Zeitschrift Kunst Medien Bildung, ISSN 2193-2980
https://zkmb.de/tag/paedagogik/, 23. November 2026

Differenzreflektierende Körperarbeit. Gedanken zu einem Fortbildungsworkshops mit Elisabeth Löffler

Von Karla Schmutzer, Linda Steiner

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008) gefördert werden?[1] Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigten wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen Zusammensetzungen[2] und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.
Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.[3] Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender[4] Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.[5]



Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin tätig.[6] Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung[7] gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung“ lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setze Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisation: Diese „[…] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.[8]



Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019



Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care*beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustrieren diesen Artikel.

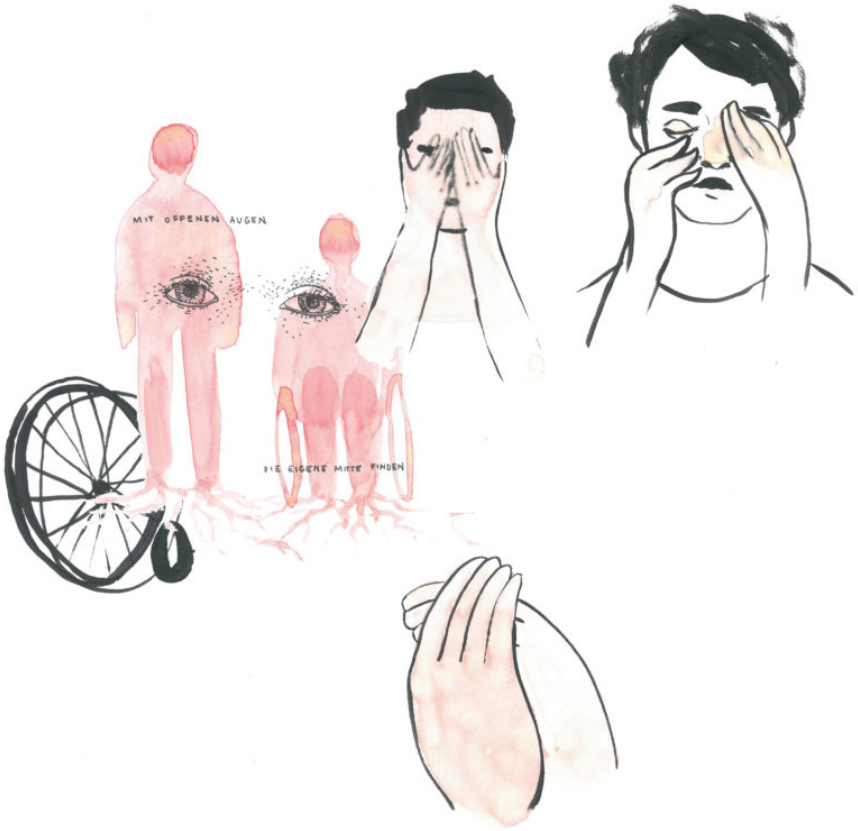

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfremden.[9] Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.
Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.[10]

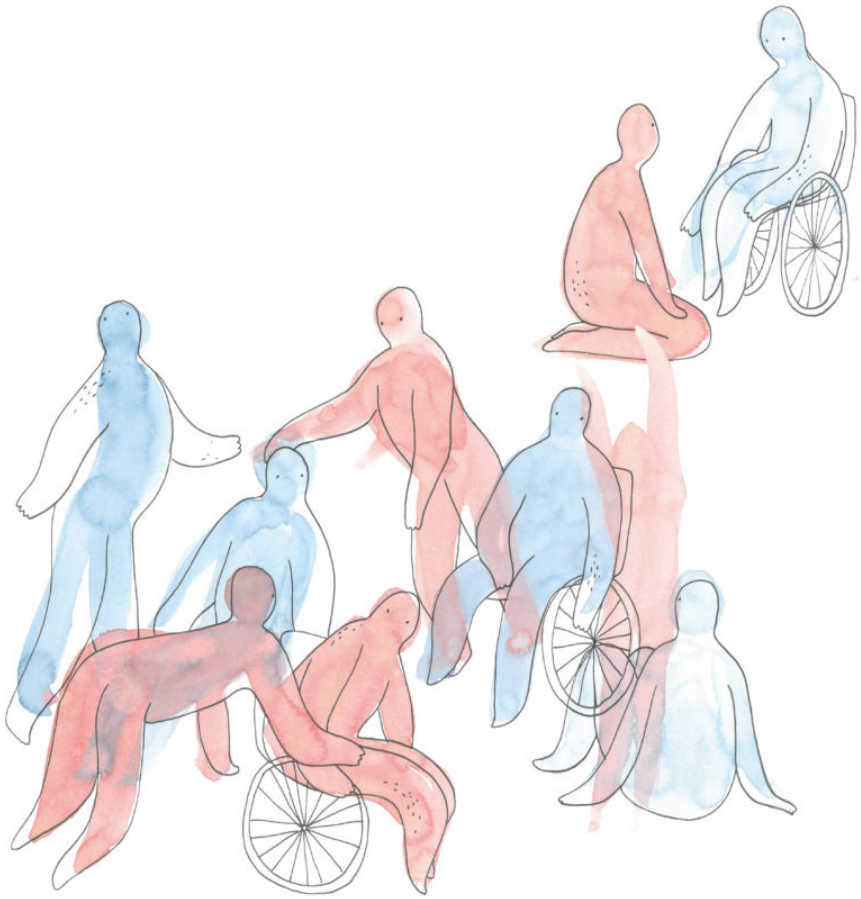

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird[11] oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.[12] Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert' gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: http://cripmagazine.evaegermann.com [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online: www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/-Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen' wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens' weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen anzubieten.

[2] Das ‚Wir' in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit 2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture,* sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend' beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[…] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu" (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakoubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/ nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt wer-

den, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung" soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein." (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich […] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden" (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an. Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt." (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

Differenzreflektierende Körperarbeit. Gedanken zu einem Fortbildungsworkshops mit Elisabeth Löffler

Von Karla Schmutzer, Linda Steiner

Der im Juni 2011 verstorbene Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm (1979) beschreibt Erziehung als »hochdifferenzierte[n] Prozess« (68). Über Medienerziehung schreibt er in *Allgemeine Pädagogik,* seinem vor 32 Jahren erschienen Buch, nichts. Allgemeine Pädagogik sieht von den Besonderheiten, Richtungen und Feldern der Erziehung ab, um das »kom-

plexe Geschehen zwischen den Generation«, als das Gamm den hochdifferenzierten Prozess der Erziehung in seinem Beitrag zum *Handbuch Kritische Pädagogik* 1997 näher bestimmt, »auf den Begriff zu bringen.« In *Allgemeine Pädagogik* begreift er Erziehung als »bestimmt durch eine *Zielvorstellung* und personale *Verantwortung* innerhalb eines Gefüges der *Sittlichkeit*.« (73) Das Ziel lautet »Emanzipation«, die Verantwortung entspringt einem »pädagogischen Ethos«, und Sittlichkeit bezeichnet den kollektiven oder sozialen, objektiven und sich im Recht materialisierenden Pol der Ethik. Gamm versteht Emanzipation global. Jeder Mensch soll ein Recht haben, in voller Bedeutung des Wortes Mensch zu werden. Der Verwirklichung dieses Rechts stehen Grenzen entgegen. Auch deshalb führt Gamm in *Allgemeine Pädagogik* als wichtigste Referenz Siegfried Bernfelds *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* an. In diesem kleinen Buch, das zuerst 1925 veröffentlicht wurde, beschreibt der Psychoanalytiker und Marxist Bernfeld drei Grenzen:

1) die soziale Grenze, die aus der Konservativität der Pädagogik erwächst, weil sie soziale Ungleichheit reproduziert und konserviert;

2) die durch die seelischen Tatsachen im Erziehenden bedingte Grenze, die als Nebenwirkung des Ödipuskomplexes entsteht und jede und jeden, die oder der erzieht, immer vor zwei Kinder stellt, das zu erziehende Kind und das verdrängte; und

3) die durch die Erziehbarkeit des Kindes bedingte Grenze, die besagt, dass sich nicht aus jedem Kind alles machen lässt.

Ich füge den drei Grenzen eine vierte hinzu:

4) Die mediale Grenze der Erziehung, die mit Grenzen der Medienerziehung in Verbindung steht, von denen ich drei vor- und zur Diskussion stellen will:

1. die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen;
2. die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse und
3. die Grenze der verschwindenden Generationen.

Die Grenze der unabschätzbaren Medien(-Neben)wirkungen

2002 fragte John Clarke, einst Subkulturforscher am Birminghamer Centre for Contemporary Cultural Studies und heute Professor für Sozialpolitik an der Open University, in seinem Vortrag auf der *Crossroads Conference* in Tampere nach den sozialen Folgen der Handy-Nutzung. Mit dem Handy wird das Telefon zu einer permanenten Körperverlängerung. Clarke fragte vor allem nach den Folgen für die Identitätsbildung, die Momente der Unsicherheit voraussetzen, die einen dazu nötigen, über sich nachzudenken. Eines seiner Beispiele war das Rendezvous, zu dem man verabredet ist und bei dem man warten gelassen wird. Früher – und das heißt bis vor zehn oder 15 Jahren – war das auch schon ärgerlich, bedeutete aber auch zehn, 20 oder auch 30 Minuten Zeit, darüber nachzudenken, ob man vielleicht etwas falsch interpretiert habe, gar nicht sei, für wen man gehalten werden wolle etc. Heute bleibt diese Zeit-Gabe meist aus, das Handy klingelt kurz vor dem Termin oder – wahrscheinlicher noch – eine SMS geht ein. Passiert dies nicht, steigert sich die Unsicherheit leicht ins Unerträgliche, weil die ausbleibende Kommunikation möglich wäre. Ohne solche oder ähnliche Situationen schwindet womöglich auch die Fähigkeit, Unsicherheit zu tolerieren, oder sie bildet sich gar nicht erst aus.

Dazu ein weiteres Beispiel: Vor einigen Jahren stiegen in Alfter, das ist der Ort, in dem ich mit meiner Familie lebe, zwei elf- oder zwölfjährige Mädchen aus der Bahn von Bonn nach Köln, und weinten verzweifelt. Sie waren in Bonn – wohl ins Gespräch oder was auch immer vertieft – in die falsche Bahn gestiegen und hatten diesen Fehler erst nach einigen Stationen bemerkt. Statt kurz nachzudenken und dann mit der nächsten Bahn zurückzufahren bis zu der Station, hinter der sich die Linien gabeln, griffen beide zu ihren Handys und riefen ihre Eltern an, die herauszubekommen versuchten, wo ihre desorientierten Kinder nun steckten, um sie dort mit dem Auto abzuholen. Das wird dann wohl auch geschehen sein. Die Erfahrung, dass sie – sogar zu zweit – selbst in der Lage sind, gegen die ihnen Angst machende Lage etwas zu unternehmen, haben die beiden Mädchen nur in sehr geringem Umfang gemacht, jedenfalls wahrscheinlich in sehr viel geringeren als ohne Mobiltelefone und die durch diese leicht herzustellenden Sicherheitsleinen, welche die durch die Möglichkeit, andauernd zu telefonieren, gewonnene Freiheit auch wieder einschränkt. Meines Wissens gibt es zu derartigen Langzeitwirkungen von Medienneuerungen so gut wie keine Studien. Sie würden

auch nicht in die üblichen wissenschaftlichen Projektlaufzeitlängen passen.

Nachweisen lassen sich Mediennebenwirkungen aber auch experimentell. Im Juli dieses Jahres veröffentlichen die Sozial- und Kognitionspsychologen Betsi Sparrow, Jenny Liu und Daniel Wegner in *Science* einen Beitrag mit dem Titel *Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips.* Die empirischen Ergebnisse besagen, dass Menschen 1) Informationen eher teilen, wenn sie im Netz gespeichert sind. Sie empfinden sie dann offenbar als öffentlich. 2) Dass Menschen eher Informationen vergessen, von denen sie annehmen, dass sie im Netz verfügbar seien, und sich 3) Informationen eher merken, von denen sie vermuten, dass dies nicht der Fall sei. Sie merken sich zudem 4) eher Fundorte von Informationen, um so die Menge der verfügbaren Information zu erweitern. Sie schaffen sich auf diese Weise ein oder erweitern ihr *transactive* oder *metamemory,* was angesichts der wachsenden Datenflut ökonomisch wirkt. Das erste Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die Verschiebung des Verhältnisses von Öffentlichkeit und Privatheit zu Gunsten letzterer, die der Soziologe Richard Sennett in *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyranei der Intimität* (1986, engl. 1974) vom Ancièn Regime, also vom 18. Jahrhundert, bis in die noch durch passive einwegkommunikative Massenmedien wie Radio oder Fernsehen geprägte intime Mediengesellschaft der 1970er Jahre nachzeichnet und analysiert, sich – zumindest teilweise – umgekehrt hat. Diese Umkehr eröffnet – und erzwingt womöglich – einen neuen Standpunkt zu Sampling und Plagiat. Die Guttemberg-Galaxis hat sich erst im Winter dieses Jahres mit lautem Knall entspannt. Die Ergebnisse zwei bis vier bestätigen eine hellsichtige Erkenntnis Marshal McLuhans, der die Medienwissenschaft grundgelegt hat, im Juli 2011 seinen hundertsten Geburtstag gefeiert hätte und von dem auch die Definition der Medien als Körperverlängerungen stammt. McLuhan formuliert in *Understanding Media* (1964): »Today, after more than a century of electric technology, we have extended our central nervous system itself in a global embrace, abolishing both space and time as far as our planet is concerned.« Heute, nach mehr als einen Jahrhundert elektrischer Technologie, haben wir unser zentrales Nervensystem selbst weltumspannend ausgedehnt und dadurch Raum und Zeit – soweit sie unseren Planeten betreffen – aufgehoben. Raumüberbrückende Medien kennen wir schon länger – sie schrumpfen die Welt zum globalen Dorf –; neu erscheint die Aufhebung der Zeit, die mit der Errichtung der zweiten Grenze einhergeht. Für McLuhan sind Medien Wohltaten, darauf verweist auch der aus einem Satzfehler resultierende Titel seines auf *Understanding Media* folgenden Buches: *The Medium is the Massage* (1967). Das Medium ist für ihn nicht nur Botschaft, *message,* sondern auch Massage, und hat als solches therapeutischen Wert. Die ökonomische Bildung eines Metagedächtnissen, lässt sich aber ebenso als letzte Gegenwehr gegen »digitale Demenz« (Florian Rötzer) deuten. Vorwärts – und vergessen. Angesichts der oft nicht vorhersehbaren und zumeist ambivalenten Medienwirkungen, scheint mir der kompetente Umgang mit Medien als Erziehungsziel von Medienerziehung, auf den von Bernfeld (39) ironisierten »Idealberg« zu gehören, auf den sich der »Felsblock der pädagogischen Mittel« noch immer lustvoll wälzen lässt. Erzieherisch wirken vor allem die Medien selbst. Ob als fensterloser Gang oder luzider, und ob es Licht am Ende dieses Tunnels gibt oder nur das dunkle Labyrinth eines Maulwurfsbaus, das hängt von den Medien und Medienobjekten ab.

Die Grenze der sehr großen und sich beschleunigenden medienkulturellen Transformationsprozesse

Ende der 1970er Jahre diagnostizierte der französische Philosoph Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen*, auf deutsch 1986: »Die große Erzählung hat ihre Glaubwürdigkeit verloren, welche Weise der Vereinheitlichung ihr auch immer zugeordnet wird: Spekulative Erzählung oder Erzählung der Emanzipation.« (112) Das Ende der großen Erzählung markiert seither gemeinhin den Übergang in die Postmoderne. In der Rückschau spricht einiges dafür, dass der Grund für das Ende der großen Erzählung gar nicht in ihrem Unglaubwürdig-Werden liegt, sondern im Bedeutungsverlust von Erzählung überhaupt, so dass sich der Glaube an sie, egal ob groß oder klein, immer weniger loht.

Was ist passiert?

Der russisch-amerikanische Medientheoretiker Lev Manovich schreibt in *The Language of New Media* (2001), dass viele Neue-Medienobjekte keine Geschichte erzählten und weder Anfang noch Ende oder auch nur eine Entwicklung hätten. Neue-Medienobjekte basieren in der Regel auf Datenbanken, d.h. strukturierten Sammlungen von Daten, die alle gleich bedeutend sind. Für Manovich löst die Datenbank die Perspektive als vorherrschende symbolische Form ab, wodurch auch die Unterscheidung von Zentrum und Peripherie verschwindet. Manovich bezieht sich auf Erwin Panofskys berühmten Aufsatz *Die Perspektive als*

»symbolische Form« von 1927 und nicht wie der Kunsthistoriker Panofsky selbst auf die dreibändige *Philosophie der symbolischen Formen* des Kulturphilosophen Ernst Cassirer*,* was für Manovichs Argumentation nah liegt, weil er sich stärker für Verbindung von Datenbanken und Interfaces interessiert als für den Bedeutungsverlust von Erzählungen. Für uns lohnt es sich, die Spur weiterzuverfolgen, denn ein Blick in Cassirers *An Essay on Man,* seine auf Englisch im amerikanischen Exil 1944 kurz vor seinem Tod veröffentlichte aktualisierende Zusammenfassung seiner Philosophie der symbolischen Formen, verdeutlicht, dass er Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft als einander ergänzende und nacheinander hegemonial werdende symbolische Formen gedacht hat. Die symbolischen Formen, schreibt Cassirer im *Versuch über den Menschen* (50), so der deutsche Titel seines Essays, »sind die vielgestaltigen Fäden,[…] aus denen das Gespinst menschlicher Erfahrung gewebt ist.«. Mythos, Sprache, Kunst, Geschichte und Wissenschaft generieren Erzählungen. Wenn nun die Datenbank als symbolische Form hegemonial wird – und es spricht vieles dafür, dass das bereits geschehen ist –, dann reißen Erzählfäden, rote Fäden und Ariadnefäden. Übrig bleibt das Labyrinth, ein Labyrinth wie jenes, aus dem Theseus im Mythos, nachdem er den Minotauros besiegt hatte, mit Hilfe von Ariadnes Faden noch wieder heraus fand. Michel Foucault (1969 [1]: 975 f.), von 1970 bis zu seinem Tod 1984 Professor für die Geschichte der Denksysteme am *Collège de France,* setzt dem Mythos eine andere Wahrheit entgegen. Theseus habe, weil der Faden gerissen sei, nicht aus dem Labyrinth zurückkehren können und die verlassene Ariadne sich daraufhin an ihrem Faden-Ende erhängt, weshalb – so Foucault wortwörtlich – die ganze Geschichte des abendländischen Denkens neu geschrieben werden müsse. Das Gespinst verwandelt sich in ein Rhizom, einer von dem französischen Philosophen Gilles Deleuze und seinem Koautor Félix Guattari beschriebenen topologischen Figur, die unter anderem dadurch charakterisiert ist, dass man sich in ihr immer in der Mitte befindet und dass sich – paradoxerweise – jeder und alles in ihr immer in der Mitte befindet. Außerdem kann ein Rhizom an jeder Stelle reißen, ohne durch den Riss ein anderes zu werden. Wenn man die Mitte nicht verlassen kann, gibt es keinen Weg hinaus; und ohne Außen wird die Figur weltweit wie das Netz, für das das Rhizom oft als Metapher genutzt wird.

»As a cultural form«, schreibt Manovich (2001: 225), »the database represents the world as a list of items, and it refuses to order this list.« Die Datenbank repräsentiert die Welt als eine Liste von Einträgen; und die ungeordnete Sammlung von Daten erinnert selbst wieder an die symbolische Form des Mythos, den Cassirer (1996: 116) »als formlose Anhäufung zusammenhangloser Ideen« einführt. Im Kontrast zur Datenbank, argumentiert Manovich weiter, erzeuge eine Erzählung eine Ursache-Wirkung-Bewegungsbahn, *a cause-and-effect trajectory,* aus scheinbar ungeordneten Ereignissen. Deshalb seien Datenbank und Erzählung, schließt er, natürliche Feinde.

Die Datenbank scheint die Erzählung als Magd unterworfen zu haben. Die Schwäche der Erzählung liegt in ihrer materiellen Bindung an ein bestimmtes Interface, das Buch, den Text, Relikte aus Gutenberg-Galaxis, in der Alternativen in der Regel virtuell blieben. Datenbanken ermöglichen hingegen verschiedene Interfaces und viele Erzählungen, die sich aus den Einträgen spontan und nach Bedarf kompilieren lassen. Sie sind flexibler, und die Kompilationen entstehen mit Hilfe von Suchmaschinen, die lose Faden-Enden an Benutzeroberflächen befördern.

Man darf sich durch die Metaphern nicht täuschen lassen: Hinter den Oberflächen öffnet sich keine Tiefe, repräsentierte Räume und erzählte Zeit erscheinen unter der symbolischen Form »Datenbank« immer nur als virtuelle Produktionen einer Datenbank als materieller Basis, die alles gleichzeitig und nahezu unausgedehnt speichert. Wir haben es nicht mehr mit Maulwurfsgängen zu tun, sondern mit den Bewegungen der Schlange, die nur in der Bewegung existieren und die Welt nicht mehr repräsentieren, sondern projizieren. Wie dies funktionieren könnte, dafür sensibilisiert zum Beispiel der Film *The Matrix* (USA 1999) von den Wachowski-Brüdern durch eindringliche Bewegungsbilder.

David Gugerli, Professor für Technikgeschichte an der ETH Zürich, erklärt Suchmaschinen aus gutem Grund zu einer kontrollgesellschaftlichen Technologie. Das Hegemonial-Werden von Datenbanken über Erzählungen geht einher mit dem Übergang von der Disziplinar- in die Kontrollgesellschaft, der sich wie der Übergang von der Souveränitäts- in die Disziplinargesellschaft im Ausgang aus dem Ancien Régime als Erweiterung vollzieht. Wieder entstehen neue Machttechnologien und werden vorherrschend. »Die Einsicht in ihren [gemeint sind die Suchmaschinen] politischen, kulturellen und epistemischen Vorraussetzungsreichtum«, schreibt Gugerli in *Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank* (2009: 10), »wird durch den Fokus auf ihren großen gegenwärtigen Erfolg versperrt, die gesellschaftlichen Konsequenzen von Suchmaschinen werden unterschätzt.« Zu den Konsequenzen gehört auch, dass alles, was gefunden werden können soll, dafür vorbereitet sein muss. Es muss markiert oder beschriftet sein. Unbeschriftetes, Ereignishaftes, Zufälliges und Neues lässt sich nicht finden. Zu den von Gugerli aufgezeigten Konsequenzen gehört auch, dass Computer und neue Massenmedien als unverzichtbare und wichtigste Instrumente für den Umbau von

Industriegesellschaften erscheinen, die das »Programm der Flexibilisierung von Erwartungen und der situativen Rekombination von Ressourcen« realisieren und den »gesellschaftlichen Wandel als Normalzustand« zu deuten lehren. Der »Modus der situativen Rekombination« soll ermöglichen, »folgenschwere Entscheidungen länger offen zu halten« (14). Dieses Prinzip diene, so Gugerli weiter, dem Just-in-time-Prinzip des »Projektkapitalismus«, den die französischen Soziologen Luc Boltanski und Ève Chiapello in *Der neue Geist des Kapitalismus* (2006) analysierten.

Die Beschleunigung der ungeheueren Transformationsprozesse resultiert aus dem schon von Marx untersuchten tendenziellen Fall der Profitrate. Im dritten Abschnitt des dritten Bandes von *Das Kapital* (250) lässt sich nachlesen: »Die Profitrate fällt nicht, weil die Arbeit unproduktiver wird, sondern weil sie produktiver wird.« Im Finanzkapitalismus fällt die Profitrate dann frei und in Sprüngen. Die Werte haben sich von den Waren befreit und »zirkulieren«, wie der Kulturwissenschaftler Joseph Vogl in *Das Gespenst des Kapitals* (2010: 157) bemerkt, »als höchst wirksame Wertgespenster.« Zu ihrem Spuk-Repertoire gehört auch, die Zukunft, auf die spekuliert wird, dadurch gegenwärtig zu machen und sie so vorwegnehmend aufzulösen. Die Gespenster virtualisieren das erste und älteste neuzeitliche Massenmedium, das Geld (vgl. Hörisch 2004: 219 und Luhmann 1997: 723), das in diesem Prozess als Unwahrscheinlichkeitsverstärker wirkt (vgl. Luhmann 1996). In diesem Sinne entpuppt sich der Finanzkapitalismus als Datenbankenkapitalismus.

Der schwankende Boden, auf den uns die ineinander verwobenen medienkulturellen und kapitalistischen Transformationsprozesse werfen, erfordert zuerst Bildungsprozesse. Wir müssen unsere Welt- und Selbstverhältnisse ändern, neue Strategien entwickeln und überdenken, wie wir Leben wollen. Die Frage, wie wir zukünftig leben wollen, ist eine politische Frage und die allgemeine Pädagogik schon deshalb – wie Gamm (1997: 37) schreibt – »auch politische Pädagogik«. Bildung lässt sich – wie Adorno in *Theorie der Halbbildung* (1959 [8]: 95) feststellt – nicht trennen »von der Einrichtung der menschlichen Dinge.« Sie beginnt nach wie vor mit der Zueignung von Kultur, zu der auch Medienkulturobjekte gehören, die dann in diesen Prozessen erzieherisch wirken können.

Manovich empfiehlt den sowjetischen Regisseur Dziga Vertov als bedeutendsten Datenbank-Filmemacher des 20. Jahrhunderts. Das Kino-Auge eröffnet in *Der Mann mit der Kamera* (US) von 1929 dem an die Perspektive gebundenen menschlichen Auge die Wahrnehmung eines nicht-menschlichen Kameraauges, dass das Reale und seine Schwankungen aufzeichnet und uns dadurch hilft, neue Deutungsmuster für derartige Prozesse zu entwickeln. Für Manovich verschmilzt Vertov Datenbank und Erzählung in eine neue Form. Vertov wäre also ein Medienerzieher. Erzieherisch wirkt er aber nicht direkt, sondern über den Film, der hier eine ähnliche Funktion hat wie das Schöne in Schillers Briefen *Über die ästhetische Erziehung.* Der emanzipierte Zuschauer bildet sich im Umgang mit den Medienobjekten, deren Potential Bildungsprozesse anzustoßen, also erzieherisch zu wirken, sich von Objekt zu Objekt sehr unterscheidet.

Die Grenze der verschwindenden Generationen

Der Berichterstattung über die Riots, die im Sommer 2011 in London und anderen englischen Städten stattfanden, ließ sich auch entnehmen, dass britische Richter in rund um die Uhr stattfindenden Schnellverfahren das Strafmaß für festgenommene Jugendliche maximal ausschöpften, selbst wenn die Verfehlung nur darin bestand, dabei gewesen zu sein. In dieser Praxis zeigt sich, was Bernard Stiegler, Direktor des *Institut de recherche et d'innovation* am Pariser *Centre George Pompidou,* zu Beginn von *Prendre soin* (2008), auf deutsch zweibändig als *Die Logik der Sorge* (2008) und *Von der Biopolitik zur Psychomacht* (2009), früher schon in einer französischen Initiative zur Herabsetzung des Strafmündigkeitsalters gesehen hat: Die Verantwortung wird von den erziehungsberechtigten Erwachsenen auf die zu erziehenden Jugendlichen übertragen. Diese Verschiebung schwächt die Differenz zwischen den Generationen und entbindet die ältere Generation nach und nach von der Sorge für die jüngere. Als verstärkende Kraft führt Stiegler die Kulturindustrie an, die – verstärkt durch Marketing, das Kinder und Jungendliche immer stärker als Zielgruppe anspricht – mit den Erziehenden um »die Aufmerksamkeit der jungen Bewusstseine« (dt. 16) konkurriert. Auch Kulturindustrie und Marketing wirken auf die Auflösung der Generationendifferenzen hin, was soziale Entwicklungen und Neuerungen bremst oder blockiert.

Schon in Adornos (3, 160 f.) Analyse der Kulturindustrie aus den 1940er Jahren wird der Vorteil der »Kulturwaren« gegenüber der Erziehung deutlich: Sie verlangen den Konsumentinnen und Konsumenten nichts ab und bereiten sie auf lustvolle Weise auf

das»neue Tempo« und das Leben in einer Gesellschaft vor, die auf der »Brechung allen individuellen Widerstandes« beruht. Mit der Brechung von Widerstand beginnt Erziehung oft. »Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit«, die Kant (10, A2), der diesen Satz in der Einleitung zu *Über Pädagogik* formuliert, mit kindlicher Wildheit identifiziert, »in die Menschheit um.« Bernfeld (1925: 11) erinnert dann gut 120 Jahre später an die Möglichkeit, dass die Pädagogik die Zukunft, die sie verspricht – hier die Entfaltung der Menschheit, die sich in Autonomie ausdrückt –, verhindert. Sie verlängert den »fensterlosen Gang«, als den Hans-Joachim Heydorn (1970: 9) Erziehung bestimmt, durch weitere fensterlose Gänge, deren Wände die Kulturindustrie zur Projektion ihrer Programme nutzt. Die Programmindustrien simulieren Fenster und betrügen die Massen außerdem noch um das in der Projektion Versprochene. Der erziehungswissenschaftliche Gemeinplatz, das Paradox, dass sich nicht fremdbestimmt herbeiführen lasse, verlängert sich in einen weiteren, nämlich dass Autonomie sich nur selten von selbst realisiere. Hinzuzufügen bleibt, dass die Aneignungen von medialen Massenkulturwaren entgegen den Hoffnungen der Cultural Studies meist keine Bildungsprozesse sind, sondern wahrscheinlich sogar tiefer in die Unbildung führen. Dummheit, schreiben Markus Metz und Georg Seeßlen in *Blödmaschinen* (2011: 35), ist »[d]er weitläufigste Rohstoff des Kapitalismus«. Dummheit zwinge uns aber auch zu denken, schreibt Stiegler, Deleuze referierend.

Stiegler begreift die vielfach und oftmals verdummenden Programmindustrien als Psychomacht, die die von Foucault beschriebene Biomacht in der Kontrollgesellschaft ergänzt; und er fordert eine Psychopolitik. Ihre Aufgabe wäre zu verhindern, dass die gegenwärtig vielerorts und in besonderem Maß bei Kindern und Jugendlichen auffällig werdenden Aufmerksamkeitsprobleme sich epidemisch über die gesamte Gesellschaft ausbreiten, die dadurch strukturell unfähig werden würde zu erziehen (11). In letzter Konsequenz fürchtet Stiegler eine *global attention deficit disorder* (90), eine weltweit gewordene Aufmerksamkeitsdefizitstörung. Gegen Aufmerksamkeitsdefizite hilft nur die »Formierung von Aufmerksamkeit durch soziale Aufmerksamkeitsvereinnahmung«, die Stiegler Erziehung nennt, weil sie – wie er schreibt – eben Erziehung genannt werde. »[L]a *formation de l'attention par sa captation sociale«* ließe sich auch – und meines Erachtens zutreffender – als »die *Bildung der Aufmerksamkeit durch ihr soziales Abfangen«* übersetzen. Abgefangen werden muss zumindest ein Teil der Aufmerksamkeit, bevor sie sich vollkommen in die Medienkultur zerstreut. Das Abfangen setzt selbst Aufmerksamkeit voraus, die dann in sozialen Situationen, also in Interaktionen, wirksam werden kann. Ihre Wirksamkeit zeigt sich in der Konstitution kritischer Mündigkeit. Mündigkeit setzt, wie Kant in seiner *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* klarstellt, Mut, den Verstand zu gebrauchen, und den Willen, Faulheit zu überwinden, voraus. Aufmerksamkeit, Mut und Wille sind für Stiegler die entscheidenden Tugenden für die Schlacht um die Intelligenz, *la bataille de l'intelligence,* die nur von aufmerksamen und emanzipierten Erzieherinnen und Erziehern geschlagen werden kann. Das pädagogische Ethos realisiert sich in der Haltung der Erziehenden.

Stiegler fasst Intelligenz als kollektives Vermögen auf. Jacques Rancière, dessen Arbeitsschwerpunkte in der politischen Philosophie und Ästhetik liegen und der – wie Deleuze – an der Reformuniversität Vincennes lehrte – geht in *Der unwissende Lehrmeister* noch einen Schritt weiter und behauptet die Existenz von nur einer menschlichen Intelligenz, die sich in allen menschlichen Hervorbringungen und Schöpfungen ausdrückt. Für Rancière zeigt sich der Erfolg von Erziehung und Unterricht in der Ausbildung neuer Fähigkeiten, die immer auch ein emanzipatorisches Moment hat. Zur Ausbildung neuer Fähigkeiten müssen wir Kindern und Jugendlichen Zeit geben, indem wir Langfristigkeit, gegen die Immer-Kürzerfristigkeit des Projekt- und Finanzkapitalismus setzen. In ebendieser Hinsicht haben Kinder ein Recht, erzogen zu werden. Rancière verwirklicht dieses Recht, indem er den Willen der oder des zu Erziehenden zeitweise dem Willen der oder des Erziehenden unterstellt, ihn oder sie aber die geteilte Intelligenz selbst gebrauchen lässt. Diese Unterstellung dient der Bildung von Aufmerksamkeit als Voraussetzung aller Lernprozesse. Dass der oder die Lehrende emanzipiert sein, den Stoff aber nicht beherrschen muss, ja, Unwissenheit sich womöglich sogar als Vorteil für den Lernprozess erweist, ist für jeden Versuch von Medienerziehung ein Glück, weil Kinder und Jugendliche im Umgang mit neueren Medien aufgrund ihrer scheinbar natürlichen Medienaffinität oft Wissens- und Kompetenzvorsprünge haben, die Erziehungs- und Unterrichtstheorien in der Regel auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher voraussetzen. Im Hinblick auf Medienerziehung kehrt sich das Generationenverhältnis um. Diese Umkehr könnte als List der Vernunft auch gegen die Auflösung der Generationendifferenz als medialer Grenze von Erziehung wirken. Gegen die Auflösung hilft nur die Emanzipiertheit der Erziehenden.

Für Ranciére verschiebt die Emanzipation einzelner durch Teilhabe am Gemeinsamen, der Intelligenz, immer auch die Aufteilung des Sinnlichen. Menschen, die vorher nahezu unwahrnehmbar waren, werden als Menschen wahrnehmbar – auch medial. Emanzipationsprozesse sind Widerstandsprozesse, die in immer stärkerem Maß durch den Gebrauch neuer Medien organisiert werden. Die Berichte von Lina Ben Mhenni (2011), einer Internet-Aktivistin, über die tunesische Revolution im Frühjahr

2011 beschreiben, wie das Gemeinsame gegenwärtig vielerorts im Widerstand und durch Medien – also per Mail oder Skype, in den Blogosphären, über den Kurznachrichtendienst Twitter oder in sozialen Netzwerken wie Facebook – wächst. Die neuen Netzwerkmedien erweisen sich als spontan nutzbare »›konviviale‹ Institutionen« (Illich 1972: 54), die die Bildung widerständiger Multituden, d.h. demokratischer Gemeinschaften ohne Hierarchien, unterstützen. Nichtsdestotrotz handelt es sich vor allem bei Facebook um eine gigantische Marketingmaschine, die ein Großteil der Nutzerinnen und Nutzer nur nutzt, um sich auszustellen und Aktivitäten anderer zu »liken«, neu-deutsch für das Klicken des umstrittenen und datenschutzrechtlich umstrittenen Gefällt mir-Links. Mir gefällt Revolution.

Fazit

Vom Standpunkt allgemeiner Pädagogik ergeben sich aus den drei Grenzen für die Medienerziehung vor allem zwei Konsequenzen: Wenn die Medien selbst erzieherisch wirken, dann sollten die Medienobjekte so ausgewählt werden, dass sie möglichst komplex sind und eine langfristige Auseinandersetzung ermöglichen. Sie sollten außerdem die Wiedererschaffung des Gemeinsamen unterstützen. Medien sind – wie Stiegler sie McLuhan weiterspinnend interpretiert – Pharmaka. Je nach Dosierung hilfreich oder giftig. Deshalb, aber nicht nur deshalb, besteht Medienerziehung nach wie vor auch darin, die Zerstreuung in der Medienkultur verhindern, und die kindliche und jugendliche Aufmerksamkeit auf ältere, auf längerfristige Auseinandersetzung ausgelegte Medien umzuleiten. Die tiefe Aufmerksamkeit, die Emanzipationsprozesse erheblich erleichtert, übt sich noch immer besonders gut im Umgang mit Erzählungen. Deshalb müssen wir an die Erzählungen glauben, als ob sie ihre Glaubwürdigkeit nicht verloren hätten. Sie bereiten auf den Umgang mit dem Unglaublichen vor.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1998): Gesammelte Schriften. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Ben Mhenni, Lina (2011): Vernetzt Euch! Berlin (Ullstein)

Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. (Suhrkamp, zuerst 1925)

Cassirer, Ernst (1944): An Essay on Man. An Introduction to a Philosophy of Human Culture. New Haven / London (Yale University Press)

Cassirer, Ernst (1994): Philosophie der symbolischen Formen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Cassirer, Ernst (1996): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg (Meiner)

Foucault, Michel (2001 ff.): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Frankfurt/Main (Suhrkamp)

Gamm, Hans-Jochen (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg (Rohwohlt)

Gamm, Hans-Jochen (1997): Allgemeine Pädagogik. In: Armin Bernhard und Lutz Rothermel (Hg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim (Deutscher Studien Verlag), 28–38

Gugerli, David (2009): Suchmaschinen. Die Welt als Datenbank.

Heydorn, Hans-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt (EVA)

Hörisch, Jochen (2004): Eine Geschichte der Medien. Von der Oblate zum Internet. Frankfurt/M. (Suhrkamp)

Illich, Ivan (2004): Deschooling Society. London und New York (Marion Boyars, zurerst 1972)

Kant, Immanuel (1983): Werke in zehn Bänden. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen (Leske + Budrich)

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. (Suhrkamp)

Lyotard, Jean-François (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien (Passagen, frz. 1979)

Manovich, Lev (2001): The Language of New Media. Cambridge/Mass. (MIT Press)

Marx, Karl (1989): Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Drei Bände. Berlin (Dietz)

McLuhan, Marshall (2001): Understanding Media. London und New York (Routledge, zuerst 1964)

McLuhan, Marshall und Qentin Fiore (1996): The Medium is the Massage. London und New York (Penguin, zuerst 1967)

Metz, Markus und Georg Seeßlen (2011): Blödmaschinen. Die Fabrikation der Stupidität. Berlin (Suhrkamp)

Panofsky, Erwin (1998): Die Perspektive als »symbolische Form«. In: Ders.: Deutschsprachige Aufsätze, Bd. 2, Berlin (Oldenbourg Akademieverlag, zuerst 1927), 664–757

Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien (Passagen)

Rötzer, Florian (2007): Droht und die »digitale Demenz«, www.heise.de/tp/artikel/25/25483/1.html (27. August 2011)

Sennet, Richard (1986): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M. (Fischer)

Sparrow, Betsy, Jenny Liu und Daniel Wegener (2011): Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips, www.scienceexpress.org/content/early/2011/07/13/ science.1207745.full.pdf (18. Juli 2011)

Stiegler, Bernard (2008): Prendre soin. De la jeunesse et des générations. Paris (Flammarion)

Stiegler, Bernard (2008): Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien. Frankfurt/M. (Suhrkamp)

Stiegler, Bernard (2009): Von der Biopolitik zur Psychomacht. Frankfurt/M. (Suhrkamp)

Vogl, Joseph (2010/2011): Das Gespenst des Kapitals. Zürich (Diaphanes)

Abbildungen:

Abb. 1 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 2 Bahnstation in Alfter, Foto: der Verf.

Abb. 3 Screen-Foto „*The Matrix*“ (USA 1999), Foto: der Verf.

Abb. 4 Screen-Foto *Der Mann mit der Kamera* (USA 1929), Foto: der Verf.