

Böhme, Jeanette

Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung - Kopie und Standardisierung - Code und Regulierung

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 27-35

urn:nbn:de:0111-opus-44418

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Jeanette Böhme

Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen

Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung

Pädagogische Macht wird hier als intentional und normativ ausgerichtete Beeinflussung von Bildungsprozessen verstanden, die sich sowohl in einer inhaltlichen Selektion von Informationen als auch in der Ausgestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen manifestiert. Der letztgenannte Aspekt steht im Zentrum dieses Beitrags.

Grundsätzlich gehe ich im Folgenden davon aus, dass die raumzeitlichen Relationen kultureller Ordnungen und die synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi in Bildungsarchitekturen durch jeweils spezifische Mediengefüge ausgeformt werden (vgl. McLuhan 1995; Innis 1997). In diesem Sinne wird eine mediale Hervorbringung von Bildungsarchitekturen behauptet, in denen spezifische Mechanismen pädagogischer Macht ermöglicht, aber auch verhindert werden. Es wäre jedoch verkürzt, die Wirkmächtigkeit von Medientechnologien wie ein Naturgesetz zu interpretieren, vielmehr kann diese relativiert, verstärkt bzw. verändert werden: Erstens über die soziokulturelle Durchsetzung von Bildungsnormen, mit denen der Bildungswert eines Mediums begründet wird, zweitens über die konkrete Gestaltung der Bildungsarchitekturen durch normative Diskurse, gesetzliche Verfügungen oder Marktmechanismen, drittens durch die unmittelbare Aktion der Akteure.

Im Folgenden soll zunächst gezeigt werden, welche Machtformationen differentiellen, durch Mündlichkeit, Schriftlichkeit oder Internet dominierten Bildungsarchitekturen als spezifisches Potenzial eingeschrieben ist¹. Danach wird die These einer gegenwärtig expandierenden strukturellen Entkopplung von soziokulturellen Lebenswelten und medienkulturellen Architekturen formuliert, die auch einen Wandel von Bildungsprozessen evoziert. Deren empirische Analyse wird schließlich als Voraussetzung für die Antizipation zukünftiger pädagogischer Praxen ausgewiesen.

1. Aura und Charismatisierung – Machtformationen mündlicher Bildungsarchitekturen

Mit der Etablierung der Buchkultur hat Mündlichkeit zwar einen enormen soziokulturellen Statusverlust erlitten, die damit verbundenen Machtformationen der Aura und der Charismatisierung werden jedoch partikular weiterhin wirkmächtig entfaltet.

1 Diese und folgende Überlegungen werden systematisch in meiner Habilitationsschrift entfaltet, die unter dem Titel „Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen“ veröffentlicht wird.

Mit Aura wird eine Erfahrungsqualität bezeichnet, die aus dem unmittelbaren Erleben eines Originals in seinem schöpferischen Ursprung hervorgeht (Benjamin 1934). Dieses Erleben ist zeitlich in einen flüchtigen Augenblick eingespannt, räumlich lokalisiert und umfasst alle Sinne. Mündliche Formen der Bildung, basierend auf face-to-face-Kommunikation, sind wegen ihrer synästhetischen und raumzeitlichen Qualität für die Generierung einer Aura geradezu prädestiniert: Die Körperräume treten in eine multisensorische Resonanz und generieren so eine konkret ausgeformte, pädagogisch antizipierte Interferenz. Darüber hinaus konstituiert sich in mündlichen Vermittlungsprozessen ein akustischer Raum, der raumzeitlich unmittelbar und irreversibel ist, weil Sprechen und Hören gleichzeitig geschehen. Zentral ist nun, dass Körper- und Hörraum nicht in eins fallen müssen. Der Körperraum kann durch den Schall zeiträumlich erweitert werden, er bleibt jedoch das Intensitätszentrum für eine Entfaltung der pädagogischen Machtformationen von Mündlichkeit.

Mit der raumzeitlichen Unmittelbarkeit und multisensorischen Intensität sind zentrale Parameter „angesichtiger“ Kommunikation ausgewiesen, denen die Potenzialität der Macht einer interferierenden Aura eingeschrieben ist. Jedoch entfaltet sie sich in Abhängigkeit von den Positionen der Akteure im soziokulturellen Kräfteverhältnis (Bourdieu/Passeron 1973, S. 17). So setzt die mündliche Vermittlung einer konkreten Sache die beidseitige Anerkennung einer konkreten Definition von Generationsdifferenz voraus, in der sich eine pädagogische Autorität behaupten kann. Ihr Körperraum als multisensorisches Intensitätszentrum „liegt zugleich innerhalb des Territoriums selber und außerhalb von mehreren Territorien, die zu ihm als Ziel eines gewaltigen Pilgerstroms hinstreben“ (Deleuze/Guattari 2002, S. 438).

Diese gemeinschaftsstiftende Verwandlung eines Publikums in ein pilgerndes Auditorium setzt voraus, dass es dem „Berufenen“ gelingt, eine Anerkennung seiner gesprochenen Worte herzustellen. Denn: „Die Macht der Worte wirkt nur auf diejenigen, die disponiert sind, sie zu verstehen und auf sie zu hören, kurz ihnen Glauben zu schenken. Auf béarnisch sagt man für gehorchen *crede, was auch glauben heißt*“ (Bourdieu 1992, S. 83). Ein solcher Glauben an Worte konstituiert sich in zwei Dimensionen:

Zum einen in der Anerkennung von imaginären Sinnbezügen, die dem Gesprochenen Geltung verschaffen. Sie lassen sich aus „keinem universellen, physischen, biologischen oder geistigen Prinzip herleiten“ (Bourdieu/Passeron 1973, S. 17), sind vielmehr soziokulturell-historisch konkret und müssen charismatisiert werden. Diese Charismatisierung ist als ein pragmatischer Prozess zu verstehen (Oevermann 1995), der durch „berufene“ Autoritäten entfaltet werden muss. Gelingen manifestiert sich in einem gemeinschaftsstiftenden Strom, der auf eine visionäre Utopie zusteuert und dabei Krisen aufzulösen verspricht.

Zum anderen bedarf es der Anerkennung sprachlicher Bestimmtheit, die ja aus zwei Perspektiven hinterfragt werden kann: In einer ideologiekritischen Einstellung wird die personifizierte Macht inhaltlicher Selektion in mündlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen hervorgehoben. Entsprechend kann der „Berufene“, der sowohl Türöffner für Wissen als auch Hüter von Geheimnissen ist, die Zuhörer manipulieren. In einer hermeneutischen Sichtweise wird dagegen der Transfer von Informationen aus differen-

ten Erfahrungsräumen und Symbolsystemen in das Sprachsystem als selektive Übersetzungsleistung ausgewiesen, die sich sowohl in den Grenzen des Sagbaren manifestiert als auch in den spezifischen Vor- und Regelwissen eines Hörers, auf dem das Verstehen des Gesagten aufruht.

Das Gelingen einer performativen Charismatisierung sprachlicher Bestimmtheit, imaginärer Sinnbezüge oder hierarchischer Generationsdifferenzen wird durch die raumzeitliche Unmittelbarkeit und multisensorische Interferenz mündlicher Bildungsarchitekturen potenziell verstärkt. Im Falle ihres Scheiterns ist der Aura ihre konstitutive Grundlage entzogen, die Erfahrung von Zwang, Repression und Gewalt, die von selbst ernannten pädagogischen Autoritäten ausgeht, tritt an ihre Stelle.

2. Kopie und Standardisierung – Machtformationen schriftlicher Bildungsarchitekturen

Schriftliche Bildungsarchitekturen sind durch andere raumzeitliche und synästhetische Relationen gekennzeichnet. Schreiben und Lesen findet zeitlich und räumlich versetzt statt. Der Körperraum der pädagogischen Autorität kann typographisch mit gigantischer Reichweite durchbrochen werden und ist in der Regel vom Körperraum des Lesenden geschieden. Synästhetisch dominiert bei der typographischen Decodierung der Sehsinn und auch, wenn wir mit innerer Lesestimme einen Hörraum aufbauen, bleibt er marginalisiert. Andere Sinne können in ihrer Aufmerksamkeit dezentriert sein oder in einen „Stand by“-Modus versetzt werden.

Die typographisch vermittelte Welt wird somit entlang der Parameter des Sehraums erschlossen. Das Auge decodiert sequenziell, eines nach dem anderen, es segmentiert hierarchisch und fügt linear die einzelnen Elemente zu einem kohärenten Sinnnganzes wieder zusammen. Diese Interpretationsmodi werden beim Lesen angewendet, jedoch nicht zwingend kommunikativ validiert; denn Lesen ist eine einsame Tätigkeit, die als Form der Weltaneignung damit ein enormes Potenzial für Individualisierungsprozesse impliziert. Der Leser kann nicht nur auswählen, was er wie liest, er kann auch in einen inneren Dialog mit sich Selbst oder der unerreichbaren pädagogischen Autorität verharren. Die damit verbundenen Bildungsprozesse von außen zu steuern, ist die zentrale Herausforderung der beauftragten Autoritäten in der Buchkultur: der Lehrer.

Der Lehrer versucht die innere Wanderschaft des Lesers aufzubrechen, indem er auf der Grundlage kultureller Deutungs- und Handlungsmuster erklärt, kommentiert, interveniert. Dabei inszeniert er sich als Repräsentant von Autorenwissen, verwandelt sich im idealtypischen Grenzfall zu einer Kopie der Autorität, um neue Kopien hervorzu- bringen. Kopie an Kopie reiht sich im idealtypischen Entwurf einer typographischen Vermittlung aneinander. Der Lehrer muss als Stellvertreter herhalten, weil das Buchmedium keinen Dialog mit dem Autor zulässt. Im Lehrer selbst manifestiert sich das Ideal der Kopie, das er performativ charismatisiert, indem er durch curricular und schulorganisatorisch normierte Abläufe sein kopiertes Wissen in den Schülern erneut zu vervielfältigen sucht.

Performative Charismatisierung in typographischen Bildungsarchitekturen ist also nicht mit der Aura, sondern der Kopie verkoppelt, deren Geltungsbezüge sowohl das heimliche Ideal von der Lesbarkeit der Welt (Blumenberg 1983) als auch der Mythos des Fortschreitens (Sting 1991) sind. Das verweist auf ein Paradoxon der Charismatisierung von typographischen Bildungsprozessen: Voraussetzung dafür, dass durch den Lehrer ein interferierendes Intensitätszentrum wirksam entfaltet werden kann, ist die Anerkennung des Bildungsentwurfs der Kopie durch den Schüler. Da die Kopie die Aura zerstört (Benjamin 1934), ist dem Lehrer aber ein zentrales Machtinstrument entzogen. An seine Stelle rückt die Machtformation der Standardisierung von Bildungsprozessen. Sie entfaltet ihren Zwangscharakter, wenn die damit verbundenen Sinnbezüge im Lernprozess nicht anerkannt werden. Standardisierung wird aktuell sowohl bildungspolitisch als auch bildungswissenschaftlich mit dem Verweis auf die kulturelle Erforderlichkeit von Basisqualifikationen konkretisiert. Beispielhaft dafür steht die Lesekompetenz. Als zentrale Kulturtechnik lässt sie sich jedoch nur dann charismatisieren, wenn Kinder und Jugendliche mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen daran anschließen können. Da hier berechtigte Zweifel anzumelden sind, erhöht sich der Druck, den Entwurf einer Lese- oder Buchkultur als erhaltens- und erstrebenswert überzeugend zu begründen, was vordergründig mit Bezug auf medienkritische und zivilisationstheoretische Ansätze erfolgt, ohne dass die ambivalenten Potenziale typographischer Bildungsarchitekturen sichtbar würden:

Mit der Entgrenzung von Literalität und der Erfindung des Buchdruckes verbreitete sich die Typographisierung von Informationen als Speicherform, die eine ungleich exaktere Archivierung erlaubte, als dies in Erinnerungsprotokollen von Gehörtem möglich war (Goody/Watt 1997, S. 67ff.). Mit seiner raumzeitlichen Entbettung konnte typographisiertes Wissen dauerhaft und wiederholt einer Interpretation ausgesetzt werden: Die Prüfung der logischen Nachvollziehbarkeit von Argumentationen kulminierte im analytischen Aufspüren von Widersprüchen, der Vergleich von aktuellen und früheren Schriften evozierte die Einsicht in einen permanenten Wandel von Normen, Werten, Themen, Krisen, Erkenntnissen etc. Erst in der typographischen Bildungsarchitektur waren also die technologischen Voraussetzungen für eine Expansion empirisch-logischen Denkens im historischen Bewusstsein gegeben. Die Anhäufung immer neuer Informationen drängte dann zu der Etablierung von Ordnungssystemen, die z.B. an Chronologie, dem Fächerkanon oder an der Autorenschaft orientiert waren. Diese Kategorisierung von Informationen verband sich mit der soziokulturellen Orientierung an Fortschritt, Wissensspezialisierung und Expertentum.

In diesem Ideenhorizont und angesichts der Möglichkeit die Bildungsräume auch aus den Grenzen ihrer milieuspezifischen Gebundenheit herauszulösen, wurde die Frage nach einer Neuverteilung von Bildungschancen entlang soziokultureller, ethnischer und geschlechtlicher Differenzen virulent. Der Gleichheitsdiskurs, eng verkoppelt mit der Hoffnung auf eine Demokratisierung der Gesellschaft, ruhte auf dem Konzept einer flächendeckenden Alphabetisierung. Lesekompetenz wurde als kultureller Bildungsstandard ausgewiesen, der nicht in Verdacht stand, milieuspezifischen Interessen zu folgen.

Die Expansion von Bildungsprozessen wurde nunmehr der Macht des Staates unterworfen, die sich selbst durch Schriftlichkeit konstituierte. Denn erst in der Buchkultur war es möglich Bildung zu institutionalisieren und für sie Gesetze festzuschreiben, deren Umsetzung bürokratisch verwaltet und evaluiert wurden (Goody 1990). Wie die Schüler, waren nun auch die pädagogischen Autoritäten der Macht des institutionalisierten Bildungsapparates ausgesetzt. Je mehr seine Effizienz gesteigert werden sollte, um so deutlicher drohte das Potenzial der Bildungsexpansion destruiert zu werden: mechanisches Lehren und Lernen statt logisch-analytische Auseinandersetzung mit der Welt, Reproduktion von Ungleichheit entlang typographischer Bildungsstandards statt Anerkennung der Mannigfaltigkeit (medien-)kultureller Kompetenzen, verordnete Autonomie statt partizipatorische Demokratisierung.

3. Code und Regulierung – Machtformationen internetbasierter Bildungsarchitekturen

Die Initiative „Schulen ans Netz“ ist gescheitert: nicht an technischen Problemen, nicht an den Lehrern, nicht an deren Weiterbildung und auch nicht – wie aktuell behauptet – an der Konzeption von Schulentwicklung (so Jahrbuch der Schulentwicklung 2000). Vielmehr ist das Scheitern in der lediglich vagen Vorstellung begründet, was „das Netz“ ist.

Das „Netz“ steht für ein Gefüge internetbasierter Bildungsarchitekturen, in denen sich Sprache, Bild und Schrift spezifisch relationieren und teilweise diffundieren (Sandbothe 1997). Entsprechend ihrer Ausformung entstehen verschiedene Architekturen, auch solche, in denen Analphabeten und User Informationen entschlüsseln können, die alternative Decodierungskompetenzen etabliert haben (Böhme 2005a, b). Diese Potenzialität ist für den pädagogischen Diskurs durchaus interessant. Denn Vermittlungs- und Aneignungsprozesse könnten so für differente synästhetische Wahrnehmungsmodi konzipiert und umgesetzt werden.

Im Netz finden wir gleichzeitig Bildungsarchitekturen, in denen „alte“ distributive Medienformate dominieren. Simultan kann man diese nur nutzen, wenn entsprechende synästhetische Kanäle nicht doppelt frequentiert werden. Während ich lesen und parallel Musik hören kann, vereinnahmt dagegen das Filmerleben multisensorisch. Ein Novum des Internets ist die Möglichkeit simultaner Kommunikation in variablen raumzeitlichen und synästhetischen Relationen. Entsprechend tritt die Bildungsarchitektur des Internets in Konkurrenz zu der von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Der ‚vernetzte‘ User gerät aus der unmittelbaren Kontrolle pädagogischer Autoritäten und Institutionen. Eine unregulierte Vernetzung pädagogischer Offline-Aktionen leistet demnach einer Diffusion bisher aufgeführter Machtformationen Vorschub.

Das Netz hat jedoch nicht von „Natur aus“ eine scheinbar antipädagogische Architektur. Sie ist „nicht vorgegeben, sondern gemacht“ (Lessig 1999, S. 154). Die ersten Architekten des Netzes legten Wert auf eine minimalistische fremdgesteuerte Kontrolle der User. Dieser Grundsatz prägt noch heute das Bild vom Netz als offenes Feld und als un-

überschaubarer Informations- und Unterhaltungspool. Das galt jedoch lediglich bis Mitte der 1990er Jahre. Seither droht das Netz zu einem gigantischen Kontrollapparat zu mutieren (Lessig 1999), in dem fasst alles registriert und reglementiert werden kann. Insbesondere das Wirtschaftssystem etabliert immer feinere Regulierungsmechanismen, um das Internet zu kommerzialisieren (ebd., S. 113). Lessig (1999) analysiert solche Regulierungsmechanismen auf ihre Verwendbarkeit für hoheitsstaatliche Verantwortungsbereiche. Wollten wir nach dem Abflauen der PISA-Manie die Idee von Schulen am Netz wieder aufgreifen, wäre entsprechend der Frage nachzugehen, welche Architektur das Netz aus schulpädagogischer Perspektive haben sollte und welche Bildungsnormen sowie prinzipiellen Werte darin eingeschrieben sein sollen. Denn: „Wir haben jeweils zwei Möglichkeiten. Wir können den Cyberspace dem realen Raum angleichen und dort dieselben Werte einbringen, oder wir können dem Cyberspace ganz andere Werte und Eigenschaften verleihen“ (ebd., S. 156).

Die Gestaltung der Architektur des Netzes ist über eine Regulierung des Codes zu haben, denn er „ist das Gesetz“ (ebd., S. 24). Wollten wir die Effizienz des typographischen Bildungssystems durch das Internet steigern, müsste der Code so reguliert werden, dass User identifiziert und zertifiziert, aber auch Internetseiten mit Zugangsberechtigungen verkoppelt und bewertet werden. Kontrolle ist im Netz also möglich. Jedoch bleibt zu bedenken: „Der Code kodifiziert Werte, aber seltsamer Weise tun die meisten Menschen so als handelte es sich lediglich um eine technische Frage. Oder als überließe man den Code am besten dem Markt, und der Staat (und die Bildungswissenschaft, d.V.) hielte sich tunlichst heraus“ (ebd., S. 114). Diese Haltung ist etwa in Bezug auf das Fernsehen geübt worden.

4. Bildungsformate im kulturellen Wandel und Perspektiven für die Bildungsforschung

Zukünftige Machtformationen können sinnvoll nur diskutiert werden, wenn medienkultureller Wandel angemessen berücksichtigt wird, der sich auch in Bildungsformen manifestiert (vgl. Tenorth 2003). Wer dies nicht berücksichtigt steht auch in der Gefahr, Effizienzdefizite im Bildungssystem nicht begründen zu können (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Ich schließe hier die These an, dass die evaluierte bildungskulturelle Krise des „Altbewährten“ die Entstehung von Neuem nahe legt. In diesem Sinn kann die PISA-Studie auch als empirische Fundierung der These vom Ende der Buchkultur interpretiert werden. Doch was ist das kulturell Neue?

Im Übergang von der oralen Gesellschaft zur Buch-, Lese- bzw. Schriftkultur wurde Mündlichkeit durch Schriftlichkeit ersetzt. Der aktuelle kulturelle Wandel ist von anderer Gestalt, weil das Buch als kulturelles Leitmedium nicht durch ein neues Leitmedium – etwa das Internet – abgelöst wird, vielmehr in einem medienökologischen Zusammenspiel von Architekturen diffundiert (Giesecke 2002, 2005). Entsprechend sind Lebenswelten auch nicht mehr durch ein Leitmedium dominiert. Vielmehr expandieren heterogene Verknüpfungen zwischen den Lebenswelten und einem Geflecht medienkul-

tureller Architekturen. Mit dieser Perspektive wird auch das Kategorienproblem gelöst, Medien, neben Schule, Familie und Peers, als vierte Sozialisationsinstanz auszuweisen. Diese Kategorisierung hat den Blick dafür versperrt, dass die Kommunikation in Schule, Familie und Peers in jeweils verschiedenen und miteinander verknüpften medienkulturellen Architekturen realisiert werden. Das Bildungssystem stellt dagegen einen „typographischen Sonderfall“ dar. In der Logik medialer Leitkulturen geht die soziokulturelle Lebenswelt der Schule in der medienkulturellen Architektur von Schriftlichkeit auf.

Richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf die Bildungsformate medienkultureller Architekturen: In mündlichen Bildungsarchitekturen ist eine synästhetische Intensität angelegt, die den konkreten Körperräumen pädagogischer Autoritäten eingeschrieben und als Aura zeiträumlich begrenzt erlebbar ist. Eine Erweiterung der Bildungsräume erzwingt dann Teilhabeformen, die man als auratisiertes Pilgertum bezeichnen könnte, hier: zwischen ortsgebundenen Lehrern. In schriftlichen Bildungsarchitekturen werden dagegen Informationen durch Bücher – und Lehrer – an den Leser herangetragen. Entsprechend verharret der Leser in einer typographischen Sesshaftigkeit und begibt sich nur auf eine innere Wanderschaft. Als neu zeichnet sich ein Bildungsformat ab, das potenziell erst in der Netzwerkgesellschaft seine voraussetzungsreiche Grundlage findet: das transmediale Nomadentum.

In einem herkömmlichen Verständnis konstituiert sich Nomadentum (Flusser 2002) in einem Wechsel zwischen Fluss und Unterbrechung von Bewegung. Nomaden durchziehen einen Zwischenraum und an manchen Stellen lassen sie sich nieder. Nomadische Lebensspuren haben eine kettenförmige Gestalt: ein steter Wechsel von Linie und Knotenpunkt. Im Unterschied zu den herkömmlichen ziehen die transmedialen Nomaden nicht eine Linie hinter sich her, vielmehr können sie sich in der Netzwerkgesellschaft gleichzeitig in mehreren medienkulturellen Architekturen aufhalten. Hier werden jeweils konkrete Entscheidungen getroffen: man kann sesshaft werden, einen kurzen Ausflug machen, aufbrechen in den Zwischenraum, der sich in der Verknüpfung von medienkulturellen Architekturen manifestiert. Dann ist man nicht mehr hier, aber auch noch nicht da, man ist Fluchtlinie. Diese kann auf Dauer gestellt oder unterbrochen werden, indem man wieder in eine Architektur eintritt. Der transmediale Nomade muss sich nicht in einem ‚entweder/oder‘ entscheiden, sondern kann im ‚sowohl-als-auch‘ simultan prozessieren. Als verknotetes Linienbündel hinterlässt der transmediale Nomade Spuren in Gestalt rhizomartiger Geflechte (Deleuze/Guattari 2002).

Das transmediale Nomadentum impliziert eine potenzielle Verflechtung von drei Bewegungsformen (ebd., S. 276ff., S. 284ff.): (1) Einer Bewegung entlang harter, molarer Segmentierung, die sich in den raumzeitlichen und synästhetischen Parametern medienkultureller Bildungsarchitekturen konstituiert, (2) in einer Bewegung entlang geschmeidiger, molekularer Segmentierung, charakteristisch für Revalidierungen (Welsch 1998, S. 247), im Sinne einer „bekehrten“ oder „irritierten“ Rückkehr in gewohnte medienkulturelle Bildungsarchitekturen nach partikularen Differenzenerfahrungen, (3) in einer Bewegung als Fluchtlinie, in der Kontrastvalidierungen (ebd.) medienkultureller Bildungsarchitekturen auf Dauer gestellt sind. Die Fluchtlinie lässt sich als Pfeil, Link, Verknüpfung zwischen den harten Segmentierungen medienkultureller Bildungsarchi-

tekturen denken. Sie deterritorialisiert bisherige Bildungsmilieus, indem aus diesen einzelne Elemente aufgegriffen und ggf. wie eine Bricolage zu einem neuen Territorium zusammengesetzt werden, das als neues Bildungsmilieu etabliert werden kann.

Dem entgegen sind wir derzeit Zeugen, dass lautstark Bildungsnormen charismatisiert werden, die in Rückspiegelmentalität an der harten Segmentierung typographischer Bildungsarchitektur ausgerichtet werden. In dieser Orientierung werden transmediale Fluchtlinien und damit eine potenzielle multimediale Vernetzung von Bildungsprozessen kulturell entwertet, ignoriert oder bleiben unbemerkt. Die Bildungspolitik, unterstützt durch Bereiche der Bildungsforschung, konzentriert sich auf die Organisations- und Effizienzfrage des Bildungssystems ohne dabei medienkulturelle Bezüge aufzugreifen, in die Bildungsprozesse von Jugendlichen zunehmend vernetzt werden. Entsprechend plädiere ich dafür, über die Gestaltung transmedialer Bildungsarchitekturen zu diskutieren und Modellschulen zu erproben, die zukünftig mehr als typographische Provinzen sind. Um die Frage nach den dort zu antizipierenden pädagogischen Machtformationen zu beantworten, braucht es eine empirische Bildungsforschung im Sinne einer medienökologischen Trendforschung (Böhme 2005b).

Literatur

- Benjamin, W. (1934/1999): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Pias, C. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Stuttgart: DVA, S. 18-33.
- Blumenberg, H. (1983): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, J. (2005a): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 30-44.
- Böhme, J. (2005b): Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Habilitationsschrift. Köln/Halle.
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G./Guattari, F. (2002): Tausend Plateaus. Berlin: Merve.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Flusser, V. (2002): Medienkultur. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Giesecke, M. (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Giesecke, M. (2005): Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 14-29.
- Goody, J. (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goody, J./Watt, I. (1997): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 63-122.
- Innis, H.A. (1997): Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York: Springer.
- Jahrbuch der Schulentwicklung (2000): Bd. 11 Weinheim/München: Juventa.
- Lessig, L. (1999): Code und andere Gesetze des Cyberspace. Berlin: Berlin Verlag.
- McLuhan, M. (1995): The Global Village. Hrsg. von P.R. Powers. Paderborn: Junfermann.

- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. In: Wohlrab-Sahr, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 27-102.
- Sandbothe, M. (1997): Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. In: Münker, S./Roesler, A. (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 56-82.
- Sting, S. (1991): Der Mythos des Fortschreitens. Berlin: Reimer.
- Welsch, W. (1998): Eine Doppelfigur der Gegenwart. Virtualisierung und Revalidierung. In: Vatimo, G./Welsch, W. (Hrsg.): Medien – Welten Wirklichkeiten. München: Fink. S. 229-248.
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): Form der Bildung – Bildung der Form. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Anschrift der Autorin:

Dr. Jeanette Böhme, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar für Pädagogik, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln, E-Mail: jboehme@uni-koeln.de.