neue Ströme der Weltwahrnehmung und kulturelle Orientierung. In: Baacke (1997): 29-57.
- Baacke, Dieter (Hrsg.) (1997): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske + Budrich.
- Baacke, Dieter (1997b): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Bente, Gary/Fromm, Bettina (Hrsg.) (1997): Affektfernsehen: Motive, Angebotsweisen, Wirkungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Bonfadelli, Heinz (2004): Medienwirkungsforschung I. Grundlagen. Konstanz: UTB.
- Cassirer, Ernst (1944): An Essay on Man. New Haven: Yale University Press.
- Charlton, Michael (1997): Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton/Schneider (1997): 16-39.
- Charlton, Michael/Neumann, Klaus (1986): Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung – mit fünf Falldarstellungen. München/Weinheim: Psychologie Verlags-Union.
- Charlton, Michael/Schneider, Sylvia (Hrsg.) (1997): Rezeptionsforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Decker, Edith/Weibel, Peter (Hrsg.) (1990): Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. Köln: DuMont.
- Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung [1934]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

⁵ Vgl. u.a. die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“ und das *Medienpädagogische Manifest* (www.keine-bildung-ohne-medien.de).

- Dörre, Klaus/Lessenich, Stephan/Rosa, Hartmut (Hrsg.) (2009): *Soziologie, Kapitalismus, Kritik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franck, Georg: (2003): *Mentaler Kapitalismus*. In: *Merkur*, 645, Heft 1: 1-15.
- Franck, Georg (1998): *Ökonomie der Aufmerksamkeit*. München: Carl Hanser.
- Herzig, Bardo/Meister, Dorothee M./Moser, Heinz/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2010): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hinrichs, Boy (2006): *TV-Formate zwischen Standardisierung und Diversifizierung*. In: Niesyto/Rath/Sowa (2006): 197-210.
- Holzwarth, Peter (2006): *„Optik ist das Hauptkriterium sagt Dir Dein Medium“ – Medienbild, Körperbild, Selbst- und Fremdwahrnehmung*. In: Niesyto/Rath/Sowa (2006): 211-222.
- Horton, Donald/Wohl, R. Richard (1956): *„Mass Communication and Para-Social Interaction“*. In: *Psychiatry*, 19, Nr. 3: 215-229.
- Horton, Donald/Strauss, Anselm (1957): *Interaction in Audience-Participation Shows*. In: *American Journal of Sociology*, 62, Nr. 6: 579-587.
- Imort, Peter/Müller, Renate/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2009): *Medienästhetik in Bildungskontexten*. München: Kopaed.
- Iske, Stefan/Klein, Alexandra/Kutscher, Nadia/Otto, Hans-Uwe (2007): *Virtuelle Ungleichheit und informelle Bildung. Eine empirische Analyse der Internetnutzung Jugendlicher und ihre Bedeutung für Bildung und gesellschaftliche Teilhabe*. In: *Kompetenzzentrum Informelle Bildung (2007)*: 65-91.
- JFC Medienzentrum Köln (Hrsg.) (2011): *Roots & Routes TV. Jugendmedienarbeit für kulturelle Vielfalt. Mit Video und Web 2.0*. Köln: Eigenverlag JFC.
- Keupp, Heiner (2009): *Identitätskonstruktionen in der spätmodernen Gesellschaft. Riskante Chancen bei prekären Ressourcen*. In: Theunert (2009): 53-77.
- Kompetenzzentrum Informelle Bildung (Hrsg.) (2007): *Grenzenlose Cyberspace? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Krotz, Friedrich (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Langer, Susanne (1987): *Philosophie auf neuem Wege [1942]*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Legewie, Heiner/Ehlers, Wolfram (Hrsg.) (1999): *Handbuch moderne Psychologie*. Augsburg: Bechtermünz.
- Marci-Boehncke, Gudrun/Rath, Matthias (Hrsg.) (2006): *Jugend – Werte – Medien: Der Diskurs*. Weinheim: Beltz.
- Mangold, Roland/Vorderer, Peter/Bente, Gary (Hrsg.) (2004): *Lehrbuch der Medienpsychologie*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2010): *Dimensionen strukturaler Medienbildung*. In: Herzig/Meister/Moser/Niesyto (2010): 19-39.
- Maurer, Björn (2010): *Subjektorientierte Filmbildung in der Hauptschule. Theoretische Grundlegung und pädagogische Konzepte für die Unterrichtspraxis*. München: Kopaed.
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (1984): *Das Medium ist Massage*. Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein.
- Meyrowitz, Joshua (1987): *Die Fernseh-Gesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1990): *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 36. Jg., Nr. 4: 481-494.
- Moser, Heinz (2006): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Niesyto, Horst (2009): *Medienästhetik und Eigenproduktionen mit Video. Befunde aus der Jugendvideoarbeit mit Jugendlichen in Hauptschulmilieus*. In: Imort/Müller/ Niesyto (2009): 45-58.
- Niesyto, Horst (2010): *Digitale Medienkulturen und soziale Ungleichheit*. In: Bachmair (2010): 313-324.
- Niesyto, Horst/Rath, Matthias/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2006): *Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele und Praxisfelder*. München: Kopaed.
- Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.) (2001): *Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik*. Neuwied: Reinhardt.
- Paus-Hasebrink, Ingrid/Neumann-Braun, Klaus/Hasebrink, Uwe/Aufenanger, Stefan (2004): *Medienkindheit - Markenkindheit. Untersuchung zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder*. München: Kopaed.
- Röll, Franz Josef (2003): *Kultur der Aufmerksamkeit. Professionelle PR im visuellen Zeitalter*. In: *nexum*, 11: 18-19.
- Röll, Franz Josef (2008): *Beschleunigung als eine Kraft gesellschaftlicher Transformation*. In: Felsmann (2008): *Der Rezipient im Spannungsfeld von Zeit und Medien, Buckower Mediengespräche 11*. München: Kopäd, 45-52.
- Röll, Franz Josef (2011): *Zur Veränderung des Wahrnehmungsdispositivs durch Webvideo*. In: JFC Medienzentrum Köln (2011): 8-11.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rosa, Hartmut (2009): Kapitalismus als Dynamisierungsspirale – Soziologie als Gesellschaftskritik. In: Dörre/Lessenich/Rosa (2009): 87-125.
- Schirrmacher, Frank (2009): Payback. München: Blessing.
- Selle, Gert (Hrsg.) (1990): Experiment ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag.
- Sturm, Hertha (1984): Wahrnehmen und Fernsehen – Die fehlende Halbsekunde. In: Media Perspektiven 1. Jg., Heft 1: 58-62.
- Sünker, Heinz (2001): Bildung. In: Otto/Thiersch (2001): 162-168.
- Theunert, Helga (Hrsg.) (2009): Jugend – Medien – Identität. Identitätsarbeit Jugendlicher mit und in Medien. München: Kopaed.
- Virilio, Paul (1992): Rasender Stillstand. München/Wien: Carl Hanser.
- Wagner, Ulrike/Eggert, Susanne (2007): Quelle für Information und Wissen oder unterhaltsame Action? Bildungsbenachteiligung und die Auswirkungen auf den Medienumgang Heranwachsender. In: medien + erziehung, 51. Jg., Heft 5: 15-23.
- Weibel, Peter (1990): Vom Verschwinden der Ferne. Telekommunikation und Kunst. In: Decker/Weibel (1990): 19-77.
- Wulf, Christoph (2001): Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.

Hinweis

Bei dem Beitrag handelt es sich um eine **Preprint-Version**. Der Beitrag erschien 2012 in dem von Gerhard Chr. Bukow, Johannes Fromme und Benjamin Jörissen hrsg. Buch „Raum, Zeit, Medienbildung“ im Verlag Springer VS (Wiesbaden), S. 47-66.

Die Preprint-Version ist unter der Creative- Commons-Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 international verfügbar (vgl. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>).

Bitte weisen Sie bei der Verwendung des Online-Dokuments auf das Gesamtwerk, die Herausgeber und den Verlag hin.