



Rainer Winter

6.2.2004

## Cultural Studies und kritische Pädagogik

### Einleitung

Die Geschichte von Cultural Studies zeigt, dass dieses intellektuelle und politische Projekt von Anfang an eng verbunden mit Fragen der Erziehung und der Pädagogik war. Denn es entstand im vitalen und intellektuell vielseitigen Milieu der Erwachsenenbildung in den 50er Jahren in Grossbritannien (vgl. Grossberg 1997, Steele 1997). Im produktiven Austausch mit reifen Studenten aus der Arbeiterklasse entwickelten Edward P. Thompson, Raymond Williams und Richard Hoggart ihre kreativen Ideen zur Kulturanalyse und schrieben die grundlegenden Werke dieser neuen transdisziplinären Forschungsrichtung, die – wie die Erwachsenenbildung – die Spezialisierung des Wissens überwinden und dessen mögliche praktische Relevanz hervorheben möchte.

Leitend war dabei ein umfassender Kulturbegriff, der besonders in den Arbeiten von Williams theoretische Kontur gewann, so z. B. in *Culture and Society 1780-1950* (1958) und in *The Long Revolution* (1961). Er arbeitete die Vielschichtigkeit und Komplexität von Kultur heraus, die nicht nur die Hochkultur umfasst, sondern auch die Populärkultur. Indem er zudem Kultur in einem anthropologischen Sinne als «ganze Lebensweise» [a whole way of life] begriff, lenkte er die Aufmerksamkeit auf ihre Verbindungen und Vernetzungen mit anderen gesellschaftlichen Praktiken. Wie Thompson hob er die besondere Rolle der «Erfahrung» in der Kulturanalyse hervor, denn sie ermöglicht ein Wissen über und einen Zugang zu kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhängen, die durch abstrakte Theorien nicht erworben werden können.

Im Kontext der Erwachsenenbildung, wie in der «workers' education», waren die Rollen von Professoren und Studenten nicht so hierarchisch

definiert wie an der Universität. Diese nicht traditionellen Studenten, denen der Zugang zur «higher education» verwehrt war, akzeptierten nicht zwangsläufig die Autorität des Professors, bezogen das Gelernte auf ihr eigenes Leben und stellten im Unterricht Fragen, die praktische Relevanz für ihre eigene Erfahrung hatten (Williams 1989: 152) und die Grenzen von akademischen Disziplinen nicht akzeptierten. Diese «radikale Herausforderung» (Grossberg 2000: 12) führte nicht nur dazu, dass neben der Literatur u. a. die Presse, das Radio und der Film zum Thema wurden, sondern dass es auch möglich wurde, die Studenten dazu anzuleiten, ihr eigenes Leben im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen, und in einem zweiten Schritt Möglichkeiten aufzuzeigen, wie es verändert werden kann, um mehr soziale Gerechtigkeit und Gleichheit herzustellen. Es waren diese zur Universität alternativen Institutionen, die in Grossbritannien einen Raum für Cultural Studies eröffneten.

Hierbei ist Kultur, die in neueren Studien als ein «network of embedded practices and representations (texts, images, talk, codes of behavior, and the narrative structures organizing these)» (Frow/Morris 2000: 316) bestimmt wird, der Ort, an dem Machtverhältnisse stabilisiert, aber auch in Frage gestellt und verändert werden können. Cultural Studies analysieren also nicht nur, sondern sie haben auch einen interventionistischen Charakter (Grossberg/Nelson/Treichler 1992). An die Stelle der Arbeiterklasse sind seit den 60er Jahren neue soziale Bewegungen, marginalisierte Minoritäten und unterdrückte Gruppen getreten, deren «agency» gesteigert werden soll, indem sie lernen, ihre konkrete Lebenssituation gesellschaftlich zu kontextualisieren und Möglichkeiten der Veränderung zu erkennen und zu ergreifen.

Der Zusammenhang von Cultural Studies und einer kritischen Pädagogik soll im folgenden in vier Schritten analysiert werden. Zunächst möchte ich kurz auf die eher randständige Bedeutung der Pädagogik am *Centre for Contemporary Cultural Studies* in den 60er und 70er Jahren eingehen (1). Anschliessend werde ich die (amerikanische) Weiterentwicklung des dort entwickelten «ethnography of reading»-Ansatzes untersuchen und seine pädagogischen Implikationen herausarbeiten (2). Dann werde ich die Verbindungen von Cultural Studies und der in den USA beheimateten kritischen Pädagogik erörtern. Diese radikale Theorie der Erziehung wird von einigen ihrer Vertreter in neueren Arbeiten als die «practical politics of cultural studies» bestimmt (3). Eine kurze Zusammenfassung beendet den Beitrag (4).

### 1. Die Arbeit des CCCS und ihre pädagogischen Implikationen

Am Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, das zunächst von Richard Hoggart und später von Stuart Hall geleitet wurde, der auch aus der Erwachsenenbildung kam und zur New Left gehörte, wurden «media studies», die Analyse von Film und Fernsehen, der Presse etc. zu wichtigen Themen. Fragen der Pädagogik wurden explizit allerdings nur am Rande behandelt, auch wenn das Centre für seine Jugendstudien weltberühmt wurde. So stellt Lawrence Grossberg fest: «There is in fact very little explicit work published in either the 'Occasional Papers' or the more formal *Working Papers* published by the Centre for Contemporary Cultural Studies during the 1970s» (Grossberg 1997: 376). Trotzdem lassen die beiden wesentlichen Forschungsrichtungen, die Jugendstudien mit ihrem Modell von Inkorporation und Widerstand auf der einen Seite, die Medienforschungen mit ihrer ideologiekritischen Analyse medialer Texte auf der anderen Seite, Merkmale erkennen, die für eine kritische Pädagogik von Relevanz sind.

So wird sowohl in bezug auf die Jugendlichen aus der Arbeiterklasse, als auch in bezug auf Fernsehzuschauer gezeigt, dass sie keine «cultural dopes» sind, sondern im Umgang mit vorgegebenen Produkten bzw. kulturellen Waren ihre eigenen Kulturen schaffen. Zweifellos liegt in Birmingham der Schwerpunkt auf der «agency», die immer schon zumindest rudimentär vorhanden ist, aber auch durch soziale Bedingungen eingeschränkt wird. Die Populärkultur wird im Anschluss an Gramscis Hegemoniekonzept zur «zone of contestation». «Popular culture is one of the sites where this struggle for and against a culture of the powerful is engaged: it is also the stake to be won or lost in that struggle. It is the arena of consent and resistance» (Hall 1999). Die interdisziplinären Untersuchungen von Cultural Studies zielen darauf, die «agency» zu erweitern, indem sie z. B. zeigen, wie Nachrichten im Fernsehen ideologisch strukturiert sind und wie vor dem Hintergrund der eigenen Interessen kritisch mit ihnen umgegangen werden kann.

Da die Forschungen ihren Ausgangspunkt in konkreten Fragestellungen von praktischer Relevanz haben, fällt es nicht schwer, die Verbindungen zu den Lebenswelten der Untersuchten herzustellen. Dabei beschränken Cultural Studies sich nicht auf die Analyse kultureller Objekte oder Institutionen, sondern untersuchen, wie Menschen in unterschiedlichen Kontexten Kultur schaffen und erfahren, wobei sie deren produktive und transformative Kraft ins Zentrum rücken. «Cultural studies assumes a

reality that is constantly reworked by and only made available through cultural practices» (Grossberg 1997: 379).

Stuart Hall hat gezeigt, dass sich auf theoretischer Ebene das Projekt von Cultural Studies zwischen den Paradigmen von Kulturalismus und Strukturalismus entfaltet, was sich sowohl an den Jugend- als auch an den Medienstudien sehr gut zeigen lässt (Winter 2001). Sie machen nämlich deutlich, dass Strukturen nicht ahistorisch und stabil sind, sondern sie sind immer «structures-in-use», wobei die «uses» nicht im voraus bestimmt werden können (Frow/Morris 2000: 326). Zur wissenschaftlichen Untersuchung von aktuellen Fragestellungen, die sich im britischen Kontext ergaben, griffen die Vertreter des CCCS eklektisch und innovativ auf unterschiedliche, dafür geeignete Theorien und Methoden zurück, so dass der Forschungsprozess, wie es bei qualitativer Forschung oft der Fall ist, zu einer Bricolage wurde (Denzin 1994).

Das auf soziale Veränderung zielende interventionistische Motiv von Cultural Studies wird in den rückblickend von Stuart Hall geäußerten Worten deutlich: «Our questions about culture (...) were concerned with the changing ways of life of societies and groups and the networks of meanings that individuals and groups use to make sense of and to communicate with one another (...) cultural studies insists on the necessity to address the central, urgent, and disturbing questions of a society and a culture in the most rigorous intellectual way we have available» (Hall 1996: 336f.). Zum einen wird hier klar, warum das Birmingham Projekt eine kritische Pädagogik impliziert, auch wenn sie nicht ausbuchstabiert ist, zum anderen wird auch verständlich, warum Vertreter der in den USA beheimateten Varianten kritischer Pädagogik, die in Auseinandersetzung mit der Tradition des westlichen Marxismus, so mit der Frankfurter Schule, entstanden sind, seit den 80er Jahren an die Cultural Studies anknüpfen. Bevor wir uns diesen Ansätzen zuwenden, soll im folgenden an einem Beispiel die Weiterentwicklung der in Birmingham entwickelten «audience ethnography» in den USA näher betrachtet werden, da auch sie für unsere Fragestellung von besonderer Relevanz ist.

### 2. Audience Ethnography: Polysemie und plurale Gebrauchsweisen

Stuart Halls «Encoding-Decoding» Modell und die an ihn anschließenden Studien von David Morley schufen die Grundlage für einen äusserst fruchtbaren und innovativen Ansatz in der Medienforschung: die «audience ethnography» (vgl. Hay/Grossberg/Wartella 1996). Wenig diskutiert wurde

bisher dessen pädagogisches Potential. Es war vor allem John Fiske (1987, 1989), der in seinen synthetisierenden Arbeiten Ende der 80er Jahre, ausgehend von einer dekonstruktiven Analyse von Fernsichttexten deren polysemen Charakter herausarbeitete, um das heterogene Potential pluraler Aneignungsformen sichtbar zu machen, das je nach sozialer und historischer Situation der Zuschauer von diesen unterschiedlich realisiert werden kann. Die Rezeption und die Aneignung von Texten wird in seiner Lesart zu einer kontextuell verankerten gesellschaftlichen Praxis, in der die Texte als Objekte nicht vorgegeben sind, sondern erst auf der Basis sozialer Erfahrungen produziert werden. Dabei knüpft Fiske zum einen an die Arbeiten aus Birmingham an, zum anderen an Michel Foucaults Unterscheidung zwischen Macht und Widerstand und an de Michel de Certeaus Analyse kreativer Alltagspraktiken. ‚Widerstand‘ kann in spezifischen historischen Situationen im Verhältnis von diskursiven Strukturen, kultureller Praxis und subjektiven Erfahrungen entstehen. Im eigensinnigen Gebrauch der «Ressourcen», die das (kapitalistische) System in Form von medialen Texten und anderen Konsumobjekten zur Verfügung stellt, versuchen die alltäglichen Akteure ihre Lebensbedingungen selbst zu definieren und ihre Interessen auszudrücken.

Vor allem in seinen späteren Analysen widmet Fiske (1993; 1994) sich spezifischen Raum-Zeit-Momenten des Mediengebrauchs und bestimmt die Einzigartigkeit und Signifikanz kultureller Praktiken, die an einem besonderen Ort zu einer besonderen Zeit realisiert werden. Damit reagierte er auf Kritiken, die ihm vorwarfen, er würde davon ausgehen, jeder Konsum populärer Medien wäre potentiell subversiv. Sinnvoller scheint es zu sein, Widerständigkeit als mögliche Option populärer Texte zu bestimmen, wobei geklärt werden muss, ob die subversive Artikulation von Bedeutungen auf den spezifischen Kontext der Medienrezeption beschränkt bleibt oder auch in anderen Bereichen des Alltags seine Wirkung entfaltet. Allerdings müssen die mobilisierten Gefühle und ausgehandelten Bedeutungen nicht zwangsläufig im Sinne von «empowerment» organisiert sein. Douglas Kellner (1995: 38f.) hebt in seiner Kritik hervor, dass zwischen verschiedenen Formen des Widerstandes unterschieden werden sollte. «Resistance and pleasure cannot therefore be valorized per se as progressive elements of the appropriation of cultural texts, rather one needs to describe the specific conditions that give rise to the resistance or pleasure at stake and their specific effects» (Kellner 1995: 39).

Ausserdem weist Grossberg darauf hin, dass untersucht werden sollte, wie

das tägliche Leben mit der Politik der Gesellschaftsformation im ganzen artikuliert ist. «By valorizing daily life as intrinsically disruptive and playful, it constantly discovers moments of resistance, whether or not they have tangible effects. By equating structure and power, it creates the illusion that one can escape them [...] By equating resistance with the deconstruction of any structure, it often unconsciously reproduces those positions of power which, at any moment, for whatever reasons, have escaped the deconstructive onslaught» (Grossberg 1992: 94). Solche vereinfachenden Gleichsetzungen, die Anlass zu polemischen Kritiken von Gegnern der Cultural Studies geben, haben zur Folge, dass die Analyse des Verhältnisses zwischen den Formen des Vergnügens sowie der Bedeutungsproduktion, mit denen bis zu einem bestimmten Grad eine Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen ausgeübt und die Differenzen zu anderen behauptet werden können, und den Strukturen der Gesellschaftsformation oft nicht erfolgt. Ausserdem reduziert sich die Analyseperspektive leicht darauf, Praktiken primär unter den Aspekten von Selbstermächtigung und Widerstand zu begreifen. Dagegen stellt Grossberg fest, dass die lustvolle Aneignung von Texten dominante Vorzugsbedeutungen nicht zum Verschwinden bringen muss. Semiotischer Widerstand muss nicht in politische Praxis münden. «And struggle is not always resistance, which requires a specific antagonism. And resistance is not always opposition, which involves an active and explicit challenge to some structure of power» (Grossberg 1992: 95f.).

Trotz der zum Teil berechtigten Kritik an der «audience ethnography» führt diese innovative Forschungsrichtung aber anschaulich vor, dass sich die für den Alltag relevante Bedeutung von Texten in deren sozialen Gebrauch realisiert. Freilich, ist die Rezeption und Aneignung in der postmodernen Medienwelt sowie die Subjektivität der Konsumenten unterschiedlichen bestimmenden Einflüssen ausgesetzt. Dabei gilt das pädagogische Interesse von Cultural Studies aber primär den Bedeutungen und Vergnügen, die Personen und Gruppen helfen können, ihre Interessen zu artikulieren, Freiräume zu entfalten, Fluchtlinien zu finden und ihre Handlungsmächtigkeit zu erweitern. Auf diese Weise sind Texte in die Zirkulation von Bedeutungen und affektiven Energien innerhalb einer Kultur eingebunden. Das politische Ziel von Cultural Studies ist gerade die Herstellung von Zusammenhängen zwischen den einzelnen Momenten der Selbstermächtigung und den umfassenderen kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen. Hierzu ist jedoch auch eine Kritik an den bestehenden

Herrschaftsverhältnissen erforderlich und eine Analyse der Möglichkeiten zur sozialen Transformation. «An insurgent cultural studies only positively interprets struggle and resistance against oppression, against structural inequality, grounding its analyses in antagonisms between structural inequalities and oppression. An insurgent cultural studies enters into dialogue with members of oppressed groups in struggle and expands cultural studies to include voices usually excluded in more academic forms of cultural studies, thus striving for a more inclusive and political project» (Kellner 1995: 96). Vor allem der in den USA entwickelte Ansatz der kritischen Pädagogik beschäftigt sich explizit mit diesem Ziel und der Herstellung einer radikalen Demokratie.

### 3. Kritische Pädagogik als Cultural Studies

Ausgangspunkt der kritischen Pädagogik in den USA zu Beginn der 80er Jahre waren die von Bourdieu/Passeron und anderen durchgeführten Untersuchungen des Bildungswesens, die zeigen, dass es zur sozialen Reproduktion und zur Aufrechterhaltung bestehender Verhältnisse beiträgt. Die Vertreter dieser ideologiekritischen Richtung (Apple 1979, 1982; Aronowitz/Giroux 1985) beschränkten sich jedoch nicht darauf, soziale Reproduktion als strukturellen Effekt zu analysieren. In Auseinandersetzung mit den theoretischen und empirischen Arbeiten aus Birmingham, insbesondere mit der Rezeption von Gramscis Hegemonie-Konzept und den Jugendsubkulturstudien, wurden Schulen vielmehr als hegemoniale Orte von Praktiken sowie Ritualen und Ideologien als gelebte Erfahrung und Praxis analysiert, insbesondere in der grundlegenden Arbeit *Schooling as a Ritual Performace* (1986) von Peter McLaren. Wie bereits Paul Willis (1977) zeigte, ist die Erfahrung der sozialen Welt nicht von externen Determinanten ableitbar, sondern sie ist widersprüchlich, uneinheitlich und veränderbar. Die Kultur ist der Bereich, in dem die Strukturen erfahren und gelebt, reproduziert, jedoch auch transformiert werden. Gerade hier setzt die kritische Pädagogik an, welche die kritische Handlungsfähigkeit von Schülern und Schülerinnen entwickeln und stützen möchte, um Strategien des kulturellen und politischen Widerstandes zu entwickeln. Dabei gibt es ganz unterschiedliche Positionen (Carlson/Apple 1998). Im folgenden werden wir primär auf die eingehen, die dem Projekt von Cultural Studies am nächsten stehen und es explizit mit der kritischen Pädagogik verbinden. So vermittelt Henry Giroux, einer der führenden Vertreter dieser Synthese, bereits in einer frühen Arbeit zwischen Kulturalismus und Strukturalismus

bei seinem Bemühen, die Ideologiekritik in die Unterrichtspraxis einzubringen. Hierzu sollen die Schüler und Schülerinnen in der Klasse über ihre sozialen Erfahrungen reflektieren. «It is crucial for them to be able to understand how their own experiences are reinforced, contradicted, and suppressed as a result of the ideologies mediated in the material and intellectual practices that characterize daily classroom life» (Giroux 1983: 150). In einem Prozess dialogischen Lernens (Freire 1973) sollen sie zunächst ihr Selbst dekonstruieren, indem sie es im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse begreifen. Dies ist die Voraussetzung dafür, zum potentiellen Akteur im Geschichtsprozess zu werden und durch Kampf und Kritik die bestehenden Verhältnisse zu ändern. Giroux' Pädagogik des Widerstandes ist auf die Transformation der Gesellschaft ausgerichtet und so mit Hoffnung, Transzendenz und Utopie verbunden.

Eine intensive Beschäftigung mit poststrukturalistischen, postmodernen und postkolonialen Ansätzen innerhalb der Cultural Studies führte Giroux, wie auch Peter McLaren (1995), allmählich zu einer Transformation seines Ansatzes (Giroux et al. 1984, Giroux 1992, 1993, 1994). Er vertritt heute eine explizit an Cultural Studies orientierte kritische Pädagogik, die eine Politik der Differenz mit einer Forderung nach einer radikalen Demokratisierung der Gesellschaft verbindet (Kellner 2001). Zum einen hebt er die wichtige Bedeutung von Cultural Studies für das Verständnis von Erziehung, Kultur und Politik hervor. Dabei ist sein Bemühen, die Pädagogik zu einem wesentlichen Bestandteil von Cultural Studies zu machen. Er plädiert für eine «politics of the performative»(...) a work in progress informed by a cultural politics that translates knowledge back into practice, places theory in the political space of the performative, and invigorates the pedagogical as a practice through which collective struggles can be waged to revive and maintain the fabric of democratic institutions» (Giroux 2000: 135). Andererseits kritisiert Giroux die Selbstgenügsamkeit der «textualist readings» und der «audience studies», die sich auf die Analyse des lustvollen, subversiven Gebrauchs von Medien beschränken. So hebt er z. B. in einer Analyse des Disney-Imperiums hervor, dass viele Disney-Texte wohl zu oppositionellen Lesarten einladen, dass diese jedoch dessen Macht, «to monopolize the media and saturate everyday life with its own ideologies» (Giroux 1999: 7), nicht zum Verschwinden bringen. Daher können die «audience studies» von der kritischen Pädagogik lernen, dass kreative und subversive Lesarten während der Rezeption und Aneignung nicht genügen, um mehr Demokratie zu verwirklichen.

Die kritische Pädagogik macht vor allem die Aushandlung [negotiation] und die Produktion von Bedeutungen zwischen Lehrern und Schülern zu ihrem Thema, die sie im Kontext von diskursiven Praktiken und Macht/Wissen Beziehungen kritisch analysiert. «By conceptualizing radical pedagogy as a form of cultural politics, we are underscoring the idea that school culture is not neutral, but ideological. It consists of stipulated social practices and diffuse configurations of power, as well as historically mediated ideas and world-views that often work to sustain the interests of dominant groups» (Giroux/McLaren 1995: 36).

Im Zeitalter des Neoliberalismus und der zunehmenden Privatisierung öffentlicher Räume ist, wie Giroux (2001) und auch Peter McLaren (1995, 1997) zeigen, die Entwicklung einer Ethik erforderlich, die das Verhältnis von Macht, subordinierten Subjektpositionen und gesellschaftlichen Praktiken reflektiert. «Critical pedagogy commits itself to forms of learning and action that are undertaken in solidarity with subordinated and marginalized groups» (Giroux/McLaren 1995: 32). Ausgehend von den aktuellen gesellschaftlichen Konflikten soll der ethische Diskurs nicht nur (ethnische) Differenzen anerkennen, sondern auch zeigen, wie Gerechtigkeit verwirklicht ist. Weiterhin sollen sich die Lernenden mit der Vielfalt von Erzählungen und Traditionen, die die heutigen multikulturellen Gesellschaften kennzeichnen, auseinandersetzen und die Geschichte sowie ihre eigene Subjektivität als Ort von gesellschaftlichen Kämpfen begreifen. So sollen Studenten verstehen lernen, wie sich «conflictual social relations» ihrem Habitus eingeschrieben haben. «The task of critical pedagogy is to increase our self-consciousness, to strip away distortion, to discover modes of subjectivity which cohere in the capitalist body/subject and to assist the subject in its historical remaking» (McLaren 1995: 74). Auf diese Weise soll die «agency» der Studenten erweitert werden. Zum einen ist die kritische Pädagogik eine kulturelle Praxis, zum anderen eine Form des gesellschaftlichen Gedächtnisses. Dies wird besonders in dem Projekt der «postmodern counternarratives» ersichtlich (Giroux et al. 1996), in dem Cultural Studies selbst als eine «counternarrative» bestimmt werden, die die technokratische und marktorientierte Rationalität im Lehren und Lernen zugunsten einer demokratischen Aneignung von Wissen und kulturellen Texten zurückweist, was in eine scharfe Kritik an der «corporate university» mündet (vgl. Giroux/Myrsiades 2001).

Unter verschiedenen politischen Blickwinkeln leitet die kritische Pädagogik

auch zu einer Auseinandersetzung mit bestehenden Theorien an, die neu gelesen und auch reformuliert werden, damit sie der jeweiligen Fragestellung gerecht werden können. Wie in Birmingham sollen auf diese Weise disziplinäre Grenzen durchbrochen werden, um neue Formen des Wissens hervorzubringen, die demokratischere und gerechtere Lebensweisen erlauben. Hierzu muss die kritische Pädagogik eine Sprache der politischen und moralischen Möglichkeiten erforschen, die den ironischen Nihilismus und Zynismus der postmodernen Sensibilität (Grossberg 1992: 224ff.) überwindet und zur politischen Partizipation führt.

Die Förderung von «multicultural literacy» ist hierbei ein besonderes Anliegen. «Central to such a pedagogy are strategies of representation, engagement, and transformation that are used to investigate the complex contours of political and social agency and how such investigations translate into providing the conditions for students and others to address in the most rigorous way possible the more urgent and disturbing issues facing them in the current historical conjuncture» (Giroux 2001: 15). Cultural Studies mit ihrem Schwerpunkt auf alltäglichen Erfahrungen und Praktiken analysieren die Bedingungen kritischer Handlungsfähigkeit, wie Grossberg (1996) zeigt, und schaffen so ein Fundament für eine praktische kulturelle Politik. So sollen vor allem Kinder und Jugendliche, die zunehmend durch die kommerzielle Konsumkultur sozialisiert werden, eine kritische Handlungsfähigkeit entwickeln, kooperative Beziehungen einüben und sich an demokratischen Werten orientieren. «Similarly, it [Cultural studies] provides an opportunity to open up spaces inside and outside the university in which teachers and students can find ways to connect knowledge to social change, while restoring, as Paul Gilroy has suggested, an ethical dimension and critical vocabulary for shaping public life as a form of practical politics» (Giroux 2001: 24f.).

Ein Schwerpunkt der an Cultural Studies orientierten «critical pedagogy» ist die «popular culture», insbesondere die Analyse von populären Filmen. So deckt Giroux in dekonstruktiven und kritischen Analysen die Merkmale der Pädagogik von Hollywood auf. Er untersucht, wie Norman Denzin in seinen Analysen des Hollywood-Kinos (Denzin 1991, 2002), die mediale Politik der Repräsentation, indem er die Diskurse und Bilder von race, gender, class and sexuality analysiert. So zeigt er z. B. wie die medialen Repräsentationen von Schwarzen «a white moral panic» hervorgebracht haben (Giroux 1996). Giroux interessiert sich dafür, wie Filme und andere mediale Texte Bedeutung, Vergnügen und Identifikationen mobilisieren,

die soziale Wirklichkeitskonstruktionen und Selbstdefinitionen beeinflussen (vgl. auch Fiske 1994). Auf diese Weise eröffnen populäre Filme aber auch einen pädagogischen Raum in einer «image saturated culture». «As the opportunities for civic education and public engagement begin to disappear, film may provide one of the few mediums left that enable conversations that connect politics, personal experiences, and public life to larger social issues» (Giroux 2002: 7).

Hier trifft sich Giroux mit der kritischen Medienpädagogik, die Douglas Kellner (1995, 2003) in seinen Arbeiten zur Medienkultur verfolgt. Auch er knüpft an die British Cultural Studies an, verbindet sie aber vor allem mit der Frankfurter Schule, weil er es zum einen für nötig hält, den Bereich der Produktion und die politische Ökonomie der Kultur zu berücksichtigen. Zum anderen strebt er eine Kulturkritik an, die den gegenwärtigen Moment der Geschichte theoretisch artikuliert und dabei auch seine utopischen Möglichkeiten offenlegt. «Critical theories attempt to contribute to practice and a critical cultural studies seeks to empower individuals, by giving them tools to criticize dominant cultural forms, images, narratives, and genres» (Kellner 1995: 60). Eine kritische Medienpädagogik soll die Zuschauer ermächtigen, die Botschaften, Ideologien und Werte in medialen Texten zu dechiffrieren, um der Manipulation zu entgehen und eigene Identitäten und Widerstandsformen entwickeln zu können. Darüber hinaus soll sie politisch engagierten Medienaktivismus initiieren und unterstützen, um alternative Formen von Kultur und Gegenöffentlichkeiten hervorzubringen, die von entscheidender Bedeutung für eine lebendige Demokratie sind. «A democratic media politics will teach individuals how to use the new technologies, to articulate their own experiences and interests, and to promote democratic debate and diversity, allowing a full range of voices and ideas to become part of the cyberdemocracy of the future» (Kellner 1995: 337). Wie Giroux ist auch Kellner der Auffassung, dass die Medienkultur zu einer kritischen Erkenntnis der gegenwärtigen neoliberalen Verhältnisse wie der neuen globalen Ökonomie beitragen kann und durch «empowering representations» informiertere, kritischere und aktivere Formen von Subjektivität anleiten kann.

Hierzu ist vor allem die pädagogische Arbeit von Lehrern, und anderen «cultural workers» erforderlich, die ihr Wissen und ihre Kompetenz einbringen sollen, um öffentliche Räume zurückzuerobern und eine Kultur der Partizipation und der «active citizenship» zu schaffen (Giroux 1994). Durch den Erwerb von Medienliterateität in einem dialogisch und auf

Zusammenarbeit angelegten Kontext kann auch das Verständnis für andere Kulturen und Subkulturen geweckt und vertieft werden. Freilich, gehört hierzu auch eine Dekonstruktion der sozialen und politischen Konstruktion von «whiteness»: «The reality-distortion field known as 'whiteness' needs to be identified as a cultural disposition and ideology linked to specific political, social, and historical arrangements» (McLaren 1997: 8). Es soll gezeigt werden, dass die weissen, kulturellen Praktiken kontingent und historisch produziert sind. Durch individuelles und kollektives Handeln sind sie potentiell transformierbar.

Insbesondere die neuen Medien erfordern die Entwicklung neuer Formen von «media literacy», die den interaktiven Bereichen von Computer und Multimedia angemessen sind. «Multiple literacies involve reading across varied and hybrid semiotic field and being able to critically and hermeneutically process print, graphics and representations, as well as moving images and sound» (Kellner 2002: 96). Kellner ist der Auffassung, dass eine an Cultural Studies orientierte kritische Pädagogik im neuen Millennium gerade im Bereich des Cyberspace Studenten helfen muss, ihre eigenen Räume und Interaktionsformen zu entwickeln, um das Projekt einer radikalen Demokratie zu verwirklichen.

Eine andere Richtung schlägt Peter McLaren ein. Als Reaktion auf die postfordistische Ökonomie fordert er neuerdings im Anschluss an die Arbeiten von Paulo Freire, Antonio Gramsci und Karl Marx eine «kritisch-revolutionäre Pädagogik» (McLaren 2000; Allman 2001). Sie soll die Vielfältigkeit und Kreativität menschlichen Handelns in der Ära der neo-liberalen Globalisierung bewahren und fördern. Um deren Marktideologie entgegen treten zu können, hält es McLaren für erforderlich, die marxistische Analyse der Gesellschaft und des Bildungswesens wieder aufzunehmen und zu vertiefen.

#### 4. Schluss

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Interessen von Cultural Studies einer Kritik der Macht und einer Kunst des Eigensinns (Winter 2001) gelten, die sich z. B. in der produktiven und kreativen Auseinandersetzung mit medialen Texten und anderen kulturellen Formen in alltäglichen Kontexten entfalten können (Fiske 1993). Sie verabschieden nicht das Subjekt, sondern es geht Ihnen um eine Stärkung seiner «Agency», seiner Handlungsfähigkeit (Grossberg 1997). Wie die Arbeiten von Henry Giroux, Douglas Kellner, Peter McLaren und anderen zeigen,

sollten Medien- und Kulturanalyse im Rahmen von Cultural Studies immer auch verknüpft sein mit einer kritischen Pädagogik, die der impliziten Pädagogik medialer Texte opponiert und eine produktive Auseinandersetzung intensivieren oder erst ermöglichen möchte. Dabei wird der Alltag als «contested terrain» bestimmt, der auf einen kollektiven Dialog hin geöffnet werden soll, damit viele unterschiedliche Stimmen sich artikulieren können, um eine demokratischere und gerechtere Gesellschaft zu schaffen.

### Literatur:

- Allman, Paula. (2001) *Revolutionary Social Transformation: Democratic Hopes, Political Possibilities and Critical Education*. Westport, Co: Greenwood Pub Group.
- Apple, Michael W. (1979) *Ideology and Curriculum*. New York/London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, Michael W. (1982) *Education and Power*. New York/London: Routledge & Kegan Paul.
- Aronowitz, Stanley; Giroux, Henry. (1985) *Education Under Siege*. Massachusetts/New York: Bergin & Garvey.
- Carlson, Dennis/Apple, Michael W. (Hrsg.) (1998) *Power/Knowledge/Pedagogy. The Meaning of Democratic Education in Unsettling Times*. Boulder: Westview Press.
- Denzin, Norman K. (1991) *Images of postmodern society. Social theory and contemporary cinema*. London: Sage.
- Denzin, Norman K. (1994) The Art and Politics of Interpretation. In: Denzin, Norman K.; Lincoln Yvonna S. (Hrsg.) *Handbook of Qualitative Research*. London/ New Delhi/Thousand Oaks: Sage, S. 500–515.
- Denzin, Norman K. (2002) *Reading race. Hollywood and the cinema of racial violence*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fiske, John. (1987) *Television Culture*. London/New York: Methuen.
- Fiske, John. (1989) *Reading the popular*. Boston: Uniwin Hyman.
- Fiske, John. (1993) *Power Plays – Power Works*. London/New York: Verso.
- Fiske, John. (1994) *Media matters. Everyday culture and political change*. Minneapolis: Univ. of Minnesota Press.
- Freire, Paulo. (1973) *Pädagogik der Unterdrückten*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Frow John; Morris Meaghan. (2000) Cultural Studies. In: Denzin, Norman/ Lincoln Yvonna S. (Hrsg.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, S. 315–346.
- Giroux, Henry A. (1983) *Theory and Resistance in Education*. Massachusetts/New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, Henry A. (1992) *Border Crossings. Cultural Workers and the politic of Education*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1993) *Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Culture*. New York: Peter Lang.
- Giroux, Henry A. (1994) *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1996) *Fugitive Cultures*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (1999) *The Mouse That Roared. Disney and the End of Innocence*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, Henry A. (2000) *Impure Acts. The Practical Politics of Cultural Studies*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A. (2001) *Public Spaces, Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Giroux, Henry A. (2002) *Breaking in to the Movies. Film and the Culture of Politics*. Oxford: Blackwell.
- Giroux, Henry A.; Shumway, D.; Smith, P.; Sosnoski, J. (1984) «The Need for Cultural Studies: Resisting Intellectuals and Oppositional Public Spheres». *Dalhousie Review* 64 (2): S. 472\_486.
- Giroux, Henry A.; McLaren Peter. (1995) Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In: McLaren, Peter. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London/New York: Routledge, S. 29–57.
- Giroux, Henry A.; Lankshear Colin; McLaren, Peter; Peters, Michael. (1996) *Counternarratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*. London/New York: Routledge.
- Giroux, Henry A./Myrsiades, Kostas(Hg.) (2001) *Beyond the Corporate University. Culture and Pedagogy in the New Millenium*. Lanham/ Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Grossberg, Lawrence. (1992) *We Gotta Get Out of This Place. Popular Conservatism and Popular Culture*. New York/London. Routledge.

- Grossberg, L.; Nelson, C.; Teichler, P. (Hrsg.). (1992) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Grossberg, Lawrence. (1996) Identity and Cultural Studies-Is That All There Is? In: DuGay, Paul; Hall, Stuart (Hrsg.). *Questions of Cultural Identity*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 87–107.
- Grossberg, Lawrence. (1997) Bringing It All Back Home. Pedagogy and Cultural Studies. In: Grossberg, Lawrence. *Bringing It All Back Home. Essays on Cultural Studies*. Durham/London: Duke University Press, S. 374–390.
- Grossberg, Lawrence. (2000) History, imagination, and the politics of belonging: between the death and the fear of history. In: Grossberg, Lawrence; Gilroy, Paul; McRobbie, Angela (Hrsg.). *Without Guarantees*. In honour of Stuart Hall. New York/London: Verso Books, S. 148–164.
- Hall, Stuart. (1981) Notes on deconstructing the popular. In: Samuel, R. (Hrsg.). *People's history and social theory*. London: Routledge & Kegan, S.227–240.
- Hay, James; Grossberg, Lawrence; Wartella, Ellen (Hrsg.). (1996) *The Audience and Its Landscape*. Boulder: Westview Press.
- Kellner, Douglas. (1995) *Media Culture. Cultural Studies, Identity and politics between the Modern and the Postmodern*. London/New York: Routledge.
- Kellner, Douglas. (2001) Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millenium: Reflections on the Work of Henry Giroux. *Cultural Studies-Critical Methodologies, Vol. 1*, number 2, May 2001, S. 220–239.
- Kellner, Douglas. (2002) New Media and New Literacies. Reconstructing Education for the New Millenium. In: Lievrouw, Leah H.; Livingstone, Sonia (Hrsg.). *Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 90–104.
- Kellner Douglas. (2003) *Media spectacle*. London: Routledge.
- McLaren, Peter. (1986) *Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. London/New York: Routledge.
- McLaren, Peter. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London/New York: Routledge.
- McLaren, Peter. (1997) *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder: Westview Press.
- McLaren, Peter. (2000) *Che Guevara, Paulo Freire and the Pedagogy of Revolution*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Steele, Tom. (1997) *The Emergence of Cultural Studies 1945–65. Cultural Politics, Adult Education and the English Question*. London: Lawrence & Wishart.
- Williams, Raymond. (1989) The Future of Cultural Studies. In: Raymond, Williams. *The Politics of Modernism: Against the new Conformists*. London: Verso, S.151–162.
- Willis, Paul. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Winter, Rainer. (2001) *Die Kunst des Eigensinns. Cultural Studies als Kritik der Macht*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.



Heinz Moser

20.2.2004

### **Bedürfnisse, soziale Texte und die Cultural Studies**

Die englischen Arbeiten der Cultural Studies sind erst in den letzten Jahren stärker ins Bewusstsein der Medienpädagogik gekommen. Zwar sind einige Arbeiten der britischen Forscher um das Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) in Birmingham schon in den Siebziger- und Achtzigerjahren des letzten Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum übersetzt und bei uns zur Kenntnis genommen worden – dies aber vor allem unter jugendsoziologischen Aspekten (vgl. etwa: Willis 1979). Die semiologischen und kommunikationstheoretischen Überlegungen, wie sie in Halls Encoding/Decoding-Modell anklingen, wurden jedoch kaum als eigenständiger Ansatz des Nachdenkens über kulturelle Phänomene gewürdigt. Bis in die Neunzigerjahre wurden die Konzepte der Cultural Studies in der Medienpädagogik nur am Rande thematisiert, so dass Andreas Hepp in seinem Überblick noch 1999 zum Resultat kommt, es sei eine Besonderheit der Rezeption der Cultural Studies im deutschsprachigen Raum, dass «ein Arbeiten im Rahmen dieses Projektes hier bisher nicht die institutionelle Verankerung erfahren hat, wie dies im angloamerikanischen Bereich der Fall ist» (Hepp 1999, S. 107).

Als Grund dafür sieht Hepp, dass die Cultural Studies quer zu den Grenzen der universitären Disziplinen liege. Dies macht eine Institutionalisierung schwierig, indem Forschende, die im Rahmen dieses Ansatzes arbeiten, sich oft an der Peripherie ihrer Fächer bewegen. Der Bezug auf eigene Mutterdisziplinen macht es zudem schwierig, gemeinsame Themen zu finden und eine gemeinsame Sprache zu entwickeln.

Ein weiterer Grund für diese Sachlage kann auch darin gesehen werden, dass das Feld gesellschaftlicher Überlegungen zur Kultur bereits besetzt war. Unter dem Signum einer kritischen Reflexion der Kulturindustrie war es die Kritische Theorie der Frankfurter Schule, welche alltagskulturelle

Phänomene beobachtete und die Massenkommunikation vor allem als Verführung der Massen kritisierte.

### **Die «eigentlichen» Bedürfnisse als kritisches Konzept**

Allerdings haben die Ansätze der Frankfurter Schulen in den letzten Jahrzehnten gerade wegen ihrer kulturpessimistischen Haltung viel an Attraktivität verloren. Dies wird insbesondere im Bezug auf die Entfremdungstheorien deutlich, welche damals in der Neuen Linken vertreten wurden. Die Formen der Massenkommunikation, welche mit dem Aufkommen von Boulevardmedien und der Unterhaltungskultur des Fernsehens die westlichen Gesellschaften immer stärker durchdrangen, schien die Entfremdung der Menschen im Spätkapitalismus zu bestätigen. Anstatt die «eigentlichen» Bedürfnisse zu befriedigen, begnügten sie sich mit Surrogaten – dies im Sinne einer Strategie monopolkapitalistischer Unternehmungen, die Massen zu entpolitisieren und emanzipatorische Anstrengungen der Arbeiterklasse, das Schicksal in die eigenen Hände nehmen, im Keim zu ersticken.

An diesem Begriff der «eigentlichen Bedürfnisse» zeigt sich indessen das Dilemma von Theorien, welche ein Desiderat der «Echtheit» zwischen «Schein» und «Sein» zu unterscheiden versuchen. Denn letztlich kann man auch dann noch auf dem Anspruch von «eigentlichen Bedürfnissen» verharren, wenn diese empirisch unauffindbar werden. Gerade im Medienbereich wurde es immer schwieriger, die von den Pädagogen betonten «eigentlichen Kommunikationsbedürfnisse» gegenüber Heranwachsenden zu vertreten, welche als Mediengeneration ohne Ressentiments und neugierig mit verschiedensten Medien umgingen. Wie kann man Simpsons, Barbiepuppen, Soap Operas etc. als Produkte einer «minderwertigen» Massenkultur, die an den «eigentlichen Bedürfnissen» vorbeigeht, kritisieren, wenn sie von den Adressaten der medienpädagogischen Bemühungen heiss geliebt werden? Jedenfalls bekamen bewahrpädagogische Positionen, die sich mit den Argumenten einer kulturpessimistischen Linken gut verbinden liessen, immer grössere Mühe, sich bei den Heranwachsenden verständlich zu machen. War das Problem wirklich die Qualität der Produkte – oder nicht eher eine Frage von unterschiedlichen Generationen und ihren kulturellen Gewohnheiten?

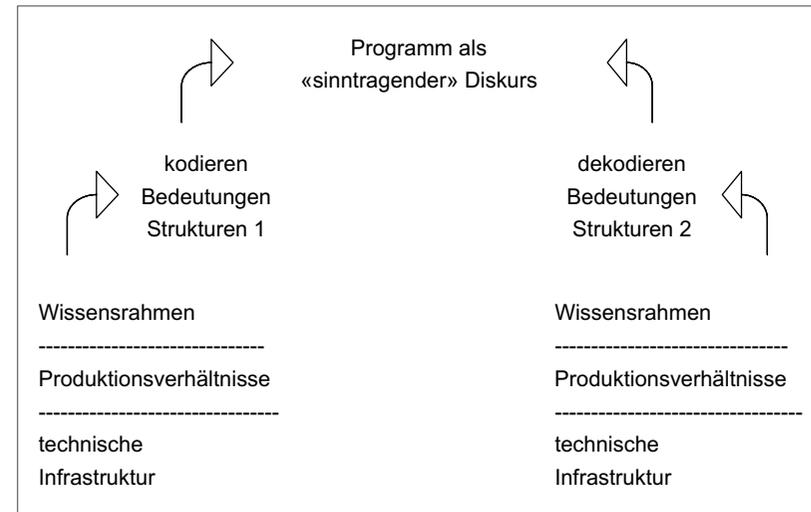
So betont Baacke angesichts der affektiven Dimension von Kommunikationsprozessen in seiner «Medienpädagogik» von 1997 die Notwendigkeit eines akzeptierenden Umgangs mit Medien: Wir müssten dafür offen



sein, die ästhetische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen und ihnen zuzutrauen, in allen Arten von Material für sich Anregungen und Deutungen zu finden, die sie sich aneignen und für sich produktiv machen (Baacke 1997, S. 50).

Wenn ein akzeptierender Umgang mit Medien nun allerdings im Zentrum medienpädagogischer Überlegungen stehen soll, scheint mir das Interpretationsangebot der Cultural Studies fruchtbarer als jenes der kritischen Theorie. So kritisiert Dick Hebdige (1985) die strikte Trennung von politischen und kommerziellen Erscheinungsformen der Jugendkultur und plädiert für eine Politik des Vergnügens, welche die Unterscheidung von Politik und Spasshaben in Zweifel zieht (Hebdige 1985, S. 189 f.). Insbesondere John Fiske versuchte dann, die Pleasures von populären Medientexten in den Vordergrund seiner Überlegungen zu stellen. Das Vergnügen, welche alltagskulturelle Texte schaffen, bedeutet nicht schon per se eine Entpolitisierung oder bloße Anpassung an hegemoniale Diskurse; vielmehr kann sich im Erleben des Vergnügens Widerstand manifestieren, welcher auf der Eigenleistung der Rezipienten beruht (vgl. Hepp 1999, S. 73 ff.). Nutzer sind in dieser Sicht «aktive Leser», welche ihren eigenen Text in der Aneignung im Sinne von «producerly texts» (Fiske 1987a) erst schaffen. Und dieser selbstgeschaffene Sinn muss mit jenem, den die Autoren des Textes intendierten nicht übereinstimmen.

Eine Beschreibung des Verhältnisses zwischen Produktion und Rezeption, das nicht einfach von der Übernahme des vom Produzenten intendierten Sinnes ausgeht, hat Stuart Hall mit seinem Encodierung/Decodierung-Modell formuliert. Dieses Modell unterscheidet die Kodierung durch die Produzenten von den Dekodierungsprozessen der Rezipienten:



*Das Encodierungs-/Decodierungsmodell nach Hall 1999, S. 97*

Hall zeigt in diesem Modell auf, wie im semiologischen Prozess Wirklichkeit über mehrere Stufen konstruiert wird. Wirklichkeit, wie sie z. B. im Fernsehen erscheint, ist kein bloßes Abbild der Realität, sondern ein Komplex, der von verschiedensten Bedeutungen und Vorstellungen gerahmt ist: »vom angewandten Wissen aus den Produktionsroutinen, von historisch bestimmten technischen Fertigkeiten, professionellen Ideologien, von institutionellem Wissen, Definitionen und Annahmen, von den Einschätzungen des Publikums etc., die den Aufbau des Programms strukturell mitbestimmen« (Hall 1991, S. 94).

Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass Encodierungsprozess und Decodierung durch die Rezipienten sich nicht deckungsgleich vollziehen. So müssten sich die Fernsehanstalten oft damit auseinandersetzen, dass das Publikum die Nachricht nicht so auffasse, wie sie es beabsichtigten. Dies hiesse aber nichts anderes, als dass die Fernsehzuschauer nicht innerhalb des »dominanten« oder »bevorzugten« Codes agierten. Die Übereinstimmung hänge vielmehr von der Identität/Nicht-Identität zwischen den Codes ab, die vollständig oder fehlerhaft das übertragen, unterbrechen oder systematisch verzerren, was »gesendet« worden sei. Damit aber wird der Interpretationsspielraum bei der Aneignung wichtig, der sich im Rahmen des Modells von Hall über drei hypothetische Positionen

bestimmen lässt:

Einmal handelt es sich um die Position eines dominant-hegemonialen Ansatzes, der in der Anpassung an den vom Produzenten intendierten Sinn besteht. Eine zweite Möglichkeit ist diejenige des ausgehandelten Codes, welche zwar die Legitimität der hegemonialen Definitionen anerkennt, aber die darin bestehenden Spielräume für eigene Interpretationen ausnützt. Eine oppositionelle Lesart liegt schliesslich dann vor, wenn sich die Rezipierenden den zugrunde liegenden Text in einem vollkommen entgegengesetzten Rahmen aneignen. Die Intention der Produzenten wird hier subvertiert und gegen den Strich interpretiert (vgl. Hall 1999, S. 106 ff.)

Ein Beispiel für oppositionelle Lesarten stellen die in meiner Untersuchung zum Grand Prix Eurovision (Moser 1999) dargestellten Travestie-Shows der Fans dieser Sendung dar. Oppositionell sind diese Events, weil es sich um homosexuelle Männer handelt, welche sich als diskriminierte Minderheit eines Medienereignisses des Mainstreams bedienen, um darin ihre Pleasures zu finden. Ein Teilnehmer beschreibt sehr anschaulich, wie die Subvertierung funktioniert: »Es wird einfach darauf geschaut, dass es möglichst ein Lied ist, das sehr ausgefallen ist; also in dieser Travestie-Darbietung kann man dann Interpretieren oder die Interpretinnen auf die Schippe nehmen. Man kann besondere Gesten verfeinern, oder man kann sie extremer darstellen, auch wenn man nachher die Lippen bewegt und das schallende [Gelächter des] Publikum[s] vor einem hat, dann habe ich – ich habe das auch schon gemacht – wahnsinnig Freude und Spass daran«(Moser 2001, S. 171).

Allerdings darf das oppositionelle Moment eines solchen Ereignisses nicht überbewertet werden. Zwar unterläuft die Travestie im Sinne der Gender-Theorie das binäre Geschlechterschema und betont dabei eine Art von karnevalistischem Verhalten (Drag), wo jeder in eine von ihm ausgewählte Rolle schlüpfen kann, die dem biologischen Geschlecht nicht entsprechen muss. Gleichzeitig verstehen sich die Grand-Prix-Fans jedoch keineswegs als militante Anhänger einer gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung. Sie besetzen zwar ein populärkulturelles Territorium – dies aber ohne jeden politischen Anspruch (Moser 2001, S. 174).

### **Die Spielräume der Interpretieren – und ihre Einschränkung**

In diesem Sinne erscheint manchmal in den Arbeiten im Umkreis der Cultural Studies die Position des Interpretieren als «active reader», der über oppositionelle Lesearten Widerstand gegen die Zumutungen der globalen

Medienmonopole ausübt, überzogen. Dies wird etwa dort deutlich, wo John Fiske die Möglichkeiten der freien Rezeption in der Unterscheidung von finanzieller und kultureller Ökonomie betont: «Es gibt in den industrialisierten Kulturen immer einen Interessenkonflikt zwischen Produzent/Distributor auf der einen Seite und den verschiedenen Formationen der Menschen auf der anderen. Die beiden Ökonomien, die finanzielle und die kulturelle, bilden die sich entgegengesetzten Seiten dieses Kampfes. Die finanzielle Ökonomie versucht, das Fernsehen als Agent der Homogenisation zu benutzen; denn sie ist zentriert, singulär in ihrer Funktionalität, und sie ist in ihren Zentren der Produktion und Distribution verortet. In der kulturellen Ökonomie dagegen ist das Fernsehen ganz anders. Es ist dezentriert, diffus und in der Verschiedenartigkeit der Formen und Momente einer freien Rezeption verankert. Fernsehen besteht in der Pluralität der Praktiken des Lesens, der Demokratie ihrer Vergnügungen, und es kann nur in seinen Fragmenten verstanden werden» (Fiske 1987).

Obwohl Fiske die Widersprüchlichkeit einer populären Kultur in einer durch Monopole dominierten Mediengesellschaft durchaus betont, überschätzen seine Beschreibungen des Rezipienten dessen Spielräume – wenn ihm, wie im obigen Zitat, die Pluralität der kulturellen Produktivität trotz aller Tendenzen zur Homogenisierung in der Sphäre der Produktion gewährleistet erscheint.

Wie beschränkt die Interpretationsspielräume in Wirklichkeit oft sind, zeigt das Beispiel Disney, das als Thema populärkultureller «Kinderculture» immer wieder in der Literatur der Cultural Studies auftaucht (vgl. etwa Giroux 1997, S. 53 ff.). Nimmt man hier die Themenparks wie Disneyland-Paris, so stellt sich unwillkürlich die Frage, wie weit hier Interpretationsspielräume im Sinne ausgehandelter oder oppositioneller Lesarten offen gehalten werden. Die Aktivitäten sind weitgehend genormt und vorgegeben – als Unterhaltungspark, der trotz allen Bezügen zu Märchenwelten und futuristischen Szenarien einer Entdeckung der Zukunft nach dem Muster einer Kirmes aufgebaut ist. Vorläufer von Disney seien denn auch, so Janet Wasko (2001, S. 154) Vergnügungsparks wie Coney Island in den USA oder das Tivoli in Dänemark.

Kennzeichen der Disney-Welten ist die sorgfältig inszenierte Integration von Unterhaltung und Spass in eine Waren- und Konsumwelt. Fjellman bringt dies auf die knappe Formel: «Die Company produziert, verpackt und verkauft – vornehmlich mit ihren Themenparks – Erfahrungen und Erinnerungen als Waren» (Fjellman 1992, S. 11).

Der Konsum in den unzähligen Shops, die zum Konzept der Parks gehören, wird dabei als ein Aspekt von Spass und Fantasie präsentiert – ist aber letztlich stark genormt. Der Text des Begleitbuches zum Disneyland Ressor Paris verspricht mehr als er hält – etwa wenn im «Discoveryland» eine «unvergessliche Reise durch Zeit und Raum» versprochen wird: «Der Flug beginnt ganz normal aber schon bald wird es brenzlig. Sie werden von den Kräften des Bösen verfolgt und Ihr Pilot, ein in der Raumfahrt völlig unerfahrener Roboter, rast in ein Meteoritenfeld. Eine turbulente Rundreise steht Ihnen bevor!» Turbulent und kitschig ist diese Reise indessen nicht wegen inhaltlicher Anreize, sondern weil das Ganze nach dem Muster einer rasanten Achterbahn aufgezogen ist. Janet Wasko sieht in den Arrangements der Themenparks vor allem Momente einer durch den Anbieter kontrollierten Kontrolle von Erfahrungsmöglichkeiten: Sorgfältig in die Landschaft eingefügte Wege führen die Besucher zu spezifischen Zielen. «Passende Soundeffekte, Musik und sogar Gerüche sind sorgfältig über den Park hin manipuliert. Die Attraktionen und 'Reisen' sind im Allgemeinen 'vorprogrammierte Shows', mit Besuchern, die in Schiffen, Booten oder Zügen durch vorarrangierte und unveränderliche Ansichten sowie durch vorgeplanten Sound und Bewegungen transportiert werden» (Wasko 2001, S. 166).

Etwas selbständig zu entdecken, wie es der Name des «Discoverylandes» andeutet, ist in einem solchen Arrangement kaum möglich. Aber auch die «Reise des Pinocchio» im Fantasieland, wo man Gepettos Marionette auf dem Weg folgen kann, ein kleiner Junge zu werden, ist mehr nach dem Muster einer Geisterbahn gestrickt, als dass sie eigene Interpretationen und Aktivitäten anregt. Ähnlich meint Wasko, dass Kritiker der Themenparks ironischerweise nicht selten die Passivität der meisten Park-Aktivitäten übersähen. Dadurch würde indessen das Motiv der Fantasie, welches die Betreiber der Parks für sich in Anspruch nähmen, quasi durch sich selbst entkräftet (vgl. Wasko 2001, S. 166).

Die Cultural Studies drohen zu einer Rechtfertigung des blossen Konsums zu werden, wenn sie das Vergnügen des Interpretieren an seinem Text verabsolutieren. Was übrig bleibt, ist ein Modell des Konsumenten, wie es Mattelard/Neveu für das Beispiel des Fernsehzuschauers beschreiben:

<sup>1</sup> Mattelard ist im Übrigen selbst «disney-geschädigt». Zusammen mit Ariel Dorfmann verfasste er eine der ersten marxistisch inspirierten Kritiken der Disney-Comics. Dabei versuchte das Disney-Imperium mit dem Hinweis auf Markenschutzverletzungen den Import ihres Buches zu verhindern.

«Die marktwirtschaftliche Doktrin der absoluten Souveränität des Konsumenten widerspiegelt sich im Profil eines Fernsehzuschauers, der dank seiner unantastbaren Macht, den Sinn der Programme zu determinieren, autonom geworden ist» (Mattelard/Neveu 2003, S. 99)

Es ist nicht verwunderlich, dass die Sprache der Cultural Studies unter dieser Perspektive mittlerweile auch von den medialen Grosskonzernen aufgenommen wurde. So betont der Musiksender VIVA Schweiz in einer Selbstdarstellung, die nicht zuletzt auf die Werbekundschaft ausgerichtet scheint, wie genau ihr popkulturelles Angebot als Spiegel den Musikgeschmack junger Menschen abbilde:

«VIVA ist Musik-TV pur, ein audiovisueller Spiegel des Musik-Geschmacks der jungen Deutschschweiz. Dabei ist VIVA weder in popkultureller Hinsicht noch in seiner Machart originär neu. Denn Popkultur fungiert längst als kommunikativer Universalcode, über den Lifestyle und kulturelle Identitäten transportiert werden, und auch Musikfernsehen an sich ist längst erfunden worden» (vgl. die Homepage von Viva: <<http://www.vivatv.ch/>>).

Ein Sender, der sich als Seismograph der Gesellschaft versteht und einen kommunikativen Universalcode für sich beansprucht, der Lifestyle und kulturelle Identitäten transportiert, muss für Produzenten attraktiv sein, die ebensolche Güter produzieren. Aber auch die unterschiedlichen Lesarten der Cultural Studies kommen in diesem Text wieder vor; sie sind allerdings längst ins kommerzielle Konzept des Senders integriert – wenn sie nur noch dazu dienen, die Auseinandersetzung im Medium zu beleben:

«VIVA ist Musikfernsehen pur, mit all der Power, die aus der Musik kommt. Das heisst, dass Musik auf VIVA nicht nur einseitig konsumiert wird, sondern dass via Musik auch Botschaften übermittelt werden und eine Auseinandersetzung geführt wird, die weit über Popmusik hinausgeht. Per SMS, Brief, Fax, Internet und Telefon schalten sich die VIVA-Zuschauer live ins Programm ein und werden so für eine kurze Zeit selbst zu Programmachern» (ebd.)

Die Kommerzialisierung, die im Zuge der Ausweitung und Verbreitung über Grossbritannien hinaus in Teilen der Cultural Studies erfolgte, zeigt sich in besonderer Schärfe daran, dass der Ansatz auch bei jenen Spezialisten des Marketings Anklang fand, welche die Pleasures der Rezipienten zu vermarkten versuchen. Die Website «Cultural Studies & Analysis», welche Daten in Wissen zu verwandeln verspricht, ist z. B. kein Unternehmen reiner Forschung, sondern clever konzipierte Marktforschung auf dem Bo-

den der Cultural Studies. In ungeschminkter Offenheit heisst es auf dieser Website:

«Branding and market position are both outcomes of, and markers for, cultural position, which is the grounding value of products, services, ideas, and experiences. This value must be searched out not just in the market but also in the place where all things are first desired and finally bought: the mind of the consumer»

(<http://www.culturalanalysis.com/docs/background.html>).

Die »eigentlichen« Bedürfnisse sind hier zu jenen der Konsumenten verflacht, deren zeitgeistige Pleasures die Marketingspezialisten mit den Methoden der Cultural Studies aufzuspüren versprechen: «Based on an analysis of long-term consistent patterns of human behaviour, we can identify the unconscious drives of the buy decision: where the product fits within the buyer's brain. We use match data and behaviour models to accurately measure the Cultural Valence; the operational value within the overall scheme of the consumer's mental model for value exchange» (ebd.). War es eine der ursprünglichen Stärken der Cultural Studies, den Zusammenhang zwischen Macht und Populärkultur zu analysieren, so hat sich in der Folge eine gewisse Tendenz ergeben, das Alltagsleben in der Populärkultur zu romantisieren – indem der blosser Konsum als Ausdruck einer selbstbestimmten Konstruktion von Lesarten interpretiert wird. Trotz dieser kritischen Einwände ist den Cultural Studies mit Hepp zuzubilligen: «Nichtsdestotrotz kann ein nicht romantisierender aber offen auf das eigensinnige Potenzial von Alltagspraktiken gerichteter Ansatz von Populärkultur verstehen helfen, dass populäre Kräfte nicht von vorneherein unterschätzt und abqualifiziert werden dürfen, wenn man Medien und Medienaneignung in ihrer kulturellen Lokalisierung kritisch analysieren möchte» (Hepp 1999, S. 76)

Natürlich beziehen sich die Analysen der Populärkultur meist auch nicht auf eindeutige Ereignisse der «grossen» Politik – etwa mit traditionellen Fragestellungen der Linken, wie sich der politische Wille der Arbeiterklasse in der Öffentlichkeit manifestiert. Dies beklagen letztlich Mattelard/Neveu (S. 101), wenn sie festhalten, dass sich die Cultural Studies einer Sprache und einer Repräsentation des unmittelbaren Ereignisses hingegeben hätten. Die Geschichte verflache sich dabei auf Kosten der Mikro-Objekte und «kleinen Geschichten» (zu Barbie, Madonna, McDonalds etc), während man sich der Aufgabe verweigere, diese zu hierarchisieren und in einen Diskurs des Ganzen zu integrieren.

Doch in diesen «kleinen» Erzählungen der Cultural Studies, die nicht alles umstandslos einem imaginierten Klasseninteresse unterordnen, liegt m. E. auch ein Gewinn: Sie sind – wie am Beispiel der Grand-Prix Fans dargestellt – eher an einer Mikropolitik orientiert, wo die Entwicklung von Selbstbewusstsein und kritischer Reflexion oft sehr vermittelt, widersprüchlich und indirekt ist. Die Grand-Prix-Fans sind keine Revolutionäre, aber dennoch mit ihren schrägen Inszenierungen eines Mainstream-Ereignisses in gewisser Weise subversiv. Ähnliches kann von jenen Leserinnen von Liebesromanen gesagt werden, die Janice A. Radway (1991) porträtiert. Diese Frauen fordern mit ihren Leseaktivitäten auf der einen Seite ihre aussen bestimmte soziale Rolle heraus, die sich an der Institution der Heirat orientiert. Sie verweigern mindestens zeitweise den Anspruch ihrer Familie, nur für sie da zu sein und bestehen bewusst auf ihre eigenen Vergnügungen und ihre Unabhängigkeit. Und doch sind diese Emanzipationsbestrebungen gerade an eine Gattung von Romanen geknüpft, die durch ideologisch konservative Werte einer patriarchalischen Geschlechterauffassung geprägt sind (vgl. Radway 1991, S. 213 ff.)

### **Das Leben als Text und die Grenzen der Semiologie**

Kritisch wurde an den Cultural Studies auch ein zu stark ausgeweiteter Textbegriff diskutiert. Zwar kann man es als ursprüngliche Stärke verstehen, Medientexte (Soap Operas, Romane etc.) mit semiologischen Mitteln zu analysieren und dabei mit Rückgriff auf Roland Barthes (1964) auch gesellschaftliche Mythen zu dekonstruieren. Auch medial geprägte Ereignisse wie die Themenparks von Disney, die Darstellung der eigenen Identität auf der persönlichen Homepage, oder die ästhetische Stilisierung des eigenen Körpers können in diesem Sinne als komplexe Medientexte verstanden werden.

Die Aktualität textanalytischer Verfahren hängt im medienwissenschaftlichen Setting nicht zuletzt damit zusammen, dass Identitäten heute zunehmend symbolisch konstruiert werden – wobei die Medien eine wesentliche Rolle spielen. So betont Ben Bachmair, dass man heute nicht mehr von der Rezeption von Medien sprechen sollte, sondern von «text-bezogenen Aktivitäten». Die Rezipienten stellten ihre eigenen subjektiven Medienarrangements her, etwa an Kinderzimmern ablesbar, die Bachmair als symbolisch gegenständliche Arrangements betrachtet und in ihren semiotischen Funktionen auf die Bedeutungskonstitution hin untersucht (vgl. Bachmair 2001, S. 325 ff.)

Mattelard/Neveu machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass durch solche Analysen der sozialen Codes die Aufmerksamkeit auf die Dimensionen und Effekte der symbolischen Macht stimuliert worden sei. Es habe sich eine neue Aktualität der Themen von Roland Barthes über die Präsenz der Ideologie im stillen Diskurs des symbolischen Flusses ergeben, in welchen wir einbezogen seien.

Allerdings ziehen sie daraus ein zwiespältiges Fazit: Das «linguistische» Moment tendiere dazu, immer mehr die ganze Sphäre des Sozialen zu rahmen – im Namen eines «Textes», welche einer subtilen Analyse bedürfe. Dies verdunkle aber gleichzeitig die ökonomischen Tatsachen, die Formen direkter Machtausübung und die Tatsachen der sozialen Morphologie. So ergebe sich eine Form des nihilistischen Schicks eines Relativismus, wo alles im Diskurs aufgehe (Mattelard/Neveu 2003, S. 89).

Jedenfalls darf dies nicht bedeuten, die Bedürfnisse im Speziellen und das Leben im Allgemeinen nur noch als soziale Texte zu betrachten, um die materiellen Lebensgrundlagen der Menschen in ihrer scheinhaften Natürlichkeit zu dekonstruieren. Ein Lehrstück in dieser Hinsicht ist der Fall von Alan Sokal, einem Physiker der New York University.

Dieser leistete sich den Scherz, der Zeitschrift *Social Text* einen Beitrag anzubieten, der die Konzepte der modernen Physik als soziale Konstrukte beschrieb. Es handelte sich um ein langes, mit Ehrfurcht erheischenden Fußnoten, Zitaten und physikalischen Fachausdrücken gespicktes Werk. Darin behauptet der Autor, die Vorstellung einer objektiven Realität sei ein inzwischen durch neuere Erkenntnisse in der Physik überholtes Dogma: Seine Hauptthese: Es sei erwiesen, dass die physikalische Realität, genauso wie die soziale Realität, nichts anderes als ein soziales und linguistisches Konstrukt darstelle. (Sokal 1996). Auf diesem Hintergrund entwickelt Sokal, wiederum mit Argumenten aus der theoretischen Physik, die Vorstellung einer postmodernen, progressiven, feministischen und emanzipatorischen Wissenschaft, welche die Menschen von der Tyrannei der «absoluten Wahrheit» und «objektiven Realität» befreie.

In der Folge deckte Sokal (1966 b) seine Parodie der Wissenschaft selbst auf – in einem Artikel, der bereits im Titel explizit auf Praktiken der Cultural Studies Bezug nimmt («A Physicist Experiments with Cultural Studies»). Darin heisst es: «Den ganzen Artikel hindurch verwende ich wissenschaftliche und mathematische Begriffe in einer Weise, die kaum ein Wissenschaftler oder Mathematiker ernst nehmen würde. Z. B. schwafle ich von einem »morphogenetischen Feld« – ein bizarrer Gedanke der New

Age Philosophie Rupert Sheldrakes – als dem entscheidenden Teil der Quantengravitationstheorie. Das ist reine Erfindung; nicht einmal Sheldrake selbst sagt so etwas. Ich behaupte weiter, daß Lacans psychoanalytische Spekulationen kürzlich von der Quantenfeldtheorie bestätigt worden seien. Was in aller Welt hat die Quantenfeldtheorie mit der Psychoanalyse zu tun? Auch Nichtwissenschaftler hätten sich hier wundern müssen. Mein Artikel jedenfalls bietet kein vernünftiges Argument dafür» (Sokal 1996 b).

Nun könnte man gegen Sokal einwenden, dass in diesem Fall die Qualitätskontrolle der Zeitschrift *Social Text* nicht funktionierte. Seit die Cultural Studies im angloamerikanischen Raum eine Mode geworden sind, wuchsen auch die einschlägigen Journals wie Pilze aus dem Boden (vgl. Mattelard/Neveu 2003, S. 82), was deren Qualität nicht immer zugute kam. M. E. ist zudem die etwas grobschlächtige Parodie Sokals noch kein Beweis dagegen, dass nicht auch die Naturwissenschaften innerhalb eines sozialen Erkenntnisrahmens funktionieren. Der *linguistic turn* der Sozialwissenschaften und der Philosophie unterstreicht ja nur die Rolle der Sprache und der mit ihr verbundenen Codes als notwendige Vermittler bei jeder Beschreibung der Realität.

Dennoch ist Sokals Kritik insofern berechtigt, als sich bei manchen text-theoretischen Ansätzen die materielle Realität in Texte aufzulösen droht, die fast beliebig interpretiert werden. Die Vergnügungen à la Fiske ziehen sich letztlich auf die blossen Pleasures im Spiel mit populären (Alltags)Texten zurück und spiegeln damit selbst den *linguistic turn*. Der Alltag selbst wird – jenseits aller Subsistenz – auf einen sozialen Text reduziert, dessen Sinn allein noch darin besteht, gelesen zu werden.

Die Problematik solcher Analysen belegt zum Beispiel die Arbeit von Eleanor Byrne and Martin McQuillan (1999) zur Dekonstruktion von Disney. Hier werden die Disney-Filme aus einer neomarxistischen Sicht der Dekonstruktion analysiert. Die politischen Ideologien in den Filmtexten werden als typisch für die amerikanische politische Kultur entlarvt und in den Rahmen eines globalen Medienkonzernes gesetzt. Derrida und Baudrillard werden zitiert und der Fokus auf die Dekonstruktion des amerikanischen Kulturimperialismus sowie von frauenfeindlichen und rassistischen Zügen gesetzt. So wird etwa «Der Glöckner von Notre Dame» von 1996 in Beziehung zur Rolle des Weltpolizisten gesetzt, welche die USA für sich beansprucht habe, aber im damaligen Krieg in Bosnien-Herzogowina nicht effektiv spielen konnte. Die Frage der ethnischen Säuberungen sei genauso

ein Hintergrund des Films wie die computeranimierte Kathedrale» (Byrne/McQuillan 1999, S. 133).

Nun ist sicher vieles einleuchtend an den Interpretationen von Byrne/McQuillan. Dennoch muss man Annalee R. Ward zustimmen, wenn sie schreibt: «Byrne and McQuillan geben eine Reihe von kreativen Einsichten zum politischen Kontext der jeweils analysierten Filme; aber diese Einsichten sind oft verstellt und überschattet durch allzu exzessive Spekulationen»

(<http://www.nottingham.ac.uk/film/journal/bookrev/deconstructing-disney.htm>).

Vor allem fehlt es dem Gestus der dekonstruktiven Interpretation – wie im Fall von Byrne/McQuillan – oft an einer empirischen Fundierung. Dadurch erhalten die Interpretationen etwas Spekulatives und Beliebiges. Demgegenüber ist in diesem Zusammenhang daran zu erinnern, dass die Attraktivität der Cultural Studies m. E. gerade dort am grössten ist, wo ihre Thesen durch empirische Arbeiten fundiert wurden – etwa in der Nationwide-Studie von David Morley, der sich auf Focus-Gruppen-Interviews stützt, in den Interviews von Janice A. Radway (1991) zu den Liebesromane lesenden Frauen, in den Untersuchungen von Marie Gillespie (1995) zu den pakistanischen Jugendlichen des Londoner Stadtteils Southall.

Gerade für den deutschsprachigen Raum, wo die Methodik qualitativer Forschung im Medienbereich zum Teil relativ einfachen Mustern folgt, könnten solche elaborierten Forschungsanordnungen, wie sie von Vertretern der Cultural Studies entwickelt wurden, Vorbildcharakter erhalten. Jedenfalls scheint es mir, dass die Cultural Studies wieder mehr auf die Qualitäten empirischer Studien zurückgreifen müssten, anstatt sich in der Rhetorik dekonstruktiver Textauslegung zu verlieren. Das gilt übrigens auch für die angloamerikanischen Entwicklungen der qualitativen Forschung, die sich gegenwärtig zum Teil in der Dekonstruktion des forschenden Subjekts genügt. Wenn Forschung dann vorab darin besteht, wie die methodologische Zeitschrift «Qualitative Inquiry» immer wieder dokumentiert, in autobiographischen Berichten oder – zum 11. September (vgl. 3/2002) – in verkrampter Sozialpoesie anstatt erhellender Analyse zu enden, dann stellt sie letztlich den Sinn qualitativer Forschung selbst in Frage.

### Die analytische Komplexität der Cultural Studies

Der intensive Bezug auf semiologische Paradigmen der Textinterpretation ist zudem mit einer weiteren Folge verbunden: Viele Texte erweisen sich als hochkomplex und hermetisch für Leute, die mit den entsprechenden Theorien und Konzepten nicht vertraut sind. Medienpädagogisch dürfte es schwierig sein, solche Konzepte Schüler/innen und Jugendlichen als Orientierungsrahmen zu vermitteln. Das mag dort noch angehen, wo es sich wie bei den Beispielen einer kritischen Praxis von Henri A. Giroux um Studierende handelt (Giroux 1994); als didaktisches Konzept der Medienarbeit in den öffentlichen Schulen dürfte es genauso umzusetzen sein wie die aufklärerische Medienerziehung der Anhänger der Kritischen Theorie in den Siebzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts.

Dieser starke analytische Bezug ist umso erstaunlicher, als die Cultural Studies in ihren Anfängen von einer dezidierten pädagogischen Intention ausgingen. Lutter/Reisenleitner beschreiben den Ausgangspunkt in Grossbritannien mit Richard Hoggart, Raymond Williams und E. P. Thompson als wesentlichen Köpfen der neuen Bewegung wie folgt: «Viele der späteren Gründerväter» der Cultural Studies kamen aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung. Sie brachten ihre persönlichen Erfahrungen mit ausgegrenzten und verachteten kulturellen Formen und Praktiken in die Diskussion ein. Gleichzeitig wurde der Graben vor allem in der Erwachsenenbildung zwischen den bildungselitären Lehrinhalten wie Programmen der English Studies und den alltagskulturellen Erfahrungen der Lernenden vor dem Hintergrund einer rasanten Ausbreitung der Massenmedien immer offensichtlicher und stellte die moralisch-ästhetischen Vorgaben der Lehrtradition in Frage (Lutter/Reisenleitner 1998, S. 23).

Angesichts dieser ursprünglichen Nähe der Cultural Studies zum praktischen pädagogischen Engagement ist auch zu fragen, weshalb es kaum Berührungspunkte mit den in Frankreich in den letzten Jahrzehnten entwickelten Überlegungen zur soziokulturellen Animation gibt – einer sozialpädagogischen Form der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die stark von deren kreativen und kulturschaffenden Potentialen ausgeht.

Eine erste Antwort auf diese Frage haben bereits Mattelard/Neveu (1993) gegeben, wenn sie festhalten, wie sich das französische sozialwissenschaftliche Milieu (ähnlich wie das deutsche) der Rezeption der Cultural Studies sehr lange entzogen hatte. Alltagskultur war hier eher mit Pierre Bourdieu und seinen «Feinen Unterschieden»(2002) verbunden als mit Stuart Hall oder John Fiske. Auf der anderen Seite sind die stark praxisbezogenen

Konzepte der Animation kaum über den Raum der frankophonen Länder hinausgelangt.

Dennoch könnten die Ansätze der soziokulturellen Animation geeignet sein, den Brückenschlag von der Analyse zur sozialen Praxis vorzunehmen, welchen die Cultural Studies vermissen lassen. Anstatt es bei der De-konstruktion von Identitätskonstrukten zu belassen, ginge es darum, im Sinne des Empowerments das Handeln der Subjekte zu unterstützen. Einige Schnittstellen zwischen den beiden Theorietraditionen sollen im Folgenden bezeichnet werden:

- «enoa», das «european network of animation» zeigt, wie stark Konzepte der Animation kulturelle Aspekte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen: «Animation richtet sich an die künstlerischen, intellektuellen, sozialen, alltagspraktischen und physischen Interessen von Individuen. Ziel der Animation ist es, Einzelne und Gruppen (z. B. Stadtteilbewohner) zu ermutigen und zu befähigen und Möglichkeiten, die latent vorhanden sind, zu entdecken und zu entfalten. Animation vernetzt Einzelne und Gruppen, um gemeinsam Projekte durchzuführen und an Entscheidungen teilzunehmen» (<http://www.enoa.info/>; vgl. auch Moser u. a. 1999). Wesentlich ist dabei, wie Menschen angeleitet werden können, kulturell schöpferisch zu werden – und dabei im Sinne der Pleasures der Cultural Studies auch Spass und Vergnügen finden.

Wie in den Cultural Studies ist auch die soziokulturelle Animation in diesem Zusammenhang mehr auf alltags- und populärkulturelle Ereignisse bezogen wie auf Veranstaltungen der traditionellen Hochkultur. Es geht um die Veranstaltung von Kinderfesten, Popkonzerten in einem Jugendhaus, um Videoprojekte oder um eine Filmwoche für und mit Jugendlichen etc.

- Gegenüber belehrenden pädagogischen Konzepten betonen Vertreter der soziokulturellen Animation die partizipativen Momente dieses Ansatzes. Im Sinne des Empowerments ist die Verantwortlichkeit im Animationsprojekt eine kollektive, «auch wenn der professionelle Animator in bestimmten Momenten eine spezielle Rolle im Leben der Gruppe spielt, als Garant der gemeinsamen Erfahrung» (Gillet 1998, S. 89).
- Wie im Kommunikationsmodell von Stuart Hall zwischen Encoding und Decoding unterschieden wird, gibt es auch in der Praxis der Animation

eine ähnlich orientierte binäre Unterscheidung zwischen den Vertretern gesellschaftlicher Macht und denjenigen, die ihre im Sinne der Cultural Studies abweichenden Bedürfnisse realisieren wollen. Gillet (1998, S. 207) spricht dies unter der Mediationsfunktion der Animation an, welche eine rationellere Prüfung der sich begegnenden Logiken, in der Form von Dialogen, Annäherungen der unterschiedlichen Vorstellungen, Erklärungen von Konflikten anstrebt. Mit anderen Worten geht es darum, die Vermittlung der Standpunkte zu ermöglichen – wenn z. B. Jugendliche ein regionales Popfestival organisieren wollen und dabei auf die Vertreter ihrer Gemeinde stossen, die erst einmal im Rückzug auf legalistische Argumentationen diesen Event verhindern möchten. Ziel ist es, Klüfte zu überbrücken – zwischen Behörden und Bürgern, Individuen und Gesellschaft, Isolation und Partizipation (Spierts 1998, S. 14).

Dabei unterscheidet Gillet zwischen einem konsumistischen Modell der Animation, die eher auf den Gebrauchswert reduziert sei. Ein zweites Modell der «abstrakten Animation» sei dagegen stärker ein Ort der Kreation und des Transfers von symbolischen Werten. Es handle sich um eine abstrakte Grösse rund um die Frage der Strukturierung des sozialen Bandes, das die Gesellschaft zusammenhalte (vgl. Gillet 1998, S. 24). Zwischen diesen Polen operieren sowohl das Handeln der Animation wie die Encodierungs-/Decodierungsprozesse von Medienprozessen – auch in diesem Sinne erschiene eine stärkere gegenseitige Befruchtung wünschenswert.

- Die praxisorientierten Konzepte der Animation enthalten zudem ein Instrumentarium, welches helfen könnte, mit Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Cultural Studies auch praktisch zu arbeiten, um die Verwirklichung von Pleasures zu realisieren und im Prozess gleichzeitig zu reflektieren – nicht aber Aufklärung unabhängig vom konkreten Handeln als rein kognitiv orientierte Untersuchung von Texten zu gestalten. Das ist m. E. auch jenes Moment, das Dieter Baacke gegenüber einer aufklärerischen Medienpädagogik als Aspekt der Mediengestaltung stets betont hat (Baacke 1996, S. 8)
- Auf der anderen Seite könnten die Konzepte der soziokulturellen Animation von einem elaborierten Kulturbegriff profitieren, wie ihn die Cultural Studies entwickelt haben. Denn oft ist es in konkreten Projekten

schwierig damit umzugehen, wie Kinder und Jugendliche kulturelle Situationen lesen. Insbesondere könnte auch der Blick der Animator/innen geschärft werden, wo und wie in ihrer vermittelnden Tätigkeit Möglichkeiten bestehen, die bloße Anpassung an den hegemonialen Diskurs zu durchbrechen.

Eines der Projekte, welches – ohne direkten Bezug auf animatorische Konzepte zu nehmen – eine solche Perspektive der Vermittlung zwischen analytischer Distanz und medienpädagogischem Handeln zu realisieren versuchte, ist das an der PH Ludwigsburg zusammen mit internationalen Partnern durchgeführte Projekt «VideoCulture» (Niesyto 2003). In diesem Projekt produzierten 14- bis 19-jährige Jugendliche aus unterschiedlichen kulturellen Milieus Videofilme.

Dabei ging es im praktischen Kontext um die Frage, welche medienpädagogischen und medienästhetischen Konzepte nötig seien, um die interkulturelle Kommunikation mit Video anzuregen. Dies ist verbunden mit der Analyse der Inhalte und Stile der Symbolverarbeitung, der Symboldarstellung und des Symbolverstehens im Produktionsprozess und den Interpretationsangeboten der Jugendlichen (Niesyto 2003, S. 7).

Wie hier die animatorische Position der Mediation zum Ausdruck kommt, zeigt zum Beispiel der Kommentar von David Buckingham/Issy Harvey zu den in England gedrehten Filmen. Die Autoren beginnen mit einem Ausdruck der Enttäuschung, der sie öfters überkam, wenn sie die Videoproduktionen der Jugendlichen sahen: «Trotz den hohen Erwartungen, die darin oft investiert wurden, verfehlten es diese Produktionen häufig, diese Intentionen zu erreichen. Sie kamen oft inkohärent und schwierig zu verstehen daher, oder in manchen Fällen als stümperhafter Zusammenschritt von Mainstream-Filmen oder populärkulturellen Genres» (Buckingham/Harvey 2003, S. 243)

Aber Buckingham/Harvey stellen auch fest, dass es im Wesentlichen ihre Enttäuschung war, vielleicht weil sie zu viel erwarteten. Wie inkohärent oft auch Aussenstehende ihr Werk befanden, die Produzent/innen selbst waren sehr angetan, manchmal sogar entzückt davon, von dem was sie getan hatten. Gegenüber einer Haltung, die solche Enttäuschung direkt pädagogisch ausspielte, meint Niesyto im Sinne einer animatorischen Einstellung: «Sowohl interkulturelles Lernen als auch Selbstaussdruck mit Medien benötigen genügend Zeit für Selbsterprobung, für das spielerische Kennenlernen medialer Ausdrucksformen, für Verständigungs- und Aus-

handlungsprozesse, für die Reflexion medialer Fremdbilder und Stereotypen, für Auswahl- und Entscheidungsprozesse zur eigenen sozial-ästhetischen Verantwortung» (Niesyto 2003, S. 101)

### Fazit

Aus dem Gesagten geht hervor, dass es auf der einen Seite für die deutschsprachige Medienpädagogik wichtig wäre, die Ergebnisse der Cultural Studies – 30 Jahre nach Ihren Anfängen in Birmingham intensiver zu rezipieren. Gerade Medienereignisse bieten sich an, als soziale Texte interpretiert zu werden. Der wachsende mediale Einfluss auf soziale Situationen und auf die damit bewusst oder unbewusst verbundenen Symbolisierungen bietet ein zusätzliches Argument für eine Rezeption, welche die Codes, Mythen und Interpretationsangebote des Sozialen hervorhebt. Erfreulich erscheint es deshalb, dass seit dem Ende der Neunzigerjahre eine verstärkte Auseinandersetzung mit den Cultural Studies beobachtet werden kann.

Allerdings hat der Verlauf der Entwicklung der Cultural Studies auch gezeigt, dass man dieser Richtung heute nicht mehr einfach in naiver Begeisterung begegnen kann. Wir haben in diesem Aufsatz drei Problemkreise hervorgehoben, die differenziert zu beurteilen sind:

- Die Pleasures der Rezipienten gegenüber dem Vorwurf der vermeintlich uneigentlichen Bedürfnisse zu rehabilitieren, scheint mir auf der einen Seite eine der wesentlichen Einsichten der Cultural Studies. Dennoch darf dies nicht bedeuten, die Verwirklichung populärkultureller Vorlieben und Vergnügen als solche schon mit oppositionellem Verhalten gegenüber dominierenden Diskursen zu verwechseln. Uns scheinen gerade die «kleinen» Erzählungen besonders fruchtbar, welche die Widersprüchlichkeiten, in die sich der «active reader» verstrickt, differenziert zum Ausdruck bringen.
- Die Textmetapher scheint besonders geeignet, gesellschaftliche Mythen im Sinne von Barthes zu beschreiben. Aber auch die Formation von Identitäten als medial konstruierte – gleichsam textuelle – Stilelemente ist grundsätzlich ein analytisch fruchtbarer Zugang zur Beschreibung sozialer Realitäten. Dies wird dort allerdings problematisch, wo sich die Welt in Texte auflöst, die letztlich beliebig interpretiert werden können. Die Welt scheint hier letztlich nur mehr das zu sein, was der Interpret ihr zuschreibt. Wohin dies führen kann, zeigt in negativer Konsequenz der

Fall von Alan Sokal. Dagegen wäre festzuhalten, dass die Arbeiten der Cultural Studies gerade dort am stärksten scheinen, wo sie nicht vom Boden der Realität abheben, sondern Rezipientenverhalten und Realitätskonstruktion (etwa in Fanuntersuchungen) auch empirisch erforschen.

- Problematisch für medienpädagogische Konsequenzen kann auch der elaborierte und oft komplexe analytische Zugang zum Sozialen sein, welchen die Cultural Studies praktizieren. Schon die aufklärerischen Konzepte der Siebzigerjahre haben deutlich gemacht, wie schwierig es ist, Medienpädagogik als kognitive Aufklärung zu betreiben. Wie wir am Beispiel von VideoCulture zu argumentieren versuchten, könnte es hier für die Position der Cultural Studies fruchtbar sein, einen Brückenschlag zu den vornehmlich in den französischsprachigen Ländern entwickelten Ansätzen der soziokulturellen Animation vorzunehmen.

#### Literatur

- Baacke, Dieter. Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch* 1996, S. 4.
- Baacke, Dieter. *Medienpädagogik*. Tübingen: 1997.
- Bachmair, Ben. Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten – Wie virtuelle Texte entstehen. In: Aufenanger Stefan u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1*, Opladen 2001, S. 319 ff.
- Barthes, Roland. *Mythen des Alltags*. Frankfurt: 1964.
- Bourdieu, Pierre. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: 2002.
- Buckingham, David; Harvey, Issy. Delight, Disappointment and Development. In: Horst Niesyto (Hrsg.), *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: 2003. S. 243 ff
- Byrne, Eleanor; McQuillan, Martin. *Deconstructing Disney*. Cambridge: 2000.
- Fjellman, Steven. *Vinyl Leaves: Walt Disneys World an America*. Boulder: 1992.
- Fiske, John. TV: Re-situating the Popular in the People. In: *Continuum: The Australian Journal of Media & Culture vol. 1 no 2* (1987); Online auf: <http://wwwmcc.murdoch.edu.au/ReadingRoom/1.2/Fiske.html>.
- Fiske, John. *Television Culture*. London/New York :1987a.
- Gillespie, Marie. *Television, Ethnicity and Cultural Change*. London/New York: 1995.
- Gillet, Jean-Claude. *Animation. Der Sinn der Aktion*. Luzern: 1998.
- Giroux, Henri A. *Disturbing Pleasures. Learning Popular Culture*. New York/London: 1994.
- Giroux, Henri. Are Disney Movies Good for Your Kids? In: Steinberg Shirley R.; Kincheloe, Joe L. *Kinderculture. The Corporate Construction of Childhood*. Boulder: 1997, S. 53 ff.
- Hall Stuart, Kodieren/Dekodieren. In: Roger Bromley u. a. *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*. Lüneburg: 1999, S. 92 ff.
- Hebdige, Dick. Versteckspiel im Rampenlicht. In: Lindner, Rolf; Wiebe, Hans-Hermann. *Verborgen im Licht. Neues zur Jugendfrage*. Frankfurt: 1985, S. 186 ff.
- Hepp, Andreas. *Cultural Studies und Medienanalyse*. Opladen: 1999.
- Lutter, Christina; Reisenleitner, Markus. *Cultural Studies. Eine Einführung*. Wien: 1998.
- Matteldard, Armand; Neveu, Erik. *Introduction aux Cultural Studies*. Paris: 2003.
- Morley, David. *The <Nationwide> Audience: Structure and Decoding*. London: 1980.
- Moser, Heinz. *Twelve Points. Grand Prix Eurovision – Analyse einer Fankultur*. Zürich: 1999.
- Moser, Heinz. *Soziokulturelle Animation, Grundfragen, Grundlagen, Grundsätze*. Luzern/Freiburg: 1999.
- Moser, Heinz. Grand Prix Eurovision: Eine Fankultur im Medienzeitalter. In: Bachmair, Ben u. a. (Hrsg.). *Jahrbuch Medienpädagogik 2*. Opladen: 2001, S. 165 ff.
- Niesyto, Horst (Hrsg.). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: 2003.
- Niesyto, Horst. VideoCulture – Projektentwicklung und Projektergebnisse. In: Horst Niesyto (Hrsg.). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: 2003, S. 15 ff.
- Radway, Janice A. *Reading the Romance. Patriarchy and Popular Literature*. Chapel Hill: 1991.
- Sokal, Alan. *Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*. Social Text :1996, pp. 217–252

- Sokal, Alan. A Physicist Experiments With Cultural Studies. In: *Lingua Franca*. May/June, 1996, pp. 62–64 (deutsch auf: <http://www.sicetnon.cogito.de/artikel/aktuelles/sokal.htm>)
- Spierts, Marcel. *Balancieren und Stimulieren. Methodisches Handeln in der soziokulturellen Aktion*. Luzern :1998.
- Stelter, Andreas. Die Sokal-Affäre. In: *THESE* 26. Mai: 1997 (online auf: [http://www.astelter.de/html/die\\_sokal-affare.htm](http://www.astelter.de/html/die_sokal-affare.htm)).
- Wasko, Janet. *Understanding Disney*. Cambridge: 2001.
- Willis, Paul. *Spass am Widerstand*. Frankfurt: 1979.



Brigitte Hipfl

25.2.2004

### **Medien – Macht – Pädagogik**

*Konturen einer Cultural-Studies-basierten Medienpädagogik, illustriert an Reality-TV-Sendungen*

#### **1. Vorbemerkungen**

Wenn wir mit Gunther Kress (1997: xv f.) davon ausgehen, dass die Herausforderung für die Pädagogik darin besteht, zu überlegen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten junge Menschen für ihr künftiges Leben als handlungsfähige Mitglieder ihrer Gesellschaft benötigen, dann sind wir unter Bedingungen, in denen Medien eine immer zentralere Rolle zukommt, schnell bei Fragen der Medienkompetenz. Ich werde hier nicht auf die aktuellen Diskussionen zur Medienkompetenz, die in Pädagogik und Kommunikationswissenschaft geführt werden, eingehen, verstehe aber die folgenden Ausführungen auch als einen Beitrag dazu. Dabei versuche ich unter Bezugnahme auf die Cultural Studies, vor allem auch der umfassenden gesellschaftlichen und kulturellen Bedeutung der Medien gerecht zu werden.

Gerade vor dem Hintergrund der die Alltagsdiskurse bestimmenden Tendenz, mit Medienkompetenz die Handhabung insbesondere der digitalen Medien zu verbinden, ist es mir ein Anliegen, deutlich zu machen, dass es bei Medienkompetenz um weit mehr geht. So spricht etwa Robert Ferguson (2001: 38) davon, dass wir uns in der medienpädagogischen Arbeit zumindest auf drei Fronten gleichzeitig bewegen: Wir beschäftigen uns damit, was uns die Medien sagen und wie und warum sie dies gerade in der spezifischen Art und Weise machen; wir sind aus pädagogischer Perspektive immer auch daran interessiert, wie wir diese Aspekte thematisieren können und was jeweils daraus gelernt werden kann; und schliesslich versuchen wir auch herauszuarbeiten, was all dies mit «uns» und unseren Leben zu tun hat.

Selbst in der praktischen Medienarbeit geht es um weit mehr als um die Hilfestellung bei der Herstellung eines Medienprodukts oder um kreative Nutzungsweisen der neuen Kommunikationsmöglichkeiten. Gerade hier erleben es Medienpädagog/innen häufig, dass ihnen Kinder und Jugendliche im Multimedia-Bereich voraus sind. Medienpädagogik ist damit jedoch nicht obsolet geworden, ganz im Gegenteil, sie ist umso mehr gefragt, um Medien in ihrem sozio-kulturellen Kontext verstehbar zu machen und die notwendigen kritischen Fragen zu stellen.

Um dies leisten zu können, benötigen Medienpädagog/innen entsprechendes theoretisches Hintergrundwissen oder anders gesagt, eine theoretische Werkzeugkiste, auf die sie zurückgreifen können. Und dafür, so mein Plädoyer in diesem Beitrag, sind die Cultural Studies aus mehreren Gründen besonders gut geeignet. Zum einen lassen sich die Zielsetzungen und Ansprüche von Cultural Studies und Medienpädagogik sehr gut verbinden – beiden geht es um die Entwicklung und Erweiterung der Handlungsfähigkeit von Menschen und beide verstehen sich als eingreifende Praktiken. Stuart Hall, einer der prägnantesten Vertreter der Cultural Studies, charakterisiert die Cultural Studies als eine Art Pädagogik (Hall 2000: 46), als politisches Theorieprojekt, «als eine Praxis, die immer über ihre Intervention in einer Welt nachdenkt, in der sie etwas verändern, etwas bewirken könnte» (Hall 2000: 51). Der politische Anspruch der Cultural Studies kann im Sinne einer Ermächtigung der Menschen hinsichtlich der Einflussnahme auf Strukturen und Machtverhältnissen, die ihr Leben bestimmen, verstanden werden.

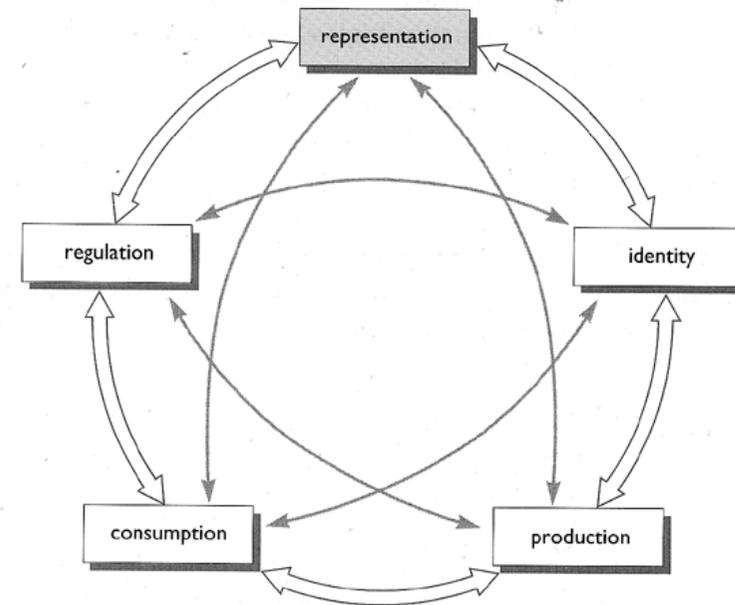
Zum anderen hat uns die in den Cultural Studies nahe gelegte Zugangsweise zu kulturellen Phänomenen am Beispiel der Medien vorgeführt, welche grundlegende und in einem umfassenden Sinn politische Funktion Medien zukommt. Cultural Studies verstehen Kultur als eine Arena umkämpfter Bedeutungen, als einen Raum, in dem bestimmte Institutionen (wie etwa die Medien) als sozial legitimierte Einrichtungen Bedeutungen produzieren und in Umlauf setzen. Der Kampf um Bedeutungen, der immer in Herrschafts- und Machtstrukturen eingebunden ist, wird bei den Medien einerseits in den medialen Repräsentationen geführt: Wer/was wird in welcher Weise dargestellt und erhält damit eine die Wirklichkeit oder das, was als normal gilt, konstituierende Funktion? In welcher Weise werden soziale Gruppen marginalisiert bzw. als Andere repräsentiert? Welche Subjektpositionen werden den Mediennutzer/innen nahe gelegt? Anderer-

seits ist auch der Rezeptionsprozess nichts anderes als ein Kampf um Bedeutungen, da hier die mehr oder weniger machtvollen medialen Diskurse und Bedeutungsangebote übernommen, abgelehnt, unterlaufen bzw. in teilweise widersprüchlicher Form ausgehandelt werden. Dabei findet das statt, was auch als Sozialisation, Vergesellschaftung oder Identitätsformation bezeichnet wird.

Vertreter der Cultural Studies fühlen sich laut Stuart Hall (2000: 41) verpflichtet, «an der vordersten Front der theoretischen Arbeit (zu) stehen» um «tief greifend und umfassend zu wissen». Was nun folgt ist ein Versuch, einige theoretische Konzepte und Zugangsweisen nahe zu bringen, die solch tief gehende und weiterführende Einsichten in die Komplexität der medialen Wirkungszusammenhänge zur Verfügung stellen. Geleitet bin ich dabei von meiner Praxis der Cultural Studies, die, sehr beeinflusst von den Arbeiten Stuart Halls, ständig auch auf der Suche nach brauchbaren Konzeptionen ist, um dem zitierten Anspruch, tief greifend und umfassend zu wissen, gerecht zu werden. Die folgenden, anhand von Thesen strukturierten Ausführungen, die zum Teil auch methodische Anleitungen beinhalten, sind als Anregung für die medienpädagogische Arbeit gedacht.

## 2. Die sozio-kulturelle Rolle und Wirkweise von Medien lässt sich anhand des Modells des kulturellen Kreislaufs veranschaulichen

In dem von einer Gruppe um Stuart Hall entwickelten Modell des kulturellen Kreislaufs wird davon ausgegangen, dass ein umfassendes Verständnis kultureller Produkte den genauen Blick auf die unterschiedlichen Stationen der Bedeutungsproduktion verlangt. Konkret sind dies fünf Bereiche – Produktion, Repräsentation, Identität, Konsum und Regulierung –, in denen unter jeweils historisch-spezifischen Bedingungen und Machtrelationen Bedeutungen produziert werden (vgl. Du Gay et al. 1997, Du Gay 1997, Hall 1997, Mackay 1997, Thompson 1997, Woodward 1997). Dabei handelt es sich um komplexe Prozesse, die zwar untrennbar miteinander verbunden sind, aber zum besseren Verständnis jeweils für sich untersucht werden können.



*Kultureller Kreislauf (aus Hall 1997:1):*

Jedes beliebige Medienangebot lässt sich sehr gut anhand dieser fünf Aspekte analysieren und bearbeiten. Ich habe zwei Varianten von Reality-TV-Sendungen ausgewählt um – allerdings nur sehr grob und holzschnittartig und keineswegs mit dem Anspruch der Vollständigkeit – zu illustrieren, welche Punkte und Fragen dabei thematisiert werden können. Die beiden Beispiele sind «Big Brother» bzw. «Taxi Orange», die österreichische Variante davon und «Deutschland sucht den Superstar», sowie das österreichische Pendant dazu, «Starmania». Ausschlaggebend für diese Auswahl war der grosse Erfolg dieser Sendungen sowie die aufgeregten öffentlichen Diskussionen insbesondere zu «Big Brother» und «Taxi Orange». Zum anderen werde ich diese Fernsehsendungen vor allem auch hinsichtlich ihrer sozio-kulturellen Bedeutung diskutieren. (1)

Damit sind wir unweigerlich mit ideologischen Fragen konfrontiert. Für die Bearbeitung dieser Fragen halte ich es für sehr ergiebig, sich an dem Verständnis von Ideologie zu orientieren, das Slavoj Žižek (1997) nahe legt. Žižek weist darauf hin, dass sich Ideologie (verstanden in Anlehnung

an Althusser als das, was in einer Gesellschaft als normal und als vorherrschende Sicht der Verhältnisse zwischen den einzelnen Menschen und den sozio-kulturellen Strukturen gilt) mit all den ihr innewohnenden Spannungen und Antagonismen in den einzelnen kulturellen Produkten ganz offensichtlich materialisiert. Er illustriert dies am Beispiel der grossen öffentlichen Bauten der Sowjetunion in den 1930er Jahren, «welche an die Spitze eines flachen mehrstöckigen Bürogebäudes eine gigantische Statue eines idealisierten *Neuen Menschen* oder eines Paares stellten: im Laufe einiger Jahre wurde deren Tendenz, das Bürogebäude (den tatsächlichen Arbeitsplatz für die arbeitende Bevölkerung) mehr und mehr niederzudrücken, klar erkennbar, so dass es sich zunehmend in einen blossen Sockel für eine überlebensgrosse Statue verwandelte – zeigt dieses äusserliche, materielle Merkmal architektonischen Designs nicht deutlich die *Wahrheit* der stalinistischen Ideologie, in welcher tatsächliche, lebende Menschen zu Instrumenten reduziert wurden, geopfert als Sockel für das Gespenst eines zukünftigen *Neuen Menschen*, ein ideologisches Monster, das unter seinen Füssen die Menschen zerstampft?» (Zizek 1997: 14). Wenn wir diese Zugangsweise nun auf die Analyse von Medien übertragen, bedeutet dies, gerade auf die offensichtlichen Aspekte der medialen Inszenierungen sehr genau zu schauen und diese explizit zu machen.

### **3. Der Kampf um Bedeutungen schlägt sich im Produktionsprozess der Medien darin nieder, dass Angebote entwickelt werden, von denen erhofft wird, dass sie möglichst viele Rezipient/innen ansprechen.**

Die Produktion von «Taxi Orange» ist im Kontext der gegenwärtigen Krise des öffentlich-rechtlichen Fernsehens zu verorten. «Taxi Orange» wurde vom ORF, Österreichs öffentlich-rechtlicher Fernsehanstalt, als ein, wie sich anhand der Einschaltquoten gezeigt hat, erfolgreicher Versuch produziert, sich in der Konkurrenz gegenüber den privaten Fernseh Anbietern vor allem bei den jungen Zuschauer/innen wieder durchzusetzen (vgl. auch Dorer 2001). Der damalige Generalintendant des ORF, Gerhard Zeiler, sprach vom Erfolg der «Selbstverteidigungsreaktion» des ORF, in der öffentlichen Diskussion wurde dies als Niedergang des öffentlich-rechtlichen Fernsehens und als Anbiederung an die Angebote der privaten Fernsehkanäle problematisiert. Damit sind die ökonomischen Rahmenbedingungen angesprochen, die ein permanentes Dilemma von Medienproduzent/innen aufzeigen, das von Ien Ang (1991) mit einem Buchtitel auf den Punkt gebracht wurde: *Desparately Seeking the Audience* (Auf der

verzweifelten Suche nach dem Publikum). Die Versuche, technische Neuerungen aufzugreifen, sich an erfolgreichen Produkten anderer Institutionen zu orientieren und der ständige Druck zur Entwicklung innovativer Programme sind Reaktionen auf diese Situation und Materialisierungen der Bemühungen, das Publikum für sich zu gewinnen und möglichst an den eigenen Sender zu binden.

Bestimmend bei all diesen Versuchen sind die Vorstellungen der im Produktionsprozess Involvierten von den Bedürfnissen und Wünschen des Publikums, das sie ansprechen wollen. In dem Bestreben, ein Programmangebot zu entwickeln, das relevant und von den zukünftigen Rezipient/innen mit Bedeutung und Sinn versehen wird, werden gesellschaftliche Entwicklungen und Trends, aktuelle Themen und Fragen, die öffentlich diskutiert werden, aufgegriffen und zum Thema gemacht. So sah etwa die zu dem Zeitpunkt verantwortliche Programmintendantin Kathrin Zechner «Taxi Orange» als eine Chance, das Format der Real Soap etwas spannender und interessanter zu gestalten. ««Taxi Orange» bietet dynamischen, risikobereiten jungen Menschen die Chance, unternehmerische Fähigkeiten und soziale Kompetenz unter Beweis zu stellen» (Kleine Zeitung, 30. November 2000, 11).

«Taxi Orange» ist ein Beispiel dafür, wie im Fernsehen ständig an neuen Formaten gearbeitet wird, um damit möglichst viele Zuschauer/innen anzusprechen. Dies ist ein kontinuierlicher, nie endender Prozess, denn auch bei neuen und populären Produkten verliert das Neue schnell seinen Neugierdeeffekt und die verzweifelte Suche der Produzent/innen, sich mit bedeutungsvollen, vergnüglichen Angeboten ein Publikum zu rekrutieren, beginnt immer wieder aufs Neue. So wurde «Taxi Orange» nur noch ein weiteres Mal (2001, in leicht veränderter Fassung) produziert, dann versuchte der ORF mit anderen Sendungen, wie etwa mit «Starmania», einer Variante der in vielen Ländern produzierten Casting-Shows, in denen junge Menschen mit Musikdarbietungen untereinander konkurrieren, wieder ein möglichst grosses Publikum zu erreichen.

Sehr aufschlussreich hinsichtlich der Bedeutungen, die im Produktionsprozess mit einem bestimmten Medienprodukt verknüpft werden, sind Analysen der Ankündigungen neuer Medienprodukte, der dazugehörigen Websites, Interviews mit den Produzent/innen etc. An diesen Beispielen kann herausgearbeitet werden, welche Konzeption einer FS-Sendung sich durchgesetzt hat bzw. ob und wie diese mit spezifischen Vorstellungen vom zukünftigen Publikum oder mit aktuellen gesellschaftlichen Diskursen

zusammenhängt. Die Diskurse, die bei «Taxi Orange» thematisiert werden, werden ausführlich beim nächsten Aspekt des kulturellen Kreislaufs, den Repräsentationen, diskutiert.

**4. Die detaillierte Analyse der medialen Repräsentationen gibt uns einen Einblick in die Art und Weise, wie aufgrund von Struktur und Gestaltungselementen einer Sendung, den in ihr auftretenden Personen und ihren Handlungen etc., spezifische Bedeutungsangebote kreiert werden.**

Wenn wir uns den Medieninhalten selbst zuwenden und analysieren wollen, welche Bedeutungen und Formen von Vergnügen den Rezipient/innen darin angeboten werden, beschäftigen wir uns mit der Seite der Repräsentation im kulturellen Kreislauf. Eine erster Schritt ist, sich der Fernsehsendung «Taxi Orange» als einem Beispiel des Genres Reality-TV anzunähern und herauszuarbeiten, welche Konventionen für dieses Genre typisch sind und wie diese in «Taxi Orange» umgesetzt bzw. variiert wurden. Reality-TV steht exemplarisch für eine Entwicklung in der aktuellen Fernsehlandschaft, bei der die bislang übliche, klare Trennung von Fiktion und Realität, Unterhaltung und Information, Medienwelt und Alltagswelt, privat und öffentlich immer mehr aufgehoben wird. Die Akteure sind Durchschnittsmenschen, keine bereits bekannten Persönlichkeiten oder Stars und die Sendungen konzentrieren sich auf alltägliche und banale Dinge. Damit stehen die zuvor aus dem Fernsehen verbannten Alltagsthemen, die ganz normale Menschen beschäftigen, nun im Mittelpunkt. Dies trifft auch auf «Taxi Orange» und «Big Brother» zu. Diese Fernsehsendungen gelten ausserdem als Beispiele für die neuen Hybridformate, die nicht nur Elemente aus Talkshows, Daily-Soaps, Spielshows mit solchen aus Dokumentationen und Live Reportagen kombinieren, sondern auch als multimediale Einheiten, vor allem von Fernsehen und Internet, zu verstehen sind (vgl. Götzenbrucker 2001, Roscoe 2001). Der ORF hat für «Taxi Orange» ein eigenes Webportal eingerichtet, das Raum für Diskussionen über die einzelnen Kandidaten und Kandidatinnen, aber auch für die Auseinandersetzung mit der Sendung selbst eröffnete. Ausserdem bestand die Möglichkeit, das Geschehen in der Wohngemeinschaft 24 Stunden lang im Internet zu verfolgen.

Das Format solcher Reality-TV-Sendungen wie «Big Brother» wurde in vielen Ländern auf der ganzen Welt eingesetzt und ist somit auch ein Beispiel für die Globalisierungsprozesse im Medienbereich. Gleichzeitig

verdeutlichen die verschiedenen Adaptierungen und Variationen, die in den einzelnen Ländern vorgenommen wurden, dass solche globalen Entwicklungen immer der Adaptationen an die lokalen Besonderheiten bedürfen. So ist etwa «Taxi Orange» eine Produktion, in der das Österreichische deutlich zum Vorschein kommt – die Wohngemeinschaft der Kandidat/innen aus den 9 österreichischen Bundesländern ist angesiedelt in der Hauptstadt Wien; nachdem in dieser Sendung die Kandidat/innen auch die Aufgabe haben, mit einem orangen Taxi in Wien zu fahren und dabei natürlich auch gefilmt werden, wird Wien auch direkt in die Sendung miteingebunden; das Telefonvoting wird für die 9 Bundesländer getrennt erhoben.

Ein zweiter Schritt besteht in der Analyse der medialen Darstellungen. Diese werden als konstruierte Bedeutungen verstanden, die mit einem genauen analytischen Blick de-konstruiert, d. h. in ihrer Wirkweise als Kombination verschiedener, kulturell konnotierter Zeichen verstehbar werden. Es geht dabei um Punkte wie: Welche mis-en-scène wird uns hier geboten; um welche Themen und Fragen geht es; welche Akteure treten auf, wie agieren und interagieren sie; welche Konsequenzen sind damit verbunden; welche Konnotationen werden jeweils ausgelöst; welche Alltagsfragen werden in den Medienbeispielen symbolisch repräsentiert und mit Fantasieszenarien versehen? Finden sich Übereinstimmungen zwischen den Bedeutungsangeboten in dem Medienbeispiel und dem, was in unserer Kultur als «normal» akzeptiert wird? Werden gesellschaftlich vorherrschende Diskurse in dieser Fernsehsendung unterstützt, in Frage gestellt, in neuer, ungewohnter Form repräsentiert? In der Beantwortung dieser Punkte liegt eine Möglichkeit, die komplexen Bedeutungsangebote von Fernsehsendungen wie «Taxi Orange», «Big Brother», «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar» deutlich zu machen und erste Erklärungen für den Erfolg dieser Programme zu finden.

**5. Die medialen Repräsentationen legen ganz unterschiedliche Subjektpositionen für die Rezipient/innen nahe.**

Die Medieninhalte können auch daraufhin analysiert werden, in welcher Weise die Rezipient/innen eingeladen werden, (eine) bestimmte Position(en) einzunehmen. Damit sind die durch die medialen Texte nahe gelegten Subjektpositionen gemeint, von denen aus ein bestimmtes Medienprodukt Sinn macht. Am Beispiel von Reality-TV-Programmen wie «Big Brother», «Taxi Orange» oder den Castingshows wurden in dem

Zusammenhang verschiedene Positionen diskutiert. Eine, die auch in der öffentlichen Diskussion immer wieder angesprochen wurde, ist die des Voyeurs. Für Rainer Winter (2000: 163 f.) ist dieses Format Ausdruck einer Entwicklung, die von Norman K. Denzin als «Cinematic Society» bezeichnet wurde und sich dadurch charakterisieren lässt, dass Kino, Fernsehen und Video den neugierigen Blick, den ein Voyeur repräsentiert, allgegenwärtig gemacht haben. ««Big Brother» bringt durch seine diskursiven Praktiken ein Arrangement hervor, das den Voyeur ins Zentrum stellt» (Winter 2000: 165). Das Vergnügen, das damit bereitgestellt wird, ist demnach im Kontext der Überwachungspraktiken, die in unserem Lebensalltag inzwischen selbstverständlich geworden sind (wie etwa der Einsatz von Videokameras an öffentlichen Orten und Gebäuden), zu sehen. Es ist gerade diese alltägliche Überwachung und Kontrolle, die in Fernsehsendungen wie «Big Brother» spielerisch inszeniert wird. Dabei wird von den Kandidat/innen vorgeführt, wie sie sich mit der Hoffnung, am Ende als Sieger/in mit viel Geld belohnt zu werden, freiwillig dieser Situation unterwerfen und durch entsprechende Inszenierungen des eigenen Verhaltens auf positive Bewertungen hoffen.

Gleichzeitig können wir beim Anschauen solcher Reality-TV-Sendungen beobachten, was es heutzutage heisst, zum Objekt des voyeuristischen Blicks geworden zu sein. Dieser Zustand ist nämlich in unserer Zeit, in der Medienpräsenz mit Erfolg und Starstatus gleichgesetzt wird, zum einen Ausdruck dafür, es als Medien-Celebrity (wenn auch nur für einen beschränkten Zeitraum) geschafft zu haben. Zum anderen wird aber auch ersichtlich, was der Preis für diese Art von Erfolg ist – der Verlust an Privatheit. Dies zeigt sich in diesen Sendungen in zwei Formen. So verlangt die Teilnahme ein Aufgeben dessen, was herkömmlich als Privatleben angesehen wird. So müssen sich die Kandidat/innen im Rahmen dieser Fernsehsendungen von dem, was ihren persönlichen Lebensalltag ausmacht, ihre Familien und Freunde, sowie ihre beruflichen und schulischen Kontexte, lösen und sich für eine bestimmte Zeit völlig den vom Fernsehsender definierten Teilnahmebedingungen unterwerfen. Bei Sendungen wie «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar» bleibt aufgrund der aufwändigen Lern- und Trainingsphasen und der diversen Verpflichtungen, die die Teilnehmenden auf sich nehmen müssen, kaum Freiraum für so etwas wie Privatleben. Bei «Taxi Orange» und «Big Brother» ist dies durch die von vielen als «Sozialexperiment» bezeichnete Anordnung, in der sich die Teilnehmenden in einer eigens für die Sendung

geschaffenen Wohngemeinschaft (einem Container, dem Kutscherhof) einzufinden und der Kontakt nach aussen nur über die von den Produzenten vorgegebene Weise erfolgt, noch viel krasser und offensichtlicher. Die zweite Form, in der Privatheit eingeschränkt wird, besteht in der für Reality-TV charakteristischen Fokussierung gerade auf das Private, das damit auch öffentlich gemacht wird. Diese Rahmenbedingungen führen dazu, dass die Teilnehmenden an der Sendung genau wissen, dass es in dieser Sendung darum geht, sich möglichst gut zu präsentieren und in Szene zu setzen. Dies betrifft einerseits ein möglichst soziales, gruppenorientiertes Verhalten gegenüber den anderen, um von ihnen als Mitglied akzeptiert und nicht bei erster Gelegenheit hinausgewählt zu werden. Andererseits besteht der Druck, sich im Unterschied zu den anderen und als geeignete/r potentielle Gewinnerin/ potentieller Gewinner zu inszenieren. Sendungen dieser Art bieten auch den bewertenden Blick als eine Position für die Zuseher/innen an (vgl. Zorn 2000, Dirkopf 2003). So kann in Anlehnung an Carsten Zorn (2000) «Big Brother» als exemplarisches Assessment-Center gesehen werden. Zorn führt aus, dass in den letzten Jahren bei den wissenschaftlichen Verfahren zur Eignungsprüfung im beruflichen Kontext die früher verwendeten Tests abgelöst wurden durch Eignungsbeurteilungen im Assessment-Center. Diese Entwicklung spiegelt die Veränderung im Verständnis subjektiver Identität wider. War diese lange dominiert von einer aus der Psychologie stammenden Sichtweise, wonach Individuen als durch Persönlichkeitsmerkmale beschreibbare (und damit durch Tests erhebbare), gegebene, kohärente Einheiten verstanden wurden, wird jetzt Identität als dynamischer Prozess und als Projekt, an dem die einzelnen zu arbeiten haben, verstanden (vgl. z. B. Blackman/Walkerline 2001, Baumann 1999, Keupp 1999). Letzteres bildet auch die Grundlage der Assessment-Centers, geht es dort doch darum, dass die Kandidat/innen in Simulationen verschiedener beruflicher Situationen unter Beweis stellen müssen, dass sie die dabei auftretenden Aufgaben und Anforderungen meistern können. Nicht länger steht das Abprüfen von Wissen oder Fertigkeiten im Mittelpunkt, sondern Rollenspiel und überzeugende Inszenierung. Dies trifft auch auf Sendungen wie «Big Brother», «Starmania» und «Deutschland sucht den Superstar» zu. Worauf es ankommt ist, «wie man sich so anstellt» (Zorn 2000: 81) in den vorgegebenen Situationen. Die Bewertung der Verhaltensweisen und Auftritte der Teilnehmer/innen ist in der Struktur dieser Sendungen angelegt. Bei «Big Brother» wird dies von den Psycholog/innen und Expert/innen

vorgeführt, die in Diskussionen zu den Sendungen das Verhalten der Kandidat/innen analysieren (siehe dazu auch Roscoe 2001). Damit wird den Zuschauer/innen nicht nur ein Interpretationsrahmen angeboten, in den sie das Gesehene einordnen können, sondern es wird auch das genaue Hinschauen auf Privates legitimiert. Bei den Sendungen, in denen es um die Wahl eines Musikstars geht, kommt der Jury eine vergleichbare Funktion zu. Die Mitglieder der Jury führen vor, dass es hier um die Bewertungen der Selbstinszenierungen der Kandidat/innen geht und dass diese Bewertungen durchaus unterschiedlich ausfallen können.

Wie bei allen Medieninhalten können auch die in diesen Fernsehsendungen agierenden Charaktere zu zentralen Identifikationsfiguren für die Zuschauer/innen werden. Gerade bei den hier diskutierten Programmen ist dies unter dem Gesichtspunkt besonders interessant, als diese Fernsehsendungen zahlreiche Elemente beinhalten, die auch den beruflichen Alltag vieler Menschen mehr und mehr bestimmen. Konkret sind damit die Anforderungen gemeint, die gegenwärtig im Zusammenhang mit den veränderten ökonomischen Bedingungen in einem neoliberalen Kontext an die Menschen gestellt werden. Die Verhaltensweisen der Kandidat/innen können dann als Formen des Copings mit dieser neuen Situation gesehen werden. Ausführlicher wird darauf im nächsten Punkt eingegangen.

#### **6. Reality-TV-Sendungen wie «Big Brother», «Taxi Orange», «Starmania», «Deutschland sucht den Superstar» führen uns die Funktionsweise neoliberaler Prämissen und die damit verknüpfte Produktion einer neoliberalen Subjektposition vor.**

Mit dem Begriff Neoliberalismus wird eine Entwicklung gekennzeichnet, mit der die Mechanismen der Marktwirtschaft für alle Lebensbereiche bestimmend werden (vgl. Chomsky 2000, Sennett 1998). Entsprechend beruht auch das eigene Selbstverständnis auf dem möglichst guten Abschneiden in einer von Konkurrenz und Profit definierten Welt. Dazu kommt noch ein Effekt der Globalisierung, der sich auf der Basis der Schwächung traditioneller Bindungen in der Vorstellung niederschlägt, dass wir wie in einem Supermarkt aus einer unendlichen Zahl an Identitätsangeboten wählen können (vgl. Walkerdine 2003: 135). Jede/r einzelne, so die Rhetorik des Neoliberalismus, ist für den eigenen Erfolg verantwortlich und ist gefordert, sich möglichst gut in Szene und gegenüber den anderen durchzusetzen. Die Prämisse des Neoliberalismus, dass sich im freien Kräftefeld des Marktes die besten durchsetzen, klammert freilich die

strukturellen Bedingungen und Grundlagen, die eben nicht für alle gleich sind, aus. Gleichzeitig wird die gesamte Verantwortung den einzelnen übertragen.

In dem Versuch, «Big Brother», «Taxi Orange», «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar» als Beispiele zu beschreiben, die all diese Aspekte spielerisch und anschaulich inszenieren, stütze ich mich vor allem auf die Ausführungen von Richard Sennett (1998), der die Auswirkungen dieser Entwicklungen und Bedingungen auf das Selbstverständnis der Menschen untersucht hat.

In diesen Sendungen müssen die Teilnehmer/innen zuvor mehrere Castings und Ausscheidungsverfahren durchlaufen, wobei aber nicht nur die Leistung der einzelnen zählt, sondern bei der Auswahl der Kandidat/innen auch entscheidend ist, inwieweit sie unterschiedliche Typen (von Männlichkeit und Weiblichkeit, Gesangsstil etc.) repräsentieren. Bevor sie in der Sendung auftreten, werden sie vertraglich verpflichtet, die von den Fernsehanstalten vorgegebenen Regeln einzuhalten. Die Sendungen selbst sind nach Frank Dirkopf (2003: 68) gekennzeichnet durch das widersprüchliche Verhältnis von Authentizität und Zweckgerichtetheit der Teilnehmer/innen: «Auf der einen Seite wird versprochen, in der experimentellen Situation der Show das Wahre, Eigene, Eigentliche der Kandidaten zum Vorschein zu bringen. *Big Brother* etwa fordert (wie es im Titelsong heisst) «Leb' Dein Leben so, wie Du selber nur bist» und verspricht «Du wirst geliebt, weil es Dich gibt». Dieser vermeintlichen Bedingungslosigkeit steht unvermittelt die radikale Bedingtheit allen Geschehens gegenüber, wie sie durch die Regeln des (Gewinn-)Spiels vorgegeben ist ... Alles Verhalten hat sich, und jeder weiss das, darauf auszurichten, was seitens der Mitspieler und Zuschauer gefragt ist, denn deren Stimmen entscheiden über den eigenen Verbleib im Spiel. In den Sendungen, in denen die neuen Musikstars rekrutiert werden, zeigt sich diese Ambivalenz von Authentizität und Zugerichtetheit etwa darin, dass die Teilnehmer/innen ihre Präsentationen (die im Nachsingen bekannter Songs aus verschiedenen Kategorien bestehen) unter professioneller Anleitung lange als ihre persönlichen Inszenierungen einstudieren. Die Entscheidung über Erfolg oder Misserfolg der Teilnehmer/innen liegt beim Publikum und ist damit auch nicht vorhersehbar (siehe dazu auch Delanoy 2003: 118 f.).

In diesen Sendungen, die neoliberalen Prinzipien gemäss gestaltet sind, entsprechen die Kandidat/innen in vielerlei Hinsicht dem Menschentypus, der gefordert ist um mit diesen Bedingungen zurecht zu kommen. Sennett

spricht in dem Zusammenhang vom «flexiblen Menschen». Die Merkmale des flexiblen Menschen fasst Delanoy (2003: 119) treffend zusammen: «Dieser Modellmensch kann Unsicherheit positiv besetzen, ist an keinen bestimmten Ort gebunden, arbeitet hart, verhält sich systemkonform und trägt für sich (d. h. auch für das eigene Scheitern) selbst Verantwortung.»

Eine Herausforderung, mit der die Kandidat/innen dieser Sendungen konfrontiert sind, betrifft den Balanceakt zwischen Teamorientierung und individueller Konkurrenz, den die Kandidat/innen durchzuhalten haben. Besonders deutlich ist dies bei «Big Brother» und «Taxi Orange», wo die Kandidat/innen zum einen immer auch gemeinsame Aufgaben zu erfüllen haben. Zum anderen ist jede/r einzelne gefordert, den Eindruck zu vermitteln, ein für die Gemeinschaft besonders wichtiges Mitglied zu sein um nicht bei der erstbesten Gelegenheit (wenn der Kandidat/die Kandidatin mit der wöchentlich ermittelten höchsten Zahl an Anrufstimmen der Zuschauer/innen die Entscheidung treffen muss, welches Mitglied die Wohngemeinschaft zu verlassen hat) hinausgewählt zu werden. (2)

Für Sennett (1998: 28) verkörpert Teamarbeit, «bei der sich das Team mit wechselnder Zusammensetzung von Aufgabe zu Aufgabe bewegt», die Kurzfristigkeit und die neuen flüchtigen Formen von Gemeinsamkeit, die für die neoliberalen Bedingungen charakteristisch sind. Die Kriterien, wer dem Team wie lange angehört (und schlussendlich auch gewinnt), sind in diesen Sendungen zwar bekannt, aber in ihrer Wirkweise nicht einschätzbar. Denn das Hauptgewicht der Entscheidung liegt beim unberechenbaren Publikum. Von den Kandidat/innen wird also eine Arbeitsethik verlangt, die den gegenwärtigen Bedingungen der flexiblen Ökonomie entspricht. Diese Arbeitsethik ist nach Sennett (1998: 132–133) vor allem gekennzeichnet durch die Anpassungsfähigkeit des Teams an die jeweiligen Umstände und erfordert «sensibles Verhalten gegenüber anderen, (sowie) ... solche «weichen Fähigkeiten» wie gutes Zuhören und Kooperationsfähigkeit». Gleichzeitig, so betont Sennett, bleiben diese Prozesse an der Oberfläche der Erfahrung, da ja auch in der Wirtschaft kurzfristige Erfolge und die nach aussen vermittelten Images und Oberflächen dominieren. So trägt gerade die «Vermeidung schwieriger, umstrittener und persönlicher Fragen» (Sennett 1998: 145) zum Zusammenhalt dieser Teams bei, zum Preis allerdings einer «Gruppenerfahrung der erniedrigenden Oberflächlichkeit». Menschen, die in solchen Teams arbeiten, können als eine Strategie, damit zurechtzukommen, Masken der Kooperation (Sennett 1998: 151) anlegen und den

Anforderungen entsprechend agieren. Führen uns nicht die hier diskutierten Fernsehformate genau dies vor?

### **7. In den medialen Repräsentationen werden immer Identitätsentwürfe angeboten, die als «Andockstellen» für die Zuschauer/innen und als Grundlage für die im Rezeptionsprozess ablaufenden Bedeutungsproduktionen fungieren.**

Jede Fernsehsendung, die erfolgreich ist und von vielen Menschen gesehen wird, stellt vielfältige Positionen zur Verfügung, von denen aus die Sendung Sinn macht bzw. das Vergnügen am Anschauen dieser Sendungen herrührt. Es sind gerade diese verschiedenen Subjektpositionen, in denen die Zuschauer/innen (vielfach unbewusst) einzelne Aspekte von sich selbst wiederfinden. Hier wird von einer Übereinstimmung auf der Ebene «psychischer Realität» gesprochen. Damit ist das Gefühl der Zuschauer/innen gemeint, dass die emotionale Struktur einzelner Handelnder Parallelen zu eigenen emotionalen Erfahrungen aufweist. Oder dass sie in den Sendungen Positionen vorfinden, die ihnen wünschens- und erstrebenswert erscheinen und in denen sie sich selbst auch gerne sehen würden.

Im Fall von «Big Brother», «Taxi Orange», «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar» lassen sich viele solcher Identifikationspunkte ausmachen. Ich werde hier nur einige exemplarisch anführen. So könnten sich diese auf all die Aspekte beziehen, die Sennett als Folgen von Neoliberalismus und «flexiblem Kapitalismus» beschrieben hat. Dort wird von den Menschen vor allem im beruflichen Kontext erwartet, «sich flexibler zu verhalten, offen für kurzfristige Veränderungen zu sein, ständig Risiken einzugehen ...» (Sennett 1998: 10). Sennett weist darauf hin, dass diese neuen beruflichen Rahmenbedingungen auch viel Angst auslösen und nicht so frei von Kontrollmechanismen und Regulierungsformen sind, wie dies den Anschein erweckt. Der Unterschied besteht vielmehr darin, dass die Regeln, die die neuen Wirtschaftsformen bestimmen, nicht so offensichtlich sind. In Fernsehsendungen wie «Big Brother», «Starmania» etc. kann aber gerade das neue Regelwerk und die Art und Weise, in der nun Kontrollmechanismen wirksam werden, beobachtet werden. Dabei zeigen sich auch all die Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten, die dabei auszuhalten sind: Was erwünscht ist, ist der Ausdruck von Authentizität unter Bedingungen der Zugerichtetheit; jede/r einzelne steht in Konkurrenz gegenüber allen anderen und hat gleichzeitig Teamgeist und Zusammengehörigkeit zu betonen; die Entscheidungen bezüglich des Ausscheidens

einzelner Kandidat/innen werden kritiklos akzeptiert, wohl auch, weil die Hauptgrundlage der Entscheidungen beim unberechenbaren und nicht fassbaren Publikum liegt; die vorgegebenen Strukturen und Rahmenbedingungen werden nicht in Frage gestellt (siehe dazu auch Delanoy 2003).

Eine zweite Gruppe an Identifikationsmöglichkeiten bezieht sich auf all die Aspekte, die mit dem Status eines Medien-Stars verbunden sind. In unserer so genannten Mediengesellschaft wird das Ausmass an Erfolg daran gemessen, wie stark jemand in den Medien präsent ist. In den Reality-TV-Sendungen der Art wie «Big Brother» oder «Starmania» bekommen ganz normale Menschen eine Chance, so etwas wie eine Medien-Celebrity zu werden. Nach Thomas Macho (1996) lässt sich die gegenwärtige Ordnung der Sichtbarkeitsverhältnisse definieren als «von allen gesehen zu werden, ohne selbst sehen zu können oder zu müssen» (Macho 1996: 173). Prominent zu sein bedeutet, ein Maximum an Aufmerksamkeit von einem Medienpublikum zu erhalten, das selbst weder gesehen noch beurteilt werden kann. Bei «Big Brother» und «Taxi Orange» wird auch die Logik offensichtlich, auf deren Basis diese Form von Prominenz funktioniert: Der Wunsch nach Prominenz bedeutet das Einverständnis damit, sich dem Blick der anderen auszusetzen. Für Macho (1996: 181–182) besteht Prominenz darin, «jeden Anschein des Privatlebens so aufzugeben, dass sich der Eindruck verfestigen kann, den Prominenten persönlich, gewissermassen von Du auf Du, zu kennen. Anders gesagt: Der Prominente ist ein Schauspieler, dessen Rolle darin besteht, vertraut – eben nicht wie ein Schauspieler – auszusehen.»

Obwohl es sich bei den Charakteren in den hier diskutierten Reality-TV-Sendungen um viel kurzlebige Formen des Starseins handelt, lassen sich dennoch Einsichten von Richard Dyer, der sich intensiv mit der kulturellen Bedeutung von Filmstars auseinandergesetzt hat, anwenden. So betont etwa Dyer (1986), dass das Interesse an den Stars daher rührt, dass diese immer Verhaltens-, Denkweisen und Gefühle verkörpern, die für spezifische sozio-kulturelle Bedingungen typisch sind.

In welcher Weise sich nun konkrete, sozial situierte Menschen auf die Charaktere in den Fernsehsendungen oder auf andere Aspekte einlassen und welche Bedeutungen sie diesen Sendungen zuschreiben, sind Fragen, die an den Zuschauer/innen dieser Sendungen erhoben werden müssen. Es ist nun gerade ein besonderer Verdienst der Cultural Studies, auf die Prozesse der Bedeutungsproduktion, die während und nach der Rezeption

von Medien stattfinden, hingewiesen zu haben. Welche Bedeutungen werden den jeweiligen Angeboten zugeschrieben? In welcher Weise hängen diese Bedeutungszuschreibungen mit der Lebenssituation der Menschen zusammen, mit Erfahrungen, die sie gemacht haben, mit ihren Wünschen und Fantasien? Welche Zusammenhänge lassen sich mit ihrem Selbstverständnis feststellen, kann die Rezeption selbst gar als eine Inszenierung von Identität verstanden werden? Worauf bezieht sich das Vergnügen beim Anschauen dieser Sendungen – z. B. auf die Auftritte und Musikinterpretationen einzelner Kandidat/innen in Sendungen wie «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar», auf die positiven bzw. negativen Bewertungen durch die verschiedenen Jurymitglieder, auf den Erfolg einzelner Kandidat/innen bzw. das Ausscheiden anderer; auf die Spannung, die bei der gemeinsamen Rezeption mit anderen entsteht, die als Spiel strukturiert ist, bei dem die eigenen Bewertungen mit denen von Jury und Publikum verglichen werden? Werden medial angebotene Positionen übernommen, werden sie in eigenwilliger Weise adaptiert?

Dies sind einige der Fragen, die dazu beitragen, Einsichten in die verschiedenen Formen zu gewinnen, in denen Medien im Alltag der Menschen bedeutsam werden und die beitragen können, unser Verständnis der sozio-kulturellen Funktionen spezifischer Medien zu vertiefen. Zur Bearbeitung dieser Fragen eignen sich alle Methoden, die offen genug sind, damit die verschiedenen Bedeutungskonstruktionen erfasst werden können. Werden Rezipient/innen direkt kontaktiert, bieten sich fokussierte bzw. narrative Interviews und Gruppendiskussionen an. Aber auch die verschiedenen Formen der Auseinandersetzung mit Medienangeboten, die im Internet möglich sind – wie etwa Websites, die von den Produzenten und/oder von Fans zu den einzelnen Sendungen erstellt werden und Foren oder Chats zum Gedankenaustausch zur Verfügung stellen, oder die verschiedenen Beispiele von Fan-Art oder Fan-Fiction – können zum Gegenstand von Analysen gemacht werden.

Egal welcher Art die erhobenen Daten sind, ob sie aus Befragungen von Rezipient/innen oder aus Materialien stammen, die von den Rezipient/innen unabhängig vom Forschungskontext produziert wurden, in der Analyse und Interpretation der damit gewonnen Aussagen geht es immer auch darum, eine Verbindung zu den gesellschaftlich relevanten und dominanten Diskursen herzustellen. Im Fall der hier diskutierten FS-Sendungen wäre etwa zu prüfen, ob und in welcher Weise auf die neoliberale Subjektposition, die dort vorgeführt wird, eingegangen wird, ob

einzelne der im Abschnitt zu den Repräsentationen ausgeführten Positionen (wie) übernommen oder vielleicht völlig andere Positionen eingenommen werden. Und wie diese Umgangsweisen und Bedeutungskonstruktionen einzuschätzen sind – z. B. im Sinne einer Ermächtigung, einer Erweiterung von Handlungsfähigkeit, als eine Form von Widerständigkeit, als Bestärkung einer neo-liberalistischen Orientierung etc. Um zu Ergebnissen zu gelangen, die diese Art der Interpretationen erlauben, ist es allerdings notwendig, die Reaktionen der Rezipient/innen in dem Sinne zu kontextualisieren, dass auch all das explizit gemacht wird, das nicht direkt gesagt wurde, aber als (mit anderen geteilter) kultureller Hintergrund fungiert, damit das Produzierte überhaupt Sinn macht und verstanden werden kann.

#### **8. Fernsehsendungen wie «Starmania», «Deutschland sucht den Superstar», «Big Brother» oder «Taxi Orange» inszenieren aktuelle Konzeptionen von Identität.**

In jüngster Zeit hat sich ein theoretisches Verständnis von Identität durchgesetzt, wonach Identität nicht mehr als etwas Stabiles und Kohärentes, gewissermassen Wesenhaftes verstanden wird, sondern, wie mit der Verwendung solcher Begriffe wie «Bricolage» oder «Patchwork-Identität» deutlich wird, als ein in unterschiedlichen Situationen und Kontexten unterschiedlich gelebtes Selbstverständnis (vgl. etwa Woodward 1997). Auch wenn von diskursiver Konstruktion von Identität gesprochen wird, ist damit ähnliches gemeint. Und zwar wird dann das Selbstverständnis erklärt mit der Einnahme von Positionen, die in den vorherrschenden Denk- und Sprechweisen einer Gesellschaft zur Verfügung stehen. Dabei entsteht leicht der Eindruck, als sei Identität etwas, das beliebig geändert bzw. je nach situativem Kontext variiert werden kann. Gerade bei den Musik-Casting-Shows wird dies ja auch von den Teilnehmer/innen gefordert, müssen sie doch ihre Darbietungen in immer wechselnden Musik-kategorien machen. Darauf haben sie sowohl ihre stimmliche Präsentation wie auch die gesamte Inszenierung abzustimmen. Dies ist nichts anderes als das je individuelle Ausfüllen einer mit einem spezifischen Genre vorgegebenen Subjektposition. Da die Kandidat/innen dabei insofern eingeschränkt sind, als sie aus bereits erfolgreichen Songs einen auswählen müssen, fließt in die Bewertung immer auch mit ein, wie nahe sie in ihren Interpretationen diesen Vorlagen kommen. Gleichzeitig wird aber bei den Urteilen der Jury immer auch die Authentizität der Darbietungen der Kandidat/innen ins Spiel gebracht. Damit wird etwas angesprochen, das

über die Vorgaben hinausgeht und sich auf das Individuelle, Besondere der einzelnen Kandidat/innen bezieht.

Die wöchentlichen Darbietungen der Kandidat/innen entsprechen unterschiedlichen Inszenierungen von Identität und können als anschauliche Umsetzung des poststrukturalistischen Identitätsverständnisses gesehen werden. Danach ist Identität das, was Menschen aus den in spezifischen historischen Bedingungen vorgegebenen Lebens- und Denkweisen machen und nicht als etwas Fixes oder Stabiles, sondern als etwas Prozesshaftes zu verstehen. Die performative Dimension von Identität (wie sie am grundlegendsten von Judith Butler (1991) am Beispiel geschlechtlicher Identität beschrieben wird) – Identität wird durch unser Tun innerhalb sozial akzeptierter, normalisierender Vorstellungen von Identität hergestellt und ist nicht Ausdruck einer zugrunde liegenden Wesenheit – wird in diesen Fernsehsendungen anschaulich vorgeführt. In mehreren Arbeiten wurde inzwischen am Beispiel geschlechtlicher Identität aufgezeigt, wie gerade solche Fernsehprogramme wie «Big Brother» Räume für die Konstruktionen aktueller Formen von Männlichkeit und Weiblichkeit sind (vgl. etwa Krummheuer 2000, Flicker 2001).

In gewisser Weise repräsentieren die kurzlebigen Stars aus Sendungen wie «Taxi Orange» oder «Deutschland sucht den Superstar» in Anlehnung an Dyer (1986) auch eine mögliche Ausformung des Potentials von Menschen unter den derzeit gegebenen Bedingungen. So können diese Programme als Antworten auf eine Frage gesehen werden, die Michel Foucault (1989 zit. in Sennett 1998: 178) gestellt hat: «Wie «regiert» man sich selbst, wenn man selbst das Objekt der eigenen Handlungen ist, der Bereich, in dem sie sich abspielen, das Instrument, dessen sie sich bedienen, und zugleich das Subjekt, das handelt?»

Der ständige Verweis auf die Authentizität der Darbietungen der Kandidat/innen kann aber auch als Ausdruck dessen gedeutet werden, dass im Alltagsverständnis immer noch von einer Kernidentität ausgegangen wird, die sich im Handeln der Menschen niederschlägt. Diese Vorstellung hat das moderne Denken bestimmt, das in der gegenwärtigen gesellschaftlichen und kulturellen Umbruchsphase mehr und mehr in Frage gestellt wird. In Sendungen wie «Starmania» oder «Deutschland sucht den Superstar» treffen diese unterschiedlichen Konzeptionen aufeinander.

**9. Die kontroversiellen öffentlichen Diskussionen um «Big Brother» und «Taxi Orange» sind auch Reaktionen auf Entwicklungen des Fernsehens, die als Anpassung an die durch kommerzielle Prinzipien und Deregulierung definierten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zu sehen sind.**

Wir sind gegenwärtig Zeugen gravierender Veränderungen im Fernsehbereich, die mit den Globalisierungsprozessen und einer zunehmenden Transnationalisierung der Medienindustrie einhergehen. Die früher als so selbstverständlich angesehene Verknüpfung zwischen einer Nation und dem Fernsehangebot, das über die nationalen Sender ausgestrahlt wurde, löst sich immer mehr auf (vgl. Morley/Robins 1995, Turner 2001). Wir können nicht länger davon ausgehen, dass etwa der Grossteil der Österreicher/innen das von den beiden österreichischen Kanälen des ORF angebotene Programm sehen. Nicht nur gibt es inzwischen auch in Österreich neben dem öffentlich-rechtlichen Fernsehen ein privates Fernsehprogramm, dazu kommen noch die vielfältigen Angebote, die über Satelliten und Kabel zur Auswahl stehen. Damit verliert das nationale Fernsehen immer mehr seine Funktion, auf der Basis der gemeinsamen Fernsehenerfahrungen zur Konstruktion und Aufrechterhaltung der nationalen Gemeinschaft beizutragen. Vielmehr sieht sich das nationale öffentlich-rechtliche Fernsehen nun damit konfrontiert, sich im Wettbewerb mit all diesen anderen Programmen zu behaupten und orientiert sich dabei zunehmend an kommerziellen Kriterien. In diesem Kontext wird es immer schwieriger, den öffentlichen Auftrag des Fernsehens zu erfüllen, was in einer Legitimationskrise des öffentlich-rechtlichen Fernsehens resultiert (siehe dazu auch Dorer 2001). Entsprechend war ein zentrales Thema der öffentlichen Diskussionen zu der im ORF ausgestrahlten Sendung «Taxi Orange», «ob die Sendung «öffentlich-rechtlich verträglich» wäre» (Dorer 2001: 29). Sendungen dieser Art werden vielfach als Beispiele dafür gesehen, wie öffentliche Interessen zugunsten einer marktwirtschaftlichen Ausrichtung in den Hintergrund geraten und die Bürger/innen in erster Linie als Konsument/innen angesprochen werden. Beklagt wird ausserdem, dass die Orientierung an den Einschaltquoten zur einzigen Entscheidungsgrundlage in den Fernsehanstalten geworden ist und Fragen der Qualität einzelner Sendungen an Relevanz verlieren.

In diesem Kontext, in dem Instanzen der Regulierung solcher Aspekte wie der Qualität von Fernsehinhalten immer mehr an Gewicht und Einfluss verlieren, stellen sich einzelne Vertreter/innen der Cultural Studies die

Frage, ob es nicht gerade auch eine Aufgabe der Cultural Studies wäre, sich verstärkt mit diesen Themen auseinanderzusetzen (siehe etwa Turner 2001, Geraghty 2003). Insbesondere Christine Geraghty (2003) argumentiert für eine stärkere Fokussierung auf die Evaluation von Fernsehinhalten. Sie verbindet damit auch die Entwicklung eines kritischen Publikums, das bestimmte Anforderungen an das Fernsehen stellt.

An dieser Stelle lässt sich zum Abschluss wieder an die Medienpädagogik anknüpfen. Auch der Medienpädagogik kommt die Funktion einer Regulierungsinstanz zu. So zählen etwa Befürchtungen und Sorgen, dass vor allem die Heranwachsenden durch bestimmte Medieninhalte überfordert bzw. gefährdet wären, nach wie vor zu den zentralen Fragen, mit denen sie konfrontiert ist. Die Medienpädagogik übernimmt hier eine vermittelnde Rolle, indem sie einerseits gefordert ist, den jungen Menschen die notwendigen Kompetenzen für einen selbstbestimmten, kritischen und mündigen Umgang mit den Medien zu vermitteln. Andererseits hat sie aber auch die aktuellen Entwicklungen im Bereich der Medien kritisch zu beobachten und einzuschätzen und sich in die öffentliche Diskussion einzumischen. Die Intention dieses Beitrages ist, einige Grundlagen für diese wichtige Arbeit bereitzustellen.

Ich bitte die Leserinnen und Leser an dieser Stelle um etwas Geduld was die inhaltliche Beschreibung der einzelnen Sendungen betrifft. Diese erschliesst sich im Zuge der folgenden Ausführungen.

«Starmania» ist ähnlich strukturiert, da in den ersten Wochen die beiden Teilnehmer/innen mit den wenigsten Zuschauerstimmen zur Hinauswahl anstehen, die restlichen Kandidat/innen aber dann ein sogenanntes Friendship-Ticket vergeben können, mit dem ein Kandidat/eine Kandidatin wieder zurückgeholt wird.

### Literatur

- Ang, Ien. (1991) *Desparately Seeking the Audience*. London: Routledge.
- Bauman, Zygmunt. (1999) *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Blackman, Lisa; Walkerdine, Valerie. (2001) *Mass Hysteria. Critical Psychology and Media Studies*. New York: Palgrave.
- Butler, Judith. (1991) *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Chomsky, Noam. (2000) *Profit over People. Neoliberalismus und globale Weltordnung*. Hamburg/Wien: Europa Verlag.

- Delanoy, Werner. (2003) *Starmania*: Eine ideologiekritische Nachbetrachtung. In: *ide, Informationen zur Deutschdidaktik*, 2, S. 114–123.
- Dirkopf, Frank. (2003) rezeption macht subjekt. Für eine psychoanalytische Rezeptionstheorie audiovisueller Medien. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 2, S. 49–72.
- Dorer, Johanna. (2001) *Taxi Orange* – die öffentlich-rechtliche Antwort auf *Big Brother*. In: Flicker, Eva (Hrsg.). *Wissenschaft fährt Taxi Orange. Befunde zur österreichischen Reality-TV-Show*. Wien: Promedia, S. 27–40.
- Du Gay, Paul (Hrsg.). (1997): *Production of Culture/Cultures of Production*. London: Sage/The Open University.
- Du Gay, Paul et al. (Hg.). (1997): *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. London: Sage/The Open University.
- Dyer, Richard. (1986). *Heavenly Bodies: Film Stars and Society*. London: British Film Institute/Macmillan.
- Ferguson, Robert. (2001) Media Education and the Development of Critical Solidarity. *Media Education Journal*, Issue 30, S. 37–43.
- Flicker, Eva. (2001): «Weil er so ein süßes Macho ist!» Zum Doing und Un-Doing Gender in *Taxi Orange*. In: Flicker, Eva (Hg.). *Wissenschaft fährt Taxi Orange. Befunde zur österreichischen Reality-TV-Show*. Wien: Promedia, S. 95–112.
- Geraghty, Christine. (2003) Aesthetics and Quality in Popular Television Drama. In: *International Journal of Cultural Studies*, 6,1, S. 25–45.
- Götzenbrucker, Gerit. (2001) Cross-Media-Styles: Konstruktion von Publikumsbindung im Fernsehen und Internet am Beispiel von *Taxi Orange*. In: Flicker, Eva (Hrsg.). *Wissenschaft fährt Taxi Orange. Befunde zur österreichischen Reality-TV-Show*. Wien: Promedia, 50–66.
- Hall, Stuart (Hrsg.). (1997): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/The Open University.
- Hall, Stuart. (2000) *Cultural Studies. Ein politisches Theorieprojekt*. Ausgewählte Schriften 3. Herausgegeben und übersetzt von Nora Räthzel. Hamburg: Argument Verlag.
- Keupp, Heiner u. a. (1999) Identitätsarbeit heute. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kress, Gunther. (1997) *Before Writing. Rethinking the Paths to Literacy*. London/New York: Routledge.
- Krummheuer, Antonia. (2000) Die Erotisierung des Alltags – Die Inszenierung von Sport, Erotik und Geschlecht bei *Big Brother*. In: Balke, Friedrich; Schwering, Gregor; Stäheli, Urs (Hrsg.). *Big Brother. Beobachtungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 213–229.
- Macho, Thomas. (1996) Zur Medialisierung der Politik. Einige Beobachtungen zum Strukturwandel politischer Herrschaft. In: Liepold-Mosser, Bernd (Hrsg.). *Sprache der Politik – Politik der Sprache*. Wien: Turia +Kant, S. 172–183.
- Mackey, Hugh (Hrsg.). (1997): *Consumption and Everyday Life*. London: Sage/The Open University.
- Morley, David; Robins, Kevin. (1995) *Spaces of Identity. Global Media, Electronic Landscapes and Cultural Boundaries*. London/ New York: Routledge.
- Roscoe, Jane. (2001) *Big Brother* Australia. Performing the ‚real‘ twenty-four-seven. In: *International Journal of Cultural Studies*. Vol. 4, 4, S. 473–488.
- Sennett, Richard. (1998) *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Thompson, Kenneth (Hrsg.). (1997): *Media and Cultural Regulation*. London: Sage/The Open University.
- Turner, Graeme. (2001) Television and Cultural Studies. Unfinished Business. In: *International Journal of Cultural Studies*, 4, 4, 371–384.
- Walkerdine, Valerie. (2003) Psychology, Postmodernity and Neo-Liberalism. In: *Journal für Psychologie*, 11, 2, S. 126–148.
- Winter, Rainer. (2000) Die Antiquiertheit von Orwells «Big Brother» – Über die Veränderung von Macht und Handlungsfähigkeit. In: Balke, Friedrich; Schwering, Gregor; Stäheli, Urs (Hrsg.). *Big Brother. Beobachtungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 159–171.
- Woodward, Kathryn (Hrsg.). (1997) *Identity and Difference*. London/ Thousand Oaks/New Delhi: Sage in cooperation with The Open University.
- Zizek, Slavoj. (1997) *Die Pest der Phantasmen*. Wien: Passagen Verlag.
- Zorn, Carsten. (2000) Und wir sind nur die Kandidaten – in den Assessment-Centern der Moderne. *Big Brother: Ein Exempel?* In: Balke, Friedrich; Schwering, Gregor; Stäheli, Urs (Hrsg.). *Big Brother. Beobachtungen*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 79–98.



Patrick Steinwider

16.4.2004

### «In and outside the academy ...»

«Let's look through the looking glass the other way ...»  
Al Pacino als Lowell Bergman in *The Insider*

#### In-tro

Die kritische Pädagogik von Henry A. Giroux wird in diesem Beitrag als ein Beispiel für einen pädagogischen Zugang vorgestellt, in dem viele Grundannahmen der Cultural Studies umgesetzt werden (vgl. z. B. Neubauer, 1998; Hipfl, 2002; Kellner, 2001 bzw. die kritische Auseinandersetzung bei Luke/Gore, 1992; Turnbull, 1998, 90f.). Die Illustration des Giroux'schen Ansatzes erfolgt anhand des Films *The Insider* (Michael Mann, 1999), der nach Meinung des Autors die zentralen Elemente der kritischen Pädagogik von Giroux anschaulich vorführt. In der Auseinandersetzung mit diesem Film versucht der Autor, ein Prinzip, auf das Giroux in seiner Arbeit immer wieder hinweist, auch umzusetzen:

Der/die Medienpädagoge/in soll keineswegs die (ideologisch) «richtige» Lesart beispielsweise eines Filmes entwickeln, der die Lernenden dann in ihrer eigenen Interpretation möglichst nahe kommen sollen. Es sollen den Lernenden also keine Positionen vorgeschrieben werden, sondern Rahmenbedingungen geschaffen werden, «in denen die Lernenden selbst Wissen produzieren, statt es reproduzieren, und selbstkritisch ihre eigenen Positionen hinterfragen und für andere hinterfragbar machen.» (vgl. Giroux, 1998, 620).

#### Giroux's kritische (Medien)pädagogik im Spiegel von *The Insider*

*The Insider* kam im November 1999 in die (amerikanischen) Kinos, wurde für 7 Oscars nominiert und am 9. Juni 2003 zum ersten Mal im deutschsprachigen Free-TV (ORF bzw. RTL) gesendet. Der Film beruht auf dem

Zeitungsartikel *The Man Who Knew Too Much* von Marie Brenner, der in der Zeitschrift *Vanity Fair* erschienen, und in dem der Kampf des US-amerikanischen Naturwissenschaftlers Jeffrey Wigand gegen einen Tabakkonzern geschildert worden war.<sup>1</sup>

Die Filmhandlung beginnt jedoch bezeichnenderweise mit der (ebenfalls realen) Figur von Lowell Bergman (gespielt von Al Pacino), einem der ausführenden Produzenten und Reporter der Politnachrichtensendung *60 minutes* des Senders CBS. Wir sehen Bergman zuerst im Nahen Osten, wo er mit dem Anführer der «Hisbollah»-Organisation wegen einem Interview für «*the most respected TV magazine news show in America*» verhandelt. Er will, so sagt er, der Hisbollah ein Gesicht geben, die Möglichkeit zur Artikulation und Selbstdarstellung vor dem grossen amerikanischen Publikum, bei dem sie als Terrororganisation gilt. Bergman weigert sich aber, die Fragen des Moderator-Journalisten im voraus bekannt zu geben. Hier und in einer späteren Szene, in der Bergman sich Wigand gegenüber vorstellt, wird ausdrücklich klar gemacht, welchen (wichtigen) Beruf Bergman ausübt: Er ist ein «*radical journalist*» vor Ort mit einem sozial-politischen Anliegen, kein Schreibtisch-Reporter. Zudem wird seine Motivation unterstrichen, die seine Tätigkeit als Aufgabe, als Berufung definiert, und nicht als reinen Broterwerb.

Diese Figur kann exemplarisch als das verstanden werden, was Giroux als einen sogenannten «*cultural worker*» im ursprünglichen Sinne bezeichnet: «*The concept of "cultural worker" has traditionally been understood to refer to artists, writers, and media producers.*» (Giroux, 1992, 5; meine Hervorhebung)

Waren die Anfänge von Giroux im Bereich der kritischen Pädagogik (auch «*radical pedagogy*») als Schulpolitik anzusiedeln, so wendet er sich Anfang der 1990er Jahre vermehrt der Perspektive der Cultural Studies und einer Medienpolitik zu, und verbindet diese mit poststrukturalistischen und -modernen theoretischen Diskursen.

Damit einher geht die Erweiterung der Definition der «*cultural workers*» auch auf andere Beruf(ung)sgruppen, wie sie Giroux in seinem Buch *Border Crossings* (1992) vornimmt:

I extend the range of cultural work to people working in professions such as law, social work, architecture, *medicine*, theology, education,

<sup>1</sup> Informationen zum Ablauf der realen Ereignisse und deren weitreichende Folgen bietet Dr. Wigands umfangreiche Homepage unter <<http://www.jeffreywigand.com>>.

and literature. (...) The political dimension of cultural work (...) [includes] a project whose intent is to mobilize knowledge and desires that may lead to minimizing the degree of oppression in people's lives. (a.a.O., 5; meine Hervorhebung)

Dies trifft auf Bergman zu; Gerade dieser Vorstellung entspricht in Hinblick auf sein «pädagogisches Potential» aber auch die Figur des Humanchemikers Jeffrey Wigand (im Film dargestellt von Russell Crowe), den wir als Familienmenschen kennen lernen, der sich sehr um seine asthmakranke Tochter sorgt und seiner Frau mit Mühe gesteht, dass er gerade seine leitende Position in der Forschungsabteilung bei der Tabakfirma Brown & Williamson verloren hat. Er war bei dem drittgrößten Tabakhersteller der USA mit «*health related questions*» betraut, und wie er später in einem der ersten Treffen mit Bergman erklärt, hätte seine Arbeit «positiven Effekt» auf die menschliche Gesundheit haben sollen.

Als Bergman aufgrund einer anonymen Postsendung, welche Brandschutzstudien des Zigarettenherstellers Philip Morris enthält, einen Informanten bittet, ihm einen Sachverständigen von der Gesundheitsbehörde zu nennen, kommt er so in Kontakt mit Wigand. Dieser macht ihm via Fax und bei einem anschließenden geheimen Treffen ausdrücklich klar, dass er eine Verschwiegenheitsklausel unterschrieben hat, die es ihm lediglich gestattet, die betreffenden Dokumente in allgemein verständliche Terminologie zu übersetzen, aber nicht darüber hinaus Informationen preiszugeben. Dieses erste gemeinsame Treffen etabliert die beiden Figuren in einer reziproken Beziehung, die insofern eine im Sinne von Giroux pädagogische ist, als dass Bergman hier und in den folgenden Szenen seiner Zusammenkunft mit Wigand als die Entität entwickelt wird, die den Wissenschaftler ermutigt und ihm in der Folge die Möglichkeit zur persönlichen Veränderung gibt, die in der Folge weitreichende Konsequenzen und damit gesellschaftspolitische Transformation bewirkt.

Von wesentlicher Bedeutung in diesem Zusammenhang ist das Konzept des «coming to voice»: Der «cultural worker» ist gefordert, dazu beizutragen, dass die Stimmen der «Lernenden» eine Form der Artikulation finden: «*In this sense, radical educators need to provide the conditions for students to speak so that their narratives can be affirmed and engaged*» (Giroux, 1992, 169).

Dies könnte man nun besonders in der Szene erkennen, in der Wigand aufgrund erneuter Drohungen und Ermahnungen an seine Verschwiegenheits-

pflicht durch den Personalchef der Tabakfirma aufgebracht bei Bergman anrufen und ihn wütend des Verrats bezichtigt hat: Bergman stattet Wigand einen unangemeldeten Besuch ab und sagt: «*Big Tobacco is a big story and you got something to say, I can tell. And yes, I did come all the way down here to tell you: Story, no story – fuck the story! I don't bug people.*»

Damit ist klar, dass es ihm keineswegs nur um die Story geht, sondern um Wigand und dessen Anliegen, das Bergman zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht kennt – er will ihm also die Möglichkeit zur Artikulation geben, ohne die vorher definierte «political correctness», wie sie etwa konservative Pädagogiken verlangen. An dieser Stelle der Handlung könnte man hier von einer pädagogischen Beziehung sprechen, in der Bergman dem «cultural worker» gleich kommt, der nicht nur die Ängste und Sorgen, sondern auch das bei seinem «Partner» erkennt, was Giroux «*limitations of identity*» nennt: Die spezifischen Machtverhältnisse, die bestimmen, was, wer und wie wir zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt sein können.

Darüber hinaus ist ein Credo von Giroux, die Stimmen der Lernenden zu ermutigen, und ihren Geschichten mehr Gewicht beizumessen: «*Another thing I take very seriously (...) is illustrating principles with a sense of voice, with somebody's story. (...) Those stories are important.*» (Giroux, 1992, 16f) Durch die kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen, die diesen Geschichten innewohnen, und mit den Erfahrungen der anderen, so Giroux, wird das Pädagogische «politischer» gemacht. Im Zuge der Zuwendung zu den Cultural Studies verlangt Giroux nämlich vermehrt nach einer «Pädagogisierung der Politik» und zugleich nach einer «Politisierung der Pädagogik», da Politik und Pädagogik für Giroux untrennbar miteinander verbunden sind. Eine Pädagogisierung der Politik «at its best» stellt Antworten auf jene Fragen und Themen bereit, die die Spannungen und Widersprüche des «public life» aufwerfen und nicht nur versucht, die spezifischen Probleme, die sich daraus ergeben, zu verstehen, sondern auch aktiv einzugreifen:

Educational work is both inseparable from and a participant in cultural politics because it is the realms of culture that identities are forged, citizenship rights are enacted, and possibilities are developed for translating acts of interpretation into forms of intervention. Pedagogy in this discourse is about linking the construction of knowledge to issues of ethics, politics and power. (Giroux, 2000, 25)

Die Politik zu pädagogisieren ist also nicht das eigentliche Ziel, sondern die Politik *als* Pädagogik zu begreifen und diese dann «*more political*» zu machen. Dazu verlangt Giroux von den Erziehern und Erwachsenen generell (eben jenen sogenannten «*cultural workers*»), aufzuzeigen, wie menschliches Handeln sich innerhalb bestimmter Machtkonstellationen vor unser aller Augen entfaltet, d. h. «*how the very process of learning constitute the political mechanisms through which identities are produced, desires are mobilized, and experiences take on specific forms and meanings.*» (a.a.O., 25f) Gerade den Medien (sic!) kommt hier eine essentielle Rolle zu, weil sie in ihrer Diskurspolitik und -pädagogik zeigen, was und wer wir wann, wie und wo sein können.

Durch diese Einsicht ist auch der erste Schritt zur Politisierung der Pädagogik getan, indem basierend auf den Gedanken, dass Kultur, Politik und der Lern- und Lehrprozess interdependent sind, im Grunde gelehrt werden soll, dass Lernen bedeutet, selbst regieren (also im weitesten Sinn «Politik machen») zu können, und nicht bloss selbst regiert zu werden. Dieses Konzept übernimmt Giroux von Antonio Gramsci, der in seinen sozialpolitisch geprägten pädagogischen Arbeiten den Fokus auf das Lernen und die Lernenden legte und erkannte, dass Politik gleich Erziehung ist, und Pädagogik gleich Politik (und Macht). Alles Hegemoniale, so Gramsci in seinem berühmten Konzept von der Organisation von Zustimmung zu bestimmten ideologischen Positionen, ist politisch und somit auch pädagogisch. Pädagogik ist immer politisch, weil die Schule durch «unsichtbare Lehrpläne» bestimmte Machtstrukturen vermittelt, und weil es eigentlich die (höchst politische) Aufgabe der Schule sein sollte, die Lernenden mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen ermöglichen, selbst zu regieren, und nicht nur regiert zu werden. Gramsci verlangte nach einer Sprache, die kritisch ist, produktiv und konstruktiv und nach Analysen, die zeigen, wie sich bestimmte Gruppen bestimmte Bedeutungen zu eigen machen. Sein Manifest fordert Lehrende auf, sozialen Problemen gegenüber nicht gleichgültig zu sein.

Bergman ist Wigand und dessen Dilemma keineswegs gleichgültig, im Gegenteil, er bietet mit «*commitment*», aber ohne Druck auszuüben, dem eingeschüchterten Wissenschaftler weiterhin ein Forum, in dem dieser sprechen kann.

In dem zwischen diesen Szenen liegenden Dialog zwischen Wigand und seinem Ex-Boss bei Brown & Williamson wiederum befreit sich der Wissenschaftler von der passiven und stummen Rolle, die ihm die Macht

des (Industrie-)Systems auferlegen will, wird aber nicht zu einer Art «*lonely hero with a vengeance*» wie wir ihn etwa aus Filmen mit Charles Bronson oder Bruce Willis kennen. Er lässt sich im Gegenteil von Bergman überzeugen und ermutigen und stellt seine Prinzipien dar: «*As a CO he's got to be a great businessman, of course, but he's also a man of science.*» Sein Traum wäre die Verbindung von Wissenschaft mit einem sozialpolitischen Projekt, seine Arbeit hätte nützlich («*beneficial*») für die Allgemeinheit sein sollen bzw. können.

Auf die Frage Bergmans, wieso jemand aus der kreativen Forschung dann bei einem Tabakkonzern arbeitete, erwidert Wigand, dass es wohl kein Fehler war, Geld für die Familie verdient zu haben, sondern dass er sich dennoch als Wissenschaftler begriffen hätte. Er kann dies also nicht mit sich vereinbaren und wäre wohl der perfekte «*public intellectual*» nach der Giroux'schen Definition: Für einen solchen steht das «*moral commitment to a set of democratic practices*» (Giroux, 1992, 149) im Mittelpunkt seines Handelns, und intellektuelle Arbeit bedeutet, darin einen ethischen und politischen Bezugspunkt zu haben.

Bergman macht Wigand die pädagogische Dimension dieser Frage bewusst, indem er ihn als «*Insider*» bezeichnet, der etwas wichtiges weiss und somit die Macht hat, etwas zu verändern. Bergman hat diese Macht und das Potential von Wigands Wissen erkannt, wie sich in der Szene der Redaktionssitzung zeigt. Bergman behauptet, die sieben Bosse der «*Big Tobacco*»-Allianz hätten Angst vor Wigand und erklärt: «*This guy is the ultimate insider. He's got something to say. He wants to say it. I want him on '60 minutes'.*» Dieser letzte Satz bekräftigt noch einmal Bergmans Anliegen, Wigand die Möglichkeit zu geben, sich zu artikulieren, ihm (im Giroux'schen Sinne) eine «*Stimme*» zu geben. Der Moderator-Journalist der Sendung, Mike Wallace, bestätigt: «*He can talk, we can air it. They have no right to hide behind a corporate agreement.*»

In den Einwänden und Antworten der anderen anwesenden Redakteure lassen sich die Ängste vor der Macht des (vor)herrschenden Systems vernehmen: Das Kapital (600 Mio. \$ pro Jahr), das die Tabakindustrie an Anwaltskosten aufzubringen in der Lage ist, und parallel dazu das juristische System mit all seinen Möglichkeiten (Berichtsverbote, Vertragsbruchklage, Gegenklage etc.); Der vor allem in jüngsten Publikationen vielleicht zentrale «*Mythos*» für Giroux' (Medien-)Pädagogik hat den Glauben an eine Gleichsetzung des Triumphs des Marktes mit dem der Demokratie zum Inhalt. In *The Insider* könnte man nun die problematische Beziehung

zwischen Kapitalismus und Demokratie erkennen, ist doch gerade die Auseinandersetzung zwischen dem Einzelnen mit der Herrschaft des (Tabak-)Marktes Hauptthema des Films. Die transnationalen Tabakkonzerne, deren Zusammenschluss zu einer Liga, die den Markt und die (süchtigen) Konsumenten beherrscht, als Sieg des Kapitalismus gewertet wird, bieten ihre gesamte Macht auf, um Wigand zum Verstummen zu bringen, ihn quasi seines demokratischen Bürgerrechts zu berauben. Und mehr noch: Die Position der Redakteure um Bergman entspricht der Überzeugung, dass alle «Outsider» und machtlos dagegen wären.

Giroux verwehrt sich vehement gegen Annahmen wie diese und zeigt auf, dass für die so gefeierten Freiheiten der Konsumenten der hohe Preis des Verlusts von Bürger-Freiheiten gezahlt werden muss. Im Zuge dessen sieht er die Medien als *die* Erziehungsinstitutionen unserer Zeit schlechthin, und es geht ihm dabei um eine Transformation von Pädagogik und Erziehung mithilfe einer «*radical democracy*» (Kellner, 2001, 141), die wie auch in seinen früheren Arbeiten ein Schlüsselwort bleibt. Bildung wird hier als unumstößliche Voraussetzung für die Entwicklung eines demokratischen Bewusstseins begriffen.

Bergman weiss um seine Möglichkeiten, wenn er sich nicht durch die Vorbehalte seiner Kollegen abbringen lässt. Er will kein Outsider sein, sondern im Gegenteil die Macht des Systems für seine, die «gute» Sache benutzen: Wigand soll als Zeuge in einem Prozess geladen werden, um so trotz Verschwiegenheitsklausel seine Aussage machen zu können. Bergman hat also vor, sowohl die Macht des juristischen Systems für seine Zwecke zu nutzen, als auch die Macht der Medienanstalt, den Fall mit seinen wahrscheinlichen sozialpolitischen Konsequenzen publik zu machen.

Inzwischen wird Wigand Lehrer an einer High School, er möchte etwas Sinnvolles tun und etwas verändern.

Giroux beschreibt Lehren generell als «edlen Beruf», spricht in diesem Zusammenhang von «*transformative intellectuals*», denn Lehrer sind für Giroux «*cultural worker*» und «*transformative intellectual*» zugleich. Als «engagierte Kritiker» haben sie eine Zukunftsversion und einen Sinn für eine «Mission». Sie sind engagiert, weil sie «*believe something, say what they believe, and offer this beliefs to others*» (Giroux, 1992, 15). Und sie sind Kritiker, indem sie (wie z. B. Wigand im Film) aufzeigen, wie vorherrschende Machtkonstellationen die «unsichtbaren Lehrpläne» unse-

rer Kultur bestimmen, und versuchen, Alternativen zu entwickeln.

Der Film *The Insider* zeigt also durch sein narratives wie diskursives Programm, dass Menschen (wie z. B. Wigand), die als engagierte Kritiker arbeiten, zugleich Lehrer sind, und umgekehrt. Damit einher geht auch der Gedanke Giroux', dass diese Aufgabe, die keine blosse Tätigkeit ist, «*inside and outside the academy*» (a.a.O., 2), von «*all professionals*» (15) entfaltet werden sollte:

They must define themselves as intellectuals who are not merely academics acting alone, but as citizens whose collective knowledge and actions presuppose specific visions of public life, community, and moral accountability.» (a.a.O., 123).

Und dies bedeutet auch, «*to work collectively in and out of schools*» (a.a.O., 224; meine Hervorhebung)

Wie auch die Erzählung von *The Insider* eindrucksvoll vorführt, müssen Lehrer also als der Gruppe der «*cultural workers*» zugehörig begriffen werden (respektive sich selbst als zugehörig begreifen), gegen die vielfältigen Formen Zensur «in- und outside» der Schulen kämpfen, und muss diese Arbeit einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.<sup>2</sup>

Wigand wird damit in Giroux'scher Terminologie also zum «*transformative intellectual*» «*outside*» der akademisch-wissenschaftlichen Gefilde und formuliert seiner Frau gegenüber seine «Utopie» von der Zukunft: «*this is going to be better*».

Das Konzept der Utopie spielt auch bei Paolo Freire, ein weiterer Autor mit grossem Einfluss auf Giroux' Cultural Studies-Pädagogik, eine grosse Rolle. Seine «Utopie», dass die gesellschaftliche Veränderung durch unser pädagogisches Eingreifen/Handeln möglich ist, wird vom Blochschen «Prinzip Hoffnung» geleitet, d. h., über bestehende Situationen hinauszudenken. Freire sieht in der demokratischen Erziehung die Grundlage für die Demokratie per se. Er fordert freie Schulen und Bildungsinstitutionen, die für ihn immer Orte der Ideologie und zugleich des Widerstandes sind. Radikale Erziehung bedeutet, sich in der pädagogischen Arbeit für unterdrückte Gruppen einzusetzen und aufzuzeigen, wer und was

<sup>2</sup> Dazu trägt der Film auch *per se* bei. Er wurde jedoch in Österreich und der Schweiz nie regulär in den Kinos gezeigt.

diese Unterdrückung verursacht und wie Barrieren überwunden werden können. Auch Freire spricht vom Nicht-Gleichgültigsein als einer der Grundkriterien für Lehrende und somit für die soziale Transformation, um die es letztendlich geht.

Seine persönlich-individuelle Transformation bestärkt Wigand trotz erster echter Bedrohungsversuche, die seine Familie erlebt, und so erkennt Bergman in ihrem nächsten Telefonat:

Bergman: I wanted to talk to you again about what we talked about in your car ... Makes you feel good? From what you know to use?

Wigand: How do you know that?

Bergman: It's obvious, isn't it?

Eine wichtige Szene spielt sich daraufhin in einem japanischen Lokal ab: Bergman outet sich als «Insider», als «public intellectual»: Nicht nur, dass er als «radikaler Journalist» bei «Rampart's Magazine» war, er promovierte auch bei Herbert Marcuse (sic!): «*He was my mentor. He had major influence on the new left in the late sixties. And on me personally.*» Stuart Hall, ein Hauptvertreter der (British) Cultural Studies, dessen Arbeiten ebenfalls Giroux stark beeinflusst haben, tritt dafür ein, dass die (kritisch-aufgeklärte) Arbeit für die TV-Industrie oder andere öffentliche Einrichtungen genauso wichtige pädagogisch-politische Arbeit bedeutet wie Demonstrationen auf der Strasse. Halls These, Kultur und Politik seien Eins, lässt Giroux die Forderung folgen, das Politische mehr pädagogisch zu machen, und das Pädagogische mehr politisch, und dass (kritische) Pädagogik durch ein theoretisches Verständnis der Bedeutung von Populärkultur gekennzeichnet sein soll. Halls «Theorie der Artikulation» trägt beiden Strategien Rechnung, indem nicht nur die theoretische Basis für eigene Analysen der Lernenden bereit gestellt werden soll, sondern «*articulation also reaffirms the political nature of cultural work, giving meaning to the resources that students bring with them to various sites of learning while simultaneously subjecting the specificities of such meanings to broader interrogations and public dialogue.*» (Giroux, 2000, 170) Und für Hall hat Autorität als Begriff in der Pädagogik sehr viel mit (ethischer, moralischer, sozialer) Verantwortung zu tun, mit einer Verbesserung des Lern- und Lehrprozesses und einer Politik, die demokratischer ist.

Wenn man/frau so will, verkörpert Bergman im Film diese Vorstellung,

weil er seine Autorität benutzt, um die Rahmenbedingungen zu schaffen, «*in which a central tension lies at the heart of how we teach... [This] method encourages self-reflection, learning from others, and refiguring forms of cultural practice.*» (Giroux, 1992, 157)

Bergman lernt durch den Erkenntnisprozess, dass wir nicht nur Wissen produzieren, sondern auch selbstkritisch von den produzierten Wissensformen lernen. Autorität, so Giroux, kann nicht verleugnet werden, aber sie muss nicht nur dazu benutzt werden, andere (Lernende) zum Sprechen zu ermutigen, sondern auch zum Ausbilden von kritischen Fähigkeiten. Bergman lässt durch seine Arbeit Wigand (und uns Rezipienten/innen) an dem Erkenntnisprozess teilhaben, dass «*at issue here is not merely the need for students to develop a healthy skepticism towards all discourses of authority, but also to recognize how authority and power can be transformed in the interest of creating a democratic society.*» (a.a.O., 176)

Wigand enthüllt, dass er der «working class» entstammt und spricht scheinbar intuitiv einen kritischen Punkt der (Medien-)Gesellschaft an: «*I'm just a commodity to you all, aren't I?*» Nun hat Giroux vermehrt auf die Tatsache hingewiesen, dass die «commodification» (das Zur-Ware-Machen der Individuen) stetig voranschreitet und dieser Triumph des Marktes die Demokratie in die Knie zwingt.

Bergman führt seinen Kurs als «cultural worker» fort, als er klarstellt, dass «*to a network probably we're all commodities. To me, you're not a commodity. You are important.*» Und er macht Wigand darauf aufmerksam, dass ihn ein echter Kampf erwartet: «*You go public and 30 million people are going to hear what you got to say. And nothing, I mean nothing will ever be the same again.*» In einer späteren Szene weist Wigand ein Anwalt in einem beispielhaften Vergleich darauf hin, dass dieser Kampf nichts für Kriegshelden und sozusagen nicht nur für eine Schlacht ist, sondern (s)ein Leben lang andauern wird, wenn er wirklich diesen Schritt wagt.

Dies alles ist im Sinne Giroux', der erklärt, dass der Kampf («*struggle*»), ein Schlüsselbegriff in den Cultural Studies und darum auch in deren Pädagogik) um Demokratie und um das Verändern der sozialen Machtverhältnisse ein lebenslanges Projekt ist und sein muss. Mit Bezug auf Cultural Studies-Vertreter Richard Johnson verweist Giroux auf den direkten Zusammenhang mit Erziehung und Bildung: «*It is crucial for critical educators to defend public and higher education as significant sites*

of “real“ *political struggle*» (Giroux, 2001, 127).<sup>3</sup>

Quasi einer Schlüsselphrase kommt Bergmans Nachsatz gleich: «... *nothing will ever be the same again. And that's the power you have.*» Damit ist die Macht angesprochen, sich als Insider zu begreifen und durch die Artikulation dieses Wissens, durch das Erheben der Stimme in Abgrenzung zu allen anderen sprechenden Stimmen, die vorherrschenden Machtverhältnisse zu verändern.

Indem Wigand akzeptiert, auszusagen und mit Bergman zu kooperieren, arbeiten sie als zwei Menschen aus verschiedenen Professionen zusammen, mit einem gemeinsamen politisch-pädagogischen Projekt, weil sie – wie Giroux sich ausdrückt – die Ressourcen und die Zeit dafür haben. Man könnte dies nun als Ansatz dafür sehen, was Giroux «*border crossings*» nennt, die «*inside and outside*» des eigenen (hier: pädagogischen) Feldes gemacht werden sollen (vgl. a.a.O., 155). «Border crossing» bedeutet, dass Gruppen verschiedener «*cultural workers*» die Relevanz in der Arbeit der anderen erkennen, «*so that they can talk, work together, organize, and struggle against real problems*» (a.a.O., 5).

Diese Idee macht Giroux («*inside the academy*») auch in einem Interview mit dem Journalisten (sic!) David Trade («*outside the academy*») deutlich:

You and I know that (...) although we do different things, there's something connecting us when we have the sense of being in the fight for democracy. We operate in different terrains, but that difference doesn't become antagonistic, it becomes a basis for articulation. (a.a.O., 156)

Auch Bergmans und Wigands unterschiedliche Backgrounds erweisen sich nicht als widersprüchlich, sondern als Grundlage für die Artikulation.

Wigands Transformation zum «*cultural worker*» ist perfekt, denn er entscheidet sich trotz der Bedrohungen (Gefängnisstrafe wegen Nichteinhaltung der Verschwiegenheitsklausel) für den «Kampf um die Demokratie», für eine Zeugenaussage vor Gericht, die die vereinigte Tabakindustrie «*Big Tobacco*» schwer belastet, weil sie das Wissen der Big-Tobacco-Bosse um den Suchtfaktor von Nikotin beweist; diese hatten vor Gericht Unwissen darüber geschworen.

<sup>3</sup> Und am weiteren Schicksal von Wigand und Bergman wird ersichtlich, warum Giroux diese Pädagogik der «Auseinandersetzung» als «*exhilarating and dangerous*» zugleich beschreibt (vgl. Giroux, 1992, 160).

Zuvor jedoch stellt sich Wigand für das Interview mit Mike Wallace (dem Moderator-Journalisten von *60 minutes*) zur Verfügung. Das Interview soll erst nach seiner vereidigten Aussage auf Sendung gehen und enthüllt tatsächlich politischen «Sprengstoff»: Wigand erklärt, dass Zigaretten als solche für Big Tobacco lediglich die Funktion des Nikotin-Lieferanten erfüllen, und Brown & Williamson den Nikotineffekt durch bestimmte Substanzen verstärkt und manipuliert. Wigand wies die Geschäftsleitung auf die karzinogene Wirkung dieser Zusatzstoffe hin und weigerte sich, sie weiter einzusetzen:

Wallace: And on march 24, Thomas Sandefur, CO of Brown & Williamson had you fired. And the reason he gave you?

Wigand: Poor communication skills.

Wallace: And you wish you hadn't come forward, you wish you hadn't blown the whistle?<sup>4</sup>

Wigand: There are times I wish I hadn't done it. If you asked me, would I do it again, do I think it's worth it – yeah, I think it's worth it.

Während Wigand von seiner Frau, die dem wachsenden Druck von aussen nicht mehr standhält, verlassen wird, bekommen Bergman und *60 minutes* Probleme mit der Senderführung von CBS, die das Interview zurückhält. Die Geschäftsführung weist darauf hin, dass Brown & Williamson «*own the information he's disclosing*» und dem Sender nicht nur eine Klage wegen «unlauterer Einmischung» droht, sondern auch «*at the end of the day, because of the segment [the interview], the Brown & Williamson tobacco company could own CBS.*» Information und menschliche Ressourcen werden hier mit Waren gleich gesetzt, die man erwerben und besitzen kann.

Bergman vergleicht den Terminus «unlautere Einmischung» mit einer Krankheit, weil er gut erkennt, dass Barrieren wie diese im übertragenen Sinn die «Gesundheit der Demokratie» gefährden, und dass Kapitalinteressen die Pressefreiheit bedrohen.

<sup>4</sup> Das englische «*to blow the whistle*» evoziert noch mehr den Schlachtencharakter der Situation. In der deutschen Sprachfassung geht es mehr um die Gefahr der kritischen Schriften (s. Eingangszitat von Giroux, 1996, ): «Hätten Sie damals besser geschwiegen und lieber auf das Memo verzichtet?»

Das Kapital, Kernprinzip des Marktes, garantiert also die Zensur, die jede Kritik (und damit jede potentielle Transformation) im Keim erstickt. Giroux legt nun dar, dass der Triumph der Marktwirtschaft keineswegs mit der Etablierung der Demokratie einhergeht, sondern diese im Gegenteil verhindert und sogar rückgängig macht.

Wenn die Demokratie aber darunter leidet, dass die *«commodification»* (das Zur-Ware-Machen der Individuen) stetig voranschreitet, dann ist hier Politik am Werk. Und dies hat nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung und Erziehung von Individuen. Für Giroux kann kein Zweifel darüber bestehen, dass Erziehung und Politik untrennbar miteinander verbunden sind, diese Beziehung jedoch verdeckt wird, um somit die Macht des Marktes (und zugleich die Macht des Individuums) herunter zu spielen, zu verharmlosen (vgl. Giroux, 2000).

Dazu kommt der Mythos, so Giroux, der erstens unterstellt, dass Lernen und Lehren nichts (mehr) mit einer Verbesserung der gesellschaftlichen Situation zu tun haben, und zweitens verlangt, dass Akademiker und Intellektuelle Techniken und Instrumente bereit stellen sollen, die mehr der Herrschaft der Marktwirtschaft verpflichtet sein sollen, als dass sie «politischen Projekten» dienen.

Giroux fordert hingegen, dass die Pädagogik (die Schulen und Bildungsinstitutionen, also eigentlich auch die Medienanstalten) marktfrei sein muss, dass Pädagogik Demokratie bewirken muss und umgekehrt, und dass akademische Kritik mit «public knowledge» und Strategien der Intervention verknüpft werden muss, um all dies zu erreichen. In *The Insider* findet Bergman heraus, dass der geplante Verkauf des Senders durch eine Klage von Brown & Williamson zum Scheitern verurteilt wäre, und dass dies der Grund für die Zensur durch CBS ist. Er weigert sich strikt, einer alternativen Version des Beitrags (ohne Wigands Interview) zuzustimmen und unterstreicht, wenn man/frau so will, noch einmal den Zusammenhang zwischen Medien, Pädagogik und Demokratie: *«Are you a businessman or are you a newsman? (...) These people are putting our whole reason for doing what we do on the line.»*

Inzwischen hat in anderen Medien eine Schmutzkampagne gegen Wigand begonnen und der von seiner Arbeit (aber nicht seiner Aufgabe) suspendierte Bergman kann die Diffamierungen als «Rufmord» entkräften, indem er seine Kontakte zu Medienkollegen nutzt. Giroux wiederum verlangt nach «Vereinigungen» wie diesen:

The fight for curricular democracy and our roles as public intellectuals requires more than rethinking the relationship between knowledge and power. It also means that educators must form alliances with people (...) who are doing this work in other ways. (Giroux, 1992, 159).

Nichtsdestotrotz geht eine verstümmelte Version des Interviews «on air». Bergman verspricht dem völlig desillusionierten, schwer enttäuschten Wigand, weiterhin für ihn zu kämpfen und dreht ein letztes Mal die Macht der Medien um, indem er einen New York Times-Reporter über die unethischen Abläufe bei CBS informiert.

Der darauf hin erscheinende, enthüllende Leitartikel zwingt CBS indirekt zur Ausstrahlung des kompletten Interviews, aber die journalistische Integrität von *60 minutes* ist dahin. Bergman kündigt und verlässt den Sender.

#### **Out-tro: Schlussfolgerungen und -forderungen für die Medienpädagogik**

*«Civic courage ... we are going to need a lot of it.»*

Henry A. Giroux (1992, 18)

Ich sehe Giroux' Forderungen an (Medien-)Pädagogen und «cultural workers» in den Figuren von Wigand und Bergman exemplarisch umgesetzt. Zunächst kann ihr Kampf, ihr eigenes Leben (Wigand) bzw. die mediale Berichterstattung (Bergman) sozusagen frei vom marktwirtschaftlichen Einfluss (der Tabakkonzerne) zu halten, als eine Pädagogisierung der Politik im Sinne von Giroux verstanden werden.

Darüber hinaus wird während des Films systematisch die Annahme dekonstruiert, dass die beiden Hauptfiguren zu «Outsidern» werden, weil sie sich gegen eine teilweise durch verschiedene Einzelfiguren repräsentierte, aber hauptsächlich abstrahierte (Tabak- und Medienkonzerne) Übermacht eines Systems stellen. Letztendlich wird nämlich auf eine geradezu befreiende Weise gezeigt, dass sie durch ihr (zweifelloso: politisches und damit pädagogisches!) Engagement nicht *outside* der Macht sind, sondern *inside*. Sie sind *Insider*, gerade weil sie umsetzen, was wir bei Giroux als Forderungen für eine gesellschaftliche Veränderung und das Erziehen der Lernenden zu kritischen, demokratischen Bürgern formuliert sehen. Sie tragen zu einer Pädagogisierung der Politik bei, und zusätzlich zu einer Politisierung der Pädagogik, da sie ihr «Insider-Wissen» in den Dienst der

Sache, zum Zwecke der Veränderung dessen, was ist und was sein kann, stellen.

Nicht umsonst berichten am Schluss Text-Inserts vor dem Abspann, dass nunmehr sowohl Wigand (in Kentucky) als auch Bergman (in Berkeley) unterrichten – die «cultural workers» sind zu Filmfiguren geworden, und vice versa. Und nicht umsonst ist mit dem *Insider* im Titel des Films sowohl der rebellische Chemiker als auch der kritische Journalist gemeint: «Ohne ein politisches Projekt [sind] keine Auseinandersetzung mit Macht und Unterdrückung und keine Möglichkeiten für kollektiven Kampf denkbar» (Giroux, 1998, 627). Dadurch, dass der Film eine «wahre Geschichte» erzählt, zeigt er, dass er kein reines «Theoriegebilde», sondern eine «praktische Erfahrung» darstellt. *The Insider* verortet die Story von Wigand/Bergman in einem Gefüge von Erfahrungen, artikuliert sie und gibt ihr damit Raum.

*The Insider* lässt vor dem Hintergrund von Giroux' Werk also Forderungen plastisch werden, die für eine Medienpädagogik im Sinne der Cultural Studies an eine zentrale Stelle rücken. Auf die Frage nach der Umsetzung dieser Forderungen ist vielleicht wie für Bergman/Wigand zu aller erst die Einsicht unerlässlich, dass wir alle «Insider» sind, und zwar in dem Sinne, dass wir alle, vor allem aber die Lernenden, Medienexperten sind. Giroux geht es dabei um eine Pädagogik der Darstellung («*pedagogy of representation*»), in der Lernende und Lehrende die Botschaften der Medien in einem Dialog als Nährboden für den Lernprozess analysieren und dabei den Prozess des Darstellens an sich entmystifizieren. Dabei sollen Instrumente entwickelt werden, mit denen die kulturelle Macht, die mit diesen Darstellungen verbunden ist, indem sie andere Darstellungen unterdrückt, aufgezeigt werden und der Frage nachgegangen werden kann, wie Subjekte (durch eben diese Darstellungen) konstituiert werden. Für diesen (Lern-)Prozess stellen gerade die Cultural Studies für Giroux das notwendige Rüstzeug bereit, indem sie die Rolle des Lehrers/«cultural workers» neu überdenken und ihn als «engagierten Kritiker» im Mittelpunkt einer Politik von Widerstand und Hoffnung verstehen. Zugleich können Lehrer bzw. «cultural worker» diesen Prozess neu überdenken, wie Schule, Lehrer und Schüler, sich selbst als politische Subjekte positionieren können, die wie Bergman/Wigand Zivilcourage, kritische Sensibilität und Formen der Solidarität an den Tag legen. (vgl. Giroux, 1992, 163)

Zweitens sind wir alle «Insider», weil *wir* es in der Hand haben, etwas zu verändern und uns – und das, was wir verändern wollen – zu produzieren (so wie Bergman am Schluss des Films, als er einen Weg der öffentlichen Darstellung für sich und Wigand findet). Dies entspricht Giroux' Idee der darstellenden Pädagogik («*representational pedagogy*»). Dabei sollen die Lernenden die Darstellungspraktiken für ihre eigenen Zwecke nützen, sie aufgreifen, gegenteilige und andere entwerfen, und einen Unterschied erkennen zwischen dem Ist- und dem Soll-Zustand. Sie sollen die Veränderungen, denen Identitäten immer unterworfen sind, hinterfragen und zwar nicht nur nach dem «politisch korrekten» Prinzip «Ist das Rassismus/Sexismus...?», sondern auch «Wie wird er von dieser oder jener Darstellung gefördert und durch welche andere Darstellungen möglicherweise nicht?». Es müssen hier also Möglichkeiten, Räume für Kreativität zum Schreiben einer «Gegen-Geschichte» gefunden und genützt werden. Auch hier können Giroux zufolge die Cultural Studies mit ihrem Konzept von Geschichte(n) als soziale Konstruktion(en) von entscheidender Bedeutung sein.

Drittens genügt es dafür nicht, bloss zu kritisieren, sagt Giroux mit Paolo Freire, und das sagt potentiell auch der Film *The Insider*: Das kritische Denken ist nur ein Teilschritt, der «*refers more to the mastery of specific skills, techniques and methods*» (Giroux, 2000, 151). Die Herausbildung eines kritischen Bewusstseins durch die Pädagogik der Darstellung und die darstellende Pädagogik ist das erklärte Ziel: «*Encouraging students to think beyond the conventions of common sense, to expand the horizons of what they know, and to develop a critical consciousness, rather than simply learning how to think critically.*» (a.a.O., 150f)

So gelangt auch Wigand (durch Bergman) zu der Einsicht, dass es nicht genügt, bloss die Wahrheit zu sagen. Die Entwicklung einer «Sprache der Kritik», wie Giroux es nennt, ist ein erster Teilschritt, der eng mit der Pädagogik der Darstellung verbunden ist: Damit können die diskursiven Vorgänge in der Gesellschaft erfasst und erkannt werden, die Bedeutungen schaffen, belegen und für bestimmte Ziele nutzen. Genauso wichtig ist jedoch die «Sprache der Hoffnung» (auch «*educated hope*»), eine Wendung, die Giroux bei Ernst Bloch findet, und die nur über das Credo der Cultural Studies zu erreichen ist: Über die ständige und reziproke Einbindung von theoretisch fundierter Forschung und (alltäglicher wie medienpädagogischer) Praxis, von «*culture and politics, for a rein-*

*vigoration of democratic politics and projects of social transformation*» (Kellner, 2001, 163). Und wir erinnern uns: Es ist in *The Insider* der Journalist Bergman, der Student bei Marcuse war (Theorie) und sein Wissen/Können (sein «kritisches Bewusstsein») in den Dienst der kritischen, aufklärenden TV-Arbeit (Praxis) stellt und Wigand ermutigt und ermöglicht, sich und seine Lebenswelt «darzustellen» und beides mit den vorherrschenden Machtverhältnissen in Beziehung zu setzen. Die «Sprache der Hoffnung» ermöglicht also die darstellende Pädagogik mit ihren alternativen Szenarios.

Viertens schliesslich dürfen sich weder Lehrende noch Lernende (und alle Lehrenden sind auch Lernende, und umgekehrt, wie *The Insider* eindrucksvoll vor Augen führt) zu «Outsidern» (der Macht/durch die Macht) stigmatisieren lassen. Einstellungen und Aussagen wie «Wir können uns ohnehin nicht wehren» oder «Wir müssen jetzt auch wirtschaftlich denken» sind neoliberalistischen Diskursen entlehnt, die den Triumph des Marktes unterstützend die Zur-Ware-Machung des Subjektes vorantreiben (oder ohnmächtig bejammern), und im Grunde nur den Mythos von «Markt = Demokratie», den Giroux entlarvt, schüren. Diesen Zusammenhang verdeutlicht so gesehen auch Bergman, wenn er seinen Chefredakteur fragt «*Are you a newsman or a businessman?*» – und er trifft für sich die Entscheidung, kein Geschäftsmann zu sein.

Ebenso ist der Glaube, dass wir bzw. der Einzelne (Lehrende wie Lernende) nicht zu gesellschaftlichen Veränderungen beitragen kann (also *outside* der Macht ist), nicht im Sinne einer Giroux'schen Medienpädagogik, sondern gibt im Gegenteil dem Mythos «Erziehung ≠ Politik» ständig neue Nahrung. Die Gefahr besteht also vor allem darin, dass Lehrende und Lernende die machtvollen Chancen, die in einer von Giroux inspirierten Medienpädagogik liegen, freiwillig aufgeben, anstatt wie Wigand/Bergman zu erkennen, was es bedeutet, als Insider diese Macht zu nutzen: «*Border pedagogy points to the need to establish conditions of learning that define literacy inside rather than outside the categories of power.*» (Giroux, 1992, 176; meine Hervorhebung)

#### Literatur:

- Brenner, Marie. «The Man Who Knew Too Much.» Mai 1996. *Jeffrey Wigand* <<http://www.jeffreywigand.com/insider/vanityfair.html>> (22.06.2003)
- Buckingham, David (Hrsg.). *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. London: UCL, 1998.
- Giroux, Henry A. *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983.
- Giroux, Henry *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge, 1992.
- Giroux, Henry *Living dangerously. Multiculturalism and the Politics of Difference*. New York: Peter Lang, 1993.
- Giroux, Henry *Fugitive Cultures. Race, Violence and Youth. Crossings*. New York: Routledge, 1996.
- Giroux, Henry A. «Pädagogik und Widerstand in der Medienkultur. Pädagogik als Diskursintervention.» *Das Argument* (1998): 619-630.
- Giroux, Henry A. *The Mouse That Roared. Disney and the End of Innocence*. New York u. a.: Rowman & Littlefield, 1999.
- Giroux, Henry A. *Stealing Innocence. Youth, Corporate Power and the Politics of Culture*. New York: St. Martin's Press, 2000.
- Giroux, Henry A. *Public Spaces, Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001.
- Hipfl, Brigitte. «Zur Politik von Bedeutung: Medienpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies.» *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert u. Daniel Süß. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. S. 34–48.
- Internet Movie Data Base: <<http://www.imdb.com>> (zu «*The Insider*», USA 1999)
- Kellner, Douglas. «Reading Giroux: Cultural Studies, Critical Pedagogy, and Radical Democracy.» Nachwort zu Henry A. Giroux. *Public Spaces, Private Lives. Beyond the Culture of Cynicism*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2001. S. 141–164.
- Luke, Carmen/Gore, J. *Feminisms and Critical Pedagogy*. New York: Routledge.
- Neubauer, Jürgen. «Henry Giroux: Pädagogik und Utopie.» *Das Argument* (1998): S. 615–618.

Schludermann, Walter. «Medienmündigkeit als gesellschaftliche Herausforderung.» *Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft. Positionen, Perspektiven, Potenziale*. Hrsg. v. Ingrid Paus-Haase, Claudia Lampert u. Daniel Süß. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2002. S. 49–58.

Turnbull, Sue. «Dealing with Feeling: Why Girl Number Twenty Still Doesn't Answer.» *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*. Hrsg. v. David Buckingham. London: UCL Press, 1998. S. 88–106.

**Film:**

*The Insider* (USA 1999). Regie: Michael Mann. Drehbuch: Eric Roth & Michael Mann, nach dem Artikel «The Man Who Knew Too Much» von Marie Brenner. Mit Al Pacino (Lowell Bergman) und Russell Crowe (Jeffrey Wigand). Produktion: Michael Mann & Pieter Jan Brugge für Touchstone Pictures/Spyglass Entertainment & Kirch Media. Verleih/Vertrieb: Touchstone Pictures/Constantin Film. Länge: ca. 151 Min. Zitierte Fassung: VCL Home Entertainment DVD. (Enthält die engl. Originalfassung und die deutsche Sprachversion, sowie Making-Of, Produktionsnotizen und Interviews.)