

Jeanette Böhme

**Schule am
Ende der Buchkultur**

Medientheoretische Begründungen
schulischer Bildungsarchitekturen

forschung

KLINKHARDT

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 buchkulturellen 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.

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