

Hausarbeit im Studiengang Bachelor of Science Psychologie

Modul 3A: "Mediale Bildung und Medienkommunikation"
(Wahlpflichtmodul)

an der FernUniversität in Hagen

Thema:

Zur Popularität von DSDS – Hat Bildung keinen Wert mehr?

Prüferin: Prof. Dr. Claudia de Witt

Betreuer: Sven Becker

Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik

Eingereicht am 13.02.2012

von

Eva-Maria Vogtel
Neunkircherstr.62
66557 Illingen

Matrikelnummer xxxxxx

eMail: evi_vogtel@yahoo.de

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	2
2	Diskussion des Konzepts „DSDS“ vor dem Hintergrund der kritisch-materialistischen Medientheorie.....	3
3	Betrachtung der im Format encodierten Werte und deren Dekodierung durch die Nutzer.....	5
4	Analyse des Formates ausgehend von einer bedürfnisorientierten Mediennutzung.....	8
5	In der Aneignung von „DSDS“ implizierte Bildungsprozesse.....	9
6	Analyse der im Zusammenhang mit „DSDS“ wirksam werdenden Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen.....	11
7	Anregungen zur Gestaltung bedürfnis- und ressourcenorientierter Bildungsangebote.....	14
8	Fazit und Ausblick.....	17
	Anhang: Beispiele.....	19
	Literaturverzeichnis.....	20
	Erklärung	

1. Einleitung

Nach der Vorstellung Humboldts geschieht Bildung in der Aneignung von Kulturgütern. Es fällt den „Gebildeten“ unter uns schwer, einem Format wie „Deutschland sucht den Superstar“ (DSDS) überhaupt die Bezeichnung „Kulturgut“ zuzugestehen. Seine Popularität und den daraus resultierenden Einfluss auf Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene können wir kaum mit Begriffen wie „Kulturaneignung“ oder gar „Bildung“ in einem Zusammenhang sehen. Im Gegenteil liegt die Befürchtung nahe, dass gerade die Gruppe der bildungsferneren Jugendlichen auf ihrer Suche nach einer Welt- und Wertorientierung durch dieses Medienangebot in ihrer Entwicklung beeinträchtigt wird. Ein kritischer Blick auf Castingformate, insbesondere auf DSDS, ist sicher angebracht. Für die Kandidaten steht der Chance, (vermeintlich) berühmt zu werden, eine Reihe von Risiken gegenüber, die von persönlicher Frustration über öffentliche Demütigung bis zum psychischen Zusammenbruch gehen. Ein Blick auf den eifrigen Rezipienten, wie er sich in Diskussionsbeiträgen und Kommentaren darstellt, scheint zu bestätigen, dass geistige Ressourcen und Handlungspotentiale an die Aneignung eines auf niedrigstem Niveau angesiedelten Kulturindustrie-Produktes verschwendet statt in die eigene Bildung investiert werden. Vor dem Hintergrund einer kritisch-materialistischen Medientheorie stellt das Konzept DSDS damit ein Beispiel für eine gelungene, kommerzielle, manipulative Stabilisierung von sozialen Ungleichheiten dar. Ein Blick auf die von DSDS vermittelten Wertvorstellungen scheint diese Annahme zunächst zu bestätigen. Unter dem Aspekt einer bedürfnisorientierten Mediennutzung können wir allerdings nicht leugnen, dass es den Erfindern des Konzeptes DSDS gelungen ist, sowohl Bedürfnisse zu generieren als auch vorhandene Bedürfnisse aufzugreifen und vor allem – im Rahmen der cross-medialen Inszenierung und den darin enthaltenen vielfältigen Optionen – den Jugendlichen Möglichkeiten und Handlungsräume zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse zur Verfügung zu stellen. Im Zusammenhang mit der Frage „Hat Bildung keinen Wert mehr?“ gilt es zu klären, welche Werten die DSDS-Konsumenten in dem Medienangebot identifizieren und in ihr eigenes Wertesystem übernehmen, welche Bedürfnisse hinter dem Streben nach diesen Werten zum Ausdruck kommen und ob im Zusammenhang mit der Befriedigung dieser Bedürfnisse im Umfeld von DSDS Bildungsprozesse im Sinne von z.B. Humboldt oder Klafki initiiert und unterstützt werden.

Tatsächlich zeigen sich bei einer näheren Betrachtung dieser Zusammenhänge sowohl bildungsrelevante Werte und Bedürfnisse als auch (Selbst-)Bildungspotential, wenn es uns, der Forderung von Baacke folgend, gelingt, „die ästhetische Erfahrung von Kindern und Jugendlichen ernst zu nehmen“ (Baacke, 1997, S. 50). Mit Bachmair davon ausgehend, dass nicht nur Medieninhalte, sondern auch die Art der Aneignung bildungsrelevant sind (Bachmair, 2007, S. 46), liefert die strukturelle Analyse der im Zusammenhang mit DSDS wirksam werdenden Bedingungen von Bildungsprozessen wertvolle Anregungen zur Gestaltung bedürfnis- und ressourcenorientierter Bildungsangebote auch im schulischen Bereich.

2. Diskussion des Konzepts „DSDS“ vor dem Hintergrund der kritisch-materialistischen Medientheorie

Die 8. Staffel von „Deutschland sucht den Superstar“ (DSDS) startete im Januar 2011 mit 7,47 Millionen Zuschauern und einem Marktanteil von 36,8 Prozent bei den 14- bis 49-Jährigen. Über 35 000 Jugendliche und junge Erwachsene nahmen an den Castings teil, für die Abstimmungen in den Life-Shows griffen im Laufe der Staffel Millionen von Zuschauern zum Telefon (vgl. Quotenmeter, 2011).

Der Erfolg jedes Castingformats basiert zum einen Teil sicher auf der schon immer faszinierenden Story des „normalen Menschen wie du und ich“, der hier in kurzer Zeit – und unabhängig von seiner Bildungsbiographie – zum Star wird. Zum anderen, wahrscheinlich bedeutenderen Teil gründet die Popularität von DSDS auf dem Spielcharakter der Casting-Show, realisiert in einer Beteiligung der Zuschauer bei der Auswahl des zukünftigen „Superstars“ im Rahmen einer umfangreichen crossmedialen Inszenierung. Interessierte DSDS-Rezipienten können sich auf einer Webpräsenz zur Show Ausschnitte der Sendung ansehen, sich in Echtzeit über die neuesten Entwicklungen auf dem Laufenden halten, in Foren mit anderen Fans oder auch Nicht-Fans diskutieren und in Life-Chats mit ihren Lieblingskandidaten direkt Kontakt aufnehmen. Zusätzlich zur eigentlichen Sendung kann ein DSDS-Fan „Backstage-Reportagen“ und „Best-Of“-Sammlungen im Fernsehen verfolgen, ein Print-Magazin zur Sendung lesen, ein Fan der offiziellen DSDS-Facebook-Seite werden, den Kandidaten auf Facebook oder bei Twitter folgen, sich per Telefon an den Abstimmungen beteiligen, Karten für die Life-Shows erwerben und natürlich CDs der Stars kaufen. Auch die nicht sendereigene Presse – vor allem die Boulevardpresse – greift das Thema „DSDS“ regelmäßig auf und die Fans selbst haben ihre

Aktivitäten schon lange von den sendereigenen Inszenierungsmedien auf andere Plattformen ausgeweitet: Sie gründen eigene Fan-Seiten z.B. auf Facebook, diskutieren auf Blogs und in externen Foren und twittern parallel zur Sendung. Sie verfassen (z.B. bei Amazon) Rezensionen zu den Musik-CDs, kommentieren unter Videoclips z.B. auf YouTube oder produzieren und präsentieren eigene Videostatements z.B. zur Unterstützung ihres Favoriten. Nach dem Finale der 7.Staffel haben sich Fangruppen über Facebook organisiert und in einigen Städten für ihren ausgeschiedenen Favoriten demonstriert (vgl. Bsp.7: Demonstration/inforand.de, 2010).

In diesem Engagement für Belanglosigkeiten außerhalb von Gesellschaft, Politik oder Bildung sehen kritische Beobachter eine zunehmende „Volksverdummung“ durch die Massenmedien der Kulturindustrie: Das Bedürfnis nach sozialer Gleichheit, gesellschaftlicher Teilhabe und Selbstbestimmung als wünschenswerten Ergebnissen von Kulturaneignung im Sinne Humboldts wird scheinbefriedigt mit einer schlichten „aus dem Alltag ins Rampenlicht“-Inszenierung, der Teilnahme der Zuschauer an einem Entscheidungsprozess und der Möglichkeit einer individuellen Auswahl aus den zum Format gehörenden Konsummöglichkeiten. Gleichzeitig verfolgen die Produzenten dabei sehr effizient (vgl. Kurp, 2003) ihre wirtschaftlichen Interessen, denn „Jene vermeintliche 'Demokratisierung' ist natürlich im Interesse der Musikindustrie, verringert sie doch ihr hohes Flop-Risiko“ (von Appen, 2005, S. 205). Der zum Teil deutlichen, zum Teil subtilen Aufforderung, sich für seinen Lieblingskandidaten mit der Teilnahme an kostenpflichtigen Votings, dem Kauf von Tonträgern oder auf viele andere Arten einzusetzen, kommt der Aufgerufene mit einem Gefühl von persönlicher Verantwortlichkeit und dem damit verbundenen Erleben eigener Bedeutsamkeit natürlich selbstverpflichtend nach – entsprechend seiner individuellen finanziellen und/oder medientechnischen Möglichkeiten. Darin zeigt sich im Eifer des offensichtlich medienmanipulierten Menschen „die böse Liebe des Volks zu dem, was man ihm antut“ (Horkheimer & Adorno, 1988, c1969, S. 142).

Wo Bildung als Grundlage für kulturelle, gesellschaftliche und politische Teilhabe die Voraussetzungen für positive gesellschaftliche Entwicklungen schaffen könnte, trägt ein Formate wie DSDS aus Perspektive der kritisch-materialistischen Medientheorie (vgl. Tulodziecki, 2008, S. 64f) durch Ablenkung und Scheinpartizipation zur Stabilisierung der sozialen Verhältnisse bei (Horkheimer & Adorno, 1988, c1969, S. 153).

Auch auf inhaltlicher Ebene wird im Zusammenhang mit DSDS immer wieder Kritik laut: Ein von der Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) eingeleitetes Prüfver-

fahren wegen „möglicher sozialemischer Desorientierung von Kindern und Jugendlichen“ (KJM, 2007) endete mit der Verhängung eines Bußgelds in Höhe von 100.000 Euro (KJM, 2008) wegen wiederholter Verstöße gegen den Jugendmedienschutz-Staatsvertrag (JMStV, 01.04.2003).

3. Betrachtung der im Format encodierten Werte und deren Dekodierung durch die Nutzer

Die Werte bzw. Wertungskriterien werden innerhalb der Sendung wiederholt deutlich formuliert, basiert doch der Spiel- und Wettkampfcharakter des Konzeptes „DSDS“ auf der Begutachtung, Beurteilung und natürlich Bewertung der Bewerber. Die Jury begründet ihre Urteile in der Regel sehr ausführlich und für die Zuschauer möglichst nachvollziehbar und gibt damit einen relativ verbindlichen Rahmen für die Einschätzung eines Kandidaten durch den Zuschauer selbst vor. In einer von Ralf von Appen durchgeführten Analyse von Jury-Aussagen der 2.Staffel bezieht sich die Jury in ihren Urteilen häufig auf Gesang- und Stimmqualität, die Performance auf der Bühne, den emotionalen Ausdruck sowie auf Aussehen und Outfit (von Appen, 2005, S. 193ff). Dabei fokussieren die Juroren bezüglich des positiv bewerteten emotionalen Ausdrucks ausschließlich positive Gefühle, „Wut, Ärger, Hass oder Trauer“ werden nicht erwähnt (von Appen, 2005, S. 203). Unweigerlich drängt sich der Verdacht auf, dass die Produzenten der Sendung den Rezipienten damit konsequent nach dem von Horkheimer und Adorno formulierten Motto „Vergnügtsein heißt Einverständnis“ zu unterhalten bestrebt sind (Horkheimer & Adorno, 1988, c1969, S. 153).

Um Realitätsnähe und einen authentischen Entscheidungsprozesses zu suggerieren, werden die Charaktere und Fähigkeiten der Kandidaten als durchaus diskutabel inszeniert, wobei jedoch die stark vereinfachte, plakative und sehr gezielt auf die Unterhaltungsinteressen des Senders ausgerichtete Darstellung den Spielraum für Diskussionen und externe Bewertungen beschränkt (Lünenborg & Töpfer, 2011, S. 36). Tatsächlich werden nur wenige positive bzw. negative Aspekte einander gegenübergestellt, die von der Jury dann beliebig hervorgehoben werden können. Auffallend selten und überwiegend bei offensichtlich von ihnen nicht favorisierten Kandidaten verbalisieren die Jurymitglieder das Kriterium "Individualität der Kandidaten" (von Appen, 2005, S. 193), während favorisierte Kandidaten für Persönlichkeitswerte wie Fleiß, Disziplin, Leistungsbereitschaft, Belastbarkeit, Kri-

tikfähigkeit, Verträglichkeit sowie Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit gelobt werden. Die letztgenannten Persönlichkeitseigenschaften und das daraus resultierende Verhalten entsprechen nicht nur allgemein gesellschaftlich anerkannten, sondern vor allem auch vom traditionellen, leistungsorientierten Bildungssystem geforderten Wertorientierungen.

Dieter Bohlen als „Hauptfigur“ der dreiköpfigen Jury verkörpert Werte wie Kompetenz, (Fach-)Wissen, Autorität und Ehrlichkeit. Die Zuschreibung dieser Werte zur Person „Bohlen“ werden durch das Konzept der Show und eine entsprechende Inszenierung vorgegeben. Mit geschickten Gestaltungselementen wie Kameraperspektive, Schnitt, Toneffekten, Einspielern, nachträglich eingefügten Bildelementen u.ä. werden bei der Präsentation der Kandidaten interne Bewertungen in einer subtil manipulativen Art und Weise vorgeschlagen, die dem Zuschauer – vor allem bei mangelnder Medienkompetenz – wenig Raum für eine von Bohlens anschließendem Urteilsspruch abweichende, externe Bewertung lässt. In der wiederholt erlebten Übereinstimmung vom „eigenen“ Urteil mit dem Urteil der Juroren festigt sich das Bild von einer kompetenten, harten, aber ehrlichen Jury, deren Autorität man anerkennen muss und deren Urteil man getrost vertrauen kann (Götz & Gather, 2010b, S. 58). Die von der KJM scharf kritisierte öffentliche Bloßstellung und Demütigung einzelner Bewerber in den Castings (KJM, 2010) wird den Zuschauern in diesem Zusammenhang als quasi verdiente Strafe für realitätsferne Selbstüberschätzung präsentiert und der Wert einer ehrlichen, kompetenten Rückmeldung durch einen Fachmann für die persönliche Orientierung und Entwicklung des Kandidaten hervorgehoben (Götz & Gather, 2010a, S. 6f). Diese Achtung vor Autoritäten und das Vertrauen in Expertenurteile werden auch innerhalb von Schule und Gesellschaft häufig erwartet.

Dennoch bestätigt ein kritischer Blick auf die in der Show kommunizierten Werte sowie die Art und Weise ihrer Encodierung bzw. Inszenierung die Annahme, dass dem Zuschauer verstärkt zwei aus Bildungsperspektive nicht unbedingt wünschenswerte Verhaltensweisen als erfolgversprechend suggeriert werden: Zum einen – statt Selbstbestimmung – die bedingungslose Anpassung an Vorstellungen, Erwartungen und Forderungen von Autoritäten, zum anderen – statt Engagement für soziale Gleichheit und Solidarität mit „Schwächeren“ (vgl. Klafki, 2007, c1985) – die deutliche Abgrenzung von Personen mit einem offensichtlich niedrigeren sozialen Status. Entgegen der Vorstellung von einem passiven und damit einfach zu manipulierenden Medienkonsumenten gehen die Cultural Studies in ihrer Betrachtung von Kulturan-

eignung jedoch davon aus, dass der Sender zwar über das von ihm produzierte Medium bestimmte Werte zu vermitteln versucht (Encodierung), aber nicht vollständig beeinflussen kann, welche Werte der Empfänger im Rahmen einer aktiven Auseinandersetzung mit den Medieninhalten aus dem von ihm genutzten Medium herausliest (Decodierung).

Zwar werden viele der von Produzentenseite aus encodierten Werte nicht zuletzt aufgrund ihrer Passung zu bereits im Umfeld der Rezipienten vorhandenen Wertungssystemen in der vorgeschlagenen Weise decodiert (Götz & Gather, 2010b, S. 59), es zeigte sich jedoch in einigen Studien, dass die Aneignung des Mediums "DSDS" durchaus auch kritisch-aktiv geschieht: In den Werte-Diskursen der Folgekommunikation werden nicht zwangsweise die im Medium vorgegebenen Werte übernommen, sondern eigene, zum Teil auch nicht unbedingt im Interesse des Senders liegende Bedeutungen konstruiert (vgl. Hall, 1980).

Ralf von Appen stellt in seiner Untersuchung z.B. fest, dass, obwohl die Jury dem Faktor "Individualität" einen eher geringen Wert zuschreibt, viele Zuschauer einen Kandidaten mit hohem Individualitätsfaktor als sympathisch beurteilen (von Appen, 2005, S. 202).

In der Studie des AKJM werfen immerhin etwa ein Viertel der befragten Jugendlichen Dieter Bohlen „unangebrachte“, „zu krasse“ oder „fiese Sprüche“ bei der Bewertung der Kandidaten vor und beurteilen seine Art der Rückmeldung als „verletzend“, „gemein“, „demütigend“, und/oder „unfair“ bis hin zu „unmenschlich“, „erniedrigend“ oder „die Menschenwürde verletzend“ (Hackenberg et al., 2010, S. 64).

Außerhalb der Studien zeigt ein Blick in diverse Online-Diskussionen, dass mit inzwischen fast 10 Jahren DSDS-Erfahrung die Medienkompetenz vieler Rezipienten so weit gewachsen ist, dass sie das Format als Ganzes in Frage stellen. So eröffnete z.B. zu Beginn der aktuellen 9. Staffel ein Mitglied der „RTL-Community“ auf der sendereigenen Diskussionsplattform einen Thread mit dem Titel "Wer nimmt DSDS eigentlich noch ernst?", in dem er DSDS als „DBGM = Dieter Bohlen Geld Maschine“ bezeichnet (vgl. Bsp.1: DSDS-Forum/Conqueror_01 u.a., 2011).

Diese Entwicklung ist wahrscheinlich nicht zuletzt dem Umstand zu verdanken, dass die Mischung aus Wettkampf, Dokusoap und Popmusik – unterstützt von der allgemeinen Medienpräsenz – ein breites, heterogenes Publikum mit z.T. unterschiedlichem (Bildungs-)Hintergrund erreicht (vgl. Lünenborg & Töpfer, 2011, S. 37). Die aus der Heterogenität entstehenden unterschiedlichen Lesarten, die in der

Folgekommunikation artikuliert werden, begünstigen einen umfassenden Wertediskurs mit viel Potential für ein insgesamt steigendes Reflexivitätsniveau.

4. Analyse des Formates ausgehend von einer bedürfnisorientierten Mediennutzung

In einer Studie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI) von 2009 bis 2010 nannten die befragten Kinder und Jugendliche folgende Hauptgründe für den Konsum von DSDS: „Es macht einfach Spaß, die Show anzusehen“ (1), „Zu wissen, ob man mit der eigenen Einschätzung richtig lag“ (2), „Am nächsten Tag darüber reden können“ (3), „So richtig ablästern können“ (4), „Mitfreuen, wenn es die Lieblingskandidaten besonders gut gemacht haben“ (5) (Götz & Gather, 2010a, S. 2).

Wenn man auf Basis einer bedürfnisorientierten Mediennutzungstheorie berechtigterweise davon ausgeht, dass die Befragten mit diesen angegebenen Gründen mehr oder weniger bewusste Bedürfnisse ausdrücken (vgl. Tulodziecki, 2008, S. 64f), zeigt sich, dass neben dem grundlegenden Bedürfnis nach Abwechslung, Spaß und Spannung (vgl. Aussage 1) auch persönlichkeits- und damit im Sinne von z.B. Bieri als bildungsrelevant einzuschätzende Bedürfnisse (vgl. Bieri, 2005) zu einer Nutzung von DSDS führen:

Ausführlich dargestellte showinterne Bewertungsprozesse ermöglichen dem Zuschauer den orientierenden Abgleich von als fachkompetent wahrgenommenen Urteilen mit dem eigenen Wertesystem (vgl. Aussage 2). Die Teilnahme an der Folgekommunikation (vgl. Aussage 3) bietet den DSDS-Konsumenten zunächst viele Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung sowie zum Erhalt von Aufmerksamkeit und Feedback, z.B. im Nachspielen von Szenen (Götz & Gather, 2010b, S. 58), im Produzieren von Videostatements (vgl. Bsp.5: DSDS-Fake/simpsonmatic, 2011) und im erfolgreichen Organisieren von Fangruppen oder Fan-Demonstrationen (vgl. Bsp.7: Demonstration/inforand.de, 2010) und schafft darüber hinaus Raum zur Bedeutungskonstruktion in der Interaktion mit anderen Zuschauern mit dem Ziel einer Werteorientierung.

Dabei sind die Schadenfreude angesichts der Bloßstellung eines Teilnehmers und das "gemeinsame Ablästern" (vgl. Aussage 4) weniger Ausdruck eines moralischen Verfalls, sondern haben vielmehr eine soziale Funktion: In der gemeinsam artikulierten Abgrenzung von dem entsprechenden Kandidaten drücken die Jugendlichen ihre

Gruppenzugehörigkeit aus und bestätigen sich gegenseitig ihren eigenen, durch den sozialen Abwärtsvergleich als höher wahrgenommenen Status (vgl. Lünenborg & Töpfer, 2011, S. 38f). Hier zeigt sich das Bedürfnis der Jugendlichen nach Gruppenzugehörigkeit, Anerkennung, Selbstbestätigung und Orientierung in Form von einer mit der Gruppe geteilten, gemeinsamen Deutung von Werten. Lästern im Sinne von "Klatsch und Tratsch" ist darüber hinausgehend ein bewährtes und deshalb in vielen Kulturen oft eingesetztes Mittel, die impliziten Regeln und Regulationsmechanismen der Gesellschaft zu kommunizieren, sei es, um diese Regeln zu vermitteln, sie zu lernen, sich ihrer zu vergewissern oder auch, um ein Regelwerk quasi erst gemeinsam zu erarbeiten. Damit befriedigt das oft kritisierte Lästern das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung auch in Bezug auf gesamtgesellschaftlich geteilte Wertvorstellungen und erfüllt auch in diesem größeren Rahmen eine wichtige Orientierungsfunktion, Baumeister et al. bezeichnen es daher in diesem Zusammenhang auch als „Cultural Learning“ (vgl. Baumeister, Zhang & Vohs, 2004).

Letztlich lässt die Identifikation mit einem – möglichst erfolgreichen – Kandidaten (vgl. Aussage 5) den Jugendlichen an dessen Erfolg teilhaben und befriedigt damit sein Bedürfnis nach Anerkennung und Geltung. Vor allem dann, wenn sich der Jugendliche im Vorfeld für den Erfolg seines Favoriten eingesetzt hat, z.B. in Diskussionen mit anderen Rezipienten oder durch die Teilnahme am Telefonvoting, befriedigt sich in diesem Erfolgserlebnis das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit.

5. In der Aneignung von „DSDS“ implizierte Bildungsprozesse

Die alltägliche Medienpraxis in der aktiven Rezeption von DSDS führt in Form informellen Lernens beiläufig zu einer zunehmenden (Alltags-)Medienkompetenz auf den Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung (Baacke, 1997, S. 98f). Auf die diesbezüglichen Bildungsprozesse werde ich an dieser Stelle nicht detailliert eingehen, weil sie in den vorausgegangenen und noch folgenden Ausführungen auch ohne ausdrückliche Darstellung weitgehend evident werden.

Die Aneignung von DSDS fordert - und fördert in der Regel damit gleichzeitig auch - Kompetenzen, die den traditionellen schulischen Lernzielen in keiner Weise zuwiderlaufen: Lesen, Verstehen (Bsp.2: DSDS-Website/RTL) und Verfassen (Bsp.3: Amazon-Rezensionen/Amazon.de, 2011) von Texten, Informationen suchen und Informationsquellen beurteilen (Bsp.4: SiegerCD/dsds-finale.de, 2009), Zusammen-

hänge und Muster erkennen (Bsp. 5: DSDS-Fake/simpsonmatic, 2011), sogar mathematisches Verständnis wird benötigt: „ich verstehe absolut nicht, wie bei den Anstimmungen, die einzelnen Sänger/innen auf Anrufe von z.B. 12,3 % kommen. [...] Kann mir das jemand logisch näherbringen?“ (Bsp.6: Anruferzahlen/Marly u.a., 2010).

Auch wenn sich die Beispiele nicht ausdrücklich auf die in den vorangegangenen Überlegungen fokussierte Altersgruppe der Jugendlichen beziehen, ermöglichen sie doch einen kleinen Einblick in die Aspekte der Aneignung einer crossmedial inszenierten Casting-Show, die Bachmair in seiner Betrachtung eines ähnlichen Medienangebotes als „Sozialisationsimplikationen“ aufführt (vgl. Bachmair, 2007, S. 144f).

Vor allem jedoch laufen im Zusammenhang mit dem DSDS-Konsum Bildungsprozesse im ursprünglichen, nicht auf schulische Inhalte beschränkten Sinne von Bildung ab: In der Argumentation für oder gegen bestimmte Kandidaten diskutieren die Jugendlichen gleichzeitig ihre eigenen Sichtweisen, Einstellungen, Erwartungen, Werte, Erfahrungen und Gefühle. Dazu müssen sie sich zum einen ihr eigenes Erleben bewusst machen, um es überhaupt kommunizieren zu können. Zum anderen werden sie mit dem Erleben anderer konfrontiert, lernen andere Erfahrungen und Perspektiven kennen und müssen sich mit den im Diskurs deutlich werdenden Unterschieden auseinandersetzen. Sowohl der reflektierende Blick auf die eigene Person als auch die im Diskurs geforderte Perspektivenübernahme sind Teil eines Bildungsprozesses, denn "Je gebildeter jemand ist, desto besser ist er darin, sich in die Lage anderer zu versetzen" (Bieri, 2005, S. 6). In dem Maße, wie die Rezipienten der Sendung sich erfolgreich um das Aufdecken, Verstehen und Kommunizieren der Hintergrundstrukturen des Konzepts bemühen – motiviert z.B. von einer als ungerecht empfundenen Darstellung ihres Lieblingskandidatens – findet Bildung im Sinne von Bieri statt, denn "Der Gebildete ist [...] einer, der sich in der Welt zu orientieren weiss" (Bieri, 2005, S. 2) . Dabei machen die Rezipienten die positive, motivierende Erfahrung der Selbstwirksamkeit und erleben „Wissen ist Macht.' [...] Wer in der Welt Bescheid weiss, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden..." (Bieri, 2005, S. 2).

Sicher laufen diese Bildungsprozesse nicht zwangsweise bei allen DSDS-Konsumenten ab, und wo sie tatsächlich stattfinden, ist möglicherweise auch keine, erst recht keine regelmäßige Steigerung des Reflexivitätsniveaus zu erkennen. Dennoch kann nicht geleugnet werden, dass im Umfeld von DSDS an vielen Stellen Bildungspro-

zesse stattfinden - und zwar nicht ausgehend von der gezielten Intervention einer Bildungseinrichtung, sondern in Form von Selbstbildung, auf Basis von Alltagskompetenzen und in sozialen Interaktionen mit anderen Interessierten.

6. Analyse der im Zusammenhang mit „DSDS“ wirksam werdenden Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen

Wenn man der Begeisterung der Jugendlichen für DSDS und den daraus entstehenden (Selbst-)Bildungsprozesse das häufig anzutreffende Desinteresse an der Institution Schule und ihren Bildungsangeboten gegenüberstellt (vgl. Reißig, 2001), drängt sich die Frage auf: Was hat DSDS, was Schule nicht hat? Dazu lohnt sich ein Blick auf den Hinweis Bieris, nicht "Bildung mit Ausbildung" zu verwechseln. In der Bildungstheorie Humboldts verfolgt Bildung im Gegensatz zu Ausbildung nicht das Ziel "etwas zu können", sondern "etwas zu werden" (vgl. Bieri, 2005). Bei Bildung geht es also "um alles: um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und moralische Sensibilität, um Kunst und Glück" (Bieri, 2005, S. 7).

Vorurteilsfrei betrachtet bietet DSDS dieses „Alles“: Spiel, Spaß, Spannung, Musik und – aufgrund der wahrgenommenen Realitätsnähe – viele Möglichkeiten zur Identifikation mit und Orientierung an den Protagonisten bei hohem Involvement (vgl. Götz & Gather, 2010b, S. 58). Gerade dieses "Mitgehen", der emotionale Bezug zu den Kandidaten und dieses dringende persönliche Interesse an ihrem "Schicksal" sind vielleicht die Hauptauslöser für die im Umgang mit DSDS initiierten Bildungsprozesse, denn "Bildung beginnt mit Neugierde" (Bieri, 2005, S. 1).

Unter Bezugnahme auf die von Jörissen und Marotzki aufgezeigten vier Dimensionen strukturaler Medienbildung Wissensbezug, Handlungsbezug, Grenzbezug und Biografiebezug (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 30f) sowie die Ausführungen Bachmairs zu Sozialisationsimpulsen in der Aneignung von Alltagsmedien (vgl. Bachmair, 2009) lassen sich bei der Betrachtung von DSDS folgende Bildungsinhalte identifizieren:

Unter der Perspektive des Wissensbezuges muss man vorab feststellen, dass viele Jugendliche die Sendung DSDS mit Einschränkungen als recht realitätsnah und dokumentarisch wahrnehmen und daher – unabhängig von eventuellen persönlichen Starambitionen – Informationen „von richtigen Profis“ (Götz & Gather, 2010b, S. 58) des Popmusikbusiness zu Themen von „Musiktrends“ über „Styling“ bis zu

einem allgemeinen oder auch speziellen Einblick in Musikszenen erwarten. Im Rahmen der Anschlusskommunikation sind sowohl deklaratives Wissen z.B. zu Spielregeln, Namen der Teilnehmer, Gesamtablauf einer Staffel, bisherige Gewinner usw. als auch prozedurales Wissen zum Umgang mit diversen Medien und Medienangeboten wie z.B. Handy, (Videoschnitt-)Software, computergestützten sozialen Netzwerken oder allgemein dem Internet gefragt.

Der Handlungsbezug ergibt sich zwangsweise aus dem Konzept der Show: Es werden Wertvorstellungen kommuniziert und gleichzeitig wird dargestellt, welches Verhalten gemäß dieser Wertvorstellungen erwartet wird und Erfolg verspricht (vgl. Götz & Gather, 2010b, S. 59).

Auch der Grenzbezug liegt im Konzept der Sendung verankert: Zum einen können die Rezipienten verfolgen, welche Grenzen sich die Kandidaten selbst setzen (z.B. wie weit sie den Styling-Forderungen der Jury nachkommen), wie sie mit ihren persönlichen künstlerischen oder psychischen Grenzen umgehen oder auf von außen aufgezeigte Grenzen (z.B. beim Ausscheiden aus dem Wettkampf) reagieren und im Anschluss das Verhalten und die Reaktionen der Kandidaten diskutieren. Zum anderen gehören Provokationen und gezielte Grenzverletzungen z.B. durch die Sprüche von Dieter Bohlen oder die Darstellung bestimmter Kandidaten zum Unterhaltungskonzept der Sendung – ein Umstand, der gerade pubertierende Jugendliche durchaus anzusprechen scheint und dadurch entwicklungsrelevante Diskussionen vor allem auch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen initiiert (vgl. Lünenborg & Töpfer, 2011, S. 39).

Ausgehend von Diltheys Feststellung "Das Verstehen ist ein Wiederfinden des Ich im Du" (Dilthey, 1992, c1910, S. 191) liegt der Biografiebezug des Mediums DSDS in den vielfältigen Identifikationsmöglichkeiten und Projektionsflächen, die sich aus den wahrgenommenen Ähnlichkeiten und der in der crossmedialen Inszenierung vermittelten Nähe zwischen Kandidaten und Rezipienten ergeben.

Dabei weckt DSDS das Interesse, die Neugierde des Konsumenten zunächst auf rein inhaltlicher Ebene. Es bietet dem anfänglich passiven Zuschauer zahlreiche Projektionsflächen für persönliche, alltägliche Belange (Wünsche, Ängste, Fragen, Hoffnungen usw.) und schafft gleichzeitig vielfältige Optionen für identitätsbildendes Handeln, z.B. in Form der aktiven Beteiligung an einer umfangreichen Folgekommunikation. Durch die Identifikation der Zuschauer mit den Protagonisten haben die zunächst noch nur auf den eigentlichen Inhalt der Sendung bezogenen Wertediskurse einen hohen Aufforderungscharakter. Das relativ niedrig angesiedelte Reflexivitätsni-

veau (vgl. Götz & Gather, 2010b, S. 54) ermöglicht allen Rezipienten, sich an diesen Diskursen zu beteiligen und sich crossmedial entsprechend ihrer sprachlichen Möglichkeiten, kreativen Vorlieben und medienbezogenen Kompetenzen von mündlich über schriftlich bis hin zu selbstgestalteten Medien wie Videos zu artikulieren. Alle diese Artikulationsprozesse beinhalten nach Jörissen und Marotzki „ein hohes Bildungspotential“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 39).

Weil an dieser Stelle überwiegend unterschiedliche Meinungen und individuelle Perspektiven und allenfalls wenig komplexes Faktenwissen diskutiert werden, läuft der Diskurs mehr prozess- als ergebnisorientiert. Wo es offensichtlich keine richtigen und damit keine Angst vor falschen Antworten, sondern lediglich andere Ansichten gibt, ist die Schwelle zum Einstieg in die Diskussion – vor allem in Relation zur persönlichen Betroffenheit vom Thema – sehr niedrig.

Das hohe Involvement der in diesem Stadium aktiven Diskursteilnehmer birgt viel Potential für den Wechsel auf ein höheres Reflexivitätsniveau: Spätestens auf der Suche nach (Hinter-)Gründen für das Scheitern des persönlich favorisierten Kandidaten steigt das Interesse an einem mehr medienanalytisch als inhaltlich orientierten Diskurs. Und mit diesem Interesse steigt – begünstigt durch die an anderer Stelle bereits angesprochene Heterogenität der Diskursteilnehmer – unweigerlich auch das durchschnittliche Reflexivitätsniveau.

An dieser Stelle sei der Hinweis erlaubt, dass – in der Tradition von William Labov – bei der Beurteilung des Reflexivitätsniveaus z.B. auch der o.g. Beispiele ein vom schulischen Standard abweichender Sprachcode nicht als Hinweis auf ein generell defizitäres Denken interpretiert werden kann (vgl. Labov, 1978, S. 24).

Möglichkeiten zu einer weiteren Steigerung des Reflexivitätsniveau in Richtung „gesellschaftliche Perspektive“ eröffnen sich dort, wo innerhalb des Diskurses Kritik an der „Belanglosigkeit“ des Themas laut wird, wie z.B. angesichts der für ihren Favoriten demonstrierenden Fangruppen: „EY FÜR SO EINEN SCHEIß GEHT MAN DOCH NICHT DEMONSTRIEREN" oder "Die Welt geht den Bach runter und ihr demonstriert für dieses musikalische Desaster." (vgl. Bsp.7: Demonstration/inforand.de, 2010) Dort zeigen sich erste Ansätze für das Identifizieren und Kommunizieren von strukturellen Gemeinsamkeiten, Zusammenhängen und Wechselwirkungen zwischen persönlich und gesellschaftlich relevanten Themen.

Die von den Rezipienten wahrgenommene Alltagsrelevanz des Mediums DSDS auf diesen vier Bildungsdimensionen sowie der Blick auf die daraus entstehenden, im nachfolgenden beschriebenen Aneignungsprozesse lässt erahnen, warum - wie von

Humboldt angemerkt - Bildung nicht nur in bestimmten Kulturräumen stattfindet, sondern vor allem auch dort, wo Menschen sich Kulturgüter aneignen, die "mehr zu ihrer Einbildungskraft und zu ihrem Herzen als zu ihrer kalten Vernunft [...] reden" (von Humboldt, 1851, S. 81).

7. Anregungen zur Gestaltung bedürfnis- und ressourcenorientierter Bildungsangebote

Unter den o.g. Bedingungen (wahrgenommene Alltagsrelevanz, niedrigschwelliger Einstieg in den Diskurs, flexible Artikulationsmöglichkeiten) zeigt sich deutlich ein grundsätzlich vorhandenes Interesse von Kindern und Jugendlichen am Lernen im Sinne von Weltaneignung. Und doch fällt in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion immer öfter der Begriff „Bildungsverweigerung“ (vgl. Sturzenhecker, 2010). Obwohl keine verbindlichen gesamtdeutschen Statistiken zur aktuellen Zahl sogenannter "Schulverweigerer" vorliegen, geht das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend davon aus, dass derzeit etwa 7,5% der Schüler eines Jahrgangs die Schule ohne Abschluss verlassen und vermutet die Ursache zumindest bei einem Teil der Jugendlichen in einer "bewussten schulverweigernden Haltung" (ESF-Regiestelle, 2011).

Offensichtlich werden sich die Jugendlichen schon früh der Tatsache bewusst, dass der normale Bildungsweg keinen reibungslosen Übergang ins spätere Erwerbsleben garantiert. Der Wert von Bildung im Sinne von traditioneller Schul-Ausbildung wird angesichts dieser Unsicherheiten nicht zu unrecht und nicht nur von den "bildungsverweigernden" Jugendlichen, sondern auch von manchem Bildungsexperten in Frage gestellt (vgl. Dörr, 2010; Jörissen & Marotzki, 2009, S. 26f; Kösel, 2007; Reißig, 2001; Sturzenhecker, 2010). Auf diese Wahrnehmung von Schule als "nicht mehr alltagsrelevant" verweist auch das Ergebnis einer im Jahr 2000 vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Befragung an über 300 Schulverweigerern: Neben Problemen mit Lehrkräften und schlechten Schulleistungen wurde von den Betroffenen ein "allgemeines Desinteresse am Unterricht" als weiterer Hauptgrund für die Verweigerungshaltung genannt (Reißig, 2001, S. 37).

Wie oben ausgeführt, sind es das hohe Involvement, die "Rückkopplung mit dem eigenen Leben" (vgl. Hajok & Würfel, 2011), die wahrgenommene Alltagsrelevanz, was Castingformate wie "DSDS" für die Jugendlichen so attraktiv macht. Fehlt es der Schule vielleicht an eben dieser Rückkopplung? Hier scheint sich die Befürch-

tung von Jörissen und Marotzki zu bestätigen, dass es für Schule und Gesellschaft zunehmend schwieriger wird „zu vermitteln, dass sich Lernen lohnt, dass es sich also beispielsweise lohnt, einen Schulabschluss zu erwerben“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 17) Wo Schule nicht mehr als alltagsrelevant wahrgenommen wird, scheint es nach Ansicht von Jörissen und Marotzki unumgänglich, die Vorstellung von Bildung als Aneignung tradiert, in einem Bildungskanon festgeschriebener Inhalte zugunsten eines umfassenderen Bildungskonzept zu erweitern, die Unterscheidung zwischen „bildungswürdigen und bildungsunwürdigen Kulturgütern“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 10) aufzugeben. Die Cultural Studies legen diesbezüglich eine pädagogische Perspektive nahe, die den inhaltlichen Schwerpunkt von traditionellen Bildungsinhalten verlegt auf die „Bedeutungen und Vergnügen, die Personen und Gruppen helfen können, ihre Interessen zu artikulieren, Freiräume zu entfalten, Fluchtlinien zu finden und ihre Handlungsmächtigkeit zu erweitern“ (Rainer Winter, 2004, S. 6).

Im nachfolgenden soll anhand grob skizzierter, exemplarischer Vorschläge gezeigt werden, dass das Kulturgut „DSDS“ in dem o.g. Sinne zur Herstellung bzw. Verdeutlichung der Alltagsrelevanz schulischer Bildungsangebote zielführend in den Unterricht integriert werden kann. Schule kann sich zunächst auf der überwiegend inhaltlichen Ebene mit „schulischen Lerninhalten“ auf DSDS beziehen:

Bezüglich Lese- und Schreibkompetenzen bietet es sich an, passende Printmedien wie Zeitungsberichte, Zeitschriften, Bücher (vgl. Bsp.8: Grimm, Kesici & Berger, 2009, „Sex, drugs & Castingshows“) zur Verfügung zu stellen und/oder im Unterricht zu bearbeiten, Sachinformationen zur Sendung und persönliche Meinungen schriftlich formulieren zu lassen und dabei vor allem auch Alltagskompetenzen und -wissen der Schüler aufzugreifen.

Darüber hinaus könnte die Analyse von Internetdiskussionen bezüglich Argumentationslinien, Interaktionsstrukturen und Quellenverweisen – vor allem im Zusammenhang mit einem klasseninternen, bezüglich Diskussionsregeln und -strategien transparent moderierten Forum – den Schülern Informations- und Diskurskompetenzen vermitteln. Zur Förderung der Informations- und Medienkompetenz und des selbstorganisierten Lernens können außerdem Rechercheaufgaben gestellt und die anschließende Informationsauswertung unterstützt werden. Es liegt nahe, gemeinsam mit den Schülern Medien zu produzieren oder zumindest von den Schülern selbstständig produzierte Medien wie z.B. Videos oder Präsentationen in den Unterricht zu integrieren.

Um den Schülern die Relevanz schulischer Bildungsinhalte näherzubringen, empfiehlt sich der Weg vom „konkret alltagsrelevanten Fall“ zum „abstrakteren Fall“, um so kontinuierlich das Reflexivitätsniveau des inner- und außerschulischen Diskurses zu erhöhen. Dazu können die in DSDS angesprochene Wertorientierungen wie z.B. „angepasst vs. anders“ auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert werden:

Bezogen auf die Show (Erreichen die laut Jury eher unangepassten Kandidaten die letzten Runden?), auf Ebene des eigenen Musikgeschmacks (lieber Mainstream oder individuelle Geheimtipps?), bezogen auf auf Erlebnisse der Jugendlichen in ihrem unmittelbaren Umfeld z.B. in der Klasse, unter Peers oder in der Familie (Welche Probleme können entstehen, wenn jemand sich immer anpasst bzw. auffällig „anders“ verhält? Welche Vorteile können das Angepasst- bzw. Anders-Sein haben? Bedeutet „anders“ gleichzeitig „schlechter“?), bezogen auf das erweiterte soziale Umfeld wie z.B. Schule, Schulsystem, Arbeitswelt u.ä. (Wo wird diese „Anpassen/Anders-Sein“ – Diskussion noch geführt?), bezüglich gesellschaftlicher Probleme wie z.B. Multikulturalität, Generationenkonflikt, Randgruppen u.ä. (Warum wollen oder können Menschen sich in manchen Situationen nicht anpassen?) oder auf einer noch allgemeineren Ebene (Welche Rolle spielen die „Angepassten“ bzw. die „Querdenker“ für die Entwicklung von Kultur und den wissenschaftlichen Fortschritt?).

Anknüpfungspunkte für Arbeit zur politischen Bildung ergeben sich unübersehbar aus den Zuschauerabstimmungen. Der Abstimmungsprozess von DSDS könnte auf Basis der Aussage eines Jugendlichen „Meine Mutter musste 800 Euro Telefonrechnung bezahlen. Ich hab die ganze Nacht angerufen“ (vgl. Bsp.7: Demonstration/inforand.de, 2010) z.B. anhand folgender Fragen mit aufsteigendem Reflexivitätsniveau diskutiert werden: Auf welche Ungerechtigkeit im Abstimmungssystem weist diese Aussage hin? Welche Vorteile hat der Medienproduzent von diesem System? Wie könnte man die Abstimmung gerechter gestalten? Wie laufen politische Abstimmungen ab (in Deutschland, in anderen Ländern, in Institutionen)? Gibt es da möglicherweise auch einen Zusammenhang zwischen „Geld“ und „Stimmenzahl“? Welche Rolle spielt Information beim Entscheidungsverhalten der Befragten? Wer hat schon mal – außerhalb von DSDS – an einer Abstimmung teilgenommen? Bei welchen Fragen würdet ihr gerne mitbestimmen? Wie würdet ihr euch zwecks Entscheidungsfindung informieren?

An dieser Stelle können die theoretischen Überlegungen durch Simulationen oder einer Umsetzung in einem konkreten Projekt unterstützt werden.

Bei den oben skizzierten Entwürfen geht es um nichts anders als „um die Bereitstellung von Mitteln zur Selbstermächtigung mit dem langfristigen Zweck sozialer und politischer Veränderung“ (Oliver Marchart, 2003, S. 9) Es entspricht dabei Humboldts Forderung nach Freiheit als Bedingung für Bildung (vgl. Bachmair, 2007, S. 50), wenn Schule - zumindest neben verbindlichen Bildungsinhalten - auf von den Kindern und Jugendlichen selbstgewählte Inhalte eingeht und die diesbezüglich Bildungswilligen bei der Aneignung dieser Kulturgüter anleitet und unterstützt. Schule kann anhand dieser freien Inhalte exemplarisch Wissen erarbeiten, das aufgrund grundsätzlich vorhandener struktureller Gemeinsamkeiten zwischen Alltagskultur und schulpraktischen, tradierten Bildungsinhalten auch auf die Aneignung der letztgenannten übertragen werden kann (vgl. Bachmair, 2009; Jörissen & Marotzki, 2009).

8. Fazit und Ausblick

Haben frühere Schülergenerationen schon vor Jahrzehnten den Verdacht geäußert, dass sie als „Schüler von heute in Schulen von gestern [...] auf die Probleme von übermorgen vorbereitet werden“ (unbekannter Verfasser), konnte Schule damals zumindest für sich in Anspruch nehmen, die „Probleme von übermorgen“ überblicken und halbwegs realistisch einschätzen zu können. Angesichts rapider gesellschaftlicher Veränderungen war das „Übermorgen“ jedoch noch nie so unsicher und schwer einzuschätzen wie im Moment (vgl. Jörissen & Marotzki, 2009, S. 18f) und so scheint es zunehmend schwieriger zu werden, verbindliche, allen Bedürfnissen gerecht werdende Bildungsinhalte festzulegen. Im Zusammenhang mit dem inzwischen unumgänglichen Lebenslangen Lernen werden jedoch inhaltsunabhängige Kompetenzen zur Aneignung von zwar unterschiedlichen, aber dabei strukturell häufig ähnlichen Inhalten immer wichtiger. Der Umstand, dass Jugendliche sich andere, von ihnen als bedeutungsvoller, hilfreicher, im Hier und Jetzt relevanter wahrgenommene Bildungsräume erschließen, sollte nicht mit einer (gezielten) Verweigerung von Bildung im Allgemeinen verwechselt werden. Die Diagnose „Bildungsverweigerung“ verhindert einen offenen, neugierigen Blick auf diese Bildungspotentiale jenseits einer „verbreitete[n] bildungsbürgerliche[n] Vorstellung von Bildung (als Aneignung klassischer oder anderweitig verbindlicher Bildungsinhalte)“ (Jörissen & Marotzki, 2009, S. 10) und schließt eine Nutzung der dort vorhandenen bzw. entstehenden Potentiale aus. Das Ignorieren oder sogar „Verteufeln“ unkonven-

tioneller Bildungsinhalte wie z.B. des Casting-Formats DSDS und eine Verleugnung darin enthaltener Potentiale scheinen angesichts der derzeit vielbeschworenen Bildungskrise (vgl. Dräger & von Dohnanyi, 2011, S. 13f) wenig zielführend. Offensichtlich eignet sich auch ein von den Kindern und Jugendlichen selbst gewähltes Medium durchaus zur Vermittlung von „Kulturaneignungskompetenzen“.

Während manche „traditionellen“ Institutionen noch an der Vorstellung „Keine Bildung ohne Medien“ zweifeln, scheinen einzelne Pädagogen wie Bachmair, Jörissen, Marotzki u.a. schon einen Schritt weiter gegangen zu sein: „Keine Medien ohne Bildung“. Es stellt sich die Frage, ob sich nicht gerade in der Erkenntnis und Beachtung des vermutlich ungerichteten Zusammenhangs dieser beiden Dimensionen, Bildung und Medien, eine förderliche Rückbesinnung auf das Humboldtsche Bildungsideal manifestiert, denn, wie Duncker so treffend feststellt: „Streng genommen entzieht sich Bildung im Gegensatz zur Qualifikation der Machbarkeit. Bildungsprozesse können angeregt, aber nicht erzwungen werden. Letztendlich bleibt es ein analytisch kaum fassbarer Vorgang, wie Bildungsangebote Wege der Selbstbildung hervorbringen und erzeugen, so dass letztlich Bildung entsteht“ (Duncker, 2007, S. 20). Medien regen zweifellos Bildungsprozesse an – und auch der DSDS-Konsument strebt in der Aneignung des Mediums „DSDS“ nach Bildung, unabhängig davon, ob er sich dessen bewusst ist. Bildung passiert.

Anhang: Beispiele

Beispiel 1:

Conqueror_01 u.a. (RTL, Hrsg.). (Dezember 2011). *Diskussionsforum: Wer nimmt DSDS eigentlich noch Ernst ?* Verfügbar unter <http://www.rtl.de/forum/index/beitrag/id/15556/dsds/die-castings-zur-9-staffel/wer-nimmt-dsds-eigentlich-noch-ernst>
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6522cwh8F>.

Beispiel 2:

(RTL, Hrsg.). *offizielle Website zu DSDS*. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.rtl.de/cms/sendungen/superstar.html>
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6522TuMmh>.

Beispiel 3:

(Amazon.de, Hrsg.). (Mai 2011). *Kundenrezensionen: Pietro Lombardi - Call My Name (Audio-CD)*. Zugriff am 28.01.2012. Verfügbar unter <http://www.amazon.de/product-reviews/B004ZH7XOA/>.
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/651xxH9oZ>.

Beispiel 4:

(dsds-finale.de, Hrsg.). (April 2009). *Amazon verknüpft Daniel Schuhmacher mit DSDS 2009 Gewinner: Steht der DSDS Gewinner 2009 schon fest?* Zugriff am 28.01.2012. Verfügbar unter <http://www.dsds-finale.de/hall-of-fame/daniel-schuhmacher/amazon-verknupft-daniel-schuhmacher-mit-dsds-2009-gewinner-steht-der-dsds-gewinner-2009-schon-fest.php>
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6521wOuPx>.

Beispiel 5:

simpsonmatic (YouTube, Hrsg.). (Mai 2011). *DSDS FAKE 2011 - Die wahre Geschichte*. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=xgCtIcSomIQ&feature=youtu.be>
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6522kQu2S>.

Beispiel 6:

Marly u.a. (gutefrage.net, Hrsg.). (April 2010). *DSDS und Anrufe in % Zahlen*. Zugriff am 28.01.2012. Verfügbar unter <http://www.gutefrage.net/frage/dsds-und-anrufe-in-zahlen>
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6521HmdL9>.

Beispiel 7:

inforand.de (YouTube, Hrsg.). (April 2010). *Menowin Fröhlich Demo DSDS-Fanaktion Berlin Alexanderplatz 24.04.2010*. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://www.youtube.com/watch?v=snB_s-LAvKY
Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/6522KIqMR>.

Beispiel 8:

Grimm, M., Kesici, M. & Berger, P. S. (2009). *Sex, drugs & Castingshows: Die Wahrheit über DSDS, Popstars & Co. ; zwei Gewinner packen aus* (1. Aufl.). München: Riva.

Literaturverzeichnis

- Appen, R. von. (2005). Die Wertungskriterien der Deutschland sucht den Superstar-Jury vor dem Hintergrund sozialer Milieus und kulturindustrieller Strategien. In D. Helms (Hrsg.), *Keiner wird gewinnen. Populäre Musik im Wettbewerb* (S. 187–208). Bielefeld: Transcript. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7474/pdf/Populärmusik33_S187_208.pdf.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bachmair, B. (2007). *Medienbildung und Alltagsästhetik* (Kursnr.33050). Hagen: FernUniversität in Hagen.
- Bachmair, B. (2009). *Medienwissen für Pädagogen: Medienbildung in riskanten Erlebniswelten* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Baumeister, R.F., Zhang, L. & Vohs, K.D. (2004). Gossip as Cultural Learning. *Review of General Psychology*, 8 (2), 111-121. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.psy.pku.edu.cn/upload/pubs/gossip.pdf>.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?: Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern*. Zugriff am 28.01.2012. Verfügbar unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2003). Staatsvertrag über den Schutz der Menschenwürde und den Jugendschutz in Rundfunk und Telemedien: Jugendmedienschutz-Staatsvertrag – JMStV, *Jugendschutz und Jugendmedienschutzstaatsvertrag der Länder* (S. 77–125). Zugriff am 08.02.2012. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Jugendschutzgesetz-Jugendmedienschutz-Staatsvertrag>.
- Dilthey, W. (1992, c1910). *Gesammelte Schriften* (8. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dörr, M. (2010). Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *"Unkulturen" in Bildung und Erziehung* (S. 191–207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Dräger, J. & Dohnanyi, K. von. (2011). *Dichter, Denker, Schulversager: Gute Schulen sind machbar - Wege aus der Bildungskrise* (1. Aufl.). München: Dt. Verl.-Anst.
- Duncker, L. (2007). *Die Grundschule: Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*. Weinheim, München: Juventa-Verl.
- ESF-Regiestelle (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Hrsg.). (2011). *Die Zweite Chance: Das Programm Schulverweigerung*. Zugriff am 31.01.2012. Verfügbar unter <http://bit.ly/zPJ3pa> Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/656IHCP1R>.
- Götz, M. & Gather, J., Christine Bulla (Mitarbeiter). (2010a). *Deutschland sucht den Superstar und Germany's Next Topmodel: Castingshows und ihre Bedeutung für Kinder und Jugendliche*, Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen (IZI). Zugriff am 02.02.2012. Verfügbar unter http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/castingshows_bedeutung.pdf.
- Götz, M. & Gather, J. (2010b). Wer bleibt drin, wer fliegt raus?: Was Kinder und Jugendliche aus Deutschland sucht den Superstar und Germany's Next Topmodel mitnehmen. *TELEVISION*, 23 (1), 56-63. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/castingshows2.pdf>.

- Hackenberg, A., Hajok, D., Lauber, A., Selg, O. & Würfel, M. (2010). Castingshows und Coachingsendungen im Fernsehen.: Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung durch Jugendliche und junge Erwachsene. *tv diskurs*, 14 (1), 58-71. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://www.fsf.de/php_lit_down/pdf/hackenberg_etal058_tvd51.pdf.
- Hajok, D. & Würfel, M. (2011). Realityfernsehen: Rückkopplung mit dem eigenen Leben. *tv diskurs - Verantwortung in audiovisuellen Medien*, 15 (1), 65-69. Interview zur Bedeutung von Castingshows und Coachingsendungen für Kinder und Jugendliche. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://fsf.de/php_lit_down/pdf/gottberg_akjm065_tvd55.pdf.
- Hall, S. (1980). *Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972-79*. London, [Birmingham, West Midlands]: Hutchinson; Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1988, c1969). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Humboldt, W. von. (1851). *Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Verlag von Eduard Trewendt (verfasst 1792).
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung - Eine Einführung: Theorie - Methoden - Analysen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007, c1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten. (2007). *KJM leitet Prüfverfahren zu „Deutschland sucht den Superstar“ ein*. Verfügbar unter <http://bit.ly/yBOaKR>. Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/65NSoR15W>
- Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten. (2008). *KJM-Entscheidung zu DSDS: RTL muss 100.000 Euro Bußgeld zahlen*. Verfügbar unter <http://bit.ly/zUBU39>. Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/65NT5TzuI>
- Kommission für Jugendmedienschutz der Landesmedienanstalten. (2010). *KJM: „Deutschland sucht den Superstar“ verstößt erneut gegen Jugendschutzbestimmungen*. Verfügbar unter <http://bit.ly/yW7bkl>. Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/65NTB55t8>
- Kösel, E. (2007). *Die Entwicklung postmoderner Lernkulturen: Ein Plädoyer für den Umbau der Schule* (1. Aufl.). Bahlingen a. K: SD-Verl. für Subjektive Didaktik.
- Kurp, M. (2003). Superstar als Super-Gewinnquelle. *Die Gegenwart* (32). Zugriff am 27.01.2012. Verfügbar unter <http://www.neuegegenwart.de/ausgabe32/superstars.htm>.
- Labov, W. (1978). *The study of nonstandard English* (8. Aufl.). Urbana, Ill: The National Council of Teachers of English. Zugriff am 31.01.2012. Verfügbar unter <http://eric.ed.gov/PDFS/ED024053.pdf>.
- Lünenborg, M. & Töpfer, C. (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.). (2011). *Gezielte Grenzverletzungen - Castingshows und Werteempfinden*. Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 3/): 3. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.bpb.de/publikationen/K5OS7T> Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/653BEMbIt>.

- Oliver Marchart. (2003). Warum Cultural Studies vieles sind, aber nicht alles: Zum Kultur- und Medienbegriff der Cultural Studies. *Medienheft*, 2003 (19). Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter http://www.medienheft.ch/dossier/bibliothek/d19_MarchartOliver.pdf.
- Quotenmeter. (2011, 27. Dezember). *Der große Jahresrückblick 2011*. Zugriff am 23.01.2012. Verfügbar unter <http://bit.ly/A6OT4K> Archiviert mit WebCite® unter <http://www.webcitation.org/653Hg6fBc>.
- Rainer Winter. (2004). Cultural Studies und kritische Pädagogik. *Medienpädagogik. Online-Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. Zugriff am 20.01.2012. Verfügbar unter <http://www.medienpaed.com/03-2/winter03-2.pdf>.
- Reißig, B. (Deutsches Jugendinstitut (DJI), Hrsg.). (2001). *Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere: Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigerern*. Arbeitspapier: 5. Zugriff am 31.01.2012. Verfügbar unter http://www.dji.de/bibs/9_2009_Schulvw.pdf.
- Sturzenhecker, B. (2010). Demokratiebildung als Antwort auf "Bildungsverweigerung". In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *"Unkulturen" in Bildung und Erziehung* (S. 39–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Tulodziecki, G. u. (2008). *Mediennutzung und Medienkompetenz als medienpädagogische Aufgabe* (Kursnr. 33051). Hagen: FernUniversität in Hagen.

Erklärung

Name: Eva-Maria Vogtel
Matrikel-Nr 7734999
Fach: Bildungswissenschaft
Modul: Modul 3A. Mediale Bildung und Medienkommunikation

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Hausarbeit mit dem Thema

Zur Popularität von DSDS - Hat Bildung keinen Wert mehr?

ohne fremde Hilfe erstellt habe. Alle verwendeten Quellen wurden angegeben. Ich versichere, dass ich bisher keine Haus- oder Prüfungsarbeit mit gleichem oder ähnlichem Thema an der FernUniversität oder einer anderen Hochschule eingereicht habe.

Datum: 12.02.2012 Unterschrift: Eva-Maria Vogtel