

Böhme, Jeanette

Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen

Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2006, 148 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Habilitation, Universität Halle-Wittenberg)



Quellenangabe/ Reference:

Böhme, Jeanette: Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn : Klinkhardt 2006, 148 S. - (Klinkhardt Forschung) - (Habilitation, Universität Halle-Wittenberg) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266324 - DOI: 10.25656/01:26632; 10.35468/6019

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-266324>

<https://doi.org/10.25656/01:26632>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jeanette Böhme

**Schule am
Ende der Buchkultur**

Medientheoretische Begründungen
schulischer Bildungsarchitekturen

forschung

KLINKHARDT

BÖHME
SCHULE AM ENDE DER BUCHKULTUR



SCHULE AM ENDE DER BUCHKULTUR
Medientheoretische Begründungen
schulischer Bildungsarchitekturen

von Jeanette Böhme

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2006



KLINKHARDT

In Anerkennung den Kolleginnen und Kollegen gewidmet, die am Aufbau des Fachbereiches
Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg beteiligt waren.

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2006.3.lg. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2006.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1456-0

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Medien – eine semantische Systematisierung vorab	10
2.1	Primäre, sekundäre und tertiäre Medien	10
2.2	Medien der Beobachtung, Speicherung, Übertragung, Kommunikation .	11
2.3	Heiße und kalte Medien	13
2.4	Das Medium als Mitte, Mittel, Vermittlung, Vermitteltes	13
2.5	Die Kritik der Leitmedium-Diskussion	15
3	Talk und Aktion als bildungskulturelles Leitmedium	17
3.1	Vorläufer der Buchkritik	17
3.2	Konzept einer buchabstinenten Pädagogik	20
3.3	Die Kritische Medientheorie	22
3.3.1	Manipulationsthese und ihre Kritik	26
3.3.2	Entfremdungsthese und ihre Kritik	32
3.4	Die paradoxe Medienkritik der Reformpädagogik	36
3.5	Schulkultur als oral-performative Bildungsarchitektur: Schule als medienresistente Polis	39
3.6	Kritik an der Diskurslinie und Ausblicke auf die weitere Argumentation	46
4	Schriftlichkeit als bildungskulturelles Leitmedium	51
4.1	Die „Lesbarkeit der Welt“ als Leitmetapher typographischer Moderne ..	53
4.2	Kultur und Symbolsystem	56
4.3	Die literale Zivilisationsthese	62
4.4	Schulkultur als typographische Bildungsarchitektur: Die Schule als literale Gegenkultur	70
4.5	Die empirische Fundierung des buchulturellen Widerstandes gegen eine Entschulung der Gesellschaft: eine PISA-Rezeption	74
4.6	Kritik an der Diskurslinie und Ausblicke auf die weitere Argumentation	81

5	Medienökologische Reflexionen zu Bildungskulturen	86
5.1	Morphologisch-ökologische Medientheorie	88
5.1.1	Medienspezifische Raum-Zeit-Relationen	90
5.1.2	Medienspezifische synästhetische Relationen	96
5.2	Kennzeichnungen medienkultureller Bildungsarchitekturen	100
5.2.1	Machtformationen: Aura & Charismatisierung, Kopie & Standardisierung, Code & Regulierung	101
5.2.2	Bildungsformen: Auratisiertes Pilgertum, innere Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit, transmediales Nomadentum	109
6	Anschlüsse für einen Theorie-, Forschungs- und Modellentwurf von transmedialer Schulkultur	112
6.1	Exemplarische Diskussion einer Theorie von Schulkultur	113
6.1.1	Kennzeichnung typographischer Bildungsarchitekturen	114
6.1.2	Genetischer Strukturalismus als typographischer Forschungsansatz	121
6.2	Annäherungen an eine Theorie transmedialer Schulkultur	126
6.2.1	Konstruktion pädagogischen Sinns	127
6.2.2	Das Problem der Territorialisierung	128
6.3	Perspektiven einer medienökologischen Bildungsforschung der Schul- und Medienpädagogik	131
6.4	Erste schulkonzeptionelle Skizze eines hypermedialen Plateaunetzwerks	134
7	Abschließende Bemerkungen	141
8	Literatur	143

1 Einleitung

Gemessen an der Rasananz mit der sich elektronische Kommunikations- und Informationstechnologien als Medium der Wissensspeicherung, -präsentation und -vermittlung in verschiedenen subkulturellen Bereichen etablieren, ist das Scheitern einer Implementierung so genannter neuer Medien in den zentralsten Bildungs- und Lernbereich – der Schule – weitreichender zu erschließen, als bisher erfolgt. Denn schnell zeigt sich, dass die monokausalen Verweise auf fehlende technische Ausstattungen und lehrerseitige Kompetenzdefizite eher zum Erhalt des alten Tabus von der Multimedialisierung abendländischer Bildungskultur beiträgt. Trotz der Erfindung des Telefons, des Radios, des Fotoapparates, des Fernsehens oder schließlich des Computers wird dort unbeirrt am Buch als zentrales Leitmedium festgehalten. Entsprechend wird aktuell betont, dass Lesekompetenz bedeutsam für die Enkulturation in die Buch-, Schrift- oder Lesekultur ist (vgl. u.a. Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001; Hoffmann 2003, S. 109ff.; Rosebrock 2003, S. 117). Doch nehmen wir Positionen ernst, die von einer zunehmenden Erosion der Buchkultur (McLuhan 1989; Castells 2001, 2002, 2003; Flusser 2002) ausgehen, gerät das Fortschreiben der typographischen Bildungs- und Lerntradition unter Legitimationsdruck, würde die Schule als zentrales literales Bildungsmonopol schon jetzt begonnen haben an den „Mythen der Buchkultur“ (Giesecke 2002) zu arbeiten. Angehrn (1996, S. 160) sieht die Arbeit an Mythen als ein „Festlegen von Grenzen zwischen der Welt und dem Anderen“ (ebd., S. 160), gespeist aus einer Angst vor Chaos und Zerfall. In diesem Sinne gehe ich davon aus, dass die Behauptung eines gesteigerten Bildungswertes typographischer Bildungsarchitekturen in Absetzung von multimedialen Anderen auf einen Versuch verweist, das letzte und zentralste buchkulturelle Bildungsmonopol zu verteidigen: die Schule (Böhme 2005). Dabei wird ein paradoxer Prozess in Gang gesetzt und durch die PISA-Nachwehen verstärkt: Im Versuch einer einseitigen typographischen Potenzierung der Aufmerksamkeiten empirischer Bildungsforschung, des bildungspolitisch standardisierten Bildungsauftrages, der schulischen Selbstentwürfe und schließlich der pädagogischen Praxis selbst, zeigt sich immer schärfer die Begrenztheit institutionalisierter Lernformate des Bildungssystems, die im Topoi des P(rint)-Learnings aufgehen. Zu dem medienspezifischen Distinktionsmodus dieses Lernformates und damit auch zu der Frage, was darüber nicht gelernt wird, konnte jedoch bisher in der Schulpraxis, aber auch in der Schulpädagogik und Erziehungswissenschaft nur fragil eine reflexive Distanz hergestellt werden. Entsprechend wird hier die These vertreten: In der typographischen Monomedialität institutionalisierter Bildungsarchitekturen werden Kompetenzen, die zu einer sinngenerierenden Auseinandersetzung mit Themen, Fragen und Problemen in der transmedialen Netzwerkkultur befähigen, nur marginal entfaltet. Auch gelingt es der Schule als ‚typographische Provinz‘ zunehmend weniger, an die Erfahrungshorizonte derjenigen Kinder und Jugendliche anzuknüpfen, die als transmediale Nomaden außerschulisch differente medienkulturelle Architekturen durchstreifen. Es ist entsprechend die These von einer neuen Variante der Schulentfremdung zu prüfen, die sich in einer Integrationsproblematik transmedial sozialisierter Kinder und Jugendlichen begründet. Der Rückgang der Lesekompetenz (PISA 2000) könnte als ein erster empirischer Hinweis darauf interpretiert werden.

Das Ende der Buchkultur manifestiert sich in einer transmedialen Bildungsexpansion. Diese findet mit der Etablierung netzwerkbasierter Kommunikationsmedien ihre wirkmächtige technologische Voraussetzung. Denn insbesondere der Computer verknüpft die Potenziale bisheriger Medien und steigert diese durch seinen interaktiven Charakter zu einem hochkomplexen Korrespondenzsystem, das auch die bisherigen Territorialgrenzen der Alltagswelt diffundiert (Kerckhove 1995, S. 18). Nur aus einer monoliteralen Perspektive wird der Computer als eine isolierte Maschine, als ein technisches Dienstleistungsgerät verkannt, das lediglich die alltäglichen Austausch- und schließlich Lernprozesse effizienter und zeiträumlich flexibler gestaltbar macht.

Mit der Arbeit soll betont werden, dass die Theoretisierung, Erforschung und Konzipierung schulischer Bildungsarchitekturen nicht länger die Herausforderungen ignorieren kann, die durch medienkulturellen Wandel evoziert werden. Damit wird bereits deutlich: Wird kultureller Wandel im wissenschaftlichen Diskurs verschieden begründet, sollen hier lediglich Ansätze verfolgt werden, die dabei den Medientechnologien eine signifikante Bedeutung zuschreiben. Davon ausgehend werden schultheoretische Konzepte diskutiert, die Bildungsarchitekturen medientheoretisch begründen. Drei Diskurslinien werden hier aufgezeigt, deren Differenzen insbesondere darin auszumachen sind, welche Bildungspotenziale medienkulturellen Architekturen grundsätzlich zu- oder abgesprochen werden:

In einer ersten hier vorgestellten Diskurslinie wird die medienkritische Perspektive expliziert, die in der Auseinandersetzung mit medial vermittelten Wirklichkeiten die Gefahr der Entfremdung und Manipulation eingeschrieben sieht. Diese Thesen sind griffig und werden auch im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs plakativ zitiert, ohne darauf bezogene Kontroversen und kritische Anfragen zu berücksichtigen. Aus der medienkritischen Sichtweise wird insbesondere in der Reformpädagogik im bewahrpädagogischen Gestus der Bildungswert von Talk und Aktion hervorgehoben und konzeptionell die schulische Bildungsarchitektur als ‚medienresistente Polis‘ entworfen.

Die zweite Diskurslinie gründet sich im heimlichen Ideal von der Lesbarkeit der Welt. So wird hier einerseits die Schrift als technologische Voraussetzung für die Herausbildung logisch-analytischer Denkformen ausgewiesen. Andererseits werden sowohl hinsichtlich der typographischen Möglichkeiten einer massenhaften Wissensspeicherung und -reproduktion als auch mit Blick auf eine flächendeckende Alphabetisierung Potenziale für eine Demokratisierung der Gesellschaft und die Relativierung von Bildungsungleichheit hervorgehoben. Schriftlichkeit wird in dieser Sichtweise somit als höchste Errungenschaft im Zivilisationsprozess interpretiert. Entsprechend wird das Buch als dominantes Kommunikationsmedium schulischer Bildungsarchitekturen verteidigt und die Schule als ‚literale Gegenkultur‘ in der Mediengesellschaft konzipiert.

Die beiden Diskurslinien bestimmen seit ca. 30 Jahren die Kontroversen im schul- und medienpädagogischen Diskurs. Vor diesem Hintergrund wird nun eine dritte Sichtweise entfaltet, die in einer medienökologischen Reflexion Potenziale transmedialer Bildungsarchitekturen heuristisch bestimmt. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass Medientechnologien eine jeweils spezifische Grammatik eingeschrieben ist, in der sich sowohl raumzeitliche Relationen kultureller Ordnung als auch synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi algorithmisch ausformen. Bildungspotenziale sind jedoch nicht nur diesen medienspezifischen Plateaus, vielmehr auch den transmedialen Zwischen-

räumen eingeschrieben, die sich bei deren Verknüpfung eröffnen. Als Annäherung an eine Theorie transmedialer Schulkultur werden sowohl theoretische Überlegungen zur Konstruktion pädagogischen Sinns und zum Problem der Territorialisierung angestellt, auf die Erforderlichkeit einer medienökologischen Bildungsforschung verwiesen und eine erste Skizze zu einem Konzept von Schule im Bild eines ‚transmedialen Plateau-netzwerkes‘ entworfen.

Die vorliegende Habilitationsschrift zielt auf eine erste medienökologische Grundlegung eines Theorie-, Forschungs- und Praxisentwurfs transmedialer Schulkultur. Dabei kann weder in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Schul-, Medien- und Kulturpädagogik an etablierte Diskursarenen, geschweige denn an einen dort ausgewiesenen Ansatz angeknüpft werden. Entsprechend setzt sich diese Arbeit das bescheidene, aber auch gleichsam anspruchsvolle Ziel, ein bildungswissenschaftliches Interesse an der hier vorgestellten Denkfigur zu begründen, die ein theoretisches, empirisches und praktisches Neuland umreißt, in deren Zentrum Schule am Ende der Buchkultur steht.

2 Medien – eine semantische Systematisierung vorab

Werden im Folgenden drei Diskurslinien aufgezeigt, in denen der Stellenwert von Medien in Hinsicht auf kulturellen Wandel und Bildung different interpretiert wird, ist dies auch in einem unterschiedlichen Verständnis des Begriffs „Medien“ begründet. Entsprechend ist hier ein Kapitel voranzustellen, das gewissermaßen ein Glossar für die Medienbegriffe darstellt, die hier im Weiteren verwendet werden. Darüber hinaus wird jedoch auch im Aufzeigen der facettenreichen Verwendung des Begriffs „Medien“ die „produktive Fülle“ dieses „schillernden Sammelbegriffs“ (Nolda 2002, S. 13) erkennbar. In diesem Sinne werden semantische Potenzialitäten, aber auch Grenzen markiert, die differenten Medienbegriffen eingeschrieben sind, die in den drei Denkfiguren zum Verhältnis von Schule – Kultur – Medien spezifisch aufgegriffen und entfaltet werden.

2.1 Primäre, sekundäre und tertiäre Medien

Die hier vorzustellende Unterscheidung in primäre, sekundäre und tertiäre Medien geht auf Pross (1972) zurück. Das Differenzsystem nimmt die jeweils konkreten technischen Voraussetzungen für den Transport von Informationen zum Ausgang und leitet daraus Strukturvarianten medialer Kommunikation ab.

Als primäre Medien werden nonverbale Ausdrucksformen und die Sprache in allen Dimensionen bezeichnet. Entscheidend ist, dass „kein Gerät zwischen dem Sender und Empfänger geschaltet ist und die Sinne der Menschen zur Produktion, zum Transport und zum Konsum der Botschaft ausreichen“ (ebd., S. 145). Die fehlende technologische Dimension primärer Medien macht die Spezifik der Zeichensysteme deutlich. Gerade darüber kann eine Differenzmarkierung stark gemacht werden, die etwa Sandbothe (1997, S. 68ff.) vernachlässigt: Dort wird die Sprache mit Beruf auf Wittgenstein als „familienähnliche Zeichensysteme“ mit dem Bild und der Schrift auf einer Ebene in ein Verhältnis gesetzt. Dabei wird jedoch außer Acht gelassen, dass die Manifestationen von Bildern und Schriften ihrerseits technische Geräte voraussetzen, also konkrete Hilfsmittel mit denen Informationen fixiert werden. Sprache hingegen ist ein entmaterialisiertes Zeichensystem. Diese Unterscheidung ist nicht unwesentlich bedenkt man nur, welchen kulturellen Wandel die Möglichkeiten der Wissensarchivierung durch Bild und Schrift bewirkt haben, die etwa der raumzeitlichen Gebundenheit einer mündlichen Überlieferung eines kulturellen Erbes versagt blieb.

Als sekundäre Medien werden etwa handschriftliche oder gedruckte Texte, Bilder, aber auch Rauchsignale, Grenzsteine oder Flaggensignale bezeichnet. Mit sekundären Medien verbindet sich eine Kommunikationsvariante, in der zur Produktion ihrer Aussagen und Inhalte auf technische Hilfsmittel zurückgegriffen wird, jedoch zu deren Rezeption es lediglich der Kompetenz bedarf, den spezifischen Code der Information zu entschlüsseln. Sind also seitens des Senders technische Voraussetzungen zur Produktion von Medieninhalten erforderlich, bedarf es seitens des Empfängers lediglich der Beherrschung von Kulturtechniken zu deren decodierenden Entschlüsselung. Sekundäre Medien haben aufgrund dieser Kennzeichnung in der Regel die Funktion einer Distribution

konkreter Inhalte, die sich einer direkten gestaltenden Einflussnahme durch den Medienrezipienten entziehen.

Als tertiäre Medien werden etwa Film, Radio, Schallplatte, Fernsehen und Computer bezeichnet. Hier sind technische Voraussetzungen sowohl auf der Seite des Senders als auch seitens des Empfängers erforderlich. Seitens des Medienrezipienten bedarf es nun nicht allein einer kulturtechnischen Decodierungskompetenz, sondern auch einer medientechnischen Kompetenz bei der Bedienung von Geräten, die zudem noch vorhanden sein müssen. Innerhalb des Feldes tertiärer Medien ist hier zumindest auf eine Differenz hinzuweisen: So werden unter tertiären Medien die so genannten elektronischen Massenmedien gefasst, die ihrerseits, wie die sekundären Medien distributiv auf die einseitige Vermittlung von Informationen ausgerichtet waren. Dem gegenüber eröffnen netzbasierte Kommunikations- und Informationstechnologien eine mögliche Interaktivität, die das linear und hierarchisch ausgeformte Sender-Empfänger-Verhältnis grundlegend transformieren. Wir sehen gerade an dieser Stelle eher eine Parallele zu dem primären Medium der Sprache, das in der Kommunikation einen reziproken Gestaltungsspielraum für beteiligte Akteure eröffnet.

Die begriffliche Unterscheidung von primären, sekundären und tertiären Medien ist zwar instruktiv um die jeweils erforderlichen Voraussetzungen für mediale Kommunikation in Hinsicht auf (De-)Codierungskompetenzen und technische Nutzungskompetenzen bzw. Voraussetzungen seitens der beteiligten Akteure in den Blick zu bekommen, jedoch lassen sich zwei epistemologische Konsequenzen deutlich machen, die bei der Verwendung der begrifflichen Unterscheidung zu berücksichtigen sind: Zum einen, dass in diesem Differenzsystem Medien nicht konstitutiv durch eine technologische Dimension gekennzeichnet sind, was sich in der Bestimmung primärer Medien zeigte. Vor diesem Hintergrund lässt sich behaupten, dass jede Kommunikation medial vermittelt ist. Entsprechend lässt sich etwa die Bezeichnung Mediengesellschaft nicht mehr halten, wenn wir damit implizit auf die zunehmende kulturelle Bedeutung tertiärer Medien verweisen wollen. Wir müssten dann vielmehr eine Differenzierung vornehmen, indem wir etwa orale Gesellschaften als primäre Mediengesellschaft bezeichnen, die Buch- und Schriftkultur als sekundäre Mediengesellschaft ausweisen und die Netzwerkgesellschaft als tertiäre Mediengesellschaft theoretisieren. Zum zweiten ist die Erklärungskraft des Differenzsystems an der Stelle begrenzt, wo auf die funktionale Dimension von Medien und ihre damit verbundenen Kommunikationsformen Bezug genommen werden soll.

2.2 Medien der Beobachtung, Speicherung, Übertragung, Kommunikation

In der Unterscheidung zwischen Medien der Beobachtung, Speicherung, Übertragung und Kommunikation werden die Differenzen weniger mit der technischen Organisation medialer Kommunikation begründet, vielmehr wird hier eine funktionale Kategorisierung von sekundären und tertiären Medien als technische Artefakte vorgenommen. Eine Potenzialität dieses Differenzsystem besteht meines Erachtens darin, dass die sekundären und tertiären Medien als synästhetische und raumzeitliche Erweiterungen der primären Medien deutlich konturiert werden können. Würden wir etwa das Auge als primäres Beobachtungsmedium, das Gedächtnis als primäres Speichermedium, die Stimme als primäres Übertragungsmedium und die Sprache als primäres Kommunikationsmedium

interpretieren, so könnten diese durch sekundäre und tertiäre Medien funktional potenziert werden:

So sind sekundäre und tertiäre Beobachtungsmedien prothesenhafte Verstärkungen menschlicher Sinneskanäle, entweder um Defizite auszugleichen, wie etwa die Brille, oder um die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit zu erweitern, wie etwa beim Fernglas. In diesem Medienverständnis ist die Ausgestaltung des Mensch-Maschine-Verhältnisses zentral. Das Medium ist Hilfsmittel, jedoch wird gleichsam auf die Gefahr verwiesen, dass der Mensch Hilfsmittel der Medien wird. In diesem Sinne schließt auch die Frage nach der medienspezifischen Verschiebung synästhetischer Relationen in Wahrnehmungsmodi an, das heißt: Konkrete Medien verstärken sozialisierend Sinneskanäle und präformieren somit konkrete Ordnungsparameter der Wirklichkeitskonstruktionen, -aneignung und -vermittlung.

Speichermedien sind Aufschreibssysteme (Kittler 1987), die das ‚interne‘ Gedächtnis ‚extern‘ ergänzen bzw. erweitern. Dieses relationale Verhältnis von internen und externen Speichersystemen wurde in der medientheoretischen Diskussion sowohl negativ als Schwächung des Gedächtnisses als auch positiv als Entlastung des Gedächtnisses interpretiert.

Übertragungsmedien sind Medien, die dem Transport von Botschaften dienen. Innerhalb der Übertragungsmedien lassen sich Unterscheidungen dahingehend ausmachen, auf welche Verkehrsformen bzw. Infrastrukturen diese Medien zurückgebunden sind. Beim Transfer von Informationen ist die raumzeitliche Reichweite der Übertragung medien-spezifisch ausgeformt.

Kommunikationsmedien sind gerade die primären und tertiären Medien, die mit einem einseitigen, distributiven Modus der Informationsübertragung brechen und eine interaktive Reziprozität ermöglichen.

Innerhalb der Funktionsmedien lässt sich eine weitere Binnendifferenzierung an folgenden Parametern vornehmen: So bemisst sich zwar die Bewertung von Medien nach der Kapazität der Informationsverarbeitung in der raumzeitlichen Relation als auch nach ihren Potenzialen für Erweiterungen der Sinnesrelationen. Darüber hinaus lässt sich jedoch ein weiteres Differenzkriterium herantragen, insofern die medienspezifische Verarbeitung von Informationen immer auch deren Transfer in die Logik bzw. Grammatik des medienspezifischen Symbol- bzw. Zeichensystems voraussetzt.

Die Systematik in Medien der Beobachtung, der Speicherung, der Übertragung und der Kommunikation ist durchaus instruktiv für die Skizzierung mediengeschichtlicher Entwicklungen. Gegenwärtig wird jedoch einer technischen Entwicklung Vorschub geleistet, die weniger für eine weitere funktionale Ausdifferenzierung verschiedener Medien steht, sich vielmehr an einer Diffusion bereits etablierter medienspezifischer Funktionen in einem Medium orientiert (vgl. Hickethier 2003, S. 31). Beispielhaft sei hier das Handy genannt, mit dem man nicht nur telefonieren, sondern auch schriftlich über SMS oder Email in Kontakt treten und neuerdings auch im Internet surfen oder auch fotografieren kann. Das heißt, potenziell kann ein technisches Artefakt durchaus mehrere Funktionen realisieren, darüber hinaus ist die Ausschöpfung der funktionalen Ressourcen abhängig von den kulturellen Praktiken ihrer Verwendung. Dennoch lassen sich zurzeit immer noch funktionale Dominanzen ausweisen, durch die Medien gekennzeichnet sind.

2.3 Heiße und kalte Medien

Die durchaus umstrittene, aber dennoch instruktive Unterscheidung in heiße und kalte Medien geht auf die Medientheorie von McLuhan (1964a) zurück. Differenzkriterium ist hier die Intensität, in die der Rezipient durch das Medium vereinnahmt oder interpretativ gefordert wird, was sowohl mit der Selektivität beanspruchter Sinneskanäle als auch mit dem Detailreichtum bzw. der Dichte von Informationen zusammenschießt.

„Ein ‚heißes‘ Medium ist eines, das nur einen der Sinne allein erweitert, und zwar bis etwas ‚detailreich‘ ist. Detailreichtum ist der Zustand, viele Daten oder Einzelheiten aufzuweisen“ (ebd., S. 44). Entsprechend provozieren heiße Medien bei der Medienrezeption eine Passivität, da das Vermittelte einen geringen interpretativen Spielraum hat. Diese Passivität kann bis in eine Art Hypnose gesteigert werden, in der eine reflexive Distanzierung gegenüber der eigenen eingeschränkten Wahrnehmung blockiert ist (McLuhan 1964b, S. 170ff.). Diese Hypnose wird auf die Eigenschaften des Wahrnehmungsfeldes zurückgeführt: „eine berechnete Monotonie, die von bestimmten, beharrlich wiederkehrenden Anregungen begleitet ist“ (Miller 1972, S. 94).

Ein kaltes Medium fordert dagegen den Rezipienten als Autor heraus, denn was medial vermittelt wird, ist durch Detailarmut ausgezeichnet, muss ergänzt und vervollständigt werden. Der Rezipient muss dem Vermittelten mit einem hohen Maß an persönlicher Beteiligung begegnen: „der Begriff ‚kalt‘ bezieht sich (...) auf solche Medien und Botschaften, deren Informationsstruktur Lücken enthält, die eine Interpretation des Empfängers notwendig machen“ (ebd., S. 92).

In der Unterscheidung von heißen und kalten Medien wird der Aufmerksamkeitsfokus auf die interpretative Leistung eines Medienrezipienten gerichtet, die medienspezifisch präformiert wird. Zur Veranschaulichung noch ein Beispiel, auf das auch McLuhan vordergründig Bezug nimmt: Die Beteiligung an einem Zwiegespräch (kaltes Medium, da mehrere Sinneskanäle einbezogen sind und ein hoher Interpretationsspielraum im Gesprächsverlauf besteht) fordert weit mehr Engagement als das Lesen eines Buches (heißes Medium, da nur der visuelle Sinn beansprucht wird und etwa bei Fachbüchern eine hohe Informationsdichte besteht mit geringen Interpretationsspielräumen). Als heiße Medien weist McLuhan etwa phonographische Schriftsysteme, das Radio, den Film aus und setzt davon kalte Medien wie die Sprache, logographische Schriftsysteme, das Telefon oder das Fernsehen ab.

2.4 Das Medium als Mitte, Mittel, Vermittlung, Vermitteltes

Die folgende Bestimmung des Medienbegriffs bezieht sich auf die Ausführungen von Weber (2001), der folgende Ebenendifferenzierung vorschlägt: „Ein Medium muss Aspekte der Mitte, des Mittels, der Vermittlung und des Vermittelten enthalten, um im medienwissenschaftlichen Sinn ein Medium zu sein. Ansonsten würden wir auch von symbolisch generalisierten Medien wie Macht oder Liebe sprechen, ansonsten wäre etwa auch das Messer als Mittel oder der Tisch als Mitte ein Medium“ (ebd., S. 22). Doch was benennen genau die Aspekte Mitte, Mittel, Vermittlung und Vermitteltes?

Das Medium als Mitte fokussiert zumeist die Aufmerksamkeit auf das Dazwischen bzw. In-Between von Sender und Empfänger. Als Zwischenschaltung generiert es, als interfe-

rierende Variable, einen spezifischen Spielraum für Kommunikation. Dieser Spielraum wird entweder minimalistisch zäsuierend als Schnittstelle oder im Sinne eines Zwischenraums als Interface metaphorisiert und bezeichnet so die Stelle bzw. den ‚Unort‘ einer Transformation im Kommunikationsprozess. Als analytische Kategorie verweist die ‚Mitte‘ auf eine ‚Grammatik‘, einen ‚Algorithmus‘, der mediale Kommunikation grundlegend strukturiert. Die Perspektive auf die Mitte ist also eine topologische, die den ‚Ort einer Transformation‘ ins Zentrum ihrer Aufmerksamkeit stellt.

Das Medium als Mittel zu betrachten setzt die Frage nach den Trägern von Kommunikation in den Blickpunkt. So verweist etwa die vorab dargestellte Typisierung von Medien der Übertragung, Beobachtung, Speicherung und Kommunikation auf funktionale Unterschiede von Medien, die sich im Zuge der technischen Entwicklung ausdifferenziert haben. Medienanalysen in diesem Sinn zielen auf die Erschließung des Verhältnisses von Mensch und Maschine bzw. technischer Artefakte. Prinzipiell wird auf diese Dimension aus einer funktional-techn(olog)ische Perspektive fokussiert.

Das Medium als Vermittlung bezeichnet die Übertragung von Informationen. Dabei suggerieren die Begrifflichkeiten eine distributive Einseitigkeit in diesem Prozess. Die Annahme eines aktiven Senders bzw. Medienproduzenten und eines passiven Empfängers bzw. Medienkonsumenten ist jedoch ungebührlich verkürzend. Mediale Informationsübertragung ist eben nicht ein monokausal-trivialer Prozess der Vermittlung, sondern ist konstitutiv mit den Interpretationsleistungen der Akteure verknüpft. Vermittlung und Aneignung als reziproker Prozess wird damit als eine Transformation ausgewiesen, deren Generierungsmodus ansatzspezifisch etwa im Konstruktivismus in den sozialen Praktiken, in der Phänomenologie in dem Subjekt, in der Interaktionstheorie in der interpretativen Reziprozität oder in der Systemtheorie in Codes verortet wird. Die medienmorphologisch-ökologische Theorie, die für die eigene Argumentation (Kap. 5) zentral ist, würde dagegen unter Vermittlung die Transformationen verstehen, die sich als Prozess algorithmisch entlang der topologischen „Mediengrammatik“ ausformt.

Das Medium als Vermitteltes bezeichnet die Inhalte. Doch was meint dieses konkret: „Was wird letztlich topologisch, technologisch und transzendental transportiert – binäre Daten, Informationsquanten, semantische Bedeutungen, sinnvolles Wissen“ (ebd., S. 27). Mit Bezug auf Born verortet Weber Daten auf einer syntaktischen Ebene und bezieht sich somit auf die Beziehungen von Zeichen. Informationen sind dagegen eher auf einer semantischen Ebene zu verorten und meinen kommunikativ erzeugte Unterscheidungen, die sinnhaft konnotiert sind. Wissen dagegen wird auf einer pragmatischen Ebene als Verhältnis von Zeichen(-vorrat) und Benutzer ausgewiesen, das über einen Prozess der lernenden Auseinandersetzung etabliert wurde (vgl. ebd., S. 27f.).

Folgende Definition von Medien wird durch Weber zusammenfassend vorgestellt und für die hiesige Arbeit als zentral ausgewiesen: „Ein Medium ist (topologisch) ein Ort (eine Mitte) der (transzendentalen) Vermittlung (Repräsentation vs. Konstruktion) von (textuell) Vermitteltem (in den semiologischen Hierarchiestufen Daten, Informationen, Wissen) auf der Basis technischer Mittel (vom Buchdruck bis – derzeit – zum Computer)“ (ebd., S. 28). Zentral ist nun, dass in dieser Bestimmung des Medienbegriffs die primären Medien nicht erfasst werden. Gleichsam wird nun deutlich, dass deren gleichberechtigter Einbezug zu Recht das Problem provoziert, die Differenz zwischen Kommunikation und Medien selbst aufzuheben. Der Begriff ‚Kommunikationsmedien‘ wäre

darüber hinaus ein tautologischer. Wenn demnach hier im Folgenden Talk und Action als primäres Medium ausgewiesen werden, wird diese problematisierende Relativierung implizit mitgeführt.

2.5 Die Kritik der Leitmedium-Diskussion

Kulturen und Wahrnehmungsformen haben sich im Zuge der technischen Entwicklung gewandelt. Insofern ist das Phänomen der Multimedialität nicht neu. Jedoch ist deren Potenzialität nicht zur Entfaltung gekommen, da eine soziokulturelle Hierarchisierung der Kommunikationsmedien vorgenommen wurde. Das heißt, einzelne Medien wurden gegenüber anderen soziokulturell konkret priorisiert, ein Ranking gesellschaftlich anerkannter Kommunikationsmedien wurde erstellt. So ist die Erfindung der Druckerpresse nicht per se als eine tiefgreifende kulturelle Zäsur zu interpretieren. Diese Annahme müsste sich zu Recht mit dem Vorwurf eines technologischen Determinismus konfrontiert sehen. Vielmehr entfalten soziokulturelle Praktiken erst die Wirkmächtigkeit einzelner Medien. Mit der Druckerpresse war eine technische Voraussetzung geschaffen, die Potenzialität bestimmter Aspekte von Schriftlichkeit zu steigern. Deren Entfaltung durch entsprechende soziale Praktiken gehen einher mit einer selektiven Entwertung konkreter Potenziale der Schrift, aber auch alternativer Medien. Eine entsprechende zentrale Kontroverse, die sich über diesen Systematisierungsversuch von Medien aufspannt bezieht sich auf die Frage, wie sich das relationale Verhältnis zwischen primären, sekundären und tertiären Medien im technischen Fortschritt ausformt. Grundsätzlich lassen sich hier drei Prozessstypen theoretisieren (vgl. auch den Versuch von Giesecke 2002, S. 163ff.):

Die Sicht der Reformer: Der erstgenannte Prozessstyp geht in der Figur einer Akkumulation auf, die positiv oder negativ konnotiert werden kann. Die Grundannahme ist hier, dass primäre Medien zunehmend durch sekundäre und diese wiederum durch tertiäre verdrängt werden. So behaupten etwa Faßler und Halbach (1998), je mehr sich eine „gerätetechnische Medialität“ durchgesetzt hat, „umso schwächer“ wird die „Bedeutung der angesichtigen Kommunikation“ (ebd., S. 32f.). Transformationsprozesse werden in dieser Perspektive auf Darstellungen bezogen, wie nunmehr einzelne Aspekte eines alten Mediums durch ein neues verstärkt oder vermindert wurden. Daraus werden kulturelle Konsequenzen abgeleitet. Diese akkumulative Betrachtungsweise ist etabliert und kommt etwa in der Metapher ‚technischer Fortschritt‘ selbst zum Ausdruck: „Geschichte wird als Veränderungsprozess und dieser im Sinne der Steigerung oder Minderung eines Parameters in Abhängigkeit von der Zeit erlebt“ (Giesecke 2002, S. 164). Den ‚neuen‘ Medien werden entsprechend Potenziale einer kulturellen Expansion oder Regression zugesprochen.

Die Sicht der Konservativen: Dem entgegen steht eine zweitgenannte Position, die sich stark an der Grundfigur ‚Bewahren und Wiederholen‘ orientiert. Zwar wird in diesem Sinn durchaus eine Akkumulation, also Verstärkung oder Verminderung der Wirkmächtigkeit einzelner Aspekte eines Mediums angestrebt, jedoch eher mit Ziel einer Stabilisierung der aktuellen kulturellen Ordnung. Die Gegenwart wird als Ausschnitt eines zyklischen Prozesses gesehen. So wird in diesem Sinn durchaus die These stark gemacht, dass gerade die neue Interaktivität, die computer- und webbasierter Kommunika-

tionsmedien ermöglichen, eine soziokulturelle Renaissance sozialer Praktiken evoziert, die für oral-performative Gesellschaften kennzeichnend waren.

Die Sicht der Revolutionäre: Die drittgenannte Position orientiert sich stark an der Figur der Substitution. So wird betont, dass die technische Ermöglichung und soziale Etablierung eines neuen Mediums Einfluss auf den Stellenwert bisher dominanter Kommunikationsmedien hat. Dieser Einfluss wird aber nicht in einer linear-quantitativen Logik als Bedeutungsverlust ausgewiesen. Vielmehr erfahren die alten Medien einen Bedeutungswandel, der relational an den neuen Medien ausgerichtet wird. Die Zerstörung des Alten ist konstitutiv für die Entfaltung einer neuen Emergenzstufe von Medien.

Das Verhältnis zwischen primären, sekundären und tertiären Medien kann demnach in akkumulierend-fortschreitenden, zyklisch-reproduktiven und subsumtiv-emergenten Prozessmustern relationiert werden. Giesecke betont, dass diese Figuren selbst Ausdruck kulturspezifischer Interpretationen sind. Er plädiert schließlich nicht dafür, sich für ein Prozessmodell zu entscheiden, vielmehr von einer ökologischen Balance, einem sowohl-als-auch zwischen den drei Prozesstypen auszugehen (vgl. ebd., S. 168), die sich phasenweise in einem kulturgeschichtlichen Kurvenmodell überlagern und verknüpfen können.

Die Etablierung eines Leitmediums bringt Kulturen hervor, die als „ein monomediales informationsverarbeitendes System“ ausgewiesen werden können, „das durch das Zusammenwirken von Menschen und einer Schlüsseltechnologie bestimmt wird“ (ebd., S. 47). Diese Schlüsseltechnologie interferiert die Zeit-Raum-Relation, aber auch die synästhetischen Relationen der Wahrnehmungsmodi so ‚heiß‘, dass es in der Regel nur begrenzt gelingt dazu eine analytische Distanz einzunehmen.

Lässt sich durchaus im Übergang von oraler Gesellschaft zur Buchkultur von einer Ablösung des primären Leitmediums der Sprache durch das sekundäre Leitmedium der Schrift sprechen, so ist der gegenwärtige kulturelle Wandel von anderer Gestalt. Denn schließlich ist die Annahme verkürzt, dass das Buch als kulturelles Leitmedium durch ein neues Medium – etwa Computer/Internet – abgelöst wird. Vielmehr diffundiert das buchkulturelle Leitmedium multimedial (vgl. Giesecke 2005). Entsprechend gehen soziokulturelle Lebenswelten nicht mehr im Bild einer kohärenten Medienkultur auf. Vielmehr wird eine Entkopplung zwischen dem Gefüge soziokultureller Lebenswelten einerseits und einem Geflecht medienkultureller Architekturen andererseits evoziert. Mit dieser Perspektive wird das Kategorienproblem gelöst, Medien, neben Schule, Familie und Peers, als vierte Sozialisationsinstanz auszuweisen. Diese Kategorisierung hat den Blick dafür versperrt, dass die Kommunikationen in den drei genannten soziokulturellen Zusammenhängen in jeweils verschiedenen und miteinander verknüpften medienkulturellen Architekturen realisiert werden. So wird etwa die Dominanz mündlicher Kommunikation in Familie und Peers durch den Zugriff auf Mediengefüge relativiert. Deutlicher wird dies etwa in Bereichen der Politik und Wirtschaft. Das Bildungssystem stellt dagegen einen ‚typographischen Sonderfall‘ dar, denn die Schulkultur und die medienkulturelle Architektur der Schriftlichkeit verschmelzen zu einer kohärenten typographischen Bildungsarchitektur. Gerade diese Ausrichtung war ein zentraler Bezugspunkt für die reformpädagogische Bewegung, auf die im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen wird.

3 Talk und Action als bildungskulturelles Leitmedium

Schultheoretische Perspektiven, die Talk und Action und damit insbesondere primäre Medien leitend für schulkulturelle Bildungsarchitekturen behaupten, begründen ihre Sichtweise mit einer pädagogisch begründeten Medienkritik, die bereits in der griechischen Antike etwa bei Platon vorbereitet wurde. Parallelen zu der medienkritischen Perspektive Platons finden sich dann in den Schlüsseltexten zur Entdeckung der Kindheit im 18. Jahrhundert etwa bei Rousseau. Rousseau hob den Bildungswert oral-performativer Architekturen gegenüber dem der ‚Buchschule‘ hervor. Für die Buchkultur entwarf er eine pädagogische Provinz, in der die sensitive Vernunft des Kindes über das ‚Lesen im Buch der Natur‘ gebildet werden sollte.

War Platons Medienkritik gemäß dem Stand der damaligen technischen Entwicklung erst auf die Schrift bezogen, fand diese Perspektive nunmehr mit der Erfindung der Druckerpresse und der flächendeckenden Alphabetisierung durch die Institutionalisierung von Bildung erneut Aufmerksamkeit und wurde schließlich zum Kernstück reformpädagogischer Argumentationen. Diese knüpften darüber hinaus an eine Perspektive auf Medien an, wie sie in der Kritischen Theorie, insbesondere durch Adorno vertreten wurde. Dort wird auch die instruktive Bedeutung von Bildungsprozessen hervorgehoben, die auf einer vorbegrifflichen Erfahrungs- und Reflexionsebene angesiedelt sind. Deren Verwirklichung wird jedoch – so die Argumentation – durch die kulturindustrielle Furore der Massenmedien verhindert. Den medial vermittelten und reproduzierbaren Wirklichkeiten werden destruktive Bildungspotenziale unterstellt, die in der Manipulations- und Entfremdungsthese konturiert werden.

An die gesellschaftskritische Perspektive der Erziehungswissenschaft in den 1960er und 1970er Jahren erwies sich die Argumentationslogik der Kritischen Theorie hochgradig anschlussfähig. Entsprechend stellte dieser Ansatz somit auch die Grundlage für schulpädagogisch ambitionierte Reformversuche dar. Kritiken gegenüber der Manipulations- und Entfremdungsthese, etwa von Benjamin und Enzensberger, wurden weitestgehend ignoriert als es daran ging, Begründungszusammenhänge für Schulentwürfe zu konstruieren. Als Beispiel wird ein solcher Schulentwurf von Hentig vorgestellt, der mit einem medienkritischen Impetus die Schule als oral-performative Bildungsarchitektur entwirft, die zugespitzt metaphorisiert im Bild einer ‚medienresistenten Polis‘ aufgeht.

3.1 Vorläufer der Buchkritik

Ein zentraler Vorläufer der Buchkritik ist Platons Versuch, die Leistungen der Schrift ex negativo herauszustellen. Zwar nimmt Platons Sokrates im Phaidros lediglich Bezug auf die Schrift, jedoch steht die Abhandlung exemplarisch für eine kritische Lesart des Verhältnisses zwischen den ‚bewährten‘ primären und den damals ‚neuen‘ sekundären Medien. Deren kultureller Durchbruch findet schließlich in der Erfindung der Druckerpresse ihre technologische Voraussetzung, die eine massenhafte Reproduktion schriftlich fixierten Wissens nunmehr möglich machte und die Idee einer flächendeckenden Alphabetisierung freisetzte. Betrachten wir also Platons Einwände gegen sekundäre Medien, die er als distributive Medien der Speicherung und Übertragung in den Blick nimmt.

Zum ersten verweist Sokrates darauf, dass sich mit der Einführung der Schrift das Gedächtnis von nun an auf ein äußeres Hilfsmittel stütze. „Vermittels fremder Zeichen“ (Platon zitiert aus Schlaffer 1997, S. 16) erfährt es eine prothesenhafte Erweiterung und wird damit selbst geschwächt. Die Fremdheit der Zeichen werden dabei in einem doppelten Sinne als problematisch ausgewiesen: Einerseits wird ein äußerliches technisches Artefakt konstitutive Voraussetzung für Reflexion schlechthin. In kritischer Absetzung dazu idealisiert Platon eine Figur der Selbstreflexion, die sich lediglich auf das primäre Medium bezieht. Andererseits wird hier gleichsam auf das Problem einer potenziellen Entfremdung von Wirklichkeit verwiesen, die als vermittelte durch sekundäre Medien immer nur indirekt erfahrbare wird. Der indirekte Wirklichkeitsbezug im Lernprozess birgt die Gefahr einer blinden Adaption fremder Interpretationsmuster von Wirklichkeit, die sich einer semantischen Ratifizierung entziehen. Entsprechend wird bereits hier eine Problematisierung angelegt, die in der Kritischen Theorie mit den Schlagwörtern Entfremdung und Manipulation des passiven Rezipienten besetzt wurde.

Zum zweiten werden Schriften als Distributionsmedien ausgewiesen und entsprechend mit einem bildungstheoretischen Akzent kritisiert. „Du könntest glauben, sie (die Schriften) sprächen, als verstünden sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so enthalten sie doch nur ein und dasselbe stets“ (ebd.). Hier wird das Buch-Leser-Verhältnis als ein Sender-Empfänger-Verhältnis verstanden, in dem ein reziproker Dialog verwehrt wird. Beim lesenden Subjekt werden in der Auseinandersetzung mit Schriften zwar Lernprozesse initiiert, jedoch bleiben deren Fortschreibung als Bildungsprozesse auf sich selbst verwiesen. Hier bereits ergeht Platons Hinweis, dass distributive Medien nur begrenzt den Pädagogen ersetzen können, da der fragende Dialog als Kernstück pädagogischer Praxis in der Auseinandersetzung mit dem lediglich typographisch vermittelten Autor versagt bleibt.

Zum dritten kritisiert Platon die Reichweite des Wissenszugangs, der nun nicht mehr auf einen ausgewählten Adressatenkreis begrenzt bleibt. Die Gruppe der Medienrezipienten ist demnach nicht mehr einzugrenzen, vielmehr schweifen von nun an die Informationen unkontrollierbar „unter denen umher, die sie verstehen, und unter denen, für die sie sich nicht gehört“ (ebd.). Hier zeigt sich, dass Platon auf eine Gefahr verweist, einem jeden zum potenziellen Medienrezipienten zu machen. Im Grunde bezieht sich diese Kritik auf eine Bildungs- und Lernform, die von dem Dialog, aber auch von den damit verbundenen pädagogischen Kontrollmechanismen angesichtiger Kommunikation, entkoppelt wird. Dem entgegen könnte man diesen Kontrollverlust in der typographischen Bildungsarchitektur als Voraussetzung für eine Demokratisierung von Bildung interpretieren: Zugänge und Selektion von Informationen, die Form und Intensität der Auseinandersetzung sowie deren Interpretationen und Ableitungen, sind von nun an in die Wahlentscheidung und Verantwortung des Subjektes gestellt. Wollte also Platon diese Bildungsautonomie problematisieren? Aus meiner Sicht ist es verkürzt, Platons Argumentation als antidemokratisches Plädoyer für Bildungseliten zu interpretieren. Vielmehr steht diese für eine Problematisierung der Vermassung von Lerninputs, deren Potenzialitäten in Bildungsprozessen jedoch lediglich in exklusiven pädagogischen Arbeitsbündnissen unter Berücksichtigung der Fallspezifika des Lernenden entfaltet werden können. Die Vermassung pädagogischer Praxis unterläuft dieses Fallprinzip und erzwingt eine verregelte Bildungsorganisation in Form pädagogischer Institutionen. Se-

kundären Medien ist demnach die Gefahr eingeschrieben sowohl ein nicht mehr zu kontrollierendes dynamisches Gemengelage von Lernprozessen in der Spannung von Individualität und Kollektivität zu evozieren als auch Wissensdifferenzen als soziokulturelles Ordnungsprinzip zu diffundieren. Verwiesen wird hier auf die Dimension der Wirkmächtigkeit von Leitmedien auf Bildung und gesellschaftspolitischen Wandel.

Der vierte Aspekt bezieht sich nun explizit auf die Problematisierung typographischer Bildungsprozesse als potenziell dialogfreie Erkenntnisgenerierung. Die kommunikative Validierung war für Platon nicht nur ein Mittel der Erkenntnisgewinnung, vielmehr sah er den Dialog selbst als Prozess der Wissensgenerierung, der einer permanenten widerständigen Prüfung ausgesetzt war und so vorangetrieben wurde. Dies ist jedoch lediglich in der mündlichen Rede vor einem Publikum bzw. in angesichtigen Kommunikationsarrangements gewährleistet. Bei der schriftlichen Textproduktion ist dagegen „vieles notwendig nur Spiel“ (ebd.), da einerseits der Zwang einer permanenten Begründung und Plausibilisierung der Gedankengänge dem Selbstanspruch des Autors obliegt, andererseits die potenzielle Kritik der Leser lediglich auf das Geschriebene gerichtet ist. Im Dialog dagegen ist die Kritik umfassender und von daher wirkmächtiger. Denn die Kritik seitens der Zuhörer bezieht sich nicht nur auf das Gesagte, sondern bezieht mehr oder weniger auch die vortragende Person ein, die im Dialog gleichsam erfahrbar bleibt. Platon sieht demnach in distributiven Medien nicht nur ein Potenzial eingeschrieben, die Erkenntnisprozesse einer kritischen Reflexion zu entziehen, was zu einer Schwächung des Wahrheits- und Relevanzanspruchs von Wissen führt. Vielmehr kann die antidialogische Logik typographischer Weltaneignung beim Rezipienten auch ein Gefühl der Ohnmacht auslösen. Er kann nicht in den Prozess der Erkenntnisgenerierung, der typographisch vermittelt wird, eingreifen. In dieser Hinsicht ist mit Lesen konstitutiv und tendenziell die Erfahrung einer Negation lebenspraktischer Autonomie verbunden. Reflexiv kann sich zwar das Subjekt widerständig und kritisch zeigen, jedoch ist der Spielraum handlungspraktischer Konsequenzen unmittelbar stark eingeschränkt. Der Lesende kann höchstens Kringel und Fragezeichen an den Buchrand markieren: stumme Zeugen eines Bedarfs an Dialog mit dem Autor, die jedoch ungehört bleiben.

Platons Medienkritik und Plädoyer für eine „begrenzte Literalität“ (Schlaffer 1997, S. 11; Goody 1997, S. 39ff.) fand bis zur Erfindung des Buchdrucks kaum Beachtung, da sich die Schrift als leitendes Kommunikationsmedium lediglich für eine soziale Elite durchsetzte. Erst mit dem Beginn der ‚Gutenberg-Galaxis‘ waren die technischen Voraussetzungen geschaffen, der antizipierten Kritik Platons neue Aktualität zu verschaffen. Nicht zu unterstellen ist jedoch, dass sich die soziokulturelle Tragweite der Erfindung der Druckerpresse im 18. Jahrhundert schon umfassend entfaltete. Jedoch wurde der technische Fortschritt und die potenzielle Furore der Schrift als dominantes Kommunikationsmittel zunehmend vor dem Hintergrund neuer Erkenntnisse reflektiert, die in einem kulturvergleichenden Interesse begründet waren. Die technische Entwicklung der Verkehrswege eröffnete die Möglichkeit vermehrter Entdeckungsreisen, die als Anfänge einer ethnologischen Forschung ausgewiesen werden können. Kulturanthropologische Berichte beschrieben die Differenzen zwischen den ‚fremden Wilden‘ und den ‚Zivilisierten‘. Zunehmend wurde als Begründungszusammenhang für beobachtete Kulturtypen auf die Verwendung bzw. Nicht-Verwendung von Schriftsystemen, aber auch auf die bestehenden Unterschiede in ihrer phonographischen und ideo- bzw. piktographischen

Ausformung verwiesen. Entsprechend gewann die Frage an Relevanz, wie die Kulturdifferenzen zu bewerten sind.

Gerade im Duktus der Aufklärung wurde die Überlegenheit literaler Gesellschaften gegenüber oraler betont. Oralität wurde als grundlegend für mythisches Denken (Levi-Strauss 1962), Literalität dagegen als Voraussetzung für wissenschaftliches Denken, technischen Fortschritt, ja die Finalisierung des Zivilisationsprozesses schlechthin interpretiert. Davon ausgehend eröffnete sich eine Renaissance der breit geführten Kontroverse um das Verhältnis von Logos und Mythos. Entgegen dieser aufklärerischen Perspektive blieb jedoch – anknüpfend an Platons Kritik der Schriftlichkeit – ein Widerstand gegen eine Literalisierung von Bildung und Kultur erhalten. In diesem Sinne sind für die Pädagogik insbesondere Rousseaus Schriften von Bedeutung.

3.2 Konzept einer buchabstinenten Pädagogik

Formulierte Platon vier Einwände durch Sokrates in der Phaidros gegen die Schrift, war es Rousseau, der diese Linie fortschrieb und seiner Skepsis gegenüber den aufklärerischen Hoffnungen Ausdruck verlieh, die an eine Wissensvermittlung über Buch und Schrift geknüpft waren. Als Schlüsseltext für den Versuch die oral-performative Bildungsarchitektur gegen die typographische pädagogisch begründet auszuspielen, wird Rousseaus Antwort auf die Preisfrage der Akademie von Dijon ausgewiesen: „Hat die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Läuterung der Sitten beigetragen?“ (Schlaffer 1997, S. 12) Rousseau antwortet hier mit einem klaren Nein.

Im Gegensatz zu anthropologischen Ansätzen, die den Menschen als Mängelwesen ausweisen, dessen Defizite pädagogisch ausgeglichen werden können, sieht Rousseau in dem Menschen einen inneren Bauplan angelegt. Eine reflektierte pädagogische Praxis hat sich an dieser altersgemäßen Stufung auszurichten, indem sie förderliche Arrangements von Lernumgebungen zu ihrer Entfaltung vorhält. Für die Frage, wie die Lernumgebungen zu arrangieren sind, schreibt Rousseau schließlich seinen Erziehungsroman „Emile“ (1762).

Die in „Emile“ beschriebene Lernumgebung steht für eine gesellschaftskritische Abkehr von der Moderne. „Emile“ wächst in einer pädagogischen Provinz auf, deren Gestaltung nicht an fortschreitender Perfektion, vielmehr an Nähe zu den „Ursprüngen“ orientiert ist. Gerade hier wird auffallend mit dem linearen Fortschrittsglauben gebrochen. Als guter Wilder wird „Emile“ in eine gesellschaftliche Miniaturfigur einer oral-performativen Bildungsarchitektur gestellt, die eine bildende Auseinandersetzung im dreieinigen Bezug mit der Natur, mit den Menschen und mit den Dingen ermöglicht. Das Lesen von Büchern wird Emile vorenthalten. Die durch „fremde Zeichen“ erzeugte Welt – bereits Kritik Platons – wird negiert. Angestrebt wird eine Wirklichkeit als „jene Welt des Handelns, in der wir die Wirkung unseres Tuns erfahren und auf die diese Wirkung abzielt“ (Pietraß 2005, S. 62). Rousseaus pädagogische Welt ist die der primären Medien. Es ist eine Welt der überprüfbaren Anschaulichkeit im Lernprozess, der in die Widerständigkeit von Natur, Menschen und Sachen eingelassen ist. Die fortschreitende Akkumulation semantisch ratifizierten Wissens, führt zur Herausbildung einer sensitiven Vernunft. Diese ist die Grundlage für den Aufbau einer intellektuellen Vernunft, einer kritischen Urteilskraft gegenüber Inhalten, die durch sekundäre Medien zugänglich sind.

Insofern ist Emile nicht für immer in den pädagogischen Schonraum verbannt. Seine verfrühte Entlassung würde jedoch – so Rousseau – die Grundlegung potenziell möglicher Bildungsprozesse konterkarieren.

Eine Nicht-Anerkennung der Kindheit als eigenständige Lebensphase, die Rousseau doch gerade entdeckt hatte, hebt die pädagogisch instruktive Generationsdifferenz auf: „Zeigt dem Kind nie etwas, das es nicht auch einsehen kann. Die Menschheit ist ihm fast fremd: wir können es nicht auf die Stufe der Erwachsenen heben“ (Rousseau 1762). Der professionelle Pädagoge hat demnach bei der Gestaltung von Lernumgebungen einen Perspektivwechsel durchzuführen bzw. seine Entscheidungen an den jeweils erreichten Entwicklungsstufen des Kindes auszurichten. Gelingt ihm dies nicht, so werden Lernprozesse zwar nicht verhindert, jedoch generiert die Auseinandersetzung mit Sekundärerfahrungen und also mit Wissen, das durch sekundäre Medien vermittelt wird sowohl die Zerstörung eines Gefühls für sich selbst als komplementativen Bezug der Urteilskraft als auch den Aufbau von „leerem Wissen“ (Pitraß 2005).

Und so formuliert Rousseau in aller Radikalität eine Kritik an sekundären Medien: „Ich hasse Bücher! Sie lehren nur, von dem zu reden, was man nicht weiß. Man erzählt, Hermes habe die Elemente der Wissenschaften in Säulen gemeißelt, um sie vor einer Überschwemmung zu sichern. Er hätte sie besser in die Köpfe der Menschen eingegraben, dann hätten sie sich durch mündliche Überlieferung erhalten“ (Rousseau 1762, S. 179f.). Die „mündliche Überlieferung“, die direkte Kommunikationserfahrung und der Dialog wird hier als das eigentliche Leitmedium pädagogischer Praxis ausgewiesen, das die Generationen verbindet. Dennoch räumt auch Rousseau ein, dass „es nicht ohne Bücher geht“ (ebd., S. 180). Und so favorisiert auch Rousseau die Einübung in Kulturtechniken: Lesen und Schreiben soll das Kind – durch sein eigenes Interesse getrieben, sich aus seiner zunehmend erlittenen Hilfebedürftigkeit zu befreien – über Notizen und kleine Briefe seiner Mitmenschen lernen. Darüber hinaus ist die typographische Ausnahme in der primären Bildungsarchitektur Emiles das Buch von „Robinson Crusoe allein auf einer Insel, ohne Beistand und ohne Werkzeug“ (ebd., S. 180). Nicht nur Robinsons Welt, auch sein Bildungsprozess wird zum idealtypischen Exempel natürlicher Erziehung. Hier sieht Rousseau gerade den ursprünglichen Entwicklungsprozess des guten Wilden beschrieben. Der Inhalt des Buches, der eine Weltaneignung durch primäre Medien nach Rousseau idealtypisch beschreibt, rechtfertigt das sekundäre Medium Buch. In dieser Paradoxie sind etwa auch die Versuche Herders befangen: „Auf der Suche nach der verlorenen Mündlichkeit beginnen Herder und seine Schüler (Armin, Brenato, Jacob und Wilhelm Grimm), die im Volke erhaltenen Reste einer archaischen Poesie – Lieder, Märchen, Sagen – zu sammeln“ (Schlafler 1997, S. 13). Auch hier zeigt sich der Widerspruch an: Bei der Rettung der Mündlichkeit wurde auf die sekundären Medien als Hilfsmittel zurückgegriffen, wie auch in dem Buch „Emile“.

In seiner Pädagogik vom Kinde aus propagiert Rousseaus in „Emile“ unmissverständlich die Negation des Buches. Sein Fazit als Erzieher von Emile: „Ich habe alle Bücher geschlossen“ (Rousseau 1762, S. 326). Jedoch bleibt, neben dem Ausnahmefall Robinson Crusoe, noch ein Werk „vor aller Augen geöffnet: das Buch der Natur. Nach diesem großen und erhabenen Buch lerne ich seinem göttlichen Schöpfer dienen und ihn anbeten. Wer darin nicht liest, kann nicht entschuldigt werden, weil es für alle Menschen eine allen Geistern verständliche Sprache spricht“ (ebd., S. 326). Rousseau distanziert sich

vom gedruckten Buch um das Buch des natürlichen Schöpfungsgrundes lesen zu können. Das Lesen im Buch der Natur wird dabei nicht als Beobachtung konkreter Erscheinungen verstanden, die auf Entdeckungen oder Beweisung formaler Gesetzmäßigkeiten gerichtet ist. Auch wird nicht, wie etwa in Berkeleys Theorie der Wahrnehmung, „das Sichtbare zu einer Zeichensprache der Natur für die Vorwegnahme der nur im Nahbereich möglichen Erfahrungen“ (Blumenberg 1986, S. 157). Vielmehr ist in die Natur, die „Weltsprache des Schöpfers“ eingeschrieben, sie ist das Symbolsystem, der Algorithmus einer naturgemäßen Erziehung. Diese zielt auf die Herstellung einer sensitiven später intellektuellen Vernunft, die ihrerseits voraussetzungsreiche Grundlage für einen wahren Glauben ist. Somit ist Rousseaus naturgemäße Erziehung im Kern eine religiöse Erziehung. Die Frage, welche Religion vermittelt werden soll, stellt sich für Rousseau nicht, sondern wird im Vertrauen auf die ‚Weltsprache des Schöpfers‘ beantwortet, die zum Zögling in der Auseinandersetzung mit den Dingen und der Natur spricht: „Wir führen ihn weder in die eine (Religion, d.V.) noch in die andere ein, aber wir setzen ihn instand, die zu wählen, zu der ihn der richtige Gebrauch seiner Vernunft führen muss“ (ebd., S. 270). Wenn der Mensch die Suche nach der wahren Religion verfehlt, vertraut Rousseau darauf, dass Gott ein Zeichen setzen wird „an denen sie von anderen unterschieden und als einzige wahre Religion erkannt werden kann. Diese Zeichen sind an allen Orten und zu allen Zeiten allen Menschen“ (ebd., S. 314).

Man würde die Bedeutung der Erziehungstheorie von Rousseau verkennen, würde man den konstruierten Idealtypus einer naturgemäßen Erziehung aufgrund des starken religiösen Impetus in seiner Aktualität grundsätzlich hinterfragen. Vielmehr sind – von deren inhaltlichen Konkretion abstrahiert – die Strukturmomente seiner Argumentationsfigur herauszustellen, die auch gegenwärtig für die Legitimation von oral-performativen Bildungsarchitekturen aufgegriffen werden: So lässt sich erstens ein gesellschaftskritischer Bezug ausmachen, der sich auf typographische Formen medialer Beobachtung, Speicherung, Übertragung und Kommunikation von Wissen und daraus folgenden Wandel von Bildungsarchitekturen bezieht. Daraus abgeleitete Defizitdiagnosen, die ihren zentralen Referenzbezug in den sekundären Medium finden, werden insgesamt pädagogisch begründet: Die gesellschaftlich veränderten Bildungsarchitekturen, die das neue Medium bewirkt, geben keine angemessenen Antworten auf die Entwicklungstatsachen, insbesondere der Kindheit, und stehen in negativer Differenz zu den primären oral-performativen Bildungsarchitekturen. Diese stellen für Rousseau die normative Folie für die Einrichtung pädagogischer Provinzen dar. Beschränkt auf die primären Medien von Sprache und Bild wird eine Auseinandersetzung mit Wirklichkeit ermöglicht, die auf den Aufbau einer sensitiven Vernunft zielt. Diese wird gleichsam als konstitutive Voraussetzung für die Herausbildung einer kritischen Vernunft ausgewiesen, aus der, wenn nicht gesellschaftliche Re-Formen, so doch zumindest mit religiösem Bezug, eine kritische Reflexion und Auseinandersetzung mit der aktuellen historisch konkreten Situation möglich wird.

3.3 Die Kritische Medientheorie

Bezieht sich Platons und Rousseaus Medienkritik auf sekundäre Medien, ist die ideologiekritische Perspektive der frühen Frankfurter Schule auf tertiäre Medien gerichtet, die

lediglich distributiv ein einseitiges Sender-Empfänger-Verhältnis ermöglichen. Manipulation und Entfremdung werden als destruktives Potenzial der so genannten elektronischen Massenmedien, hier insbesondere des Radios und Fernsehens, ausgemacht. Im Durchgang durch die Diskurse drängen sich immer wieder Parallelen zu Platons Medienkritik gegenüber der Schrift auf, auch wenn die Frankfurter Schule das Buch nicht explizit als Massenmedium thematisierte, vielmehr dieser Begriff den elektronischen Medien vorbehalten blieb. Auch dem aktuellen Sprachgebrauch in der Medienpädagogik kann man ablesen, wie stark die Lesarten der Kritischen Medientheorie noch immer den aktuellen Diskurs bestimmen.

Nach der Definition etwa von Maletzke (1963) ist das Buch bzw. typographische Medium durchaus als Massenmedium zu bezeichnen. „Unter Massenkommunikation verstehen wir jene Form der Kommunikation, bei der Aussagen öffentlich (also ohne begrenzte und personell definierte Empfängerbereitschaft), durch technische Verbreitungsmittel (Medien), indirekt (also bei räumlicher oder zeitlicher oder zeiträumlicher Distanz zwischen den Kommunikationspartnern) und einseitig (also ohne Rollenwechsel zwischen Aussagenden und Aufnehmenden) an ein disperses Publikum (...) gegeben werden“ (ebd., S. 32). In diesem Bestimmungsversuch von Massenmedien werden zwei Aspekte ausdrücklich benannt, die wir auch schon bei Platon in Bezug auf die Schrift finden konnten: Erstens das Problem der Öffentlichkeit, dass jedoch eine andere Interpretation erfährt. Problematisierte Platon die zeiträumliche Ausweitung von Öffentlichkeit beim Zugriff auf verschriftete Wissensbestände als Bedrohung einer sozialen Bildungselite und dialogisch evozierter Bildungsprozesse, so sieht die kritische Theorie in der kulturindustriellen Distribution eher die Gefahr einer politischen Manipulation der nun elektrisierbaren Massen. Der Elitebegriff wird jedoch auch in dieser Lesart nicht aufgegeben, vielmehr nun implizit an der Herstellung und dem Genuss authentisch-autonomer Kunstwerke festgemacht und damit an eine vorbegriffliche Erfahrungs- und Reflexionsebene gebunden. Gerade an dieser Stelle knüpft die Perspektive an die Frage der Entfremdung an, die bereits Platon durch die Auseinandersetzung mit ‚fremden Zeichen‘ angelegt sieht und Rousseau als einen Lernprozess ausweist, der sich im ‚leeren Wissen‘ manifestiert.

Die Kritische Medientheorie schließt demnach in einer spezifischen Optik an die Argumentationslinien von Platon und Rousseau an und erweitert die Medienkritik nun auf tertiäre Medien. Es ist erforderlich diese Fortschreibung der Medienkritik einer genaueren Betrachtung zu unterziehen, insofern daran im aktuellen Diskurs um die Wirkmächtigkeit von Medien auf Prozesse von Bildung, Sozialisation und Lernen weiterhin angeknüpft wird, dies jedoch implizit und stark vereinfacht. So stellt auch Baacke (1997) fest: „Solche ideologiekritischen Argumentationen finden heute (...) nur noch ein schwaches Echo, und sie sind häufig schon vergessen. Dennoch überlebt die Figuration vieler Gedanken gerade auch bei Pädagogen, die sich sonst der ‚kritischen Theorie‘ keineswegs verschreiben wollen. Sie fürchten um die Denkfreiheit ihrer Schülerinnen, beklagen die ‚Veroberflächlichung‘ der privaten Programme, die Maschinenrationalität eines binär kodierten Computers und sehen hierin die Gründe für Entpolitisierung, Gleichgültigkeit, Gewalt etc. Das Problem besteht darin: so wichtig viele Hinweise sind, so diffus werden sie doch aufgenommen und letztlich in eine Ursache-Folge-Richtung geordnet, die den tatsächlichen Verhältnissen und ihrer Komplexität keineswegs mehr entspricht“

(ebd., S. 34). Vor diesem Hintergrund bedarf es nicht nur einer Vergegenwärtigung zentraler Positionen der Kritischen Medientheorie, vielmehr sind auch für den schultheoretischen Diskurs darauf bezogene kritische Bezüge aufzuzeigen, die auch zu einer Relativierung des Ansatzes im wissenschaftlichen Diskurs geführt haben.

Wurde auch die Medienkritik der ‚Frankfurter Schule‘ in den 1960er Jahren populär und weitreichend diskutiert, entstanden doch die ersten zentralen Schriften für diese Debatte bereits in den 1930er Jahren. Der Kreis in dem sie geführt wurde, blieb auch nicht auf die zentralen Mitglieder des Frankfurter Instituts für Sozialforschung beschränkt. Vielmehr spannte sich die Debatte insbesondere zwischen Brecht (1932), Benjamin (1934/35), Adorno (1963) und Enzensberger (1970) auf, deren Positionen hier lediglich skizziert werden.

Die kritische Mediendebatte war zu Anfang stark durch die aufkommende Industrialisierung und dann durch die politische Instrumentalisierung elektronischer Medien im Nationalsozialismus geprägt, die im Zuge der Studentenbewegung ideologiekritisch diskutiert wurde. Mit Blick auf den Stand der medientechnischen Entwicklung setzte die Debatte in einer Phase ein, in der sekundäre Medien (Printmedien) durch elektronische Medien (Radio, Fernsehen) abgelöst wurden. Das Ende der Buchkultur wurde in dieser Zeit eingeleitet. Hatte neben den Printmedien in den 1930er Jahren das Radio eine zentrale Bedeutung, wurde sein Stellenwert in den 1970er Jahren durch das Fernsehen stark relativiert. Beide Medien wurden als Distributionsapparate typisiert. Davon ausgehend wurde problematisiert, dass eine technisch durchaus mögliche Umwandlung von Radio und Fernsehen in Kommunikationsmedien nicht erfolgte. Die Ideologiekritik zielte entsprechend auf die verhinderte Aufhebung der einseitig-linearen Differenz zwischen Sender und Empfänger bzw. zwischen Produzenten und Konsumenten.

Die Mediendebatte der Kritischen Theorie wird hier in zwei Fokussierungen verfolgt, die meines Erachtens auch heute noch kontroverse Positionierungen bei der Verhältnisbestimmung von Medien und Pädagogik unterlegen: So wird erstens die von Adorno und auch Horkheimer formulierte Manipulationsthese ausgeführt, in der den Medien ein ideologisierender Zugriff auf Wirklichkeit unterstellt wird, der herrschaftsstabilisierende Bedeutung hat. Wird gegenwärtig die Tragfähigkeit herrschaftssoziologischer Interpretationsmuster der Kritischen Theorie relativiert, finden sich jedoch gerade im Bereich der Diskussion um den Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen VertreterInnen, welche auf die Gefahr einer adaptiven Übernahme sowohl von problematischen Werte- und Normenorientierungen als auch den damit verbundenen Handlungs- und Deutungsmustern hinweisen, die in einer Identifikation mit Leitbildfiguren gründen. Auch hier liegt die schon vor 80 Jahren diskutierte Annahme zugrunde, dass Medienproduktionen auf die Gleichschaltung und Anpassung der Konsumenten zielen, auf die Setzung von Trends, Moden oder gar problematischen Einstellungen, die sich soziokulturell auf performativer und reflexiver Ebene niederschlagen. Ein herausragendes Beispiel ist hier etwa die Diskussion um mediale Gewaltdarstellungen. Um kausal-lineare Erklärungsmodelle im pädagogischen Diskurs zu irritieren, wird die bereits durch Brecht und Enzensberger eingeleitete kritische Wendung dieser Behauptung vorgestellt. Dort wird einerseits Medienrezeption als interpretativer Prozess ausgewiesen, andererseits die generelle Konstruktivität von Wirklichkeit und deren Geltungsanspruch hervorgehoben.

Zweitens wird die Entfremdungsthese Adornos dargestellt, in der von einer destruktiven Entkopplung medial vermittelter Wirklichkeiten aus unmittelbaren Erfahrungsräumen ausgegangen wird. Gesteigert mündet diese Argumentation mit dem Verweis auf die Möglichkeiten technischer Reproduzierbarkeit in die These der Expansion einer automatisierten Kulturindustrie, in der die Grundlage für Pädagogik nur noch im Refugium des autonomen Kunstwerkes und seiner Reflexion erhalten bleibt. Demgegenüber behauptete insbesondere Benjamin, dass im zunehmenden Medienspektrum der Spielraum für eine kreativ-phantasievolle Auseinandersetzung mit Wirklichkeit erweitert wird. Mit Bezug auf Brecht wird hier das Prinzip der Montage als instruktives Format hervorgehoben.

Insbesondere Baacke (1974a) steht für den Versuch den kritischen Mediendiskurs, der gerade in der Studentenbewegung um 1970 im deutschsprachigen Raum neu aufflammte, zu bündeln und systematisch weiterzuführen. Jedoch zeigt die Bilanz, dass diese neuere Debatte intern durch „falsche Vorwürfe oder Missinterpretationen“ (Baacke 1974b, S. 16) gekennzeichnet ist. Meines Erachtens gründet sich diese Entwicklung in einer weitestgehenden Ausblendung und lediglich punktuellen Anknüpfung an die instruktiven Diskurslinien von 1930 bis Anfang 1960, die einen zentralen Bezug für eine kritische Auseinandersetzung Adornos mit dem Medienthema darstellte. Zwar hat Adorno keine „Kritische Medientheorie“ als solche veröffentlicht, jedoch stellen seine Schriften zur Dialektik der Aufklärung und zur Kulturindustrie Schlüsseltexte dieses Ansatzes dar. Bis in die aktuelle Diskussion hinein lässt sich eine deutliche Ausdifferenzierung der Perspektiven konstatieren, die jedoch nicht systematisch entlang der ursprünglich aufgeworfenen Fragen fortgeschrieben wurden. Als Konsequenz zeigt sich, „wie wenig abgeklärt die benutzte Terminologie noch ist, wie unterschiedlich aber auch die Auffassungen von Methoden, Zielen und Wissenschaft“ (ebd.) sind.

Folgende allgemeine Kennzeichnungen der Medien-Debatte lassen sich im Zeichen der Kritischen Theorie vornehmen. Die Perspektive dieses Ansatzes spannt sich vor der grundlegenden Absicht auf, den Zusammenhang zwischen Sein, Sollen und Können ‚aufzuklären‘. Den normativen Bezug für die kritische Durchleuchtung gewinnt die Kritische Theorie aus einem antizipierten Gesellschaftsentwurf. Das „Sollen ist nichts willkürlich von Einzelnen Festgelegtes, sondern dieses Sollen ist die geschichtliche Erbschaft eines Ideals humanen Zusammenlebens, das die eine Generation an die andere symbolisch weiterreicht“ (Müller-Doohm 2000, S. 74). Damit ist genau die universalistische Ausrichtung der normativen Bewertung von Kultur ausgemacht: Medienkritik ist demnach immer auch Gesellschaftskritik, die aus einer strukturtheoretischen Perspektive in einer herrschaftssoziologischen Interpretationsfigur aufgeht.

In Adornos strukturtheoretischem Ansatz der Kritischen Theorie dominierte die These, dass Medien Mittel der Herrschaftssteuerung sind. Wird zwar der Gegenstand einer analytischen Perspektive in den Dimensionen Medieninhalte, Medienrezeption, Medienorganisation und auch Medienproduktion ausdifferenziert, wird seine epistemologische Potenzialität jedoch in der Annahme verwirkt, dass damit lediglich verschiedene Ausdrucksformen benannt sind, in denen sich die Reproduktion der Herrschaftsstrukturen manifestieren. Trotz der unstrittigen Anfragen hinsichtlich der Tragfähigkeit eines solchen herrschaftssoziologischen Ansatzes zur Erfassung des Verhältnisses von Bildung – Kultur – Medien, wird insbesondere die damit verbundene Manipulations- und

Entfremdungsthese im schul- und medienpädagogischen Diskurs aufgegriffen. Entsprechend sollen diese Begründungsfiguren im folgenden Abschnitt vorgestellt, aber auch darauf bezogene Kontroversen kenntlich gemacht werden. Dies ist meines Erachtens erforderlich, da im aktuellen Rückgriff auf die Argumentationslinien der Kritischen Medientheorie in der Regel eine Auseinandersetzung mit kritischen Gegenpositionen nicht erfolgt.

3.3.1 Manipulationsthese und ihre Kritik

Die Kritische Theorie etablierte einen medienzentristischen Ansatz (vgl. Müller-Doohm 2000, S. 73; Thole 2002, S. 659f.), weil dort im Sinne des „Stimulus-Response-Ansatzes“ von einem manipulativen Kreislauf ausgegangen wird: „In der Tat ist es der Zirkel von Manipulation und rückwirkendem Bedürfnis, in dem die Einheit des Systems immer dichter zusammenschießt“ (Horkheimer/Adorno 1944, S. 129).

In der Perspektive Adornos gerät der Medienrezipient nur als Träger einer spezifischen Bedürfnislage in den Blick, die er an die Medien heranträgt. Diese Bedürfnisse und Wünsche werden durch die entfremdeten Lern- und Arbeitsbedingungen bürgerlicher Gesellschaften generiert. Da die Technisierung und Standardisierung nicht allein die Arbeitsbereiche durchdringt, sondern auch alltägliche Handlungsabläufe und schließlich auch Freizeit- und Unterhaltungsangebote, entsteht ein neuer Industriezweig: die Kulturindustrie. Diese ist durch einen Kreislauf gekennzeichnet: Gewissermaßen zur Kompensation wird das „Amüsement“ gesucht. „Es wird von dem gesucht, der dem mechanisierten Arbeitsprozess ausweichen will, um ihm von neuem gewachsen zu sein. Zugleich aber hat die Mechanisierung solche Macht über den Freizeitler und sein Glück, sie bestimmt so gründlich die Fabrikation der Amüsierwaren, dass er nichts anderes erfahren kann als die Nachbilder des Arbeitsvorgangs selbst“ (ebd., S. 145). Die so fabrizierten und eingetakteten Bedürfnisse sind schließlich Quelle einer popularen Massenkultur, die für Adorno zu einer erstrebenswerten kollektiven Lebensweise schlechthin in Differenz steht: „Der Kunde ist nicht, wie die Kulturindustrie glauben machen möchte, König, nicht ihr Subjekt, sondern ihr Objekt“ (ebd., S. 202). Der Gewinn der Kulturindustrie ist demnach weniger in dem reinen Profit zu sehen, sondern richtet sich vielmehr an der „genau durchgerechneten Wirkung“ (ebd., S. 203) der Medienprodukte aus. Die Wirkung zielt auf die Unterdrückung der Affekte, indem ihre Befriedigung versprochen, aber nicht erfüllt wird. „Kulturindustrie setzt joviale Versagung anstelle des Schmerzes, der in Rausch wie Askese gegenwärtig ist“ (ebd., S. 149). Im Film etwa wird das vorgeführt, was beherrscht werden soll. Durch die Zurschaustellung von dem was nach Befriedigung drängt, wird die Erfüllung der Bedürfnisse in den Prozess der Konsumierung eingelassen. Beim Versuch dem Alltag zu entfliehen, wird zwar die erfolgreiche Flucht suggeriert, deren Wegstrecke wird jedoch durch die Kulturindustrie gebahnt: Die Wirkung, auf die die Unterhaltungsindustrie zielt, ist demnach Katharsis. In diesem Sinn leistet Amüsement die Reinigung des Affekts, die Aristoteles schon der Tragödie und Mortimer Adler dem Film zuschreibt (ebd., S. 152).

In der Katharsis-Theorie wird von einer ‚Umlenkung‘ der Affekte der Massen auf „künstliche Realitäten“ ausgegangen, die dort sozial akzeptabel ausgelebt werden können (Moser 2000, S. 176f.). So ihrer Autonomie beraubt, werden Medienrezipienten umfassend in Herrschaftsverhältnisse integriert. Individualität wird ideologischer

Schein: „In der Kulturindustrie ist das Individuum illusionär nicht bloß wegen der Standardisierung ihrer Produktionsweise. Es wird nur so weit geduldet, wie seine rückhaltlose Identität mit dem Allgemeinen außer Frage steht“ (ebd., S. 163). Mit Hilfe von Personalisierung und Emotionalisierung werden ‚Pseudoindividualitäten‘ produziert, in denen das Allgemeine als Besonderes prozessiert wird. Die Heroisierung des Durchschnittlichen und die Präsentation des zufälligen Erfolgs kulminiert in die manipulative Figur einer Idolisierung von Helden.

Adorno weist schließlich selbst auf die empirische Leere hin, hinsichtlich der hypothetisch konstatierten „regressiven Wirkung“ der Medien und der behaupteten Selbstspaltung des Bewusstseins der Konsumenten: „sie wollen bereits einen Betrug, den sie selbst durchschauen“ (Horkheimer/Adorno 1944, S. 206). Es ist also der Hinweis, dass die Perspektive des Konsumenten sowohl durch eine reproduzierende als auch potenziell kritisch-analytische Perspektive gekennzeichnet ist, obschon letztere nicht handlungswirksam wird. Stringent dazu steht schließlich die Distanzierung der Kritischen Theoretiker gegenüber der Popularkultur, die als spezifische kulturelle Variation von der idealtypischen Konkretion des Kulturbegriffs distinktiv angesetzt wird. Bildung wird gerade in dieser Form des Medienkonsums verhindert: „Die Ersatzbefriedigung, die die Kulturindustrie den Menschen bereitet, indem sie das Wohlgefühl erweckt, die Welt sei in eben der Ordnung, die sie ihnen suggerieren will, betrügt sie um das Glück, das sie ihnen vorschwindelt. Der Gesamteffekt der Kulturindustrie ist der einer Anti-Aufklärung; in ihr wird, wie Horkheimer und ich es nannten Aufklärung, nämlich die fortschreitende technische Naturbeherrschung, zum Massenbetrug, zum Mittel der Fesselung des Bewusstseins. Sie verhindert die Bildung autonomer, selbstständiger, bewusst urteilender und sich entscheidender Individuen. Die aber wären die Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft, die nur in Mündigen sich erhalten und entfalten kann“ (Adorno 1963, S. 202). Die ideologiekritische Traditionslinie der Kritischen Theorie entfaltete so eine Rezeptionsgeschichte der Medien, die sich in „einer popularisierten Form zu einer habituellen Ablehnung von Popularkultur unter vielen Intellektuellen bzw. Akademikerinnen und Akademikern“ verfestigte (Hepp 1999, S. 100 mit Verweis auf Kreutzner 1989, S. 245).

In der Kritischen Medientheorie wird das Subjekt umfassend als Opfer einer alles durchdringenden Manipulation der Herrschaftsstrukturen ausgewiesen. Kulturindustrie verinnahmt total – nur die Katharsis verhilft zu einer Unterdrückung des Leidens, denn Katharsis ist die kulturindustrielle Methode zur kanalisierenden Kontrolle affektiver Zustände der Massen. Zirkularität, Stillstand – bleibt dem Subjekt zu seiner Rettung nicht einmal ein Fluchtpunkt? Einzig im Kunstwerk weist Adorno in seiner Theorie der Ästhetik die Potenzialität für Aufklärung aus (vgl. Sauerland 1979). Hierbei hat Adorno weniger Werke im Blick, die als engagierte Kunst offensichtlichen Widerstand gegenüber dem Kritisierten aussprechen, denn auch sie haben systemstabilisierende Bedeutung. Vielmehr wird hier auf das authentische Kunstwerk Bezug genommen, das sich durch eine Rätselhaftigkeit konstituiert: „Das Prinzip der idealistischen Ästhetik, Zweckmäßigkeit ohne Zweck, ist die Umkehrung des Schemas, dem die bürgerliche Kunst gehorcht: der Zwecklosigkeit für Zwecke, die der Markt deklariert. (...) Alles wird nur unter dem Aspekt wahrgenommen, dass es zu etwas anderem dienen kann, wie vage das andere auch im Blick steht. Alles hat nur Wert, sofern man es eintauschen kann,

nicht sofern es selbst etwas ist“ (Horkheimer/Adorno 1944, S. 167). Die Betrachtung des Kunstwerkes nach seinem Gebrauchswert steht schließlich für die Zerstörung der letzten Bastion der Hochkultur. Kulturprodukte verkommen so zur Ware (vgl. ebd., S. 168) und verlieren damit paradoxer Weise auch gleichsam ihren Tauschwert. Die Kunst des Industriezeitalters „steht so völlig unterm Tauschgesetz, dass sie nicht mehr getauscht wird; sie geht so blind im Gebrauch auf, dass man sie nicht mehr gebrauchen kann“ (ebd., S. 170).

Der Werkcharakter des autonomen Kunstwerkes, das nicht zur Massenware verkommt, ist durch ein ästhetisches Prinzip gekennzeichnet, das mit einer transzendentalen Idee der Wahrheitssuche verbunden ist. Diese Wahrheitssuche evoziert einen Prozess der Interpretation, dessen Endlichkeit zwar angestrebt, aber nicht erreicht werden kann. Dennoch wird dabei eine negative Tendenz in Gestalt einer kritischen Perspektive auf die Gesellschaft freigesetzt und eine „Sehnsucht nach dem Anderen“ auf Dauer gestellt (ebd., S. 11). Diese Wirkmächtigkeit entfaltet die authentische Kunst in der „apparition“ (vgl. Sauerland 1979, S. 54ff.), einem schockartigen Aufblitzen einer Ferne, eines nicht Abbildhaften und nicht Bestimmbaren. Es ist also keine Utopie, die aufscheint im Sinne eines neuen idealen Systems. Dessen Entäußerung würde ohnehin unweigerlich dem kritisierten ideologischen Prinzip aufliegen. Was Adorno hier beschreibt ist auch weniger eine umfassende subjektive Emergenz, vielmehr ein kurzes Aufblitzen eines Nicht-seienden, das die Hoffnung auf eine bessere Zukunft weckt, die jedoch kaum zu erhoffen ist: „Man bekommt die Notwendigkeit der Veränderung zu spüren, ohne etwas über die Richtung zum Anderen hin zu erfahren“ (ebd., S. 65). Konsequenter plädiert Adorno für ein Verstummen der Kunst (ebd., S. 64ff.), für einen sprachlosen Ausdruck, der durch den Betrachter in der Spannung von Expressivität und Mimesis wahrgenommen werden kann (ebd., S. 76). Gerade die Sphäre des Ästhetischen wird so zum Refugium der Versöhnung zwischen Sein, Sollen und Können, „von Ratio und Sinnlichkeit, Mensch und Natur, Individuum und Gesellschaft“ (Pauen 1999).

Als zentrale Kritik an der Manipulationsthese können die bereits in den 1930er Jahren angestellten protagonistischen Überlegungen Brechts zur Funktion des Rundfunks zitiert werden. Brecht verweist auf eine dissonante Beschleunigung des technischen Fortschritts einerseits und der Entfaltung medienkompetenten Verhaltens andererseits, das eine reflexive, verantwortungsvolle und konstruktive Entfaltung und Nutzung der Medien sichert. Nach Brecht ist der Rundfunk zu der damaligen Zeit nichts anderes als ein imitierender „Stellvertreter des Theaters, der Oper, des Konzerts, der Vorträge, der Kaffeemusik, des lokalen Teils der Presse usw.“ (Brecht 1932, S. 259). Der Rundfunk wird hier entsprechend als ein Distributionsapparat ausgewiesen. Damit wird die eigentliche Potenzialität des technisch Möglichen aus seiner Sicht keineswegs ausgeschöpft. Im Sinne der Kritischen Theorie sieht Brecht hierin durchaus ein Indiz für die Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen. Der Rundfunk zur Unterhaltung der Massen instrumentalisiert, sichert die Neutralisierung der Massen und entsprechend die Folgenlosigkeit der gesendeten Botschaft. Brecht ruft schließlich im aufklärerischen Gestus auf, „den Mächten der Ausschaltung durch eine Organisation der Ausgeschalteten zu begegnen“ (ebd., S. 261). Der Rundfunk – und Brecht zweifelt keinen Moment an der technischen Machbarkeit – sollte zu einem Kommunikationsapparat umfunktioniert werden. Brecht selbst sieht nun gerade in einer damit einhergehenden Auflösung des einseitigen Sender-Empfänger-

Verhältnisses eine konstitutive Voraussetzung für die Auflösung des manipulierenden Momentes. Die stummen Hörer werden so zu Lieferanten von Fragen, treten aus dem Status der Belehrten heraus und werden in die Rolle der belehrend Fragenden gedrängt: „Sollten Sie dies für utopisch halten, so bitte ich Sie, darüber nachzudenken, warum es utopisch ist“ (ebd., S. 261).

Implizit schließt an diese Argumentation etwa vierzig Jahre später Enzensberger (1970) an. Ganz im Brecht'schen Sinne problematisiert er, dass die elektronischen Medien ihren Namen als Kommunikationsmedien zu Unrecht tragen. Auch hier wird der dominante Distributionsmodus nicht als Ausdruck eines technischen Problems gelesen, sondern als bewusste, politisch motivierte Verhinderung, die „auf dem Grundwiderspruch zwischen herrschender und beherrschten Klassen (...) beruht“ (ebd., S. 266). Jedoch schließt Enzensberger an die bestehende Sender-Empfänger-Konstellation der Manipulationsthese nicht an. Diese, so Enzensberger, setze den „liberale(n) Köhlerglaube“ voraus, als „gäbe es in politischen und gesellschaftlichen Fragen eine reine, unmanipulierte Wahrheit“ (ebd., S. 268). Dazu hat Enzensberger durchaus den Werkbegriff Adornos kritisch im Blick. Hier noch einmal eine Kurzskeizze: Als Negation der manipulativen Medienware insistierte Adorno auf den Wahrheitsgehalt des Kunstwerkes, das sich durch Zweckfreiheit auszeichnet und sich eben nicht ideologisierend mit der Wirklichkeit arrangiert. Der Werkcharakter wird zum aufklärerischen Leitbild, das seine Potenzialität in der Kritik und Interpretation entfaltet. Enzensberger sieht in dieser Argumentation lediglich einen Ausdruck traditioneller bürgerlicher Ästhetik, die der „wahren Kunst“ jeglichen gesellschaftlichen Bezug verwehren will. Dagegen setzt nun Enzensberger, dass der aufklärerische Charakter des Werkes sich erst in der offensiven Differenzsetzung zu den historischen Gegebenheiten entfaltet, wenn das Werk sich zur „Antiware“ konstituiert. Deren aufklärerische Bedeutung unterstreicht Enzensberger, indem er Adornos und Horkheimers These zur Kulturindustrie als Verharmlosung kritisiert. Nicht Kulturindustrie, vielmehr Bewusstseinsindustrie ist das systemstabilisierende Hauptgeschäft. Hier nehmen die Medien allerdings eine andere Rolle ein: Dienten die Medien bei Adorno und Horkheimer zur umfassenden Anpassung, standen damit gewissermaßen für ein Produktionsmittel von einem ‚falschen‘ Bewusstsein, spricht Enzensberger den Medien diese Potenzialität ab: Sie können lediglich damit verbundene Rezeptionsprozesse induzieren und reproduzieren. Während bei Adorno immer wieder der Fokus auf den Produktionszusammenhang gerichtet wird, verschiebt Enzensberger nun die Aufmerksamkeit auf den Rezeptionszusammenhang. Und noch in einer zweiten Hinsicht distanziert sich Enzensberger von Adornos Ansichten: Beschränkte dieser den Begriff der Kulturindustrie lediglich auf den Distributionsbereich von Kunst und den Prozess künstlerischer Produktion, der selbst nie umfassend in einer Standardisierung der Sache aufgehen kann, formuliert nun Enzensberger seine Thesen weitreichender auf bewusstseinsbildende Prozesse, die in der umfassenden Auseinandersetzung mit darüber hinausgehenden medial vermittelten Wirklichkeiten ihren Ausgang finden.

Durchaus in einem konstruktivistischen Duktus liest sich Enzensbergers Versuch, den Manipulationsbegriff zu bestimmen: „Manipulation, zu deutsch Hand- oder Kunstgriff, heißt soviel wie zielbewusstes technisches Eingreifen in ein gegebenes Material (...). Jeder Gebrauch von Medien setzt also Manipulation voraus (...). Die Frage ist daher nicht, ob die Medien manipuliert werden oder nicht, sondern wer sie manipuliert. Ein

revolutionärer Entwurf muss nicht die Manipulation zum Verschwinden bringen; er hat im Gegenteil einen jeden zum Manipulateur zu machen“ (ebd., S. 271). Dieser antizipierte Lösungsentwurf würde so im egalitären Verhältnis von Sender und Empfänger bzw. Produzent und Rezipient sowie in einer Aktions- und Augenblicksorientierung bei der Nutzung elektronischer Medien als Kommunikationsapparate manifest. Erst die Entfaltung einer kollektiven Struktur durch die Selbstorganisation der Beteiligten (ebd., S. 275) und damit die Etablierung eines emanzipatorischen Mediengebrauchs (ebd., S. 278) würde die physiologisch begründeten Bedürfnisse nach Ästhetik und nach neuen Interaktions- und Partizipationsformen befriedigen können. Nicht eine kulturpessimistische Depotenzenierung der aufklärerischen Hoffnungen à la Adorno und Horkheimer wird hier behauptet, vielmehr die zunehmende Schwierigkeit der Herrschenden ihren instrumentalisierenden systemstabilisierenden Einsatz von Medien perspektivisch zu sichern. Denn angesichts des unaufhaltsamen technischen Fortschritts antizipiert Enzensberger eine kommunikative Sprengung der distributiven Manipulation. Erst dann ist die technische Voraussetzung für die Etablierung des kritischen Bewusstseins grundgelegt. Die Etablierung dieser neuen Interaktions- und Partizipationsformen gehen allerdings auch mit einer Relativierung des Monopols bürgerlicher Intelligenz einher. Nach Enzensberger ein Grund, warum sich vermeintliche Eliten – insbesondere die intellektuellen Linken, als deren Repräsentant Adorno gilt – so stark gegen diese innovativen Potenziale der neuen „Bewusstseins-Industrie“ richten, deren Potenzial zur Demokratisierung nun ausgemacht ist. Die Manipulationsthese wird damit selbst als Ausdruck ideologischer Verzerrung entlarvt. In diesem Sinne bescheinigt Enzensberger auch den neuen Linken eine Medienfeindschaft: Die Ursache dieser Medienfeindschaft seien, so Enzensberger, alte bürgerliche Ängste vor dem „Massenmenschen“ und „ebenso alte bürgerliche Sehnsüchte nach vorindustriellen Zuständen“, die hier in progressiver Verkleidung wiederkehren würden (ebd., S. 99) – „er bescheinigt der Studentenbewegung in der Tradition des Bürgertums zu stehen“ (Hauptmann 2000, S. 83).

Enzensberger sieht im Unterschied zu Adorno schließlich das eigentliche aufklärerische Potenzial kultureller Artefakte nicht in deren medienkritischen Interpretation, deren Unangepasstheit lediglich die Bewusstseins-Industrie stabilisiert. „Der Intellektuelle kann allenfalls seine Rolle in dieser Beziehung reflektieren. Er kann offen legen, dass sich die Bewusstseins-Industrie seiner bedient, dass er selbst zu einem Teil dessen wird, was er kritisiert“ (ebd., S. 34). Denn auch die Produktion von Kritik wird schließlich den Verwertungskriterium unterworfen, was sich insbesondere in dem Vermarktungswert von Büchern manifestiert. „Bildung wird zum Konsumgut“ (ebd., S. 43). Dennoch sieht Enzensberger einen Ausweg: Dem Dilemma entkommt der Intellektuelle, indem er sich in den medialen Randzonen aufhält, darüber zwar auch nur einen exklusiv interessierten Kreis und demnach gerade nicht die breite Masse der Unwissenden erreicht, dennoch einen – wenn auch begrenzten – Möglichkeitsraum für Aufklärung findet. Im Gegensatz zu Adorno sieht Enzensberger demnach durchaus die Möglichkeit, Medienapparaturen für gesellschaftliche Veränderungen zu nutzen (ebd., S. 56). Von dieser Position verabschiedete sich jedoch Enzensberger im Zuge der Studentenbewegung und fiel zunehmend hinter Adornos These einer totalen Manipulation zurück, die selbst in der Kunst keinen Rückzug mehr kennt (ebd., S. 73f.). Trotzdem Enzensberger letztlich immer

wieder für eine politische Alphabetisierung in Gestalt von Aktion und zur Aufklärung aufrief, fehlte ihm dafür die Massenbasis und das Medium (ebd., S. 77f.).

Dies ist als zentrale Kernthese der Kritischen Theorie herauszustellen: Bestand unstrittig eine Stärke dieser Optik darin, die Makrostrukturen der industriellen Medienproduktion in ein Verhältnis zu den kulturellen Objektivationen zu stellen, wird deren latente Bedeutungsstruktur eindimensional herrschaftssoziologisch interpretiert. Unterschiede zeigen sich jedoch in der Frage, wie diese Konstellation aufgelöst werden kann. Wird einerseits von Adorno die ästhetische Erfahrung des autonomen Kunstwerkes als ‚rätselhafter‘ Ausblick und ‚stummer‘ Motor für Veränderungen vorgestellt, sieht Brecht einen entscheidenden Wandel in dem Aufbrechen des distributiven Charakters der Medien möglich. Hier knüpft auch Enzensberger an. In Abgrenzung von Adornos Annahme einer unmanipulierten Wahrheit hält Enzensberger darüber hinaus an dem ideologiekritischen Engagement der Intellektuellen als Auslöser für Veränderungen fest, das allerdings nicht Warencharakter annehmen dürfe. Im Zentrum müsste dort die Aufklärung der bewusstseinsbildenden Kraft der Medienrezeption stehen, die sich allerdings nicht auf den künstlerischen Bereich beschränkt, sich vielmehr im Feld medial vermittelter Wirklichkeit überhaupt entfalte.

Die Diskussion um die Kritische Medientheorie kristallisiert sich in zwei Aufmerksamkeiten: Erstens um die Frage des Verhältnisses von gesellschaftlicher Struktur und Mediengebrauch. Hieran wird die Frage gebunden, welche Konstellationen Voraussetzung sind um das repressive Moment in diesem Verhältnis in ein emanzipatorisches umzuwandeln. „Was machen die Medien mit dem Menschen?“ und umgekehrt „Was können die Menschen mit den Medien machen?“ sind die Leitfragen, die das Spektrum dieses Diskurses abstecken.

In der aktuellen Fortschreibung dieses Ansatzes steht die Frage der Öffentlichkeit im Zentrum. Habermas (2001) etwa behauptet deren Ausdifferenzierung in virtuelle Öffentlichkeiten. Anknüpfend an Enzensbergers Unterscheidung von einem repressiven und einem emanzipatorischen Mediengebrauch unterscheidet schließlich Prokop (1974) zwischen einer konsumierenden und einer kritischen Öffentlichkeit. Die Konstituierung dieser Öffentlichkeit wird verknüpft mit der ausdifferenzierten Logik von Medienproduktionen, die sowohl in die Herrschaftslogik von Profitinteressen (etwa privatwirtschaftliche Sender) oder durch die Dominanz von Parteien- und Verbandsinteressen (etwa öffentlich-rechtliche Sender) durchdrungen sind (vgl. ebd., S. 127). Zielen die öffentlich-rechtlichen Sender auf die mediale Inszenierung eines formalen Bildes freier Meinungsbildung, werden die privatwirtschaftlichen Sender auf eine ausgewogene Repräsentanz der politischen Meinungsvielfalt verpflichtet. Verbindend ist demnach ein formaler Pluralismus, der eher auf Legitimation politischer Verhältnisse als auf die Herausbildung einer Meinungsfreiheit abzielt.

Einen Ausweg aus diesem regressiven Medienkonsum sieht Prokop in dem aktiv werden einer „spontanen Gegenöffentlichkeit“, die alternative Medienangebote „vernünftig zu entfalten“ (ebd., S. 132f.) vermag. Zwar verweist er in diesem Zusammenhang auf eine zunehmende Dominanz der konsumierenden Haltung, jedoch stellt für Prokop diese Feststellung nicht seine Kritik an Adornos „Ausblendung des Publikumverstandes“ (ebd., S. 169) in Frage. Zu kurzschlüssig ist, Unterhaltung als Synonym für Massenbetrug auszuweisen. Vielmehr geht es darum, das Unterhaltungsbedürfnis der Mediennut-

zer anzuerkennen, das eine rationale, vernünftige, kreative Haltung und politisches Interesse nicht ausschließt. Jäckel (1999) differenziert diese Kritik aus, indem er sich von dem Begriff des Massenpublikums distanziert, da dieser eine Homogenität der Rezipienten unterstellt sieht, die von soziokulturellen Differenzen abstrahiert. Die Aufmerksamkeit verschob sich von medialer Vermittlung auf die „Aneignungsprozesse medialer Inhalte durch die rezipierenden Subjekte“ (Schorb 1998, S. 18) bzw. Interpretationsgemeinschaften. Hier also findet sich der Hinweis auf differente Formen der Aneignung von Medieninhalten, der deutlich als Gegenbegriff zur Assimilation ausgewiesen wird (Hepp 1999, S. 70). Demgegenüber wird gleichsam die behauptete Gleichförmigkeit von Medienprodukten kritisiert.

Insgesamt bleibt jedoch eine Frage offen: Warum wird in der Kritischen Medientheorie insbesondere das Fernsehen, zudem auch noch das Radio in den ideologiekritischen Blick genommen? Warum wird das Buch als Massenmedium weitestgehend entthematisiert? Darüber hinaus wird an die Manipulationsthese der Kritischen Medientheorie der Vorwurf herangetragen pauschal Wirkungsdimensionen zu behaupten, ohne dass diese hinreichend empirisch fundiert werden konnten (Schicha 2003, S. 126). Bis in die 1970er Jahre waren insbesondere in den USA, aber auch im deutschsprachigen Raum Forschungsbemühungen darauf gerichtet, die „schädliche Wirkung“ medialer Inhalte empirisch zu belegen. Kritik gegenüber diesem Forschungsprogramm wurde insbesondere hinsichtlich der Annahme einer monokausalen Wirkung von Medien formuliert (Schorb 1998, S. 18). Darin gründete schließlich auch der Paradigmenwechsel der Medienwissenschaft und -forschung. Das neue Forschungsinteresse plädiert mit seinen Ergebnissen für eine Ausdifferenzierung der noch heute flotierenden Thesen, die auf der Konzeption des Modelllernens aufruhen.

In diesem Sinne lassen sich aktuell zwei Forschungsschwerpunkte ausmachen, die in der Manipulationsthese ihren Ausgang finden: Erstens Forschung zur Signifikanz von medial inszenierten Figuren für den Sozialisationsprozess, zweitens Forschung zu Gewaltdarstellungen und deren Bedeutung für Handlungs- und Deutungsmuster von Kindern und Jugendlichen. Gerade im letztgenannten Schwerpunkt wird auf die Figur der Katharsis zurückgegriffen und die These formuliert: Die Rezeption von medial vermittelten Gewaltdarstellungen ist verbunden mit einer Aggressionsentladung und dient daher zur Verhütung von Gewalthandlungen.

3.3.2 Entfremdungsthese und ihre Kritik

Die Logik des kulturindustriellen Marktes gekoppelt an die Generierung von Bedürfnissen nach Amüsement werden – nach dem Ansatz der Kritischen Theorie – in der zunehmenden Automatisierung der Arbeits- und Lernwelt begründet, die Entfremdungen freisetzt. Als markanter Epochenwechsel wird entsprechend die Industrialisierung und mit ihr die standardisierende Mechanisierung von alltäglichen Handlungsabläufen unter Einbezug technischer Hilfsmittel ausgewiesen. Aber nicht nur in der Lern- und Arbeitswelt, auch beim Medienkonsum im Freizeitbereich reproduziert sich die Entfremdungstendenz. Die Kulturindustrie verdoppelt gewissermaßen die „Eintaktung“ der Massen. Medien suggerieren mit technischer Raffinesse ein Abbild der Wirklichkeit zu produzieren, was letztlich die Grundlage für eine „Aufklärung als Massenbetrug“ (Horkheimer/Adorno 1944) sichert. Denn funktional wird durch die Medien ein Interpretations-

muster des gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhanges vermittelt, das mit dem Schein des Objektiven und allgemein Verbindlichen daherkommt (Dröge 1974, S. 80). Darin immanente Stereotypisierungen hinsichtlich ethnischer, sozio regionaler und geschlechtsspezifischer Differenzmarkierungen werden dabei genauso Gegenstand einer Ideologiekritik, wie auch die Unterstellung subjektiver Wahlmöglichkeiten in dem Wechsel der Inhalte, in denen jedoch in gleicher Weise das Allgemeine zum Ausdruck gebracht wird. Die facettenhafte Zielgruppenausrichtung steht vor diesem Hintergrund wie eine Scharnierstelle zwischen zwei getrennten Lebensbereichen: In dem einen dominiert die Kommunikation über die Dinge, in dem anderen werden Erfahrungen von den Dingen gemacht.

Plausibel wird diese doppelte Bedeutungsstruktur unter Bezug auf die semiologischen Überlegungen von Barthes (1964). Er geht davon aus, dass medial aufbereitete Angebote Ausdrucksgestalten einer ideologisierenden Kommunikation und interpretativen Bestimmung des gesellschaftlichen Erfahrungsraumes sind. In der Darstellung eines Wissens über die Dinge dominiert eine Metasprache, die als besonderes semiologisches System gekennzeichnet wird. Die sekundäre Bedeutungsebene der Metasprache ruht auf einem Wissen von den Dingen auf, die in der Objektsprache zum Ausdruck gebracht werden. Medial vermittelte Kommunikation ist als eine mythische demnach immer durch zwei Bedeutungsebenen gekennzeichnet: So konstituiert sich Sinn der Objektsprache im Zeichen als Beziehung zwischen Begriff und akustischem Lautbild. Diese steht für die semiologische Negation von Entfremdung und Ideologisierung. Der objektsprachliche Sinn des Endterminus „ist bereits eine Bedeutung, die sich sehr wohl selbst genügen könnte, wenn sich der Mythos nicht ihrer bemächtigte und aus ihr plötzlich eine parasitäre Form machte“ (ebd., S. 96). Diese parasitäre Form wird nun gefüllt mit ideologischem Sinn, der den ursprünglichen zwar nicht auslöscht, ihn aber durchsichtig macht. Das erweiterte semiologische Prinzip wird schließlich von Adorno auch als das dominante Herstellungsprinzip der Kulturindustrie ausgewiesen und kritisch diskutiert. Der „Montagecharakter“ (ebd., S. 172) wird als ein zentrales Entfremdungsprinzip interpretiert: „Indem das Einzelmoment ablösbar, fungibel wird, jedem Sinnzusammenhang auch technisch entfremdet, gibt es sich zu Zwecken außerhalb des Werkes her“ (ebd.). Zwar eröffnet die doppelte Bedeutungsstruktur der Medieninhalte für den Konsumenten die Möglichkeit, sich mit seinen jeweils subjektiv ausgeformten Erfahrungsräumen kompensierend oder identifizierend auf die Objektsprache zu beziehen, jedoch erfolgt dabei unhintergebar und gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der Metasprache. Durch sie werden systemstabilisierend „gesellschaftlich verallgemeinerte Situationsinterpretationen in der Subjekt-Objekt-Verkehrung bürgerlicher Ideologie bereitgestellt“ (ebd., S. 93), vermittelt und im Konsum zur Aneignung gebracht. Die subjektiven Erfahrungsaufschichtungen werden so durch die verallgemeinernden Interpretationsangebote durchdrungen, entsprechend „kommen die getrennten Bereiche der Lebensverhältnisse wieder subjektiv zusammen, ohne dass der objektive Schein des Bruchs angetastet würde“ (Dröge 1974, S. 90).

Durch die Etablierung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien wird Anfang der 1980er Jahre eine Potenzierung der Entfremdungsprozesse behauptet auf „nahezu absoluter Qualitätsstufe“ (Eurich 1982, S. 121). Solcher Prophetie einer Finalisierung von Rationalisierung und Automatisierung liegt ein lineares Fortschrittsdenken zugrun-

de, das bei Adorno eine apokalyptische Interpretation erfährt. So sieht Adorno etwa mit Bezug auf die Musik die Authentizität und damit den Werkcharakter dann zerstört, wenn es als Konsumartikel zur ideologisierenden Unterhaltung dient. Wie bereits gezeigt, scheint in dieser Argumentation der normativ-wertende, ja elitäre Kunstbegriff durch, der sich mit einer ideologiekritischen Entwertung der Popularkultur paart. Adorno konstatiert kulturpessimistisch eine Entzauberung der Welt, was letztlich mit der entfremdenden Sinnentleerung alltäglicher Lern- und Arbeitsräume begründet wird. Eine Automatisierung bzw. Gleichschaltung der Menschen ist das einzige kreative Potenzial, dass den Massenmedien strukturtheoretisch zugesprochen wird.

Eine zentrale Kontroverse entlang der Entfremdungsthese etablierte sich zwischen Adorno und Benjamin, der dazu bereits Überlegungen in den 1930er Jahren veröffentlichte. Zwar sieht Benjamin (1934/35) auch hinsichtlich des Werkes eine Verschiebung vom „Kultwert“ zum „Ausstellungswert“ gegeben, jedoch leitet er daraus weniger kulturpessimistische Konsequenzen ab. Zeitgleich zu den Überlegungen zum Rundfunk von seinem Freund Brecht und in voller Verehrung des Konzeptes vom epischen Theater, favorisierte Benjamin eine ambivalente, da auch positiv konnotierte Interpretation des technischen Fortschritts. Seine Überlegungen bilden damit ein Pendant, das „jene der Kritischen Theorie wohl bewussten, später aber zensurierten ‚positiven Aspekte der Massenkultur‘ und damit die neue Medienwirklichkeit ernst nimmt“ (Hartmann 2000, S. 199). So geht Benjamin der medientechnisierten Verhinderung oder Ermöglichung von Kreativität, Phantasie und Ästhetik nach. In diesem Sinne unterscheidet sich Benjamins Medienästhetik von der kulturpessimistischen Perspektive Horkheimers und Adornos darin, dass den Medientechnologien als a priori der kulturellen Produktion ein umfassender systematischer Stellenwert eingeräumt wird.

Zentral ist, dass Benjamin von Erfahrungsqualitäten unterscheidet, die er nicht nur auf das Kunstwerk, sondern generell auf alltägliche Phänomene bezieht. So unterscheidet er – durchaus mit romantisierendem Unterton – die Erfahrung eines Originals, als einmaliges Erleben eines Ereignisses im Hier und Jetzt. Dieser Erfahrungsraum ist durch eine Aura vereinnahmt: „Die Aura wird dort bestimmt als Charakteristikum einer Wirklichkeitserfahrung, die nicht durch die Schemata des diskursiven Denkens eingeschränkt ist, sondern sich jenen Bildern überlässt, die aus dem unmittelbaren Erleben hervorgehen“ (Pauen 1999, S. 707). „Im Bereich der Echtheit ist das Original durch Autorität ausgestattet, die auch durch manuelle Reproduktion (etwa durch Fälschung) nicht relativiert wird“ (Benjamin 1934/35, S. 20f.). Demgegenüber bedingt die technische Kopie eines Originals einen „Auraverlust“.

Durchaus konstatiert also Benjamin einen technologisch induzierten Bruch mit der kulturellen Tradition, konkretisiert diesen allerdings nicht wie Adorno als entzaubernden Wandlungsprozess der bürgerlichen Gesellschaft im Duktus des Kulturzerfalls, vielmehr „mit dem Theorem des Verfalls der Aura“ (Kloock/Spaar 2000, S. 21). Dieser Prozess ist gekennzeichnet von einer Dekontextualisierung des Kunstwerkes aus seinem schöpferischen historischen Ursprung und damit die Zerstörung seines Selbstverständnisses als traditionsgebundenes Kulturerbe (Benjamin 1934/35, S. 23).

Gleichsam verbunden mit dieser destruktiven Seite der „Liquidierung des Traditionswertes am Kulturerbe“ (ebd.) werden konstruktive Momente technischer Entwicklung hervorgehoben. Ausgang ist dafür der „durch die Technik induzierte anthropologische

Wahrnehmungsschock“ den Benjamin in zwei medientechnologischen Phänomenen begründet sieht: „die eine ist die maschinelle Vervielfältigung der Abbildung selbst, die andere die Abbildung des Menschen durch einen medialen Apparat“ (Hartmann 2000, S. 202). Mit seiner Kennzeichnung der technologischen Verschiebung ästhetischer Wahrnehmung von Wirklichkeit und deren Konsequenzen für das Denken werden bei Benjamin zwei Aufmerksamkeiten vorbereitet, die den medientheoretischen Diskurs bis in die Gegenwart zentral bestimmen: Erstens die Frage nach dem Wandel raumzeitlicher Wahrnehmung in der Moderne; zweitens die Frage, inwiefern die medientechnische Konstruktion von Wirklichkeiten für eine Ausdifferenzierung von Realität steht und Einfluss auf das Selbst-Welt-Verhältnis hat.

Die raumzeitliche Verschiebung der Wahrnehmung durch Technologien wird von Benjamin deutlich konturiert: Nicht mehr „Einmaligkeit und Dauer“ vielmehr „Flüchtigkeit und Wiederholbarkeit“ werden zum zentralen Modus erfahrener Wirklichkeit: „Die Entschälung des Gegenstandes aus seiner Hülle, die Zertrümmerung der Aura, ist die Signatur einer Wahrnehmung, deren >>Sinn für das Gleichartige in der Welt<< so gewachsen ist, dass sie es mittels der Reproduktion auch dem Einmaligen abgewinnt“ (Benjamin 1934/35, S. 23). Mit der Trennung von Ritual und Kopie wird auch die Ereignishaftigkeit destruiert. Das Dargestellte muss nicht mehr an seinem schöpferischen Ursprung des Ritualen aufgesucht werden. Vielmehr kommt es nun den Betrachter jederzeit entgegen. Damit verlieren wir die ‚erste Natur‘ aus den Augen. Die Frage der Raum-Zeit-Relation wird im weiteren medientheoretischen Diskurs zentral und zugespitzt.

Darüber hinaus wird die Unterscheidung zwischen apparatfreier Realität und einer medial inszenierten Natur zweiten Grades eingeführt: Der technische Zugriff auf Wirklichkeit – so zeigt Benjamin etwa in einem Vergleich zwischen der Arbeit eines Kameramannes und eines Photographen – formt sich medienspezifisch aus. Seziert der eine wie ein Chirurg und schneidet eine neue Wirklichkeit zusammen, so bleibt der Photograph in einer anderen Distanz gegenüber seinem ‚Objekt‘ (die mit Blick auf die Möglichkeit digitaler Fotomontagen reformuliert werden müsste). Gerade aber in dem Montageprinzip sieht Benjamin die Chance einer Befreiung des Objektes von der Aura (ebd., S. 25). Insofern in seiner Lesart „Aura“ nichts anderes bezeichnet als „die somnambule Befangenheit bürgerlicher Immanenz“ (Hartmann 2000, S. 202). Verstand Benjamin in seinen Arbeiten unter Aura also eine erste eher mimetisch erfahrbare Sinnstufe, wird diese durch Reproduktionstechniken einen unaufhaltsamen Verfall bzw. von nun an einem degenerativen Prozess ausgesetzt. Zwar lässt sich der Versuch beobachten, in den technisch hergestellten Kunstwerken mit Warencharakter diese Aura zu konservieren. Jedoch steht diese „Pseudo-Aura“ allerdings genauso wie die originale für eine „Hülle“, die destruiert werden muss. Erst so wird der Blick auf die Dinge freigegeben (Nomura 1999, S. 400). Eng mit der These der Entauratisierung als konstruktiv freisetzendes Moment von Neuem, war bei Benjamin die Faszination in Bezug auf das Prinzip der Montage verbunden. Diese Form der „Bricolage“ vermag aus seiner Sicht ein Potenzial an Irritation freizusetzen, deren produktive Verarbeitung in die Schöpfung neuer Sinnzusammenhänge kulminieren kann. Benjamin bezog das Montageprinzip nicht nur auf das epische Theater, sondern auch auf das Zitieren. Er war auf der Suche nach „Torsi“, die ihrerseits konsequent als Ausdrucksgestalt eines Gesamtzusammenhanges interpretiert wurden. Nicht ist

das einzelne Element ein Bruchstück von einem Ganzen, sondern eine Miniaturfigur eines Allgemeinen (vgl. Pauen 1999, S. 1435f.). Kennzeichnend für das Montageprinzip ist der Eingriff in einen Zusammenhang und dessen sorgfältige Fragmentierung und Unterbrechung (Schöttker 1999, S. 769ff.). Das Kunstwerk, verbunden mit der Technik zweiter Ordnung, die das Reproduktionsprinzip priorisierte, ermöglichte es, „dass Massen, die dem Bannkreis der Autorität entkommen und alles aus der Nähe und mit neuen Augen erfahren wollten, auf die gegenwärtige Bühne der Geschichte getreten seien“ (Nomura 1999, S. 396).

Entfremdung wird hier in der Variante der schockartigen Verfremdung zum pädagogisch, aufklärerischen Prinzip erklärt, das die Krise routinierter Wahrnehmung begründen und damit die Emergierung von Neuen evozieren kann. Die daraus hervorgehenden gruppenspezifischen Erfahrungswelten und Imaginationen wirken sozialintegrativ und kommen in individuellen Orientierungshorizonten zum Ausdruck. Hier liegt die ausgesprochene Nähe zu den methodischen Überlegungen des V(erfremdungs)-Effektes von Brecht auf der Hand. Gerade in einer methodisch konzipierten Nutzung epischer Möglichkeiten zeigt sich die Potenzialität eines eher phänomenologisch-konstruktivistischen Ansatzes gegenüber den materialistischen Zugängen, die Transformationen von Orientierungshorizonten immer als Ausdruck systemübergreifender Strukturen von Herrschaftsverhältnissen interpretieren (vgl. Honneth 1999).

Spricht Adorno von einer Entzauberung der Wirklichkeit und Kunst, so Benjamin von einer Entauratisierung. Bezieht sich Adornos Kritik auf die kulturindustrielle Verhinderung der Aufklärung, weist Benjamin die mediale Entauratisierung als Bedingung für Aufklärung und letztlich Pädagogik aus. Gerade in diesem Punkt nimmt eine Kontroverse ihren Ausgang: Adorno warf Benjamin vor, undialektisch zu argumentieren. So sieht Adorno das authentische Kunstwerk immer noch als auratisch an und gerade darin wird das nicht erhoffbare, aber ersehnte Andere erfahrbar, das eine kritische Perspektive auf Bestehendes evoziert, jedoch nicht entzaubernd wirkt. Werden bei Adorno daran anschließend Medien als Mittel der Herrschaftssteuerung kritisiert, provozieren bei Benjamin Medien die Fähigkeit zur neuen schöpferischen Wahrnehmung, die erst durch die Zerstörung der Aura und den damit verbundenen Erfahrungsmodalitäten ihre voraussetzungsreiche Grundlage gefunden haben. Neue virtuell konstruierte Wirklichkeiten werden zum neuen Sinnrefugium der ausdifferenzierten Realität. „Benjamin war sich des Dilemmas bewusst, welches darin bestand, dass aus der Veränderung der kulturellen Werkzeuge eine Krise des bürgerlichen Kulturmodells folgt, dass die Medien wiederum nicht per se emanzipatorischen Charakter haben, sondern erst politisierbar gemacht werden müssen“ (Hartmann 2000, S. 199).

3.4 Die paradoxe Medienkritik der Reformpädagogik

Am radikalsten hat bisher Postman die These vom medienkulturellen Wandel auf das gegenwärtige pädagogische Selbstverständnis bezogen. Für die gesellschaftliche Entwicklung sind für Postman weniger die Produktivkräfte in der Tradition von Marx, vielmehr die Auswirkungen der Kommunikationstechniken entscheidend. In seiner Argumentation schließt er explizit an die Thesen von Innis und McLuhan an: Kommunikationstechniken „verändern die Struktur der Interessen (der Dinge über die nachgedacht

wird), den Charakter der Symbole (die Dinge, mit denen nachgedacht wird) und das Wesen der Gemeinschaft (die Sphäre, in der sich Gedanken entwickeln)“ (Postman 1983, S. 34). Verfolgte also Postman das Ziel die morphologisch-ökologische Medientheorie von Innis und McLuhan auf die Pädagogik zu beziehen, zeigt sich jedoch bei einer differenzierten Rezeption dieses Ansatzes, dass die Ausführungen hinter diesen Anspruch weit zurückfallen. Denn hätte in diesem Sinne das Verhältnis von raumzeitlichen und synästhetischen Relationen von Bildungsarchitekturen im medientechnologischen Wandel herausgearbeitet werden müssen, beschränkt sich Postman darauf, Veränderungen pädagogischer Generationsbeziehungen im medienkulturellen Wandel zu skizzieren. Im Fokus steht dabei die Problematisierung einer potenziellen Entpersonalisierung von Wissensvermittlung durch Medien, die mit einer Destruktion des Dialogs in der pädagogischen Praxis einhergeht. Dabei wird sowohl die Öffnung die Entmachtung des Pädagogen als Türöffner für Wissenszugänge und Hüter von Geheimnissen als auch die Destruktion der erkenntnisgenerierenden Potenziale des Dialoges in pädagogischer Praxis kritisiert. Eine Bezugnahme dieser medienkritischen Argumentation auf die Schriften von Innis und McLuhan gelingt nur um den Preis einer starken Verkürzung und eklektischen Interpretation dieses Ansatzes. Dagegen drängen sich weit mehr Anschlüsse an die bisher aufgezeigte medienkritische Perspektive auf. Mit Blick auf den Rezeptionsduktus von Medientheorien ist der Vorwurf gegen Postman populärwissenschaftlich zu argumentieren demnach gerechtfertigt.

In konturierter Form stellt Postman einen Zusammenhang zwischen medientechnischer Entwicklung und pädagogischem Denken heraus. Führt er einerseits die ‚Entdeckung der Kindheit‘ auf die Erfindung der Druckerpresse zurück, sieht er andererseits in dem Aufkommen elektronischer Medien ein ‚Verschwinden der Kindheit‘ begründet. Kindheit also ein Phänomen der Buchkultur? Diese Thesen werden im Folgenden weiter ausgeführt: Postman geht davon aus, dass erst in der literalen Welt Kinder zu Erwachsenen erzogen werden mussten. Lesen lernen wird hier gewissermaßen als Initiationsprozess beschrieben, da es in der Buchkultur die Methode ist Geheimnisse der Erwachsenenwelt zu erschließen, die immer weniger unmittelbar kommuniziert, vielmehr verschriftet werden. Alphabetisierung wird seit dem Beginn der Buchkultur mit „Härten einer an der Schrift orientierten Erziehung“ (ebd., S. 93) verbunden. Die Anerkennung von Kindheit als eigenständige, da eben vor- bzw. präliterale Entwicklungsphase, nimmt nach Postman in den 1850er Jahren ihren Ausgang. Gleichsam beeinflusst war dieser neue Anerkennungsmodus durch die Beförderung der Idee der persönlichen Identität, deren größter Gegenspieler die Kinderarbeit im Zeitalter der Industrialisierung war.

Mit Blick auf die technische Entwicklung der 1960er und 1970er Jahre führt Postman seine These weiter: Eröffneten die typographischen Medien eine neue Perspektive und Erforderlichkeit Kinder in literale Kulturtechniken einzuführen um sich die Erwachsenenwelt als Text anzueignen und evozierte dies die Entdeckung der Kindheit im Zeitalter der Industrialisierung, ist dem Aufkommen der elektronischen Medien diesbezüglich eine pädagogische Reform eingeschrieben. Elektronische Medien provozieren ein ‚Verschwinden der Kindheit‘. Medientheoretisch wird diese Behauptung exponiert am Medium Fernsehen als neues gesellschaftliches Leitmedium ausgeführt. Nicht mehr die Schrift, vielmehr das elektronisch vermittelte gesprochene Wort und bewegte Bilder sind nun die Formen, die Informationen transportieren. Es bedarf nunmehr keiner besonderen

Kulturtechnik, wie dem Lesen um diese zu decodieren. Fernsehen hat einen altersübergreifenden Adressatenbezug. Abstrahiert man schließlich von den konservativen Bewertungen Postmans, wird hier überzeugend folgendes Krisenpotenzial für pädagogische Praxis insbesondere im familiären, aber auch schulischen Kontext gekennzeichnet:

Zentral ist in Postmans Argumentation, dass sich Kommunikationstechniken auch auf die pädagogischen Generationsbeziehungen auswirken. So entsteht durch den technischen Fortschritt eine neue Nähe zwischen Kindern und Erwachsenen, insofern es zu einer medialen Offenlegung von distanzstiftenden Geheimnissen kommt. Die Homogenisierung der Informationshierarchie bedingt eine Verschmelzung der Generationsgrenze. Durch den damit verbundenen Verlust an Autorität der Erwachsenen als Türöffner für Wissen kommt es zu einer Auflösung der Generationsdifferenz. Entlang der funktionalen Dimensionen von Qualifikation und Selektion pädagogischer Praxis hat das weitreichende Folgen. Denn nicht nur die Frage bricht auf, warum nicht statt dem Lehrer die elektronischen Medien bzw. Kommunikatoren zukünftige Vermittler des Wissens sind, vielmehr werden auch Möglichkeiten der Kontrolle destruiert, die konstitutiv ein generationales Dominanzverhältnis voraussetzen.

Es ist nur konsequent, dass Postman schließlich in die Fragestellung mündet, inwiefern der typographisch ausgerichteten Schule in der nun elektronisch dominierten Bilderwelt die Legitimation als Ort der Wissensvermittlung zunehmend entzogen wird. Wie lässt sich der schulische Auftrag im elektronischen Zeitalter somit noch konkretisieren? Postman bezieht dazu eine klare Position. In kritischer Absetzung von den dominanten Diskursen der Lernpsychologie und Didaktik, konstatiert er eine zunehmende Erforderlichkeit in der Schule Sinnbezüge herzustellen, denn: „Die Schule ist mit Sicherheit auf dem Weg an ihrem Ende, wenn sie keinen Sinn mehr vermittelt“ (Postman/Richter 1998, S. 9). Mit implizitem Bezug auf Derridas These vom „Ende der großen Erzählungen“, die es im 20. Jahrhundert in Gestalt von Faschismus, Nazismus und Kommunismus noch gab, macht er zwar auf die strukturellen Krisenpotenziale bzw. Schwierigkeiten aufmerksam, die sich im Laufe des Modernisierungsprozesses dahingehend zuspitzten. Dies kann aber nicht als Grund herhalten transzendente Sinnstiftung für obsolet zu erklären, im Gegenteil. Vielmehr ist in dieser Krisenhaftigkeit gerade ein Begründungszusammenhang für eine moderne funktionale Ausrichtung von Schule zu sehen. Schule wird hier als zentraler Ort der Auseinandersetzung mit Sinnangeboten ausgewiesen, die Postman selbst in neuen Erzählungen etwa vom „Raumschiff Erde“ oder „Der gefallene Engel“ konstruiert. Der Entwurf von Schule als Sinnrefugium und -quelle sollte den derzeit dominierenden Antworten auf die Frage nach dem Auftrag der Schule Platz machen. Ökonomisch ausgerichtete Aussagen, etwa dass Schule Sinn macht, um sich später einmal seinen Lebensunterhalt verdienen zu können und der Erzählung das Besitztümer entscheidend sind, kritisiert Postman als einseitig und verkürzt.

Interessant vor diesem Hintergrund ist nun die Problematisierung der Erzählungen über den „Gott der Technologie“ (ebd., S. 14ff.; Postman 2001, S. 56). Einerseits ist zwar – nach Postman – bei der damit verbundenen Technikanbetung durchaus eine transzendente Bedeutung gegeben, jedoch ist die Orientierung dieser Sinnkonstruktion letztlich antipädagogisch und setzt hinsichtlich der Schule ein destruktives Moment frei. Diese Behauptung stellt Postman in folgenden Begründungszusammenhang: Handelt es sich in der Schule um eine Lernumgebung, in der Schüler lernen ihre individuellen Bedürfnisse

und Gruppeninteressen unterzuordnen, handelt es sich bei Schule also um einen Ort sozialen Lernens von Solidarität und konventionelle Regeln einzuhalten, so negieren die elektronischen Medien gerade diese Lernpotenziale: Einerseits setzt die viel proklamierte Erweiterung von Wahlmöglichkeiten, aber auch der Erreichbarkeit und Zugänglichkeit von Informationen einen eher technophylen Schüler voraus. Entsprechend wird die Ungleichheitsproblematik über die liberalen Zugriffsmöglichkeiten kaum relativiert, insofern die ökonomischen Voraussetzungen und die elterlichen Bildungsinteressen wirkmächtige Parameter bleiben (Postman 2001, S. 65). Zudem wird eher individuelles Lernen evoziert. Andererseits verlernen die Kinder über die leichte Informationsbeschaffung das Fragen, das allerdings ein Kern der pädagogischen Arbeit sein sollte. Gerade an dieser Stelle wird Sprache und der damit verbundene angesichtige Dialog im Sinne Platons als konstitutive Voraussetzung für gelingende (schul-)pädagogische Praxis ausgewiesen. Postman weist demnach die oral-performative Bildungsarchitektur als Idealentwurf für eine Kindheit aus, deren Anerkennung jedoch erst Literalität voraussetzte.

Postmans Argumentationen spiegeln aus meiner Sicht das zentrale Paradox, auf dem aus medientheoretischer Perspektive die Debatte um Reformschulen aufruht. Wird zum einen als zentrales verbindendes Moment der reformpädagogischen Strömung eine Pädagogik vom Kinde aus konstatiert, so wurde nach Postman die Kindheit erst in einer historischen Phase entdeckt, in der sich das Buch zum bildungskulturellen Leitmedium etablierte. Gleichzeitig wurde jedoch die damit verbundene Regelschule in eine entfremdende, da am Buch orientierte Unterrichtung institutionalisiert wurde zum Gegenstand zentraler Kritik. Entsprechend wird nun ganz im Sinne einer ReForm im Wortsinn auf die Wiederherstellung vorgängiger pädagogischer Muster der Wissensvermittlung, -speicherung und -präsentation plädiert, die auf Talk und Action als primäre Medien zurückgebunden bleiben. Findet demnach die ReForm-Pädagogik ihren zentralen Referenzpunkt in dem Begriff der Kindheit als buchkulturelles Phänomen, wird paradoxer Weise auf konzeptioneller Ebene gerade das typographische Medium kritisiert: als Bedingung der Möglichkeit ihrer eigenen Existenz.

Dieses Paradox wird in der ReForm-Pädagogik insofern gelöst, als weniger die medientheoretischen Implikationen der Argumentation stringent aufgegriffen werden, in der typographische Medien als Strukturierungsmodus für pädagogische Diskurse und Praxis ausgewiesen werden. Vielmehr werden Krisenpotenziale für pädagogische Praxis zitiert, die aus der Etablierung elektronischer Medien hervorgehen. Dies soll im Folgenden exemplarisch an dem schultheoretischen Konzept von Hentigs verdeutlicht werden.

3.5 Schulkultur als oral-performative Bildungsarchitektur:

Die Schule als medienresistente Polis

Leitend für die medienkritische Argumentation ist, den antipädagogischen Charakter von Medien aufzuzeigen. Aufklärung der Menschen und damit auch eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Wirklichkeit werden aus dieser Sichtweise in oral-performativen Bildungsarchitekturen präferiert, in denen der Einbezug sekundärer und tertiärer Kommunikationsmedien höchstens als Gegenstand für die Etablierung einer medienkritischen Haltung anerkannt wird. Stringent schließen an diese Argumentationslinien schulpädagogische Entwürfe an, die Talk und Action als Leitmedium markieren.

Insbesondere Reform- und Alternativschulen priorisieren in diesem Sinn die face-to-face Interaktion sowie den performativen Erfahrungsraum und damit jene primären Medien, denen qualitativ und quantitativ die weitreichendsten Potenzialitäten für eine Grundlegung von Sozialisations-, Bildungs- und Lernprozessen bescheinigt werden. In der Begründung und Legitimation von Schule als oral-performative Bildungsarchitektur wird zumindest implizit an die medienkritische Linie von Platon und Rousseau bis Adorno und Postman angeschlossen. Dabei ist der Verlängerung dieser Diskurslinie in die Schulpädagogik ein Widerstand gegen eine Integration literaler und elektronischer Medien in die schulische Bildungsarchitektur eingeschrieben.

Dies soll exemplarisch am Schulkonzept von Hartmut von Hentig verdeutlicht werden, da dort nicht nur Talk und Action als schulisches Leitmedium behauptet wird, vielmehr auch in der damit verbundenen Begründung medientheoretische Bezüge aufgemacht werden, die nun auch hinsichtlich ihrer Inkonsistenzen diskutiert werden sollen. Dabei ist eine Bemerkung voranzustellen: Explizit stellt Hentig in seinen schulkonzeptionellen Überlegungen sowohl grundlagentheoretische Bezüge zu Rousseau als auch zu Postman her. Hentig bezieht sich nun auf Postmans Medienkritik, die m.E. eher an die Linie Rousseau und Adorno anschließt, wie schließlich auch Hentigs Schriften. Eine Auseinandersetzung mit der bereits referierten Kritik gerade an der Manipulations- und Entfremdungsthese der Kritischen Theorie bleibt jedoch aus. Entsprechend wird eine vereinseitigende und undifferenzierte Medienkritik schultheoretisch fortgeschrieben, daraus eine bewahrpädagogische Perspektive in Abgrenzung von sekundären und tertiären Medien abgeleitet und in einem idealtypischen Entwurf von Schule als ‚medienresistente Polis‘ verdichtet. Sekundäre und tertiäre Medien werden in die pädagogische Praxis lediglich dann integriert, wenn die pädagogische Absicht auf die Etablierung einer medienkritischen Haltung fokussiert. In dieser pädagogischen Orientierung werden mit einem ‚kritisch-emanzipatorischen Impetus‘ zwei Ziele verfolgt: Ausgehend von der Entfremdungsthese zielt die pädagogische Praxis auf die schülerseitige Stärkung einer kritisch-analytischen Kompetenz die behauptete Differenz zwischen medial inszenierten Wirklichkeiten und den eigenen lebensweltbezogenen Erfahrungsräumen zu erfassen. Ausgehend von der Manipulationsthese zielt die pädagogische Praxis auf die Stärkung einer politischen Kompetenz ‚Gegenöffentlichkeiten‘ zu etablieren: „Wir brauchen eben darum die nicht-mediatisierten, selbst verantworteten, sinnstiftenden Denk-, Wahrnehmungs- und Aneignungsformen – wir brauchen allgemein gebildete Menschen, die sich untereinander verständigen können und wollen“ (von Hentig 2002, S. 135f.). Ganz in einem reformpädagogischen Duktus wird unter diesen Zielvorstellungen die Schule als bewahrender und kompensierender Gegenentwurf zur modernen „neuen Medienwelt“ entworfen. Schule soll hier eine „Gegengesellschaft“ im Sinne einer „Polis“ darstellen (von Hentig 1999), ein Entwurf, der auch ‚tonangebend‘ in dem Eröffnungsvortrag des DGfE-Kongresses „Medien-Generation“ im Jahre 1998 vorgetragen wurde.

Hentig entwirft die Schule als Lebens- und Erfahrungsraum, dessen Kontur wie bei Rousseau aus gesellschaftskritischen Analysen geschärft wird. Ganz im klassischen Gestus der Reformpädagogik, appelliert Hentig für die Verwirklichung eines pädagogischen Schutzraumes: Die Schüler sollen dort als ganze Person wahrgenommen werden und die Unmittelbarkeit von Erfahrungen noch gewährleistet sein. Der Schutzraum jedoch, lässt sich eher durch eine Schließung als durch eine Öffnung der Schule gegenüber

den Medien sichern. Mit diesem schulpädagogischen Konzept wird dann die Herausbildung einer Lebenskompetenz antizipiert, die durch eine ‚skeptische Distanz‘ gegenüber den Medien gekennzeichnet ist. „Kritische Medienkompetenz“ (von Hentig 2002, S. 23) manifestiert sich damit in einer grundsätzlichen Skepsis gegenüber sekundär und tertiär vermittelten Medienwirklichkeiten und ihrer sozialisatorischen Wirkmächtigkeit. Dieses schulpädagogische Zwei-(Medien)Welten-Modell lässt sich durchaus im Sinne einer Bewahrpädagogik interpretieren, die insofern paradox konzipiert ist, als sie einerseits die Schulwelt von der Gegenwelt, die als Spaßkultur charakterisiert wird, absetzt und damit distanziert, andererseits in dieser primären Verinselung eine medienkritische Perspektive erzeugen will, die gerade eine intensive und eben auch unmittelbar erfahrbare Auseinandersetzung mit den sekundären und tertiären Medien konstitutiv voraussetzt.

Als legitimatorische Figur für den pädagogischen Schutzraum ist Hentigs medienkritische Diagnose zentral, dass über neuen Medien „Schrott“ und „Schein“ produziert wird: Die Metapher „Schrott“ bezeichnet eine erste Dimension in Hentigs Argumentation, die auf medial vermittelte Inhalte Bezug nimmt. Zwar legt der kritische Blick darauf nahe, auf die Erforderlichkeit eines Filters von Informationen zu insistieren, aber: „Wer bestimmt hier, was relevant ist, was mir wichtig sein könnte? Die gesamte Zensur aller Diktaturen ist nichts gegen die technische, also für harmlos gehaltene Bevormundung!“ (ebd., S. 216). Hentig sieht die Potenziale eines „Jugendmedienschutzes“ im Sinne einer Institutionalisierung von Sanktion und Verbot etwa auch durch die Familie als wenig erfolgs-versprechend, vielmehr favorisiert er ein pädagogisches Gegen-Projekt: Gewissermaßen als Gegengewicht ist den Kindern und Jugendlichen der Mediengesellschaft „eine starke Erfahrung vom guten Leben zu geben – von Aufrichtigkeit, Anspruch und Überzeugungstreue“ (ebd., S. 232). Eine Pädagogik, die Jugendliche darauf vorbereitet der technischen Zivilisation gewachsen zu sein, setzt konstitutiv eine „aufgeklärte Öffentlichkeit“ voraus, die durchaus auch als pädagogische Instanz zu begreifen ist (vgl. ebd., S. 235f.). Doch gerade mit Blick auf die Eltern stellt Hentig entsprechende Defizite heraus, sonst würden sie „nicht darauf bestehen, dass die Schule ihre Kinder mit Erfahrungen >>aus zweiter Hand<<, in die abgeleitete Wirklichkeit eintaucht, die aus den Neuen Medien sprudelt. Sie würden die Schule zum Bundesgenossen einer ja auch vorhandenen vernünftigen und schönen Wirklichkeit machen – mit Beethovens Siebenter Symphonie, >>Oliver Twist<< und Chuck Berry“ (ebd., S. 232f.). Es ist demnach erforderlich, dass die Erwachsenen der Spaßkultur eine Gegenkultur entgegensetzen (vgl. ebd., S. 234). Die Konkretion dieser Gegenkultur wird hier exemplarisch durch einen inhaltlichen Kanon angedeutet, der an bildungsbürgerliche Definitionen anschließt. Hier lehnt sich Hentig stark an Adornos Argumentationsfigur an, der in seinen theoretischen Ansätzen auch eine Differenz zwischen Hochkultur und Populärkultur markiert und vor diesem Hintergrund bildungsbürgerliche Ideale von der medial manipulierten Alltagskultur absetzt. Und so begründet und legitimiert Hentig (2002) sein Schulkonzept in einer pädagogisch professionellen Reflexion einer unaufgeklärten Haltung gegenüber den neuen Kommunikations- und Informationstechnologien. Denn: „Die Erosion der Bürgerverantwortung durch den telematischen Schein ist voll im Gang“ (ebd., S. 245). Gerade an der Problematik des „Scheins“ findet die zweite Dimension der schulpädagogischen Überlegungen Hentigs ihren Ausgang. Die Moderne ist nicht durch ein sukzessives Verschwinden der Wirklichkeit gekennzeichnet, vielmehr wird diese These radika-

liert: Die Etablierung sekundärer und tertiärer Medien hat die Wirklichkeit bereits zum verschwinden gebracht. Die moderne Welt selbst ist eine Welt des „Scheins“. Diese Welt des Scheins ist von den naturgegebenen bzw. primären Lebensbedingungen entkoppelt, da technische Mittel etabliert wurden, die diese beherrschen, beseitigt oder verändert haben. Die Relation von Wirklichkeit und Schein wird durch die Medien zugunsten der letztgenannten verschoben. „In einer solchen Welt hat das Lebensbewusstsein immer weniger Stützen in der erfahrbaren, von uns unabhängigen Wirklichkeit“ (ebd., S. 245). Als kritischer Umschlagplatz wird in dieser Bewegung die Zäsur ausgemacht, wo die „hergestellte Wirklichkeit“ über die vorgängige Wirklichkeit gestellt wird. „In der Situation erfinden die Menschen den Begriff der >>Virtualität<<, der ihnen erspart, sich zwischen Möglichkeit, Wirklichkeit und Schein zu entscheiden“ (ebd., S. 245). Hentig illustriert diese Erfahrung von Scheinwirklichkeiten an folgender Reiseerinnerung: „Hinter jenen Reklamewänden – so war da zu sehen – gab es tatsächlich nichts, nichts als Abgrund und Weltall. Die autofahrenden Amerikaner hatten es nur noch nicht gemerkt; sie sahen auf die Plakate – auf die brutzelnden Hamburger, die beschlagenen Pepsi-Cola-Flaschen, die prächtig gesunden Raucher, den Hinweis auf die nächste Abzweigung nach Detroit, eine freundliche Warnung, dass die Geschwindigkeit mit Hilfe von Radar kontrolliert werde – und hatten keine Ahnung, dass ihre >>Wirklichkeit<< nicht mehr vorhanden war“ (ebd., S. 21). Nach Hentig subsumiert somit der medial erzeugte Wissens- und Erfahrungsraum die Grundlage einer kritisch reflexiven Auseinandersetzung mit der neuen Wirklichkeit, da sie den Blick auf ein „ursprünglich Gegebenes“ verstellt und somit einen kritischen Vergleich entzogen wird.

Hentig führt jedoch zwei Varianten des Scheins aus und ordnet ihnen eine unterschiedliche Bedeutung für die Pädagogik zu: Da ist zum einen der „Schein“ als Simulation einer potenziellen Möglichkeit, die etwas Vorhandenes sinnlich erfahrbar macht. Beispielhaft wird hier die Zeitmanipulation bei der Darstellung der Entwicklung des Sonnensystems aufgeführt. Wird dieser langwierige Prozess „scheinbar“ im Zeitraffer dargestellt, dient dies zum Zwecke der Erkenntnisgenerierung und ist daher für pädagogische Zwecke äußerst fruchtbar. Dieser Schein hat nichts manipulatives, weil die veranschaulichende Simulation als solche ausgewiesen wird und didaktisch fruchtbar ist. Als Gegenstück wird funktional dazu eine andere Variante des Scheins vorgestellt und kritisiert: Als bloßes Phantasma ist sein entstehen in der Absicht begründet, dass etwas für Wirklichkeit ausgewiesen wird, was jedoch faktisch nicht da ist. Dieser Schein dient zum Zwecke der manipulativen Täuschung. Entsprechend fasst Hentig zusammen: „Es gibt zweierlei Schein – und der Unterschied liegt in der Absicht. Der eine Schein will, dass ich mit ihm rechne, dass ich den Abstand zwischen ihm und der Wirklichkeit denke; der andere Schein will, dass ich ihn für die Wirklichkeit halte“ (ebd., S. 247). Hier schließt Hentig direkt an die Manipulationsthese der Kritischen Theorie an. Im Zuge der Erosion der Buchkultur und damit des Übergangs von der literalen Gesellschaftsform in das so genannte elektronische Zeitalter sieht Hentig eine Potenzierung der Problematik des „Scheins“: „Durch die >>elektronische Revolution<< hat sich nicht nur die Menge von hergestelltem Schein explosionsartig vermehrt, es hat auch die Schwierigkeit zugenommen, seine zwei Spielarten auseinander zu halten“ (ebd., S. 247).

Durch die Entkoppelung medial erzeugter Wirklichkeiten und unmittelbarer Erfahrungsräume wird hier ganz im Sinne der Kritischen Medientheorie Adornos eine zu-

nehmende (Selbst-)Entfremdung konstatiert, die mit einem Sinnverlust gekoppelt wird. „Das Fernsehen und der ans Netz angeschlossene Computer stellen eine Verschärfung eines in der technischen und wissenschaftlichen Zivilisation überhaupt waltenden Entfremdungszustandes dar“ (ebd., S. 97). Die Schule, selbst Teil dieser Zivilisation, ist eine „Entfremdungs-Institution“ (ebd.). Entstanden ist eine technische Zivilisation, die sich nicht mehr selbst zu imaginieren vermag und sich somit ganzheitlich in die Zukunft entwirft, vielmehr ihre Aufmerksamkeit auf die „Vervollkommnung, Vermehrung und Vermarktung von Methoden lenkt, die eine Steigerung der Standardisierung, Systembildung Leistungsoptimierung bewirken“ (vgl. ebd., S. 24f.). Wenn schließlich Hentig bilanziert: „die technische Zivilisation ist eine Mittel-Zivilisation“ (ebd., S. 81), so wird der technologisierende und standardisierende Modus der neuen Ware Medium herausgestellt, die ökonomischen Prinzipien der Kontrolle und Effizienzsteigerung dient. Damit wird hier deutlich auf die Logik der Industrialisierung verwiesen, die Adorno mit Bezug auf Kultur und Enzensberger mit Bezug auf das Bewusstsein entfaltet hatten. In seinen Veröffentlichungen distanziert sich Hentig durchgehend von einem Medienbegriff, der den Menschen die Technik gegenüberstellt bzw. Medientechnik selbst als seine prothesenhafte Erweiterung versteht, der gerade von Innis, besonders aber von McLuhan vertreten wird. Im Widerspruch dazu greift Hentig in seiner Metapherbildung jedoch auf die damit verbundene Optik in seiner Medienkritik zurück und steigert diese, indem er den Menschen als Prothese der Technik interpretiert (ebd., S. 124ff.). In diesem Sinne verweist Hentig auf eine Computerisierung des Menschen (ebd., S. 43) im „technischen Zeitalter“ (ebd., S. 50f.). Dort hat, wie auch Postman behauptet, die erwachsene Generation die Kontrolle über die Eigendynamiken der vernetzten Komplexitäten verloren. Demgegenüber verliert die nachwachsende Generation durch die „eifrigen Stewards“ – wie er die neuen Medien bezeichnet – „das Vermögen, die unmittelbare Befriedigung eines Bedürfnisses um eines langfristigen Gewinns willen zurückzustellen“ (ebd., S. 52). Diesen Phänomenen ist nach Hentig mit der Etablierung medienkritischer Haltungen und Perspektiven entgegen zu steuern, die gleichsam das Verhältnis von übergreifenden gesellschaftlichen Entwicklungen und technischem Fortschritt als problematisch erkennen. Statt in der Schule zunehmend den curricularen Stellenwert von Kulturtechniken aufzuwerten, sind Lerninhalte in das Zentrum zu stellen, die zu einer Reflexion zentraler Kernprobleme der globalisierten Welt befähigen. So hat die Medienpädagogik auf die Konzipierung und Erforschung einer pädagogischen Praxis zu fokussieren, die auf eine Ausdifferenzierung medienkritischer Reflexion des Verhältnisses von Mittel, Zwecken und Folgen zielt.

Dennoch, Hentig folgt den Befürwortern der neuen Medien in der Schule soweit, dass er dafür plädiert, Kinder und Jugendliche dahingehend zu fördern, Medien als hilfreiche Werkzeuge für die Lösung konkreter Probleme zu reflektieren und einzusetzen. Jedoch bleibt eine Differenz damit verbundener übergreifender Zielsetzungen: Die Anderen beziehen Medien in den Unterricht ein, zur „Einübung des jungen Menschen in die gegebenen Verhältnisse. Meine Pädagogik hingegen soll ihn diesen Verhältnissen gegenüber frei machen – frei auch, sie zu ändern, so gut das geht und in voller Kenntnis ihrer Vorzüge, Nachteile, Nebenerscheinungen und Geschichte“. Wenn Medien- und Schulpädagogik „die Maßstäbe nicht einbezieht, denen unsere Gesellschaft folgen sollte, weil unsere geprüfte Kultur es fordert, dann ist >>Medienkompetenz<< ein Synonym für

Abrichtung auf ein zu hoher Macht und Wirksamkeit gediehenes Gerät“ (ebd., S. 190). Es wird deutlich, Hentig plädiert hier ausdrücklich dafür, Medienpädagogik nicht ausschließlich auf technische Aspekte zu beziehen, die eine Bedienung des Apparates betreffen. Vielmehr ist auch erforderlich die Fähigkeit einer Technikfolgenabschätzung auszubilden, im Sinne einer Antizipation von negativen Nebeneffekten, die sich mit der technisch indizierten Problemlösung einstellen könnten (vgl. ebd., S. 61). Das letztgenannte wird aus modernisierungstheoretischer Perspektive deutlich hervorgehoben, denn: Die Akkumulation von Folgen bringt das Gleichgewicht von Systemen zum Kippen, vereinnahmt und verstrickt die Menschen in ein Problemgemengelage und bedingt gleichsam ihre „Entmachtung durch ihre Mittelsysteme“ (ebd., S. 62).

Hier wird demnach die Lösung der Krisen der Moderne nicht mehr in einer medientechnischen Optimierung der linear strukturierten Erkenntnislogik des Abendlandes gesehen, vielmehr wird darüber hinaus auf eine Reflexionskompetenz insistiert, die auf Widersprüche und Ambivalenzen von technisch initiierten Modernisierungsprozessen bezogen wird. Hentig lässt keinen Zweifel daran, „dass die Schule hiermit erneut überfordert ist“ (ebd., S. 63). Dennoch hat sie sich dieser Aufgabe zu stellen. Denn schließlich wird der Fortschrittsglauben obsolet, an dessen Verwirklichung die Schule als weitergebende bzw. vermittelnde Instanz zwischen den Generationen orientiert. Zentrales (medien-)pädagogisches Ziel ist bei Hentig, dass die Generationen der „Mediatisierung“ gewachsen bleiben. Das heißt, Fortschritt ist nur dann Fortschritt, wenn er nicht nur vollzogen, sondern auch verstanden wird (ebd., S. 95).

Hentig sieht nun diesen möglichen Fortschritt durch die Medien bedroht. Am Beispiel des Computers wird dies deutlich: Zwar dient der Computer zur Entlastung von Mühe und Ausschluss von Unvorhersehbaren, jedoch wird darüber der Raum, in dem schöpferische Denkprozesse entfaltet oder provoziert werden, minimiert (ebd., S. 144f.). Der Computer engt die geistige Erfahrungsweise ein, eine Behauptung, die wiederum mit der Entfremdungsthese der Kritischen Medientheorie zusammenschließt (ebd., S. 89ff.). Darüber hinaus generiert der Umgang mit Computertechnologien eine Lernhaltung, die Passivität und Vereinsamung befördert. „Alles, was man pädagogisch erreichen will, erreicht man besser ohne Computer. Alles, was man pädagogisch vermeiden will, vermeidet man besser ohne ihn. Alle Dummheiten, die die Schule macht, macht sie mit ihm verstärkt. Das, was man nur an und mit dem Computer lernen kann, ist herzlich wenig und kann vor der Entlassung in die Arbeitswelt (zu der auch die Hochschule gehört) realistischer und wirksamer absolviert werden“ (ebd., S. 208).

Schule hat sich der gestellten Herausforderung in folgender Weise zu stellen: Entsprechend der Entfremdungsthese hat die Schule „den Verlust an Unmittelbarkeit systematisch zu kompensieren“ (ebd., S. 68). Dies setzt einen reflexiven Umgang mit dem Mittelsystem voraus. Zentral sei dabei, dass das Mittelsystem, etwa der Computer mit Signalen arbeite, die zwar eindeutige Sachverhalte transportieren, jedoch genau an der Stelle an ihre Grenzen stoßen, wo eine Reflexion über das Signalsystem auf einer Metaebene ansetzt. Das so in tertiären Medien verstärkte Manipulationspotenzial lässt sich nach Hentig nur über dialogische Prinzipien im Sinne Platons unterlaufen (ebd., S. 73). In dieser Tradition priorisiert auch Hentig das Medium der Sprache. Entsprechend setzt die Herstellung einer medienkritischen Haltung die Unmittelbarkeit des Dialoges konstitutiv voraus: „Sprache ist das Mittel der Erfassung, Deutung und Ordnung der Welt,

ist also eine starke Bildungskategorie“ (von Hentig 2003, V31). „Dies ist meine Pointe: Wir brauchen für eine Welt, in der es Computer gibt, vor allem etwas, was wir an den Computern gerade nicht lernen können – das offene, dialogische, zweifelnde, entwerfende, bewertende, philosophische Denken“ (von Hentig 2002, S. 73). In seinem Entwurf von Schule plädiert Hentig für eine Grundschule, die im Rousseau'schen Bild einer weitestgehend medienresistenten Polis als elementarer Lebens- und Erfahrungsraum entworfen wird (ebd., S. 135, auch S. 148). „Wir brauchen vor allem in der Kindheit unmittelbare Erfahrung mit greifbaren Folgen“ (ebd., S. 288). Dem entgegen befürchtet Hentig durch einen verstärkten Einbezug neuer Medien eine erneute Entpersonalisierung der Pädagogik, gegen die die Reformpädagogik bereits in den 1960er Jahren angetreten ist: Erlebnis-, Erfahrungs-, Handlungs- und Denkpädagogik waren die Schlagwörter. Mit Blick in die Zukunft antizipiert Hentig schließlich eine Verschärfung der antipädagogischen Potenziale schulischer Lernfelder durch ihre Vernetzung: Gegenwärtig erfüllt die Schule die zentrale Aufgabe, nicht die Lehre von der Zusammensetzkunst zu vermitteln, vielmehr „die Ordnung der Vorstellungen zu betreiben und zu unterstützen“ (ebd., S. 236). In der Schule als rationalisiertes Zertifizierungs- und Berechtigungswesen stehen „menschliche Entwicklung, Kultur, der Qualifikationsbedarf der Gesellschaft und die natürlichen Zahlen (...) in einer prästabilisierten Harmonie. Die Erfahrung wird segmentiert und für einen bestimmten Zweck rekonstruiert“ (ebd., S. 239). Die Technisierung des ganzen Vorgangs ist vorgezeichnet. „Eine solche Kursbuch-Bildung mit komplizierten Anschlüssen ist exakt das, wofür man Computer erfunden hat“ (ebd.). Doch die Erfahrung aus zweiter Hand, die beliebig auswechselbar sind und entauratisiert, generieren nach Hentig einen „Hunger auf Person“ (ebd., S. 183, vgl. auch S. 241), den die Schule befriedigen sollte.

Der Computer wird in der Argumentation Hentigs als potenzieller Pädagoge auf den Prüfstand gehoben und verliert. Hentig konstatiert das Abhängigkeitsverhältnis, in das der Mensch gegenüber den technischen Mittel getreten ist und sieht damit Flussers These bestätigt, von „der vollendeten Unterordnung des denkenden und wissenden Menschen unter das gespeicherte Wissen aller anderen“ (ebd., S. 40). Die Formel zur Charakterisierung von digitalen Kommunikations- und Informationstechnologien wie „>>interaktiv<< oder >>dereguliert<< oder >>dezentralisiert<<“ verschleiern lediglich diesen Zustand“ (ebd., S. 81). Entsprechend entwirft Hentig auch den Computer als distributive Informationsquelle, durch die – wie der Brockhaus – „die Wissensbildung weder ersetzt noch gefördert“ (ebd., S. 132) wird. Hentig plädiert nun keineswegs für eine Schule ohne Computer, jedoch sieht er nicht als Aufgabe der Schule die Jugendlichen „up to date“ zu machen und damit „die hypertrophe Neue-Medien-Wirklichkeit in der Schule zu wiederholen“ (ebd., S. 198), vielmehr soll dort das Medium konsequent den Stellenwert eines Mittels, eines „Knechtes“ zugewiesen bekommen (ebd., S. 198). Der Bildungswert des Internets wird damit stark relativiert und demgegenüber die „sorgfältige, ausdrucksvolle, reiche Sprache“ priorisiert. Hentig warnt davor den Druck einer Qualitätsentwicklung der Schule im Sinne einer Effizienzsteigerung nachzugeben und dabei den pädagogischen Auftrag aus dem Blick zu verlieren: „Jungen Menschen helfen, in ihrer Welt erwachsen zu werden“ (ebd., S. 208). Die Pädagogen sollten die Entwicklung einer Lebens-Kompetenz nicht aus dem Blick verlieren und so an der Ganzheitlichkeit als pädagogisches Grundprinzip festhalten. Das heißt unter anderem, dass die Schule ihre kom-

pensatorische Funktion wahrnimmt und bejaht: „Sie muss in erster Linie lehren, was das Leben nicht lehrt, was aber für seine Erhaltung und Würde notwendig ist“ (ebd., S. 291). Hentig erwehrt sich gegen den neuen Paradigmenwechsel der bildungspolitisch dominanten Leitvorstellung von Schule. War diese noch in den 1970er und 1980er Jahren davon bestimmt, dass Schule auf die Bewältigung von Lebensproblemen vorbereiten sollte, geht sie nun in den 1990er Jahren wieder in dem Bild der „Karriere-Anstalt“ (ebd., S. 94) auf. Hält sie schließlich reformistisch an dem Auftrag „auf das Leben vorzubereiten“ fest, dann ist dieses Leben ein von Medien durchdrungenes. Damit gerät die Schule in ein kaum lösbares Dilemma: Leistet sie dem sich vollziehenden medialisierten Aufwachsen der Kinder Widerstand, isoliert sie sich und verwirft ihren bisherigen gesellschaftlichen Auftrag auf das Leben vorzubereiten, wie es ist. Lässt sie sich auf die Medialisierung ein, betreibt sie ihren eigenen Abbau, denn längst unterlaufen oder überlagern die neuen Medien viele Bemühungen und Wirkungen der Schule (ebd., S. 96). Zu profilieren ist hier eine Medienerziehung, die auf eine „deutliche Einschränkung beliebiger Mediennutzung einerseits und deutliche Vermehrung bewusster, zweckgerichteter Nutzung andererseits“ (ebd., S. 109) zielt. Was die Entwicklung erzwingt ist eine Aufklärung, die vor einem sekundär und tertiär medialisierten, also „falschem Bewusstsein“ schützt (ebd., S. 122).

Gelingt nach Hentig eine solche Medienaufklärung nicht, setzt sich eine sozialisatorische Wirkmächtigkeit frei, die die pädagogische Praxis im schulischen Kontext zu unterminieren droht: In diesem Fall wird „das Mittel, das Werkzeug für etwas sein sollte, durch ein Medium ersetzt, das in erster Linie sich selbst vermittelt“ (ebd., S. 151). Gerade diese Stelle ist insofern interessant, als hier Hentig eine mangelnde reflexive Distanz bzw. eine geringe medienkritische Kompetenz als konstitutive Bedingung für eine Wirkmächtigkeit dessen ausweist, was McLuhan in der Formel „Das Medium ist die Botschaft“ ausdrückte. Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, welche sozialisatorische Wirkmächtigkeit von den Medien ausgeht. Eine für die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zu etablierende Kernfrage.

Hentig bringt seine Überlegungen auf den Punkt: Nicht mehr Sache und Person kennzeichnet er als den Gegenpol, sondern „Mittelsysteme versus Person“. Hentig kritisiert dabei Unterrichtswirklichkeiten lediglich zu simulieren und Personen durch Mittelsysteme zu ersetzen. Der damit verbundene Versuch nicht nur die Sache, sondern auch Medienkompetenz im verengten Sinne in eine technischen Nutzungslogik zu überführen, „stabilisiert und perfektioniert das System, das man unbefragt und unbezweifelt hinnimmt“ (ebd., S. 213). Die Person wird dann – wie bereits aufgeführt – zur potenziellen Prothese der Medien. Nur in der bewahrpädagogischen Provinz gelingt dieser schultheoretischen Perspektive ein Entkommen aus dieser destruktiven Medienwirkung.

3.6 Kritik an der vorgestellten Diskurslinie und Ausblicke auf die weitere Argumentation

In der medienkritischen Diskurslinie zur Behauptung oral-performativer Bildungsarchitekturen werden Leistungen primärer und ex negativo sekundärer und tertiärer Medien herausgearbeitet. Abstrahiert man von den normativen Implikationen der Argumentationen, lassen sich erste Hinweise auf topologische Parameter einer ‚Mediengrammatik‘ ableiten.

So wird in der Auseinandersetzung mit kritischen Positionen, die sich auf die Manipulationsthese beziehen, die Aufmerksamkeit auf die Ausformung medial vermittelter Wirklichkeiten fokussiert und deren Verhältnissetzung zueinander: Damit verbunden ist die Frage, inwiefern es eine unmanipulierte Wirklichkeit als ‚primäre Realität‘ gibt und inwiefern diese durch mannigfaltige mediale Simulationen diffundiert wird. Würde man dies annehmen, wäre den Simulationen jeglicher Realitätscharakter abzusprechen. Dem entgegen wird hier behauptet und im Weiteren noch ausgeführt, dass die gegenwärtig etablierte Mannigfaltigkeit von Kommunikationstechnologien ein Gefüge medienkultureller Architekturen als medienspezifische Wirklichkeiten hervorbringt. Jede dieser Wirklichkeiten ist real in dem Sinne, dass sie einen konkreten raumzeitlichen Rahmen für Kommunikation eröffnet und dabei synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi präferiert. Mit der Entfremdungsthese wird die Aufmerksamkeit auf damit verbundene Erfahrungsqualitäten gelenkt, die den medienkulturellen Architekturen eingeschrieben sind. Auch hier wäre zu fragen, inwiefern anstelle der idealtypischen Konstruktion von Authentizität die differenztheoretische These medienspezifischer Wahrnehmungsmodi zu treten hat, auf denen differente Wirklichkeitsvorstellungen und -erfahrungen aufrufen, die jeweils raumzeitlich konkret ausgeformt sind. Diese Perspektive wird im Weiteren noch zu entfalten sein.

Um die hier vorgestellte medienkritische Diskurslinie für eine solche medienökologische Perspektive anschlussfähig zu machen, bedarf es darüber hinaus einer begründeten Relativierung ihrer normativen Implikationen. Diese sind kennzeichnend für Leitmedium-Diskussionen. So wird die Priorisierung des primären Mediums Sprache und der damit verbundenen face-to-face Kommunikation für pädagogische Praxis mit einer Entwertung alternativer medienkultureller Bildungsarchitekturen verbunden. Die Frage, inwiefern überhaupt ein Leitmedium in pädagogischer Praxis zu behaupten ist, wird grundsätzlich mit einer Kritik an sekundären und tertiären Medien der Wissensarchivierung, -präsentation und -vermittlung beantwortet.

Mit Bezug auf sekundäre Medien ist hier exemplarisch die Buchkritik Platons vorgestellt worden. Platon weist Medien als prothesenhafte Erweiterung des Menschen aus, die jedoch nicht zu einer Steigerung von Kompetenzen führt, vielmehr deren „Entbildung“ vorantreibt. Auf gesellschaftlicher Ebene antizipiert Platon darüber hinaus eine Pluralisierung von „Entbildungsprozessen“, die einer Destabilisierung kultureller Ordnung Vorschub leisten. Dieser Argumentation kann hier nicht gefolgt werden, da die Konsequenzen einer Typographisierung von Bildungskulturen kausal abgeleitet werden. Die Mannigfaltigkeit sozialer Praktiken, die etwa durch eine Alphabetisierung evoziert wurden, bleibt dabei unberücksichtigt. Die Subjekte werden damit als Objekte reduziert in den Blick genommen und – in der Umkehrung – als prothesenhafte Erweiterung der Medien entworfen. Gerade Goody und Watt (vgl. Abs. 4.3) weisen in ihrer Platon Kritik die Einseitigkeit dieser negativen Konnotation aus. Dem entgegen verweisen sie auf Potenziale typographischer Bildungsarchitekturen, die sich auch auf die pädagogische Praxis beziehen lassen: die räumliche Ausweitung und zeitliche Flexibilisierung bei der Gestaltung von Lehr-Lernarrangements; der mögliche Einbezug von Informationen als Gegenstand von Lernprozessen, die über den unmittelbaren Erfahrungsraum hinausgehen; Demokratisierung von Bildungschancen, durch eine formale Gleichberechtigung im Zugriff auf kulturelles Wissen; Wissensexpansion und -spezialisierung durch die zeit-

enthobene Auseinandersetzung mit archivierten Wissen in typographischen Aufschreibungssystemen; Beförderung eines historischen Bewusstseins, einer kritischen Urteilskraft und einer Individualisierung in Auseinandersetzung mit schriftlich fixiertem Wissen. In diesem Sinne liegt Platon deutlich einer konservativen Leitmedium-Diskussion auf, die die gegebene kulturelle Ordnung lediglich zu stabilisieren sucht und vor diesem Hintergrund ‚neue‘ Medien nur soweit akzeptiert, als sie das Bestehende verstärken und effektivieren. Dieses zu Bewahrende ist eine pädagogische Praxis des Dialogs in angesichtiger Kommunikation.

Wie Platon lehnt auch Rousseau eine Relativierung des dominanten Stellenwertes des primären Mediums Sprache durch die Zeichensysteme Schrift und Zahl ab oder plädiert lediglich für einen begrenzten Zugriff. Jedoch – und dies ist zentral – unterscheidet sich Rousseaus Argumentation in zwei Punkten von der Platons: Zum ersten betont zwar Rousseau in der Erziehung durch Menschen auch den Bildungswert des Dialogs, jedoch wird dieser ergänzt von einer Erziehung durch die Dinge, mit denen sich der Lernende performativ auseinander zu setzen hat. Auf die Erziehung durch die Natur kommen wir im Weiteren noch zu sprechen. Zum zweiten werden die Bildungspotenziale der nunmehr oral-performativen Lernumgebung nicht prinzipiell, sondern insbesondere für die Herausbildung einer sensitiven Vernunft als signifikant ausgewiesen. Wird diese nur brüchig entfaltet, bleibt der Heranwachsende anfällig für die fremdgesteuerte Manipulation, kulminiert Wissensaneignung in eine zunehmende Entfremdung von der ursprünglichen Wirklichkeit und den naturgegebenen Bedingungen, die an sich einen konstitutiven Referenzpunkt für die Herausbildung einer kritischen Urteilskraft darstellen. Diese Linie wird schließlich in der Kritischen Theorie ausdifferenziert.

Die Argumentation von Rousseau weist nun an zwei Stellen Inkonsistenzen auf: So bleibt erstens der Aufbau einer ‚sensitiven Vernunft‘ als konstitutive Grundlage für die Generierung einer ‚intellektuellen Vernunft‘ typographischen Ordnungsprinzipien verhaftet. Denn Rousseau weist neben den Menschen und den Dingen, die Natur als zentralen Erzieher aus, die er selbst als „Buch“ metaphorisiert. Zwar wendet er sich von einem Buchgelehrtentum ab, indem er die Wirkmächtigkeit des Mediums Buch in entfremdeten und manipulierenden Lernprozessen manifestiert sieht, kann sich jedoch aus seiner literalen Perspektive nur begrenzt distanzieren, da er in der Natur hypothetisch typographische Ordnungsprinzipien annimmt: Der Zögling hat entsprechend Lesarten zu entwickeln, die gewissermaßen der Natur eingeschrieben sind. Forschendes Lernen geht dann in der Form einer Etablierung von Lesarten über die Welt auf. Zugespitzt haben wir es hier mit einem typographischen Determinismus zu tun, der der literalen Leitmetapher von der „Lesbarkeit der Welt“ folgt. Und dabei wird deutlich, dass es durchaus ein Entwurf vom richtigen Lesen der Natur gibt, der sich im Erkennen der Schöpfung Gottes und damit in einer Form von Religiosität materialisiert. Rousseaus typographischer Determinismus wird somit an eine transzendente Geltungsquelle angeschlossen. Denn schließlich ist es Gott, der sich in die Natur eingeschrieben hat und damit Autor dieses Buches ist. Naturnahe Erziehung ist damit letztlich typographische Erziehung und diese hat sich unter der Hand als religiöse zu bewähren.

Zum zweiten zeigt sich, dass Rousseau trotz seiner scharfen Buchkritik, die sozialisatorische Wirkmächtigkeit der Medien unterschätzt. Dies lässt sich an den Stellen verdeutlichen, an denen er Emile die Lektüre von Robinson Crusoe freigibt. Hier zeigt sich in

aller Deutlichkeit die Begrenztheit einer gebrauchstheoretischen Analyse von Medien an. Zwar weist Rousseau darauf hin, dass sich bei der medial vermittelten Wirklichkeitsaneignung zwischen Lernenden und Wirklichkeit ein Drittes schiebt. Zwar wird darauf bezogen auf die Gefahr einer Entfremdung und Manipulation verwiesen, darüber hinaus wird jedoch diese mediale Mitte nach ihrer spezifischen Wirkung nicht weiter befragt. Zentral ist für Rousseau lediglich, dass eine unmittelbare Auseinandersetzung mit den Dingen durch das Medium gestört und verunmöglicht wird. Lediglich bei dem Buch Robinson Crusoe „heiligt“ der Inhalt die typographische Mitte, die Rousseau in ihrer Wirkmächtigkeit nicht erkennt, weil seine Perspektive selbst davon durchdrungen ist. Dem entgegen verweist Rousseau auf die sozialisatorische Wirkmächtigkeit der Medieninhalte, hier der idealtypischen Erzählung von Robinsons naturgemäßer Erziehung. An dieser Stelle wird Rousseaus verkürzter Medienbegriff deutlich: Zwar wird das Medium als Mittel für den Transport von Informationen, als Vermitteltes und als Vermittlung thematisiert, jedoch bleibt eine topologische Betrachtung des Mediums als Mitte aus. Gerade diese Dimension im Medienbegriff ging ja davon aus, dass den Medien selbst eine Transformationsregel, eine Grammatik eingeschrieben ist, die als Ordnungsprinzipien eine Auseinandersetzung mit medienkulturellen Wirklichkeiten ausformen.

Zusammenfassend lässt sich hier ableiten: Im Vergleich zu einer oral-performativen Auseinandersetzung mit Wirklichkeit werden Erfahrungsqualitäten bei der Nutzung von sekundären und tertiären Medien verschoben. Entsprechend ermöglichen oral-performative Bildungsarchitekturen eine multisensorisch-transitive Auseinandersetzung mit Wirklichkeiten. In der Buchkultur wurden diese synästhetischen Relationen zugunsten der visuellen Decodierung von Wirklichkeit neu austariert. Zentral für diese phänomenologische Analyse ist die topologische Dimension von Medien. Diese und die damit verbundene Differenzerfahrungen medienkultureller Architekturen werden zwar bei Rousseau nicht in den Blick genommen, stehen jedoch im Fokus der weiteren Überlegungen.

Die Kritische Medientheorie fokussiert ihre Medienkritik auf das Fernsehen, aber auch das Radio. Diese Medien werden als ‚Massenmedien‘ bezeichnet. Dass dabei sekundäre Medien, wie das Buch nicht inbegriffen sind, sondern ausschließlich elektronische, verweist bereits darauf, dass das Buch als solches verkannt wird. Insbesondere Adorno formuliert seine Kritik an den Massenmedien in der Entfremdungs- und Manipulationsthese und greift damit implizit Argumentationslinien von Platon und Rousseaus wieder auf. Entsprechend wird so die Frage evoziert, worin eine Unterscheidung zwischen typographischen und elektronischen Massenmedien zu sehen ist.

Vielleicht ist diese Frage bei Adorno auch insofern unbeantwortet, als er ebenso wie Platon und Rousseau das Medium nicht als Mitte, also aus einer topologischen Perspektive zu analysieren weiß. Denn in dieser Optik wird die Differenz deutlich. Kontrastiert man das Fernsehen und das Buch als Medium der Mitte, zeigt sich, dass in diesem tertiären Medium sowohl das primäre ‚Medium‘ der Sprache, als auch die sekundären Medien, wie Schrift und Bild, integriert und multimedial miteinander verknüpft sind. Das Buch dagegen ist weitaus bescheidener, in ihm wird das sekundäre Medium der Schrift typographisiert. Hatten Platon und Rousseau bereits Schwierigkeiten die Differenz zwischen Sprache und Schrift topologisch zu bestimmen, kommt nun ein weiteres multime-

diales Medium mit neuen Ordnungssystemen dazu. Dieses bringt eine neue raumzeitliche Relation für Kommunikation hervor und präformiert medienspezifisch die synästhetischen Relationen der Wahrnehmungsmodi.

Eine Kritik an der Argumentation der Kritischen Medientheorie ist durchaus darin auszumachen, dass in der Interpretation elektronischer Massenmedien als distributive Apparate von einem einfachen linearen Sender-Empfänger-Verhältnis ausgegangen wird. Dies wird insbesondere in der Manipulations- aber auch Entfremdungsthese deutlich. Vernachlässigt wird dabei, dass die Rezeption prinzipiell nicht in einer einfachen Überführung von Informationen in Wissen aufgeht, vielmehr als Interpretationsprozess aufzufassen ist, der nicht nur spezifisch durch das mannigfaltige Vor- und Regelwissen des Rezipienten ausgeformt, sondern auch durch die medienspezifischen Spielräume strukturiert wird.

Der Rezipient ist somit nicht als passiv konsumierendes Objekt, vielmehr auch als aktiv gestaltendes Subjekt in den Blick zu nehmen. Sich als solches zu artikulieren, dafür eröffnen sich in medienkulturellen Architekturen differente Spielräume. Unstrittig, dass diese in distributiv ausgerichteten Medien der Übertragung von Informationen weitaus begrenzter sind als in Kommunikationsmedien. Darauf hatten auch schon Brecht und Enzensberger hingewiesen. Sie setzten auf die technische „Freischaltung“ der distributiven Medien für Kommunikation. In der gegenwärtigen technologischen Entwicklung ist dieser Entwurf verwirklicht. Darüber hinaus ist mit dem Internet ein Novum zum Durchbruch gebracht, was in dieser Debatte noch nicht antizipiert wurde: die Möglichkeit simultaner Kommunikation in variablen raumzeitlichen und synästhetischen Relationen. In der Annahme eines solchen Gefüges medienkultureller Architekturen werde ich im Sinne Benjamins danach fragen, welches kreativ-schöpferische Potenzial darin für Bildungsprozesse eingeschrieben ist.

Diese Perspektive bleibt nun jedoch in dem schulkonzeptionellen Entwurf einer ‚medienresistenten Polis‘ ausgeblendet. In der Begründung von Talk und Action als dominante Leitmedien von Bildungsarchitekturen wird der medienkulturelle Wandel ideologiekritisch überzeichnet. Instruktiv jedoch bleiben die (schul-)pädagogischen Begründungen des Bildungswertes des Dialogs und damit angesichtiger Kommunikation, in der die Linie von Platon über Rousseau und Postman fortgeschrieben wird. Jedoch legitimiert der Ausweis von Bildungspotenzialen oral-performativer Bildungsarchitekturen nicht die Entwertung von alternativen medienkulturellen Bildungsarchitekturen.

4 Schriftlichkeit als bildungskulturelles Leitmedium

In diesem Kapitel werden grundlagentheoretische Bezüge vorgestellt, auf denen ein weiterer Reform-Diskurs aufruft, in dem die Schule als literales Bildungsmonopol behauptet wird. Schreiben und lesen werden als die zentrale Kulturtechniken herausgehoben und letztlich das Buch als schulisches Leitmedium priorisiert. Um das Buch als schulkulturelles Leitmedium auszuweisen, werden in dieser Diskurslinie medienkritische Bezüge sowohl auf primäre Bildungsarchitekturen als auch auf tertiäre Bildungsarchitekturen entfaltet und zivilisationstheoretisch begründet.

Übergreifend interpretiert Blumenberg die typographische Perspektive der Neuzeit als Versuch den Sinnverlust, den die Erosion metaphysischen Ursprungsdenkens evozierte, durch die Orientierung an dem heimlichen Ideal von der Lesbarkeit der Welt zu kompensieren. Kennzeichnet die Moderne gerade eine kritische Distanz gegenüber der Annahme von einem einheitlichen Ursprung der Welt, aus dem sich die Vielfalt ihrer Phänomene ausdifferenzieren, wurde von nun an eine Pluralität von Ursprüngen angenommen, die das erkennende Subjekt zu einer sinnhaften Einheit zu bringen hatte. Die typographischen Ordnungsparameter unterstützten dieses erkenntnisgenerierende Prinzip entscheidend: Es werden einzelne Elemente erfasst um sie dann in einem verstehenden Sinnangehen zusammenzufügen. In diesem Sinne wird gerade die Etablierung wissenschaftlichen Denkens als Errungenschaft der Buchkultur ausgewiesen.

Daran anknüpfend werden die kulturphilosophischen Überlegungen zur symbolischen Form von Cassirer vorgestellt. Cassirer weist Symbolsysteme als Strukturierungsmodus für Kommunikation aus, die kulturelle Ordnungen generieren. Jedoch werden in diesem theoretischen Konzept Symbolsysteme nicht mit Medien gleichgesetzt, vielmehr funktional bestimmt. Technik stellt demnach hier ein eigenes Symbolsystem dar. Darüber hinaus ist für die hiesige Argumentation Cassirers funktionale Differenzmarkierung bei der Verwendung des Sprachsystems zentral: So wird mit Bezug auf den mythischen Sprachgebrauch die Ausdrucksfunktion beschrieben, die sich durch eine fehlende Differenz zwischen Zeichen und bezeichneter Sache auszeichnet. Die referenzielle Beziehung wird entwicklungsgeschichtlich erst mit der Schrift etabliert, das Symbolsystem Sprache übernimmt dort zunehmend eine Darstellungsfunktion. Erst damit ist die Grundlage für wissenschaftliches Denken gegeben. In einer reflexiv-analytischen Durchdringung wird Ausgedrücktes und Dargestelltes sowohl kategorisiert als auch systematisiert. Dabei wird in diesem Prozess selbst auf symbolisierende Zeichen zurückgegriffen. Sprache entfaltet so in der wissenschaftlichen Wirklichkeitsaneignung ihre Bedeutungsfunktion. Die typographische Schrift wird als konstitutive Voraussetzung für den bedeutungsgenerierenden wissenschaftlich-analytischen Diskurs interpretiert, der als Form der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit „Hochkulturen“ kennzeichnet.

Insbesondere Goody und Watt verstärken dieses kulturchauvinistische Reflexionsmuster. Jedoch machen sie ihre These eines fortschreitenden Zivilisationsprozesses nicht nur an der Herausbildung wissenschaftlicher Denkformen fest, sondern auch an der gesellschaftlichen Demokratisierung. Beides setzte die Etablierung der Schrift als spezifisches Symbolsystem voraus, beide Errungenschaften – so ihre Behauptung – finden sich nicht in soziokulturellen Ordnungen, die durch eine ‚begrenzte Literalität‘ gekennzeichnet

sind. Schriftlichkeit wird somit als die höchste zivilisatorische Errungenschaft ausgewiesen. Der Erhalt der Buchkultur wird so zum erstrebenswerten Moment. Vor diesem Horizont ist die Schule als typographischer Bildungsraum legitimiert. In dieser Perspektive wird schulische Bildung grundsätzlich als Kulturaneignung verstanden, die Kompetenzen in der Anwendung konkreter Techniken voraussetzt: hier Lesen und Schreiben.

Diese Diskurslinie ist in schultheoretischen Überlegungen aufgegriffen worden, die sich an einer Kritik der Schule orientiert, in der die inhaltsbezogene Vermittlung von Stoff im Zentrum steht. Dem entgegen wird nun das Selbstverständnis der Schule als Instanz zur typographischen Enkulturation begründet. Lernprozesse werden auf die Aneignung von Kulturtechniken bezogen und dabei nicht reduktionistisch funktional konkretisiert. Das heißt, aus der zunehmenden Bedeutung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien wird nicht die Erforderlichkeit damit verbundener Kulturtechniken abgeleitet, vielmehr wird der kulturelle Eigenwert des Schriftspracherwerbs zum Erhalt eines zivilisatorischen Anspruchs begründet.

Diese Optik wird insbesondere in zwei typographisch orientierten Schulentwürfen eingenommen: Erstens in dem typographisch orientierten Ausnahmefall im reformpädagogischen Diskurs, der sich insbesondere mit dem Namen Freinet verbindet. Freinet wies typographische Techniken als organisatorischen Referenzpunkt und Handlungsmittel für die Entwicklung von Methoden des Unterrichts aus, die weitreichend als Orientierungsrahmen für die Gestaltung von Arrangements schulischer Bildungsprozesse gefasst werden. Die mit dem Schulbuch bis dahin etablierten Techniken traditioneller Pädagogik, die auf Vermittlung und Belehrung zielten, kritisiert Freinet unmissverständlich als unzeitgemäß. Interessanterweise folgt nun aus der Kritik an der Buchschule kein medienkritischer Verweis auf das antipädagogische Potenzial sekundärer und tertiärer Medien. Diese Sichtweise eröffnet sich Freinet, indem er grundsätzlich zwischen Technik und Methode unterscheidet. Die Technik ist ein Handlungsmittel, ein Werkzeug, das konstitutive Voraussetzung für die Umsetzung von pädagogischen Methoden ist. Mit einer Technik ist jedoch nicht zwingend eine Methode verbunden, vielmehr eröffnet die Technik einen Spielraum für Anschlussstellen pädagogischen Handelns. So hält Freinet demnach auch in seiner schultheoretischen Konzeption grundsätzlich an einer typographischen Schulpraxis fest, jedoch wird diese im didaktischen Konzept des freien Ausdrucks für die Erfahrungen und lebensweltlichen Bezüge der Kinder und Jugendlichen geöffnet. Insbesondere die Schuldruckerei stellt Freinet als Technik vor, die grundsätzlich auf die Bildung einer kritischen Urteilskraft, einer Kompetenz zur Selbstorganisation des Lernens und eine Gestaltungskompetenz zur Problemlösung zielt. So steht Freinets Schulkonzept selbst für eine Relativierung der Medienkritik im reformpädagogischen Mainstream. Nicht die Technik verhindert die Verwirklichung von pädagogischen Zielsetzungen, vielmehr die damit verbundenen Unterrichtsmethoden, die allerdings gestaltbar sind und eben gerade nicht durch die Technik determiniert werden.

Als zweites schultheoretisches Konzept werden die Überlegungen von Duncker vorgestellt und auch im Weiteren ausführlicher diskutiert. Hier wird ein Verständnis vom Lernen als Kulturaneignung etabliert. In diesem Sinne interpretiert Duncker die schulische Vermittlung von Kulturtechniken als Enkulturation, die jedoch nicht auf die kulturelle Anpassung an gesellschaftliche Erfordernisse verkürzt werden darf. Vielmehr ist die partielle Autonomie der Schule anzuerkennen. In diesem Sinn wird die Schule ent-

gegen der soziokulturellen Multimedialisierung als literale Gegenkultur entworfen. So haben sich Lern- und Bildungsprozesse vordergründig in einem gelungenen Schriftspracherwerb zu verwirklichen und bleiben daher prinzipiell auf das Buch als dominantes Leitmedium bezogen.

Eine empirische Fundierung der Orientierung, Schule als typographischen Bildungsraum zu tradieren und damit die Dominanz des Buches als zentrales Leitmedium des Schulsystems zu legitimieren, stellen aktuelle Schulvergleichsstudien dar. Dies wird am Beispiel der PISA-Studie verdeutlicht, die ihre Aufmerksamkeit auf die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern einstellte. Lesekompetenz wird hier als Basisqualifikation für den Umgang mit den gesamten Medienspektrum ausgewiesen, eine Behauptung, die zu hinterfragen ist.

4.1 Die „Lesbarkeit der Welt“ als Leitmetapher typographischer Moderne

Es mag befremden, dass zum Ausgang der hier darzustellenden Diskurslinie die Überlegungen Blumenbergs stehen, denn Blumenberg selbst war durchaus ein ausgesprochener Kritiker der Bücher. Implizit anschließend an die Entfremdungs- und Manipulationsthese der Kritischen Medientheorie konstatiert er: „Die geschriebene und schließlich gedruckte Tradition ist immer wieder zur Schwächung von Authentizität der Erfahrung geworden“ (Blumenberg 1986, S. 17). Blumenberg führt mit dieser Aussage die behauptete Differenz von Erfahrungsqualitäten ein: Zum einen wird das Erleben einer authentischen Erfahrung angenommen. Wie bei Adornos mimetischer Aneignung des autonomen Kunstwerks oder bei Benjamins erleben einer Aura, wird dabei eine Erfahrungsqualität angenommen, die sich durch Ursprünglichkeit, Ganzheitlichkeit und Originalität auszeichnet. In dieser Welterfahrung wird das Subjekt mit sich selbst identisch. Zum anderen ist die buchvermittelte Welterfahrung durch ein entfremdendes und manipulatives Moment bestimmt: Im Buch wird Wissen „über die Dinge“ vermittelt (ebd., S. 37) und gleichzeitig der „Eindruck erzeugt, hier müsse alles stehen und es sei sinnlos, in der Spanne des ohnehin allzu kurzen Lebens noch einmal hinzusehen und wahrzunehmen, was einmal zur Kenntnis genommen und gebracht worden war“ (ebd., S. 17). Das Buch wird demnach als ein Medium vorgestellt, das nicht nur eine „semantische Ratifizierung“ (ebd.) des Wissens verunmöglicht, sondern eine Auseinandersetzung mit einer unterstellten vorgängigen Wirklichkeit suggestiv verhindert.

Innerhalb der ‚gedruckten Tradition‘ wird demnach ein literale Autarkie der Erkenntnisgenerierung freigesetzt: Bibliothekhafte Erkenntnisschöpfung wird in einem oszillierenden Prozess von Lesen und Schreiben freigesetzt. Fundamentalkritisch wendet sich damit Blumenberg von der buchkulturellen Dominanz ab, denn: „Die Luft in Bibliotheken ist stickig, der Überdross in ihr zu atmen, ein Leben zu verbringen, ist unausweichlich. Bücher machen kurzsichtig und lahmärschig, ersetzen, was nicht ersetzbar ist. So entsteht aus Stickluft, Halbdunkel, Staub und Kurzsichtigkeit, aus der Unterwerfung unter die Surrogatfunktion, die Bücherwelt als Unnatur. Und gegen Unnatur sind allemal Jugendbewegungen gerichtet. Bis dann die Natur in deren Büchern steht“ (ebd., S. 17). Blumenberg macht hier eine Zirkularität auf: Welterfahrung wird typographisch substituiert. Das Andere wird dabei ausgegrenzt und durch die Zuspitzung der Entfremdung in der Weltaneignung löst sich das Krisenpotenzial in sozialen Bewegungen frei, deren

buchkulturelles Erstarren unausweichlich scheint. Die Geschichte des Buches steht demnach für „die Abkehr von der Unmittelbarkeit zur Natur (und enthält, d.V.) eine Spur des Bedauerns, ein Bewusstsein des Verlustes“ (ebd., S. 39).

Und doch hält das kulturelle Bestreben der Neuzeit an, die Welt lesbar zu machen. Dies begründet Blumenberg mit zweifachen Bezug: Den ersten bestimmt er in der einheitsstiftenden Kraft dieses Mediums. Gerade die Bücher, die lediglich Bricolagen von Buchwissen speichern, eröffnen die Potenzialitäten Totalität herzustellen, denn dieses Medium hat „die Kraft, Disparates, weit Auseinanderliegendes, Widerstrebendes, Fremdes und Vertrautes am Ende als Einheit zu begreifen oder zumindest als einheitlich begriffen vorzugeben“ (ebd., S. 18). Das heißt also, die Einheit, die im metaphysischen Ursprungsdenken in einem ersten Grund angenommen wurde, aus dem eine Vielfalt baumförmig erwächst, geht nun über in eine neue Denkform, die in der Moderne dominierte. Dort wird von einer Mannifaltigkeit von Ursprüngen ausgegangen, von einer Pluralität, die jedoch im „begriffenden“ Subjekt wieder zur Einheit gebracht werden muss (Welsch 1996, S. 357ff.). Und in diesem einheitsstiftenden Bemühen zeigte sich gerade das Buch als instruktives Medium. Denn im Gegensatz zu Goody und Watt (1997), die mit der Buchkultur eine Ausdifferenzierung von Wissen in dem Zusammenhang begründet sehen, die sich sowohl in einer Wissensspezialisierung als auch im Erkennen von Widersprüchen dynamisierte, betont nun Blumenberg, das inkludierende Prinzip des Mediums: „So konnten die großen Verführungen zur Totalität, die es nur in der Neuzeit gegeben hat, von Büchern ausgehen – zumindest solchen, die ohne Anschauung von Realitäten schon Ausgeburten großer Bibliotheken waren“ (ebd., S. 18).

Blumenberg macht dies über semiotische Reflexionen deutlich: Buchstaben stehen gewissermaßen für eine metaphorische Miniaturfigur, die Wirklichkeit in einzelne Elemente zu zerlegen, um sie dann in einer sinnstiftenden Einheit zurückzuführen: „Wirklichkeit auf wenige letzte Einheiten zurückzuführen und aus ihnen wieder zusammenzusetzen, sei ein echtes Alphabet-Verfahren, ein richtiges Buchstabieren der Welt“ (ebd., S. 37). Etwa die Genforschung oder Traumdeutung sind hier prädestinierte Beispiele. Doch schließlich zeichnet sich darin nur ein Versuch ab, dass sich die Welt als lesbar erweist und damit der Sinn von Natur, Leben und Geschichte erschließen lässt. Denn die Buchstabenmetapher trug schließlich zu einem weiteren Kennzeichen von Wirklichkeitskonstruktionen bei. Gerade so, wie das zufällige Zusammensetzen von Buchstaben nur unwahrscheinlich einen sinnvollen Text ergibt, wird auf eine „innere Logik“ der Verweisungen und Verknüpfungen zwischen einzelnen Momenten im „Buch der Natur“ geschlossen. (ebd., S. 40). Gerade diese Verhältnisse kennzeichnet nun Blumenberg als symbolisch (ebd., S. 44).

Es wird also deutlich, dass Blumenberg die Etablierung der Buchkultur als wirkmächtige Entfaltung typographischer Ordnungsparameter interpretiert, die sich sowohl in Konstruktionen und Vorstellungen von Wirklichkeit als auch in den Formen ihrer Sinner-schließung manifestieren. Das heimliche Ideal von der Lesbarkeit der Welt wird damit selbst zum sinnstiftenden Geltungsbezug der Buchkultur. Die „Lesbarkeit der Welt“ wird zur absoluten Metapher.

Die absolute Metapher hat, anders als die ornamentale Metapher oder mehrdeutige Metapher, einen eigenständigen Bedeutungsgehalt aufzuweisen. Dienen die ornamentalen Metaphern lediglich als poetisches, schmückendes Beiwerk und haben selbst keinen

eigenen Wahrheitsgehalt (Wetz 2004, S. 17), so ist die mehrdeutige Metapher Ausdruck einer überwindbaren Vorbegrifflichkeit, die durch wissenschaftliche Bestimmtheit ersetzt werden könnte. Dieser Variante der Metapher stand Blumenberg durchaus kritisch gegenüber und votierte für ihre Substitution durch den Zugriff des Logos. Die unhintergehbare Eigenbedeutung der absoluten Metapher macht Blumenberg dagegen an der Ausdruckskraft sprachlicher Bilder fest, die sich dem wissenschaftlichen Sprachduktus entziehen. Durchaus im Sinne Cassirers sieht demnach Blumenberg in der Metapher die Ausdrucksfunktion priorisiert, die sich nicht in eine Darstellungsfunktion überführen lässt, demnach „sich nicht ins begriffliche Logische übersetzen lässt“ (ebd., S. 19). Ihre Funktion zielt auf die unbegriffliche Klärung theoretischer Totalitätsfragen und pragmatischer Orientierungsfragen (ebd., S. 20), indem mit ihnen in Welt-Bildern die Wirklichkeit des Ganzen gestiftet wird. Dabei wird zwar nicht zwingend Sinn, jedoch Grundhaltungen orientierungsstiftend induziert: Werte und Weltvertrauen (ebd., S. 23).

Voraussetzungsreiche Grundlage für die Sicherung des sinngenerierenden Momentes der Metapher ist etwa, dass sie wörtlich genommen werden und dass sie selbstverständlich Anerkennung finden. Gegen beide Aspekte steht eine Metaphorlogie an, die eine Schwächung der sinnstiftenden Bedeutung der Metapher bedingt, indem sie diese aus der Selbstverständlichkeit zum Gegenstand von Analysen erhebt. Eine Substitution der Metapher erfolgt jedoch nicht im Sinne einer Überwindung des Mythos durch den Logos. Die absolute Metapher wird immer dann auf den Plan gerufen, wenn das begriffliche Denken bei Totalitäts- und Orientierungsfragen an seine Grenzen stößt. Damit verbunden ist die Schwierigkeit ihrer Begründung und Glaubhaftmachung (ebd., S. 24f.).

Die Metapher ist für Blumenberg kein Phänomen, das an die Stelle eines ursprünglichen Anderen tritt, indem es eine substituierende Metamorphose durchläuft. Vielmehr erscheint die Metapher als funktionales Äquivalent (ebd., S. 47). Hier wird der Bezug auf Cassirers Überlegungen zum Verhältnis von Substanzbegriff und Funktionsbegriff deutlich. Von der Substanz her wird etwas anderes dargestellt, jedoch die Funktion bleibt konstant. Gerät etwa eine Systemstelle im gesellschaftlichen Wandel in eine Glaubwürdigkeitskrise, wird zwar der Inhalt problematisch, strukturell bleibt jedoch die Funktion bzw. die Frage erhalten und muss nun mit einem neuen Inhalt ausgefüllt werden. So sieht etwa Blumenberg die verfügbaren Mittel der Neuzeit überfordert, die mittelalterliche Hinterlassenschaft der metaphysischen Großfragen angemessen zu bearbeiten. Damit verbundene Sinnansprüche könnten weder durch eine Revalidierung der christlichen Welt gewonnen, noch durch Ersatzmetaphysiken hinreichend befriedigt werden. Vielmehr ginge es darum die Sinnansprüche abzubauen (ebd., S. 52). Denn schließlich widerspricht Blumenberg einem ontologischen Kanon an großen Fragen, die universell bestehen und historisch jeweils konkret zu einer Beantwortung gebracht werden müssen. Am Ende der großen Erzählungen wird das Empfinden von Verlust freigesetzt, staut sich ein Bedarf an Sinn und Orientierung an, der jedoch nur durch eine Relativierung der überhöhten Ansprüche und der damit verbundenen Enttäuschungsanfälligkeit gelöst werden kann (ebd., S. 53f.).

Vor diesem Hintergrund ist auch Blumenbergs rekonstruierte Metaphergeschichte von der „Lesbarkeit der Welt“ (1986) zu lesen. Sein Verdienst ist es dort eine spezifische Form der Weltverfügung als „das nicht Selbstverständliche, als das geschichtlich Kontingente erkennbar zu machen“ (ebd., S. 11). Blumenberg ging es dabei nicht darum, die

Lesbarkeit der Welt als orientierungsstiftende Utopie vorzustellen (ebd., S. 12). Vielmehr zielt seine Herausarbeitung darauf, sich der „Typologie von Sinnbesitz zu vergegenwärtigen, dessen Formen je realisiert oder entworfen oder schon vormals entbehrt worden sind“ (ebd., S. 11). Wird darüber einerseits die Potenzialität einer buchorientierten Weltaneignung, wie sie vordergründig in der Wissenschaft praktiziert in keiner Weise in Frage gestellt, wird andererseits in diesem Vorgehen die Chance ausgewiesen marginalisierte, Dimensionen der Welterfahrung in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Ganz in diesem Sinne relativiert Blumenberg die orientierungsstiftende Bedeutung der Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“, indem er diese zum Gegenstand seiner Analysen macht und sie aus dem Dunst der Selbstverständlichkeit in kritische Distanz setzt.

4.2 Kultur und Symbolsystem

Gerade die symboltheoretische Lektüre von Kultur nimmt im Kern die Frage auf, wie Symbolsysteme Weltaneignung und Welterfahrung strukturieren. Symbol und Kultur werden hier in ein konstitutives Wechselverhältnis gestellt, das gesteigert eine Form der Interferenz annehmen kann. „Der Mensch ist das Wesen, das über Symbole verfügt und das sich sein Selbstverständnis und seine Ansicht der Welt durch den Gebrauch von Symbolen verschafft. Wir schauen der Welt nicht unmittelbar ins Gesicht, sondern zwischen die Wirklichkeit und uns schalten wir Symbole. Wir bewegen und in vielfältigen Netzen von Symbolen“ (Paetzold 1993, S. 88). Symbolsysteme sind demnach in einem noch zu klärenden Sinne Medien. Sie sind konstitutive Voraussetzung für Kulturaneignung, denn „Symbole sind Instrumente, mit denen der Mensch sich eine Erkenntnis der Welt und ein Wissen von sich selbst erarbeitet“ (ebd., S. 90).

Zu klären sind zum Verständnis des Ansatzes und seines Stellenwertes für die Frage der Multimedialisierung von Schulkultur zentrale Schlüsselbegriffe wie Kultur, Symbol und System. Eine solche Verhältnisbestimmung ist das Kernstück des kulturphilosophischen Ansatzes von Cassirer (1994). Im Folgenden werden zwei Kennzeichnung seines Ansatzes vorgenommen, die in der weiterführenden Diskussion zentraler Bezug für Kritik sein werden: Erstens argumentiert Cassirer in einer eurozentrischen Logik und interpretiert den zivilisatorischen Fortschritt der westlichen Kultur und ihre Ausdifferenzierung von Symbolsystemen durchaus teleologisch. Zweitens lässt sich an das Verständnis von Symbolsystemen nur bedingt der Medienbegriff anknüpfen. Gemäß der Ebenendifferenzierung des Medienbegriffs nach Weber (2001, vgl. Ab. 2.3) weist Cassirer Symbolsysteme zwar als Mitte aus, die ihrerseits Vermittlung und Aneignung von Wirklichkeit transformieren, jedoch wird eine Differenzsetzung des Vermittelten letztlich funktional bestimmt und nicht in der techn(olog)ischen Dimension von Medien begründet. Techniken stellen bei Cassirer ein eigenständiges Symbolsystem dar, das sich neben dem Mythos, der Religion, der Kunst und der Wissenschaft ausdifferenziert hat. Lediglich bei der Betrachtung der funktionalen Ausdifferenzierung von Sprache kommt die techn(olog)ische Dimension zum tragen, wenn Cassirer letztlich auch bedingt durch die Entwicklung der Schrift eine Unterscheidung von Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion herausarbeitet, auf der er schließlich sein zivilisatorisches Fortschrittsdenken aufbauen lässt.

Cassirers leitende Frage war die „innere >>Logik<< der menschlichen Erfahrung“ (Paetzold 1993, S. 9) und die damit verbundene „Rekonstruktion der verschiedenen Grundformen des ‚Verstehens‘ der Welt“ (Bösch 2004, S. 26). In den kulturanthropologischen Betrachtungen seines Spätwerkes betont Cassirer ganz im Kantschen Sinne, dass die menschlichen Erfahrungen auf dem Vermögen zur Anschauung und dem reinen Denken aufruhen. Kant ging jedoch von einer dualistischen Gegenüberstellung von vorbegrifflicher Mannigfaltigkeit der Empfindungen und der reinen Logik aus. Zwischen beidem bedarf es aus seiner Sicht einer vermittelnden Struktur, die er in den reinen Formen der Sinnlichkeit eingelassen sieht. Diese reinen Formen der Sinnlichkeit bzw. der reinen Anschauung sah Kant insbesondere in der Logik der mathematischen Naturwissenschaft konkretisiert. Der Neukantianer Cassirer setzt sich zu der Annahme eines Vermögens reiner Anschauung in Distanz und damit auch zu der Dualität von ungeformter Materie und inhaltsloser Form. Cassirer geht eher davon aus, dass die rein formale Logik selbst durch relationale Struktur gekennzeichnet ist, die sukzessiv und asymptotisch bei der Beschreibung der empirischen Erfahrungswelt zur Anwendung kommen (Friedmann 2004, S. 43). Gerade an dieser Stelle integriert Cassirer die mathematische Logik, die Kant für die Formen der reinen Anschauung vorbehalten hat, in die formale Logik. Die Dualität wird damit in eine Synthesis überführt, reine Empfindung und reine Logik, werden zu Abstraktionen bzw. lediglich theoretisch konstruierbare Grenzfälle (vgl. Cassirer 1994/III, S. 224ff.).

In der Weiterführung dieser Argumentation betont allerdings Cassirer, dass es darüber hinaus unterschiedlich kategoriale Formen von Sinnlichkeit und Kategorien gibt, die durch das darauf bezogene Sinngebiet generiert werden. Der Fokus seiner „Theorie der symbolischen Formen“ wird dem entsprechend auf „die >>Modalität<< der Formen, durch die wir unsere Erfahrungen organisieren“ (Paetzold 1993, S. 40) gerichtet. „Der konstitutive Relationszusammenhang zwischen einem zu verstehenden Sinn und der sinnlichen Gegebenheit dieses Sinns bildet den Kerngehalt seines Symbolbegriffs“ (Bösch 2004, S. 27). Cassirer geht demnach von einer Organisation des Wahrnehmungsfeldes aus, die er aus gestaltpsychologischer Sicht in den Kategorien von Grund und Figur reflektiert. Leitend ist hier nicht mehr die Frage nach dem „Grund der Wirklichkeit“, vielmehr nach dem „Grund und Sinn der Wahrheit“, nicht mehr die „Suche nach dem wahrhaften Sein“, vielmehr nach den Konstitutionsbedingungen eines „zeitlosen Seins“ (vgl. Cassirer 1994/III, S. 192).

Der Grund selbst ist ein genetischer Modus (vgl. ebd./II, S. 44), der regelhaft in die unmittelbare Beschaffenheit der Erscheinungen Differenzen einführt und damit deren Organisation analytisch vornimmt. Das Erfahrungsdenken wird daran anknüpfend als dialektische, wechselseitige Relation von differenzmarkierender „Analysis“ der Erscheinungen, als konstitutive Voraussetzung für deren integrierende „Synthesis“ ausgewiesen: „Die Verknüpfung setzt hier die Trennung voraus, wie die Trennung ihrerseits auf nichts anderes hinzielt, als die Verknüpfung zu ermöglichen und vorzubereiten“ (ebd., S. 43f.). Die Trennung der Erscheinungen zielt auf eine sinnliche Erfassung von etwas, deren synthetisierende Ordnung zielt dagegen auf die Erzeugung von Sinn und Bedeutung. Cassirer leitet aus diesen Überlegungen die Relativität von Wahrheit ab, da bereits im empirischen Wahrnehmungsbewusstsein „Scheidungen und Trennungen“ auf einer vorbegrifflichen Reflexionsebene etwa in Hinsicht auf Raum, Zeit und Ordnung selektiv

wirksam werden (vgl. ebd., S. 46). Damit sind in dem Gegenstandsbewusstsein bereits Anschlussstellen für eine fortschreitende Reflexion des Wahrgenommenen durch das sinngebende Erkenntnisbewusstsein eingeschrieben, das gesteigert in der Herstellung von Wirklichkeitsordnungen unter Rückbezug auf wissenschaftliche Erfahrungen zum Ausdruck kommt. Der Geltungsanspruch zwischen Wahrnehmungsbewusstsein und Erkenntnisbewusstsein ist demnach kein prinzipieller, sondern lediglich ein graduell verschiedener, der seinen höchsten Ausschlag in der Fixierung von Begriff und Urteil findet (ebd., S. 46f.). Gerade auf dieser Annahme ruht schließlich auch eine Ebenendifferenzierung auf, die durchaus hierarchisch Geltungsansprüche von Wirklichkeitsvermittlung/-aneignung in Differenz setzt. Diese bindet Cassirer an die Entwicklung der Sprachformen, die er in drei Stadien unterteilt: die mimische, die analogische und die symbolische (vgl. ebd./I, S. 134ff.; ebd./II, S. 284).

Auf einer ‚untersten Ebene‘ verortet Cassirer die Ausdrucksfunktion (ebd./III, S. 108ff.). Zentrales Strukturierungsprinzip ist hier der Grund. Der Grund, den Cassirer auch als „symbolische Prägnanz“ (vgl. ebd., S. 222ff.) bezeichnet, verweist – wie bereits ausgeführt wurde – auf einen konkret ausgeformten Selektionsmodus, der die Wahrnehmung eines sinnlich erfahrbaren Raumes differenziert. Dieser Selektionsmodus ist für ein Verstehen konstitutiv, das „nicht an die Bedingung begrifflicher Interpretationen geknüpft ist: die einfache Darlegung des Phänomens ist zugleich seine Auslegung und zwar die einzige, deren es fähig und bedürftig ist“ (ebd., S. 110). Die Ausdrucksfunktion findet in einer syntaktischen Perspektive ihren Ausgang, in einer lediglich tendenziellen Negation der Differenz zwischen Zeichen und bezeichneter Sache: „Das Zeichen ist zugleich noch das, worauf es verweist“ (Paetzold 1993, S. 50). Diese symbolische Relation lässt sich weder in eine Dingbeziehung noch in eine Kausalbeziehung umdenken. Aus der Perspektive Cassirers „beherrscht“ die Ausdrucksfunktion „nicht nur die Entwicklung der Kindersprache auf weite Strecken, sondern tritt auch in der Sprache der ‚Primitiven‘ überall aufs stärkste hervor“ (Cassirer 1994/I, S. 139). In der Schrift verweist hier Cassirer auf ihre Anfänge „als mimisches Zeichen, als Bildzeichen, wobei das Bild zunächst noch keinerlei Bedeutungs- und Mitteilungsscharakter in sich schließt“ (ebd./II, S. 284). Insbesondere die kulturprägenden Formungen des Mythos und der Kunst knüpfen an dieses „Urphänomen des Ausdrucks“ an: „So hoch sich der Mythos und die Kunst in ihren Gestaltungen auch erheben mögen, so bleiben sie doch dauernd in dem Erdreich der primären, der ganz >>primitiven<< Ausdruckserlebnisse verwurzelt“ (ebd./III, S. 526).

Auf einer ‚mittleren Ebene‘ wird die Darstellungsfunktion verortet, die ein Symbolbewusstsein voraussetzt, das in der Herausbildung der Sprache seine Grundlage fand. Zwar durchläuft die Sprache entwicklungsgeschichtlich erst eine mimetische Phase und geht, ähnlich wie in der Gattung der Poesie, noch stärker in der Ausdrucksfunktion auf. Jedoch kann die Sprache schließlich entgültig in der Schrift ihre eigentliche Potenzialität hinsichtlich der Darstellungsfunktion entfalten. Es ist „die Silbenschrift und schließlich die Wort- und Lautschrift, in welcher das anfängliche Ideogramm, das Bildzeichen, zum reinen Sinnzeichen, zum Symbol geworden ist“ (ebd./II, S. 285). Diese neue darstellende Dimension substituiert jedoch nicht die Ausdrucksfunktion, sondern integriert diese als grundlegenden Bezug in der Erweiterung: „So ist alle logische Determination, die der Sprache eignet, ursprünglich in ihrer Fähigkeit und Kraft zur >>Demonstration<< be-

schlossen“ (ebd./III, S. 527). Anders als die Ausdrucksfunktion gründet syntaktisch die Darstellungsfunktion in einer referenziellen Beziehung von Zeichen und Bezeichneten (Paetzold 1993, S. 51). Erst in dieser Analogie ist „der Sinn des Namens gewonnen“ (Cassirer 1994/III, S. 141), kann auch das Sein in symbolischen Formen dargestellt und zum Gegenstand eines Verstehens gemacht werden.

Schließlich ist drittens noch die Bedeutungsfunktion zu nennen. „Erst in diesem letzteren hebt sich die eigentliche Niveaufläche des Begriffs klar und bestimmt von der Sphäre des Wahrnehmbaren und des anschaulich Vorstellbaren ab“ (ebd., S. 386). Das Prinzip der Ablösbarkeit des Zeichens von den Dingen, der Wandel des „Wortzeichens“ in ein „Begriffszeichen“, geht in der Bezeichnung reiner Beziehungs- und Ordnungsrelationen auf. Symbolisierendes Zeichen und symbolisierte Abstraktion werden in einem Prozess diskursiven Erkennens miteinander verknüpft. Beispielhaft dafür die Bereiche der Logik, Mathematik und des wissenschaftlichen Denkens selbst. Das wissenschaftliche Begriffsdenken orientiert sich nunmehr an einem „universellen System von Ordnungszeichen“, deren Bildung und Setzung in operationalisierbare Relationen einen „rein ideellen Charakter“ trägt (vgl. ebd., S. 400f.).

„Und so ist es die geistige Trias der reinen Ausdrucksfunktion, der Darstellung- und der Bedeutungsfunktion, kraft deren uns die Anschauung einer gegliederten Wirklichkeit erst möglich wird“ (ebd., S. 118). Wir sehen also, dass Cassirer in die Sprachformen selbst unterschiedliche Grade der Entfremdung einzieht. Jedoch wird nicht, wie bei Adorno in der Ausdrucksfunktion des authentischen Werkcharakters im Bereich der Kunst, sondern gerade in einer graduellen Distanzierung davon eine Potenzialität für Weltaneignung ausgewiesen, Kultur als Totalität der „perspektivischen Vielfalt der Verstehensweisen“ und „mithin die Möglichkeit einer systematischen Reflexion der pluralen Ganzheiten“ zu erfassen (Bösch 2004, S. 21). Im kulturphilosophischen Ansatz von Cassirer wird demnach die kritische Wendung Benjamins aufgegriffen, der gerade die Entauratisierung in der Moderne als Voraussetzung für die Ausdifferenzierung von Symbolsystemen ausweist, in denen Denk- und Reflexionsformen freigesetzt werden.

In Symbolsystemen ist schließlich die organisierte Ganzheit symbolischer Formen ausgemacht, „die je eigene Perspektiven des Weltverstehens begründen“ (ebd.). Damit wird bei Cassirer das Relations-Apriori deutlich: „Das System soll als Relationszusammenhang begriffen werden, der in einer synthetischen Handlung gründet“ (ebd., S. 22). Die synthetische Handlung stellt dabei eine systemspezifische Form dar, in der in sich funktional ein „In-Beziehung-Setzen“ erfolgt. Die Funktion wird dabei in einer logischen Dimension ausgewiesen und von ermöglichten Erfahrungsgehalten streng geschieden. So lässt sich im Sinne Cassirers formulieren, dass Symbolsystemen Regeln immanent sind, durch die sich „die relationalen Zusammenhänge der Erfahrungswirklichkeit konstituieren“ (ebd., S. 23). Erst das Verständnis funktional ausgerichteter Grundweisen der Erfahrung eröffnet die Einsicht, dass Geltungsansprüche nur systemimmanent erhoben werden können (ebd., S. 24).

Bedeutsam ist nun, dass jede systematische Ganzheit durch die Metapher des „Netzes“ beschrieben wird. So wird einerseits das Netz als Korrelation interpretiert, das in einer mathematischen Logik begriffen werden kann: „leitend ist hierbei der Gedanke der Invarianten als Grundlage einer geregelten Variation“ (ebd., S. 25). Jedoch geht Cassirer auch deutlich über das mathematische Paradigma seiner Netz-Interpretation hinaus,

gerade dort, wo sich die Frage nach dem Leben als Netzwerk und damit nach der Verknüpfungsstruktur des Lebendigen stellt, in dem ja gerade der Mythos aufgeht.

Doch in welches Verhältnis werden nun die Symbolsysteme gestellt? Zentral für das Verständnis von Cassirer ist die Ausweisung des Mythos als Urform einer Kulturaneignung. Der Mythos wird „als eine auf dem Gefühl basierende erste Deutung der Welt und der Stellung des Menschen im Drama des Seins verstanden“ (Paetzold 1993, S. 126). Weder zu einer Subjekt-Objekt-Differenzierung noch zu einer Reflexion einer Ich-Du-Differenz ist das mythische Bewusstsein in der Lage, das erst durch kulturelle Aktivität zunehmend entfaltet wird (Bösch 2004, S. 238). Organische Lebensformen sind demnach gekennzeichnet durch eine „Grenzproblematik des Verstehens“. Mythen werden zwar als eigenständiges Symbolsystem ausgewiesen, jedoch werden diese im Zuge des zivilisatorischen Fortschrittes, wenn nicht substituiert, so zumindest durch die Herausbildung einer analogen und symbolischen Sprachform von einer grundlegenden Metamorphose ergriffen (Cassirer 1994/III, S. 93). Cassirer geht also nicht von einer bloßen Ausdifferenzierung der Sprachformen aus, vielmehr geht seine Argumentation durchaus in einer linearen Figur des Fortschreitens hin zu einer höheren Stufe auf. Die jeweils höhere Stufe muss an die vorangegangene anknüpfen um sich von ihr zu lösen. Daraus folgt: Das Weltbild des Mythos und das der theoretischen Erkenntnis können nicht miteinander bestehen und nicht im gleichen Denkraum nebeneinander stehen. Beide verhalten sich vielmehr streng ausschließend zueinander: „Der Anfang des einen kommt dem Ende des anderen gleich“ (ebd., S. 91). Jeder Verweis auf die noch immer bestehende Potenzialität des mythischen Denkens versucht dann doch bloß einen „Rückweg“ zu ebnen. Doch „was könnte dieser Rückweg anderes sein, als ein bloßer Rückfall – als ein Herabgleiten in eine primitive und überwundene Stufe des Geistes?“ (ebd.)

Cassirer nimmt schließlich eine funktionale Differenzmarkierung zwischen Symbolsystemen vor. Gerade in der Gegenüberstellung der Symbolsysteme von Kunst und Wissenschaft kommt er zu der Strukturhomologie, dass beide Symbolsysteme keine unmittelbaren Nachbildungen von Wirklichkeiten sind, vielmehr auch Zwischenwelten eröffnen, die eine distanzierte Wirklichkeitsaneignung und -konstruktion in den Dimensionen von Raum und Zeit ermöglichen. Jedoch lassen sich funktionale Differenzen ausmachen: „Während Wissenschaften danach streben, mit Begriffen und Symbolen, vor allen Formeln, die Wirklichkeit strukturell zu erklären, evoziert der Symbolismus der Kunst im Betrachter ästhetische Erlebnisse, die reicher und komplexer sind als die Sinneserfahrungen des Alltags“ (Paetzold 1993, S. 98). Dass die Wissenschaft schließlich als die ‚höchste‘ symbolische Form von Kulturaneignung ausgewiesen wird, macht das Stufenmodell des Symbolsystem der Sprache deutlich, in dem eine fortschreitende funktionale Ausdifferenzierung der symbolischen Form unterstellt wurde.

Zwar ist die mythische Kulturaneignung gewissermaßen die Urform und voraussetzungsreiche Grundlage für darauf aufbauende Stufen, jedoch warnt Cassirer deutlich vor einer möglichen „Regression“ der Moderne auf diese Vorstufe. Dieser Regression leistet insbesondere die technische Entwicklung Vorschub. Bei Cassirer wird die Technik als ein eigenständiges Symbolsystem bestimmt, das parallel zur Sprache auf der ‚mittleren Ebene‘ zwischen Kunst und Wissenschaft verortet wird. Und obwohl das Mythische und damit die Ausdrucksfunktion ständige Grundlage für menschliche Erfahrungen bildet, ist es gerade der technische Fortschritt, der die Rahmung für eine unmittelbare Wirksamkeit

des Mythos entfalten kann. Technik wird demnach selbst als mythenbildende Form ausgewiesen. Techniken als Werkzeuge oder Mittel gewinnen gerade dann Bedeutung, wo das Bewusstsein „im Anfang, im bloßen Willensakt, zugleich das Ende, das Resultat und den Erfolg des Wollens“ (Cassirer 1994/II, S. 254) antizipiert. Zwischen Wunsch und Erfüllung wird ein „trennendes Medium“ eingeschoben, „und mit ihm das Bewusstsein von der Notwendigkeit bestimmter Mittel, deren der gewollte Zweck zu seiner Verwirklichung bedarf“ (ebd., S. 254). Das magische Verhältnis zur Natur geht in ein technisches über.

In einer ersten Phase werden primitive Werkzeuge als „Organ-Projektion“ interpretiert (vgl. ebd., S. 257f., unter Verweis auf die Philosophie der Technik von Kapp). In diesem Verständnis wird die Technik als prothesenhafte Erweiterungen menschlicher Sinne verstanden. Deren Bedeutung erschöpft sich nicht allein in der Beherrschung und dem gleichsam Erkennen einer Außenwelt, vielmehr erschließen sich darüber auch „Kenntnisse der Gesetze, die den Aufbau seines Körpers und die physiologischen Leistungen seiner einzelnen Gliedmaßen beherrschen“ (ebd., S. 258). In der Auseinandersetzung und Etablierung von Techniken als ‚Mittel‘ wird damit ein Begründungszusammenhang für ein Verständnis einer Objekt-Subjekt-Beziehung grundgelegt. Mit Bezug auf diese Mittelbarkeit lässt sich zwischen dem technischen System und dem Sprachsystem eine Parallele ausmachen. Zielt das eine System auf die praktische, so das andere auf die theoretische Beherrschung der Natur. Dabei haben beide Mittelsysteme keine instrumentelle Funktion, vielmehr gehört auch die Technik „primär zum Bereich der Schöpfungen des menschlichen Geistes, und sie steht damit, wie die anderen kulturellen Repräsentationen des Geistes auch, unter einem dynamischen Formprinzip; dies qualifiziert sie letztlich dazu selbst eigenständige symbolische Form zu sein“ (Sandkühler/Pätzold 2003, S. 35).

Cassirer nimmt jedoch insgesamt eine durchaus kritische Perspektive auf den technischen Fortschritt ein. Dies auch insofern, als das Symbolsystem der Technik ein entgrenztes Phänomen darstellt, denn „der Technik der Moderne liegt darüber hinaus die Tendenz zugrunde, den Modus der menschlichen Erfahrung insgesamt zu überformen. Dadurch wird der Raum entqualifiziert, weil er stets und überall verfügbar ist. Die Zeit büßt ihre Dreidimensionalität ein. Sie schrumpft zu punktuellen Augenblicken zusammen, zu Momenten, die beliebig miteinander verknüpft sein können. Das durch die Technik präfomierte Universum lockert die Bindung der menschlichen Existenz an die äußere Natur“ (Paetzold 1993, S. 107). Damit ist die paradoxe Wirkung von Technik ausgemacht: Einerseits wird mit dem Einsatz von Techniken und Werkzeugen die Subjekt-Objekt-Beziehung zum Gegenstand einer reflexiven Auseinandersetzung, andererseits wird dieses Verhältnis durch das ‚trennende Mittel‘ auch gleichsam aufgelöst. Damit wird unter der Hand auf die topologische Mitte der Technik verwiesen, die einen zentralen Bezug für Cassirers Entfremdungsthese darstellt. So sieht schließlich Cassirer in der technischen Entwicklung die Gefahr, den zivilisatorischen Fortschritt zu erodieren, einen zivilisatorischen Fortschritt, den er in der Wissenschaft, im logisch-analytischen Denken verwirklicht sieht, das in der symbolischen Sprachform aufgeht, die lediglich Relationen und Beziehungen bezeichnet.

Für die hier vorzustellende Diskurslinie ist schließlich Cassirers These zentral, dass die Entfaltung wissenschaftlichen Denkens seine konstitutive Voraussetzung in der Technik

der Schriftlichkeit und gesteigert der Typographisierung findet. Die technische Entwicklung hat in dieser Lesart demnach einen zivilisatorischen Fortschritt freigesetzt, der jedoch in der potenzierenden Steigerung technischer Möglichkeiten nunmehr bedroht wird.

4.3 Die literale Zivilisationsthese

Zentral für das heutige Verständnis, auch im Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, ist die Einführung der Schriftsysteme, ein Aspekt, der insbesondere in der Kritischen Medientheorie vernachlässigt wird. Dieser ‚blinde Fleck‘ in medienkultureller Selbstbeobachtung zeigt sich besonders deutlich bei den Medienkritikern, die zwar ihre Aufmerksamkeit auf elektronische Medien richten, jedoch das Buch als distributives Massenmedium nicht erfassend thematisieren. Entgegen solchen Verkürzungen vertreten Goody und Watt (1997) die These, dass durch die elektronischen Massenmedien im deutschsprachigen Raum die Potenziale der Literalität für den zivilisatorischen Fortschritt lediglich einseitig verstärkt wurden, was letztlich diesen Prozess selbst krisenhaft werden lässt. Entsprechend gilt es sich der Potenzialität alphabetischer Buchkultur zu vergewissern. Goody und Watt stellen in ihren Arbeiten die „befreiende Wirkung“ der Entwicklung des Schriftsystems heraus, das wie bei Cassirer als höchste Errungenschaft der Zivilisation ausgewiesen wird. Denn die „literale Zivilisation“, deren Kultur in „der perfektsten aller Schriften: der phonetischen“ (Schlaifer 1997, S. 9) gründet, hat „Hochkulturen“ hervorgebracht (ebd.), die sowohl den „protoliteralen“ als auch „oligoliteralen“ Kulturen überlegen sind (Goody/Watt 1997, S. 75).

Das alphabetische Schriftsystem also ein ‚zivilisatorischer Garant‘? Goody und Watt (1997) grenzen sich von solchen Thesen ab, die auf Grundannahmen eines technologischen Determinismus aufbauen. Vielmehr gehen die beiden AutorInnen davon aus, dass durchaus verschiedene Konstellationen zusammenspielen müssen, um konkrete Potenziale eines Mediums zu entfalten. Die medienspezifische Tiefengrammatik eröffnet demnach einen intramedialen Spielraum an Anschlussmöglichkeiten, deren verwirklichte Manifestationen kulturspezifisch ausgeformt sind. „Mit anderen Worten, die Möglichkeiten des Mediums sind keineswegs überall im gleichen Maße ausgeschöpft worden“ (ebd., S. 30). So wird auf gesellschaftliche Formationen verwiesen, die sich lediglich durch eine „begrenzte Literalität“ auszeichnen: Dort „bleiben trotz der Überwindung von technologischen Grenzen soziale Beschränkungen wirksam“ (ebd., S. 39f.).

Die Mechanismen solcher „sozialen Beschränkungen“, die letztlich in einer „begrenzten Literalität“ zum Ausdruck kommen, lassen sich aus meiner Sicht heuristisch prinzipiell als Dimensionen symbolischer Macht ausweisen, die auf eine Verhinderung der wirkmächtigen Durchsetzung eines neuen Kommunikationsmediums gerichtet sind:

Ein erster Mechanismus ist die „Geheimhaltung“ und „Kontrolle des Wissenszugangs“ (ebd., S. 39f.). Diese restriktive Praktik interpretiert Goody durchaus herrschaftssoziologisch: Sie diene zum Machterhalt und zu Wahrung der Monopolstellung einer herrschenden Gruppe. Die Bewährung dieser Strategie ist umso unsicherer, je mehr die entsprechend neuen Medien der Wissenspräsentation, -speicherung und -vermittlung das Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit von Informationen und Wissen vorantrei-

ben und selbst aus diesem hervorgegangen sind. Mit Benjamin dürfte deutlich geworden sein: Originale lassen sich leichter verwahren als Kopien.

Einen zweiten Mechanismus impliziert die konkret ausgeformten kulturellen Deutungsmuster, auf denen die Analyse und Bewertung epistemologischer und destruktiver Potenziale von ‚neuen‘ Medien aufruht. Es ist zu bedenken, dass diese kulturellen Deutungsmuster ihrerseits in medienspezifisch ausgeformten Erfahrungs- und Reflexionswissen eingelassen sind. Da die Anerkennung ‚neuer‘ Medien konstitutiv mit einer spezifisch selektiven Entwertung bisher etablierter Formen der Wissensvermittlung, -präsentation und -archivierung verbunden ist, werden entsprechend Widerstände provoziert, die mit bewahrenden Orientierungen verkoppelt sind.

Beim dritten Aspekt verweist Goody auf die benutzten Materialien. Hier ist von Relevanz, inwiefern eine (Weiter-)Entwicklung und Verbreitung technischer Artefakte, als voraussetzungsreiche Grundlage für die Entfaltung von Medienpotenzialen begünstigt oder verhindert wird. Dieser Aspekt bekommt insbesondere im Rahmen der Industrialisierung als soziale Strategie Kontur, da eine massenhafte Produktion von technischen Geräten prinzipiell möglich war. Eine entsprechende Kontrolle über die Exklusivität der Mediennutzung wurde so über die Festlegung von sozioökonomischen Voraussetzungen bzw. Anschaffungskosten bei dem Erwerb entsprechender Medientechnik vorgenommen.

Hier schließt auch der vierte Mechanismus an. Dieser wird in einer restriktiven Kanalisierung von Bildungszugängen konkretisiert, die auf eine Vermittlung/Aneignung medienspezifischer Kulturtechniken zielen. Jedoch weist Goody in diesem Zusammenhang darauf hin, dass auch in Medienformaten selbst strukturelle Barrieren für ihre Vermittlung/Aneignung eingeschrieben sein können. Beispielhaft dafür wird auf das Erlernen etwa der ‚leichten‘ phonographischen und der ‚schweren‘ logographischen Schriftsysteme Bezug genommen (vgl. Goody 1997, S. 55f.).

Um nun die Potenzialität der Literalität herauszustellen, stellen Goody und Watt (1997) ihren Aufmerksamkeitsfokus auf jene Übergangsphase ein, in der die Dominanz eines Kommunikationsmediums durch ein anderes abgelöst wurde. Dabei wird zwischen einer Phase der Einführung eines neuen Mediums und seiner allgemeinen Diffusion unterschieden (ebd., S. 82). Aus der verknüpfenden Perspektive von Anthropologie und Linguistik wird der rekonstruktive Zoom exemplarisch auf die wechselseitige Krisengeschichte von Oralität und Literalität eingestellt (Schlaffer 1997, S. 13).

Literalität bzw. literale Gesellschaften sind in dieser Denkbewegung soziokulturelle Ordnungen, in denen das dominante Kommunikationsmedium die Schrift ist. Zum besseren Verständnis wird ein kurzer Exkurs zur Schrift als sinnvoll angesehen: „Der Begriff ‚Schrift‘“, so Haarmann (1998, S. 42ff.), „setzt die bewusste Verbindung von Schriftsymbolen mit sprachlichen Strukturen – sei es auf Bedeutungs- oder Lautebene – voraus“. Haarmann unterscheidet zwischen logographischen (wie piktographischen) und phonographischen (wie alphabetischen) Schriften. Der logographische Schrifttyp (ebd., S. 147) lässt ein Zeichen mit einem konkreten Inhalte eine direkte Verbindung eingehen. Die phonographischen Schrifttypen dagegen bezeichnen eine Lautstruktur, die sich dann auf einen konkreten Inhalt bezieht. Wenn wir von literalen Gesellschaften im Sinne von Goody und Watt sprechen ist es demnach erforderlich, nach den konkret ausgeformten Schriftsystemen zu differenzieren. Denn literale Gesellschaften zeichnen sich durch eine

Dominanz der phonographischen bzw. alphabetischen Schrift aus. Die zentrale Funktion dieses Leitmediums „besteht in der Objektivierung der Sprache“ (Goody 1997, S. 26). Haarmann zeichnet in seiner Universalgeschichte der Schrift drei Phasen nach: „In der ältesten Evolutionsphase sind Schriftzeichen noch nicht mit der Lautstruktur der Sprache verbunden“ (ebd., S. 16). Hier sind die Bildgeschichten zu nennen, die für eine in sich geschlossene Informationskette stehen, da sie nicht mehr als Äußerungen bzw. Gedankensequenzen fixieren.

Im Unterschied zu Bildsprachen in denen der Bezug zur Sprache nicht feststeht, kann als die erste Schrift der logographische Schrifttyp gelten. Durch piktographische, ideographische und abstrakt-logographische Symbole werden Einzelbegriffe fixiert. Diese Ausdrucksform lässt sich bis in die Gegenwart nachzeichnen, wie etwa in den chinesischen Schriftzeichen.

„Eine wichtige Fortentwicklung der Schrift ist die von der Phase eines begrifflich orientierten Modus zur Schreibung von Lautstruktur“. Das Phonographische setzte sich demnach zuvorderst mit der Segmentalschrift (Zeichen für Lautsegmente) und der syllabischen Schrift (Silbenschrift) durch, die mit aktuellem Bezug auf die Stenographie verweist. Jedoch: „Am exaktesten ist die Wiedergabe von Sprache mit Hilfe von Buchstabenzeichen, die für Einzellaute stehen. Diese Evolutionsphase ist die chronologisch jüngste, und gleichzeitig die hochspezialisierte Form des Schreibens“ (Haarmann 1998, S. 16). Die Durchsetzung der alphabetischen Schrift in einzelnen Kulturkreisen förderte dort eine „Entbilderung“ des schriftlichen Ausdrucks. Lediglich die grammatikalischen Regeln manifestieren sich in abstrakt-logographischen Symbolen.

Die aufgemachte Differenz zwischen Logographie und Phonographie verweist auf unterschiedliche Beziehungen zu Bild und Sprache im Verhältnis zur Schrift: „Während der Begriff des Schreibens und der Schrift eine Beziehung zur Sprache beinhaltet, drückt sich in Bildern etwas anderes aus, nämlich eine Beziehung zur Gedankenwelt des Menschen, ohne dass Sprache beteiligt ist“ (ebd., S. 22, vgl. auch S. 124).

Auch wenn sich die vorgestellten Phasen (vgl. den Überblick ebd., S. 147ff.), wie eine schrifthistorische Genealogie des Zivilisationsprozesses liest und die Parallelen in der Argumentation mit Cassirers These von der fortschreitenden Entwicklung von Sprachformen auf der Hand liegen, wird von Haarmann dem entgegen die These vertreten, dass die Verwendung der Alphabetschrift nicht in der Eindeutigkeit als voraussetzungsreiche Grundlage für den zivilisatorischen Fortschritt ausgewiesen werden kann, wie dies etwa Cassirer, aber besonders von Goody und Watt (1997) behauptet wird. Dennoch wird diese Linie im Weiteren wieder aufgegriffen, da sie die Legitimationsgrundlage für das Buch als Leitmedium von Bildungsarchitekturen darstellt.

Goody und Watt weisen als strukturelle Schwäche logographischer Schriftsysteme ihre komplizierte Vermittlung und Aneignung aus. Aufgrund dieser Barrieren für ihre Verbreitung in der Gesamtbevölkerung, zeichnen sich diese logographischen Kulturen (sumerische, ägyptische, hethitische und chinesische) durch eine „begrenzte Literalität“ aus und werden als „protoliteral“ oder „oligoliteral“ entwertet (ebd., S. 75f.). Die Ausdifferenzierung alltagsweltlicher Bezüge verschärft die literale Begrenztheit, insofern darüber die Hervorbringung neuer Zeichen erzwungen wird. Ob diese aus bekannten Zeichen neu kombiniert oder in einem esoterisch-willkürlichen Akt neu kreiert werden, es bleibt die Uneindeutigkeit der Bedeutung und die Erschwernis ihrer Decodierung. Ja, es lässt sich

darüber hinaus annehmen, dass die Ausdifferenzierung des Zeichensystems mit dem Ziel zunehmender Exaktheit und Eindeutigkeit nur um den Preis einer Verschärfung von Bildungsdifferenzen einhergeht. Dies wird in beeindruckender Weise in der beispielhaften Tatsache deutlich, dass das Erlernen der aktuell vorhandenen 50.000 chinesischen Schriftzeichen etwa 20 Jahre lang dauert (ebd., S. 76).

Um ein Weiteres setzen Goody und Watt die logo- bzw. piktographischen Schriftsysteme distinktiv von den phonetischen ab. Sie verweisen darauf, dass bei einer Verwendung von bildhaften Symbolen unter direktem Bezug auf Erfahrungsräume, deren Verdinglichung und Entgültigkeit vermittelt wird (vgl. ebd., S. 78). Nach Cassirer befinden sich diese Schriftsysteme als Gesamtheit symbolischer Formen noch in einer mimetischen Phase. Ihre potenzielle Darstellungsfunktion ist demnach noch nicht umfassend entfaltet. Da in den logographischen Schriftsystemen im Gegensatz zu dem phonetischen nicht alles Versprachlichte zum Ausdruck gebracht werden kann, wird der damit verbundene priorisierende Selektionsprozess von Bedeutungen eher durch eine „kollektive Einstellung einer entscheidenden und schöpferischen Elite gegenüber diesen Elementen“ (ebd., S. 79) bestimmt.

Im Gegenzug der Ausführungen wird das phonetische Prinzip als Schritt der Vervollkommenung der Logogramme ausgewiesen (vgl. ebd., S. 74). So wird die Alphabetschrift als „demokratische“ Schrift interpretiert (ebd., S. 81). Denn erst durch sie wurde es möglich „alles, worüber die Gesellschaft sprechen kann, ohne Mühe aufzuschreiben und die Schrift ohne Mehrdeutigkeit zu lesen“ (ebd.). Entsprechend steht die weitreichende Behauptung: „Demokratie in unserem Verständnis ist also von Anfang an allgemeinen Alphabetismus, der allgemeinen Fähigkeit zu lesen und zu schreiben, verknüpft“ (ebd., S. 104).

Jedoch evozierten die Entgrenzung von Literalität und die Typographisierung von Wissen auch gleichsam gegenläufige Tendenzen. So verhinderte das zunehmende Anwachsen von Wissen in qualitativ spezialisierender sowie quantitativ potenzierender Weise als auch die Wissensfluktuation eine gleichwertige umfassende Partizipation aller an dem literalen Wissensfundus Beteiligten. Entsprechend wurde eine umfassende soziokulturelle Integration strukturell verunmöglicht: „Dass die literale Gesellschaft über keinerlei Äquivalent für die homöostatische Organisation der kulturellen Tradition in nicht-literalen Gesellschaften verfügt, führt, wie wir annehmen, unvermeidlich zu einer stets größer werdenden Zahl kultureller Lücken“ (ebd., S. 107). Kulturelle Tradition kann demnach in literalen Gesellschaften immer weniger als kulturelles Ganzes erlebt werden. Entsprechend kann Bildungsungleichheit immer weniger im polaren Spektrum von Analphabetentum und Alphabetentum abgebildet werden, vielmehr lassen sich die feinen Unterschiede nunmehr in verschiedenen Graden des Alphabetentums ausmachen (ebd., S. 109). So differenzieren sich soziokulturelle Milieus entlang der Frage aus, was jemand gelesen hat (ebd., S. 108). Damit verschränkt etablieren sich etwa exklusive Berufsgruppen über distinktiv wirkende Decodierungskompetenzen differenzierter Fachtermini. Und so behaupten zwar Goody und Watt die Literalität als höchste Errungenschaft im zivilisatorischen Fortschritt, weisen jedoch selbst als Folgekosten des Wissenszuwachses und der Wissensspezialisierung eine kontinuierliche Fortschreibung von Bildungsungleichheit aus, die lediglich neue Referenzbezüge aufweist.

Die Kernthese des Forschungszusammenhanges um diesen Ansatz lautet schließlich: Der Wissenszuwachs und die Wissensspezialisierung als Phänomen der Buchkultur steht in einem wechselseitigen Wirkungszusammenhang mit der Herausbildung neuer Organisationsformen der Speicherung, Präsentation und Vermittlung von Wissen. Wenn Goody entsprechend „Die Logik der Schrift und die Organisation der Gesellschaft“ (1990) in das Zentrum seiner ethnographischen Forschung stellt, so wird gerade das interferierende Moment dieses Verhältnisses herausgearbeitet. Dabei wird deutlich: Die Schrift und gesteigert das typographische Medium Buch evoziert durch die Expansion sowie Segmentierung von Wissen kulturellen Wandel und präformiert gleichsam darauf bezogene Bewältigungsstrategien, wie etwa die bürokratische Verwaltung. Die bürokratische Verwaltung, etwa der Wissensspeicherung oder der Wissensvermittlung, brachte Organisationen wie Bibliotheken oder Schulen hervor.

Das Buch erwies sich somit als ein technisches Artefakt, das die Gedächtnisleistung unterstützte und sich dabei als Medium zur Speicherung von Informationen bewährte. Bibliotheken stellten selbst einen Verwaltungsapparat von Wissen dar, den die Schrift erst ermöglichte. Es wurde somit eine Buchhaltung über Wissen etabliert. Aber nicht nur Buchwissen wurde verwaltet, sondern auch der Leser wurde von nun an buchhalterisch registriert und damit entsubjektiviert. Die bibliothekarischen Wissensarchive eröffneten, wie auch die Schule, die Möglichkeit einer umfassenden depersonalisierten Auseinandersetzung mit Wissen. Anfänglich wurden Lehr-Lernprozesse in der Regel an dem idealtypischen Bild der Ausbildung einer Gelehrsamkeit orientiert, die im Auswendiglernen von Buchwissen aufging. Erst wenn die gelesenen Informationen in das Gedächtnis übergegangen waren, galt das Buch als gelesen. Diese Vorstellung lässt sich als Spur bis in die Gegenwart nachzeichnen. Dann legt man „auf die Wiederholung des Inhalts größeres Gewicht als auf den Erwerb von geistigen Fähigkeiten, so dass das Studium von Büchern eine Starrheit annimmt, die den genauen Gegensatz zu dem forschenden Geist darstellt, den die Beherrschung der Schrift anderswo begünstigt“ (Goody 1997, S. 43).

In kritischer Absetzung von solchem Buchgelehrtentum wird auf die Potenzialität verwiesen, dass gerade die schriftliche Fixierung des kulturellen Erbes die Voraussetzung für seine analytische Rekonstruktion darstellt. Hierin wurde der eigentliche Bildungswert des Buches ausgewiesen: die logisch analytische Durchdringung und Erfassung konkreter „Widersprüche in den schriftlichen Überzeugungen und Verstehenskategorien“ führte, in Differenz zur Gelehrtenhaltung, zu einer „viel bewussteren, einer vergleichenden und kritischen Einstellung“ gegenüber dem dargestellten Wissen (ebd., S. 93). Gerade hier ist der Begründungszusammenhang für die Entstehung eines historischen Bewusstseins bzw. eines öffentlichen Bewusstseins von historischen Veränderungen ausgemacht. In oralen Gesellschaften dagegen wurde die Überlieferung des kulturellen Erbes stärker durch selektive Interpretationen mit der Gegenwart in Übereinstimmung gebracht. Widersprüche wurden diskursiv getilgt oder setzten weniger nachhaltige Irritationen frei. Dagegen machte die Niederschrift und Rezeption von Wissen in Schriftform „zwei Dinge bewusst: den Unterschied von Vergangenheit und Gegenwart und die inneren Widersprüche in dem Bild des Lebens, das dem Individuum durch die kulturelle Tradition, soweit sie schriftlich aufgezeichnet war, vermittelt wurde“ (ebd., S. 105).

Darauf bezogen wurde eine Wissensspezialisierung evoziert, die Ergebnis von zwei intellektuellen Techniken ist: Die hier erstgenannte ist ein von Platon favorisiertes epistemologisches Prinzip, das sich von der Idee leiten ließ, Gegenstände erst in seine Teile zu zerlegen, um die Elemente dann zu einem begründeten Ganzen wieder zusammenzuführen. Zu segmentieren waren etwa im wissenschaftlichen Diskurs verwendete Begriffe, die ihrerseits definitorisch erklärt werden sollten, um sie dann in einen Sinnzusammenhang zu stellen. Die detaillierten Ausführungen, die zu einer Umsetzung dieses Prinzips erforderlich sind, sind nur literarisch zu realisieren (ebd., S. 101). Letztlich folgt dieses epistemologische Prinzip der Logik des Lesens und Schreibens. Die Kenntnis einzelner Buchstaben ist die Grundlage für die Kompetenz zahlreiche Wörter zu (de-)codieren. Im Sinne Platons kann aus dem Verständnis einzelner Prinzipien bzw. Buchstaben, eine Vielzahl verschiedener (Re-)Kombinationen vorgenommen werden, die ihrerseits ein Sinnganzes emergieren oder erschließen. Das epistemologische Prinzip Platons geht demnach in einer literalen Logik auf. Hier finden sich Parallelen zu Blumenbergs Überlegungen zum Alphabet-Verstehen und dem Ideal von der „Lesbarkeit der Welt“. Die Welt als Text wurde zur Leitidee, deren Wahrheit durch die Anwendungen von epistemologischen Techniken erschlossen werden konnte, die an der Logik der phonographischen Schrift orientiert war. Wissensspezialisierung setzte demnach die Fähigkeit des logisch-analytischen Weltlesens voraus.

Die zweite intellektuelle Technik, die zu einer Wissensspezialisierung führte, ist in das Prinzip der Taxonomie eingelassen. Verstanden wird darunter die Bildung von Kategorien „nach denen wir die Gebiete des Wissens und der Erkenntnis einzuteilen pflegen – Theologie, Physik, Biologie usw.“ (Goody 1997, S. 100). Der aktuelle Fächerkanon versucht das Problem zu bewältigen, die aufgeschichteten Wissensarchive in „autonome kognitive Disziplinen“ zu ordnen. Diese „Einteilung“, die in der westlichen Kultur allgemeine Geltung erlangt hat und von grundsätzlicher Bedeutung für die allgemeine Unterscheidung literaler und nicht-literaler Kulturen ist, wurde schließlich auch einer sachbezogenen Segmentierung von Lehr-Lernprozessen zugrunde gelegt.

Sowohl die epistemologische als auch die taxonomische Wissensspezialisierung etablierten abstrakte Parameter, die sich im enzyklopädischen Ordnungsprinzip verschränkten: Einerseits ist der Sinn verwendeter Begriffe zu bestimmen, andererseits gewinnt die Definition erst im disziplinären Fächerkanon eine Bedeutung. Die Idee einer Enzyklopädie ließ sich mit dem Ordnungsprinzip einer bürokratischen Verwaltung und Kontrolle von Wissen gut verbinden.

Die enzyklopädische Archivierung des kulturellen Erbes, die schulpflichtige Einübung in die Kulturtechniken des Lesens und Schreiben, die Etablierung eines kritisch-historischen Bewusstseins und logisch-analytischer Denkformen sind die Eckpfeiler, in die bis in die Gegenwart Hoffnungen auf eine Demokratisierung der Gesellschaft und eine Relativierung soziokultureller Bildungsungleichheiten eingespannt sind. Mit der Einführung der Schulpflicht wurden nun Lehr-Lernprozesse – wie Informationen – massenhaft reproduziert. Dies war insofern möglich, als schulisches Lernen stark am Buch ausgerichtet wurde und damit zumindest soweit entpersonalisiert werden konnte, dass eine Unterrichtung größerer Schülergruppen möglich war. Parallel dazu wuchsen jedoch die verwalteten Wissensarchive in unbewältigbarer Größe an und dokumentierten nur umso mehr die kulturellen Lücken im historischen Bewusstsein. Anders ausgedrückt

„bleibt es evident, dass das Individuum in einer literalen Gesellschaft über ein so großes Feld persönlicher Selektion aus dem gesamten kulturellen Repertoire verfügt, dass es äußerst unwahrscheinlich ist, dass es die kulturelle Tradition als strukturiertes Ganzes erlebt“ (Goody/Watt 1997, S. 107).

Gerade an dieser Stelle setzt von Goody und Watt eine zentrale Differenzmarkierung zwischen nicht-literaler und literaler Gesellschaft an. Nicht-liternale Gesellschaften oder Kulturen, die sich durch eine „begrenzte Literalität“ auszeichnen und damit der Mündlichkeit signifikante Anerkennung zuteil werden lassen, sind durch eine homöostatische Organisation der kulturellen Tradition gekennzeichnet (vgl. ebd.). Ihr „inneres Gleichgewicht“ wird sichergestellt durch: erstens ein Vergessen von dem Wissen, das gemäß des Nützlichkeitsprinzips keine Relevanz für die Gegenwart aufweisen kann; zweitens eine flexible Interpretation und aktualisierende Reformulierung von überliefertem Wissen im Hier und Jetzt der mündlichen Überlieferung; drittens das gemeinschaftsstiftende Moment durch einen umfassenden kulturellen Einbezug der Akteure in der dialogischen Reziprozität angesichtiger Kommunikation, insbesondere bei deren rituellen Rahmung.

In literalen Gesellschaften dagegen erfolgt eine komplexe Archivierung kulturellen Wissens, dessen Grenze allenfalls in der Kapazität der Reproduktion und Speicherung im Medium Buch auszumachen ist. Eine Selektion der Transformation von Informationen in Wissen kann allenfalls über die Ermöglichung und Verhinderung der Aneignung von Kulturtechniken erfolgen. Hier sind wir erinnert an die Argumentation von Postman, der gerade in diesem Aspekt das generative Moment einer Generationsdifferenz als Artefakt der Buchkultur festmacht. Diese Generationsdifferenz ist schließlich zentraler Ausgangspunkt für die Begründung einer Pädagogik im schulischen Kontext, die auf eine Vermittlung der Kulturtechniken des Lesens und Schreibens abzielt.

Goody und Watt weisen schließlich Interdependenzen von Wissenszuwachs sowie Wissensspezialisierung einerseits und der sozialen Praxis des Lesens und Schreibens andererseits als zentralen Motor für Individualisierung in der Moderne aus. Die enzyklopädische Kategorisierung des kulturellen Wissens systematisierte das weite Feld von Anschlussmöglichkeiten für Bildungsprozesse, die immer weniger umfassend curricular vorbestimmt werden konnten. Das Individuum als Entscheidungsträger rückte von nun an in den Blick, dass sich zu der ausdifferenzierten Welt begründet in Beziehung zu setzen hatte. Die „formalen Unterscheidungen, die die alphabetische Kultur zwischen der göttlichen, der natürlichen und der menschlichen Ordnung trifft; die soziale Differenzierung, zu der die Institutionen der literalen Kultur führen; die beispiellose professionelle Spezialisierung intellektueller Tätigkeiten; die ungeheure Vielfalt der Wahlmöglichkeiten, die der Korpus der schriftlich ausgezeichneten Literatur bietet – diese vier Faktoren tragen in jedem individuellen Fall zu der höchst komplexen Totalität bei, die durch die Auswahl literaler Orientierungen und die Reihe der Primärgruppen, denen das Individuum angehört, bedingt ist“ (ebd., S. 113). Wird die Buchkultur durch eine Ausdifferenzierung von Entscheidungsspielräumen gekennzeichnet und so der alphabetische Mensch mit dem Zwang konfrontiert, sich für eine konkrete Handlungsoption begründet zu entscheiden, setzt die Bewältigung dieser freigesetzten autonomen Lebenspraxis grundsätzlich ein Verstehen der Welt voraus. Wie bereits gezeigt, konstituieren sich die epistemologischen Prinzipien der Buchkultur in dem heimlichen Ideal von der Lesbarkeit der Welt. Entsprechend setzte die Bewältigung autonomer Lebenspraxis die Habitualisie-

rung einer literalen bzw. typographischen Perspektive voraus, die ihrerseits methodisch an die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens verknüpft ist. Aus dieser typographischen Perspektive zeigt sich um so mehr die Notwendigkeit einer Schulpflicht an, die eine typographische Enkulturation sicherte.

Die Schule wird damit auf den ersten Blick als Verwaltungsapparat der Vermittlung/Aneignung von Kulturtechniken zu einer zentralen integrativen Instanz, deren zentrale Aufgabe die typographische Enkulturation der nachfolgenden Generationen ist. Mit Goody und Watt kann hier entgegen gehalten werden: Gerade die gelungene typographische Enkulturation desintegriert das Individuum aus der Gemeinschaft. Die Begründung dieser These lässt sich mit der Feststellung einleiten, „dass Lesen und Schreiben in der Regel einsame Aktivitäten sind“ (ebd., S. 110). Entsprechend kann sich das Individuum auch leichter den damit verbundenen Lehr-Lernprozessen entziehen. Im anderen Fall ist der typographisch orientierte Lernprozess weitaus mehr „Resultat einer individuellen Auswahl von Elementen aus einem hoch differenzierten kulturellen Repertoire“ (ebd., S. 114). Nicht nur die Intensität der Eigenaktivität, vielmehr auch die sachbezogene Auswahl von lernrelevanten Aspekten wird zunehmend in die Verantwortung des Lerners gestellt. Das heißt, eine Konzentration der Schule auf die Vermittlung von Kulturtechniken legt die Grundlage für eine Steigerung soziokultureller Komplexität und Differenz.

Im schulpädagogischen Diskurs versucht man dieser Tendenz entgegenzuwirken, indem man das verbindende Moment in einer inhaltlichen Festschreibung von Kerncurricula zu etablieren versucht. Doch dieses verbindende Moment hat nach Goody und Watt nur begrenzt integrative Wirksamkeit. Dies nicht nur aus dem eben genannten Grund, dass infolge der Entkopplung von Lernprozessen aus der angesichtigen Kommunikation keine „kommunikative Validierung“ bzw. „Rückkopplung“ des angeeigneten Wissens erforderlich ist und sich das Individuum entsprechend einer typographisierten Enkulturation „sehr leicht entziehen kann“ (ebd., S. 110). Selbst wenn man sich dem typographisch orientierten Lernprozess nicht entzieht „bleiben die Wirkungen des Lesens aufgrund ihrer Natur weniger tief und dauerhaft“ (ebd.). Dies insofern, weil das Verhältnis von Alltagswissen und abstraktem Buchwissen durch eine konstitutive Kontingenz bestimmt ist. Das Buch kann nicht auf individuelles Vorwissen eingehen und Anschlüsse aufzeigen, vielmehr muss der Lerner solche Verknüpfungen herstellen und dies ist umso schwieriger, als die epistemologischen und taxonomischen Ordnungsprinzipien Wirklichkeitsvorstellungen folgen, die in Differenz zu den individuellen Erfahrungsmustern stehen. „Das Denken der Spezialisten in der literalen Kultur ist völlig anders als das Denken in der Alltagserfahrung des gewöhnlichen Lebens“ (ebd., S. 111). Goody und Watt verweisen hier unter der Hand auf die Theorie-Praxis-Problematik und weisen dieses Problem als eines typographischer Kulturen aus. Mit Cassirer könnte man formulieren, dass in beiden Bereichen unterschiedliche Sprachformen aufgegriffen werden, die jeweils differente Orientierungen in der Auseinandersetzung mit Wirklichkeit gründen. Dieses Nebeneinander von grundsätzlich Unvermittelbaren bricht als sozialisatorischer Grundkonflikt mit dem Eintritt in die Schule auf und wird insofern auf Dauer gestellt, als in den außerschulischen Bereichen, wie etwa die Familie und den Peers, die Tradition der Mündlichkeit fortgeschrieben wird.

Schließlich sehen Goody und Watt die Problematik mediendifferenzter Sozialisationsräume in der Auflösung, insofern „sich die Anzeichen und Prognosen häufen, dass die

Schrift ihre beherrschende Stellung als Technik der Kommunikation verlieren werde“ (Schlaffer 1997, S. 7). Mit Blick auf die neuen Medien prognostizieren Goody und Watt einen grundlegenden kulturellen Wandel, den sie durchaus in der Figur einer regressiven Zirkularität interpretieren. Der Grund neuer Medien aus denen soziale Orientierungen hervorgehen, weist in seiner Wirkung Parallelen auf, die bereits für nicht-literale oder begrenzt literale Kulturen beschrieben wurden. So nimmt die Interaktivität im Prozess der Wissensaneignung und -vermittlung wieder zu und damit die Modi der mündlichen Überlieferung des kulturellen Erbes. Goody und Watt antizipieren vor diesem Hintergrund zwar eine „neue Kultur“, die jedoch in der Beschreibung in der protoliteralen bzw. oligoliteralen aufgeht: Zu erwarten ist eine „Kultur, die weniger nach innen gewandt und weniger individualistisch sein dürfte als die literale Kultur und die etwas von der relativen Homogenität der nicht-literalen Gesellschaft haben dürfte“ (Goody/Watt 1997, S. 115). In dieser Argumentationslinie steht nun die Behauptung, dass die ideographischen bzw. piktographischen Schriftsysteme gegenüber den alphabetischen Schriftsystemen weiterreichendere Anschlussmöglichkeiten an die symbolischen Formen ausweisen, die neue Kommunikations- und Medientechnologien generieren: Sie werden als Synthesis von Schrift, Sprache und Bild behauptet.

4.4 Schulkultur als typographische Bildungsarchitektur: Die Schule als literale Gegenkultur

Im Spektrum schultheoretischer Entwürfe, hebt insbesondere Duncker (1994) die schriftkulturelle Bedeutung des Lernens hervor. Seine Theorie des Elementarunterrichts zielt nun darauf, „die Prozesse der Individuierung und Enkulturation als innere Dialektik der Kulturaneignung“ zu entfalten. Entsprechend gilt es „Verfahren“ zu explizieren, „in denen die Lesbarkeit der Welt und das kindliche Können und Wollen sich wechselseitig hervorbringen“ (ebd., S. 91). Dabei geht es nicht darum in herkömmlicher Weise Inhalte und Themen zu benennen, die als zentrale Kulturgüter ausgewiesen, Gegenstand pädagogischer Lehr-Lernprozesse sind. Vielmehr stehen hier „Elemente“ im Zentrum, „die Kultur konstituieren“ (ebd., S. 92), in Gestalt eines „paradigmatischen Bezugs“ von „Formen, in denen das Grundverhältnis einer Lesbarkeit der Welt und einer Kultivierung individueller Kräfte zum Ausdruck kommt“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund stellt Duncker didaktische Reflexionen an und nimmt eine Verortung des Stellenwertes etwa von Fächern, Curricula, Lehrgängen und Projekten etc. vor (ebd., S. 9). Duncker geht von dem „Spezialfall“ Grundschule aus und versucht von dort aus eine Theorie der Schule als Gesamtgestalt zu generieren (ebd., S. 10). Deutlich setzt sich Duncker von einer strukturfunktionalistischen Bestimmung der Schule ab und kennzeichnet seine Perspektive als kulturtheoretisch-anthropologische (ebd., S. 11).

Als Schlüsselkategorie seiner schultheoretischen Arbeit konzentriert sich Duncker auf die „Methode des Elementarunterrichts“ (ebd., S. 11). Dabei wird sich deutlich von einem didaktisch inspirierten Methodenbegriff abgesetzt, den Duncker zu Recht in der schulpädagogischen Diskussion als dominierend kritisiert. Denn in der geläufigen Lektüre werden mit der Methodendiskussion „Fragen der praxisorientierten Kleinarbeitung didaktischer Ziel- und Inhaltsentscheidungen“ oder der Unterrichtsplanung verknüpft, die sich an unterrichtstechnologischen und instruktionspsychologischen Kon-

zepten orientieren (ebd., S. 64). Dabei bleibt die kulturelle Lektüre von Methoden unberührt. Nicht eine instrumentelle Kategorie bezeichnet also hier der Begriff. „Methode bedeutet vielmehr die prozesshafte Entfaltung eines Spannungsverhältnisses von Individuum und Kultur, die als ein begehbarer Weg auszulegen ist und in deren Verlauf Formen hervorgebracht und erlernt werden, die selbst wieder eine Fortsteigerung von Individuum und Kultur ermöglichen“ (ebd., S. 11). Schule hat demnach einen institutionellen Rahmen für das „Erlernen der Kultur“ (ebd., S. 12) zu stellen. Das Erlernen der Kultur erfordert eine Methodenkompetenz, die schultheoretisch selbst im Rekurs auf die Kultur konkretisiert werden muss. Diese kulturelle Reflexion ist jedoch nicht – so betont Duncker immer wieder – mit einer gesellschaftlich-funktionalen Verhältnisbestimmung in eins zu setzen. Die Schule aus einer strukturfunktionalen Perspektive zu theoretisieren und empirisch zu analysieren habe zwar wesentliche Erkenntnisse hervorgebracht, jedoch kann aus dem strukturfunktionalistischen Ansatz keine pädagogische Theorie der Schule behauptet werden, denn: „Wo die Schule allein unter funktionaler Perspektive thematisiert wird, gehen jene Momente verloren, die – in relativer Eigenständigkeit – den pädagogischen Handlungsspielraum und kulturellen Sinn der Schule erst begründen können“ (ebd., S. 29). Erst in der Anerkennung der partiellen Autonomie von Schule ist es überhaupt möglich „problematischen gesellschaftlichen Einflüssen gegenzusteuern und eigenständig darüber nachzudenken, wie pädagogische Verantwortung übernommen werden kann“ (ebd., S. 145).

Duncker bezieht sich in seiner Arbeit auf einen Kulturbegriff, in dem die Dialektik von Individuierung und Enkulturation konstitutiv eingeschrieben ist: „Individuierung meint die Herausbildung von Individualität und die Steigerung der Sinnes- und Verstandeskräfte des Kindes, sie bleibt aber rückgebunden an den Vorgang der Enkulturation, also an den Prozess des Hineinwachsens in die Ordnungen der bestehenden Kultur“ (ebd., S. 13). Damit wird bereits deutlich, dass sich pädagogisches Handeln nicht auf die Vermittlung von Sachinhalten beschränken kann, vielmehr die Aneignung von Kulturtechniken fördern muss, die eine aktive Auseinandersetzung mit der Kultur ermöglichen, sowohl in Gestalt ihrer betätigenden Reproduktion als auch schöpferischen Transformation. In seiner Leitformel „Lernen in Form von Kulturaneignung“ ist im „Problem der Methode“ die unvermittelte Dualität „der Eigentätigkeit und Belehrung“ in einer Dialektik aufgehoben (ebd., S. 14).

Interessant ist nun eine einleitende Bemerkung Dunckers, die er vor der Rekonstruktion des Kulturbegriffes formuliert: „Kultur kann sich, zumindest in ihrem abendländischen Kontext, nur im Medium der Bildung erhalten“ (ebd., S. 41). Duncker ist sich offensichtlich nicht sicher, inwiefern die These, dass Bildung eine konstitutive Grundlage für die kulturelle Reproduktion ist, generalisieren kann. Für das Abendland sieht er allerdings diese Behauptung angemessen. Warum?

Dass eine Begrenzung seiner theoretischen Studie erforderlich, ja zwingend ist, zeigt die gestellte Aufgabe: Wenn Duncker davon ausgeht, dass die Ingangsetzung des dialektischen Prozesses von Individuierung und Enkulturation Aufgabe der Schule ist, dann sind entsprechende kulturelle Formen zu rekonstruieren, die diesen Lernprozess rahmen müssen. Die Rekonstruktion dieser kulturellen Formen – um deren Bestimmung es ja Duncker geht – sind jedoch nur mit einem analytischen Bezug auf die übergreifende kulturelle Situation der Gesellschaft zu haben, um zu erfassen „in welchen Formen es

gelingen kann, die Kultur zu verstehen und dabei gleichzeitig auch die Fähigkeit zu ihrer Weiterentwicklung und Veränderung zu erwerben“ (ebd., S. 61).

In einem Durchgang durch verschiedene kulturtheoretische Ansätze kennzeichnet Duncker schließlich zentrale Ergebnisse, auf denen er seine Fokussierung aufbauen lässt: Erstens „dominieren formale Fragen über ihre inhaltliche Seite“ (ebd., S. 61), was darauf hindeutet, „dass das Übertragbare und Verallgemeinerbare kultureller Fähigkeiten im Erwerb von Formen begründet liegt. Die Formen sind symbolischer Art und erlauben das Aufnehmen bedeutungshaltiger Sinnstrukturen wie auch das schöpferische Hervorbringen von Neuem“ (ebd., S. 61). Duncker weist hier als Bezug den kulturphilosophischen Ansatz von Cassirer aus. Damit ist aber auch gleichsam eine dialektische Perspektive benannt: Aus dieser gilt es die kulturelle Formensprache zu rekonstruieren und zu kennzeichnen, um sie in einem pädagogischen Sinn für Lernvorgänge fruchtbar zu machen (ebd., S. 61). Duncker geht schließlich in diesem Sinne davon aus, dass „Kultur in vieler Hinsicht eine ihr inhärente Methode birgt, über die sie sich fortzusetzen und weiterzuentwickeln vermag und durch die sie überhaupt erst lern- und lesbar wird“ (ebd., S. 63). Kultur ist demnach für eine Schultheorie als „symbolischer Bedeutungszusammenhang“ zu entschlüsseln, um darauf bezogen die Anschlussstellen im Lernprozess zu markieren, an dem sich die „Symbolfähigkeit des Menschen“ systematisch entfalten kann.

Duncker arbeitet schließlich mit Bezug auf Reichwein heraus, dass Schule als kulturelle Ordnung im Sinne eines spezifisch ausgeformten Symbolsystems selbst Methode hat und als solche aus wissenschaftlicher Perspektive zu reflektieren ist. Mit Blick auf die Bildung Heranwachsender gilt es also Schulkultur bewusst symbolisch zu rahmen. Das Problem der Lehrbarkeit ist in dieser Argumentation nicht nur mit der Frage funktional didaktischer Konzipierung verbunden, vielmehr ist diese in die Gestaltung von Schulkultur entlang elementarer Ordnungsparameter eingelassen (vgl. ebd., S. 70f.): „Elementarisierung zielt nicht auf technologische Kleinarbeitung im Sinne einer Bestimmung von Funktionsbestandteilen, sondern meint einen Vorgang des Findens von Teilstücken der Kultur, von Sinneinheiten, deren Gliederung den Zugang zur Kultur erleichtern oder auch erst herstellen kann“ (ebd., S. 71). Mit Bezug auf Flitner konstatiert Duncker weiter: „Da das Kind (und der Jugendliche, d.V.) aber immer schon in einem kulturellen Lebenszusammenhang aufwachse, gelte die Kunst dem Auffinden und Freilegen derjenigen Momente von Kultur, die gegenüber Kind und Kultur als förderungs- und steigerungswürdig erachtet werden und mit Lernmöglichkeiten des Kindes in Übereinstimmung gebracht werden könnten“ (ebd., S. 72). Gerade die geisteswissenschaftlich orientierte Reformpädagogik nahm die lebensweltlichen Bezüge des Kindes zum Ausgang und damit all jene Grunderfahrungen, die aus elementaren kulturellen Formen hervorgehen. Diese galt es durch pädagogische Reflexion zu erschließen und durch die kulturelle Ordnung der Schule als Lernfeld entsprechend zu verstärken oder zu relativieren. Somit wird die „Erschließung von Grunderfahrungen als Aufgabe der Methode“ (ebd., S. 73) ausgewiesen.

Duncker geht schließlich entlang der Elementarisierung der didaktischen Frage nach. Hier nimmt er Hinweise von Flitner auf, dass es erforderlich ist eine „Grammatik“ zu erarbeiten, die auf die Frage nach der „Grammatik der Kultur“ überleitet (ebd., S. 75). Implizit wird die Grammatik der Kultur in einen Zusammenhang mit der „Disziplinie-

rung und Potenzierung der Sinne“ (Bezug Pestalozzi) gestellt. Erst wenn diese „nicht mehr in gewohnten Bahnen beansprucht und ausgebeutet“ (ebd., 81) werden, lässt sich die „kulturelle Kraft des Erneuerns, die über das bloß Tradierte hinausweist“ (ebd., S. 81) freisetzen. Die Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten wird in eine enge Wechselbeziehung zu den Wahrnehmungsmodi gestellt, die mit der Ausbildung von Sinnesmodalitäten verkoppelt sind. Das didaktische Prinzip, das hier in den Blick rückt, ist die „Anschauung von Gegenständen“. In dieser Anschauung soll auf die grundlegenden Elemente Zahl, Form und Wort orientiert werden, von denen alle Erkenntnis ausgeht.

Mit Bezug auf die Wissenssoziologie spannt Duncker nun seine bisherigen Überlegungen vor dem Hintergrund einer Kennzeichnung der Moderne auf: „Das Auftreten von Subsinnwelten bringt eine Vielfalt von Perspektiven hervor, deren Aufspaltung und wachsende Kompliziertheit schließlich ein Hauptproblem moderner Gesellschaft erzeugen: wie nämlich die Vermittlung des zunehmenden Spezialwissens und seine Weitergabe an die nächste Generation so gelingen kann, dass nicht nur das Verbindende und Verbindliche einer Kultur sichtbar und erfahrbar werden kann, sondern wie auch die für den Zusammenhalt einer Gesellschaft und Kultur potenziell gefährliche Aufspaltung in eine Experten- und Laienkultur konstruktiv bewältigt werden kann. Über die wissenssoziologische Rekonstruktion der Alltagswelt kann deshalb deutlich die Notwendigkeit der Einrichtung von Schulen für die Tradierung von Wissen und Kultur in einer komplex gewordenen Gesellschaft aufgezeigt werden“ (ebd., S. 83).

Gerade an dieser Stelle nimmt Dunckers Argumentation eine normative Wendung: In einer Bilanz der aufgefächerten Positionen, die „das Erlernen der Kultur als Problem der Methode“ in den Blick genommen haben, wird deutlich gemacht, dass die Etablierung der Methode selbst einen Modernisierungsprozess beschleunigt hat, der durchaus auch negative Folgekosten generiert, die hier im Problem zunehmender sozialer Deintegration und Kontingenz gezeichnet werden. Die Post-Effekte lösen nun bei Duncker „antithetische Bemühungen aus, Kontingenz zu reduzieren und Stabilitäten, Sicherheiten, verlässliche Orientierungen und Klarheiten wieder herzustellen“ (Schmidt 1998, S. 183). Damit wird Kontingenz als „eine Form gefährlicher Relationen“ interpretiert. Negiert werden damit die Potenzialitäten der Moderne „als Multiplikation von Optionen und als Vielfalt von Sprachen, Kulturen und Lebensstilen“ (ebd., S. 184). Die Schule selbst wird als Ort der gesteigerten Negation von Pluralität ausgewiesen. Schließlich findet dementsprechend auch Duncker einen Ankerpunkt, an dem er seine weitere Rekonstruktion einer Grammatik der Methode kultureller Elementierung anbindet: Ohne diesen Bezug kritisch zu reflektieren, wird an dieser Stelle Blumenbergs absolute Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ eingeführt.

„Im abendländischen Zusammenhang ist das Prinzip der Schriftlichkeit ein herausragendes Moment, das nicht nur alle Bereiche des kulturellen Lebens, sondern auch den einzelnen Menschen in grundlegender Weise prägt und formt. Auch die Schule selbst kann als eine Folge der Literalität begriffen werden. Eine Theorie des Elementarunterrichts und seiner Methode muss deshalb dort, wo es um ihre schultheoretische Begründung geht, nach den konstitutiven Merkmalen der Literalität fragen“ (Duncker 1994, S. 92). Ganz im Gegensatz zu Haarmanns Relativierungen und Kritik gegenüber Positionen, die die Etablierung der Schriftkultur als linearen Aufstieg im Zivilisationsprozess interpretieren, sieht Duncker (mit Verweis auf Leroi-Gourhan) in der „Schrift ein Paradigma von

höchsten Rang“. Als linearer Fortschritt werden die Phänomene aufgeführt, die auch Goody und Watt auf die Etablierung des Alphabets zurückbinden: „Die Entfaltung eines geschichtlichen Bewusstseins des Menschen und die Entstehung von Wissenschaft, die Ausbildung von Rationalität und Einnahme kritischer Distanz, die Effektivierung der Verwaltung und die Vereinheitlichung des Rechts, sogar der Entwurf von Individualität und Erwachsenwerden können als Folgen der Schriftkultur begriffen werden“ (ebd., S. 95). Damit fällt jedoch die Argumentation selbst hinter ihren Anspruch zurück, dialektisch ausgeformt zu sein. Denn die aufgeführten negativen Folgekosten, die mit dieser Kennzeichnung typographischer Bildungsarchitekturen verbunden sind, bleiben ausgeblendet. Zwar weist Duncker darauf hin, dass zumindest in den didaktischen Diskussionen über die Einübung der Lese- und Schreibtechniken übersehen wird, „dass im Erwerb von Literalität ein Kulturmuster schlechthin erworben wird“ (ebd., S. 96). Jedoch wird darüber hinaus ein Hegemonieanspruch der Buchkultur behauptet: Die Schule wird hier als literales Bildungsmonopol ausgewiesen, dass im Lichte eines prädestinierten Ortes für die Enkulturation in die Buchkultur erscheint.

Mit dieser Setzung wird die Reflexion des Verhältnisses von Methode und Medien obsolet. Das Literale wird als Fortschritt gegenüber den oralen Gesellschaften gekennzeichnet. Dabei schließt Duncker stringent insbesondere an die Position von Goody und Watt an. Jedoch fällt damit Duncker gerade hinter seinen im theoretischen Vorspann formulierten dialektischen Anspruch zurück, den er markiert hatte: So hat in dieser Argumentation Schule auch die Grunderfahrungen aufzugreifen, die Kinder in außerschulischen Lebenswelten generieren. Gebunden an die Frage einer Priorisierung der Medien, erscheint so das dominante Medium primärer Sozialisation im familiären Kontext, und zwar die Sprache und das Bild, als kulturell unterlegen. Entsprechend wird konstatiert, dass diese primäre Sozialisation als Prozess der Enkulturation erst in der sekundären Sozialisation literal vollendet wird. Damit bleibt die Multimedialisierung vor- bzw. außerschulischer Kommunikationszusammenhänge unberücksichtigt.

4.5 Die empirische Fundierung des buchkulturellen Widerstandes gegen eine Entschulung der Gesellschaft: eine PISA-Rezeption

Die Leistungsvergleichsforschung bzw. die aktuelle empirische Bildungsforschung hat in der Öffentlichkeit eine Diskussion über das Schulsystem und die Lehrerbildung ausgelöst, in der sich spezifische Interpretationsmuster zum Verhältnis von Medien und Bildungskultur durchgesetzt haben. So wird etwa mit der Fokussierung auf die Lesekompetenz im internationalen Vergleich per se die Frage nach dem kulturellen Stellenwert der sekundären gegenüber tertiären Medien aufgeworfen. Sicher kann schultheoretisch in der Globalisierungsbewegung durchaus darauf verwiesen werden, dass das Buch Leitmedium des Bildungssystems ist (vgl. Adick 2004). Jedoch können darüber nicht die interdisziplinären Hinweise auf einen kulturellen Wandel ignoriert werden, der auf die Etablierung neuer Kommunikations- und Informationstechnologien zurückgeführt wird (Giesecke 2002), die neuerdings auch empirisch begründet werden (Castells 2001, 2002, 2003). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwiefern die evaluierte Lesekompetenz auf Defizite in der Organisation und Umsetzung von geplanten Lehr-Lernarrangements verweisen oder Ausdruck eines Wandels außerschulischer Sozialisati-

onsfelder sind, die als multimedial-vernetzte Erfahrungsräume zunehmend einen signifikanten Stellenwert für Jugendliche und Kinder haben. Darüber hinaus ist es wohl unstrittig, dass sowohl in typographischen Bildungsräumen, wie der Schule, als auch im außerschulischen, multimedialen Netz Bildungsprozesse durchlaufen werden. Ob jedoch letztgenannte transmediale Bildungsprozesse überhaupt in die Aufmerksamkeit der schulvergleichenden Forschung geraten und welche ‚blinden Flecken‘ sich bei der Interpretation der Ergebnisse dieser Studie ausmachen lassen, soll im Weiteren durchaus zugespitzt kritisch aufgezeigt werden. Dabei werde ich eher den theoretischen Bezugsrahmen der PISA-Studie in den Blick nehmen und weniger die empirischen Ergebnisse diskutieren. Denn es geht mir darum aufzuzeigen, dass in dieser Studie und der damit verbundenen Diskussion eine typographische Bildungsnorm als orientierungsstiftend für die Schullandschaft festgeschrieben wird.

Im Folgenden werde ich den Lesekompetenz-Begriff in der PISA-Studie (2001) kritisch diskutieren und entsprechende Implikationen herausarbeiten: Der theoretische Bezugsrahmen für die PISA-Studie ist ein Literacy-Konzept. Damit verbunden ist die Grundannahme, dass sich Basiskompetenzen konkretisieren lassen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (ebd., S. 16). Aus einer modernisierungstheoretischen Perspektive lässt sich daran anschließend eine gesellschaftsanalytische Bestimmung erwarten, die funktional mit einem Entwurf gelungener Lebensführung verkoppelt wird. Wie diese Kriterien eines möglichen Gelingens von Lebensführung in der Moderne festgelegt werden könnten, wird in der zitierten Aussage bereits angedeutet. Der Fokus wird auf Bedürfnisse eingestellt, denn nur diese können ‚befriedigt‘ werden. Lesen wir weiter, so werden auch die Bezüge einer solchen Bedürfnisbefriedigung benannt: zum einen die Person selbst, zum anderen das Wirtschaftssystem. Dass eine entsprechende Bestimmung in beide Richtungen schwierig ist, wurde in der Erziehungswissenschaft etwa im Rahmen der Kritik des Strukturfunktionalismus hinreichend diskutiert. Neben der Befriedigung persönlicher und wirtschaftlicher Bedürfnisse werden die in Aussicht gestellten Basisqualifikationen auch als erforderlich antizipiert, um überhaupt am „gesellschaftlichen Leben“ teilzunehmen. Spätestens an dieser Stelle wird die Vorstellung einer kohärenten Gesellschaft deutlich, in die man umfassend funktional integriert werden kann oder ausgegrenzt bleibt.

An dieser Stelle deutet sich bereits die Definitionsmacht kultureller Basisqualifikationen an, die die Autoren der PISA-Studie zu charismatisieren versuchen. Dass darauf bezogene Debatten und laufende Diskurse in der Erziehungswissenschaft nicht einmal in einer Fußnote angemerkt werden, hat der Disziplin in der öffentlichen Wahrnehmung nicht zugetragen. Vielmehr bleibt zu fragen, inwiefern der holzschnittartige theoretische Bezugsrahmen, in dem die Interpretation der Ergebnisse eingelassen ist, nicht jene triviale Diskussionen provoziert hat, die nun rückblickend vielfach beklagt werden (vgl. Gruschka/Herrmann/Radtke/Rauin/Ruhloff/Rumpf/Winkler 2005).

Sowohl die persönlichen und wirtschaftlichen Bedürfnisse als auch was unter einer „aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ verstanden werden kann, bleiben schließlich in der PISA-Studie weitestgehend unbestimmt. Damit ist der Begründungszusammenhang für den Kanon von Basisqualifikationen jedoch auch eigentümlich leer und

abstrakt. Dies ist jedoch für die Autoren kein Anlass den Geltungsanspruch und die Reichweite der Ergebnisse offen zu halten, vielmehr wird die PISA-Studie für einen „kontinentaleuropäischen Versuch zur Neubestimmung moderner Allgemein- und Grundbildung“ (PISA 2001, S. 20) ausgewiesen. Damit führt die PISA-Studie ein didaktisches und bildungstheoretisches Konzept mit sich, das normativ ist und zu dem man sich positionieren muss.

Ohne eine Auseinandersetzung mit kulturanalytischen Positionen auch nur ansatzweise zu explizieren, werden schließlich die Basisqualifikationen als „kultureller Kernbestand“ definiert und zu deren „notwendigen Universalisierung“ aufgerufen (ebd.). Mit der Formulierung dieses Anspruchs geht die PISA-Studie in einem Selbstverständnis auf, das die Autoren an einer Stelle von sich weisen: „Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, das PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur Umrisse eines intentionalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtphantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die (...) Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen“ (ebd., S. 21). Hier wird in einem Satz der grundlegende Widerspruch der Gesamtanlage der Studie deutlich: Sie löst das ein, von dem sie sich distanziert. Darüber hinaus sind die normativen Bestimmungen, die sich aus dem aufgeführten Zitat ableiten lassen, irritierend: So werden die aufgeführten Basisqualifikationen nicht nur als Voraussetzungen für „die Teilhabe an Kommunikation“, sondern auch als konstitutiv für „Lernfähigkeit“ interpretiert. Im Gegenzug sei auf den Allgemeinplatz verwiesen, dass auch ‚analphabetische‘ Kinder ohne Lesekompetenz und mathematische Modellierungsfähigkeit kommunizieren und lernfähig sind. Wollten wir ernsthaft an der Behauptung festhalten, dass Lesekompetenz und mathematische Modellierungsfähigkeit eben erst eine konstitutive Voraussetzung für die Lernfähigkeit darstellt, so würde damit die grundlegende These vom lebenslangen Lernen bzw. vom Lernen über die Lebensspanne in Frage gestellt. Diffizil auch die Ableitungen, die eine solche Grundannahme für die interkulturelle Pädagogik bereitstellt.

Aus meiner Sicht werden hier quasi kulturanthropologische Basisqualifikationen als Voraussetzung für Bildungsprozesse ausgegeben, die jedoch lediglich den Stellenwert kulturell-normativ festgelegter Lernziele haben können. Wenn diese Lernziele nur defizitär umgesetzt werden, dann ist zuvorderst die Frage nach ihrer kulturellen Relevanz zu stellen und erst auf dieser Grundlage gegebenenfalls eine Kritik gegenüber dem Bildungssystem zu formulieren. Aber diese Kritik ist nur in dem jeweils konkreten Begründungszusammenhang angemessen. Gerade mit Blick auf die Erziehungswissenschaft, die dieses Selbstverständnis von der relativen Gültigkeit wissenschaftlicher Aussagesysteme anerkennt, erstaunt es, wie die Vergleichsstudien im Blickpunkt der Öffentlichkeit einen Homogenisierungstrend im Sinne einer Lehr-Lernforschung bzw. empirischen Bildungsforschung Vorschub leisten. Doch auch wenn mit Blick auf den empirischen Teil der PISA-Studie unbestritten hohe Standards für die Umsetzung quantitativer Forschungsmethoden gesetzt wurden, ist eben getrennt davon auch der aufgemachte theoretische Ansatz zu reflektieren, der für die Generierung der Datensätze und insbesondere für deren Interpretation herangezogen wurde.

In diesem Sinne sind demnach folgende Kritikpunkte noch einmal aufzuführen: Erstens impliziert die PISA-Studie einen Entwurf gelungener Lebensführung, ohne diesen kulturtheoretisch oder zumindest in einer funktional zu konkretisieren. Zweitens werden die Lesekompetenz und die mathematische Modellierungsfähigkeit als wichtige Basisqualifikationen ausgewiesen, die als konstitutive Voraussetzungen für Lernfähigkeit und Kommunikation Relevanz gewinnen. Diese Bestimmungen fallen hinter den interdisziplinär geführten Diskurs etwa zum lebenslangen Lernen zurück. Bei Berücksichtigung dieser theoretischen Konzepte würde so auch drittens deutlich, dass die genannten Basisqualifikationen in kulturell-normativen Definitionen von Lernzielen aufgehen, deren Universalisierbarkeit entsprechend kritisch zu diskutieren ist.

Die bisherigen Kritikpunkte gründen in einer holzschnittartigen Interpretation von einzelnen Textpassagen und sind nun unter Bezugnahme auf die gesamte Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens einer weiteren Prüfung auszusetzen. Ich werde mich dabei insbesondere auf die Ausführungen zur Lesekompetenz konzentrieren, da hier am deutlichsten das Verhältnis von Schriftsprache und abendländischer Bildungskultur deutlich wird.

Als zentraler Indikator bzw. Schlüsselqualifikation für den Entwurf moderner Lebensführung wird die Lesekompetenz ausgewiesen. Eine entsprechende Legitimation findet diese Behauptung in einer schlagwortartigen Kennzeichnung der gegenwärtigen Gesellschaft als „Lesekultur“ (ebd., S. 70). Wenn nun Lesekompetenz darauf bezogen als „universelle Kulturtechnik“ (ebd., S. 78) behauptet wird, setzt dies eine kulturelle Ordnung voraus, die als kohärentes Konstrukt durch das schriftsprachliche Symbolsystem dominiert wird. In einer solchen wäre es berechtigt, Lesekompetenz als „Schlüsselqualifikation“ auszuweisen (ebd., S. 70). Damit wird jedoch die Riskanz des Unternehmens sichtbar, denn wenn es nicht gelingt die kulturelle Ordnung als „Lesekultur“ empirisch zu fundieren, dann lässt sich der damit verbundene Entwurf moderner Lebensführung auch nicht mehr als universell behaupten. Er bleibt vielmehr in einer Perspektive verhaftet, die von dem medienkulturellen Wandel selbst überholt wurde. Man könnte auch hypothetisch formulieren: In den empirisch fundierten Defizitdiagnosen zur Lesekompetenz kann sich auch die Krise der Lesekultur manifestieren, die in einem medialen Wandel der Sozialisationswelten begründet ist, die Kinder und Jugendliche durchlaufen. Es ist also bereits hier auf einer grundlegenden Ebene die Anfrage an die PISA-Studie zu stellen, inwiefern ihre medienkulturellen Implikationen überhaupt tragfähig sind.

Ob nun mit aktuellem Bezug noch von einer kohärenten Lesekultur ausgegangen werden kann, bleibt umstritten. Giesecke spricht vom „Ende der Buchkultur“, Castells vom Beginn der „Netzwerkgesellschaft“, – entsprechend wird „eine genauere Erforschung des Stellenwerts der Lesekultur im Rahmen der Medienlandschaft und speziell der Bedingungen von Lesesozialisation gefordert“ (Eggert/Garbe 2003, S. 7).

Vor diesem Hintergrund zeigen sich nun die Schwierigkeiten kulturelle Basisqualifikationen zu definieren, auch wenn man keine inhaltlich curricularen Festlegungen vornimmt, sondern sich auf kompetenztheoretische Argumentationen beruft. Ich werde im Weiteren aufzeigen, welche kulturdefinitorische Macht in diesem Ansatz steckt, gerade auch weil diese von den Autoren abgestritten wird. Denn in dieser Ambivalenz zeigt sich, wie die aktuelle empirische Bildungsforschung die lese- oder buchdominierte Bildungskultur verteidigt und den Blick auf ihren Wandel versperrt.

Betrachten wird dazu in einem ersten Schritt, wie das Konzept der Lesekompetenz in dem aufgemachten Kanon der Basisqualifikationen verortet wird. Als Basisqualifikationen gelten: die Lesekompetenz (Reading Literacy), die mathematische Grundbildung (Mathematical Literacy), die naturwissenschaftliche Grundbildung (Scientific Literacy) und fächerübergreifende Kompetenzen (Cross-Curricular Competencies) (ebd., S. 15f.). Kann also von einer Festschreibung vier grundlegender Bereiche ausgegangen werden, wird diese Darstellung gleich wieder irritiert. Denn: „Im Rahmen von PISA wird der Gedanke notwendiger Basisqualifikationen über die Domänen Lesen, Mathematik und die Naturwissenschaften hinaus auf fächerübergreifende Kompetenzen erweitert, wobei wir bereits das Leseverständnis als eine zentrale fächerübergreifende Kompetenz betrachten“ (ebd., S. 22). Die Lesekompetenz wird demnach sowohl als eigenständige Basisqualifikation als auch in der deutschen Umsetzung von PISA neben selbstreguliertem Lernen, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit oder Problemlösefähigkeit als eine zentrale fächerübergreifende Schlüsselqualifikation ausgewiesen (ebd.). Warum diese uneindeutige Zuordnung? Einerseits erscheint die Lesekompetenz als vierter eigenständiger Bereich, andererseits als Teilbereich fächerübergreifender Kompetenzen. Diese inkonsistente Verortung im aufgemachten Kanon kann als Ausdrucksgestalt einer Kontroverse interpretiert werden, die innerhalb der Literaturwissenschaften, Deutschdidaktik, Germanistik und Medienpädagogik Spannungsfelder markiert. Diese eröffnen sich über der strittigen Frage: Hat die Schule die Aufgabe in die literarische Kultur einzuführen und damit die Kinder und Jugendlichen unter Zielgaben eines Literaturunterrichts kompetent zu machen, um zentrale Werke literarischer Traditionslinien zugänglich zu machen und rezipieren zu können? Oder hat die Schule die Aufgabe Kinder und Jugendliche in die Schriftkultur einzuführen und damit in die Kulturtechniken des Lesens einzuüben? Das Erstgenannte setzt das Zweitgenannte nicht mehr zwingend voraus. Denn ein Spektrum des literarischen Kanons ist bereits für Hörkassetten oder Filme aufbereitet worden. Entsprechend wird die Lesekompetenz im Sinne einer literarischen Kompetenz zunehmend von der Buchkultur entkoppelt (Eggert/Garbe 2003, S. 3). Ist demnach Lesekompetenz mit einer literarischen Sozialisation oder mit einer Sozialisation an Informationstexten zu verkoppeln? (vgl. Groeben 2004, S. 13)

„Worin sich die konzeptionelle Normativität (der PISA-Studie, d.V.) zentral manifestiert, ist die Frage, welche Kompetenzdimensionen als Standards angesetzt werden (bzw. nicht)“ (Groeben 2004a, S. 14). Liegt der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung ein „kognitiver Kompetenzbegriff zu Grunde, der sich auf prinzipiell erlernbare, mehr oder minder bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien bezieht“ (PISA 2001, S. 22), werden davon die fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen, wie selbstreguliertes Lernen und Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten als komplexe Handlungskompetenzen abgesetzt. Handlungskompetenzen begründen sich in einem „Zusammenspiel kognitiver, motivationaler und emotionaler Komponenten“ (ebd.). Handlungskompetenzen lassen sich demnach nicht auf die Kennzeichnung kognitiver Kompetenzen reduzieren. Entsprechend ist ihre empirische Erfassung „vergleichsweise schwierig und wird sich in der Regel auf Teilaspekte konzentrieren müssen“ (ebd.). In der PISA-Studie wird die Lesekompetenz zwar somit in der Spannung von kognitiven Kompetenzen und Handlungskompetenzen verortet. Jedoch

setzt sich in der Studie ein funktionalistisch und kognitiver Lesebegriff durch (Eggert/Garbe 2003, S. 164).

Das Verständnis von Lesekompetenz wird in zweifacher Hinsicht ex negativo verdeutlicht: Zum ersten ist Lesekompetenz nicht synonym als Literalität zu verstehen, die lediglich im „Bild einer elementaren Alphabetisierung“ (PISA 2001, S. 20 und S. 78) aufgeht. Zum zweiten wird die internationale Konzeption der Reading literacy dahingehend als verkürzt ausgewiesen, dass „Lesekompetenz als verstehender Umgang mit Texten gemessen“ (ebd., S. 79) wurde und dabei der Frage, inwiefern die entsprechenden Informationen in die Wissensstruktur integriert und schließlich in anderen Zusammenhängen wieder aktiviert werden können, nicht nachgegangen wurde. Gerade dieser Aspekt wurde in einer nationalen Ergänzungsstudie in den Blick genommen. Schüler aus Deutschland hatten entsprechend nicht nur Aufgaben bei laufender Einsicht in die Texte zu lösen, sondern wurden auch mit Aufgaben ohne nochmaligen Einblick in diese konfrontiert. Der Zusatztest zielte darauf, nicht nur den „Umgang mit Texten“, sondern auch das „Lernen aus Texten“ als Leistung zu erfassen. (ebd., S. 79)

Im Verständnis der Basisqualifikation Lesen wird damit das Informationslesen priorisiert, das mit dem Aufbau von Wissensstrukturen verbunden ist. (Artelt/Sanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 69). Lesekompetenz bzw. Reading Literacy wird kognitionspsychologisch definiert: „Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung“ (ebd., S. 71). Die (Re-)Konstruktion von Textbedeutungen wird als Stufenmodell konkretisiert: „Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie aus der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächsten Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes“ (ebd.). Damit wird Lesen in drei Teilkompetenzen unterteilt: Sowohl das Ermitteln von Informationen als auch das textbezogene Interpretieren werden als voraussetzungsreiche Grundlage für eine Reflexion und Bewertung des Gelesenen als anspruchsvollste Teilkompetenz ausgewiesen (vgl. auch Eggert/Garbe 2003, S. 164). Dabei wird das Verständnis vom Textverstehen in der PISA-Studie auf Theorien mentaler Modelle zurückgebunden: Beim Lesen eines Sachverhaltes erfolgt sukzessiv der Aufbau einer „analogen, inhaltspezifischen, anschaulichen Repräsentation, die von sprachlichen Strukturen losgelöst ist“ (Artelt u.a. 2001, S. 72). Dabei wird hervorgehoben, dass die Repräsentation vorwissens- und zielabhängig ist. Es wird demnach deutlich, dass das Verständnis von Lesekompetenz sich weitreichend von einer hermeneutischen und literaturwissenschaftlichen Konzeptionalisierung distanziert, die normativ ihren Schwerpunkt auf die Rezeption und Verarbeitung von fiktionalliterarischen Texten legt, die mit emotional-motivationalen Aspekten stärker verbunden sind.

In Bezug auf diesen ‚blinden Fleck‘ der PISA-Forschung konstituierte sich eine DFG-Forschergruppe zur „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ um Hurrelmann und Groeben. Dort lesen wir im einleitenden Überblick: „Die Orientierung der PISA-Studie an der kognitionswissenschaftlich-experimentellen Forschung führt nun – vergleichbar kryptonormativ – zu einem Schwergewicht auf den theoretischen Modellen der Textverarbeitungs-Psychologie, die sich direkter und einfacher in Testaufgaben und Skalen-

konstruktionen umsetzen lässt“ (Groebe 2004, S. 15). Gerade das DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ versucht nun dieser Einseitigkeit zu begegnen. Die dort angelegte Forschungsperspektive zielt darauf, „möglichst gleichgewichtig literarische und Informations-Texte (und deren Verarbeitung), d.h. kognitive und emotional-motivationale wie kommunikative Teilprozesse“ zu berücksichtigen (ebd.).

Entsprechend wird in dem DFG-Forschungsschwerpunkt die Mediensozialisation in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Im Fokus steht das Verhältnis der schulischen Sozialisationsinstanz, die an typographischen Leitmedien ausgerichtet ist und dem familiären Sozialisationsraum, der „für die untere soziale Schicht ein Schwergewicht auf den Bild-Medien aufweist, während die höheren Schichten eine deutlich breitere, diversifizierte mediale Ausstattung zeigen“ (ebd., S. 17). Hier wird auch deutlich die Unterscheidung zwischen der motivationalen Nutzung von Medien zur Unterhaltung oder Informationsbeschaffung/Unterhaltung vorgenommen. Gerade an dieser Stelle rückt die Schule als potenzielle Instanz in den Blick, um soziokulturelle Unterschiede familialer ‚Mängel‘ auszugleichen, ein Anspruch, den das Schulsystem nicht umzusetzen vermag. „Dass die Schule schichtbedingte Benachteiligungen durch ihren Unterricht nicht zu kompensieren vermag, wird weder von der Politik, noch von der Wissenschaft als einfach zu akzeptierende Empirie aufgefasst, sondern unter (enttäuschungsresistenten) Festhalten an der Zielvorstellung der Kompensation als Herausforderung und damit als Notwendigkeit, den Schulunterricht zu verbessern“ (ebd., S. 18). Da die familiäre Sozialisation vor der sekundär-schulischen einsetzt, werden Konzepte diskutiert, die sowohl auf eine Schärfung des Problembewusstseins der Eltern zielen als auch auf eine beginnende Lesesozialisation etwa im vorschulischen Bereich, wie dem Kindergarten. Sozialisationstheoretisch sind neben der Familie und Schule auch die Peers für die Mediensozialisation relevant. Jedoch ist zu diesem zentralen Sozialisationsfeld die Datenlage eingeschränkt (ebd., S. 19).

Auffallend schließlich ist, dass auch hier die Lesekompetenz-Forschung durchaus ihren Ausgang für Forschungsfragen im Umgang mit schriftsprachlichen Medien nimmt und nur im erforderlichen Fall eine Nutzung alternativer Medien berücksichtigt und einbezieht. So wird auch hier konstatiert: „Ein offenes Problem (mit erheblichen normativen Entscheidungsimplicationen) stellt dabei immer noch die Relation von Lese- und Medienkompetenz dar“ (ebd., S. 20). Und so wird auch hier lediglich hypothetisch die Herstellung von individuellen „Medienverbünden“ bei Kindern und Jugendlichen formuliert (ebd.) und eine Funktionsverschiebung zwischen ‚alten‘ und ‚neuen‘ Medien behauptet. Groebe schließt dann „die (normative) Frage“ an, „welche Funktionsverschiebungen man von der Wissenschaft unterstützen will und welche eher nicht“ (ebd., S. 21).

In diesem Sinne schließt sich die DFG-Forscherguppe bezüglich der normativen Orientierungen der PISA-Studie an: Die Autoren sehen den Stellenwert des Lesens in der „sich verändernden Medienlandschaft“ nicht relativiert, eher gesteigert. Lesen ist „eine notwendige Voraussetzung für den kompetenten und selbstbestimmten Gebrauch aller Medien“ (ebd., S. 70). Begründet wird diese These mit Studien, die eine Wissenskluft zwischen Lesern und Nicht-Lesern aufzeigen, auch wenn letztere andere Medien nutzen. Lesen ist „Voraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg“ (ebd., S. 70). Dies ist nicht verwunderlich. Denn wenn Eggert und Garbe (2003) schließlich die Schule als

„Hort der Literalität“ (ebd., S. 159) bezeichnen und damit das Buch als Leitmedium priorisieren, so ist auch die schulische Bewährungsdynamik für Kinder und Jugendliche typographisiert. Dann ist es nur stringent, Lesen als eine Voraussetzung für schulischen Erfolg auszuweisen. Da das Schulsystem immer noch zentrale Selektionsinstanz bei der Verteilung von Bildungs- und Arbeitsmarktchancen ist, kann durchaus von einer typographisch orientierten Auslese gesprochen werden.

4.6 Kritik an der vorgestellten Diskurslinie und Ausblicke auf die weitere Argumentation

Die Ansätze der vorgestellten Diskurslinie, in der die Bildungsarchitekturen der Schriftlichkeit als orientierungsstiftend für die Gestaltung von Schulkulturen ausgewiesen werden, abstrahieren von dem medienkulturellen Wandel oder berücksichtigen ihn nur in einem kritischen Verweis darauf, dass darüber der zivilisatorische Fortschritt bedroht wird. Die gegenwärtige kulturelle Konfiguration wird demnach als Buch-, Lese- oder Schriftkultur festgestellt. Dabei werden in der Regel theoretische Gegenpositionen ausgeblendet, die das Ende der Buchkultur begründen (Giesecke 2002) und den Beginn der Cyber-Moderne behaupten (Faßler 1988), aber auch Studien nicht in die Diskussion mit aufgenommen, die den konstatierten medienkulturellen Wandel im Bild der Netzwerkgesellschaft empirisch aufarbeiten (Castells 2001, 2002, 2003). Auch wird zwar darauf verwiesen, dass Kinder und Jugendliche in ihren lebensweltlichen Bezügen Medienverbünde herstellen, jedoch wird der Bildungswert des Literalen unangefochten mit zivilisationstheoretischen Begründungen priorisiert.

Darauf bezogen lässt sich mit Blumenbergs These (1986) eine interessante Interpretation an diese widerständige kulturelle Orientierung auf Schriftlichkeit herantragen: Seine These stützt sich darauf, dass die absolute Metapher von der „Lesbarkeit der Welt“ erst am Ende der großen Erzählungen orientierungsstiftende Kraft gewinnen konnte. Mit der Säkularisierung, und damit dem Zusammenbruch der großen Sinnentwürfe, sieht Blumenberg das Sinnverlangen erst erfahrbar. Seine Entsprechung weist er als große Herausforderung der Moderne aus. Kritisch ist hier jedoch anzumerken, dass Blumenberg eine moderne Verlustempfindlichkeit des Menschen in der Moderne generalisiert, das sich in einem „Unbehagen der Kultur“ manifestiert (Wetz 2004, S. 216) und durch die kompensierende Charismatisierung eines literalen Bewährungsmythos zur Lösung gebracht werden sollte. Typographische Schulkulturen stehen in diesem Sinne gerade für ein methodisches Prinzip, Bildungsprozesse an den epistemologischen Ordnungsparametern auszurichten, die in dem heimlichen Ideal von der „Lesbarkeit der Welt“ gründen und damit alternierende Formen der kreativ-schöpferischen Hervorbringung von Sinn auszugrenzen, zu entwerten oder für obsolet zu erklären. Wie bereits dargestellt, kann nach Blumenberg eine moderne Form im Umgang mit der Sinnproblematik nicht darin bestehen, dass die Schule – wie es Postman vorschlägt – eine Auseinandersetzung mit alternativen Sinnentwürfen in das Zentrum ihres schulischen Auftrags stellt. Blumenberg geht vielmehr noch einen Schritt weiter: Aus seiner Sicht spiegelt sich in der Sinnsuche prinzipiell eine metaphysische Hinterlassenschaft wieder, die in der Neuzeit nicht mehr angemessen gelöst werden kann. Entsprechend ist der indifferente Sinnanspruch als solcher grundlegend zu relativieren, alles andere kulminiert in eine erneute „Arbeit am

Mythos“ (1979). Vor diesem Hintergrund ist die kritische Perspektive geöffnet, aus der die zivilisationstheoretischen Begründungsversuche typographischer Bildungsarchitekturen zu diskutieren sind.

Können nun Medien als Symbolsysteme bezeichnet werden? Diese Frage ist relevant, insofern davon abhängt, inwiefern die Überlegungen von Cassirer in der eigenen weiterführenden Argumentation aufgegriffen werden können. An den Medienbegriff angeschlossen erweist sich das Symbolsystem der Sprache und der Technik: Das Symbolsystem der Sprache kann als primäres Medium bezeichnet werden. Der Bezug auf Cassirer ist nun insofern instruktiv, als darüber eine funktionale Ausdifferenzierung des primären Mediums gewonnen werden kann und damit auch die Bildungspotenziale des Dialogs in der pädagogischen Praxis weiterführend reflektiert werden können. Denn diese Perspektive ist in den dargestellten Reflexionen zum Bildungswert oral-performativer Bildungsarchitekturen des vorangestellten Kapitels vernachlässigt worden, jedoch in den weiterführenden Überlegungen systematisch aufzugreifen. In diesem Sinne bietet sich etwa an, die Ausdrucksfunktion der Sprache darin zu spezifizieren, dass sie eine multisensorische Interferenz im Dialog freisetzt, der nach Cassirer in das Ritual und den Mythos eingelassen ist. Damit wird auch hinsichtlich der raumzeitlichen Relation deutlich, dass die Erfahrungsqualität sprachlicher Ausdrucksfunktion an ein konkretes Hier und Jetzt gebunden bleibt, an einen flüchtigen Augenblick, der räumlich lokalisierbar und in der Flüchtigkeit des Augenblicks eingespannt ist. Gerade diese Parameter hat etwa Benjamin für die Erfahrung einer Aura beschrieben. Im Kontrast dazu lässt sich der kognitivistische Bezug der Bedeutungsfunktion und seine Verkopplung mit wissenschaftlichem Denken dahingehend befragen, inwiefern hier das visuelle priorisiert wird. Denn das Auge als dominanter Sinneskanal zur Decodierung von Wirklichkeit präferiert die logisch-analytischen Ordnungsparameter der theoretischen Abstraktion. Raumzeitlich wird das Gesagte somit aus unmittelbaren Erfahrungsräumen entbettet, damit entauratisiert und ist in dieser Qualität für eine standardisierende Typographisierung prädestiniert.

Bezieht man auf diese skizzierten raumzeitlichen und synästhetischen Differenzen symbolischer Sprachformen die Unterscheidung von heißen und kalten Medien, wird nun eines deutlich: Das Symbolsystem der Sprache kann abhängig von der funktionalen Ausformung sowohl ein kaltes Medium sein, das mehrere Sinneskanäle einbezieht und somit den Rezipienten als Autor fordert, es kann aber auch die Parameter eines heißen Mediums aufweisen, das nur einen Sinn verstärkt fordert und den Rezipienten in eine Passivität versetzt.

Vor diesem Hintergrund lassen sich zwei zentrale Ableitungen vornehmen: Zum ersten wird nun deutlich, dass eine eindeutige Kategorisierung in heiße und kalte Medien, die McLuhan etwa in Bezug auf die Sprache, die Schrift, das Fernsehen etc. vornimmt, ungebührlich verkürzend ist. Denn zumindest für das Symbolsystem der Sprache kann nun behauptet werden, dass eine entsprechende Zuordnung in Abhängigkeit zur funktionalen Ausrichtung der symbolischen Form steht. Vor diesem Hintergrund wird zum zweiten deutlich, dass auch die generalisierte Behauptung zum Bildungswert des Dialogs, etwa bei Postman, von diesem Differenzsystem abstrahiert. Rousseau dagegen warnt vor jeglicher Form verfrühter Belehrung oder mündlicher Weitergabe abstrakter Wissensgehalte. Hier wird nun mit Bezugnahme auf die Theorie symbolischer Formen von Cassirer

deutlich, dass der funktionalen Varianz symbolischer Sprachformen mannigfaltige Anschlüsse für pädagogisches Handeln eingeschrieben sind, deren jeweils konkrete Bildungspotenziale gezielt entfaltet werden können.

Techniken, die zur Übertragung und Speicherung von Informationen, zu einer beobachtenden Protokollierung von Wirklichkeit und für die Eröffnung eines raumzeitlich und synästhetisch konkreten Kommunikationszusammenhangs herangezogen werden, lassen sich als sekundäre und tertiäre Medien ausweisen. Damit sind gerade die Medien gemeint, die nach Weber durch eine technologische Dimension gekennzeichnet sind. In diesem Sinne lässt sich eine Binnendifferenzierung über die Unterscheidung sekundärer und tertiärer Medien gewinnen. Eine Schwäche der Überlegungen ist nun darin zu sehen, dass die ‚Grammatik‘ des Symbolsystems der Technik generalisiert wird. Hier wäre ähnlich wie bei dem Symbolsystem der Sprache zu fragen, inwiefern nicht eher von einer algorithmischen Differenz zwischen Medientechnologien zu unterscheiden ist, die entweder funktional, synästhetisch oder raumzeitlich einzuführen ist.

In einer generalisierenden Interpretation sieht Cassirer nun ganz im Sinne der medienkritischen Diskurslinie im technischen Fortschritt zunehmend die Gefahr einer Überformung wissenschaftlicher Denkformen, in denen sich die Bedeutungsfunktion der Sprache entfaltet, die technologisch durch die Schrift verstärkt wurde. Hier lässt sich nun eine Verschränkung vornehmen: Die technische Entwicklung brachte Medien hervor, die ihrerseits die funktionalen Formen der Sprache unterschiedlich potenzierten: Die technische Typographisierung der Sprache – auf die Cassirer explizit kaum eingeht –, die mit der Erfindung der Druckerpresse möglich war, evozierte eine raumzeitliche Entbettung kulturellen Wissens, was sowohl eine qualitative als auch quantitative Ausweitung wissenschaftlicher Denkformen begünstigte, an denen in diesem Ansatz zivilisatorischer Fortschritt entscheidend festgemacht wird.

Als kulturpessimistische Interpretation medienkulturellen Wandels nimmt Cassirer die Perspektive eines Reformers ein, der gegenwärtig von einer Verdrängung der Schriftsprache durch tertiäre Medien ausgeht. Dem entgegen wird hier nicht von einem Bedeutungsverlust typographischer Bildungspotenzialen ausgegangen, vielmehr von ihren metamorphischen Bedeutungsverschiebungen auf eine neue Emergenzstufe. Es ist also zu fragen, welche Bedeutungsverschiebungen hinsichtlich des Symbolsystems der Schriftsprache im Zuge medienkultureller Veränderungen durch technologische Weiterentwicklungen evoziert wurden.

Gerade in diesem Sinne argumentieren auch Goody und Watt, betonen allerdings, dass die These Schriftlichkeit als höchste Errungenschaft im Zivilisationsprozess auszuweisen, nur in Bezug auf alphabetische Schriftsysteme haltbar ist, da bereits in ihrem (De-)Codierungsmodus – Zerlegung in einzelne Elemente (Buchstaben/Wort) und deren Zusammenfügung in ein Sinnganzes (Wort/Satz) – das epistemologische Prinzip wissenschaftlichen Argumentierens angelegt ist. Darüber hinaus lässt sich das phonographische Schriftsystem und die Decodierungstechniken weitaus unproblematischer vermitteln und aneignen, als dies bei logographischen Schriftsystemen der Fall ist. Entsprechende Kulturen zeichnen sich demnach in der Regel durch eine begrenzte Literalität aus. Schließlich wird behauptet, dass die Alphabetisierung einer Demokratisierung von Gesellschaft Vorschub geleistet hat, die dergestalt nur im Abendland zu beobachten ist.

Insbesondere Duncker steht mit seinem schultheoretischen Entwurf für einen der zentralen Repräsentanten dieses Ansatzes. Duncakers Arbeit stellt den Versuch dar, zwei bis dahin sowohl getrennte als auch in der Erziehungswissenschaft marginalisierte Diskursarenen auf schultheoretische Überlegungen zu beziehen. Übergreifend zielt Duncker in einer kritischen Absetzung gegenüber strukturfunktionalistischen Ansätzen auf eine Wiedergewinnung von Kultur als zentralen schultheoretischen Schlüsselbegriff. Ausgehend von dem Kulturverständnis in der philosophischen und pädagogischen Anthropologie wird die Leitfrage verfolgt, wie Lernen als Kulturaneignung organisiert werden kann. Dabei wird der Begriff der Methode herausgeschält. Im tendenziell fragmentierten Durchgang durch verschiedene Theorieansätze wird deutlich gemacht, dass jede spezifisch ausgeformte kulturelle Ordnung selbst schon Methode hat und daher als zentraler Referenzpunkt für schulpädagogische Reflexionen ausgewiesen werden muss. Duncakers Argumentationsmuster ist folgendes: Zu Anfang steht die Frage danach, welche konkrete Methode außerschulischer Kulturaneignung als didaktisches Prinzip schulisch institutionalisiert werden soll. Hier verweist Duncker auf den schulischen Auftrag Bildungsprozesse zu sichern, die sich in der Spannung von Enkulturation und Individualisierung realisieren. Daran anknüpfend wird betont, dass erst mit der Etablierung der Schriftkultur die voraussetzungsreiche Grundlage geschaffen war, Individualisierungspotenziale und damit verbundene Spielräume für demokratische Verhältnisse freizusetzen. Entsprechend geht aus der aktuellen Erosion der Schriftkultur der Auftrag der Schule hervor: Die Schule als literales Bildungsmonopol gewinnt als schriftkulturelle Gegenkultur für den Erhalt des zivilisatorischen Fortschritts an Bedeutung. Letzteres wird in einen medientheoretischen Begründungszusammenhang gestellt. Moment dieser Ansätze sind ihre normativen Implikationen dergestalt, dass die Etablierung der Schriftkultur als zivilisatorischer Fortschritt ausgewiesen werden kann und damit die Überlegenheit gegenüber präliteralen aber auch posttypographischer Kulturen behauptet wird.

Haarmann (1998, S. 555ff.) begegnet diesen literalen Zivilisationsthese mit einer grundlegenden Skepsis, die er empirisch über Kontrastierungen mit der modernen japanischen Industriegesellschaft fundiert. An der Argumentation von Goody und Watt kritisiert er, dass die zugeschriebene Wirkmächtigkeit der praktischen Alphabetschrift auf den Zivilisationsprozess überzeichnet ist: Einerseits ist einer solchen Argumentation ein ‚kulturchauvinistisches Ranking‘ insbesondere gegenüber den Traditionen der oralen Informationsverarbeitung und -speicherung eingeschrieben, andererseits wird darüber die Bedeutung sprachunabhängiger Technologien etwa wie Bild- oder Symboltechniken als Kulturträger unterschätzt (Haarmann 1998, S. 14). Auch Gough (1997) weist darauf hin, dass durchaus mit einer ideographischen Schrift – wie das Beispiel China zeigt – eine allgemeine Literalität durchgesetzt werden kann.

Auch Welsch (1996, S. 256ff.) kommt mit Bezug auf Derrida zu dem Schluss, dass die universelle Privilegierung des phonetischen Schriftsystems auf einer ethnozentristischen Weltansicht aufruht. Gerade so wie das phonetische Schriftsystem als das eigentlich fortgeschrittene interpretiert wird und die damit verbundene logozentristische Vernunft, die in der Bedeutungsfunktion der Sprache zur Entfaltung kommt als imaginäres Ziel des Bildungsprozesses ausgewiesen wird, bleibt die Argumentation im Metaphysischen verhaftet. Es geht nicht darum hinter der Oberflächenstruktur der protokollierten Ausdrucksgestalt einen Bedeutungsgrund zu rekonstruieren, vielmehr plädiert Derrida dafür,

den Blick auch für eine andere Verfasstheit von Sinn zu öffnen, die er mit „différance“ bezeichnet. „Différance“ meint weniger die Differenz, die sich als Unterscheidung zwischen mannigfaltigen Konkretionen ausmachen lässt, die ihrerseits als besonderer Ausdruck von einem Allgemeinen zu verstehen sind. Vielmehr wird damit ein „grundloses“ Gewebe an Verweisungen angenommen, in dem sich mannigfaltige Bedeutungen aus differenten Bezugspunkten generieren. Anstelle der Annahme eines Ursprungs tritt hier die Annahme einer Spur ohne Grund (ebd., S. 268f.). Dies wird für die eigene Argumentation aufzunehmen sein. Anstelle eines Bedeutungskosmos tritt demnach ein Bedeutungsnetzwerk (ebd., S. 608).

Wir können nun die durchaus riskante These anstellen, dass der Widerstand gegen eine Diffundierung der literalen Bildungsmonadie Schule für einen Versuch steht, den metaphysischen Grund der Buchkultur zu retten, aus dem sich der Sinn des Pädagogischen speist. Doch wie lässt sich eine alternative Bildungsarchitektur denken, in der Kritiken, Grenzen und Potenzialitäten der dargestellten Diskurslinien angemessen berücksichtigt werden?

5 Medienökologische Reflexionen zu Bildungskulturen

Im Folgenden wird die Frage verfolgt, welche Veränderungen für die Bildungsorganisation und Lernkultur aus der Etablierung neuer Netzwerk- und Kommunikationstechnologien abzuleiten sind. Mit exemplarischem Bezug auf die Initiative „Schulen ans Netz“ lässt sich verdeutlichen, dass die soziokulturelle Wirkmächtigkeit netzwerkbasierter Medien insbesondere bildungspolitisch aber auch bildungswissenschaftlich verkannt wurde: Behaupteten die Befürworter einer ‚Implementation‘ computergestützter Kommunikationsmedien, dass somit die Effizienz typographischer Bildungsarchitekturen gesteigert werden könnte, befürchteten die Gegner entsprechender Modellversuche, dass die buchkulturellen Bildungspotenziale substituiert würden. In Distanz zu dieser Kontroverse finden sich Positionen, die für die Etablierung des Computers als neues Leitmedium eintreten und damit eine „Revolution des Lernens“ antizipieren (Papert 1994). Die folgenden Überlegungen zu einer transmedialen Schulkultur richten sich darauf, Bildungspotenziale medienspezifischer Architekturen in der Logik der Metapher des ‚Netzes‘ auf einer neuen Emergenzstufe zu verknüpfen. Diese Einsicht in die Grammatik des Netzes gewinnt man durch eine morphologisch-ökologische Betrachtung der interferierenden Wirkmächtigkeit von Medien sowohl in Hinsicht auf die raumzeitlichen Relationen kultureller Ordnung als auch in Hinsicht auf die synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi.

Mit Bezug auf die Schriften von Innis wird hier in einem ersten Schritt verdeutlicht, welche kulturelle Bedeutung sowohl die technische Entwicklung von Materialien als auch der Verkehrswege für die Ausdifferenzierung der raumzeitlichen Strukturierung von Kommunikation hatte. Insbesondere Virilio schreibt die Argumentation von Innis allerdings medienkritisch als linearen Entwicklungsprozess in der These fort, dass die medientechnische Entwicklung zu einer zunehmenden zeitlichen Schrumpfung und räumlichen Ausweitung führte, die zukünftig eine Subsumtion bisher etablierter Zeit-Raum-Relationen zu erwarten lässt. Die Gegenwart jedoch steht noch für eine Übergangsphase, für die als Stereo-Realität das Nebeneinander von zwei verschiedenen Raum-Zeit-Relationen kennzeichnend ist. Gerade diese Linie wird aufgegriffen und die These formuliert, dass diese Simultanität von differenten raumzeitlich ausgeformten Architekturen kein Übergangsphänomen, vielmehr kennzeichnend für die Netzwerkkultur ist.

Durch den Einbezug der konstruktivistischen Diskurslinie in der Raumsoziologie wird das Interpretationsmuster von Innis erweitert: So macht insbesondere Löw in ihrer raumsoziologischen Arbeit deutlich, dass an die Stelle von absolutistischen Vorstellungen des Raumes als Behälter relativistische Vorstellungen vom Raum, und damit verbunden von Zeit, getreten sind. Der Raum wird hier als Konstruktionsleistung der Akteure im Wechselspiel von Spacing – als Anordnung von Elementen – und Syntheseleistungen – als ein perspektivgebundenes In-Beziehung-Setzen von diesen – ausgewiesen. Dieses prinzipiell konstruktivistische Raumkonzept wird in der hiesigen Argumentation aufgegriffen und mit der morphologischen These einer Ausdifferenzierung raumzeitlicher Relationen von Wirklichkeiten entlang medienspezifischer Algorithmen verknüpft. Daraus abgeleitet wird folgende Grundannahme: Durch jeweils spezifische Dominanzverhältnisse von

Medien in einer Lebenspraxis wird der strukturelle Spielraum für ein Spacing und eine damit verbundene Syntheseleistung grundgelegt. Raum und Zeit sind Ergebnis einer intramedialen Konstruktionsleistung, als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit einem medienspezifischen Algorithmus, durch den eine sozialisatorisch wirkmächtige Lebenspraxis strukturell gekennzeichnet ist. Vor dem Hintergrund der These vom Ende der Buchkultur kann jedoch nicht mehr von einer monomedial ausgeformten Lebenspraxis ausgegangen werden. Geht man vielmehr von einem ausdifferenzierten medialen Gefüge von Architekturen aus, so ist der Akteur zunehmend gefordert intramediale Konstruktionsleistungen entlang differenter Mediengrammatiken vorzunehmen, die hypermedial zu vernetzen sind. Mit dieser Denkfigur zeigt sich, dass der Akteur nicht nur gespacte Elemente innerhalb einer medienspezifischen Lebenspraxis synthetisieren muss, vielmehr auch zwischen medienspezifischen ausgeformten Konstruktionsleistungen einen Zusammenhang herzustellen hat. Ich werde diese erforderliche Kompetenz als intermediale Syntheseleistung bezeichnen.

„Technology shapes Culture“ ist die zentrale These, an die schließlich auch McLuhans Argumentation anknüpfte. McLuhan erweiterte die medienmorphologische Betrachtungen von Innis um die phänomenologische These, dass Medien nicht nur die raumzeitlichen Relationen kultureller Ordnung, sondern auch die synästhetische Ausformung von Wahrnehmungsmodi strukturieren. McLuhan arbeitet heraus, dass etwa in typographisch orientierten Bildungsprozessen das Visuelle priorisiert wird und damit auch das logisch-analytische Denken, das prinzipiell vergangenheitsbezogen ausgerichtet ist. In Kulturen mit begrenzter Literalität dagegen dominiert eher eine akustische Weltaneignung und -vermittlung, die ein gestaltend-kreatives Denken bevorzugen, dem eine auf Zukunft ausgerichtete problemlösende Potenzialität eingeschrieben ist. McLuhan betont die Erforderlichkeit einer Verknüpfung der bisher geschiedenen und durch normative Stigmatisierungen grundsätzlich als unvereinbar ausgewiesenen Wahrnehmungs- und Denkmodi, um den transkulturellen Herausforderungen angemessenen begegnen zu können. Eine reflexive Selbstbeobachtung der kulturspezifischen Ausformung des eigenen Wahrnehmungsmodus, der Ausdrucksgestalt medienspezifischer Grammatiken ist, hält McLuhan für eines der dringlichsten Themen, nicht nur im interdisziplinären, sondern auch im pädagogischen und alltäglichen Kontext. Für die schul- und medienpädagogischen Diskursarenen ist die Annahme demnach zentral: Nicht die medial vermittelten Inhalte, vielmehr der Form des Mediums ist eine sozialisatorische Wirkmächtigkeit eingeschrieben. Die These „The medium is the message“ (Das Medium ist die Botschaft) wird somit durch McLuhan ergänzt durch die Behauptung „The medium is massage“ (Das Medium ist Massage). Die damit verbundene Perspektive legt für den bildungstheoretischen Diskurs weitreichende Anschlussstellen nahe, die jedoch erstaunlicherweise bisher kaum aufgegriffen wurden.

Für McLuhan erzwingt die Ausdifferenzierung von Kommunikationsmedien eine Ausdifferenzierung hermeneutischer Kompetenzen, die sich in einem „Understanding Media“ (1995b) zu bewähren hat. Erst die Erschließung einer jeweiligen Mediengrammatik als Strukturierungsmodus soziokultureller Praktiken und synästhetischer Interpretationen stellt die Grundlage für eine selbstreferenzielle Durchdringung der eigenen Perspektive dar und eröffnet darüber gleichsam ihre Metamorphose. Dieser Perspektivenwechsel wird auch zum methodischen Prinzip erhoben, dass als Tetrade (1995a) bezeichnet wird.

Das Konzept tetradischer Analysen wird methodologisch mit den gestaltpsychologischen Annahmen eines Verhältnisses von Grund und Figur begründet. Grund und Figur eines Mediums werden methodisch in eine komparative Dynamik mit dem Grund und der Figur eines anderen Mediums gebracht und dabei erschlossen. Der Raum für die Analyse, als voraussetzungsreiche Grundlage auch für die intermediale Syntheseleistungen, ist demnach der Zwischenraum, der ‚transmediale Unort‘ in Gestalt eines interferierenden Intervalls.

Gerade an dieser Stelle setzen auch die bildungstheoretisch aufschlussreichen Überlegungen von Welsch an. Auch Welsch sieht gerade in einem Switching zwischen medialen Wirklichkeiten die Möglichkeit einer Kontrastvalidierung dieser medienspezifisch differenten Erfahrungsräume und Lebenswelten. Übergreifend ist darin ein Bildungspotenzial eingeschrieben, die prinzipielle Konstruktivität von Wirklichkeit reflexiv zu durchdringen und dieses Reflexionswissen auf eine vorbegriffliche Reflexions- und Erfahrungsebene zurückbinden zu können. Das Medienswitching als Technik kann jedoch darüber hinaus auch Bildungsprozesse evozieren, die in der Figur einer Revalidierung aufgehen, das nicht für ein simples Gegenprogramm zur Kontrastvalidierung steht. Vielmehr meint Revalidierung eine Neuinterpretation von Erfahrungsdimensionen, die gerade nicht substituierbar, vielmehr konstitutiv an Wirklichkeiten gebunden sind, die vordergründig durch primäre, sekundäre oder tertiäre Medien strukturiert werden. Vor diesem Hintergrund wird die Annahme eines medienkulturellen Wandels von pädagogischen Machtformationen als zentrales Kennzeichen der Lehrer-Schüler-Beziehung. In der Kontrastierung von mündlichen, schriftlichen und netzbasierten Bildungsarchitekturen wird als Kennzeichen der Machtformationen zwischen Aura und Charismatisierung, Kopie und Standardisierung sowie Code und Regulierung unterschieden. In Hinsicht auf Bildungsformen werden in dieser komperativen Perspektive unter Bezug auf Flusser und Deleuze die Figuren auratisiertes Pilgertum, typographische Sesshaftigkeit mit innerer Wanderschaft und transmediales Nomadentum herausgearbeitet. Damit sind die Anschlüsse des medienökologischen Begründungszusammenhanges für schultheoretische Reflexionen markiert, die im abschließenden Kapitel aufgegriffen werden.

5.1 Morphologisch-ökologische Medientheorie

Wirklichkeit, so lässt sich aus der ökologisch-medienmorphologischen Betrachtung ableiten, konstituiert sich im Wechselspiel strukturtheoretischer und phänomenologischer Betrachtung: Strukturtheoretisch, insofern hier von der Annahme ausgegangen wird, dass Medien eine Grammatik eingeschrieben ist, die entlang von Ordnungsparametern sowohl die raumzeitlichen Relationen kultureller Ordnung als auch die synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi algorithmisch ausformen. Die Mediengrammatiken manifestieren sich in konkreten Architekturen, die in der handelnden Auseinandersetzung für das Subjekt jeweils konkrete Erfahrungsqualitäten eröffnen und denen spezifische Bildungspotenziale eingeschrieben sind. Neben diesen Bildungspotenzialen konkreter Medienarchitekturen werden jedoch auch Bildungsprozesse zwischen diesen freigesetzt. Und diese sind gerade ein Novum der Netzwerkkultur: Denn neben den medienspezifischen Bildungswerten sind nunmehr auch die Bildungspotenziale in

dem transmedialen Zwischenraum in den Blick zu nehmen, der sich in der Verknüpfung von Medienarchitekturen eröffnet.

Die hier verfolgte Perspektive stellt eine andere kulturanalytische Variante vor, die von einem medientheoretischen Standpunkt heraus entwickelt wurde. Es ist ein Ansatz, der zwar geradeso wie die Kritische Medientheorie von einer strukturtheoretischen Perspektive ausgeht, diese jedoch nicht mit herrschaftssoziologischen Kategorien verbindet. Vielmehr wird hier in einer radikalen Weise kultureller Wandel auf die medientechnische Entwicklung und der daraus resultierenden Dominanzverschiebung von gebräuchlichen Kommunikationsmitteln bezogen. Medientechnologien werden dabei eine Wirkmächtigkeit sowohl auf die Ausformung der raumzeitlichen Relation kultureller Ordnungen als auch darüber sozialisierter Wahrnehmungsmodi in Form einer Priorisierung von Sinnesmodalitäten zugeschrieben.

Nicht Ideologiekritik, vielmehr ein „technological turn“ ist das Paradigma dieser kulturtheoretischen Optik, die bisher allerdings im pädagogischen Diskurs kaum Eingang gefunden hat (Baacke 1997, S. 31). Dabei ist aus meiner Sicht dieser Ansatz ein gewichtiges Pendant sowohl zur Kritischen Medientheorie, die den Bildungswert sekundärer und tertiärer Medien in der Hervorhebung oral-performativer Bildungsarchitekturen relativiert hat als auch zu zivilisationstheoretischen Interpretationen, die Bildungspotenziale primärer und tertiärer Architekturen infrage stellen und deutlich typographisch orientiert sind. Es wurde gezeigt, dass das verbindende Moment der beiden Argumentationslogiken strukturell die Begründung normativer Implikationen ist, auf denen die Behauptung eines Leitmediums für Bildung aufruht. Im Gegensatz dazu wird hier die medienpädagogische Potenzialität von Mediengefügen rekonstruktiv-analytisch in den Blick genommen.

Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage nach den Gründen der marginalisierenden Rezeptionsgeschichte des hier in den Blick genommenen Ansatzes einer strukturalen Medienökologie auf, die sich bis in die Gegenwart in schul- und medienpädagogischen Diskursen des deutschsprachigen Raumes nachzeichnen lässt. Baacke (1995) analysiert dieses Phänomen mit Bezug auf McLuhan, der gerade in den 1960er und 1970er Jahren prädestinierter Vertreter dieser Linie war, dessen Werk jedoch bis heute im Schatten der Kritischen Medientheorie steht. Gerade in der Studentenbewegung, als einer politisch aufgeheizten Zeit, waren offensichtlich McLuhans Schriften deutlich zu deskriptiv. Sein bekannter, aber oft missverständlicher Ausspruch „The medium is the message“ taugte wenig zur Medienkritik. Medien waren für McLuhan keineswegs Manipulationsinstrumente in einem politischen Sinne, vielmehr ‚programmieren‘ sie die Sinneswahrnehmungen, daraus resultierende Konstruktionen von Wirklichkeit und schließlich die kulturelle Ordnung selbst. McLuhans Ansatz baute auf das weitreichende Forschungsprogramm von Innis auf. Dort wurde ein Drittes – die Medien – eingeführt, die den „Glauben an die lineare Fortschreibung der Verbindung von Aufklärungsdenken und Gesellschaftsreform“ ins Schwanken brachten (ebd., S. 10). Steigen wir für die Darstellung dieses Ansatzes nun mit einem Zitat von McLuhan (2001) ein, das die Wirkmächtigkeit der Medien eindrücklich festschreibt: „Gesellschaften sind immer stärker von der Beschaffenheit der Medien, über die die Menschen miteinander kommunizieren, geformt worden, als vom Inhalt der Kommunikation. Jede Technologie wirkt wie die Berührung durch König Midas: Sobald eine Gesellschaft eine Ausweitung von sich entwickelt,

neigen alle Funktionen dieser Gesellschaft dazu sich zu verändern, um diese neue Form in sich aufzunehmen“ (ebd., S. 176).

5.1.1 Medienspezifische Raum-Zeit-Relationen

Im folgenden Abschnitt werden Phasen aufgezeigt, in der sich die Diskussion um den raumzeitlichen Wandel von Wirklichkeitsvorstellungen und -erfahrungen aufgefächert hat. Ausgehend von der Grundannahme eines raumzeitlichen Gleichgewichts, wird auf die Aufspaltung von raumzeitlichen Stereo-Realitäten verwiesen und in der These eines medialen Stroboskopgewitters raumzeitlicher Konfigurationen geschärft. Betrachten wir nun diese Argumentationslinie genauer:

Die Frage medienspezifischer Raum-Zeit-Relationen stand im Zentrum des Gesamtwerkes von Innis (1997). Seine Studien stehen für eine „universalgeschichtlich konzipierte Untersuchung der Einflüsse und Effekte von Kommunikationsmedien auf die Formen sozialer Organisation“ (Barck 1997, S. 3). Sein analytischer Fokus ist auf die „Grammatik der Medien“ (ebd., S. 10) gerichtet und damit streng genommen strukturalistisch. So ging Innis davon aus, dass medienspezifische Algorithmen nicht nur die Inhalte, die Menschen kommunizieren und die Ziele, die sie damit zu erreichen suchen, transformieren, vielmehr auch die Kommunikationsformen grundlegend wandeln. Jedoch entkommt Innis dem Vorwurf der Subjektfeindlichkeit, indem er die „Dinge“ als „Frucht des menschlichen Denkens“ (Havelock 1997, S. 22) ausweist, die ihrerseits auch Veränderungen im Kommunikationswesen bewirken.

Innis legte seinem theoretischen Modell die Annahme zugrunde, dass in kulturellen Systemen ein medienspezifisch ausgeformtes ‚Gleichgewicht‘ der räumlichen und zeitlichen Dimensionen besteht (Innis 1950a/1997, S. 122): „Der spezifische Charakter eines jeden Kommunikationsmittels neigt dazu, eine Tendenz in der jeweiligen Kultur zu schaffen, die die Überbetonung entweder zeitlicher oder räumlicher Vorstellungen begünstigt, und nur in seltenen Intervallen geschieht es, dass diese Tendenzen durch ein weiteres Medium ausgeglichen werden und Stabilität erreicht wird“. Das Signum der Stabilität wird damit zur zentralen Kategorie eines idealisierten Gesellschaftsentwurfs, der von einer raumzeitlichen Harmonie bestimmt wird. Immer wieder drängt sich jedoch beim Lesen der Studien die Frage auf, welche ahistorischen Kriterien eine solche Stabilität kennzeichnen, stellen sie doch eine Bedingung für eine medienkritische Analyse der Gesellschaft dar. Daran knüpft die Frage an, welcher Standpunkt dabei zu beziehen ist, insofern auch die analytische Perspektive letztlich medien-/kulturspezifisch eingebunden bleibt.

Die historische Perspektive von Innis interferierte schließlich mit den Ordnungsparametern des Industriezeitalters. Die „Fundamente der industriellen Ära waren die Prinzipien Kraft und Transport. Es handelt sich um soziale und kulturelle Metapher, die auf Veräußerung des Muskelsystems zurückgehen“ (Kerckhove 1995, S. 188). Aus dieser Optik rekonstruiert Innis die (Kultur-)Geschichte der Schrift in den Reichen des Altertums (vgl. Innis 1950b). Dabei geht er weniger zeichentheoretisch vor, konzentriert sich vielmehr auf die verwendeten Materialien unter der Maßgabe von Transportierbarkeit und Haltbarkeit, auf die Geräte zur Beschriftung und auf die Methoden der Lagerung dieser Materialien. So sah Innis etwa in der Papyrustechnologie den Ausgang für die Etablierung kursiver Schreibweisen, die mit einer TransFormation von Bild in Schrift verbun-

den waren: Das Denken gewann an „Leichtigkeit“ (ebd., S. 57). Dabei verweist Innis auf die Erhöhung der Schreibgeschwindigkeit, die eine zunehmende räumliche Verbreitung von Schreib- und Lesekenntnissen evozierte. Diese freigestoßene Dynamik sieht Innis bis in seine Gegenwart fortwirkend. Jedoch bleiben die Analysen von einer pessimistischen Grundstimmung getragen (Havelock 1997, S. 18). So problematisierte Innis unter der Hand, dass die gesteigerte Geschwindigkeit von Informationsübertragungen zwar eine räumliche Ausweitung von Information und Wissen ermöglichte, jedoch nur um den Preis einer zeitlichen Komprimierung: Wurden Augenblickerfahrungen vorherrschend, verdrängten diese zunehmend langfristige Erwägungen und prognostische, zukunftsorientierte Überlegungen. Neue Kommunikationsmittel bewirkten so Veränderungen in der Einstellung zur Zeit, die zunehmend in eine „Gegenwartsbesessenheit“ mündete, „die beweist, dass das Gleichgewicht zwischen Zeit und Raum empfindlich gestört ist womit sich katastrophale Folgen für die westliche Zivilisation verbinden“ (Innis 1950a, S. 133). Mit der Orientierung an der räumlichen Ausweitung von Wissen, nicht zuletzt auch ermöglicht durch die allgemeine Schulpflicht, setzte sich eine kommerzielle Orientierung dahingehend durch, dass sich der Wert von Information an ihrem Marktwert ausrichtet (ebd., S. 134). Aktuell materialisiert sich diese Kurzlebigkeit in der flexibilisierten Druckversion Zeitung, die dem zeitlich stabilisierenden Buch gegenüber zunehmend an Bedeutung gewinnt (ebd., S. 135). Die einseitige und daher Instabilität fördernde Herausbildung und Etablierung des „auf das Auge basierenden Kommunikationsmonopols trieben die Entstehung einer bei der Informationsübertragung auf das Ohr gerichteten Konkurrenz voran, des Radios und der Vertonung von Film und Fernsehen nämlich“ (ebd., S. 137). Aufgrund der weitreichenden Informationsübertragung durch die mediale Inszenierung von Wirklichkeitsabbildungen waren ab den 1920er Jahren die Grenzen des Alphabetentums hinfällig geworden. Dennoch konnte dies alles einen Trend nicht aufhalten: „Durch diese einschneidenden Entwicklungen wurde die Zeit zerstört und die Schwierigkeit erhöht, Kontinuität zu erlangen bzw. eine Berücksichtigung der Zukunft zu fordern“ (ebd., S. 139).

Die schrifttheoretische Archäologie von Kulturen mündet bei Innis schließlich in zwei zentrale Aussagenkomplexe: einem medienkritisch-normativen und einem struktural-medienmorphologischen. So plädiert Innis einerseits „für die mündliche Tradition Partei (zu, d.V.) ergreifen“ (Innis 1948, S. 182), gerade angesichts „der grausamen mechanisierten Kommunikation“ (ebd., S. 183); andererseits – und dieser Aspekt wird zentral für die eigene Argumentation aufgegriffen – wird der Algorithmus von Kommunikationsmedien analytisch konkretisiert: „Jedes einzelne Kommunikationsmittel spielt eine bedeutende Rolle bei der Verteilung von Wissen in Zeit und Raum“ (Innis 1949, S. 95). Deren Verhältnis zueinander ist konfigurales Kennzeichen bestehender kultureller Ordnung. Und so „stellen wir fest, dass der überall vorhandene Einfluss dieses Mediums irgendwann eine Kultur schafft, in der Leben und Veränderungen zunehmend schwieriger werden, und das schließlich ein neues Kommunikationsmittel auftreten muss, dessen Vorzüge eklatant genug sind, um die Entstehung einer neuen Kultur herbeizuführen“ (ebd., S. 96).

Das, was Innis in den 1940er und 1950er Jahren als zunehmende „Gegenwartsbesessenheit“ antizipierte, sieht Virilio (2001, S. 26) in den 1980er und 1990er Jahren zugespitzt materialisiert in einer Kultur „Jenseits der Chronologie“ (ebd., S. 27). Im Zentrum steht

die Fortschreibung der These von der raumzeitlichen Konfiguration der Lebenswelt durch die Telekommunikation. Auch Virilio reflektiert die raumzeitliche Verschiebung soziokultureller Organisation mit Bezug auf computergestützte Technologien kritisch: Erstens sieht er die Bedrohung in einer zunehmenden Verinselung, ja „Kokonisierung“ (ebd., S. 34) der Menschen, die nicht mehr mobil oder automobil, sondern nur noch motil sind: Reflexhaft wird die „allgemeine Ankunft“ durch den „Terminal-Bürger“ (ebd.) organisiert und kontrolliert, der die „mit entsprechenden Hilfsmittel ausgerüsteten Behinderten“ zum Vorbild erhebt (vgl. ebd., auch S. 53f.). Zweitens drängt er auf eine „Geschwindigkeitsbegrenzung“ in der Datenübertragung, da sonst die zeitlichen Distanzen zunehmend abgebaut werden, was die Gefahr eines „daraus resultierenden Risikos des Stillstands, anders gesagt, des Parkunfalls“ impliziert. Der „Parkunfall selbst“ steht metaphorisch für ausschließlich gegenwartsbezogene Weltaneignung und -vermittlung, die eine „Kultur des Vergessens“ hervorbringt (ebd., S. 41), eine „Fixierung der Gegenwart. Eine pyknoleptische Starre, ein unendlicher Mangel an Dauer, ohne den das Schauspiel des Sichtbaren schlichtweg nicht stattfände“ (ebd., S. 45f.). Implizit wird hier auf einen regressiven Trend in die homöostatische Organisation von Bildungsarchitekturen der Mündlichkeit verwiesen, wie sie von Goody und Watt (1997, S. 69) behauptet wurde. Denn in der mündlichen Überlieferung erfolgt sowohl die interpretative Anpassung von Informationen an die Gegenwart als auch ein Vergessen von dem Wissen, dem aktuell keine soziokulturelle Bedeutung zugeschrieben werden kann. Drittens sieht Virilio in der veränderten Raumzeit auch eine Distanzierung gegenüber der Welt des sinnlich Erfahrbaren eingeschrieben, die sich etwa in der elektromagnetischen Nähe zwischen Mitmenschen materialisiert (Virilio 2001, S. 81, S. 84).

Virilio appelliert schließlich für eine neue Form des Umweltschutzes im elektronischen Zeitalter, der weniger gegen die Verschmutzung der Natur gerichtet ist, vielmehr darauf zielt, sich „mit der Verschmutzung der natürlichen Größen auseinander zu setzen, die durch den Aufschwung der Technologien der Echtzeit verursacht ist“ (ebd., S. 61). Diese „graue Ökologie“ der „künstlichen Verkehrs- und Übertragungstechniken“ soll antreten gegen die „Verschmutzung der Entfernungen und der Zeitdauer, die die Ausdehnung unseres Lebensraums beschädigt“ (ebd., S. 83), um den „postindustriellen Verfall der Tiefenschärfe der Weltlandschaft“ entgegen zu wirken (vgl. ebd., S. 63), der schließlich in dem Schrumpfen der Dauer der Welt sinnlicher Erfahrungen ihren Ausdruck findet (ebd., S. 64). Von dieser fundamentalkritischen Einstellung auf telekommunikative Medien wird sich hier deutlich distanziert. Denn schließlich verweist Virilio selbst auf neue Erfahrungsqualitäten, die Wirklichkeitsvorstellungen auf einer neuen Emergenzstufe hervorbringen. Diesen gilt es zuvorderst in einer rekonstruktiv-analytischen Einstellung weiter nachzugehen, ohne sogleich mit kulturspezifischen Bewertungsfolien den Blick darauf zu verengen.

Ausgehend von den Phänomenen der Visualisierung im elektronischen Zeitalter schließt Virilio auf eine „Zweiteilung des Sehens“ (ebd., S. 55ff.): Einerseits verweist er auf die klassische, geometrische Perspektive des Realraumes, die auf eine unmittelbare face-to-face Nähe des Menschen mit der beobachteten Umwelt angewiesen bleibt, und im sichtbaren Horizont der Einheit von Zeit und Raum verhaftet ist. Dieser wird andererseits die elektronische transhorizontale Perspektive gegenübergestellt (ebd., S. 91), die getragen durch die Zeit der Lichtgeschwindigkeit eher wellenoptisch aktiv ist. Neben dem natürli-

chen Sonnenlicht und dem künstlichen elektrisch erzeugten Licht, das direkt den Raum ausleuchtet und einsehbar macht, kommt nun eher indirekt das ‚Licht einer Technologie‘ hinzu, die Räume einsehbar macht. Diese Differenzerfahrung ist es, so Virilio, „die einer Art Persönlichkeitsspaltung Vorschub leistet: Auf der einen Seite die Echtzeit unseres unmittelbaren Tuns, bei der wir hier und jetzt handeln, und auf der anderen Seite die Echtzeit einer medialen Interaktivität, die das >>Jetzt<< der Sendezeit der Fernsehensendung auf Kosten des >>Hier<<, d.h. des Raums, in dem sich der Ort der Begegnung befindet, begünstigt“ (ebd., S. 57). Nach Virilio „verhindert die Schnittstelle (...) die übliche Verwechslung von hier und jetzt, da die Unmittelbarkeit der Interaktion niemals den Unterschied zwischen der Handlung und dem Handeln über große Entfernungen hinweg aufzuheben vermag“ (ebd., S. 59). Die zeitlichen Verschiebungen manifestieren sich mit Blick auf die Telekommunikation in „Fluchtgeschwindigkeiten“ (ebd., S. 43). Virilio spitzt demnach die These von Innis zu: Die angenommene naturgegebene raumzeitliche Relation wird zunehmend überformt von denen jener medialen Wirklichkeiten, die durch Telekommunikation emergiert werden.

Die Annahme von raumzeitlichen Stereo-Realitäten wurde im raumsoziologischen Diskurs (Löw 2001) in die Behauptung eines medialen Stroboskopgewitters überführt. In Absetzung von der These einer zunehmenden Zerstörung von raumzeitlichen Relationen durch die Medien findet sich eine konstruktivistisch argumentierende Diskurslinie, die eher von einer medial ausgelösten Ausdifferenzierung sowohl von Raum- als auch Zeitvorstellungen ausgeht. Blicken wir in einem ersten Schritt auf die Raumkonzeption:

Im Gegensatz zu Innis und Virilio wird hier „von einer Koexistenz/Konkurrenz zweier unterschiedlicher Raumvorstellungen ausgegangen (...), die beide in die Konstitution von Raum einfließen“ (ebd., S. 264). Unterschieden wird hier in einem absolutistischen und einem relativistischen Raumbegriff. Die absolutistische Raumvorstellung ist die zurzeit dominierende in den sozialwissenschaftlichen Teildisziplinen: „Absolutistisch meint hier, dass Raum als eigene Realität nicht als Folge menschlichen Handelns gefasst wird. Raum wird als Synonym für Erdboden, Territorium oder Ort verwendet. Unter die Bezeichnung >>absolutistisch<< fallen auch Raumbegriffe, die die euklidische Geometrie als einziges Bezugssystem der Konstitution von Raum annahmen“ (ebd., S. 264). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Problematisierung einer Destruktion des raumzeitlichen Gleichgewichtes, die Innis und Virilio auf die technische Entwicklung und wirkmächtige Entfaltung von Medientechnologien zurückbinden, auf eben gerade dieser absolutistischen Raumvorstellung als idealtypischem Modell aufrufen. Der „Raum der Orte“ wird hier gegen mediale Verschiebungen im Sinne einer Diffundierung in einen „Raum der Ströme“ (Castells 2001) verteidigt. Die These von der medialen Zerstörung des Raums verweist demnach auf das Irritationspotenzial, das den sekundären und tertiären Medien mit Bezug auf absolutistische Raumvorstellungen eingeschrieben ist.

Neben den absolutistischen etabliert sich nun eine relativistische Raumvorstellung, die weniger einen ‚Behälter, in dem wir leben‘ bezeichnet, vielmehr Raum als prozessual konstituiert begreift und somit die Figur vom ‚fließendem Netzwerk‘ zu integrieren vermag. Ohne dass dabei die tradierten Vorstellungen „aus dem Blick“ rücken, wird somit die „Erfahrung, dass Wahrnehmungen jenseits der Euklidik möglich sind“ einbezogen (Löw 2001, S. 266). Im theoretischen Diskurs um den Raumbegriff finden sich

gleichsam auch beide Konzepte wieder (vgl. den dazu Löw 1999): Weist beispielsweise Foucault den Raum als Netzwerk von Plazierungen und Lagerungsbeziehungen aus, so hebt etwa Elias in seinen Überlegungen die Gleichzeitigkeit von Zeit und Raum hervor. Raum wird hier relativistisch als „positionale Relationen zwischen Ereignissen“ (Elias 1984, S. 75) ausgewiesen, die nur durch die Abstraktion von Bewegung und Veränderung zu bestimmen sind.

Eine weiterführende Theoretisierung der Debatte um die Raumkonzepte erfolgte durch Löw (1999). In dem Raumbegriff von Löw werden nun die zwei Raumvorstellungen miteinander verkoppelt: So bezeichnet Raum sowohl eine Verteilungspraxis (Spacing) als auch Vorstellungen von Verknüpfungen zwischen Menschen oder zu Dingen und Handlungen (Syntheseleistung). Spacing und Syntheseleistungen stehen in einem interdependenten Verhältnis, in dem sich der Spielraum für die Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet. „Menschen müssen in Bildungsprozessen nicht nur lernen, Orte, Dinge oder Menschen zu Räumen zu verknüpfen, sondern darüber hinaus auch sich widersprechende Relationen oder sich spiegelnde Verknüpfungen als Bestandteile des Raums zu erkennen“ (ebd., S. 57). Löw spricht demnach zwei Raumkompetenzen an: Einerseits die Syntheseleistung, die andererseits mit dem Spacing verbunden ist und die voraussetzungsreiche Grundlage für die Konstitution von Räumen darstellt, die ihrerseits in ihrer relationalen Anordnung different sein können.

In der von Löw vorgeschlagenen Raumtheorie eröffnet sich nun eine Möglichkeit der Verkopplung jener konstruktivistisch und schließlich kompetenztheoretischen Perspektive mit denen hier vorgestellten medienmorphologischen Grundannahmen. So wird hier angenommen, dass eine angemessene Syntheseleistung immer schon die Rekonstruktion der medienspezifisch ausgeformten Raum-Zeit-Relation voraussetzt. Eine medienmorphologische Interpretation des Raumkonzeptes von Löw würde demnach nicht nur eine Kompetenz hinsichtlich eines Spacings, sondern auch einer Syntheseleistung behaupten, die ihrerseits in eine medienspezifische Grammatik eingebunden bleibt, also Ausdrucksgestalt eines Algorithmus des dominanten Kommunikationsmediums ist. Dieser setzt das Spektrum handlungspraktischer Gestaltungsmöglichkeiten und imaginärer Raumentwürfe frei, ist aber auch transformierbares Medium. So gesehen setzt ein Spacing und eine damit verkoppelte Syntheseleistung innerhalb einer medialen Wirklichkeitskonstruktion immer schon die Rekonstruktion der medienspezifischen raumzeitlichen Relationen voraus, die den medial determinierten Spielraum für Raum-Zeit-Erfahrungen strukturieren. Im medialen Stroboskopgewitter wird jede Einheitlichkeit von Raum in der Vorstellung wie in der Wahrnehmung zur Illusion.

Beziehen wir diese Argumentation nun auf die Zeitvorstellungen: Virilio geht davon aus, dass die geometrische und elektronische Perspektive konstitutiv mit der Differenz zwischen Vorstellungen von einer „wirklichen“ und „virtuellen“ Zeit verbunden ist. Auch wenn Virilio (2001) diese Differenz zunehmend zugunsten der letztgenannten perspektivegebundenen Zeitvorstellung aufgelöst sieht, behauptet er in seiner Gegenwartsanalyse eine „Stereo-Realität“: „Zwei Zeiten, zwei Zeitalter der Wahrnehmung und zwei vollkommen verschiedene Bewegungen“ (ebd., S. 62ff.).

Virilio legt hier eine Interpretation des Verhältnisses von medientechnischer Entwicklung und kulturellem Wandel zugrunde, die Giesecke (2005) als linear verkürzt kritisiert hat. Zwar lässt sich retrospektiv eine permanente Verschiebung von Mediendominanzen

ausmachen und vor diesem Hintergrund Übergangsphasen markieren, wie etwa der behauptete Epochenwechsel von der oral-performativen zur literalen Gesellschaft. In diesem Sinne ist Virilio dann auch recht zu geben, dass in Übergangsphasen, die durch die Krise alter und die Etablierung neuer Mediendominanzen gekennzeichnet sind, eine Stereo-Realität behauptet werden kann. Jedoch lässt sich eine solche Stereo-Realität im Multimedialisierungssog der literalen Gesellschaft nicht behaupten. Vielmehr wird hier der Annahme gefolgt, dass nun ein mediales Stroboskopgewitter auf Dauer gestellt ist, dass jedem Versuch ein Leitmedium zu etablieren die Grundlage zerschlägt.

Dass Virilio (2001) mit Blick auf Stereo-Realitäten eine „stereoskopische Tiefenwirkung“ auf die soziokulturelle Ordnung behauptet (ebd., S. 65), ist jedoch ein Hinweis, der noch eine Auseinandersetzung verdient. So wird unter stereoskopischer Tiefenwirkung auf einen Zwischenraum verwiesen, in dem ein oszillierender Prozess auszumachen ist, der zwischen zwei grundlegenden Wahrnehmungsmodi und Vorstellungen soziokultureller Wirklichkeitsprinzipien eingespannt ist. Nehmen wir nun an, dass wir es in multimedialisierten Kulturen mit Stroboskop-Realitäten zu tun haben, so sind transmediale Zwischenräume neben medialen Wirklichkeiten auf Dauer gestellt. Im Strom des transmedialen Zwischenraums wird die Differenzenerfahrung von Wahrnehmungsmodi und soziokulturellen Ordnungen thematisiert und bearbeitet. Gerade in diesen transmedialen Architekturen werden nun Bildungspotenziale ausgemacht, die in Kulturen, die durch ein Leitmedium dominant ausgeformt sind, verschlossen bleiben. Dieses deutlicher zu konturieren setzt eine weitere Verständigung über die Beschaffenheit und Generierungslogik der so genannten stroboskopischen Tiefenwirkung voraus.

In der hier vorzunehmenden medienökologische Interpretation des Raumbegriffs von Löw (1999) wird für die Diskussion folgende begriffliche Unterscheidung vorgeschlagen: Zum einen wird eine Syntheseleistung angenommen, die sich unmittelbar auf das Spacing bezieht, das sich in Bildungsarchitekturen realisiert, in denen ein konkretes Kommunikationsmedium dominiert. Zum anderen wird davon eine Syntheseleistung unterschieden, die sich auf ein Spacing in differenten Bildungsarchitekturen bezieht, die als Erfahrungsräume durch jeweils medienspezifisch raumzeitliche Relationen gekennzeichnet sind. In diesem Sinne unterscheide ich im Weiteren zwischen intramedialen und transmedialen Syntheseleistungen.

Die Differenzsetzung ist darüber hinaus instruktiv an die resonanztheoretische Optik etwa von Cramer anzuschließen, die jedoch hier lediglich als schlaglichtartiger Exkurs zum begrifflichen Verständnis bei der Diskussion etwa von McLuhans Überlegungen tangiert werden sollen: Zentrale Begriffe der Resonanztheorie sind zum einen der Begriff „Welle“, zum anderen der Begriff ‚Resonanz‘. Mit den Begriffen Welle und Resonanz werden sowohl intra- als auch transmedial die relationalen Raum- wie Zeitbegriffe metaphorisiert.

Der Begriff ‚Welle‘ bezeichnet konstitutive Verschränkungsfiguren von Amplitude bzw. Schwingungsbäuchen und Frequenz, die ihrerseits auf die raumzeitliche Verknüpfung bezogen sind. Darüber hinaus ist zentral: „Eine Welle braucht ein Medium, um sich fortzupflanzen“ (Cramer 1998, S. 53). Damit ist ‚Welle‘ eine Metapher für die raumzeitlichen Konfigurationen, die medienspezifisch ausgeformt sind. Eine mögliche begriffliche Erweiterung von Welle auf Wellenpakete verweist schließlich darauf, dass der medienspezifische Algorithmus keineswegs raumzeitliche Erfahrungsräume generiert, die

homogen und kohärent sind. Vielmehr soll mit der Bezeichnung ‚Wellenpakete‘ auf die medienspezifisch geframten raumzeitlichen Optionalitäten von Syntheseleistungen, die sowohl linear als auch verzweigt, sowohl dimensional als auch fraktal, sowohl durch stabile als auch durch dynamisierende Strukturmomente gekennzeichnet sein können. Der Begriff Paket soll demnach auf einen vielschichtigen Komplex an Schwingungslagerungen, -verknötungen und -verkettungen hinweisen, die ihrerseits intramedial in Wechselwirkung treten, sich also verstärken, verhindern oder auflösen können. ‚Wellenpakete‘ bezeichnen also die Gesamtheit bzw. den Spielraum möglicher und realisierter raumzeitlicher Konstruktionsleistungen, der sich innerhalb einer medialen Wirklichkeit algorithmisch ausformt.

Der Begriff der Resonanz bezeichnet die Syntheseleistung zwischen den medienspezifisch ausgeformten Wellenpaketen, also zwischen medienspezifischen Wirklichkeiten. Resonanz „ist die Form der Wechselwirkung schlechthin, über die alle raumzeitlichen Strukturen miteinander in Beziehung treten können“ (ebd., S. 14). Transmedialität wird so als interferierender Zwischenraum der Verknüpfungen raumzeitlich differenter Wirklichkeiten fassbar. Als ‚transmedialer Unort‘ ist er weniger eine Grenze, eine Schnittstelle in einem ‚entweder/oder‘, sondern birgt die Potenzialität eines ‚sowohl-als-auch‘.

5.1.2 Medienspezifische synästhetische Relationen

Der medienökologische Ansatz geht davon aus, dass Medien nicht nur raumzeitliche Relationen kultureller Ordnungen, sondern auch die Relationen von Sinnesmodalitäten algorithmisch präferieren. Diese Erweiterung des Ansatzes wurde insbesondere von McLuhan vorgenommen und kulturtheoretisch interpretiert. McLuhan erweiterte die These von Innis, dass Medien kulturellen Wandel auslösen können durch den Bezug auf den Medienrezipienten: „The medium is the message“ bzw. „Das Medium ist die Botschaft“ ist die viel zitierte und gleichsam oft nur inkonsequent aufgegriffene These, in deren Zentrum auf die umfassende sozialisatorische Wirkmächtigkeit der Medien verwiesen wird.

„Technologie beansprucht nur eine einzelne Funktion der menschlichen Sinne. Sie hebt diese Sinnesfunktion prägend hervor; gleichzeitig werden die anderen Sinne gedimmt und ausgeblendet, oder sie veralten zeitweise“ (McLuhan 1989, S. 25). Entsprechend dieser Aussage geht McLuhan in seiner Argumentation von einem festen Schema proportionaler Wechselbeziehungen zwischen Sinneskanälen aus. Deren Verhältnisse formen sich medienspezifisch aus und bringen so medienspezifische Wahrnehmungsmodi hervor. Aber auch hier besteht die Schwierigkeit – wie bei Innis in Hinsicht auf die Frage eines raumzeitlichen Idealzustandes von Kultur – welcher Maßstab für die Bestimmung eines „sensus communis“ angegeben werden kann (McLuhan mit Bezug auf Ciceros 1989, S. 64). McLuhan argumentiert zwar gleichgewichtstheoretisch, jedoch lässt sich seine Grundannahme durchaus auf die Aufmerksamkeitstheorie der Psychologie zurückbinden, aus der sich eine medienspezifischen Verschiebung der Sinnesverhältnisse ableiten lässt (vgl. etwa Miller 1972, S. 83). McLuhan unterstellt nun, dass ein prothesenhafter Anschluss einer Sinnesmodalität, etwa der visuellen, an ein technisches Medium, etwa das Buch, erfolgt: Die Reichweite und Wahrnehmungsfähigkeit des Auges wird dabei erweitert. Bei einer Priorisierung dieser Wahrnehmungshilfen kann sich – so geben schließlich auch McLuhans schärfste Kritiker zu – eine Erkenntniserwartung

bei einem Akteur generieren, „dass er gegenüber Wahrnehmungen unaufmerksam wird, die ihn durch weniger privilegierte Sinneskanäle erreichen wollen“ (ebd., S. 85). Das Zentralnervensystem würde – bleiben wir im Beispiel – so eine weitaus höhere Potenzialität für visuelle Aufmerksamkeit aufweisen.

Die medienspezifische Aufmerksamkeitsfokussierung und den damit verbundenen Wahrnehmungsmodus kennzeichnet McLuhan aus gestalttheoretischer Perspektive als „Grund“. Der Grund lässt sich in gewisser Weise als Ordnungsparameter ausweisen, der sowohl die kulturelle Ordnung als auch die Wahrnehmungsmodi interferiert und damit ausformt. Der Grund ist demnach „sowohl Teil der Umwelt als auch unterbewusst“ (McLuhan 1989, S. 28), er „umschließt alle potenziellen Figuren, die den Sinnen latent zugänglich sind. In diesem Sinne liefert der Grund die Struktur oder das Wie der Bewusstheit und damit die Sichtweise oder die Bedingungen, unter welcher eine Figur wahrgenommen wird“ (ebd.). Nur in der Figur wird der strukturierende Grund manifest und beobachtbar, ist also gewissermaßen Ausdrucksgestalt desselben. Die Figur ist im Unterschied zum Grund visuell wahrnehmbar. Ich möchte im Folgenden den Grund als medienspezifische Tiefengrammatik bezeichnen und die Figur ebenso strukturtheoretisch als Ausdrucksgestalt reinterpretieren. So lässt sich damit auch begrifflich die Anschlussstelle zwischen Innis und McLuhan markieren.

Exemplarisch soll im Vergleich des Mediums Buch und des Mediums Fernsehen kurz das bisher Dargestellte veranschaulicht werden: Das Buch wird bei McLuhan als heißes Medium ausgewiesen, da es lediglich den visuellen Wahrnehmungsmodus priorisiert und der Leser in einem geringen Maße interpretativ bei der Sinnerschließung aktiv werden muss. So zeichnen sich typographische Fließtexte, insbesondere Fachliteratur, durch eine hohe semantische Redundanz aus. Die typographische Verbreitung des phonosequenziellen Schriftsystems und mit ihr die Alphabetisierung evozierte eine neue Beziehung zum Gegenstand, die auch Wirklichkeitskonstruktionen stark beeinflusst. So wurde zeichentheoretisch herausgearbeitet, dass die Vermittlung und Aneignung der textförmigen Welt eine spezifische (De-)Codierungskompetenz erfordert. Gehen wir noch einmal der sozialisierenden Tiefenstruktur des Buchlesens nach und leiten daraus Schlagwörter ab, die als Ordnungsparameter literaler Kulturaneignung bzw. Lernformate ausgewiesen werden (Kerckhove 1995, S. 61): Man liest: von Anfang bzw. vorn bis Ende bzw. hinten > Irreversibilität; Wort für Wort > Sequenzialität; Zeile für Zeile > Linearität; von links oben nach rechts unten > Hierarchie; Absätze, Abschnitte und Kapitel > Klassifizierung; Buchstaben und Silben > Segmentierung. Entsprechend dieser Parameter wurde sozialer Sinn in der Variante kausal-logisch verknüpfter Zusammenhänge (de-)codiert. Dieser topologische Aspekt von Medien betont gerade die sozialisatorische Wirkmächtigkeit von Medien, unabhängig von ihren vermittelten Inhalten.

Das Fernsehen dagegen ist ein kaltes Medium, da es ähnlich wie die Sprache multisensorisch ausgerichtet ist. Aus zeichentheoretischer Perspektive wird dies noch deutlicher: Als kaltes Medium erzwingt die (De-)Codierung bewegter elektronischer Bilder, wie das gesprochene Wort oder die Handschrift den Einsatz aller Sinne. In vereinnahmender Weise wird die innere Anteilnahme der gesamten Person provoziert. Ein Wahrnehmungsmodi wird in der Variante einer Bild(schirm-)lesekompetenz generiert: Nur ein paar Dutzend Punkte werden von den 3 000 000 pro Sekunde wahrgenommen, aus denen ein Bild modelliert wird. „Das Fernsehbild selbst ist ein flaches, zweidimensionales

Mosaik“ (McLuhan 1995, S. 475), seine Decodierung verlangt also ständig, dass wir die Lücken zwischen den wahrgenommenen Punkten oder Inseln schließen und zwar unter angestrengter Beteiligung der kinetischen und taktilen Sinne. Es geht also weniger um die detaillierte Erfassung von Komplexität der faktisch vorhandenen Punkte. Deren (De-)Codierung in ihrer sequenziellen, fragmentierten und linearen Logik würde in einen Info-Kill münden (was auch Versuche einer sequenzanalytischen Rekonstruktion von Videoaufnahmen schon gezeigt haben). Vielmehr braucht es einer Kompetenz die Komplexität auf zentrale Parameter zu reduzieren und in eine Gestaltschließung zu bringen. Und noch einmal: Dabei werden weniger Situationen und Beziehungen analysiert um einen sinnlogischen Zusammenhang herzustellen. Dies sind eher die Prozesse der linkshemisphärischen Raumkonstitution (vgl. Löw 2001, S. 158), in der einerseits eine Anordnung von sozialen Gütern und Menschen erfolgt (Spacing), in der andererseits dann diese ‚Bausteine‘ miteinander verknüpft, verbunden bzw. vernetzt werden (Syntheseleistung). Die ‚Bausteine‘ der rechtshemisphärischen Raumkonstitution sind eher die Leerstellen, um die „Intervalle und Zwischenräume zu stimmen oder neu zu gestalten“ (McLuhan 1995, S. 96).

Insofern ist hier ein Paradox des Fernsehkonsums beschrieben: Je detaillierter und komplexer die Informationen sind, je mehr die Informationsvermittlung sich beschleunigt, um so mehr stößt der logisch-analytische Wahrnehmungsmodus an seine Grenzen, der typographisch präferiert ist. Die medial vermittelten Daten werden dann immer weniger rekonstruierbar. Entsprechend wird der Konsument zunehmend Mit-Autor, indem er die verbleibenden Leerstellen assoziativ ausgestaltet. Dieser Zwang zu Kreativität der „Interface Culture“ (Johnson 1999), haben „den westlichen Menschen das Erlebnis der Synästhesie zu etwas Alltäglichem gemacht“ (McLuhan 1995, S. 477) und damit seiner literalen Vereinseitigung ein Pendant entgegengesetzt: „Das Fernsehen ist vor allem eine Erweiterung des Tastsinns, der ein optimales Wechselverhältnis der Sinne mit sich bringt. Für den westlichen Menschen jedoch erfolgt die allumfassende Erweiterung durch die phonetische Schrift, die eine Technik der Erweiterung des Gesichtssinns darstellt. Alle nichtphone-tischen Schriftformen sind demgegenüber künstlerische Aussagen, die noch viel von der Mannigfaltigkeit des Zusammenspiels der Sinne an sich haben. Die phonetische Schrift allein besitzt die Macht, die Sinne zu spalten und aufzuteilen und die semantische Vielschichtigkeit abzustoßen. Das Fernsehen kehrt diesen analytischen Aufspaltungsprozess des Alphabetentums um“ (ebd., S. 503). Die Form des Bildsymbols destruiert den Standpunkt der Betrachtung und die Betonung des Visuellen als Blickpunkt oder Perspektive. Entsprechend ist die Schriftkultur bedroht, von einer zunehmenden „Unfähigkeit, einen einzigen festen Standpunkt in bezug auf die Buchstaben oder Wörter einzunehmen“ (McLuhan 1989, S. 95). So steht als Behauptung, dass „eine massive und unterbewusste Erosion unserer Kultur durch die rechtshemisphärische Indoktrination des Fernsehens“ (ebd.) bereits erfolgt ist.

Als medienspezifische Tiefenstruktur bzw. als Grund von Leitmedien-Kulturen stellt McLuhan insbesondere zwei Varianten gegenüber (vgl. ebd., S. 49): die visuelle und akustische Kultur. Das Visuelle ist die Struktur des Diachronischen und aktiviert bei der Decodierung insbesondere die linke Gehirnhälfte: „Der lineare, sequentielle Modus der linken Hemisphäre ist die Grundlage der Sprache und des analytischen Denkens“ (ebd., S. 66). Das Akustische ist die Struktur des Synchronischen und aktiviert bei der Deco-

dierung die rechte Hemisphäre: „Die rechte Hemisphäre des Gehirns, welche hauptsächlich für die künstlerische und ganzheitliche Mustererkennung zuständig ist, erfasst ohne weiteres die Beziehung zwischen einzelnen Teilen und ist dazu nicht gezwungen, in rigiden Sequenzen Schlussfolgerungen zu ziehen“ (ebd.).

Interessanterweise macht nun McLuhan deutlich, dass es in der hier so benannten Netzwerkkultur darum geht, nicht nur medienspezifische Grammatiken zu erschließen, um die raumzeitlichen synästhetischen Erfahrungsmodalitäten in einer medienkulturellen Architektur erschließen zu können, vielmehr geht es ganz im Sinne auch der bereits beschriebenen intermedialen Syntheseleistung, um die eine reflexive Auseinandersetzung mit diesem aus dem transmedialen Zwischenraum heraus. Als methodisches Prinzip wird dabei die Tetrade vorgestellt: Gehen wir von der Entwicklung eines neuen Mediums bzw. einer neuen Medienarchitektur aus. Dieses Artefakt generiert in kommunikativen Prozessen beobachtbare Figuren und ist selbst eine als solche. Nehmen wir einmal gedankenexperimentell an, das Medium gewinnt im kommunikativen Bereich zunehmend an Bedeutung. Die medienspezifischen Figuren (I) sind Ausdrucksgestalten von einer entsprechenden Tiefengrammatik, die als Grund (I) den Spielraum sowohl raumzeitlicher Relationen soziokultureller Ordnung als auch synästhetischer Relationen des Wahrnehmungsmodus strukturiert. Die Etablierung dieser neuen medienimmanenten Algorithmus geht konstitutiv mit einem Veralten eines bereits konsolidierten Grundes (II) einher, dessen medienspezifische Tiefengrammatik in einem interferierenden Wechselverhältnis zu einem bisher bewährten und dominanten Medium steht. Es kommt zu einem Umschlag bzw. zu einer Umkehr des Grundes (von $II > I$ zu $I > II$). Bisher für selbstverständlich gehaltene Ausdrucksgestalten bzw. Figuren (II) werden vom neuen Grund aus reinterpretiert. Gegebenenfalls rückt dabei das Neue im Alten in den Blick, so dass möglicherweise die alten Figuren aus dem neuen Bedeutungshorizont Anerkennung beziehen, damit wiederentdeckt werden, durchaus auch in Gestalt von Nostalgiefiguren. Die Wiederentdeckung des Alten kann selbst wiederum zu einer Verstärkung und Erhabenheit des neuen Kommunikationsmediums führen, was wiederum ein obsolet werden des bisher etablierten Grundes befördern kann usw.

Die Tetrade folgt der Logik einer Metapheranalyse. Jedoch bleiben die üblichen Metapheranalysen bei einer Verhältnissetzung der Figuren ohne Grund stehen, beschränken sich darauf „eine Dialektik von polaren Figuren zu interpolieren“ (McLuhan 1995a, S. 58). In dem von McLuhan vorgeschlagenen Modell werden dagegen jeweils vier Komponenten in ein analoges Verhältnis zueinander gestellt: Grund I/Figur I : Grund II/Figur II. Die Metapheranalyse verweist ihrerseits auf drei Grundmodi der (Re-)Konstruktion von medialen Wirklichkeiten:

Erstens auf den Grundmodus der Frequenz, die als Schwingung zwischen Grund I : Figur I bzw. Grund II : Figur II die Bewegung der Welle bezeichnet. Die Frequenz ist der strukturierende Grundmodus des intramedialen Spacings und bezeichnet die raumzeitliche Dichte und die synästhetischen Dominanzen bei der regelgeleiteten Anordnung von Ausdrucksgestalten.

Zweitens auf den Grundmodus der Resonanz, der das intramediale Verhältnis von Grund I/Figur I' : Grund I/Figur I'' bezeichnet und damit die Bewegungen in Wellenpaketen bezeichnet. Es wurde bereits deutlich gemacht, dass ein medienspezifischer Grund lediglich einen raumzeitlichen und synästhetischen Spielraum generiert, der sich in diffe-

renten Ausdrucksgestalten manifestiert. Different ausgeformte Ausdrucksgestalten (Figur I' : Figur I'') treten nun in ein spezifisches rasonierendes Wechselverhältnis, dass verstärkend oder relativierend auf den Grund zurückwirkt. Die auf einen Grund bezogene und damit regelgeleitete Verhältnissetzung verschiedener Figuren/Ausdrucksgestalten bleibt mit der intramedialen Syntheseleistung verkoppelt, die in der Bewegung der Resonanz erfolgt.

Drittens auf den Grundmodus des Intervalls, der den Zwischenraum von Grund I/Figur I : Grund II/Figur II interferiert und die Bewegung der transmedialen Syntheseleistung bezeichnet. Gerade dieses interferierende Intervall wird durch die stroboskopische Tiefengrammatik des transmedialen Zwischenraums strukturiert. Gerade also im Synchronischen von Grund I/Figur I : Grund II/Figur II werden Bedeutungen generiert, die nach McLuhan eher audio-taktil als visuell wahrnehmbar sind (vgl. McLuhan 1995a, S. 54f.).

Medienspezifische Ausdrucksgestalten/Figuren und Tiefengrammatiken/Grund differieren und sind in der Netzwerkkultur in einen transmedialen Verweisungszusammenhang eingelassen. Nicht mehr eine universelle Grammatik liegt aller Interaktion zugrunde, vielmehr medienspezifische Algorithmen, die ihrerseits sowohl raumzeitliche Relationen soziokultureller Ordnungen als auch synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi strukturieren. Im Sinne einer Prozessmustererkennung medialer Wirklichkeit ist es erforderlich, den intramedialen Grund von Figuren zu analysieren, indem sowohl die Frequenz des Spacings als regelgeleitete Generierung von Ausdrucksgestalten rekonstruiert wird als auch die Resonanz zwischen den Ausdrucksgestalten einem komparativen Vergleich unterzogen werden. Diese intramediale Analyseperspektive ist um ein Weiteres in einem transmedialen Zwischenraum zu befremden, um im Osszillieren zwischen eigenem und anderem Grund eine analytische Distanz zur medienspezifischen Architektur zu gewinnen. Gerade eine solche Bewegung nennt Welsch (1998, S. 247) „Kontrastvalidierung“.

5.2 Kennzeichnungen medienkultureller Bildungsarchitekturen

Ganz im Sinne des medienökologischen Ansatzes gehe ich im Folgenden davon aus, dass die raumzeitliche Relation kultureller Ordnung und die synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi in Bildungsarchitekturen durch die jeweils spezifischen Mediengefüge ausgeformt werden, in denen die Kommunikation eingelassen ist (vgl. McLuhan 1995; Innis 1997). Vor diesem Hintergrund wird eine mediale Hervorbringung von Bildungsarchitekturen behauptet, in denen jeweils spezifische Mechanismen und Formate pädagogischer Macht, aber auch Bildungsformen ermöglicht oder auch verhindert werden. Es wäre jedoch verfehlt, in der Argumentation auf einen technologischen Determinismus zurückzufallen. Entsprechend ist davon Abstand zu nehmen, die topologische Wirkmächtigkeit von Medientechnologien quasi wie ein Naturgesetz zu interpretieren. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Wirkmächtigkeit medienkultureller Architekturen relativiert oder verstärkt, aber auch verändert werden kann: Erstens über die soziokulturelle Durchsetzung von Bildungsnormen mit denen der (Ent-)Bildungswert eines Mediums begründet wird, zweitens über die konkrete Regulierung der Architekturen durch normative Diskurse, gesetzliche Verfügungen oder Marktmechanismen.

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Machtformate den Bildungsarchitekturen als spezifische Potenzialität eingeschrieben sind, die durch Mündlichkeit (Aura & Charismatisierung), Schriftlichkeit (Kopie & Standardisierung) und Internet (Code & Regulierung) dominiert werden. Daran anschließend soll die These einer strukturellen Entkopplung von soziokulturellen Lebenswelten und medienkulturellen Architekturen behauptet werden, die sich zugespitzt in den Bildungsprozessen transmedialer Nomaden manifestiert. Vor diesem Hintergrund werden Forschungsdesiderate skizziert, deren Aufarbeitung Voraussetzung für die Antizipation pädagogischer Machtformate sind, die den gegenwärtigen kulturellen Wandel angemessen berücksichtigen.

5.2.1 Machtformationen: Aura & Charismatisierung, Kopie & Standardisierung, Code & Regulierung

Pädagogische Macht wird hier als intentional und normativ orientierte Regulierung von Bildungsprozessen verstanden. Wie zwei Seiten einer Medaille können entsprechende Regulierungspraktiken sowohl in der inhaltlichen Selektion von Informationen als auch in der architektonischen Ausgestaltung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen erfasst werden. Die letztgenannte AnalyseEinstellung ist hier leitend.

Aura & Charismatisierung können sich als Machtformate insbesondere in Bildungsarchitekturen wirkmächtig entfalten, in denen mündliche Überlieferung durch face-to-face Kommunikationen realisiert wird. Historisch betrachtet dominierte diese Bildungsarchitektur in oralen Gesellschaften. Gegenwärtig können wir aus einer ökologischen Perspektive annehmen, dass angesichtige Mündlichkeit noch einen hohen Stellenwert in konkreten Peercultures hat, die zwar Bildungsräume hervorbringen, jedoch genuin keine pädagogischen Kontexte darstellen und von daher hier nicht weiter berücksichtigt werden. Darüber hinaus kulminierten Veränderungen familiärer Kommunikationsformen in eine ‚begrenzte Oralität‘. In der Schule wird zwar gesprochen, jedoch gewinnt Mündlichkeit nur noch an Bedeutung, wenn sie auf ein schriftliches Konzept bezogen oder im Nachgang transkribiert wird. Mit der Etablierung der Buchkultur hat Mündlichkeit demnach einen enormen soziokulturellen Statusverlust davongetragen. Damit verbundene Machtformate werden jedoch partikular weiterhin wirkmächtig entfaltet. Ein jüngstes Beispiel war beim Eintreffen des Papstes Benedikt den XVI zum Weltjugendtag 2005 in Köln zu beobachten. Ein Papst, der viele Bücher geschrieben hat, dessen Statements im Internet zum herunterladen bereit stehen. Und dennoch, Hunderttausende wollten ihn sehen, tauchten in einen weltumspannenden Pilgerstrom ein, in dem sie sich in rhythmischer Expressivität vergemeinschafteten und versunken den Verkündigungen lauschten. Der päpstliche Körperraum wurde zum sinngenerierenden Intensitätszentrum, in dem sich die Machtformate Aura & Charismatisierung entfalteten.

Nehmen wir zum Ausgang der Betrachtung das Machtformat der „Aura“. Wie bereits dargestellt, wird damit eine Erfahrungsqualität bezeichnet, die aus dem unmittelbaren Erleben eines Originals in seinem schöpferischen Ursprung hervorgeht (Benjamin 1934/35). Dieses Erleben ist zeitlich in einem flüchtigen Augenblick eingespannt, räumlich lokalisiert und alle Sinne umfassend. Mündliche Bildungsarchitekturen sind nun geradezu für die Generierung einer Aura prädestiniert. Zum einen in ihrer synästhetischen Relation: Für angesichtige Kommunikation ist die körperliche Präsenz, also Anwesenheit von mindestens zwei Kommunikationspartnern, konstitutiv. Die Körperräume

räsonieren multisensorisch und generieren so eine konkret ausgeformte, pädagogisch antizipierte Interferenz. Zum anderen in ihrer raumzeitlichen Relation: In mündlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen konstituiert sich ein akustischer Raum. Dieser ist raumzeitlich irreversibel, also vergänglich, denn Sprechen und Hören geschehen gleichzeitig.

Zentral ist nun, dass Körper- und Hörraum nicht in eins fallen müssen. Der akustische Schall durchbricht insbesondere die räumlichen, aber auch die zeitlichen Grenzen des Körperraumes. Der multisensorische, pädagogische Körperraum kann somit akustisch, also lediglich selektiv erweitert werden. Dennoch gründen sich in den multisensorischen Interferenzen von Körperräumen die Intensitätszentren der pädagogischen Machtformate von Mündlichkeit. Denn dort wird die akustische Aufmerksamkeit synästhetisch synchronisiert. Stellen sie sich dazu folgende Szene vor: Eine Mutter sagt zu ihrem Kind: „Komm her, ich möchte dir etwas sagen“. Sie hockt sich auf gleiche Augenhöhe zum Kind, klemmt seine Beine zwischen die ihre Knie. Das Kind windet sich und dreht seinen Kopf zu Seite. Die Mutter könnte nun ihr Anliegen vortragen, denn hören kann das Kind auch mit abgewendetem Kopf. Jedoch richtet die Mutter mit beiden Händen die Blickrichtung des Kindes angesichtig aus, zieht seine Ohrmuscheln nach vorn und schreit: „Schau mich an, wenn ich mit dir rede“. Diese Szene verdeutlicht: In angesichtiger Kommunikation kann die wechselseitige Durchdringung von Körperräumen durch multisensorisch ausgerichtete Vermittlungsprozesse intensiviert werden. Die Intensität der Interferenz kann akustisch, taktil und visuell durch die beteiligten Akteure verstärkt oder relativiert werden.

Mit der raumzeitlichen Unmittelbarkeit und multisensorischen Intensität angesichtiger Kommunikation sind zentrale Parameter ausgewiesen, in denen die Potenzialität des Machtformates einer interferierenden Aura eingeschrieben ist. Jedoch entfalten sich diese nicht per se in mündlichen Bildungsarchitekturen. Auch dies kann schnell verdeutlicht werden: Stellen wir uns vor, dass oben genannte Kind kneift als Reaktion auf die durchdringende Mutter die Augen zu oder es schreit zurück „Lass mich in Ruhe!“ oder es fängt an mit seinen Fäusten auf die Mutter einzuschlagen. Die Position des Kindes ist zwar eingelassen in eine biologisch bedingte Unterlegenheit, jedoch kann es sich nun daran machen eine Position im soziokulturellen Kräfteverhältnis zu erkämpfen, indem es die Grenzen seines Körperraumes gegen eine Interferenz verteidigt. Hier zeigt sich die Zweischneidigkeit pädagogischer Machtmechanismen (Bourdieu/Passeron 1973, S. 17): Die Vermittlung und Durchsetzung einer konkreten Sache und damit das Gelingen der pädagogischen Aktion setzt die beidseitige Anerkennung einer konkreten Definition von Generationsdifferenz voraus, auf deren Grundlage sich der pädagogisch Agierende als Autorität behaupten kann. Damit sind wir zu einer weiteren konstitutiven Voraussetzung einer Generierung multisensorischer Intensitätszentren mit Aura vorgedrungen. „Dieses Intensitätszentrum liegt zugleich innerhalb des Territoriums selber und außerhalb von mehreren Territorien, die zu ihm als Ziel eines gewaltigen Pilgerstroms hinstreben“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 438).

Die gemeinschaftsstiftende Verwandlung eines Publikums in ein pilgerndes Auditorium setzt voraus, dass es den ‚Berufenen‘ gelingt, eine gemeinschaftsstiftende 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. Diese Sinnbezüge 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 eine pragmatische Ablaufgestalt zu verstehen (Oevermann 1995), deren Wirkmächtigkeit durch ‚berufene‘ Autoritäten reflexiv oder performativ entfaltet werden muss. Die gelungene Charismatisierung manifestiert sich in einem gemeinschaftsstiftenden Strom, der auf eine visionäre Utopie zusteuert und dabei Krisen aufzulösen verspricht.

Zum anderen in der Anerkennung sprachlicher Bestimmtheit, die aus zwei Perspektiven destruiert wird: So wird in einer ideologiekritischen Einstellung die personifizierte Macht inhaltlicher Selektion in mündlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozessen hervorgehoben. Entsprechend kann der ‚Berufene‘ die Zuhörer manipulieren, da er sowohl Türöffner für Wissen als auch Hüter von Geheimnissen ist. Das Publikum kann dieses Risiko konstruktiv nur durch ein Vertrauen in die Integrität und Bewährung der Autoritäten bearbeiten. In einer hermeneutischen Sichtweise wird dagegen der Transfer von Informationen aus differenten Erfahrungsräumen und Symbolsystemen in das Sprachsystem als selektive Übersetzungsleistung ausgewiesen, in der sich Grenzen des Sagbaren manifestieren. Aber auch das Verstehen des Gesagten ruht auf soziokulturellen Vor- und Regelwissen eines Hörers auf, das in seiner individuellen Ausformung prinzipiell in Differenz zu den des Sprechenden steht. Codierung und Decodierung von sprachlichen Konstruktionen folgen also unterschiedlichen Selektionsmechanismen.

Das Gelingen einer performativen Charismatisierung sprachlicher Bestimmtheit, aber auch imaginärer Sinnbezügen und pädagogischer Autoritäten wird durch die raumzeitliche Unmittelbarkeit und multisensorische Interferenz mündlicher Bildungsarchitekturen potenziell verstärkt. Scheitert die Charismatisierung, ist der Aura ihre konstitutive Grundlage entzogen. An ihre Stelle tritt die Erfahrung von Zwang, Repression und Gewalt, die von selbsternannten pädagogischen Autoritäten ausgeht.

Schriftliche Bildungsarchitekturen sind durch andere raumzeitliche und synästhetische Relationen als mündliche gekennzeichnet. Dies gilt es zu verdeutlichen: Im Gegensatz zum Sprechen und Hören, kann Schreiben und Lesen zeitlich und räumlich versetzt stattfinden. Der Körperraum der pädagogischen Autorität kann somit typographisch mit gigantischer Reichweite durchbrochen werden und bleibt in der Regel vom Körperraum des Lesenden grundsätzlich geschieden. Eine unmittelbare Interferenz zwischen Autor und Leser kann demnach in typographischen Bildungsarchitekturen nicht hergestellt werden. Auch kann diese nicht multisensorisch intensiviert werden. Denn synästhetisch wird bei der typographischen Decodierung der Sehsinn dominiert. Und auch wenn wir mit innerer Stimme einen Hörraum aufbauen, bleibt dieser marginalisiert. Andere Sinne können in ihrer Aufmerksamkeit dezentriert sein oder bei einem versunkenen Lesen 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 Sinn Ganzen wieder zusammen. Diese Interpretationsmodi werden beim Lesen angewendet, darüber hinaus jedoch nicht zwingend kommunikativ validiert. Denn Lesen ist eine prinzipiell einsame Tätigkeit und impliziert als Form der Weltaneignung somit ein enormes Potenzial für Individualisierungsprozesse. Denn nicht nur dass der Leser auswählen kann was er wie liest, vielmehr kann er auch in einen inneren Dialog mit sich Selbst oder der unerreichbaren pädagogischen Autorität verharren. Damit verbundene Bildungsprozesse jedoch von außen zu steuern, ist die zentrale Herausforderung der delegierten Autoritäten in der Buchkultur: der Lehrer.

Der Lehrer bricht die innere Wanderschaft des Lesers auf, indem er das Gelesene erklärt, kommentiert, bei Verständnisproblemen interveniert, immer auf der Grundlage kultureller Deutungs- und Handlungsmuster. Dabei inszeniert er sich als Repräsentant von Autorenwissen, verwandelt sich im idealtypischen Grenzfall zu einer Kopie der originalen Autorität, um neue Kopien hervorzubringen. Kopie an Kopie reiht sich im idealtypischen Entwurf einer typographischen Vermittlung aneinander. Wir müssen uns im Klaren sein, dass der Lehrer als Stellvertreterfigur erhalten soll, weil das Buchmedium keinen Dialog mit dem Autor zulässt, in dem potenziell Aura und Charismatisierung erlebbar ist. Im Körperraum des Lehrers selbst manifestiert sich das Ideal der Kopie, das er performativ charismatisiert, indem er durch normierte Abläufe sein kopiertes Wissen in Schülern um ein Weiteres zu vervielfältigen sucht.

Wir sehen, performative Charismatisierung in typographischen Bildungsarchitekturen ist nicht mit dem Format der Aura, sondern mit dem der Kopie verkoppelt, dessen Geltungsbezüge sowohl auf das heimliche Ideal von der Lesbarkeit der Welt (Blumenberg 1986) als auch auf den Mythos des Fortschreitens (Sting 1991) verweisen. Dieses typographische Fortschreiten ist jedoch nicht beliebig ausgerichtet, sondern wird in pädagogischen Aktionen durch didaktische Methoden von außen beeinflusst. Entsprechend drängen Lehramtstudierende Antworten auf die Fragen zu erhalten: Welche Methoden kopieren am effizientesten und fokussieren die Aufmerksamkeiten auf die Vervielfältigungsmaschinerie am intensivsten?

Damit sind wir zu einem Paradox vorgedrungen, das die Charismatisierung von typographischen Bildungsprozessen kennzeichnet: Voraussetzung dafür, dass lehrerseitig ein interferierendes Intensitätszentrum in der pädagogischen Aktion wirksam entfaltet werden kann, ist die schülerseitige Anerkennung des Bildungsentwurfs der Kopie, die der Lehrer verwirklicht hat. Da die Kopie die Aura zerstört (Benjamin 1934/35), ist dem Lehrer ein zentrales Machtformat entzogen. An seine Stelle rückt das Machtformat der Standardisierung von Bildungsprozessen. Dieses Machtformat entfaltet seinen Zwangscharakter, wenn die damit verbundenen Sinnbezüge schülerseitig nicht anerkannt werden. Diese Sinnbezüge werden im bildungspolitischen, derzeit auch im bildungswissenschaftlichen Bereich mit dem Verweis auf die kulturelle Erforderlichkeit des Besitzes von Basisqualifikationen konkretisiert. Beispielhaft dafür steht die Hervorhebung der Lesekompetenz als zentrale Kulturtechnik. Diese Behauptung lässt sich jedoch nur dann charismatisieren, wenn daran Kinder und Jugendliche mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen anschließen können. Da hier mit Verweis auf Medienverbünde in denen agiert wird berechnete Zweifel anzumelden sind, erhöht sich der Druck den Entwurf einer Lese- oder Buchkultur als erhaltens- und erstrebenswert überzeugend zu begründen.

In diesem Sinne werden die beiden vorgestellten Argumentationsfiguren bemüht, die mich jedoch nicht überzeugen: So wird zum einen im pädagogischen Diskurs die Buchkultur bzw. die typographische Bildungskultur aus einer medienkritischen Perspektive verteidigt. Gern wird dabei das Entbildungspotenzial der Mediengesellschaft hervorgehoben. Theoretische Stütze findet diese Argumentation im Ansatz der Kritischen Theorie, deren Vertreter die elektronischen Medien bzw. Massenmedien herrschaftssoziologisch als Instrumente zur Manipulation und Entfremdung ausgewiesen haben (Adorno 1963). Auch finden sich in dieser Linie Thesen zur Auflösung von Generationsdifferenzen (Postman 1983). Diese Position – so griffig sie auch sei – wirft Fragen auf: Gibt es eine unmanipulierte Wirklichkeit? Gibt es eine Authentizität als Erfahrungsqualität? Wird in diesem Ansatz die Sprache, aber vor allem das Buch als Massenmedium angemessen berücksichtigt? Und muss der Ansatz reformuliert werden, insofern ‚neue‘ elektronische Medien nicht mehr ausschließlich Distributions-, sondern Kommunikationsmedien sind? Wie lässt sich die pädagogische Generationsbeziehung noch begründen, als mit dem hier referierten hierarchisch verkürzten Differenzbegriff? Zu diesen Fragen müssten all jene Stellung nehmen, die weiterhin in einem medienkritischen Gestus an der Schriftlichkeit festhalten möchten.

Alternativ dazu wird zum anderen in einem kulturchauvinistischen Gestus alphabetische Schriftlichkeit als höchste Errungenschaft im Zivilisationsprozess ausgewiesen, da sie insbesondere überlegenere Denkformen (u.a. Cassirer 1994/III, S. 91) und eine Demokratisierung der Gesellschaft (u.a. Goody/Watt 1997, S. 104) evozierte. Abstrahiert man jedoch von dem normativen Impetus, dringt man zum instruktiven Kern der Argumentationslinien vor. Folgendes wird darin aufgezeigt:

Mit der Entgrenzung von Literalität im Abendland und der Erfindung des Buchdrucks wurde die Typographisierung von Informationen als eine Speicherform erkannt, die eine ungleich exaktere Archivierung erlaubte, als dies in Erinnerungsprotokollen von Gehörtem möglich war. Statt daraus Defizitdiagnosen abzuleiten, könnte man auch sagen: Das Gedächtnis als Speichermedium in mündlicher Überlieferung war in einer anderen Weise effizient. Wenn nicht durch spezifische Mnemotechniken gesichert, wurden Informationen, die im unmittelbaren soziokulturellen Zusammenhang nicht mit Bedeutung versehen werden konnten entweder vergessen oder interpretativ an die aktuelle Situation angepasst. Wenn wir also von einer Effizienz des Gedächtnisses als Speichermedium sprechen, dann in Hinsicht auf seine Substitutions- und Assimilationsfunktion, die soziokulturell eine tendenziell „homöostatische Organisation“ nicht-literaler Gesellschaften ermöglichte (vgl. ebd., S. 67ff.). Erst die typographisierte Transkription des gesprochenen Wortes bedingte und ermöglichte die raumzeitliche Entbettung kulturellen Wissens. Von nun an konnte es dauerhaft und wiederholt einer Interpretation ausgesetzt werden. Die Prüfung der logischen Nachvollziehbarkeit von Argumentationen, kulminierte in das analytische Aufspüren von Widersprüchen. Der Vergleich von aktuellen und früheren Schriften evozierte die Einsicht in einen permanenten Wandel von Normen, Werten, Themen, Krisen, Erkenntnissen etc. Wir sehen damit, dass die Schriftlichkeit eine konstitutive Grundlage für moderne Denkformen war, aus denen eine gewaltige Wissensexpansion hervorging. Erst in der typographischen Bildungsarchitektur waren die Voraussetzungen für empirisch-logisches Denken im historischen Bewusstsein gegeben. Die Anhäufung immer neuer Informationen drängte zu der Etablierung von Ord-

nungssystemen, die an Chronologie, dem Fächerkanon oder an der Autorenschaft orientiert wurde. Die dreidimensionale Kategorisierung von Informationen oszillierte mit der soziokulturellen Orientierung an der Idee von Fortschritt, Wissensspezialisierung und Expertentum.

In diesem Ideenhorizont sind die Begründungen für eine Typographisierung mündlicher Bildungsarchitekturen eingelassen. Dies umso mehr als die raumzeitliche Entbettung und massenhafte Reproduktion von Informationen in Büchern auch eine konstitutive Voraussetzung für Herauslösung der Bildungsräume aus den Grenzen ihrer milieuspezifischen Gebundenheit darstellte. Dies bereitete den Nährboden für die Idee, aber auch Befürchtung einer Neuverteilung von Bildungschancen entlang soziokultureller, ethnischer und geschlechtlicher Differenzen. Der Gleichheitsdiskurs war eng verkoppelt mit der Hoffnung auf eine Demokratisierung der Gesellschaft, die insbesondere durch eine flächendeckende Einübung in das Lesen verwirklicht werden sollte. Lesekompetenz wurde von nun an als zentraler kultureller Bildungsstandard ausgewiesen, der nicht in Verdacht stand, in milieuspezifischen Interessenlagen zu gründen.

Greift man bei der Verteidigung typographischer Bildungsnormen diese zivilisationstheoretische Perspektive auf, so kann einem entgegnet werden, dass mit der Etablierung der Buchkultur auch Gegenbewegungen freigestoßen wurden, die spannungsvoll die Umsetzung des buchkulturellen Fortschrittsdenkens konterkariert haben: Gerade so wie die standardisierte Bildungsexplosion sich im Bildungssystem institutionalisierte, wurde dieses nunmehr der kontrollförmigen Macht des Staates unterworfen, die sich selbst durch Schriftlichkeit konstituierte. Denn erst in der Buchkultur war es möglich Bildung zu institutionalisieren und darauf bezogen Gesetze festzuschreiben, deren Umsetzung bürokratisch verwaltet und buchhalterisch evaluiert wurden (Goody 1990).

Wie die Schüler waren nun auch die einstigen pädagogischen Autoritäten der festgeschriebenen Macht des institutionalisierten Bildungsapparates ausgesetzt. Je mehr seine Effizienz gesteigert werden sollte, um so deutlicher wurden die Potenzialitäten der typographischen Bildungsexpansion destruiert, an der jener zivilisatorische Fortschritt geknüpft war: mechanisches Lehren und Lernen statt logisch-analytische Auseinandersetzung mit der Welt; Reproduktion von Ungleichheit entlang typographischer Bildungsstandards statt Anerkennung der Mannigfaltigkeit (medien-)kultureller Kompetenzen; restriktive Verregelung und verordnete Autonomie statt Delegation von Gestaltungsreichen und partizipatorische Demokratisierung.

Aus meiner Sicht ist der Diskussion über Bildungsungleichheit und -standards konstitutiv das idealtypische Modell von Bildung als Kopie eingeschrieben, das nur über die Etablierung des Machtformates der Standardisierung zu haben ist. Jedoch zeigt sich, dass ein entsprechendes Programm zwar durch Vertreter der Bildungspolitik und -wissenschaften konzipiert, jedoch konsensuell weder mit medienkritischen noch mit zivilisationstheoretischen Argumentationen stringent begründet werden kann. Die Arbeit am Mythos der typographischen Bildungskultur erfordert immer mehr Anstrengungen und Investitionen. Entsprechend verschärfen die restriktiven Lösungsversuche des Problems, das Problem.

Betrachten wir nun die internetbasierten Bildungsarchitekturen. Hierbei rückt die Initiative „Schulen ans Netz“ in den Blick, die gescheitert ist: nicht an technischen Problemen, nicht an den Lehrern, nicht an deren Weiterbildungen. Auch ist die Behauptung

meines Erachtens verkürzt, dass das Gelingen des Programms von der Konzipierung und Umsetzung von Schulentwicklung abhängt (Schulz-Zander 2000). Denn wie soll eine reflektierte Schulentwicklung realisiert werden, wenn man lediglich eine vage Vorstellung davon hat, was ‚das Netz‘ ist.

Das ‚Netz‘ steht für ein Gefüge internetbasierter Bildungsarchitekturen, in denen sich Sprache, Bild und Schrift jeweils spezifisch relationieren und teilweise diffundieren (Sandbothe 1997). Entsprechend ihrer Ausformung entstehen verschiedene Architekturen, auch solche, in denen Analphabeten Informationen entschlüsseln und sich User behaupten können, die nur eine begrenzte Literalität aufweisen, vielleicht auch weil ihr Wahrnehmungsmodus durch vermehrtes Fernsehen nicht linear-sequenziell, sondern mosaikförmig ist. Diese Potenzialität ist für den pädagogischen Diskurs durchaus interessant. Vermittlungs- und Aneignungsprozesse könnten so für differente synästhetische Wahrnehmungsmodi konzipiert und umgesetzt werden. Doch auch wenn dies in empirischen Studien verdeutlicht werden könnte, ist noch Weiteres zu bedenken, bevor man Schulen wieder dazu auffordert sich ‚ans Netz‘ zu begeben.

Im Netz finden wir Bildungsarchitekturen, in denen ‚alte‘ distributive Medienformate dominieren: Etwa, wenn ich über meinen PC Musik höre, einen Film schaue, ein Word-Dokument lese. Simultan kann man diese Medienformate nur nutzen, wenn dadurch entsprechende synästhetische Kanäle nicht doppelt frequentiert werden. Kann ich mit den Augen lesen und parallel mit den Ohren Musik hören, so vereinnahmt dagegen das Filmerleben multisensorisch. Dies ist bekannt. Ein Novum, dass uns das Internet beschert ist die Möglichkeit simultaner Kommunikation in variablen raumzeitlichen und synästhetischen Relationen. Die Aufmerksamkeit wird dabei von angesichtiger Kommunikation abgelenkt.

Dazu folgendes Gedankenexperiment: Wenn in einer typographischen Bildungsarchitektur bisher der Lehrer sein angelesenes Wissen vorgetragen hat, konnten die Schüler den Hörraum deintensivieren, indem sie sich entweder mit dem unmittelbaren Sehraum auseinander setzten, so etwa zum Fenster hinausschauen, oder einen Brief schrieben oder den unmittelbaren Hörraum durch einen anderen ersetzten, indem sie mit ihren Nachbarn quatschten. Die Reichweite für eine Dezentrierung der Aufmerksamkeit war raumzeitlich begrenzt und als Unterrichtsstörung durch die Elektrisierung von Intensitätszentren oder durch die Androhung institutioneller Gewalt im günstigsten Fall zu beheben. Stellen Sie sich im Kontrast dazu vor: Ein Lehrer steht vorn und wiederholt das Thema der vorangegangenen Stunde in konventioneller Form. Vor ihm Schüler, die hinter ihren angeschalteten Laptops sitzen. Während des Vortrags können sich die Jugendlichen mit ihren Freunden international per Mail unterhalten, eine weitaus interessanter gestaltete Internetseite zum Unterrichtsthema durchgehen, sich Online eine Pizza bestellen oder in einem MUD Walzer tanzen. Wir können sagen, dass der typographische Bildungsraum in der Szene mit dem vernetzten konkurriert. Der Schüler gerät als User aus der unmittelbaren Kontrolle des Lehrers und der Institution. Eine ungesteuerte Vernetzung pädagogischer Offline-Aktionen leistet demnach einer Diffusion typographischer Machtformate Vorschub.

Das Netz hat jedoch nicht von „Natur aus“ eine antipädagogische Architektur, sie ist „nicht vorgegeben, sondern gemacht“ (Lessig 1999, S. 154). Die ersten Architekten des Netzes legten Wert darauf, dass die Möglichkeiten einer fremdgesteuerten Kontrolle der

User minimal waren. Und gerade dieser Grundsatz prägt noch heute das Bild vom Netz als offenes Feld ohne Anfang und Ende, als ein unüberschaubarer Informations- und Unterhaltungspool. Gerade eine solche Beschaffenheit wird dem Netz jedoch lediglich bis Mitte der 1990er Jahre attestiert. Analysen zeigen nun (Lessig 1999), dass das Netz seither in einen gigantischen Kontrollapparat zu mutieren droht, in dem fasst alles registriert und zukünftig auch reglementiert werden kann. Insbesondere der Markt etabliert immer feinere Regulierungsmechanismen um das Internet zu kommerzialisieren und elektronischen Handel zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 113). Lessig spürt solche Regulierungsmechanismen auf und fragt danach, inwiefern diese nicht per Gesetz für hoheitsstaatliche Verantwortungsbereiche wie das Bildungssystem nutzbar gemacht werden könnten. Wollten wir nach abflauen der PISA-Manie die Idee von Schulen am Netz wieder aufgreifen, wäre in diesem Sinne nicht nur über Schulentwicklung zu reden, vielmehr auch zu diskutieren, welche Architektur das Netz aus pädagogischer Perspektive haben sollte. Dabei müssten wir uns fragen, welche Bildungsnormen und prinzipiellen Werte darin eingeschrieben sein sollten: „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 Veränderung des Codes zu haben. Der Code ist die „regulierende Instanz“ oder anders: „Der Code ist das Gesetz“ (ebd., S. 24). Um die Effizienz des typographischen Bildungssystems zu steigern, müsste der Code so verändert werden, dass von außen kontrolliert werden kann, was für Seiten und Kommunikationsräume welcher Jugendliche besucht. Dies könnten wir erreichen, indem Seiten für bestimmte Personen nur selektiv zugelassen werden, was eine quasi bibliothekarische Kategorisierung des Netzes in Bezirke erfordern würde, die man ggf. mit ‚pädagogischen Sternen‘ bewertet. Diese könnten dann ausschlaggebend für einen oberen Rankingplatz in Suchmaschinen sein. Die Probleme dieser Strategie liegen auf der Hand: Sowohl ist es unmöglich einen Hypertext kanonisch zu ordnen als auch den Bildungswert von Informationen zu operationalisieren. Machbarer scheint nun, die Steuerung eher vom User her zu denken, auch wenn Anonymität struktureller Normalfall in Online-Kommunikationsräumen ist. Dieser kann man mit Passwörtern, Cookies, digitalen Unterschriften bzw. Zertifikaten (ebd., S. 72) oder biometrischen Verfahren (ebd., S. 111) begegnen. Doch jede Verschlüsselungstechnologie hat zwei Gesichter: „Sie fördert die Freiheit von Regulierungen (weil sie Vertraulichkeit gewährleistet), aber sie kann auch Regulierung ermöglichen (weil sie Identifizierung erleichtert)“ (ebd., S. 75). Jedoch – so behauptet Lessig – „ein an Zertifikaten reiches Internet löst das Problem der Regulierbarkeit“ (ebd., S. 105).

Eine Identifizierung von Usern macht nur Sinn, wenn auf der Gegenseite der Provider jede Seite des Netzes mit Zugangsbestimmungen versieht. Alle offenen Seiten könnten da-gegen mit hohen Nutzungskosten verbunden werden. Es braucht nur noch wenige Gedankenschritte, dann sehen wir ein Internet vor unserem geistigen Auge, das als hoch regulierter, verwalteter Raum strukturell verblüffende Parallelen mit unserem derzeitigen Bildungssystem aufweist. 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 den Markt, und der Staat (und damit auch die Pädagogik, d.V.) hielte sich tunlichst heraus“ (ebd., S. 114). Diese Haltung wäre nicht neu, sie ist in Bezug auf das Fernsehen bereits geübt worden.

Wir sehen nun, dass die hier gezeichnete Regulierbarkeit des Netzes weitreichend mit Machtfragen verbunden ist: Welche Regulierungsziele werden verfolgt? Wer kontrolliert den Code, der Markt oder der Staat und damit auch die Bildungspolitik? „Wir haben gerade eine Schwelle zu einem Zeitalter übertreten, in dem die Regulierungsmacht einer Struktur zerfällt, die vollkommen andere Eigenschaften und Möglichkeiten hat“ (ebd., S. 115).

5.2.2 Bildungsformen: auratisiertes Pilgertum, innere Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit, transmediales Nomadentum

Zukünftige Machtformationen können sinnvoll nur diskutiert werden, wenn kultureller Wandel angemessen berücksichtigt wird. Da sich pädagogische Machtformationen auf Bildungsprozesse beziehen, sind auch deren kulturelle Ausformungen in den Blick zu nehmen (vgl. Tenorth 2003). Wer diese nicht erfasst steht in der Gefahr, herausgearbeitete Effizienzdefizite im Bildungssystem nicht begründen zu können (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Ich schließe hier die These an, dass die evaluierte bildungskulturelle Krise des ‚Altbewährten‘ die Entstehung von Neuem nahe legt, das es nunmehr zu erschließen gilt. 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 oralen Gesellschaften zur Buch-, Lese- bzw. Schriftkultur wurde die kohärente medienkulturelle Architektur der Mündlichkeit durch die der Schriftlichkeit ersetzt. Ein Leitmedium wurde durch ein anderes abgelöst und die damit verbundenen synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi sowie raumzeitliche Relationen kultureller Ordnung tiefgreifend verschoben. Der aktuelle kulturelle Wandel ist von anderer Gestalt, weil das Buch als kulturelles Leitmedium nicht durch ein neues abgelöst wird, vielmehr in einem medienökologischen Zusammenspiel von Architekturen diffundiert (vgl. Giesecke 2005). Entsprechend sind soziokulturelle Lebenswelten auch nicht mehr durch ein Leitmedium dominiert. Vielmehr expandieren heterogene Verknüpfungen zwischen dem Gefüge soziokultureller Lebenswelten einerseits und einem Geflecht medienkultureller Architekturen andererseits. Mit dieser Perspektive lassen sich Medien, neben Schule, Familie und Peers, auch nicht mehr als vierte neue Sozialisationsinstanz ausweisen. Diese Kategorisierung hat den Blick dafür versperrt, dass die Kommunikationen in den drei genannten soziokulturellen Zusammenhängen in jeweils verschiedenen und miteinander verknüpften medienkulturellen Architekturen realisiert werden. Ich hatte bereits darauf hingewiesen, dass etwa die Dominanz mündlicher Kommunikation in Familie und Peers durch den Zugriff auf Mediengefüge relativiert wird. Deutlicher wird dies etwa in Bereichen der Wirtschaft. Das Bildungssystem stellt dagegen einen ‚typographischen Sonderfall‘ dar. In der Logik medialer Leitkulturen geht die soziokulturelle Lebenswelt der Schule und medienkulturelle Architektur der Schriftlichkeit ineinander 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 demnach ein auratisiertes Pilgertum zwischen ortsgebundenen Lehrern. In schriftlichen Bildungsarchitekturen werden dagegen Informationen durch Bücher an den Leser herangetragen. Entsprechend begibt sich der Leser in einer typographischen Sesshaftigkeit auf eine innere Wandschaft. Orientiert an Gleichheitsidealen wurden diese Bildungsprozesse per Gesetz standardisiert kopiert, schließlich zunehmend bürokratisch verwaltet sowie buchhalterisch vermessen. Im Folgenden wird nun eine Bildungsform skizziert, die potenziell erst in der Netzwerkgesellschaft ihre voraussetzungsreiche Grundlage findet. Ich bezeichne dieses Bildungsform als transmediales Nomadentum.

In einem herkömmlichen Verständnis konstituiert sich Nomadentum in einem Wechsel zwischen Fluss und Unterbrechung von Bewegung. Die Nomaden durchziehen einen Zwischenraum, und an manchen Stellen machen sie Halt, errichten Zelte, legen Feuerstellen an. Nomadische Lebensspuren haben eine kettenförmige Gestalt: ein steter Wechsel von Linie und Knotenpunkt. Das transmediale Nomadentum geht auch in dieser Logik auf, unterscheidet sich jedoch von dem herkömmlichen in einem zentralen Punkt: Die transmedialen Nomaden ziehen nicht eine Linie hinter sich her, vielmehr können sie sich in der Netzwerkgesellschaft gleichzeitig in mehreren medienkulturellen Architekturen aufhalten. In diesen werden jeweils konkrete Wahlentscheidungen getroffen: man kann sesshaft werden, man kann einen kurzen Ausflug machen, man kann 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 zwischen den beschriebenen Anschlussmöglichkeiten nicht in einem ‚entweder/oder‘ entscheiden, sondern kann diese im ‚sowohl-als-auch‘ simultan prozessieren. Er wird damit zu einem verknoteten Liniensbündel, der Spuren in Gestalt rhizomartiger Geflechte (vgl. Deleuze/Guattari 1997) hinterlässt.

Das Bildungsformat des transmedialen Nomadentums steht für eine potenzielle Verflechtung von drei Bewegungsformen (ebd., S. 276ff.; S. 284ff.): Erstens einer Bewegung entlang harter, molarer Segmentierung, die sich in den raumzeitlichen und synästhetischen Parametern medienkultureller Bildungsarchitekturen konstituiert. Zweitens einer Bewegung entlang geschmeidiger, molekularer Segmentierung. Diese ist kennzeichnend für Revalidierungen (Welsch 1998, S. 247), im Sinne einer „bekehrten“ oder „irritierten“ Rückkehr in gewohnte medienkulturelle Bildungsarchitekturen, nach partikularen Erfahrungen alternativer Architekturen. Drittens einer Bewegung als Fluchtlinie, in der Kontrastvalidierungen (ebd.) medienkultureller Bildungsarchitekturen auf Dauer gestellt sind. Die Fluchtlinie lässt sich als Pfeil, Link oder Verknüpfung zwischen den harten Segmentierungen medienkultureller Bildungsarchitekturen denken. Die Fluchtlinie deterritorialisiert bisherige Bildungsmilieus, indem aus diesen einzelne Elemente aufgegriffen und ggf. wie eine Bricolage zu einem neuen Territorium zusammengesetzt werden, das als neues Bildungsmilieu charismatisiert werden kann.

Dem entgegen sind wir derzeit Zeugen, wie lautstark und gewaltig 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, aber auch die Bildungsforschung konzentriert sich mit einem Tunnelblick auf die Organisations- und Effizienzfrage des Bildungssystems, ohne dabei medienkulturelle Bezüge aufzugreifen, in denen sich Bildungsprozesse von Jugendlichen zunehmend vernetzen. Denn statt über eine lesemotivierende Vorschulbildung, eine Aufstockung von Deutschstunden, eine weitere Typographisierung von jugendlichen Lebenswelten in Ganztagschulen, die nächste flächendeckende Evaluation und Bildungsstandards zu sprechen, wäre es daran, über die Gestaltung transmedialer Bildungsarchitekturen zu diskutieren und entsprechende Konzepte in Modellschulen umzusetzen, die zukünftig mehr als oral-performative oder typographische Provinzen sind.

6 Anschlüsse für einen Theorie-, Forschungs- und Modellentwurf von transmedialer Schulkultur

Nicht ein konkretes Medium, vielmehr Transmedialität wird zum Abschluss dieses Kapitels als dominantes Formprinzip für den schulischen Kontext gedankenexperimentell erhoben und im Konzept eines ‚hypermedialen Plateaunetzwerkes‘ verdichtet. Darin werden gerade die Bildungspotenziale aufgegriffen, die sich in einem intra- und intermedialen Switching zwischen raumzeitlichen und synästhetischen Relationen eröffnen. Schultheoretisch ergeben sich jedoch daraus weitreichende Fragestellungen, die in folgender Systematik entfaltet werden:

In einem ersten Schritt wird eine Theorie von Schulkultur in das Zentrum gestellt, die selbst Ergebnis empirisch fundierter Theoriebildung ist. Grundlage dafür ist eine hermeneutisch-rekonstruktive Schulvergleichsstudie, die unter Leitung von Werner Helsper und in eigener Zusammenarbeit mit Rolf-Torsten Kramer und Angelika Lingkost umgesetzt wurde (Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001). Ich werde diese Theorie der Schulkultur aufgreifen und aus einer medienökologischen Perspektive weiterführend interpretieren.

Die vorzustellende Schulkulturtheorie impliziert die Systematisierung und Verschränkung von drei Differenzsystemen: Erstens ein horizontales, das zwischen den schulkulturellen Dimensionen von inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Leistungsansprüchen, pädagogischer Orientierungen und Partizipationsformen unterscheidet. Zweites ein vertikales, in dem zwischen den Ebenen von Realem, Symbolischem und Imaginärem differenziert wird. Und drittens eines der hierarchischen Relationierung von lebenspraktischen Aggregierungsniveaus, in deren Wirkungszusammenhang auch die Einzelschule verortet wird. Die letztgenannte Unterscheidung erinnert an die Aufteilung in Mikro-, Meso- und Makroebene, die im sozioökologischen Ansatz mitgeführt wird.

In einer medienökologischen Interpretation der Schulkulturtheorie wird die These entfaltet, dass ihre Geltungsreichweite lediglich für schulische Lebenspraxen behauptet werden kann, die typographisch ausgeformt sind. Dies wird insbesondere an der Stelle deutlich, wo die typographische Begrenzung des Genetischen Strukturalismus aufgezeigt wird, dem die Forschungsperspektive der empirisch fundierten Schulkulturtheorie verpflichtet ist. In diesem Sinne wird die These entfaltet, dass die vorliegende Theorie von Schulkultur für typographisch ausgeformte Bildungsarchitekturen Gültigkeit behaupten kann, die gesteigert in gymnasialen Schulformen zu finden sind.

In einem zweiten Schritt werden in aller Riskanz heuristische Reflexionen zu einer transmedialen Schulkultur vorgestellt und dabei auf die Probleme der Konstruktion pädagogischen Sinns und ihrer Territorialisierung fokussiert. Ziel ist es dabei zu verdeutlichen, welche tief greifenden schulkulturellen Einschnitte aus meiner Sicht eine angemessene Antwort auf die soziokulturellen Herausforderungen wären, die in der technischen Entwicklung begründet sind.

In diesen Annäherungen an eine Theorie transmedialer Schulkultur wird deutlich, dass es weiterführender empirischer Ergebnisse einer medienökologischen Bildungsforschung bedarf, deren Perspektiven in einem dritten Schritt skizziert werden. Neben forschungsmethodischer Herausforderungen werden anschlussfähige Felder für die Kindheits- und

Jugendforschung, aber auch für eine Schulforschung umrissen, die neben einem grundlagentheoretischen Interesse auch im Verständnis einer Begleitforschung von Modellschulen Konsequenzen für Schulentwicklungsprozesse abzuleiten hat.

Eine solche Modellschule, die an der Kennzeichnung transmedialer Schulkultur ausgerichtet ist, wird schließlich in einem vierten Schritt gedankenexperimentell in groben Zügen konzipiert. Damit wird aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive herausgetreten, die dem Selbstverständnis einer ‚reflexiven Beobachtungswissenschaft‘ verpflichtet ist. In dieser Einstellung wird Schule am Ende der Buchkultur gedankenexperimentell im Bild eines ‚hypermedialen Plateaunetzwerkes‘ entworfen. Damit wird der Versuch unternommen einen Stimulus für eine schulpädagogische Diskussion am Ende der Buchkultur zu formulieren, die auf eine Ausdifferenzierung eines Schulkonzeptes gerichtet sein könnte, das eine Alternative zu den Entwürfen von Schule als ‚medienresistente Polis‘ oder ‚literale Gegenkultur‘ darstellen könnte und schließlich einer Bewährung in der Schullandschaft auszusetzen wäre.

6.1 Exemplarische Diskussion einer Theorie von Schulkultur

Als theoretisch ausdifferenzierteste und zudem auch empirisch fundierte Theorie von Schulkultur kann diejenige gelten, die kürzlich von Helsper, Böhme, Kramer und Lingkost vorgelegt wurde (2001). Diese umfassende Schulvergleichsstudie kann als qualitatives Pendant zur derzeit boomenden quantitativen Schul(leistungs-)vergleichsforschung ausgewiesen werden. Im Zentrum des empirischen Teils stehen drei ostdeutsche Schulen: Erstens ein Internatsgymnasium, das seinen elitären Ruf über die jahrhundertealte Geschichte in einem romantisch abgelegenen Tal erhalten konnte. Zweitens ein städtisches Gymnasium, dessen brüchige Tradition bis in die Wilhelminische Ära zurückreicht und das im Zentrum eines bildungsbürgerlich restaurierten Stadtviertels thront. Drittens der gymnasiale Zweig einer Kooperativen Gesamtschule, die im sozialen Brennpunkt eines groß angelegten Neubaugebietes situiert ist. In dem theoretischen Teil der Studie werden in einer induktiven Logik aus der Kontrastierung der Schulportraits Generalisierungen vorgenommen, die in einer differenzierten Theorie von Schulkultur verdichtet werden. Wenn hier im Weiteren eine medienökologische Interpretation dieser Theorie von Schulkultur vorgenommen wird, dann nicht unter der Zielsetzung ihren Aussagegehalt grundsätzlich in Frage zu stellen, im Gegenteil. Vielmehr wird dieser gestärkt, indem hier lediglich heuristisch der Geltungsbereich des theoretischen Modells abgetastet wird. Entlang der theoretisch hergeleiteten Grenzmarkierungen werden in einer kritisch-konstruktiven Logik neue Forschungsfragen evoziert. In diesem Sinne wird die These entfaltet, dass die vorliegende Theorie von Schulkultur für typographisch ausgeformte Bildungsarchitekturen Gültigkeit behaupten kann, die gesteigert in gymnasialen Schulformen zu finden sind.

In einem ersten Schritt wird die Theorie der Schulkultur in ihren Grundzügen und mit Bezugnahme auf ausgewählte Ergebnisse des Schulvergleichs skizziert. Das Dargestellte wird dabei immer wieder medienökologisch gegen den Strich gelesen. Da jedoch bei der Erstellung und Theoretisierung der Schulportraits dafür relevante Aufmerksamkeit nicht berücksichtigt wurden, kann diese kritische Durchsicht nicht in dem Anspruch einer systematischen Reinterpretation der Datenlage aufgehen. Darum geht es mir hier

auch nicht. Vielmehr zielt die gewählte Vorgehensweise darauf, anschlussfähige Fragmente der vorliegenden Studie aufzuspüren, die Forschungsfragen evozieren, mit denen sich das komplexe Feld einer medienökologisch interessierten Bildungsforschung in der Schul- und Medienpädagogik um ein Weiteres abstecken lässt, das im anschließenden Abschnitt im Zentrum steht. In einem zweiten Schritt wird der grundlagentheoretische Bezugsrahmen reflektiert, in den die Forschungs- und Theoriearbeit der genannten Studie eingelassen ist. In Absetzung von einer wertend-normativen Perspektive wird hier der Versuch unternommen, Schulkultur in einer ethnographisch-analytischen Einstellung zu erschließen (Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 1998, S. 43; 2001, S. 17ff.). Es wird sich jedoch zeigen, dass dieser Anspruch nur brüchig eingelöst wird, da die Forschungs- und Theoretisierungsperspektive grundsätzlich dem Ansatz des Genetischen Strukturalismus verpflichtet bleibt, nach dem lebenspraktische Wirklichkeit entlang typographischer Ordnungsparameter vorbestimmt wird. Daraus wird schließlich abgeleitet, dass die Erforschung anstehender schul- und medienpädagogisch relevanter Fragestellungen die Weiterentwicklung methodisch-methodologischer Ansätze qualitativer Bildungsforschung erforderlich machen, um auch eine Verknüpfung mit dem interdisziplinären Diskurs um medienkulturellen Wandel zu ermöglichen.

6.1.1 Kennzeichnung typographischer Bildungsarchitekturen

Grundsätzlich wird in der hier vorzustellenden Schulvergleichsstudie der einzelschulspezifischen Ausformung von Schulkulturen in der Verschränkung von einer vertikalen und horizontalen Differenzierung nachgegangen: Horizontal wird zwischen schulkulturellen Dimensionen unterschieden (1). Vertikal wird eine Ebenendifferenzierung zwischen dem Realen, dem Symbolischen und dem Imaginären vorgenommen (2). Diese Differenzsysteme werden um ein Weiteres entlang hierarchisch relationierter Aggregierungsniveaus von Lebenspraxen unterschiedlicher Reichweite konkretisiert (3). Die drei genannten Differenzsysteme und deren wechselseitige Verschränkungen sollen im Folgenden dargestellt werden:

(1) Schulkulturelle Dimensionen: Betrachten wir zuerst die Dimensionen von Schulkultur (vgl. ausführlich Helsper u.a. 1998, S. 53ff.; 2001, S. 36ff.), von denen vier unterschieden werden: Inhaltliche Schwerpunkte, Leistungsansprüche, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen. Die genannten Dimensionen lassen sich im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen für eine Profilbildung in zweifacher Hinsicht gestalten: Einerseits durch deren inhaltliche Konkretisierung, andererseits durch ihre strukturelle Verhältnissetzung in einem spezifisch ausgeformten Relevanzgefüge. Betrachten wir jedoch zuerst die schulkulturellen Dimensionen im Einzelnen:

Die inhaltliche bzw. fachkulturelle Schwerpunktsetzung: Diese Dimension ist für Schulentwicklungsprozesse zentral, die auf eine naturwissenschaftliche, alt- oder neusprachliche, sozial- oder geisteswissenschaftliche, ästhetische oder sportliche Profilbildung ausgerichtet werden (Habel/Hansen/Krampe/Portz/Spies 1992). Dieses Spektrum lässt sich zunehmend durch eine fachbezogene Betonung des informationstechnischen Bereichs erweitern. Neben einem „Monoprofil“ können Schulen auch ein „Multiprofil“ bilden, indem sie einen mehr oder weniger begrenzten Kanon an fachspezifischen Schwerpunktsetzungen ihren Schüler zur Auswahl vorhalten (vgl. Schulportrait A in Helsper/Böhme/

Kramer/Lingkost 2001). Als weitere Variante zeigt die Vergleichsstudie, dass Schulen auch über ein entschiedenes „Nicht-Profil“ entweder die Schwerpunktsetzung auf Allgemeinbildung betonen wollen (vgl. Schulportrait B, ebd.) oder zusätzliche Belastungen für Schüler, die den gymnasialen Ausbildungsgang erschweren könnten, zu verhindern suchen (vgl. Schulportrait C und für die Kontrastierung der Schulen ebd., S. 495f.). Die inhaltliche Ausrichtung einer Schule kann etwa in institutionellen Traditionen, fachkulturellen Präferenzen eines ‚stimmstarken‘ Lehrerpols und/oder strategischen Überlegungen zur Absetzung gegenüber konkurrierenden Schulen begründet sein.

Für die Ausformung der medienkulturellen Architektur einer Schule dürfte die Profilbildung einer Schule zentral sein. Denn kontrastiert man lediglich gedankenexperimentell die Schwerpunktsetzung einer Sportschule zu einer Schule mit altsprachlicher Ausrichtung, so liegt bereits auf der Hand, dass die letztere Schulkultur weit mehr Schriftlichkeit zum dominanten Kommunikationsmedium etabliert. Auch ist zu bedenken, dass die unterschiedlichen Fachkulturen habituelle Dispositionen präferieren, mit denen jeweils konkret sozialisierte synästhetische Wahrnehmungsmodi verbunden sein könnten. Vor diesem Hintergrund lässt sich behaupten, dass in Abhängigkeit von dem fachkulturellen Profil einer Schule differente Spielräume für Erfahrungsqualitäten eröffnet werden, die jeweils auf die Priorisierung konkreter Symbolsysteme zurückgebunden sind. Aus diesem medienkulturellen Fokus wäre es etwa interessant, raumzeitliche und synästhetische Relationen von Schulkulturen zu kontrastieren, in denen Bildungsprozesse eingespannt sind, die auf eine naturwissenschaftliche, ästhetische und medientechnologische Professionalisierung ausgerichtet werden.

Der Leistungsanspruch und die Kriterien für eine selektive Codierung von Schülerleistungen in besser/schlechter: Hier zeigt sich im vorliegenden Vergleich der drei Gymnasien die Annahme potenziert bestätigt, dass die Selektionshärte und der Leistungsanspruch innerhalb einer Schulform eklatant verschieden sein kann (vgl. ebd., S. 496ff.). Im Duktus einer höheren Volksschule wirbt etwa eine Kooperative Gesamtschule im Bild einer „Schule für alle“. Im maximalen Kontrast präsentiert sich das Internatsgymnasium in Absetzung von einer konstatierten Bildungsinflation als eine „Schule exklusiver Elitebildung“.

Es lässt sich behaupten, dass eine Betonung des selektiven Prinzips gleichsam eine Verschärfung der Konturierung von Standards erforderlich macht, da diese konstitutive Voraussetzung für eine Operationalisierung und damit Evaluation von Schülerleistungen sind. Denn zur Verteidigung eines exklusiven Rufes bedarf es ‚empirischer Belege‘. Entsprechend ist denkbar, das ‚leichte‘ Gymnasien eher eine offene Interpretation des schulgesetzlich vorgegebenen Leistungskataloges vornehmen, dagegen ‚schwere‘ Gymnasien sich weitaus strenger daran orientieren, um ihren gesteigerten Leistungsanspruch in Schulvergleichen zu bestätigen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Schulen ihre Positionierungen gegenüber den ‚offiziellen Leistungsvorgaben‘ mit einzelschulspezifischen Schüleridealen (vgl. ebd., S. 514ff.) und Entwürfen gelungener Bildung (ebd., S. 516ff.) sinnstiftend verknüpfen und so begründet legitimieren. So zeigte sich etwa in der Variante des gymnasialen Zweiges der Kooperativen Gesamtschule, dass der Entwurf gelungener Bildung im Bild eines „fürsorgeethisch gezähmten Erfolgsmenschen“ aufgeht. Neben den offiziellen Kriterien schulischen Erfolges, die sich etwa in der Abiturnote widerspiegeln, erfuhr an dieser Schule darüber hinaus soziales Engagement und

Rücksichtnahme gerade gegenüber den ‚Verlierern‘ des Bildungssystems soziale Wertschätzung. Demgegenüber wurde in dem elitären Internatsgymnasium das Schülerideal eines „gemeinschaftsorientierten und wertgewissen Leistungsasketen“ gezeichnet. Diese sollten als „potenzielle Anführer einer neuen historischen Entwicklung“ eine reflexive Entmodernisierung der Gesellschaft vorantreiben, deren antizipierte Ordnung in der Schulwelt als Miniaturfigur bereits als verwirklicht unterstellt wird. Wurde bereits dargestellt, dass die standardisierende Normierungen von Schülerleistungen im Bildungssystem ein Phänomen der Buchkultur ist, so deutet sich über die Fallbezüge an, dass diese Orientierung durch einzelschulspezifisch ausgeformte Bildungsnormen relativiert, aber auch über eine Steigerung der im Bildungssystem festgelegten gymnasialen Leistungsansprüche verschärft werden kann.

Die pädagogischen Orientierungen, denen jeweils Werte- und Normensysteme eingeschrieben sind: Aufschlussreich für die Explikation dominanter pädagogischer Orientierungen sind die idealtypischen Entwürfe der Stellung des Lehrers gegenüber dem Schüler (ebd., S. 518ff.). Die hier exemplarisch aufgeführten zeigen sich – wenn auch mit aller Riskanz – an die skizzierten Machtformationen und Bildungsformen durchaus anschlussfähig. So wurde etwa das Lehrerideal, das in der Kooperativen Gesamtschule dominierte, im Bild des „helfenden Türöffners“ theoretisiert. Mit lehrerseitiger Unterstützung sollen in den schülerseitigen Bildungsprozessen eine Schwellenphase freigestoßen werden, deren Bewältigung mannigfaltige Anschlussmöglichkeiten zulässt. In dieser Figur werden die Bildungspotenziale des Übergangs betont, des transversalen Zwischenraums also, die jedoch der Schüler prinzipiell selbst zu entfalten hat, potenziell auch in der Figur eines transmedialen Nomadentums. Wir können vor diesem Hintergrund vermuten, dass diese Schulkultur anschlussfähig für den Wandel in eine transmediale Bildungsarchitektur ist. Das Lehrerideal des städtischen Gymnasiums lässt sich im Bild des „bildungsbürgerlichen Fährmanns“ fassen. Auch hier wird Bildung als Bewältigung von Übergängen konzipiert, deren Gelingen nun aber an das Vertrauen auf einen orientierungsstiftenden Experten gebunden wird. Dieser kennt den Weg, führt, leitet und absorbiert damit die Ungewissheit des Bildungserfolges. Das Durchlaufen der Schwellenphase wird somit schülerseitig als eine passive Anpassung an vorstrukturierte Segmentierungen konzipiert. Institutionell werden Bildungsprozesse so entlang von Standards kopierbar. Hier deutet sich demnach die Machtformation von Bildungsarchitekturen der Schriftlichkeit an, die eine innere Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit als Bildungsform präferiert. Riskant lässt sich demnach hier eine Schulkultur behaupten, die sich ihr Selbstverständnis im medienkulturellen Wandel naheliegend als ‚literale Gegenkultur‘ konzipiert. Mit Blick auf das elitäre Internatsgymnasium wird dominant das Lehrerbild des „charismatischen Heilsvaters“ gezeichnet. Dies legt die Machtformation von Bildungsarchitekturen der Mündlichkeit nahe, die als Aura und Charismatisierung theoretisiert wurden und schülerseitig eine Bildungsform präferiert, die sich in einem auratisierten Pilgertum verwirklicht. Gerade an dieser Stelle zeigt sich jedoch ein eklatanter Widerspruch auf. Zwar wird an dieser Schule die Ausgestaltung der kulturellen Ordnung mit deutlich gegenmodernistischen Orientierungen unterlegt, die mit romantischen Untertönen bis auf das vorindustrielle Zeitalter zurückreichen, jedoch wird der gesteigerte Leistungsanspruch gerade an die Einlösung einer ‚asketischen Bildungshaltung‘ gebunden, die für eine Steigerung der bereits beschriebenen typographischen Sesshaftigkeit

mit innerer Wanderschaft steht. Hier zeigt sich eine selektive Verschränkung von Potenzialen differenter medienkultureller Bildungsarchitekturen an, die an dieser Stelle jedoch lediglich auf die Komplexität des damit verbundenen Forschungsfeldes verweisen.

Die Partizipation und damit die Mitbestimmungsmöglichkeiten in Entscheidungsprozessen, die im Rahmen der Schulentwicklung eröffnet werden: Interessanterweise konnten in allen drei Schulportraits zwar verschiedene Austausch- und Streitkulturen herausgearbeitet werden, jedoch zeigte sich, dass diese lediglich Variationen einer grundlegenden Figur sind, die hier als inkonsistentes partizipatives Anspruchsniveau beschrieben werden kann (vgl. ebd., S. 475ff.). Das heißt, in allen drei Schulen zeigt sich zwar, dass als Idealentwurf durchaus ein kooperativ-demokratisches Miteinander zwischen und innerhalb der Akteursgruppen favorisiert wird, dieses jedoch immer wieder durch die Betonung von Hierarchie, insbesondere in kontroversen Entscheidungsprozessen, gebrochen wurde.

Es ist nun vor dem Hintergrund vorangegangener Überlegungen die These zu formulieren, dass sich in den Partizipationskulturen der einzelnen Schulen jeweils spezifisch das bereits ausgeführte Grundparadox materialisiert, das in der Entstehungsgeschichte des Bildungssystems grundgelegt wurde: So war einerseits mit der Institutionalisierung von Bildung, die in der Typographisierung von Informationen ihre technologische Grundlage fand, die Hoffnung auf eine Demokratisierung der Gesellschaft verbunden, die man insbesondere in den emanzipatorischen Potenzialen einer flächendeckenden Alphabetisierung begründet sah. Andererseits setzte sich in den nun etablierten Bildungsarchitekturen der Schriftlichkeit eine Machtformation frei, die paradoxerweise auf Kopie und Standardisierung solcher emanzipatorischer Bildungsprozesse ausgerichtet waren und von nun an nicht mehr durch professionelle Pädagogen, vielmehr durch die staatliche Steuerung der Institution zentralistisch kontrolliert wurde.

Die dargestellten schulkulturellen Dimensionen formen sich nun nicht in einem unvermittelten nebeneinander einzelschulspezifisch aus, sie bilden vielmehr ein korrelatives Gefüge. Schulkultur ist demnach horizontal als interferierendes Relationsgefüge der Dimensionen inhaltliche Schwerpunktsetzungen, Leistungsansprüche, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen zu verstehen (vgl. ebd., S. 488ff.). So wird etwa in dem exklusiven Internatsgymnasium der Leistungsanspruch weitaus mehr betont, als in der Kooperativen Gesamtschule. Hier wiederum wird die Orientierung auf soziales Lernen fokussiert und die Selektionshärte im gymnasialen Zweig deutlich relativiert. Detaillierte Rekonstruktionen zeigen nun in den Schulportraits, dass die konzeptionellen Profilentscheidungen innerhalb der Lehrerkollegien jeweils deutlich umstritten sind. Dies macht deutlich, dass die Relationengefüge schulkultureller Dimensionen widersprüchlich und damit spannungsvoll ausgeformt sind. Dies wurde bisher im Diskurs über Kriterien von Schulqualität eher negativ bewertet. Im Gegenzug war Konsens ein Indiz für qualitativ hochwertige Schulkulturen (vgl. Aurin 1993). Aus der deskriptiven Perspektive dieser Schulvergleichsstudie wird dagegen deutlich, dass eine widersprüchliche Ausformung der schulkulturellen Dimensionen zueinander die Handlungsspielräume für die schulischen Akteure, wenn auch spannungsvoll, so doch deutlich erweitern kann. Kohärente Schulkulturen mit einer verbürgten Orientierung ‚aus einem Guss‘ dürften weitaus beschränkte Anschlüsse für die einzelnen Akteure im Schul- und Unterrichtsalltag bereitstellen, an die sie angemessen anschließen können.

Insgesamt lässt sich die Instruktivität der vorgestellten Dimensionierung von Schulkultur unterstreichen. Dennoch wird gerade darüber empirisch deutlich, dass Schulkultur unter der Hand in einem soziokulturellen Zusammenhang aufgeht, der konkret raumzeitlich begrenzt ist. In diesem Sinne legt dieses Konzept eher die Vorstellung nahe, als handelt es sich bei Schulkultur um einen „Raum als Ort“ (Castells 2001), eine Architektur, die topographisch ausgeformt ist und somit eher synästhetische Relationen eines Wahrnehmungsmodus präferiert, in dem der visuelle Sinneskanal deutlich priorisiert wird. Ich hatte bereits an anderer Stelle deutlich gemacht, dass sich die damit verbundene (De-)Codierungslogik von Wirklichkeit an den Parametern der Hierarchie, Segmentierung, Linearität, Sequenzialität und der Kohärenz ausrichtet. Diese Parameter kennzeichnen jedoch nicht nur die medienspezifische Ausformung der grundlegenden Form visueller Deutungsmuster, vielmehr durchdringen diese auch die raumzeitlichen Relationen kultureller Ordnung, was holzschnittartig an den Organisationsprinzipien von Schule nachgezeichnet werden kann (Goody 1990). So lässt behaupten, dass eine Schulkultur dann typographisch ausgeformt ist, wenn:

- sich der Ordnungsparameter der Hierarchie in den partizipativen Verhältnissen zwischen der administrativen Ebene des Bildungssystems und der Einzelschule, als auch zwischen den Akteursgruppen, wie der Schulleitung, Lehrerschaft, den Schülern und Eltern, manifestiert. Mit Blick auf die pädagogische Praxis wird eine Generationsdifferenz als konstitutiv ausgewiesen, die an den Kriterien Alter, Erfahrung oder Wissen etabliert wird. Darüber hinaus werden Schülerleistungen entlang des Selektionscodes besser/schlechter hierarchisch kategorisiert und in Jahrgangsstufen institutionalisiert;

- sich der Ordnungsparameter der Segmentierung manifestiert: erstens in einer funktionalen Ausgestaltung von konkreten Arrangements, etwa Unterricht, Pausen, Konferenzen, Klassenfahrten, zweitens in der inhaltlichen Differenzmarkierung von Unterricht, schülerseitiger Leistungsbewertung und lehrerseitigem Expertentum entlang des Fächerkanons, drittens in räumlichen Unterscheidungen von Fach-, Klassen- und Funktionsräumen, wie Speiseraum, Pausenhof oder Treppenhaus, viertens in der zeitlichen Einbettung des Schulalltags in Unterrichtsstunden;

- sich der Ordnungsparameter der Kohärenz in der Thematisierung von Schule als Gemeinschaft, als Inhaber einer Tradition oder eines Profils ausdrückt;

sich der Ordnungsparameter der linearen Sequenzialität etwa bei der Konzipierung von idealtypischen Schülerkarrieren entlang aufeinander aufbauender Unterrichtseinheiten und Jahrgangsstufen verdeutlicht.

Wenn wir der These folgen, dass Schule als kulturelle symbolische Ordnung medienspezifisch ausgeformt ist, so lässt sich aus dem eben Gesagten ableiten: Die Kultur der Regelschule ist als typographische Lebenspraxis ausgeformt. Dies überrascht nicht, bedenken wir mit Blick auf die Arbeiten von Sting (1998 a, b), dass Schul- und Schriftgeschichte eng miteinander verknüpft sind. Die Regelschule hat von Beginn an die rahmende Konzipierung von Lern- und Bildungsprozessen am Leitmedium Buch ausgerichtet.

(2) Ebenendifferenzen von Schulkultur: Gerade in dem Moment nun, wo diese typographische Ausrichtung der Schule in eine Krise gerät, setzt sich ein buchkultureller Wider-

stand gegen eine Entschulung der Gesellschaft frei (Böhme 2005). Die Schule als literale Bildungsbastion wird dabei nicht nur von Schulpraktikern und Bildungspolitikern, sondern auch durch Schul- und Bildungsforscher verteidigt. Letztgenannte sollten jedoch zu diesen normativen Implikationen dieses Diskurses in eine kritisch-reflexive Distanz treten. Voraussetzung dafür ist die medienkulturellen Ordnungsparameter zu explizieren, die in Diskursen um Schulentwicklung und Bildungsforschung und schließlich in wissenschaftlichen Argumentationslogiken selbst dominieren und auch in der hier vorgestellten Theorie von Schulkultur selbstverständlich reproduziert werden. Dem entgegen sind Ansätze zu diskutieren, die Schule als konkret ausgeformte medienkulturelle Bildungsarchitektur in den Blick zu nehmen wissen. Die Öffnung einer solchen Perspektive lässt sich meines Erachtens über eine Betrachtung der vertikalen Ebenendifferenzierung von Schulkultur evozieren. Unterschieden wird hier zwischen den Ebenen des Realen, des Symbolischen und des Imaginären:

Das Reale: In der Theorie von Schulkultur wird unter dem Realen „die gesellschaftlich konstituierten Strukturprinzipien des Bildungssystems und die daraus resultierenden Antinomien und Widerspruchsverhältnisse, die konstitutiv für das schulische Handeln sind“ (Helsper u.a. 1998, S. 45f.) verstanden. Es wird demnach im Sinne des Genetischen Strukturalismus (vgl. Oevermann u.a. 1983, 1993) von einem Regelsystem ausgegangen, das in sozialer Praxis einen je konkreten Spielraum an Handlungsmöglichkeiten algorithmisch eröffnet. Diese grammatikalische Grundstruktur einer optionalen Lebenspraxis wird als erster Parameter (PI) bezeichnet. Dieser Parameter I wird in der Theorie von Schulkultur als „Bedingung für die Generierung kultureller Formen“ (Helsper u.a. 2001, S. 22) aufgefasst. Dieser Parameter wird in der hier diskutierten Theorie von Schulkultur lediglich soziokulturell konkretisiert, jedoch im Weiteren einer medienökologischen Reinterpretation unterzogen.

Das Symbolische: Die konkreten Interaktions- und Kommunikationsprozesse, in denen sich Entscheidungen für konkrete Handlungsoptionen seitens der schulischen Akteure manifestieren, die den algorithmisch ausgeformten Spielraum einer Lebenspraxis eingeschrieben sind, werden als die Ebene des Symbolischen bezeichnet. Die Manifestationen stehen als symbolische Ausdrucksgestalten für den Parameter II. Bezogen auf den Parameter I stehen die Akteure unter einem Entscheidungszwang und müssen im Anspruch lebenspraktischer Autonomie die Wahl einer Option auch immer angemessen begründen können. Es wird angenommen, dass so entfaltete Handlungsketten wiederum nicht zufällig entstehen, vielmehr auch algorithmisch auf eine Fallstrukturgesetzmäßigkeit verweisen. Aus einer medienökologischen Perspektive kann nun behauptet werden, dass die Wahl einer Handlungsoption immer auch mit den medienkulturell sozialisierten Wahrnehmungsmodi korreliert.

Das Imaginäre: Die Kennzeichnungen lebenspraktischer Autonomie, in der Spannung von Entscheidungszwang und Begründungspflicht, wird in der Struktur sozialer Zeit als widersprüchliche Einheit gefasst, insofern die Bewährung einer konkreten Entscheidung, im Moment ihres handlungspraktischen Vollzugs, lediglich behauptet werden kann, deren Gelingen somit in die offene Zukunft gestellt ist. Da die behauptete Bewährung zentrales Moment eines jeden Begründungszusammenhangs ist, lässt sich darin gerade die strukturelle Krisenhaftigkeit lebenspraktischer Autonomie ausweisen, die nur durch die Konstruktion von imaginären Lösungsentwürfen bzw. Bewährungsmythen bearbeitet

werden kann (Oevermann 1995). Diese Ebene soll hier als Parameter III bezeichnet werden.

In der hier diskutierten Schulkulturtheorie wird die Annahme empirisch fundiert, dass ‚reale‘ Strukturprobleme schulischer Kontexte (Parameter I) eine handelnde ‚symbolische‘ Auseinandersetzung der Akteure evoziert (Parameter II), in der sich wiederum ‚imaginäre‘ Konstruktionen einer möglichen Bewährung konstituieren (Parameter III). Diese Bewährungsmythen werden jedoch nicht einseitig als Krisenlösungsentwürfe interpretiert, vielmehr auch als utopische Visionen begriffen, die durchaus für kreativ-schöpferische Leistungen stehen (vgl. Castoriadis 1975). Das Imaginäre (Parameter III) wird demnach funktional als sinngenerierendes Moment der Lebenspraxis gedacht, das wiederum orientierungsstiftend in die Wahl von Handlungsoptionen eingeht (Parameter II), aber auch zu einer grundlegenden Hervorbringung von Neuem führen kann, das eine Transformation des Handlungsspielraumes einer Lebenspraxis bewirkt (Parameter I).

(3) Aggregierungsniveaus von Lebenspraxen: Schließlich wird in der Schulkulturtheorie ein weiteres Differenzsystem eingeführt. So wird behauptet, dass sich das Reale (PI) und das Symbolische (PII) auf differenten Aggregierungsniveaus nachzeichnen lassen: „(1) Nationale Strukturen des Bildungssystems (PI') konstituiert durch das Handeln kollektiver Akteure (PII') (Parteien, Verbände, Interessengruppen etc.) als genereller Rahmen schulischen Handelns: Konstitution genereller Strukturprobleme. (2) Regionale, landesspezifische Ausformung von übergreifenden schulischen Strukturvarianten (PII'') durch die handelnde Auseinandersetzung kollektiver regionaler Akteure (PI'') als Rahmen für einzelschulische Handlungsoptionen: spezifische Strukturprobleme. (3) Auseinandersetzung einzelschulischer Akteure (PII''') mit den Strukturen und Strukturvarianten des Schulsystems: einzelschulspezifische Konstituierung von Strukturvarianten (PI''') und konkret ausgeformten Strukturproblemen als Rahmen für individuelle Handlungsoptionen. (4) Auseinandersetzung von Gruppen und Individuen (PII''') im Rahmen der Strukturprobleme der Einzelschule: Konstituierung individueller Strukturvarianten (PI''') und -probleme“ (Helsper u.a. 2001, S. 23). Werden die Unterscheidungen der Aggregierungsniveaus in der Schulkulturtheorie vordergründig entlang der Parameter I und II konkretisiert, lässt sich auch eine solche Ableitung mit Bezug auf den Parameter III vornehmen. Wir könnten so behaupten, dass es einen national-kulturellen Schulmythos gibt (PIII'), der sozio regional in Spielarten ausdifferenziert (PIII'') und einzelschulspezifisch als ‚dominanter‘ schulischer Bewährungsmythos ausgeformt wird (PIII'''), zu denen sich die jeweiligen Akteure einer konkreten Schule mit ihren idealtypischen Entwürfen (PIII''') wiederum konkret positionieren.

Um die vorgestellte Ebenendifferenzierung und ihre Konkretion auf den genannten Aggregierungsniveaus zum Gegenstand einer medienökologischen Reflexion zu machen ist es erforderlich, nicht das dargestellte empirisch fundierte theoretische Modell selbst in den Blick zu nehmen, vielmehr den Forschungsansatz zu diskutieren, der den theoretischen Bezugsrahmen für die diese Bestimmung von Schulkultur stellt. Denn schließlich ist ein Standpunkt außerhalb der hier vorgestellten Forschungsperspektive zu gewinnen, um in eine reflexive Distanz zu den Ergebnissen der Studie treten zu können.

In diesem Sinne wird im folgenden Abschnitt der Ansatz des Genetischen Strukturalismus medienökologisch interpretiert und verdeutlicht, dass die darin eingeschriebene Perspektive selbst an typographischen Ordnungsparameter orientiert. Erst vor diesem Hintergrund lässt sich problematisieren, dass wir in dieser Einstellung Schulkultur als spezifisch medienkulturelle Architektur nicht in den Blick bekommen und damit im Zeichen der Wissenschaft selbst am globalen Mythos der Schule als literale Bildungsbastion arbeiten.

6.1.2 Genetischer Strukturalismus als typographischer Forschungsansatz

Die empirische Fundierung einer Theorie von Schulkultur (Helsper/Böhme/Kramer/Lingkost 2001) folgte dem Anspruch, sich in einer prinzipiell ethnographischen Einstellung ihren Gegenstand anzunähern und damit die Forschungsarbeit in die Logik einer „Befremdung der eigenen Kultur“ einzulassen (Hirschauer/Amann 1997). In diesem Sinne wurden auch die konkret inhaltlichen Ausformungen der schulkulturellen Dimensionen und deren Korrelationen in einer grundsätzlich ethnographischen Perspektive erschlossen. Die heuristischen Vorannahmen einer formalen vertikalen Ebenendifferenz und deren Ausformungen auf verschiedenen hierarchisch relationierten Aggregierungsniveaus verweisen dagegen auf eine strukturtheoretische Vorbestimmung von Wirklichkeit, die auf die Perspektive des Genetischen Strukturalismus zurückgebunden bleibt. Entsprechend wurde gerade an dem Punkt die Offenheit der Forschungsperspektive begrenzt. Denn schließlich behauptet der Genetische Strukturalismus in der Variante der Objektiven Hermeneutik die universelle Gültigkeit eines Strukturmodells von Lebenspraxis, deren Ordnungsparameter aus einer medienökologischen Sicht lediglich für typographische Bildungsarchitekturen anzunehmen sind. Dies ist nun insofern zentral, da entsprechend gezeigt werden könnte, dass es sich bei der Theorie von Schulkultur lediglich um eine ‚Theorie typographischer Schulkultur‘ handelt.

Entsprechend wird im Weiteren folgendes verdeutlicht: Mit der empirischen Durchdringung und darauf bezogenen Theoretisierung von Schulkultur in der Perspektive der Objektiven Hermeneutik wird an den Forschungsgegenstand ein Strukturmodell von Lebenspraxis herangetragen, dessen behaupteter universalistischer Geltungsanspruch am Ende der Buchkultur zunehmend fragwürdig wird. Aus dieser These wird die Ableitung vorgenommen, dass das ansatzspezifische Strukturmodell von Lebenspraxis lediglich die kulturelle Sinnstrukturiertheit jener Architekturen erfasst, in denen typographische also schriftlogische Kommunikationsmedien dominieren. In der typographischen Selbstbegrenzung der Forschungsperspektive ist anzunehmen, dass sich dieser Ansatz sowohl bei der Erfassung von Phänomenen, in denen sich die multimediale Diffusion der Buchkultur manifestiert als auch bei der Erschließung neuer Sinnformen medienkultureller Architekturen nicht bewährt.

Um zu explizieren, nach welchen medienspezifischen Ordnungsparametern die objektiv hermeneutische Forschungspraxis Wirklichkeit ordnet, ist eine kritische Reflexion des Strukturmodells von Lebenspraxis vorzunehmen, das durch Oevermann vielfach theoretisiert wurde: Der Strukturbegriff, der dort verwendet wird, ist in eine sprachwissenschaftliche Tradition eingelassen (vgl. ausführlich Böhme 2000, S. 21ff.), der in seiner generativen Logik insbesondere von Chomsky begründet wurde. Dort wird die Gram-

matik einer Sprache als System generativer Regeln rekonstruiert, die in einem konkreten Sprachsystem variationsreich zum Ausdruck gebracht werden. Darüber hinaus – und dies ist das eigentlich spektakuläre dieses Ansatzes, wird eine universelle Grammatik aller Sprachen behauptet. Diese Universalgrammatik ist ein invariantes System, dass sich algorithmisch in einer differentiellen Sprachverwendung manifestiert (Chomsky 1965, 1975, 1980, 1988). Chomsky sieht die Kompetenzentfaltung eines solchen Regelwissens bereits in angeborenen Initialstrukturen festgeschrieben. Diese biologistische Annahme wird insbesondere von Piaget (1973) kritisiert. In einer entwicklungspsychologischen Lesart wird Sprachkompetenz nicht als Ergebnis eines biologistisch determinierten Reifeprozesses auf-gefasst, vielmehr wird für deren Entfaltung die Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Umwelt als konstitutive Voraussetzung ausgewiesen. Um ein Weiteres wird dieses Erklärungsmodell von Oevermann kritisch erweitert, der nun die soziale Konstitution ontogenetischer Entwicklungsprozesse in der Struktur sozialer Interaktion selbst begründet sieht. Gemeinsam ist nun allen drei theoretischen Ansätzen ein formales Konstrukt, das den strukturalistischen Überlegungen zugrunde liegt: „Bei Chomsky, Piaget und auch Oevermann ist die Entfaltung von Kompetenzstrukturen durch die Architektonik einer Transformationsgrammatik determiniert“ (Böhme 2000, S. 29). Die sprachwissenschaftliche Annahme einer Universalgrammatik wird nun sozialwissenschaftlich in der Annahme „kultureller Universalien“ (Oevermann 1986, S. 25) generalisiert und in eine „allgemeine Theorie der objektiven Strukturiertheit von humaner Sozialität“ (ebd., FN 12, S. 75) überführt.

Betrachten wir nun in der gebotenen Kürze dieses Strukturmodell von Lebenspraxis hinsichtlich der generativen Regeln bzw. Ordnungsparameter, die für Lebenspraxis konstitutiv sein sollen: Dort wird erstens eine Relation zwischen Lebenspraxen angenommen die metaphorisch an dem Formprinzip der russischen Puppen (Oevermann 1991, S. 282) verdeutlicht wird. Die bedeutungsgenerierende Wirkmächtigkeit einer Lebenspraxis größerer raumzeitlicher Reichweite strukturiert darin eingelassene Lebenspraxen, die relational auf einem niedrigeren Aggregierungsniveau angesiedelt sind. Damit ist ein Ordnungsparameter über die Verhältnissetzung von Lebenspraxen im Prinzip der Hierarchie angezeigt. Baumförmig differenzieren sich einzelschulspezifische Schulkulturen algorithmisch aus einer übergeordneten Lebenspraxis aus, die in der Studie etwa in den Strukturen des Bildungssystems konkretisiert werden, das wiederum durch sozioregionale und nationalkulturelle Konstellationen ausgeformt wird (P''-P'''). Das Besondere ist und bleibt damit Ausdruck eines Allgemeinen. Nur in dieser baumförmigen Denkform (Welsch 1996, S. 357) ist das methodische Prinzip der Objektiven Hermeneutik stringent, einzelne Ausdrucksgestalten herauszuschneiden und damit Wirklichkeit im Prinzip der Segmentierung zu zerlegen, um daraus die Gesamtheit der allgemeinen Sinnstruktur in einem oszillierenden Prozess zwischen rekonstruktiver Erschließung und Strukturgeneralisierung zu explizieren (vgl. Oevermann/Allert/Konau/Krambeck 1979). In der Annahme, dass sich in jeder Ausdrucksgestalt ein Allgemeines ausdrückt, lässt sich legitimieren, dass für den forschungspraktischen Prozess willkürlich Protokolle für die rekonstruktive Erschließung der grundlegenden Sinnstruktur einer Lebenspraxis ausgewählt werden könnten.

So lässt die Segmentierung als weiterer Ordnungsparameter die Erschließung einer Lebenspraxis zu, die sich als sinnhaft strukturierte durch Kohärenz auszeichnet. Zwar wird

sich in der hier vorgestellten Theorie von Schulkultur deutlich davon abgegrenzt, Schulkulturen als „einheitliche“ kulturelle Form und „innerschulisch zerrissene symbolisch-kulturelle Ausdrucksgestalten (...) als eine Art institutionelle Pathologien“ (Helsper u.a. 1998, S. 44) zu verstehen. Jedoch bleibt die Einheits-Folie bei genauer Betrachtung auch dann erhalten, wenn „Ambivalenzen, Auseinandersetzung und (der, d.V.) Umgang mit unaufhebbaren Differenzen und Antinomien als zentrales Kennzeichen weit modernisierter, reflexiver Kulturen“ (ebd.) ausgewiesen wird. Nur brüchig wird sich dabei von dem Vorwurf einer „Metaphysik der Strukturen“ (Reichert 1986) distanzieren. Denn schließlich tritt von nun an die autonome Lebenspraxis der handelnden schulischen Akteure selbst als vermittelndes Prinzip in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit. Die metaphysische Denkform wird so von einer modernen abgelöst, jedoch wird darin die Annahme einer sinnindifferenten Strukturiertheit von Lebenspraxis als reflexiver Bezug weiter mitgeführt. Zwar werden statt homogener Sinnstrukturen nun Strukturproblematiken rekonstruiert und an die Stelle von der Annahme institutioneller Pathologien tritt nun der Verweis auf inkonsistente Ausdrucksgestalten, die allerdings stringent und also sinnlogisch auf widersprüchlich ausgeformte Strukturen verweisen. Jedoch wird diese moderne Variante einer angenommenen antinomischen Grammatik von Sinnstrukturen erneut unter einen Generalisierungsanspruch gestellt, dessen raumzeitliche Geltungsreichweite diffus universalistisch bleibt.

Es ist hier nicht der Ort eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Spielarten der Objektiven Hermeneutik auszuführen, die sich jeweils konkret entweder an metaphysischen oder modernen Denkformen ausrichten. Vielmehr soll hier der Hinweis genügen, dass auch in der modernisierungstheoretischen Interpretation des Strukturmodells von Lebenspraxis, ebenso eine universelle Transformationsgrammatik angenommen wird, die Schulkultur weiterhin als kohärente Sinnstruktur auffasst, wenn nun auch als widersprüchlich bzw. antinomisch ausgeformt. Denn auch hier wird die Annahme behauptet: In jeder Ausdrucksgestalt manifestiert sich formal betrachtet ein und dieselbe Sinnstruktur. Differenzen zeigen sich lediglich in ihrer inhaltlich konkreten Ausformung, die sich in mannigfaltigen Ausdrucksgestalten manifestiert. Wollte man konsequent die Einheits-Folie destruieren, indem man differenztheoretisch die Heterogenität von Sinnstrukturiertheiten kultureller Formen annimmt, wäre der methodische Schritt der Generalisierung unzulässig, zumindest müsste dann deren Reichweite expliziert werden.

Ausgehend von den Ordnungsparametern der Hierarchie und der möglichen Segmentierung von Wirklichkeit, sind wir nunmehr auf einen weiteren Ordnungsparameter vorgegangen, der dem Strukturmodell von Lebenspraxis eingeschrieben ist. So wird in diesem von einer formalen Sinnstrukturiertheit von Lebenspraxis ausgegangen, die durch Kohärenz gekennzeichnet ist. Gewissermaßen als Umkehrprinzip der rekonstruktiven Einstellung wird dabei die Annahme vertreten, dass sich lebenspraktischer Sinn sequenziell konstituiert, dass heißt in einer Kette von Entscheidungskrisen. Lebenspraktische Autonomie der Subjekte manifestiert sich in der handlungspraktischen Verwirklichung einer konkreten Handlungsoption (Parameter I), die in einem konkreten Spielraum von Entscheidungsmöglichkeiten (Parameter II) angemessen scheint. Wird nun auch in der vorgestellten Schulkulturtheorie davon ausgegangen, dass diese lebenspraktischen Entscheidungsspielräume widersprüchlich ausgeformt sind und sich ein konkreter Anschluss strukturell einer übergreifenden Bewertung im richtig/falsch-Kalkül entzieht, jedes Han-

deln also sowohl als auch richtig und falsch ist, wird doch an der Annahme einer Fallstrukturgesetzlichkeit festgehalten. Die Fallstrukturgesetzlichkeit entfaltet sich kettenförmig in der sozialen Interaktion und demnach im Prinzip der Linearität.

Nur schlaglichtartig wurden hier verschiedene Ordnungsparameter in den Blick genommen, auf denen das Strukturmodell von Lebenspraxis aufruht. Ordnungsparameter der Sinnform, die für Lebenspraxis in diesem Ansatz universalistisch angenommen werden sind demnach: Hierarchie, Segmentierung, Kohärenz, Sequenzialität, Linearität. In dieser Sinnform konkretisieren sich – so die Annahme – Fallstrukturgesetzlichkeiten auf verschiedenen Aggregierungsniveaus. Dieser grammatikalische Strukturierungsmodus von Sozialität ist und bleibt in diesem Ansatz immer schon vorentschieden.

Mit Bezug auf die Freudianer reklamiert Oevermann selbst einen Kategorienfehler, wenn sie erzählte Träume als die Traum Inhalte selbst ausweisen. Vor diesem Hintergrund insistiert Oevermann in aller Schärfe darauf, dass wir es auch in der Objektiven Hermeneutik immer mit protokollierter Wirklichkeit zu tun haben (vgl. Oevermann 1986, 1993). Das heißt: Geltung kann das Strukturmodell von Lebenspraxis nur gegenüber einer protokollierten Lebenspraxis – in der hier thematisierten Studie –, also gegenüber protokollierten Schulkulturen behaupten.

Damit ist der Aufmerksamkeitsfokus auf den Akt der Protokollierung einer Lebenspraxis zu richten. Die protokollierte Lebenspraxis ist idealtypisch in diesem Forschungsansatz ein Transkript, also eine verschriftete Lebenspraxis. Face-to-face Interaktionen werden auf Tonträger aufgezeichnet und dann verschriftet. Und in der Metapher der ‚Bildbeschreibung‘ wird bereits die Überzeichnung einer bildhaften Sinnform durch eine Schriftliche aufgezeigt. Ohne die Erfindung der Schrift also keine Objektive Hermeneutik, denn die Objektive Hermeneutik setzt das Lesen der Wirklichkeit als Schrift voraus, was allerdings nicht zwingend ist, vielmehr mit einer spezifischen selektiven Reduktion des differentiellen Möglichkeitsspielraumes lebenspraktischer Sinnstrukturen einhergeht. Denn Protokollierung als transkribierende Verschriftung heißt, die hier heuristisch angenommene vielschichtige symbolische Ordnung zu typographisieren. Je typographisch ausgeformter eine zu erforschende Lebenspraxis ist, umso geringer sind hier die ‚Sinnverluste‘, die bei ihrer Übersetzung in das Symbolsystem der Schrift entstehen. Insofern bewährt sich die Objektive Hermeneutik vordergründig erstens an ‚sprachlastigen‘ Ausdrucksgestalten und zweitens an schriftlichen Dokumenten einer Lebenspraxis. Sperrig dagegen Versuche, diesen Ansatz als bildhermeneutisches Verfahren zu etablieren. Denn, wo ist bei einem Bild Anfang und Ende, wie lassen sich die Ausdrucksgestalten hierarchisieren, segmentieren und in Linie bringen? Eben so ist es mit akustischen Sinnformen. Zwar hat Adorno durchaus Strukturanalysen im Sinne der Objektiven Hermeneutik vorgelegt. Doch war sein eigentliches Protokoll die Partitur, die man lesen kann, weil die Töne auf Zeilen gebannt sind. Auch wenn immer wieder betont wird, dass der Textbegriff in der Objektiven Hermeneutik nicht auf Schriftdokumente begrenzt ist, so verweist doch die brüchige Bewährung dieses Forschungsansatzes in Bezug auf alternative ‚Textformate‘ auf seine Verhaftung im Mythos von der „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1986).

Aus der Behauptung, dass die Objektive Hermeneutik ein Strukturmodell von Lebenspraxis impliziert, dem typographische Ordnungsparameter eingeschrieben sind, folgt, dass die damit verbundenen methodischen Prinzipien nur begrenzt an andere, eben nicht

typographisch ausgeformte bzw. typographisierbare Lebenspraxen anschlussfähig sind. Entsprechend werden über methodologische Reflexionen Schwierigkeiten antizipierbar, die sich nun in Versuchen ergeben dürften etwa die Sinnstrukturiertheit von Hypertexten zu erschließen, in denen die Differenzen zwischen Schrift, Sprache und Bild diffundieren. Denn dabei haben wir es mit Netzwerkstrukturen zu tun, die weniger hierarchisch, vielmehr auch heterarchisch, weniger sequenziell, vielmehr auch gleichzeitig, weniger linear, vielmehr auch fraktal ausgeformt sind.

Ich fasse mit einer These zusammen: Die Objektive Hermeneutik lässt sich einerseits als innovativ ausweisen, da sie ein versiertes theoretisches Modell und methodisches Verfahren zur Bedeutungsanalyse typographisierter bzw. typographischer Lebenspraxis darstellt. Das Strukturmodell von Lebenspraxis expliziert eine spezifische kulturelle Sinnform entlang der typographischen Ordnungsparameter: Hierarchie, Segmentierung, Kohärenz, Sequenzialität und Linearität. Andererseits stößt die objektive hermeneutische Forschungspraxis dort an ihre Grenzen, wo der Versuch unternommen wird kulturelle Sinnformen zu erschließen, die nicht typographisch ausgeformt sind, demnach auch nicht entlang des alphanumerischen Codes protokolliert werden können.

Wird als grundlagentheoretischer Bezug auch der Genetische Strukturalismus ausgewiesen, bleibt die Theorie- und Forschungspraxis auf die inhaltliche Erschließung von Bedeutungsstrukturen beschränkt, deren sinnkulturelle Ausformung immer schon typographisch vorbestimmt ist. Eine Strukturhermeneutik medienspezifischer Sinnformen leistet dieses Verfahren nicht. Diese Grenze bekommt umso schärfere Konturen, je mehr die kulturelle Dominanz typographischer bzw. schriftlogischer Sinnformen relativiert wird. Nehmen wir die These vom Ende der Buchkultur ernst, braucht es strukturelle Netzwerkanalysen in Gestalt von Formenanalysen medienspezifisch generierter Sinnstrukturen kultureller Ordnungen. Erst auf dieser Grundlage lässt sich eine Bildungsforschung angehen, die nicht typographisch ihren Blick verengt, vielmehr medienkulturelle Architekturen nach ihren algorithmischen Bildungspotenzialen befragt.

In diesem Sinne ist auch Schulkultur als prinzipiell medienkulturell ausgeformte Architektur in den Blick zu nehmen. Die lebendige Form von Schulkultur müsste einer genetischen Betrachtungsweise unterzogen werden, die in einem medienökologischen Sinne die vielschichtige Wirkungsweise medienkultureller Grammatiken zu berücksichtigen weiß. Dies wird im Zuge eines medienkulturellen Wandels immer dringlicher, vorausgesetzt, die Schule relativiert ihre typographisch ausgerichtete Organisationsstruktur, die weiter oben bereits beschrieben wurde. Solange sich jedoch Schulkulturen als ‚typographische Sonderfälle‘ weiterhin behaupten, indem sie also einen konkreten soziokulturellen Zusammenhang bilden, der weitestgehend homogen typographisch ausgeformt ist, wird sich auch weiterhin die Objektive Hermeneutik und damit der grundlagentheoretische Ansatz des Genetischen Strukturalismus als instruktiv erweisen. In diesem Sinne lässt sich gerade die forschungspraktische Bewährung dieses Ansatzes in der vorgestellten Studie als Ausdruck dafür interpretieren, das zumindest die gymnasiale Schulform dazu tendiert, sich als ‚literale Gegenkultur‘ in der so genannten Mediengesellschaft zu behaupten. Jedoch wird selbst in der Theorie von Schulkultur betont: Lässt sich auch auf einer globalen Ebene die Etablierung eines dominanter Schulmythos im Bild einer „literalen Bildungsbastion“ (Böhme 2005) antizipieren, so sind auf nationaler, sozio regionaler und einzelschulspezifischer Ebene kritische Distanzierungen davon denkbar. Eine

solche wurde im Hinblick auf die klassische Reformpädagogik etwa nachgezeichnet, die eher Talk und Action als dominantes Kommunikationsmedium schulpädagogischer Praxis verteidigt. Eine solche lässt sich aber auch vermuten an Schulen, die versuchen eine internetdominierte Bildungsarchitektur zu etablieren. Um damit verbundenen schulkulturellen Wandel auf den Ebenen des Realen, Symbolischen und Imaginären empirisch aufzuzeigen, genügt es nicht auf typographisch ausgerichtete Forschungsansätze zurückzugreifen. Deren Instruktivität könnte sich lediglich an den Stellen entfalten, als sich in deren forschungspraktischen Scheitern das strukturell Neue ankündigt, das nicht mehr auf das monomedial typographische, vielmehr auf ein emergiertes Gefüge von Mediengrammatiken verweist, in denen sich Anschlussstellen für eine transmediale Bildungsarchitektur aufzeigen lassen.

6.2 Annäherungen an eine Theorie transmedialer Schulkultur

Wir können vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen formulieren, dass die Entstehungsgeschichte der Schule ihre technologische Grundlage in der Entwicklung des Buchdrucks fand, die Institutionalisierung von Bildung in der Schrift- oder Lesekultur zivilisationstheoretisch begründet wurde, sowohl mit dem Entwurf einer Demokratisierung der Gesellschaft über eine massenhafte Alphabetisierung als auch mit deren Potenzialität für die Durchsetzung logisch-analytischer Denkformen. Dabei wurde deutlich, dass die Etablierung des Buches als kulturelles Leitmedium die Sinnesrelationen zugunsten des Visuellen verschob und damit absolutistische Raumvorstellungen und perspektivgebundene Konstruktionen von Zeitlichkeit präferiert wurden. Weiterhin haben wir gesehen, dass Schule somit ein Artefakt der Buchkultur ist, als sich in den Organisationsprinzipien des Bildungssystems die typographischen Ordnungsparameter niederschlagen, die hier in Hierarchie, Segmentierung, Kohärenz, Sequenzialität und Linearität konkretisiert wurden. Gleichsam wurde exemplarisch an dem Ansatz des Genetischen Strukturalismus gezeigt, dass in der wissenschaftlichen Perspektive selbst der damit verbundene (De-)Codierungsmodus von Wirklichkeit reproduziert wird.

Schulpädagogische Distanzierungen gegenüber dem Entwurf von Schule als ‚literale Bildungsbastion‘ haben wir in der klassischen Reformpädagogik ausmachen können, die Schule eher als ‚medienresistente Polis‘ konzipiert. Aber auch diese schulkonzeptionelle Perspektive bleibt in der Leitmedium-Diskussion befangen, die statt Schriftlichkeit nun Talk und Action als dominante Kommunikationsmedien pädagogischer Praxis zu behaupten versucht und dies in einen medienkritischen Begründungszusammenhang stellt. Es ist nun im Folgenden der Frage nachzugehen, wie unter Berücksichtigung des hier angenommenen medienkulturellen Wandels eine Bildungsarchitektur heuristisch gezeichnet werden kann, die zwar den dominanten Schulmythos von der ‚literalen Bildungsbastion‘ destruiert, jedoch dabei weniger im ReForm-Duktus entmodernisierend argumentiert, vielmehr offensiv konzeptionelle Überlegungen im Sinne einer Theorie transmedialer Schulkultur anstellt. Mir ist durchaus die Riskanz dieses Unternehmens bewusst, jedoch sehe ich diesen Abschnitt darüber legitimiert, dass sich an einem solchen heuristischen Modell durchaus provokativ eine weiterführende Auseinandersetzung über eine Schule der Zukunft entfachen könnte, die ein notwendiges Pendant zu den

derzeitigen, auch durch die aktuelle empirische Bildungsforschung fundamentierten, typographischen Orientierungen darstellen könnte.

6.2.1 Konstruktion pädagogischen Sinns

Transmediale Kulturen sind Gefüge, in denen medienspezifische Symbolsysteme miteinander vernetzt sind. Sinn wird demnach nicht durch Konstruktionen der Einheit generiert, vielmehr durch die oszillierende Erfahrung von Heterogenität und Konnexion, die in die Relativität von Wahrnehmungsmodi eingelassen ist. In diesem Sinne lässt sich formulieren: „Eine Kultur ist folglich in der Tat ein Netz, das Symbolsysteme miteinander verknüpft, sofern man ergänzend hinzufügt, dass ein solches Netz die Sinndimension der Menschen konstituiert, die diese Kultur aktualisieren“ (Lèvy 2001, S. 234). Wir haben bereits herausgearbeitet, dass Symbolsysteme Ordnungsparameter implizieren, die Erfahrungen sowohl raumzeitlich als auch synästhetisch relationieren. Jedem Symbolsystem ist demnach eine spezifische Potenzialität eingeschrieben, Sinn zu generieren: „Die Symbolsysteme >>erklären<< beziehungsweise >>manifestieren<< die Art und Weise, wie die Welt Sinn erzeugt, da der Sinn, wenn wir ihn auf die Operation zurückführen, die ihn hervorbringt und in der er sich erschöpft, nichts anderes ist als ein In-Beziehung-Setzen“ (ebd., S. 236).

In der Mannigfaltigkeit medienspezifischer Symbolsysteme wird die sinngenerierende Interaktion immer problematischer. Was in monomedialen Kulturen, wie der mündlichen und der schriftlichen, noch ein handhabbares, sprich kalkulierbares hermeneutisches Problem schien, wird nun um ein vielfaches potenziert: Sowohl die Transferproblematik von einem Symbolsystem in ein anderes als auch die synästhetische Variabilität der (De-)Codierungsleistungen macht die Schwierigkeiten deutlich, die mit der Diffundierung eines leitenden medialen Meta-Korrespondenzsystems einhergehen: „der symbolische Grund bekommt Risse“ (ebd., S. 237). Die Begegnung transmedialer Nomaden ist demnach prinzipiell eine Begegnung zwischen Fremden, die jedoch variable Verbindungen eingehen können. Denn: „rein logisch betrachtet ist das allgemeinste Korrespondenzsystem die abstrakte Möglichkeit aller Korrespondenzen (...). Die abstrakte Möglichkeit sämtlicher Korrespondenzen ist die neutralste und, so könnte man sagen, die am wenigsten einengende und am wenigsten imperialistische Form der Einheit“ (ebd., S. 240) oder eines Allgemeinen. Diese Netzform ist nun keineswegs statisch, vielmehr dynamisch zu verstehen.

Ich habe mich hier auf Lèvy bezogen, der in einer gewissen Weise die Überlegungen von Blumenberg fort schreibt und verdeutlicht, dass die konstatierte Sinnkrise moderner Kulturen Ausdruck eines retrospektiven Festhaltens an einem bisherigen Sinnverständnis ist, das durch die technologisch induzierte Explosion von Symbolsystemen obsolet geworden ist. Die Krise des Alten verweist auf die Entstehung eines Neuen, auch wenn dieses Neue von Lèvy durchaus streitbar mit dem Etikett „Fortschritt“ versehen wird. Zumindest schützt diese Einstellung Lèvy davor, in der Diffundierung eines kohärenten sinngenerierender Korrespondenzsystems lediglich einen dramatischen Sinnverlust auszumachen, der letztlich zu kulturpessimistischen Ableitungen zwingt. Vielmehr schlägt Lèvy eine andere Interpretationsfigur der sich etablierenden netzwerkförmigen Kultur vor, die er Post-Kultur nennt: „Wir können die gegenwärtige Schwelle des Übergangs von der Kultur zur Post-Kultur als Beginn einer systematischen und immer rascher wer-

denden Erkundung möglicher kultureller Räume ansehen. Diese Bewegung fortwährend der Erkundung könnte paradoxerweise eines der wenigen festen Merkmale des Zeitalters der tiefgreifenden Wandlungen sein, in das wir, ohne Möglichkeit der Umkehr, eintreten“ (ebd., S. 242). Gerade hierin ist meines Erachtens der Sinnhorizont eines zukünftigen Bildungsentwurfs aufgespannt, der kulturellen Wandel angemessen berücksichtigt. Dieser bildungskulturelle Sinnhorizont könnte sich nun in einer transmedialen Schulkultur manifestieren, deren Konzipierung im Entwurf von „einem systematischen kulturellen Experimentierfeld“ (ebd., S. 243) aufgeht: „Dieses Experimentieren, dieses Erkunden all dessen, was Sinn stiften kann ist fraktal. Es beginnt vermutlich auf der Ebene der biologischen Evolution, setzt sich auf der Ebene der Kultur fort und verzweigt sich auf der Ebene der kleinen Kollektive, dann der Individuen, dann der Augenblicke – übrigens setzt sich die Gesamtheit immer nur aus Lebensmomenten zusammen, aus den Knoten im großen Gewebe der Bedeutung, aus den Kreuzungen, wo fortwährend die Ausrichtung des Sinns neu festgelegt wird, der das >>Jetzt<< ausmacht“ (ebd., S. 244). Schule kann in diesem Sinne auf der Ebene der kleinen Kollektive ansetzen, in denen Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet wird, die sinngenerierende und damit schöpferisch-kreative Auseinandersetzung mit symbolischer Mannigfaltigkeit performativ als auch reflexiv einzuholen. Nicht mehr die Verweise auf symbolische Pfade, die stabil in einen Sinnzusammenhang einmünden, der inhaltlich konkretisiert kulturell vorbestimmt ist und durch das Bildungssystem lediglich charismatisiert wird, sind kennzeichnend für eine schulpädagogische Praxis. Die symbolische Struktur von Bildungsprozessen kann durch Schulkulturen nicht mehr starr und hart segmentiert werden, wird vielmehr ergriffen von multiplen, fraktalen und widersprüchlichen Dynamiken korrespondierender Symbolsysteme, innerhalb und zwischen diesen.

6.2.2 Das Problem der Territorialisierung

Gehen wir von neuen Bildungsformen eines transmedialen Nomadentums aus, das durch die Entwicklung von Medien- und Kommunikationstechnologien evoziert wurde, lässt sich diese These in der Annahme einer transmedialen Bildungsexpansion zuspitzen, die außerhalb des derzeitigen Schulhauses bereits stattfindet. Man könnte demnach sagen: Neue Bildungstechnologien haben die steinernden Koordinaten der raumzeitlichen Organisation schulischer Bildung obsolet gemacht. Das Bildungssystem ist in Begriff einzustürzen, weil sein raumzeitliches Territorium von dem Raum der Ströme durchzogen wird. Zeigt sich in diesem Sinne im andauernden schulpädagogischen Diskurs um die Öffnung der Schule nicht lediglich an, dass man bereits erkannt hat, dass lebenslanges Lernen in der Mediengesellschaft die Überwindung des schulischen Territoriums immer erforderlicher macht, oder anders herum argumentiert, dass die Aufrechterhaltung der etablierten raumzeitlichen Koordinaten institutionalisierter Bildung immer begründungsbedürftiger werden? Distanzieren wir uns von solchen konservativen Argumentationen und kehren die Problemperspektive um, dann steht eine andere Frage zur Beantwortung an: Wie lassen sich denn in der Netzwerkgesellschaft überhaupt noch Bildungsprozesse in raumzeitlichen Koordinaten, wenn nicht institutionalisieren, so doch zumindest territorialisieren? Das Problem der Öffnung von Schule wird somit konterkariert durch die Frage, wie sich Bildungsarchitekturen überhaupt noch legitim schließen lassen?

Es geht demnach darum, ein neues Modell von Territorialisierung zu entwickeln, das die alten traditionellen Territorien der Bildungsarchitekturen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht negiert, sondern wirksam dynamisch vernetzt. Gehen wir dazu noch einmal die Dynamisierung der Bildungsarchitekturen von Mündlichkeit bei der Etablierung der Schriftlichkeit zur dominanten Bildungstechnologie ab: Der konkrete sinnlich wahrnehmbare Erfahrungsraum von Emile war die Lernumgebung, die entlang konkreter raumzeitlicher Koordinaten geographisch verortbar war. Erst die Typographisierung von Wissen zersprengte die historische Dimension von Lernorten. Bereits hier wurde technologisch ein neues Modell von Territorien pädagogischer Praxis wirksam entfaltet, die sich von nun an immateriell vermittelten. Nur durch eine klare Selektion von typographischem Wissen, das in Schulbüchern festgeschrieben wurde, konnte die Schule als Lernort verteidigt werden, obschon dieser sich von seiner bezugnehmenden Ausdehnung her erweiterte. Die Kontinuität pädagogischer Territorien bei gleichzeitiger Deterritorialisierung durch eine Bezugnahme auf Wissen, das außerhalb des schulischen Erfahrungsraumes generiert wurde konnte nur gelingen, indem die letztgenannte Bewegung durch den distributiven Charakter des Buches kontrolliert werden konnte. Zwar wurden nun Informationen aus Erfahrungsräumen beliebiger Reichweite in die Schule inkludiert, die Auseinandersetzung damit, also die darauf bezogene pädagogisch initiierte Auslösung von Bildungsprozessen als kommunikativ-dialogischer Akt wurde jedoch weiterhin in einem klar raumzeitlich abgrenzbaren Rahmen der Lehrer-Schüler-Beziehung vollzogen. Wir können sagen, dass dem neuen Modell des Territoriums, das den Bildungsarchitekturen der Schriftlichkeit eingelassen war, durchaus eine Deterritorialisierung auf der Sachebene eigen war, die jedoch gleichzeitig eine Gegenbewegung erforderlich machte: die Territorialisierung entlang pädagogischer Arbeitsbündnisse, die konkret lokalisierbar in der Schule ihren Platz hatten. Auch wenn sich die sozialen Formen pädagogischer Praxis, wie veranschaulicht, durch den Übergang der Machtformationen, etwa von Aura & Charismatisierung hin zu Kopie & Standardisierung veränderten, ruht dieser Wandel jedoch auf einer kontinuierlichen Fortschreibung lokalisierbarer Kommunikation auf, die ihren pädagogischen Sinn in der Konstruktion von Generationsdifferenzen begründet. Gerade diese Kontinuität ist nun bedroht, indem telematische Bildungstechnologien nicht allein den vermittelnden Transport von Informationen, vielmehr auch die aneignende Auseinandersetzung damit von den alten raumzeitlichen Grenzen institutionalisierter schulischer Bildungsarchitekturen entbinden. Die Auseinandersetzung über einen gelesenen Sachverhalt ist nicht mehr zwingend auf eine pädagogische Aktion angewiesen, die angesichtige Anwesenheit voraussetzt. Vielmehr kann diese teilweise weit besser in einer Newsgroup oder in einem Chatforum realisiert werden, als im Rahmen einer – wenn überhaupt dafür curricular vorgesehenen – Unterrichtsstunde.

Die Territorialgrenzen und die Gestaltung von Bildungsarchitekturen lassen sich demnach nicht mehr allein über den differenten Bildungswert von unmittelbaren und mittelbar erfahrenen Wirklichkeiten und deren medienspezifischer Ausformung begründen. Vielmehr kommt nun durch neue Bildungstechnologien die Frage hinzu, wo denn die Auseinandersetzung mit den mannigfaltigen Wirklichkeiten stattfinden soll. Bisher war unstrittig, dass die Schule als institutionalisierter Bildungsraum der dafür vorgesehene Ort ist. Gegenwärtig droht dieser Ort ein Plateau neben anderen zu werden.

Die neuen Bildungstechnologien haben demnach eine weitere Variante möglicher Auseinandersetzung über unmittelbar und mittelbar wahrnehmbare Informationen eröffnet, in der ich selbst nur vermittelt anwesend zu sein brauche. Damit wird das Relativitätsprinzip um ein Weiteres verschärft: Nicht nur mit einem Spektrum medienkultureller Wirklichkeiten ist die pädagogische Praxis konfrontiert, vielmehr auch mit einem Spektrum möglicher Auseinandersetzungen damit. Die Komplexität der Wechselwirkungen zwischen variablen Gestaltqualitäten und variablen Wahrnehmungen dynamisiert sich zu einer enormen Komplexität. „Die Frage des Territoriums ist das missing link, das verknüpfende Band zwischen Technologie und Perzeption“ (Weibel 1989, S. 89f.).

Weibel (1989) zeichnet von Freud bis Bergson nach, wie Technologien als körperliche Ausdehnungen verstanden wurden, als simulative Erweiterungen von diesen. So dehnte sich der Autor eines Buches typographisch aus und reichte bis zum Auge des Lesers. Die neue netzwerkbasierte Bildungstechnologie knüpft an diese Potenzialität an, indem sie „die Arbeit der Schrift als Sprache des Abwesenden fortsetzt, aber über diese Arbeit der Schrift auf eine spezifische Weise hinausgeht“ (ebd., S. 91). Denn schließlich ist die medientheoretische Lesart von Technologien als prothesenhafte Erweiterung des Körpers eine sehr mechanische, indem eine exterritorialisierte einseitige Ausweitung von Sinnesorganen angenommen wird. Sie sind in die Gegenüberstellung von Mensch und Maschine eingelassen (ebd., S. 102). Gerade diese Dualität wird nun durch netzwerkbaasierte Bildungstechnologien zersprengt.

„Die Schrift ist die Abbildung der vierdimensionalen Wahrheit in eine eindimensionale Symbolkette. Und ich sage Abbildung und nicht Kreation oder Konstruktivität. Die Abbildung einer vierdimensionalen Wirklichkeit in die eindimensionale Symbolkette zu dem Zwecke, dass etwas, was abwesend ist, ein vergangenes Ereignis, eine zeitliche Abwesenheit, oder eine räumliche Abwesenheit, ein Ereignis, das an einem anderen Ort stattfindet, dass also abwesende Wirklichkeit, dieses abwesende Territorium anwesend gemacht werden kann. Und zwar modifiziert und beschränkt, nur simulativ“ (ebd.). Hier haben wir den konstruktiven Schein, der didaktisch zur Veranschaulichung von etwas nicht unmittelbar Erfahr- und Wahrnehmbaren, in die pädagogische Praxis einbezogen wird, von der auch schon Hentig spricht. Die pädagogische Absicht als Zweck heiligt die simulierenden Mittel von Wirklichkeit. „Die Schrift kann das Abwesende zum Sprechen bringen, die abwesende zeitliche und räumliche Wirklichkeit, sie kann aber nicht das, was anwesend ist, abwesend machen“ (ebd., S. 103). Gerade daher reicht die Schrift zur Rettung der zeiträumlichen Koordinaten einer kommunikativen pädagogischer Praxis als Lernort. Teletechnologien dagegen erlauben nun eine Kommunikation, die eine abwesende Anwesenheit ermöglicht: „Die abwesende Wirklichkeit wird partiell und in modifizierter, simulativer Form anwesend, und umgekehrt wird meine anwesende Wirklichkeit abwesend“ (ebd., S. 104). Tertiäre Kommunikationsmedien wirken demnach extrakorporal und deterritorialisierend. „Und diese Exterritorialisierung durch die Technologie kann auf den drei Ebenen real, imaginär und symbolisch sich ereignen und hat dadurch als Tendenz die Derealisation, die Entkörperlichung und die Dematerialisierung. In dieser Tendenz der dreifachen Exterritorialität liegt die eigentliche Kraft der Technologie, der Sprache der Abwesenden“ (ebd., S. 105). Die sozialisierende Potenzialität dieser bildungstechnologisch induzierten Tendenz lässt sich nicht nur als eine Verstär-

kung unserer Sinneswahrnehmung interpretieren, vielmehr zeigt sich darin eine grundlegende Verschiebung unseres reflexiven Verhältnisses zu realen Territorien an. Es entstehen neue Territorien, von denen aus wir uns den bisherigen zuwenden können, das scheint das eigentlich Neue zu sein: „Das Erfinden eines neuen Territoriums, das Erfinden des Realen durch eine deterritorialisierende Technologie“ (ebd., S. 111).

6.3 Perspektiven einer medienökologischen Bildungsforschung der Schul- und Medienpädagogik

Der aktuelle Trend in der empirischen Bildungsforschung ist typographisch fokussiert und dies in dreifacher Weise: Zum ersten wird die Verwirklichung einer Bildungsnorm in das Interesse der Aufmerksamkeit gerückt, für deren Entfaltung insbesondere Bildungsarchitekturen der Schriftlichkeit eine Potenzialität aufweisen und also die Schule. Außerschulische Sozialisationsinstanzen, wie etwa Familie, Schule und Peers und schließlich auch die Medien, werden dazu in ein konkurrierendes Verhältnis gerückt. Diese können in dieser Logik die Verwirklichung typographischer Bildungsprozesse befördern oder hemmen. Zum zweiten wird die forschungspraktische Betrachtung typographischer Bildungsprozesse an festgeschriebenen Standards, an dem Ideal der kopierenden Gleichheit und an Effizienzkriterien gemessen. In diesem Sinne prozessiert sich die Bildungsforschung durchaus in einem kritischen Gestus gegenüber deterritorialisierter (schul-)pädagogischer Praxis, ohne jedoch die normativen Implikationen ihrer Perspektive hinreichend zu durchdringen. Und dies ist zwingend erforderlich insbesondere dann, wenn zum dritten die Ergebnisse der Bildungsforschung orientierungsstiftend für ReFormen im Bildungssystem werden. Und wie bereits mehrfach betont, es sind eben ReFormen: Restaurationsversuche der literalen Bildungsbastion.

Die Schule wird gegenwärtig in der empirischen Bildungsforschung typographisch festgeschrieben. Doch gerade in einer solchen empirisch fundierten Kontinuitätssicherung als Bildungsarchitektur der Schriftlichkeit wird ihr Profil verändert, weil sich im kulturellen Wandel ihr Stellenwert neu konstituiert. Denn im Übergang von der Buchkultur in die Netzwerkultur wird Schule zu einer ‚literalen Gegenkultur‘ oder ‚typographischen Provinz‘. Dafür kann man sich einsetzen und dies medienkritisch und/oder zivilisationstheoretisch begründen. Jedoch bedarf es darüber hinaus einer Abschätzung der Folgekosten, die eine solche Justierung der schulpädagogischen Praxis mit sich bringt und dies setzt eine reflexive Distanz zu der eingenommenen Perspektive konstitutiv voraus. Eine solche reflexive Distanz wiederum erzwingt eine grundlagentheoretisch ausgerichtete Bildungsforschung, die sich als reflexive Beobachtungswissenschaft versteht und Ergebnisse in die schulpädagogische Diskussion einbringt, die es auch erlauben über alternative Konzepte institutionalisierter Bildung zu diskutieren, diese zu erproben und zu erforschen.

Gerade diesen Anspruch verfolgt diese Arbeit, allerdings im Duktus einer theoretischen Vorstudie. In Absetzung von den medienkritischen und zivilisationstheoretischen Begründungsversuchen von Bildungsnormen wurde hier eine dritte Argumentationslinie aufgemacht, in deren Zentrum aus einer medienökologischen Perspektive die Mannigfaltigkeit von Bildungspotenzialen reflektiert wurden, die der Interferenz von synästhetischen Relationen von Wahrnehmungsmodi und raumzeitlichen Relationen kultureller

Ordnungen eingeschrieben sind. Grundlegend dafür ist die Annahme, dass sich diese Interferenzen sowohl heterogen entlang medientechnologischer Grammatiken ausformen als auch deren Komplexität um ein Weiteres durch die Verknüpfung solcher Symbolsysteme dynamisiert werden.

Aus einer solchen medienökologischen Perspektive lassen sich für eine Bildungsforschung in der Schul- und Medienpädagogik in Hinsicht auf (1) Forschungsfelder und (2) Forschungsmethoden folgende ausblickhafte Herausforderungen skizzieren:

(1) Forschungsfelder: In der Annahme, dass am behaupteten Ende der Buchkultur Schriftlichkeit als kulturelles Leitmedium diffundiert und an seine Stelle nun ein medienkulturelles Gefüge tritt, das in einer komplexen Wechselbeziehung zu soziokulturellen Lebenswelten steht, wird ein Forschungsfeld aufgerissen, das die Begrenztheit aktueller empirischer Bildungsforschung deutlich werden lässt, die von der kulturellen Gegebenheit von Leitmedien ausgeht. Dies ist aufzuzeigen, indem Unterschiede in der monomedialen Ausformung von Schulkulturen sowohl in deren Ausrichtung auf Talk und Action als auch auf Schriftlichkeit herauszuarbeiten ist.

In diesem Sinne wurden hier zwei Diskurslinien aufgearbeitet, die wahrlich in der Logik von ReForm-Diskursen verhaftet sind, als darin Leitmedien für Bildungssysteme in einem kulturellen Wandel verteidigt werden, in dem sich zunehmend mediale Gefüge etablieren. In Absetzung davon wurden hier Überlegungen zu transmedialen Bildungsarchitekturen angestellt. Um diese weiter auszudifferenzieren bedarf es einer grundlagentheoretisch orientierten Bildungsforschung in der Medien- und Schulpädagogik, die:

- Bildungspotenziale herausarbeitet, die sich in konkreten Prozessen der Auseinandersetzung mit medienkulturellen Bildungsarchitekturen entfalten. Diese Aufmerksamkeitsrichtung lässt sich insbesondere an ausgewiesene Bereiche der Kindheits- und Jugend(kultur-)forschung anschließen. Um diese aufzugreifen, könnten die vorgestellten Bildungsformen heuristische Bedeutung haben, die als auratisiertes Pilgertum, als innere Wanderschaft in typographischer Sesshaftigkeit und als transmediales Nomadentum einen jeweils konkreten Bewegungsmodus deutlich werden lassen, der in medienkulturellen Architekturen ermöglicht, aber auch verhindert werden kann. Auch könnte hier im Zentrum stehen, welche Denkformen und Weltdeutungen in medienspezifischen Bildungsprozessen evoziert werden und inwiefern diese wiederum auf konkrete raumzeitlich ausgeformte Erfahrungsqualitäten und synästhetische Relevanzgefüge zurückgebunden werden können.

- Bildungspotenziale von Architekturen erschließt, die sich entlang der Ordnungsparameter eines Leitmediums ausformen. In der Schul- und Medienpädagogik stehen hier etwa Vergleichsstudien an, in denen eine Kontrastierung von Schulkulturen vorgenommen wird, die entweder oral-performative, schriftlich-typographische oder internetbasierte Kommunikation durch die Etablierung entsprechender Leitmedien priorisieren. Eine solche Kontrastierung könnte sich auf die Ausformung der schulkulturellen Dimensionen konzentrieren, die hier bereits in der Unterscheidung von inhaltlicher Schwerpunktsetzung, Leistungsanspruch bzw. Selektionsformen, pädagogische Orientierungen und Partizipationsformen vorgestellt wurden. Auch scheint es hier instruktiv imaginäre Entwürfe der schulischen Akteure etwa in Hinsicht auf die Lehrer- und Schülerideale und die darin eingeschriebenen Entwürfe von pädagogischen Generationsbeziehungen

herauszuarbeiten oder der sinnstiftenden Verortung der Schule im Verhältnis zur spezifisch gedeuteten schulischen Außenwelt nachzugehen. Mit Bezug auf die Ebene des Symbolischen sind die Formen des Scheiterns bei der Umsetzung dieser Idealentwürfe und deren Bearbeitung aufzuzeigen. Und mit Blick auf die Ebene des Realen sind die medienspezifischen Grammatiken aufzuzeigen, in denen sich Handlungsspielräume für die Verwirklichung imaginärer Entwürfe eröffnen.

Transversal zu diesen Fokussierungen ist eine Theoretisierung des medienkulturellen Wechselverhältnisses zwischen schulkulturellen Gestaltqualitäten medienspezifischer Bildungsarchitekturen und den präferierten Perzeptionsformen der schulischen Akteure herauszustellen.

Es wird demnach durchaus als instruktiv erachtet eine Leitmediumsforschung auszufokussieren, die kontrastiv Grammatiken von weitestgehend monomedialen Bildungsarchitekturen und -prozessen herauszuarbeiten vermag. Demgegenüber ist ein weiterer Forschungsbereich in Angriff zu nehmen, der aufzeigt, welche Bildungspotenziale in so genannten Mediengefügen eingeschrieben sind. Es ist unstrittig, dass die Annahme verkürzt wäre, hierin lediglich eine akkumulative Steigerung der monomedialen Bildungspotenziale zu sehen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Verknüpfung von medienspezifischen Grammatiken sowohl in Bildungsarchitekturen als auch -prozessen Zwischenräume eröffnen, die hier als transmedial bezeichnet wurden. Gerade diese transmedialen Zwischenräume sind nun in das Licht der Bildungsforschung zu heben. In diesem Sinne ist:

- Die behauptete These einer transmedialen Bildungsexpansion einer Bewährung empirischen auszusetzen, indem interessengeleitete Auseinandersetzungen von Kindern und Jugendlichen in medienkulturellen Netzwerken nachgegangen wird. Dabei sind Erfahrungsdifferenzen herauszuarbeiten, die sich bei Kinder und Jugendlichen in der Erschließung konkreter Themen, Fragen und Problemen begründen, die in medienspezifischen Gestaltungsspielräumen erfolgt. Darüber hinaus ist von Interesse, wie medienspezifische Differenzenerfahrungen bearbeitet werden. Von heuristischem Wert sind Formen intermedialer Syntheseleistungen, die Welsch vorerst in den zwei Figuren der Revalidierung und Kontrastvalidierung vorgestellt hat.

- Im Rahmen von Modellschulversuchen sind Konzepte zu erproben, in denen medienspezifische Bildungsarchitekturen und -prozesse miteinander vernetzt werden. Dabei sind antizipierte Formen sowohl der Konstruktion pädagogischen Sinns als auch der Territorialisierung des Schulischen einer Bewährung auszusetzen. In diesem Sinne ist der Versuch zu unternehmen, die hier behauptete außerschulische transmediale Bildungsexpansion einer pädagogischen Reflexion und daraus folgenden einflussnehmenden Regulierung verfügbar zu machen. Dies erzwingt, dass sich die hier skizzierte medienökologische Bildungsforschung offen hält, neben grundlagentheoretischen Studien auch einen Perspektivwechsel anzustrengen, um ihre Ergebnisse nach schulkonzeptionellen Konsequenzen zu befragen. In diesem Sinne wird auch diese theoretische Vorstudie zur transmedialen Schulkultur als Grundlage herangezogen, um Schule im Bild eines „hypermedialen Plateaunetzwerkes“ zu entwerfen. Eine erste Skizze dazu wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

(2) Forschungsmethoden: Die derzeitige Bildungsforschung droht mit dem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft als reflexive Beobachtungswissenschaft zu brechen und zunehmend im Duktus einer Handlungswissenschaft orientierungsstiftend für eine pädagogische Praxis zu werden. Dabei implizieren die Forschungsansätze Wirklichkeitsvorstellungen, die durch typographische Ordnungsparameter gekennzeichnet sind. Diese zweifache Engführung manifestiert sich zugespitzt in einer quantitativ orientierten und an Standards ausgerichteten Evaluationsforschung, die darüber hinaus Lesekompetenz zu ihren zentralen Forschungsschwerpunkt erklärt. Jedoch wurde auch am Beispiel der Objektiven Hermeneutik gezeigt, dass es einer weiterführenden methodologischen Diskussion bedarf, bevor Ansätze der qualitativen Schulforschung als Alternative behauptet werden können.

In der Schulforschung braucht es hier eine neue Avantgarde im methodologisch-methodischen Diskurs. Die in den 1970er und 1980er Jahren gegründeten Methodenschulen (vgl. Böhme 2005) konnten sich noch unproblematisch auf buchkulturelle Ausdrucksgestalten – wie die Schule – beziehen. Um den antizipierten schulkulturellen Wandel am Ende der Buchkultur zu erfassen, braucht es nunmehr ein methodisches Interesse an einer Strukturhermeneutik medienkultureller Sinnformen und deren bedeutungsgenerierenden Verknüpfungen und braucht es ein methodologisches Interesse entsprechende interdisziplinär ausgewiesene Grundagentheorien in dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs angemessen aufzugreifen. Die Potenzialität einer solchen Öffnung zeigte sich hier in dem vorgenommenen Rückgriff auf medienökologische Ansätze.

Methodisch bedarf es bei der forschungspraktischen Erschließung der oben genannten Schwerpunkte meines Erachtens Netzwerkanalysen. Auch hierzu sollte an interdisziplinär geleisteten Vorarbeiten angeknüpft werden. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang etwa auf McLuhans Überlegungen zur qualitativen Analyse von Netzwerken als Tetrade (1989) oder Vesters Sensitivmodell, das Ideen und computergestützte Werkzeuge zur quantitativen Erfassung von vernetzten Zusammenhängen beinhaltet (2002).

6.4 Erste schulkonzeptionelle Skizze eines hypermedialen Plateaunetzwerkes

In der Darstellung von Perspektiven einer medienökologischen Bildungsforschung wurde auf die Erforderlichkeit einer Begleitforschung von Modellschulen verwiesen, in denen der Versuch unternommen wird, transmediale Schulkulturen zu etablieren. Dies setzt jedoch Diskussionen voraus, in deren Zentrum entsprechende schulkonzeptionelle Entwürfe stehen und ausdifferenziert werden. Um die Etablierung solcher Diskursarenen zu stimulieren, wird im Folgenden eine erste Skizze von Schule im Bild eines „hypermedialen Plateaunetzwerkes“ vorgestellt.

Konzeptionell denke ich an eine Modellschule, die als transmediale Bildungsarchitektur aus medienkulturellen Plateaus besteht. Den Begriff der Plateaus verstehe ich in Anlehnung an Deleuze und Guattari (1997) als „eine zusammenhängende, in sich selbst vibrierende Intensitätszone, die sich ohne jede Ausrichtung auf einen Höhepunkt oder ein äußeres Ziel ausbreitet“ (ebd., S. 37). In Differenz zu diesem Verständnis werden jedoch Plateaus jeweils durch eine spezifische Grammatik algorithmisch ausgeformt, in denen sich spezifische raumzeitliche Relationen kultureller Ordnungen manifestieren und synästhetische Relationen von Wahrnehmungsmodi präferiert werden. Plateaus können

durch Verknüpfungen miteinander lose verkoppelt werden, sich ineinander verschieben und sich gegenseitig in ihrer Wirkmächtigkeit relativieren oder verstärken. Diese Interferenzen formen sich jedoch jeweils spezifisch in Abhängigkeit von Bildungsprozessen aus, die nicht linear kohärent, vielmehr raumzeitlich simultan und synästhetisch variabel, demnach rhizomartig durch das Plateaugefüge prozessiert werden.

In Plateaus dominieren jeweils konkrete Kommunikationsmedien. Lassen sich Bildungspotenziale intramedial durch Spacing und Synthese entfalten, werden die jeweils algorithmisch ausgeformten raumzeitlichen Koordinaten zu synästhetischen Relais. Diese medienspezifischen Plateaus eröffnen gerade die jeweils konkrete medienkulturelle Mannigfaltigkeit einer sachbezogenen Auseinandersetzung. In diesem Sinne stellt die derzeitige Regelschule ein typographisches Plateau dar, geradeso wie die so genannten Reformschulen exemplarisch für orale und performative Plateaus stehen. Eine transmediale Bildungsarchitektur ist jedoch um weitere medienspezifische Plateaus zu ergänzen, wie etwa durch den Einbezug internetbasierter Bildungsarchitekturen. Auch ist denkbar, akustische und ikonographische Plateaus zu konzipieren.

Um Bildungspotenziale eines Plateaus zu entfalten bedarf es einer hermeneutischen Kompetenz, ein jeweils konkretes plateauspezifisches Regelwissen, das sich jedoch nicht in der Beherrschung einer Kulturtechnik und also Methodenkompetenz allein erschöpft. Vielmehr ist diese performative Dimension um eine reflexiv-analytische Dimension zu ergänzen, die sich auf jene spezifischen Mediengrammatiken bezieht.

In einem antizipierten Schulkonzept wird hier nun nicht lediglich dafür plädiert, den Kanon an zu vermittelnden Kulturtechniken – wie sie im schulpädagogischen Diskurs bezeichnet werden – auszuweiten. Mir schwebt an dieser Stelle überhaupt kein Curriculum vor, vielmehr ein optionales Spektrum an medienspezifischen Plateaus, die von den Kindern und Jugendlichen in Anspruch genommen werden können. Ich erachte ganz im Sinne Oevermanns (1996) das Prinzip der Freiwilligkeit wenn nicht konstitutiv, so zumindest förderlich für ein Gelingen pädagogischer Praxis. Die Skeptiker werden an dieser Stelle darauf hinweisen, dass Schüler allerdings zu einer unmotivierten Haltung neigen. Dies ist aber lediglich in typographischen Bildungsarchitekturen beobachtet worden und meines Erachtens Ausdruck einer neuen Schulentfremdung in der Netzwerkkultur, die sich gerade in der zwanghaften Verpflichtung auf eine bis ins Detail vorstrukturierte monomediale Auseinandersetzung mit einer lediglich typographisch vermittelten Sinnwelt gründet.

Das Prinzip der Freiwilligkeit in der transmedialen Bildungsarchitektur zu etablieren, ist aus meiner Sicht nicht nur ein organisatorisches Problem, vielmehr erfordert es eine grundsätzliche Neudefinition der Lehrer-Schüler-Beziehung. Der Lehrer kann sich in dieser nicht mehr als Experte prozessieren, im Sinne eines Inhabers spezialisierten Fachwissens, vielmehr hat sich der Pädagoge selbst auf den Prozess lebenslangen Lernens einzulassen und diesen in der Verwirklichung auf Dauer gestellter eigener Bildungslinien zu profilieren. Pädagogische Professionalität ist demnach gekennzeichnet durch eine betonte abduktive Haltung bei der variablen sinngenerierenden Auseinandersetzung mit mannigfaltigen Wirklichkeiten, die sich selbst immer wieder aufs Neue in Frage stellt. Gerade hier zeigt sich ein Verständnis von Professionalität an, das bisher für die Realisierung von Forschung als konstitutive Voraussetzung ausgewiesen wurde. Ich setze darauf, dass der Pädagoge im Bild eines ‚professionellen Lernalers‘ mehr Glaubwür-

digkeit und Anerkennung bei Schülern gewinnt, als im Bild eines ‚überlegenen Experten‘ für Sachfragen. Denn schließlich gelingt es in der Erwachsenenwelt im Strudel kulturellen Wandels immer weniger, unter Rückgriff auf das curricular zu kopierende Wissen modellhaft einen Umgang mit den so genannten Schlüsselproblemen vorzuleben, die für die nachfolgenden Generation bis in den unmittelbaren Erfahrungsraum vordringen dürften. Dass wir die jetzige Erwachsenengeneration mit dem Auftrag des ‚lebenslangen Lernens‘ befrachten, scheint mir daher nicht zufällig und zudem angemessen. Wir sollten aufhören den Schülern in der Schule und den Studierenden an der Universität ein Bild von Expertenwelten zu vermitteln, in denen man bereits auf einem guten Wege ist Lösungen für Probleme zu finden. Vielmehr sollte verdeutlicht werden, dass sich die Perspektiven und Erfahrungen von Problemen immer wieder verschieben und eine entsprechende Gestaltungskompetenz (de Haan/Harenberg 2001) erforderlich ist, die in einer forschenden, sinngenerierenden Lernhaltung ihre konstitutive Grundlage findet. Insofern plädiere ich mit den schulkonzeptionellen Überlegungen keineswegs dafür, expertenhafte Pädagogen einzusetzen, die nun Kinder und Jugendliche nicht nur im Lesen, Rechnen, Schreiben unterrichten, sondern auch in andere Kulturtechniken einüben. Auch dieses wäre dann nichts anderes als eine Ausweitung der standardisierenden Bildungsindustrie, die derzeit in der Sackgasse zirkuliert. Vielmehr plädiere ich für eine radikale Abwendung von einer vorstrukturierten Unterrichtung, hin zu einem problembearbeitenden Forschen in einer transmedialen Bildungsarchitektur. Um dieses zu ermöglichen bedarf es einer offenen Organisationsstruktur, die sowohl einen flexiblen Rahmen für die Aufrechterhaltung von Lernbereichen als auch für die Absicherung einer Professionalisierung forschenden Lernens stellt.

(1) Lernbereiche in transmedialen Bildungsarchitekturen: Ein erster Lernbereich ist die organisatorische Gestaltung der transmedialen Architektur, die eine offene Bildungskultur nicht verhindert, vielmehr ermöglicht. Am Beispiel des Internet zeigte etwa Lessig, dass dieses Netzwerk in Begriff ist zu einem gigantischen Kontrollapparat zu mutieren, eine Tendenz, in der sich insbesondere wirtschaftliche Interessen manifestieren. Im Sinne einer Umsetzung der hier konzipierten Bildungsformen bedarf es einer regulierenden Gegensteuerung, die gerade eine Schließung des Codes verhindert. Dies macht wiederum deutlich, dass die organisatorische Gestaltung einer transmedialen Bildungsarchitektur nicht in festen zeiträumlichen Grenzen beschränkt sein kann, vielmehr – unterstützt durch Bildungspolitik und Bildungsforschung – Einfluss auf etablierte medienkulturelle Architekturen nimmt.

Ein zweiter Lernbereich ist das Management der Abläufe in zeitlicher, personeller, sachlicher Hinsicht. Letztlich ist auch ein hypermediales Plateaunetzwerk ein Gefüge, das ökonomischen Prinzipien aufruht. Von diesen kann nicht abstrahiert werden und insofern ist jede künstlich erzeugte Bildungsarchitektur auch in gewisser Weise ein Wirtschaftsbetrieb und kann sich demnach konkreten funktionalen Regulierungsprinzipien nicht entziehen, die sich auf Kriterien wie Effizienz und Rentabilität beziehen. In dem Moment, wo Ressourcen für bestimmte Funktionsabläufe in einem hypermedialen Plateaunetzwerk vorgehalten werden, ist die Frage einer sinnvollen Investition gestellt. Doch schließlich besteht aus meiner Sicht eine Gefahr darin, diese Fragen von Wirtschaftlichkeit generell als ‚bildungsökonomische‘ zu bezeichnen. Die Frage nach der

Wasserrechnung und Gebäudeversicherung einer Schule lässt sich mit Bildungsfragen nur schwerlich zusammenbringen. Dies macht nur an den Stellen Sinn, wo Differenzen zwischen schulpädagogischer Praxis und Bildungsentwürfen signifikant in ökonomischen Defiziten begründet sind.

Ein dritter Lernbereich sind die hypermedialen Plateaunetzwerke selbst. In diesem Sinne stelle ich mir eine Schule vor, die etwa in einer Halle angesiedelt ist. In dieser Halle könnten sich auf unterschiedlichen Höhenebenen medienspezifische Plateaus befinden, auf denen medienspezifisches Regelwissen in dreifacher Weise angeeignet wird: Über ein formales Methodentraining variabler Formen der Kulturaneignung, über eine reflexiv-hermeneutische Durchdringung der medienspezifischen (De-)Codierungsgrammatiken, über eine Erprobung der sinngenerierenden Gestaltungspotenziale bei der Exploration und Bearbeitung von Themen und Problemen. Wenn wir also Schule im Konzept einer transmedialen Bildungsarchitektur entfalten wollten, bedarf es also eines Lernangebotes, das auf die reflexive Anwendung entsprechender Methoden zielt, die für ein nomadenhaftes Durchstreifen durch Plateaus erforderlich sind. Als medienspezifische Plateaus lassen sich unterscheiden: ein Talk-Plateau, ein Action-Plateau, ein Iconic-Plateau, ein Alpha-Plateau, ein Numero-Plateau, ein Phono-Plateau.

Im Iconic-Plateau würde beispielsweise der Schüler Angebote vorfinden, die ihn in der Umsetzung und immer auch in der reflexiven Durchdringung des Möglichkeitsspektrums ikonographischer Wirklichkeits(de-)codierung professionalisieren. Zeichnung, Malerei, Collage, Fotografie, Graffiti und graphische Techniken könnten hier etwa in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. Das Bild kann hier in der Spannung von auratischer Originalität und standardisierter Replik, von gestaltschließender und bricolgehafter Interpretation von Wirklichkeitserfahrungen und -generierung Thematisierung finden.

Das Alpha-Plateau etwa könnte die Möglichkeit eröffnen verschiedene Lesetechniken einzuüben. Auch sind neben der (De-)Codierungskompetenz für eine informationerschließende Textanalyse und -produktion auch die ästhetisch-emotionalen Momente des Lesens und Schreibens zu berücksichtigen. Damit verbunden könnte über den experimentellen Umgang mit spezifischen Ausformungen von Textformaten im engeren Sinne die jeweilige funktionale Potenzialität, beispielsweise eines Essays für die Generierung von Heuristiken entlang der von Cassirer eingeführten Unterscheidung von Ausdrucks-Darstellungs- und Bedeutungsfunktion, kenntlich gemacht werden.

Mit exemplarischem Bezug auf diese beiden Plateaus lässt sich die Potenzialität einer entsprechenden Verschränkung der jeweiligen medienspezifischen sinngenerierenden Gestaltungspotenziale deutlich machen. Gerade dies ist insofern instruktiv, als dabei Bildungsprozesse in den Zwischenraum von zwei prinzipiell verschiedenen Plateaus eingelassen und dabei Kontrastvalidierungen evoziert werden. Diese Kontrastvalidierungen sollten jedoch nicht bei einer Vergegenwärtigung von Differenzerfahrung stehen bleiben, vielmehr in konstruktive Verknüpfungen eingehen, die wiederum auf die Auseinandersetzung mit den plateauspezifischen Wirklichkeits- und Gestaltungsoptionen zurückwirken können: So kann mit kontrastivem Bezug ein Verständnis etwa der Unterscheidung vom handschriftlich und gedruckten Wort, von alphabetischen und piktographischen Schriftsystemen gebildet werden. Darüber hinaus könnte in diesem Zusammenhang eine Auseinandersetzung mit der Verwendung von Schrift in der bildenden

Kunst etwa aufschlussreich sein (Mössinger/Milde 2005). Im Gegenzug hat etwa McLuhan deutlich gemacht, dass die inhaltlichen Botschaften durch das Layout der Schrift verstärkt werden können. Dies ist nur ein Beispiel für konzeptionelle Überlegungen zu einer Auseinandersetzung und Aneignung von plateauspezifischen Regelwissen, die weniger als ein kanonhaftes Nebeneinander monomedialer Fokussierungen gedacht, vielmehr immer wieder auf einen komparativen Vergleich abzielen, auf dessen Grundlage eine reflexive Konnexion medienkultureller Gestaltungsmöglichkeiten zu erproben ist.

Ein vierter Lernbereich ist die Auseinandersetzung mit soziokulturell relevanten Fragen, Themen und Problemen. Das hier skizzierte Konzept würde umfassend missverstanden, verstünde man darunter lediglich ein Programm zur Entfaltung einer differenzierten Medienkompetenz. Vielmehr wird die schulische Bildung zwar deutlich auf die Generierung einer Gestaltungskompetenz konzentriert, die hier als eine prinzipiell medienspezifische ausgewiesen wird. Jedoch wird diese nicht von konkreten Sachbezügen entkoppelt und damit rein formal konzipiert. Es wurde bereits darauf verwiesen, dass Bildungsprozesse zwar transversal durch medienkulturelle Plateaus prozessiert werden, die Plateaus jedoch lediglich mannigfaltige Formen für eine interessengeleitete Auseinandersetzung eröffnen. Dieses forschende Interesse kann auf ein allgemein benanntes Thema, einen Fragekomplex oder ein Problemfeld bezogen sein. Es geht nicht darum, wie im Projektunterricht die sachbezogene Bearbeitung linear in ein gestaltschließendes Ergebnis zu überführen, das dann präsentiert wird. Vielmehr ist der Prozess der Auseinandersetzung zentral, der durchaus auch in der Figur einer rhizomartigen Bewegung aufgehen kann. Und ein solcher lässt sich tagebuchförmig dokumentieren.

Ein fünfter Lernbereich sind die forschenden Lerngruppen selbst. Die Lerngruppen sind in der Regel altersgemischt. Denn auch das ist zu lernen, der nachfolgenden Generation nicht in einem Überlegenheitsdenken gegenüber zu treten, vielmehr mit dieser in der Weitergabe der Erkenntnis einer prinzipiellen Offenheit von Bildungsprozessen kooperierende Forschungsteams zu bilden. In diesen Forschungsteams werden spezifische Verantwortlichkeiten umrissen und im Rotationsprinzip verteilt. Mögliche ‚Rollen‘ innerhalb der Teams könnten sein: der Zeitmanager, der Regelwächter, der für die Präsentation verantwortliche, der Streitschlichter, der Nachwuchsförderer, der Tutor etc. Zentrales Moment dieses Lernbereiches ist Teamkompetenz. Klar ist, dass Teamarbeit zentral ist, jedoch auch Ausflüge in Einzelarbeit auf Antrag unternommen werden können, die dann jedoch transparent zu dokumentieren sind.

(2) Level der Professionalisierung forschenden Lernens: Im ersten Level setzt sich jeder Schulanfänger mit den fünf Lernbereichen intensiv auseinander. Hier können auch wahlobligatorisch verschiedene Angebote wahrgenommen werden, in denen eine erste vielseitige Auseinandersetzung mit den Lernbereichen angeregt wird. Es muss zwar eine Mindeststundenzahl in verschiedenen Bereichen absolviert werden, jedoch hat jeder Einsteiger darüber hinaus auch Bonusstunden, in denen vertiefende Erfahrungen gemacht werden können. In jedem Bereich gibt es Mentoren, die Schüler auf Anfrage bei ihren ersten Erkundungen und Lernerfahrungen begleiten. Wenn ein Schüler einen Gesamtüberblick über die transmediale Bildungsarchitektur der Schule gewonnen hat, kann er sein PortFolio einreichen, indem sein ‚bildender Streifzug‘ dokumentiert und schließ-

lich aufgearbeitet ist. Nach einer entsprechenden Verteidigung vor Pädagogen und Schülern, wird darüber entschieden, inwiefern ein Übergang in das zweite Level erfolgen kann.

In diesem zweiten Level kann der Schüler sich bei einem Forschungsteam bewerben und in entsprechende Verhandlungsgespräche eintreten. Diese Verhandlungen sind sowohl eine Evaluation der interessierten Einsteiger als auch der etablierten Forschergruppe. Mit Eintritt begibt sich der Schüler in eine Art Probezeit. In dieser Zeit hat der Schüler vorerst keine Verantwortlichkeiten in der Gruppe, außer aktiv an der Forschungsarbeit der Teams mitzuwirken, selbst Kulturtechniken auszubilden und sich auf die Funktionsrollen vorzubereiten. Auf Antrag kann seine Probezeit per Abstimmung im Team beendet werden. Erst dann kann eine Bewerbung auf ‚Funktionsstellen‘ im Forschungsteam erfolgen. Die Teams forschen auf diesem Level, ausgehend von einem vorgegebenen, ggf. durch Vorschlag ergänztem Repertoire von Begriffen, die unmittelbar erfahrbare Dinge bezeichnen. Diese werden diskutiert, dann eines gewählt, das das meiste Interesse hervorruft. Nun machen sich die Schüler daran, darauf bezogene Forschungsfragen zu konzipieren. Nehmen wir etwa die Stichwörter Blume, Haus, Puppe oder Baum. Anschlussfragen könnten sein: Warum duftet die Blume, ist die eine gelb, die andere blau; Warum heißt die Tulpe ‚Tulpe‘; Was passiert mit einer Blume, die ich jeden Tag mit Urin gieße und wie lässt sich ihre Reaktion begründen? Seit wann gibt es Häuser; Was muss bedacht werden, um ein Haus zu bauen; Wie hat sich die Architektur von Häusern verändert? Seit wann und warum gibt es Puppen; Wie kommen in die Puppen Haare hinein; Warum gibt es mehr weibliche als männliche Puppen? Welche Prozesse laufen in einem Baum ab; Was kann alles aus seinem Rohstoff gemacht werden; Warum bekommen manche von Lindenblüten schnupfen und dicke Augen; Was würde passieren, wenn wir deshalb alle Linden herausreißen und verbrennen würden? Die Schüler können nun loslegen: Sie können lesen, Musik machen, malen, fotografieren, im Internet surfen, kommunizieren, sich austauschen und ihre erschließenden Recherchen, gestaltenden Auseinandersetzungen und medienspezifischen Lernbewegungen dokumentieren. Und diese Dokumentationen werden vor Pädagogen und Schülern vorgestellt, von diesen diskutiert und bewertet. Wie lange ein thematischer Bezug bearbeitet werden soll, wird durch die Mitglieder der Forschungsteams selbst entschieden, jedoch maximal ein halbes Jahr. Es kann hier auch zu einer Aufspaltung der Gruppen bzw. zu begründeten Anträgen Einzelner kommen, das Forschungsteam wechseln zu können.

In das dritte Level werden wiederum Schüler über Bewerbungen aufgenommen, indem sie grundlegendes Regelwissen hinsichtlich einer forschenden Auseinandersetzung mit einem Thema unter Bezugnahme auf medienspezifische Gestaltungskompetenzen vorweisen können. Sie treten wieder in Forschungsteams ein, die sich nun mit selbstgewählten Problemen, Themen oder Fragen auseinandersetzen, die ggf. aus den bisherigen Arbeiten weiterführend hervorgegangen sind und nun eine klar konturierte Gestalt haben, darüber hinaus auch hinsichtlich möglicher Verwendbarkeiten diskutiert werden sollten. Dabei kann ein Portal als Anregung dienen, auf das VertreterInnen verschiedener Wirtschaftssysteme bisher ungelöste Probleme stellen und dabei ihre Kooperation anbieten. In anderen Fällen können eigene Problemfelder konturiert werden und dazu entsprechende Kooperationspartner gesucht werden. Die Jugendlichen arbeiten nun zielorientiert im Sinne einer gestaltenden Bearbeitung der genannten Probleme und dokumen-

tieren ihre Arbeit. In diesen Forschungsprojekten treten die Schüler in systematische Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen und Interessenverbänden, die sie ggf. auch unterstützen. Im Schwerpunkt sollten die Projektarbeiten den Zeitraum von einem Jahr nicht überspannen, so dass jeder Schüler an verschiedenen Schwerpunktthemen in seiner Schulzeit gearbeitet hat. Erst nach diesem Durchgang und einer Bewertung der Teamarbeiten durch entsprechende Experten, ehemalige Absolventen der Schule, aktuelle Schüler und Pädagogen, können die Jugendlichen frühestens nach zehn Jahren, in Ausnahmefällen eher, eine Bewerbung für ihre Entlassung schreiben.

Die schulkonzeptionelle Skizze einer transmedialen Schulkultur scheint eine utopische Vision zu sein. Doch stellen Sie sich doch einmal vor, wenn man Gutenberg die PISA-Studie in die Hand gegeben und deren Verwirklichung im Jahre 2000 vorher gesagt hätte. Sicher wäre er auch sehr skeptisch gewesen. Mit diesem Konzept geht es mir darum Diskussion zu stimulieren, die nicht lediglich darauf zielt „eine von der Umwelt geforderte Aufgabe mit den Mitteln der alten zu verrichten“ (McLuhan 1967).

7 Abschließende Bemerkungen

Die Gesamtanlage der Arbeit zielte darauf, etablierte medientheoretische Begründungszusammenhänge für ausgewiesene schultheoretische Modelle zu explizieren, die Wiater (2002) als Schultheorien zweiten Grades bezeichnet und daher in einer Verkopplung von grundlagentheoretischen Bezügen und konzeptionellen Überlegungen aufgehen. In kritischer Absetzung von den Diskurslinien, die Schule im Bild einer ‚medienresistenten Polis‘ und als ‚literale Gegenkultur‘ in der Netzwerkgesellschaft konzipieren, wurde aus einer medienökologischen Perspektive ein Begründungszusammenhang entworfen, in dem die Bildungspotenziale transmedialer Schulkultur erfassbar und im Modell eines ‚hypermedialen Plateaunetzwerkes‘ verdichtet wurden.

Grundsätzlich sind die Überlegungen in einen Problemhorizont gestellt, der entlang der These vom Ende der Buchkultur aufgerissen wurde. Dies mag Widerstände hervorrufen. Denn die These vom Ende der Buchkultur impliziert letztlich für das Wissenschaftssystem selbst grundsätzliche Irritationen, da es für eine Architektur steht, die sich über eine Denkform legitimiert, die erst durch Schriftlichkeit so etabliert werden konnte. Insofern ist der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser These ein Krisenpotenzial eingeschrieben, sich mit der Diffusion der Möglichkeit ihrer eigenen Bedingungen auseinander zu setzen und sich darüber der Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnisgenerierung in aller Radikalität bewusst zu werden. Dem entgegen halte ich jedoch die Verantwortung der intellektuellen Bildungswissenschaftler sich an die Peripherie der wissenschaftlichen Standardzonen zu begeben, um sich wie ein Ethnograph gegenüber den etablierten Diskursen und Bildungsnormen zu befremden. Sonst bleibt man ein Fisch im Wasser, der das Medium nicht erkennt, in dem er sich bewegt.

McLuhan ist ein solcher Grenzgänger und ein Repräsentant „nomadischer Wissenschaft“ (Deleuze/Guattari 1997, S. 498). Immer wenn die eigenen Überlegungen in konventionelle Bahnen einzumünden drohten, schaute ich in seine Bücher. „Ich frage mich, ob die Rebellion der Kinder in den Klassenräumen und gegen das Buch etwa mit dem neuen elektronischen Zeitalter, in dem wir leben zu tun hat.“ (1969), heißt etwa die Überschrift eines Beitrages. Man mag den daran anschließenden Ausführungen eine Verletzung der Prinzipien wissenschaftlicher Argumentation vorwerfen, denn dort wird viel behauptet, aber scheinbar wenig erklärt. Vielmehr wird der Leser mitgerissen von Plateau zu Plateau. Anfangs hatte ich vor, diesem Prinzip zu folgen. Die These „Das Medium ist die Botschaft“ brachte mich dazu eine mosaikförmige Darstellungsform für die Arbeit zu wählen. Doch letztlich löste dies bei den ersten Lesern zwar Interesse, gleichsam aber auch zu starke Irritationen aus. So beschränkte ich mich darauf, die gegebenenfalls irritierenden Inhalte in eine konventionelle Form zu pressen und damit die Fluchtlinien hier und da abzuschneiden. Doch immer dann, wenn wir uns einen Augenblick darauf einlassen, können wir die Sackgassen durchbrechen und sehen, dass dahinter ein Zwischenraum ist, ein Unort, voll an Werden. Vielleicht ist Flusser, Dürr und Deleuze recht zu geben, wenn sie meinen, wir brauchen eine neue Unexaktheit. Unexaktheit meint ja nicht eine an Willkür orientierte Methode, sondern meint ja eher die perspektiverweiternde Öffnung für alternative epistemologische Prinzipien.

Wenn ich Jugendliche über Integralrechnungen sitzen sehe, überträgt sich auf mich der Schauer, den sie unterdrücken. Auch wenn wir diese Rechenübungen als formale Bildung interpretieren, ist einerseits dieses Ziel den Betroffenen stärker transparent zu machen und andererseits danach zu fragen, wie stark die damit verheißenen Kompetenzen bzw. Basisqualifikationen ausdifferenziert werden sollen. Denn von diesen gibt es ein ganzes Spektrum. Nehmen wir einmal an, dass Jugendliche, wenn sie den Musiksender VIVA schauen, eine Bildlesekompetenz generieren, an die etwa gestalterschließende Lesetechniken viel anschlussfähiger sind als ein lineares decodieren der Alphabetschrift. Den Buchstabenverlauf phonetisch zusammen zu ziehen ist wie einen Heimatfilm anzuschauen. Dieser hat auch eine sequenziell-lineare Sinnstruktur. Die medienspezifische Grammatik etwa des Fernsehens und damit seine sozialisatorische Figur zu erschließen, könnte uns weitreichende Hinweise für die Frage von Bildungsungleichheit geben, die im typographischen Bildungssystem reproduziert wird.

Oder: Was, wenn sich hinter den zunehmenden Diagnosen von so genannter Hyperaktivität und Wahrnehmungsstörungen transmedial sozialisierte Kinder und Jugendliche stehen, deren Wirklichkeitswahrnehmung raumzeitlich und synästhetisch variabel relationiert ist? Dies würde gerade dazu prädestinieren, die Gestaltungspotenziale intermedialer Syntheseleistungen für Bildungsprozesse aufzugreifen und sich damit als Mit-Autor in einen Zwischenraum zu prozessieren. Aber dies sind nur hypothetische Überlegungen, nur exemplarische Irritationen, die aus einer medienökologischen Perspektive in etablierte Diskursarenen der Pädagogik eingebracht werden könnten. Sicher können wir auch daran gehen, diese fundamentalkritisch abzuwehren.

Dem entgegen fasziniert mich immer wieder der Gedanke, dass ein Schüler bis zum Abitur ca. 12.000 Stunden in der Schule verbringt. Dieses Volumen an Lebenszeit fordert die Bildungswissenschaft heraus, weitaus kritischer und weitaus grundlegender an das derzeitige Schulsystem hinsichtlich seiner Organisation und Curricula zu befragen und dabei auch ihre Perspektive experimentell-spielerisch zu öffnen. Denn auch wenn wir weiterhin am Leitmedium Buch festhalten oder uns lediglich mit kosmetischen Veränderungen beschäftigen, wird sich der Stellenwert des Bildungssystems verändern, weil sich die Kultur wandelt. In der hier eingenommenen Perspektive wurde dieser kulturelle Wandel als technologisch induzierter verstanden. Sicher lässt sich diese Grundannahme hinterfragen, aber sie führt uns in interessante Denkfiguren und kann zumindest eine Sensibilität dafür frei stoßen, den medienkulturellen Wandel stärker in unserem Forschen, unserem Theoretisieren und unserem Debattieren über Schule stärker und umfassender zu berücksichtigen. Denn, „den Übergang von einer verbreiteten, umfassenden Technologie zu einer anderen zu vollziehen verlangt äußerste Aufmerksamkeit (...). Ob die Leute vorbereitet sind, sich diesen Dingen zu stellen, weiß ich nicht, aber ich glaube, wir sind gerade dabei, etwas dafür zu tun“ (McLuhan 1969, S. 151).

8 Literatur

- Adorno, Th.W. (1963): Resümee über Kulturindustrie. In: Pias, C./Vogl, J./Lorenz, E./Fahle, O./Neitzel, B. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 2000, S. 202-208
- Adick, Ch. (2004): Forschung zur Universalisierung von Schule. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 943-964
- Aurin, K. (1993): Auffassungen von Schule und pädagogischen Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart
- Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W./Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Baacke, D. (Hrsg.) (1974a): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München
- Baacke, D. (1974b): Theorie, Praxis, Strategie: Zur Einführung in die Diskussion. In: Baacke, D. (Hrsg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München, S. 7-20
- Baacke, D. (1995): Medientheorie als Geschichtstheorie. In: McLuhan, M./Powers, B.R.: The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Paderborn
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen
- Baacke, D./Glotz, P./Kubicek, H./Lange, B.P./Meibom, B.M. von (1999): Medienkompetenz – fünf Statements. In: Schell, F./Stolzenburg, E./Theunert, H. (Hrsg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 18-24
- Baacke, D. (1982): Phantasie und Kreativität. In: Kagemann, J./Wenninger, G. (Hrsg.): Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore, S. 146-157
- Barck, K. (1997): Harold Adams Innis – Archäologie der Medienwissenschaft. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York, S. 3-13
- Barsch, A./Erlinger, H.D. (2002): Medienpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Barthes, R. (1964): Mythen des Alltags. Frankfurt a.M.
- Benjamin, W. (1934/35): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In: Pias, C./Vogl, J./Lorenz, E./Fahle, O./Neitzel, B. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999, S. 18-33
- Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.) (1999): Transformation der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim
- Blumenberg, H. (1979): Die Arbeit am Mythos. Frankfurt a.M. 1996
- Blumenberg, H. (1986): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt a.M.
- Böhme, J. (2000): Schulmythen und ihre imaginäre Verbürgung durch oppositionelle Schüler. Ein Beitrag zur Etablierung erziehungswissenschaftlicher Mythosforschung. Bad Heilbrunn
- Böhme, J. (2005): E-Learning und der buchkulturelle Widerstand gegen eine Entschulung der Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 30-44
- Bösch, M. (2004): Das Netz der Kultur. Der Systembegriff in der Kulturphilosophie Ernst Cassirers. Würzburg
- Bourdieu, P. (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1973): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M.
- Brecht, B. (1932): Der Rundfunk als Kommunikationsapparat. In: Pias, C./Vogl, J./Lorenz, E./Fahle, O./Neitzel, B. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 2000, S. 259-263
- Cassirer, E. (1994): Philosophie der Symbolischen Formen: Teil I: Die Sprache; Teil II: Das Mythische Denken, Teil III: Phänomenologie der Erkenntnis. Darmstadt
- Castells, M. (2001/2002/2003): Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur: Teil I (2001): Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft; Teil II (2002): Die Macht der Identität; Teil III (2003): Jahrtausendwende. Opladen
- Castoriadis, C. (1975): Gesellschaft als imaginäre Institution. Frankfurt a.M. 1997
- Chomsky, N. (1965): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M. 1971

- Chomsky, N. (1975): Reflexionen über die Sprache. Frankfurt a.M. 1993
- Chomsky, N. (1980): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt a.M.
- Chomsky, N. (1988): Probleme sprachlichen Wissens. Frankfurt a.M.
- Cramer, F. (1998): Symphonie des Lebendigen. Versuch einer allgemeinen Resonanztheorie. Frankfurt a.M./Leipzig
- Culkin, J. (1966): Jede Kultur entwickelt eine eigne Sinnesratio (Sinnesorganisation), um ihren Anforderungen gerecht zu werden. In: Stearn, G.H. (Hrsg.): McLuhan. Für und Wider. Düsseldorf/Wien 1969, S. 34-44
- Deleuze, G./Guattari, F. (1997): Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie. Hrsg. von G. Rösch. Berlin 2002
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Dröge, F. (1974): Medien und gesellschaftliches Bewusstsein. In: Baacke, D. (Hrsg.): Kritische Medientheorien. München, S. 71-106
- Duncker, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel
- Duschlbauer, T.W. (2001): Medien und Kultur im Zeitalter der X-Kommunikation. Wien
- Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.): Raumbildung – Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1997
- Eggert, H./Garbe, Ch. (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart
- Elias, N. (1984): Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Frankfurt a.M. 1994
- Enzensberger, H.M. (1970): Baukasten zu einer Theorie der Medien. In: Pias, C./Vogl, J./Lorenz, E./Fahle, O./Neitzel, B. (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 2000, S. 264-278
- Eurich, C. (1982): Neue Medien. In: Kagelmann, J./Wenninger, G. (Hrsg.): Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München/Wien/Baltimore, S. 118-127
- Faßler, M. (2001): Netzwerke. Einführung in die Netzstrukturen, Netzkulturen und verteilte Gesellschaftlichkeit. München
- Faßler, M./Halbach, W. (Hrsg.) (1988): Geschichte der Medien. München
- Flusser, V. (2002): Medienkultur. Frankfurt a.M.
- Friedman, M. (2004): Carnap – Cassirer – Heidegger. Geteilte Wege. Frankfurt a.M.
- Giesecke, M. (2002): Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie. Frankfurt a.M.
- 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.
- Goody, J. (1997): Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Goody, J./Watt, I./Gough, K.: Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M., S. 25-62
- Goody, J./Watt, I. (1997): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M.
- Goody, J./Watt, I. (1997): Konsequenzen der Literalität. In: Goody, J./Watt, I. (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M., S. 63-122
- Gough, K. (1997): Implikationen der Liberalität im traditionellen China und Indien. In: Goody, J./Watt, I. (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt a.M., S. 123-145
- Großklaus, G.: Medien-Zeit Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne. Frankfurt a.M. 1995
- Groebe, N. (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München, S. 11-24
- Gruschka, A./Herrmann, U./Radtke, F.-O./Rauin, U./Ruhloff, J./Rumpf, H./Winkler, M. (2005): Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: Forschung & Lehre 9, S. 480-481

- Haan, de G./Harenberg, D. (2001): Bildung für nachhaltige Entwicklung – das Leben im 21. Jahrhundert gestalten lernen. In: Döbert, H./Ernst, Ch. (Hrsg.): Neue Schulkultur. Baltmannsweiler, S. 20-43
- Haarmann, H. (1998): Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt a.M./New York
- Habel, W./Hansen, R./Krampe, C./Portz, S./Spies, W. (1992): Das Gymnasium zwischen Bildungsprogrammen und Realität. In: Rolff, H.G. u.a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 7, Weinheim/München, S. 93-133
- Habermas, J. (2001): Kommunikatives Handeln und dezentralisierte Vernunft. Stuttgart
- Haefner, K. (1982): Die neue Bildungskrise. Herausforderungen der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel
- Hannah, A. (1986): Walter Benjamin, Berthold Brecht. Zwei Essays. München/Zürich
- Hartmann, F. (2000): Das Technische der Kultur. Der neue Blick bei Walter Benjamin. In: Hartmann, F.: Medienphilosophie. Wien
- Hartmann, F. (2003): Medienphilosophische Theorien. In: Weber, St. (Hrsg.): Theorien der Medien. Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. Konstanz, S. 294-324
- Hauptmann, Ch. (1997): Medientheoretische Konzepte und Strategien im Werk von Hans Magnus Enzensberger. New York
- Havelock, E.A. (1997): Harold A. Innis – der Geschichtsphilosoph. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York, S. 14-30
- Helsper, J./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (1998): Entwürfe zu einer Theorie von Schulkultur und des Schulmythos – strukturalistische, mikropolitische und rekonstruktive Perspektiven. In: Keuffer, J./Krüger H.-H./Reinhardt, S./Weise, E./Wenzel, H. (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim, S. 29-75
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A. (2001): Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur. Opladen
- Hentig, H. von (2004): Rousseau oder die wohlgeordnete Freiheit. München
- Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Weinheim/Basel/Berlin
- Hentig, H. von (2002): Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München/Wien
- Hentig, H. von (1999): Jugend im Medienzeitalter. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Medien-Generation. Beiträge zu 16. Kongress der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 17-42
- Hentig, H. von (1998): Jugend im Medienzeitalter. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Medien. 1, S. 23-44
- Hepp, A. (1999): Cultural Studies und Medienanalyse. Opladen/Wiesbaden
- Herzog, B.: Medien machen Schule – Lesarten schulischer Medienbildung. In: Herzog, B. (Hrsg.): Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn 2001, S. 7-18
- Hickethier, K. (2003): Einführung in die Medienwissenschaft. Stuttgart/Weimar
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M.
- Honneth, A. (1999): Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze. Frankfurt a.M.
- Horkheimer, M./Adorno, Th.W. (1944): Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. In: Horkheimer, M./Adorno, Th.W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt a.M. 1994
- Innis, H.A. (1947): Die Eule der Minerva. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997, S. 69-94
- Innis, H.A. (1948): Ein kritischer Rückblick. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997, S. 182-191
- Innis, H.A. (1949): Tendenzen der Kommunikation. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997, S. 95-119
- Innis, H.A. (1950a): Ein Plädoyer für die Zeit. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997, S. 120-146
- Innis, H.A. (1950b): Die Medien in den Reichen des Altertums. In: Barck, K. (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien/New York 1997, S. 56-68
- Innis, H.A. (1997): Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Hrsg. von K. Barck. Wien/New York

- Jäckel, M. (1999): Medienwirkungen. Ein Studienbuch zur Einführung. Opladen/Wiesbaden
- Johnson, St. (1999): Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart
- Journal für Schulentwicklung (2000): Netzwerke. Innsbruck/Wien/München 3
- Kerckhove, D. de (1995): Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer. München
- Kittler, F.A. (1987): Aufschreibesysteme 1800/1900. München
- Kittler, F.A. (2002): Fiktion und Simulation. In: Barck, K./Gente, P./Paris, H./Richter, S.: Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig
- Kloock, D./Spahr, A. (2000): Medientheorien. München
- Kreutzner, G. (1989): On Doing Cultural Studies in West Germany. In: Cultural Studies 3, H. 2, S. 240-249
- Kührt, P. (2000): Innovation und Internet. „Schulen ans Netz“ als pädagogisches Konzept. In: Die deutsche Schule 92, H. 2, S. 188-195
- Lehmpfuhl, U./Petzel, Th. (2000): Die Bedeutung der Lehrerfortbildung für die Implementation neuer Medien in Schule und Unterricht in MRW. In: Rolf, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Bd. 11, Weinheim/München, S. 181-200
- Lessig, L. (1999): Code und andere Gesetze des Cyberspace. Berlin
- Levi-Strauss, C. (1962): Das wilde Denken. Frankfurt a.M. 1991
- Lévy, P. (2001): Internet und Sinnkrise. In: Maresch, R./Rötzer, F. (Hrsg.): Cyberhypes. Möglichkeiten und Grenzen des Internet. Frankfurt a.M., S. 233-248
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.) (1999): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Löw, M. (1999): Vom Raum zum Spacing. Räumliche Neuformation und deren Konsequenzen für Bildungsprozesse. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim, S. 48-59
- Lück, W. van (1999): Lineare versus hypermediale Wissensdarstellung. In: Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.): Multimedia: Chancen für die Schule. Neuwied/Berlin, S. 155-172
- Maletzke, G. (1963): Psychologie der Massenkommunikation. München
- Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen
- McLuhan, M. (1964a): Heiße Medien und kalte. In: Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart 1999, S. 45-54
- McLuhan, M. (1964b): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Dresden 1995
- McLuhan, M. (1967): Testen bis die Schlösser nachgeben.– Gespräch mit Gerald Emanuel Stearn. In: Baltes, M./Boehler, F./Höltschl, Rainer, Reuß, J. (Hrsg.): Marshall McLuhan. Das Medium ist die Botschaft. The Medium is the Message. Dresden 2001, S. 55-107
- McLuhan, M. (1969): Ich frage mich, ob die Rebellion der Kinder in den Klassenräumen und gegen das Buch etwas mit dem neuen elektronischen Zeitalter, in dem wir leben, zu tun hat. In: Stearn, G.E. (Hrsg.): McLuhan. Für und Wider. Düsseldorf/Wien, S. 143-151
- McLuhan, M. (1969): Geschlechtsorgan der Maschinen. >>Playboy<<–Interview mit Eric Norden. In: Baltes, M./Boehler, F./Höltschl, Rainer, Reuß, J. (Hrsg.): Marshall McLuhan. Das Medium ist die Botschaft. The Medium is the Message. Dresden 2001, S. 169-244
- McLuhan, M. (1989): The Global Village. Der Weg der Mediengesellschaft in das 21. Jahrhundert. Hrsg. von B.R. Powers. Paderborn 1995
- McLuhan, M. (1995): Die magischen Kanäle. Understanding Media. Basel
- McLuhan, M. (2001): Das Medium ist die Botschaft. >The medium is the Message<. Dresden
- McLuhan, M./Fiore, Q./Agel, J. (1967): Das Medium ist Massage. Berlin 1969
- Miller, J. (1972): Marshall McLuhan. Moderne Theoretiker. München
- Moser, H. (2000): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachen im Medienzeitalter. Opladen
- Müller-Doohm, S. (2000): Kritische Medientheorie – die Perspektive der Frankfurter Schule. In: Neumann-Braun, K./Müller-Doohm, S. (Hrsg.): Medien- und Kommunikationssoziologie. Weinheim/München, S. 69-92

- Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart
- Nomura, O. (1999): Der Begriff der Aura bei Benjamin und bei Adorno. In: Garber, K./Rehm, L. (Hg.): global benjamin. Internationaler Walter-Benjamin-Kongress 1992. Bd. 1, München, S. 391-408
- Oevermann, U. (1983): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: L. von Friedeburg/J. Habermas (Hrsg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt a.M., S. 234-292
- Oevermann, U. (1986): Kontroversen über sinnverstehende Soziologie. Einige wiederkehrende Probleme und Missverständnisse in der Rezeption der „objektiven Hermeneutik“. In: Aufenanger, St./Lenssen, M. (Hrsg.): Handlung und Sinnstruktur. Bedeutung und Anwendung der Objektiven Hermeneutik. München 1986, S. 19-83
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In: Müller-Dohm, St. (Hrsg.): Jenseits der Utopie. Frankfurt a.M., S. 267-336
- Oevermann, U. (1993): Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität. Zugleich eine Kritik der Tiefenhermeneutik. In: Jung, T./Müller-Dohm, St. (Hrsg.): >>Wirklichkeit<< im Deutungsprozess. Frankfurt a.M., S. 106-190
- Oevermann, U. (1995): Ein Modell der Struktur von Religiosität. In: Wohlrab-Sahar, M. (Hrsg.): Biographie und Religion. Frankfurt/New York, S. 27-102
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70-182
- Oevermann, U./Allert, T./Konau, E./Krambeck, J. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart, S. 352-433
- Paetzold, H. (1993): Ernst Cassirer zur Einführung. Hamburg
- Paetzold, H. (2003): Die Technik – techné und poiesis. In: Sandkühler, H.J./Pätzold, D.: Kultur und Symbol. Ein Handbuch zur Philosophie Ernst Cassirers. Stuttgart/Weimar, S. 211-219
- Papert, S. (1994): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover
- Pauen, M. (1992): Eros der Ferne. Walter Benjamin und Ludwig Klages. In: Garber, K./Rehm, L. (Hrsg.): global benjamin. Internationaler Walter-Benjamin-Kongress. Bd. 2, München, S. 693-716
- Piaget, J. (1973): Der Strukturalismus. Stuttgart 1980
- Pietraß, M. (2005): „Leeres Wissen“ durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 61-74
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Postman, N. (1983): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M.
- Postman, N. (1992): Wir amüsieren und zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt a.M.
- Postman, N. (1999): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin
- Postman, N. (2001): Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München
- Postman, N./Richter, T. (1998): Der Auftrag der Schule heute. Wirklichkeit und Unwirklichkeit in der Erziehung. Stuttgart/Berlin
- Prokop, D. (1974): Chancen spontaner Gegenöffentlichkeit. Medienpolitische Alternativen. In: Baacke, D. (Hrsg.): Kritische Medientheorien. Konzepte und Kommentare. München, S. 126-158
- Pross, H. (1972): Medienforschung. Film, Funk, Presse, Fernsehen. Darmstadt
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerwist
- Reichert, J. (1986): Probleme qualitativer Sozialforschung. Zur Entwicklungsgeschichte der Objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M./New York
- Richard, B./Krüger, H.-H. (1997): Welcome to the Warehouse. Zur Ästhetik realer und medialer Räume als Repräsentation von jugendkulturellen Stilen der Gegenwart. In: Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.): Raumbildung-Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen, S. 147-166

- Rosebrock, C. (2003): Literale Sozialisation und Schule. In: Fritz, K./Sting, St./Vollbrecht, R. (Hrsg.): Medien-sozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen
- Rousseau, J.-J. (1762): *Emil oder Über die Erziehung*. Weinheim/Basel 1998
- Sandbothe, M. (1997): Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet. In: Münker, S./Roesler, A. (Hrsg.): *Mythos Internet*. Frankfurt, S. 56-82
- Sandkühler, H.J./Pätzold, D. (2003): *Kultur und Symbol. Ein Handbuch zur Philosophie Ernst Cassirers*. Stuttgart/Weimar
- Sauerland, K. (1979): *Einführung in die Ästhetik Adornos*. Berlin/New York
- Schicha, Ch. (2003): Kritische Medientheorien. In: Weber, St. (Hrsg.): *Theorien der Medien*. Konstanz, S. 108-131
- Schlafler, H. (1997): Historische Bedingungen der Erkenntnis über Schriftlichkeit. Einleitung. In: Goody, J./Watt, I./Gough, K.: *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt a.M., S. 7-24
- Schmidt, S.J. (1998): Modernisierung, Kontingenz, Medien: Hybride Beobachtungen. In: Vattimo, G./Welsch, W. (Hrsg.): *Medien-Welten Wirklichkeiten*. München
- Schorb, B. (1998): Stichwort: Medienpädagogik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Medien*. H. 1, S. 7-22
- Schöttker, D. (1999): Reduktion und Montage. Benjamin, Brecht und die konstruktivistische Avantgarde. In: Garber, K./Rehm, L. (Hrsg.): *global benjamin. Internationaler Walter-Benjamin-Kongress 1992*. Bd. 2, München, S. 745-773
- Schulz-Zander, R. (2000): Neue Medien in der Schule – eine Einführung in den Themenbereich. In: Rolff, H.-G./Bos, W./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Bd. 11, Weinheim/München, S. 151-154
- Steinbicker, J. (2001): *Zur Theorie der Informationsgesellschaft. Ein Vergleich der Ansätze von Peter Drucker, Daniel Bell und Manuel Castells*. Opladen
- Sting, St. (1991): *Der Mythos des Fortschreitens*. Berlin
- Sting, St. (1998a): Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdiskurs von Herbart und Schleiermacher. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Schwerpunkt: Medien*. H. 1, S. 45-60
- Sting, St. (1998b): *Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit*. Weinheim
- Tenorth, H.-E. (Hrsg.) (2003): *Form der Bildung – Bildung der Form*. Weinheim/Basel/Berlin
- Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, S. 653-684
- Tomberg, M. (2001): *Studien zur Bedeutung des Symbolbegriffs*. Würzburg
- Tully, C.J. (2003): *Mensch – Maschine – Megabyte. Technik in der Alltagskultur. Eine sozialwissenschaftliche Einführung*. Opladen
- Vester, F. (2002): *Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Der neue Bericht an den Club of Rome*. München
- Virilio, P. (2001): *Fluchtgeschwindigkeit*. Frankfurt a.M.
- Vollbrecht, R. (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim/Basel
- Weber, S. (2001): *Medien – Systeme – Netze: Elemente einer Theorie der Cyber-Netzwerke*. Bielefeld
- Weibel, P. (1989): Territorium und Technik. In: Baudrillard, J./Böhringer, H./Flusser, V./Foerster, H. von/Kittler, F./Weibel, P.: *Philosophien der neuen Technologien*. Berlin, S. 81-112
- Welsch, W. (1996): *Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Welsch, W. (1998): Eine Doppelfigur der Gegenwart: Virtualisierung und Revalidierung. In: Vattimo, G./Welsch, W. (Hrsg.): *Medien-Welten Wirklichkeiten*. München, S. 229-248
- Wetz, F.J. (2004): *Hans Blumenberg zur Einführung*. Hamburg
- Wiater, W. (2002): *Theorie der Schule*. Donauwörth
- Wulf, C. (1999): Raumerfahrungen im Umbruch. Körper, Bewegung, Globalisierung. In: Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim, S. 14-21

Am Ende der Buchkultur expandieren Anfragen nach dem Selbstverständnis von Schule im erkennbaren Horizont einer transmedialen Netzwerkkultur. Die medienkritische Reformpädagogik hält an Talk und Action als Leitmedium fest und konzipiert Schule als ‚medienresistente Polis‘. Dagegen wird die Regelschule als ‚literale Gegenkultur‘ begründet, in der es Schriftlichkeit als höchste Errungenschaft im Zivilisationsprozess zu verteidigen gilt. Schule wird in beiden schulpädagogischen Diskurslinien als monomediale Provinz entworfen.

Darauf bezogen wird im vorliegenden Band behauptet: In monomedialen Schulprovinzen, die Bildungsprozesse an einem dominanten Leitmedium ausrichten, werden Kompetenzen für eine sinngenerierende Auseinandersetzung mit Themen, Fragen und Problemen der sich etablierenden Netzwerkkultur nur marginal entfaltet. Auch gelingt es einer so konzipierten Schule zunehmend weniger an die Erfahrungshorizonte der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen, die als transmediale Nomaden das außerschulische Spektrum medienkultureller Architekturen durchstreifen. Es ist entsprechend – auch mit Blick auf die PISA-Ergebnisse – die These von einer neuen Variante der Schulentfremdung zu prüfen.

In kritischer Distanz zu den dargestellten Perspektiven wird die Potenzialität eines medienökologischen Ansatzes für eine Theoretisierung von Schule als medienspezifische Bildungsarchitektur aufgezeigt. Nachgegangen wird dabei der Wirkmächtigkeit von Medientechnologien sowohl auf die kontrastreiche Ausformung raumzeitlicher Relationen kultureller Ordnungen als auch synästhetischer Relationen von Wahrnehmungsmodi. Darauf bezogen lassen sich neue Bildungspotenziale transmedialer Netzwerkkultur heuristisch ausmachen. Diese stehen im Fokus sowohl der programmatischen Perspektiven einer medienökologischen Bildungsforschung als auch der konzeptionellen Ausblicke auf Schule im Bild eines ‚hypermedialen Plateaunetzwerkes‘.

PD Dr. Jeanette Böhme ist Studienrätin i. H. an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.



KLINKHARDT

forschung

3-7815-1456-0



9 783781 514560