universität wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Ich will *unbedingt* lernen!

Bildung 2.0 als Dekonstruktionsbewegungen institutioneller Lernpraxis

verfasst von / submitted by

Jan Greifenstein

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 298
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Diplomstudium Psychologie
Betreut von / Supervisor:	Ao. Univ. Prof. Thomas Slunecko

Inhaltsverzeichnis[1]

Inhaltsverzeichnis II

Prolog 2

0. Eine Standortbestimmung über Verständnisse, Geständnisse und Missverständnisse 4

A. Anlässe und Selbstverständnis des Autors 5
B. Zur Geschichte der Bildungsidee 8
C. Gegenwärtige Diskursstränge zum Bildungswesen 11
D. Exkurs: Rekonstruktionen einer Sozialisation 2.0 16
E. Resonanzen I: Ein einstimmender Ausblick 19

1. Medien als vermittelnde Verhältnisse 20

A. Eine Betrachtungsweise der Medientheorie 21
B. Ausgewählte medientheoretische Elemente 22
C. Eine kleine Mediengeschichte 24
D. Resonanzen II: Klang als eine Antwort der Handhabung 29

10. Die Ordnung der Institution 30

A. Das Ordnungsprinzip der Autorität 31
B. Zur Funktion der Institution 34
C. Über die Bedeutung von Autorität in Bildungsinstitutionen 36
D. Resonanzen III: Das Echo der Institution 39

11. Codes im Wandel der Verhältnisse 40

A. Codewechsel? 41
B. Dimensionen und Potentiale eines Codewechsels 43
C. Das Phänomen der Durchdrungenheit 47
D. Resonanzen IV: Die Ordnungen der Klänge 50

100. Eine Zerreißprobe wird konstatiert 51

A. Die Widersprüche der Verhältnisse 52
B. Reflexionen über Diskontinuitäten 53
C. Wandel im Selbstverständnis des Menschen 55
D. Resonanzen V: Die Dissonanz der Klänge 56

101. Über eine Theorie & Praxis der Bildung 2.0 57

A. Drei Schritte in Richtung einer Bildung 2.0 58
B. Alles baut auf dem Fundament der Emanzipation 59
C. Über Sprachspiele und den Mechanismus der Dekonstruktion 62
D. Utopia ist *tot* – Hoch lebe das Mikroutopische Archipel! 65

Epilog 68

Literaturverzeichnis 69

Anhang III

A. Danksagung IV
B. PS Selbstorganisation im Interessenschwerpunkt V
C. Abstract VIII

[1] Die Gliederung (der Zahlenwerte) ist dem Thema der Arbeit entsprechend in Binärsprache angelegt.

Prolog

Die *Erzählung*, die hier zu Zeilen wurde, ist einem anderen Format entsprungen. Dieses andere Format kann vielleicht als *Theorhizom*[2] verstanden werden und der Autor selbst als ein *digital native*[3], der hier versucht in Zeilenform sein nicht-lineares Denken in *Ordnung zu bringen.* Der Weg dahin, war wie ein Übersetzen von assoziierenden Gedanken und Bedeutungen in einen Zeilenfluss. Das Medium der Schrift wurde dabei im Guten wie im Schlechten genauer kennen gelernt. Um das zu Konstruierende in diese (hoffentlich) nachvollziehbare linearen Erzählung zu übersetzen, musste auch eine Verfremdung des Gegenstands und seiner als *alinear* erfahrenen Natur in Kauf genommen werden. Das Erstellen dieser Diplomarbeit im Format des linearen Textes war somit zugleich ein praktisches Erfahren ihres theoretischen Inhalts, der sich um die Verwandlung der Protagonist*in dieses Werkes - das *Bildungswesen* – dreht. Im folgenden Drama wird diesem unterstellt, dass es in der Logik einer *alphabetischen Codierung*[4] (AC) Fortbestand übt, während sich seit geraumer Zeit jedoch mit der Digitalisierung eine Neuerung in der Welt ausbreitet und mit dieser sich auch der *technoimaginäre Code*[5] (TC) ins Geschehen der Welt einmischt. In einer erklärten Spannung zwischen AC / TC wird schließlich eine Herausforderung erkannt, die im Sinne einer notwendigen Verwandlung des Bildungswesens interpretiert wird.

Als der abschließende Beitrag meines Psychologiestudiums stellt dieses Schriftgewordene für mich auch die noch ausständig gebliebene Auseinandersetzung mit dem Menschenbild dar, auf dem mein Denken und Handeln (als Psychologe) gründen soll und damit eine wichtige Ergänzung zum *vermessenden* Handwerksstudium der Psychologie.

[2] Ein Theorhizom ist ein Neologismus aus Theorie und Rhizom, womit auf die assoziativ zusammenhängende Eigenschaft des theoretischen Hintergrundes verwiesen sein will.

[3] Als *digital natives* werden Menschen ab der Generation bezeichnet, die eine digitale Welt bereits vorgefunden haben und die Digitalisierung nicht als Neuerung erlebt haben.

[4] Der alphabetische Code hat einen linearen Charakter. Ausführlicher wird ab Kapitel 1.C besprochen

[5] Der technoimaginäre Code hat einen assoziativen Charakter, mehr dazu wird im 11. Kapitel besprochen.

0. Eine Standortbestimmung über Verständnisse, Geständnisse und Missverständnisse

A. Anlässe und Selbstverständnis des Autors

Eigentlich ist alles schon gesagt und *wir* sind bestens informiert über Mächte, Rechte, *gerechte* Mächte, geschätzte Rechte und *rechte* Gesetze, über die 99% und das *obere* Prozent, über *den* (globalen) Westen und den fernen Osten, der *näher* kommt, während Nah-Ost ferner rückt. *Die* bzw. unsere Welt ist ideologisch hergestellt, territorial aufgeteilt, alphabetisch unterteilt, wiederholt erzählt und wird nun auch digitalisiert. Diese Ordnungen repräsentieren die *Normalität* und *Natürlichkeit*, nach welchen sich die Lebensformen zu fügen lernen. Trotz der sich steigernden Komplexität des Weltgefüges und der sich auftuenden Widersprüche zwischen Armut und Reichtum, Nahrungsmittelüberschuss und Welthunger, notwendigem und tatsächlichem Geschehen zeigen diese Ordnungen Beständigkeit. Sozialistischem oder anarchistischem Denken zufolge gründet im Fortbestand dieser hegemonialen Ordnungen auch die Kontinuität des Klassenkampfs, als dem Aufbegehren der Klassen gegenüber den ökonomischen, politischen, ideologischen Verhältnissen. Der Klassenkampf, wie ihn Warren Buffets[6] hingegen versteht, erklärt ihn, als Vertreter der *Krieg führenden Klasse der Reichen,* zum Sieger bzw. Profiteur der Ungerechtigkeit fortbestehender Ordnung, welche die gesellschaftlichen Klassen voneinander getrennt hält. Die Voraussetzung für den Erhalt dieser Ordnung der Diskriminierung und Verteilung sieht Noam Chomsky in jenem *cleveren Training* der Menschen liegen, welches durch die strikte Begrenzung des Rahmens akzeptierter Meinungen zu Passivität und Gehorsam erzieht. Wenn zudem innerhalb dieses Rahmens eine lebendige Debatte geführt wird, besteht gleichsam der Eindruck, *freies Denken* zu kultivieren. Dabei wird jedoch übersehen, dass durch die Immanenz dieses Denkens die Voraussetzungen dieser Ordnung unhinterfragt bleiben und damit stabilisiert werden[7]. Das Ausblenden der Prämissen hegemonialer Verhältnisse zieht deren Fortbestand als eine alternativlose Geschichte der *Welt* nach sich. Dieses Verständnis der Verhältnisse ist der Anlass, in dieser Arbeit von einem politischen Gestus nicht abzusehen, da gerade in der Ausklammerung politischer Motive die Gefahr lauert, die hegemonialen Interessen zu unterstützen und zu reproduzieren.

Die Irritationen und Widerstände gegenüber der Natürlichkeit dieser Ordnung der Verhältnisse haben mich in vielen Diskussionen und Reflexionen immer wieder zum gleichen Schluss kommen lassen – zu einer Kritik an der Einübung dieser Verhältnisse, welche im besonderen Maße in den Bildungsinstitutionen stattfindet. Eine Veranschaulichung dieser Problematik für den Bil-

[6] Warren Buffet zählte in den letzten 10 Jahren zur Top 5 der reichsten Menschen der Welt; in einem von Ben Stein verfassten Artikel in The New York Times: ”There’s class warfare, all right, but it’s my class, the rich class, that’s making war, and we’re winning.” (Stein, B., 26.11.2006)

[7] "The smart way to keep people passive and obedient is to strictly limit the spectrum of acceptable opinion, but allow very lively debate within that spectrum - even encourage the more critical and dissident views. That gives people the sense that there's free thinking going on, while all the time the presuppositions of the system are being reinforced by the limits put on the range of the debate." (Chomsky, Noam; nach Barsamian, D., 1998, S.43)

dungskontext leistet das *Foerstersche Theorem* nur zu gut: „Nur die Fragen, die prinzipiell unentscheidbar sind, können wir entscheiden" (von Foerster, H., 1989, S.30). Damit weist von Foerster in erster Linie darauf hin, dass die entscheidbaren Fragen schon entschieden sind, „und zwar durch die Spielregeln, in denen Fragen und die Regeln der Beantwortung, bestimmt sind“ (ebd. S.30). In zweiter Linie bemerkt diese Feststellung auch die Limitierung des möglichen Spektrums auf die Konventionen, innerhalb derer die Auseinandersetzung gemäß der *Spielregeln* (im Hinblick auf Inhalt und Form) erwartet und zugelassen wird. Für konventionelle Lernatmosphären ist eine Bewährung gegenüber diesen *beantwortbaren* Fragen charakteristisch, welche innerhalb vorgesehener zeitlicher, architektonischer und zwischenmenschlicher Ordnungen eintrainiert werden. Im Zustandekommen dieser Ordnungen und Bedingungen zeichnet sich ein weiterer Aspekt institutioneller Ordnung ab: die Hierarchie. Nach diesem Organisationsprinzip regelt sich das konkrete Lerngeschehen in der Konvention der Installierung formeller Autoritäten und deren Anleitung der Lernpraxen.

Meine Irritationen mit dieser Ordnung der Lernverhältnisse gehen bis auf Erfahrungen der Schulzeit zurück und wurden in der Zwischenzeit bis zum Verfassen dieser Arbeit noch um Erfahrungen in anderen Rollen ergänzt - wie als Student und Auszubildender oder in freizeitpädagogischer Funktion in der Arbeit mit Schulklassen. Irritiert war ich mehr und mehr durch die Selbstverständlichkeit dieser pädagogischen Verhältnisse, nach welchen diese wie auch andere gesellschaftliche Institutionen funktionieren. Anstelle jedoch frustriert zu sein waren die Irritationen für mich Anlass neugierig zu werden. Nicht erst im Zuge dieser Diplomarbeit, sondern bereits ausschlaggebend für meine Studienwahl der Psychologie. Die Antwort, die ich mir dabei von der Psychologie versprach, ist das Menschenbild, welches diesen institutionalisierten (Lern)Verhältnissen zugrunde liegt. Die Frage danach - *Was* ist der Mensch[8]? - steht für mich am Anfang jedes erzieherischen Vorhabens und jeder Bildungsbemühung, ohne dabei jedoch erklären zu wollen, worin der Mensch zu bestimmen sei, sondern wie der Mensch wird, wie er*sie lernt. Demnach will in dieser Arbeit über Bildung nachgedacht werden. Ausgehend von einer Kritik der vermeintlich alternativlosen institutionellen Verhältnisse, gesellt sich zu den teils historischen reformpädagogischen Diskursen eine Betrachtung der Bildung im Kontext zeitgenössischer Ideen und Entwicklungen, aus der Perspektive der Medientheorie.

Das Interesse dieser Auseinandersetzung kann als grundlegend psychologisches gedeutet werden, gleichzeitig wird hier die Psychologie hingegen nicht als eine abgegrenzte Disziplin verhandelt, sondern wird als sozialwissenschaftliches Mosaik betrachtet, das in vielfältigen Ver-

[8] Die Suche als unterschwelliges Vorhaben dieser theoretischen Auseinandersetzungen ist nicht als ein epochen- und ortsunabhängiger Verallgemeinerungsanspruch zu verstehen, sondern meint wenn es von dem Menschen spricht, den Menschen, der am ehesten im heutigen kapitalistischen Europa anzutreffen wäre, der*die aber abstrakt bleibt.

knüpfungen und Überlappungen mit anderen Theorie- und Forschungsfeldern steht. Dieses Vorhaben steht vor allem in Resonanz mit der kulturpsychologischen Schule des Denkens, welches ich mir in den Seminaren von Thomas Slunecko angeeignet habe. Für das Verständnis der wissenschaftlichen Methodik, die in dieser Arbeit Anwendung findet, möchte ich mich an die Worte von Heinz von Foerster halten. Demzufolge dieses Vorgehen als *Systemics* zu bezeichnen ist, da es sich einer „Haltung, die zusammen sieht" (von Foerster, H., 19.3.2013) verschrieben hat - die integriert, anstatt nur zu differenzieren. Das Vorgehen dieser Arbeit ist folglich eines, das zusammen denken möchte, was einem transversalen und transparadigmatischen *Auf-den-Weg-machen* entspricht und innerhalb der vielen vorhandenen Informationen die Assoziationen aufspüren möchte, durch deren Zusammenführen die Möglichkeitsräume erst bewusst werden. Als Quellen soll im Sinne von *all is data* alles gelten, was dabei hilft, Grenzen zu überschreiten und ein Denken in Zusammenhängen zu kultivieren. Neben dem klassischen Format des Textes wird auch der digitale Hypertext herangezogen und auf Video- und Audioquellen zurückgegriffen.

Die Weise, in der ich mich auf andere Autor*innen beziehe, folgt einer Aufforderung von Félix Guattari, der dazu einlädt, seine „Begriffe frei aufzunehmen und frei zu verwerfen" (Guattari, F., 2014, S.22). Anstelle darin jedoch Missbrauch oder Missverstehen der Ideen Anderer zu erkennen, möchte diese Arbeitsweise so verstanden werden, dass nicht zwangsläufig den ursprünglichen Intentionen Ausdruck verliehen wird, sondern den Resonanzen, welche durch die Auseinandersetzung damit in mir hervorgerufen wurden. Diese Haltung versteht sich als ein Versuch, sich in der prinzipiell unumgänglichen Unterordnung unter bestehendes Wissen und Denken Zwischenräume zu erarbeiten, die das assoziative Diskussionsspektrum erweitern. Sie steht für eine *emanzipierte Denkkultur*, im Sinne dessen, dass jede Deutung auch eine Bedeutung hat.

B. Zur Geschichte der Bildungsidee

Anstelle in dieser historischen Umschau zur Bildungsidee auf Etymologie und Begriffsgebrauch genauer einzugehen, wird das Augenmerk hier auf die politische und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung gelegt und anhand einzelner bedeutender Etappen dargestellt.

Dennoch soll zum Zwecke einer Annäherung an den Begriff Bildung ein Unterschied zum Verständnis einer Ausbildung markiert werden: Ausbildung ist etwas Zielgerichtetes, das Anfang und Reihenfolge hat und ein Ende nimmt. Ausbildung erfüllt damit einen konkreten Zweck, wie berufliche Spezialisierung bzw. gesellschaftliche Funktionalisierung, während Bildung ihren zeitgenössischen Ideen nach vom Anspruch ökonomischer Interessen frei zu sein hat (vgl. Muhlack, U., 2011, S.196).

Bildung wie sie heute, der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nach, eines jeden *Menschen* Recht ist (vgl. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948), wurde in verschiedenen Epochen der Menschheitsgeschichte dem jeweiligen Menschenbild bzw. politischen System entsprechend ausgelegt. Diskriminierungen wurden unter anderem aufgrund von *Notwendigkeit* gerechtfertigt, wie z.B. zwischen Arbeiter*innen und deren industrieller Funktion und Beamten*innen, welchen die Verwaltung der Gesellschaft zukommt (vgl. Coy, W., 2011, S.162), aber auch an anderen ideologischen Unterschieden, wie Geschlecht oder Stand festgemacht.

Ein analoger Zusammenhang zwischen Bildung und gesellschaftlicher Ordnung lässt sich auch im antiken Griechenland herstellen. Im 5. Jahrhundert vorchristlicher Zeitrechnung, zur Zeit der Etablierung des demokratischen Gemeinwesens in Regionen wie Attika war die Partizipation am politischen Geschehen an verschiedene Kriterien geknüpft (vgl. Wilamowitz-Moellendorff, U., 2011, S.181). Die Teilhabe am Prozess der Demokratie wurde zum einen anhand der gesellschaftlichen Funktion entschieden, wie auch an ideologische Merkmale geknüpft, was unter anderem zum Ausschluss von Frauen und Sklaven führte. Im Zusammenhang mit damaliger Demokratie und deren zugrundeliegender gesellschaftlicher Organisation ist auch das Herausbilden eines *autonomen Bildungswesens – Paideia* zu verstehen. Das Lernen der am demokratischen Gemeinwohl Partizipierenden fand in der damaligen Schule bzw. der altgriechischen *σχολή* [skʰoˈlɛː] statt, was *Muße* bedeutet und die Praxis des Lernens als einen *freien Müßiggang* versteht (vgl. Flusser, V., 2009, S.235). In den selben Zeitraum fiel auch die Verbreitung der alphabetischen Schriftkultur in Griechenland, welche gerade zu den Entwicklungen in Gemein- und Bildungswesen als vielfältig interdependent betrachtet wird (vgl. Buche, I., 2002, S.48).

In einem großen Sprung bis über das europäische Mittelalter hinweg brachte der Renaissance-Humanismus zwischen dem 13. und 17. Jahrhundert eine Reihe von staatlichen und gesell-

schaftlichen Neuerungen (vgl. Muhlack, U., 2011, S.196). In dieser Zeit der Abkehr vom europäischen Mittelalter und dessen traditionellen Strukturen fand eine Verwandlung der staatlich-politischen Welt statt, die mit vielen Faktoren in einer spannungsreichen Wechselwirkung begriffen war, worin unter anderem auch die Entwicklung des Buchdrucks eine Rolle spielte. Das Bildungsideal, wie es zu dieser Zeit von Schriftstellern des Humanismus, wie Francesco Petrarca, Erasmus von Rotterdam oder Justus Lipsius, propagiert wurde, galt als eine Weltanschauung und war als lebensüberspannender Prozess gemeint (vgl. ebd. S.197). Diesem Ideal nach liegt in Bildung das Potential einer Erneuerung der Art der Lebensgestaltung, welche zugleich eine Erneuerung der Welt entspricht.

Im Anschluss daran brachten im späten 17. Jahrhundert die Gedanken der Aufklärung und ihre Reflexionen über die gesellschaftlichen Verhältnissen bedeutende Impulse in Richtung Bildungswesen mit. Dabei wurde eine Idee stark, die Bildung als Weg betrachtete, der an einer Differenzierung von Menschen anhand religiöser, nationaler oder ständischer Identitäten vorbei führt und in Richtung eines friedlichen, auf das Diesseits gerichteten Daseins weist (vgl. Walther, G., 2011, S.204). Es wurde prinzipiell davon ausgegangen, dass Bildung in *jedem** kultivierbar ist; gerade aufgrund der Tatsache, dass Unterschiede zwischen Menschen ungerecht sind, seien diese über Bildung auszugleichen. Diese politische Vision deutete an, dass mit dem aufgeklärten Dasein der Einzelnen eine Gesellschaft freier und selbstverantwortlicher Individuen möglich werde. Weiterhin Uneinigkeit herrschte allerdings darüber, ob auch Frauen über die Fähigkeit zum vernunftbegabten Dasein verfügen, woran auch die Exklusivität deutlich wird mit der damals Gesellschaft definiert wurde.

Die gesellschaftliche Vision der Aufklärung der Menschen hin zu selbstverantwortlichen Individuen war jedoch spätestens mit dem Holocaust des 20. Jahrhundert zu Bruch gegangen. Theodor W. Adorno und andere Vertreter*innen der Frankfurter Schule schlossen nach diesem Rückfall in die Barbarei, dass als oberstes Prinzip von Erziehung zu gelten habe, dass Auschwitz nie wieder sei (vgl. Adorno, T. W., 1971, S.88). Die Tendenz zum ethischen Verfall erkannte Adorno als den Verhältnissen inhärent, welche durch mächtige gesellschaftliche Mechanismen ihren Fortbestand haben und damit stets die Gefahr drohe wieder in Barbarei zu entgleiten (ebd. S.88f). Ganz offensichtlich und nachvollziehbar zeigt sich diese Gefahr im gesellschaftlichen Verhaltensmuster der Unwiderstehlichkeit gegenüber *den Mächten*. Die Gesellschaft hält Adorno psychisch für nicht fähig, sich selbst zu bestimmen und damit der *Freiheit* nicht gewachsen (ebd. S.91f). Er erklärt es folgendermaßen:

> „Gerade die Bereitschaft, mit der Macht es zu halten und äußerlich dem, was stärker ist, als Norm sich zu beugen, ist aber die Sinnesart der Quälgeister, die nicht mehr aufkommen soll.“ (ebd. S.93)

Der Seite dieses *selbstverständlichen* Gehorsams steht dabei das gesellschaftliche Pendant

gegenüber, welches danach strebt die Massen zu manipulieren – es herrscht eine Dialektik des Unterwerfens und Gehorchens (vgl. ebd. S.91f,95).

Bildung als institutionalisierter Herstellungsprozess des Menschen spielt neben ihrer Bedeutung für die persönliche Lebenspraxis auch eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit der Repräsentation der zeitgenössischen politischen Strukturen und kulturellen Ausdrucksformen. Im Anschluss wird auf aktuelle Phänomene eingegangen, um dahingehende Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Ordnungen als ein sich gegenseitig bedingendes Auseinanderhervorgehen ersichtlich zu machen.

C. Gegenwärtige Diskursstränge zum Bildungswesen

Bildung, Ausbildung, Lernen, Lehren, Volksschule, Hauptschule, Gymnasium, Universität, Gesamtschule, Fachhochschule, Privatschule, Reformschule, Institute, Disziplinen, Paradigmen – eine Reihe von Begriffen, die davon zeugen, dass in der Bildungssphäre vieles unterschieden wird. In gewisser Hinsicht kann das Treffen von Unterscheidungen gar als bezeichnend für die Bildungslandschaft angenommen werden, in der nach Leistungen, Traditionen, Verhältnissen, Alter, Geschlecht, Voraussetzungen, Kapital und vielem mehr differenziert wird.

Der Diskurs über Bildung ist in Politik und Medien, in Wartezimmern und auf Stammtischen zum Dauerbrenner geworden. Die öffentliche Reflexion speist sich neben dem üblichen Aktionsradius der Fachdisziplinen aus einem immer breiter werdenden Spektrum und wird auch heute nicht mehr nur in klassischen Formaten des Genres dokumentiert, sondern auch in Filmprojekten, wie dem von Erwin Wagenhofer – *alphabet - Angst oder Liebe* (2013) – thematisiert[9]. Weltweit wird das Thema Lernen immer häufiger von sogenannten Akteur*innen der öffentlichen Intellektualität aufgegriffen, im englisch-sprachigen Raum zum Beispiel von Ken Robinson, der sich dazu regelmäßig auf den Bühnen des TED-Universums[10] äußert. Im deutschsprachigen Raum sind es, unter anderen, der Neurobiologe Gerald Hüther oder der TV-Philosoph Richard David Precht. Den Dreien ist gemein, dass für sie die Bildungsfragen von heute nicht mit weiteren Reformen beantwortet werden können, sondern nur eine *Revolution* des Lernens ein Entkommen aus „education's death valley“ (Robinson, K., April 2013) garantieren könne (vgl. Spiewak, M., 29.8.2013; Precht, R. D., Hüther, G., 30.6.2013).

Neben diesem zu würdigenden Moment, dass hier eine Handlungsnotwendigkeit aufgezeigt wird, tendieren sogenannte Bildungs-Expert*innen jedoch gern dazu, dem Rest der *Betroffenen* – also all jenen die von der Notwendigkeit des *lebenslangen Lernens* Gebrauch machen (müssen) – zu erklären, wie Lernen in der Zukunft auszusehen hat. Eine Haltung, die je nachdem, um welche Bildungsfrage es sich handelt, für mein Verständnis gleich wieder eine der Ursachen der proklamierten Bildungsmisere reproduziert, nämlich dass einige darüber besser Bescheid zu wissen meinen, wie das Lernen für alle geschehen soll[11]. Diese Haltung steht für mich besonders im Verruf, da sich durch den ständigen Wandel der Welt die Wahrscheinlichkeit der Notwendigkeit wieder institutionell lernen zu müssen erhöht und demnach fast anzunehmen wäre, dass in Bildungsfragen ein*e jede*r Expert*in sein bzw. werden sollte, oder zumindest um eine Meinung dazu bemüht sein sollte.

---

[9] Vgl. hierzu Riss, K. & Pumberger, S. (26.9.2013)

[10] TED.com ist eine Bühne internationaler Intellektualität, die sich dem Verteilen von Ideen verschrieben hat.

[11] Dieser Kritik kommt bei der Erstellung dieser Arbeit besondere Beachtung zu, um nicht selbst in diese Falle zu tappen.

Im institutionellen Lager wird seit der Jahrtausendwende mit Unternehmungen wie der PISA-Studie[12] oder dem Bologna-Prozess[13] zu einem europaweiten *Über-den-Tellerrand-Schauen* eingeladen. Mit der Bildungsevaluationsstudie – *PISA-Test* - hat sich im letzten Jahrzehnt eine den europäischen Kontinent überschreitende Bildungs(welt)*meisterschaft* im Dienste des Vergleichs von berufsrelevanten Fähigkeiten fünfzehnjähriger Schüler*innen, etabliert. Als Veranstalterin und Schiedsrichterin dieses Evaluationsverfahrens hat sich die marktwirtschaftlich programmierte *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) installiert.

In einem offenen Brief (2014) an Andreas Schleicher, den Initiator und verantwortlichen Direktor der PISA-Studie, wird von dessen Verfasser *innen und vielen weiteren akademisch- oder pädagogisch-involvierten Unterzeichner*innen die Macht der OECD „weltweit die Bildungspolitik zu bestimmen“ (Meyer, H.-D. & Zahedi, K., 4.5.2015) kritisiert. Insbesondere deswegen, da das diagnostische Spektrum der Evaluationsstudie die Schule auf ökonomisch verwertbare Leistungen verengt, die von der selbsternannten Autorität der OECD als *relevanter* Maßstab angelegt werden. In Folge stellte sich auf Kosten eines vielfältigen Bildungsspektrums ein Diktat dessen ein, was als wirtschaftlich *nützlich* gilt, und einen entsprechenden Verlust an Autonomie auf Seiten der Lehrkräfte bedeutete, die mit dieser richtungsweisenden Standardisierung arbeiten müssen (vgl. ebd.).

Ein anderes europäisches Bildungsprojekt, welches explizit im Sinne einer europaweiten *Harmonisierung* des Hochschulraums konstruiert wurde, ist die Bologna-Reform. Auf den Fahnen, mit denen die Bologna-Reform ihren Siegeszug durch Europa angetreten hatte, fanden sich die verschiedensten Ideen vereint. Als durchschlagend hat sich die Reform bisweilen maßgeblich in der Verkürzung der Studiendauer, der Standardisierung der Lehrpläne und der damit zunehmenden Verarmung der Lehrinhalte bewiesen. Von daher muss sich die Reform häufig den Vorwurf gefallen lassen, zur Verschulung der Universitäten beigetragen zu haben und damit auch in der Psyche der Studierenden ihre Spuren zu hinterlassen: „Aus jungen Erwachsenen werden späte Kinder“ – mit diesem Bonmot bringt Liessmann (2014, S.108) den mit der Bologna-Reform einhergehenden Verlust an Freiheiten und Möglichkeiten bzw. den Verlust der Notwendigkeit, die Verantwortung für den eigenen Weg zu übernehmen, auf den Punkt.

Auch die Reformen, die den PISA-Studien gefolgt sind, zeigen einen ähnlich verschulenden Einschlag, der auch als *Verschulung des Lebens* entziffert werden kann, wie es der Bericht einer Hamburger Schülerin der neunten Schulstufe nahelegt (Karakurt, Y., 18.8.2011). In einem

[12] Die *PISA-Studie* (Programme for International Student Assessment) ist eine Schul-Evaluationsstudie, die seit 2000 alle 3 Jahre stattfindet.

[13] Bei der Bologna-Reform handelt es sich um eine europäische Universitäts-Reform, die 1999 ihren Anfang an einer Konferenz in Bologna nahm.

offenen Brief, der in der Wochenzeitung *Die Zeit* abgedruckt wurde, wendet sie sich gegen die der PISA-Studie folgende und von ihr zu ertragende Schulzeitverkürzung, die in Deutschland zugunsten der Wettbewerbsfähigkeit entschieden wurde. Die Schülerin Yakamoz Karakurt beklagt sich darin über Druck, Stress und Überforderung, und dass ihr keine Zeit mehr für Hobbys, Entspannen und Spaß bleibt.

Was den Initiativen PISA und Bologna-Prozess offensichtlich gemein ist, ist dass ihnen weniger die Qualität, Vielfalt und Selbstbestimmung von Bildung ein Anliegen sind, ihre *Werte* hingegen den Trend ökonomischer Effizienz der europäischen Bildungspolitik repräsentieren. Eine Tendenz, die schon Ende der 1970er von Jean-François Lyotard in seiner Analyse des postmodernen Wissens diskutiert wurde. Er stellte darin fest, dass die Maxime des Nutzens – im Sinne einer Leistungsoptimierung – das Triumvirat aus Geld, Macht und Recht auch immer näher mit der Frage des dafür relevanten Wissen zusammenrücken lässt (vgl. Lyotard, J.-F., 2015, S.41, 112). Lyotard zufolge wird es mehr denn je eine Entscheidung der Mächtigen werden, was Wissen ist, wobei „der Reichste die größte Chance hat, recht zu haben“ (ebd. S.113). In dieser Diktatur der Mächtigen bzw. der Ökonomie über die Bildung sieht Bernhard Heinzlmaier, Mitbegründer des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien, einen Zwang zur Anpassung junger Menschen an die „Normen und Regeln des Neoliberalismus“ (Bohmann, C., 18.7.13). Prophezeite wie beobachtete Folgen sind Heinzlmaier zufolge eine „systematische Verdummung“ (ebd.) und eine schwindende „politische Urteilsfähigkeit“ (ebd.), die zu Unmündigkeit und politischer Apathie führen werden (vgl. auch Zarinfard, S., 8.7.2013; Mauch, U., 20.2.2015).

Ein weiterer, technisch inspirierter Strang der Bildungsdebatte wird gegenwärtig unter dem Label *Bildung 2.0* besprochen. Der Begriff leitet sich ab von dem des *Web 2.0*, welcher Mitte der Nullerjahre intensiv mit dem Auftreten des niederschwelligen interaktiven Internets in Gebrauch war, das heute maßgeblich unter *Social Media* zusammengefasst wird. Unter Bildung 2.0 werden jedoch die verschiedensten Bedeutungen verhandelt, welche die Kernidee des Web 2.0 – aktiv *pro*duzierende Internet-Nutzer*innen, sogenannte *Pro*sument*innen – nur marginal repräsentieren. Das Spektrum der Diskussion um die Bedeutung von Bildung 2.0 reicht von der Frage, wie Smartphones in den Unterricht einbezogen werden könnten und der angrenzenden Ideen eines flächendeckenden Einsatzes von Tablets an Schulen, bis hin zu Assoziationen, die sich näher am Verständnis eines *Web 2.0* halten und analog dazu die Bedeutung des *aktiven Lernens* in den Vordergrund stellen. Die Idee, mit Hilfe des Internets das institutionalisierte Lernen vom *rezeptiven* hin zum aktiven Lernen zu transformieren, steht vor der Herausforderung, in den traditionellen Bildungsbetrieb integriert zu werden. Der Schulforscher Richard Heinen merkt dabei jedoch an, dass mehr als die Hälfte aller Schulen in Deutschland mit dem Internet nichts zu tun haben wollen, während bereits für mehr als 80% der Schüler*innen das internetfähige Smartphone bereits allgegenwärtiger Teil ihres Lebens ist (vgl. Füller, C., 28.5.2015).

Ein Phänomen der jüngsten Zeit, bei dem dieser Weg bereits beschritten wurde, ist das der *moocs (massive open online course)*. Peter Norvigs Herangehen aus dem Jahr 2011 war es, seine Vorlesung zu künstlicher Intelligenz an der Stanford University neben der klassischen offline Version auch in ein *virtuelles Klassenzimmer* zu streamen (vgl. Norvig, P., Februar 2012). Sein Format hat sich dabei bereits von dem einer klassischen Vorlesung entfernt, indem er einzelne Wissensbausteine in *Video-Häppchen* servierte und deren Verständnis gleich im Anschluss in kleinen Tasks überprüfte. Über Hunderttausend haben seinem online Lernformat via *interactive webcast* beigewohnt und 175 offline im Hörsaal.

Daphne Koller - auch im Feld der künstlichen Intelligenz aktiv - ist *online education* ebenfalls ein Anliegen (vgl. Koller, D., Juni 2012). Ihr zufolge steckt darin das Potential, die Methode eines *one-size-fits-all* – alle Lernenden müssen auf die selbe Weise verstehen – zu verlassen. Das Arbeiten in *peer groups* spielt für sie dabei eine in verschiedener Hinsicht wichtige Rolle. Sie schilderte anhand von Erfahrungen aus dem Projekt *Sociology 101*, dass bei virtuellen Kursen die Häufigkeit der Kooperation und das Teilen von Wissen die bei nicht virtuellen Kursen bei weiten übertreffen. Neben kollaborativen Online-Arbeitsgruppen hält sie dennoch die Begegnung im *physischen* Format für unersetzlich. In Zukunft will sie sich auch im Hinblick auf die Frage der Notengebung nicht mehr alleine gelassen sehen und auch dazu die peer group heranziehen.

In Salman Khans softwarebasierten Bildungsprojekt für Schulen – Khan Academy - hat das Video ebenfalls eine prominente Rolle (vgl. Khan, S., März 2011). Es stellt für ihn die Möglichkeit dar, die traditionellen Formen der Hausaufgaben und der Klassenarbeit zu vertauschen, indem Wissen zuhause per Video erworben und in der Klasse gemeinsam vertieft wird. Von dieser auch als *tutoring* bekannten Praxis verspricht sich er eine *Humanisierung* des Klassenraums. Eine Software überwacht dabei den Lernfortschritt, der ganz nach individuellen Bedürfnissen der Lernenden belohnt werden kann, was Khan wie folgt erklärt:

> „We put a bunch of game mechanics in there, we get these badges […] just the wording of the badging or how many points you get for doing something we see on a system wide basis […] like tens of thousands of fifth graders or six graders going one direction or another, depending on what badge you give them." (Khan, S., März 2011)

Diese technisch vermittelte Form der Lehr-Lern-Praxis ernennt Khan im Dialog mit dem nicht weniger begeisterten Bill Gates zugleich noch zur „future of education" (ebd.). Die Methodik der Belohnung, auf die Khan dabei zurückgreift, hat allerdings bereits als *Zuckerlpädagogik* der *Bildung 1.0* – also der klassischen Regelschulpädagogik – Karriere gemacht. Die von Khan erklärte Zukunft der Bildung ist somit die von gestern, nur in neuem Gewand.

Im Rückblick auf die nun hier gesammelten Ansätze der Verknüpfung von Bildung und Digitali-

sierung wird ersichtlich, dass dieses Aufeinandertreffen ganz unterschiedlich ausgelegt werden kann. Dabei möchte ich zwei Tendenzen hervorheben, die anhand einzelner Merkmale der Ansätze ersichtlich werden. In Fall von Norvigs virtuellem Klassenzimmers oder Kollers *Überwindung* der one-size-fits-all-Methode lässt sich die Komponente der Personalisierung identifizieren. Aus dem Verständnis der Humanisierung des Klassenzimmers und den Erfahrungen eines regen Austausch im Sociology 101 Projekt lässt sich zudem eine Tendenz zu einer kooperativen Lernpraxis erkennen. Diesen beiden Merkmalen ist gemein, dass es sich dabei um charakteristische Kriterien des Wesens der Digitalmedien handelt.

Diesen nebenan steht die in Khans Konzept integrierte Kontinuität einer kontrollierenden und belohnenden Autorität, die in einer digitalen Form das Lernen der Einzelnen überwacht und durch den individualisierten Belohnungsmechanismus zudem eine Perfektionierung der Konditionierung und Verhaltensmanipulation darstellt. Mit der Integration einer solchen maschinellen Autorität in das Lerngeschehen reproduziert sich zugleich die Ordnung, die der ökonomischen Logik der Leistungsoptimierung die Hand reicht.

Zur Beantwortung der Frage wie eine Bildung 2.0 - im Sinne einer Bildung für die digitale Gesellschaft im 21. Jahrhundert - auszusehen hat, gilt es folglich zu klären, woran sich dieses Konzept orientiert: Wird die Ordnung der bestehenden Lernpraxen in digitale Medien übertragen oder lehnt sich die Konzeptualisierung der Bildung 2.0 am Wesen der Digitalmedien an?

D. Exkurs: Rekonstruktionen einer Sozialisation 2.0

In diesem Exkurs soll anhand persönlicher Erfahrungen des Autors mit der Protestbewegung #unibrennt ein Phänomen rekonstruiert werden, das dieser selbst als eine Sozialisation 2.0 interpretiert. Die Wahl dieses Begriffs steht dabei in verschiedenen assoziativen Verbindungen zum Geschehen. *Sozialisation* soll das Einüben dieser Verhältnisse andeuten, wie sie im Anschluss skizziert werden, das *2.0* versteht sich analog zur Praxis des Web 2.0 - als ein aktives, produktives Teil-sein. Diese Klassifikation erklärt sich im Einordnen der nachstehenden Ereignisse, als von einer Generation getragene, die als *digital natives* bezeichnete schon zu denjenigen gehören, die mit der Digitalisierung - also dem Computer und dem Internet - aufgewachsen sind. Diese Gewohnheit im Gebrauch der neuen Medien war zum einen offenkundig in der digitalen Präsenz der Ereignisse ersichtlich und zum anderen auch in der Verinnerlichung digitaler Verhältnisse und deren subtilen Ausdruck in der Lebensform.

#unibrennt[14] und dezentrale Keimformen

Neben meiner *schulischen* Sozialisation hat sich innerhalb meiner Studienzeit noch die Gelegenheit einer *zweiten universitären Sozialisation* ergeben. Ich beziehe mich dabei auf die im Herbst 2009 eingetretenen Studierenden-Proteste, welche meist als *#unibrennt* erinnert werden. Von Wien ausgehend breitete sich der Protest über mehrere europäische Staaten zu einer Bewegung aus und sorgte für eine Reihe monatelanger Besetzungen einzelner Räumlichkeiten etlicher Universitäten. Von einer Sozialisation kann von daher gesprochen werden, da durch die Eindringlichkeit der Erfahrung die *naturhafte* Gestalt der gewohnten Verhältnisse der Bildungsinstitutionen anstelle zwangsläufiger Notwendigkeiten als bloße *Möglichkeitsverhältnisse* erfahren wurden, was mich dementsprechend verändert aus dieser Epoche wieder heraustreten ließ.

Charakteristisch für die Bewegung war die *Organisation* des Protests und der daraus hervorgehenden Arbeitsgruppen und Projekte in horizontalen Strukturen. Diese kollektiven Organisationsstrukturen zeichneten sich dabei besonders durch vielfältige Arbeits- und Denkweisen aus, denen je eigene Motive zugrunde lagen. Mit disparaten Interessen und vielfältigen *Sprachen* begann ein Beleben der Räume wie ein Betreten von Neuland und Verlernen von Gewohntem – Experimente einer Kunst der Ent-Unterwerfung und dem Sich-selbst-voran-gehen. Das Gefühl sich und die Universität neu erfinden zu können, verdrängte Schritt für Schritt den Schein der Natürlichkeit der zuvor gewohnten universitären *Normalität*. Spielregeln, wie sie im Regelbetrieb

[14] Das Ereignis #Unibrennt kann jedoch in keinster Weise auf das hier Dargestellte reduziert werden. Dieser Exkurs soll ausschließlich der Nachvollziehbarkeit der Gedanken des Autors und dessen Schlüsse zum gegenwärtigen Aufeinandertreffen von Digitalisierung und den bestehenden gesellschaftlichen Ordnungsformen dienen.

Rahmen und Prozesse ordneten, wurden je nach Anlass und Bedürfnissen entwickelt und verworfen.

Im Frühsommer 2010 wurden dennoch die letzten besetzten Räumlichkeiten durch die Polizei geräumt und die Bewegung damit um ihre zentrale Örtlichkeit beraubt. Die entstandenen Keimformen und ihre kultivierten Praxen hingegen sollten weiter wuchern und im Dezentralen neue Wurzeln schlagen. Auch unter Psychologiestudierenden der Universität Wien entwickelten sich basisdemokratische Strukturen, die sich Wissensarbeit, Austausch und Kritik widmeten. Aus diesen Strukturen heraus sollten in den folgenden Jahren verschiedene Projekte entstehen, denen gemein war, dass sie sich horizontaler Selbstorganisation verschrieben. Die Auseinandersetzung wendete sich dabei hauptsächlich curricular marginalisierten Theorie- und Praxisfeldern zu. Aus dem anfänglichen Rahmen der Lesekreise entwickelten sich Projekte, die sich mehr und mehr an eine Öffentlichkeit richteten, um über Veranstaltungen auf gesellschaftspolitisch relevante, aber oft unterrepräsentierte Forschungsfelder aufmerksam zu machen.

Ein weiterer Kurs in Richtung einer alternativen Wissensarbeit wurde schließlich mit der Arbeitsgruppe *ALV* (Alternative Lehrveranstaltung) eingeschlagen. Die Gruppe hatte sich zum Ziel gemacht, kritisch-psychologische Inhalte und Formate der Wissensaneignung ins formelle Programm der Universität zu integrieren. Auf inhaltlicher Ebene lag darin der Versuch, marginalisierte Forschungsfelder in das Lehrveranstaltungsverzeichnis zu bringen und gleichzeitig auf der Ebene des Formates mit alternativen Wegen der Auseinandersetzung zu experimentieren. Ein Ergebnis dieser Projektgruppe war die Ringvorlesung *Geschichte, Subjektivität, Gesellschaft*, welche beginnend mit dem Sommersemester 2013 drei Mal mit variierenden Inhalten und methodischen Konzepten stattfand. Das Auftauchen als Lehrveranstaltung (LV) im Vorlesungsverzeichnis für Psychologie erwies sich als mit bestimmten Voraussetzungen verbunden - wie einer formellen LV-Leitung und adäquaten Prüfungsmodalitäten - um nach *bestandener* Auseinandersetzung auch mit dem Erwerb eines Zeugnisses einhergehen zu können.

Allen Intentionen zu Trotz, der LV durch die Variation ihrer Prüfungsmodalitäten einen anderen Charme zu verleihen, wurde die Veranstaltung dennoch als eine *übliche* Atmosphäre erlebt. Ursächlich dafür mögen die fortbestehenden Bedingungen, wie das Vorlesungsformat, die Raumordnung und die dennoch existierenden, wenn auch verhältnismäßig ungewöhnlichen Prüfungsmodalitäten sein. Gravierender noch als diese Rahmenbedingungen, wirkte sich meines Erachtens die Anwesenheit formeller Autoritäten auf die Atmosphäre in der LV aus. Auch wenn inhaltlich wie methodisch alternative Wege beschritten wurden, konnte der charakteristischen Logik formaler Verhältnisse nicht *entkommen* werden. Diese Beobachtungen sorgten schließlich für weitere Gedankenbewegungen und andere LV-Parameter wurden ins Visier genommen.

Prüfungsmodalitäten waren aufgrund der Tatsache, dass eine Lehrveranstaltung immer einer

Basis zur Bewertung bedarf, nicht prinzipiell hinterfragbar - der Prozess, wie es dazu kam jedoch eher. Von daher wurde in der Funktion einer leitenden und bewertenden Autorität und deren inhaltlich wie methodisch strukturierendem Auftrag der Unterschied festgemacht, welcher die Möglichkeit bietet, eine andere Lernatmosphäre zu kultivieren. Bis zum Wintersemester 2013/2014 wurde mit dem Arbeitstitel *Autonomes Seminar* ein Konzept erarbeitet, welches schließlich unter dem Titel *PS Selbstbestimmung im Interessensschwerpunkt* in das dafür zuständige Organ der Planung und Organisation der Lehre, der Studienkonferenz an der Fakultät für Psychologie, eingereicht wurde. Das Konzept der LV sah vor, dass die Verantwortung für Gestaltung und Ablauf des Seminars der sich zusammenfindenden Gruppe überlassen werden sollte - darin eingeschlossen die Wahl der Räumlichkeiten, des Settings, der Methoden, und sonstige von der jeweiligen Gruppe als relevant erachteten Bedingungen[15].

Nebst prinzipiellem Verständnis für das Anliegen und Interesse für das Projekt gab es auch Misstrauen und Widerstand gegenüber der Tatsache, dass die Verantwortung für den Seminarablauf abgegeben werden sollte. Das Unbehagen gegenüber rechtlichen Fragen, wie auch der generelle Missmut zur Verantwortungsabgabe waren schließlich ursächlich für das Scheitern des Projekts.

Aus diesem skizzierten Bogen an Ereignissen gingen ein Reihe von Gedankenbewegungen hervor, die zu einer Deutung des Konflikts dieser Verhältnisse, als Widersprüche in der Ordnungsweise führten. Die gegenüberstehenden Ordnungsweisen des Autoritären und des Horizontalen scheinen sich wie unvereinbare Paradigmen auszuschließen. Die Digitalisierung schreibt sich dennoch stetig in das kulturelle Geschehen ein. Dieses Diplomprojekt möchte sich demnach diesem Auftreffen der Digitalisierung auf die traditionellen, autoritären Verhältnisse widmen.

[15] Ein ausführliches Konzept dieses Seminars befindet sich im Anhang.

E. Resonanzen I: Ein einstimmender Ausblick

In Resonanz auf das Einleitungskapitel gilt es nun, die zum Anlass der Transformation des Bildungswesens mitschwingenden Assoziationen zu rekapitulieren und ihr Zusammenspiel für einen Anlauf zur Bestimmung einer Bildung 2.0 zu diskutieren. Bei der Befragung der bereits angeklungenen Zusammenhänge soll zugleich versucht werden, der *Ökonomischen-Effizienz-Taktung* des Bildungswesens als auch dem Fortbestand der herrschenden Klassenverhältnisse zu entkommen. Das Zusammenspiel von Bildung und Digitalisierung will vielmehr als eine Aufforderung gesehen werden, den Resonanzraum einer Bildung 2.0 verschiedenartig anzudiskutieren, um diesem *Update* des Bildungswesens nicht das revolutionäre Entfaltungspotential zu verleugnen, das es in sich trägt.

Wie schon in den voranstehenden Abschnitten des Kapitels in den verschiedenen Assoziationen zu Bildung angedeutet, existieren verschiedene Ansätze und Phänomene in denen sich das Zusammentreffen von Bildung und Digitalisierung widerspiegelt. Ganz grundlegend unterschiedlich erweisen sich die Ansätze im Hinblick darauf, ob das Update der Bildung auf die Version 2.0 auf eine Technologisierung der Bildung reduziert bleibt oder sich das zukünftige Bildungswesen am Wesen des Web 2.0 orientiert. Historische Verweise auf ein Wechselspiel zwischen Bildungswesen und Mediengebrauch tauchten bereits in 0.B auf, wo bedeutende Zäsuren des Bildungswesens auch in historischer Synchronizität mit der Entwicklung des Buchdrucks im ausklingenden Mittelalter oder der Etablierung des Alphabets im antiken Griechenland in Zusammenhang gebracht wurden. Dahingehende gegenwärtige Phänomene kamen anhand persönlicher Rekapitulationen im Abschnitt 0.D zu Wort, sowie auf Diskursebene in 0.C. Für die Vorstellung einer Bildung 2.0 ist es von daher interessant sich mit dem Wesen eines Mediums zu befassen, wie es im Folgekapitel anhand des medientheoretischen Klangspektrums demonstriert wird.

Im Anschluss daran werden die bestehenden Bildungsinstitution reflektiert und deren Ordnungsprinzip des Autoritären im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Verhältnissen interpretiert. In weiterer Folge soll schließlich das transformatorische Potential der Digitalisierung gedeutet und im Zusammentreffen mit den bestehenden Verhältnissen interpretiert werden. In Konsequenz daraus werden zum Schluss drei Schritte in Richtung einer Theorie und Praxis der Bildung 2.0 präsentiert.

1. Medien als vermittelnde Verhältnisse

A. Eine Betrachtungsweise der Medientheorie

Mit diesen Gedanken der Medientheorie soll für diese Arbeit eine Betrachtungsweise ausprobiert werden, mit welcher das schon einleitend angeklungene Vorhaben eines Denkens in Zusammenhängen verfolgt wird. Medien - als Prinzipien zwischenmenschlicher Interaktion - gelten für den Medienwissenschaftler Vilém Flusser als „Unterbau der Kultur und der Gesellschaft überhaupt“ (Flusser, V., 2009, S.36), als fundamentale Logiken einer Gesellschaft, die als Fäden bzw. vermittelnde Verhältnisse dem Feld der Informationsprozesse[16] zugrunde liegen (vgl. Flusser, V., 2008, S.29f). In den jeweiligen zeitgeschichtlichen Konventionen der Interaktion spiegeln sich die der jeweiligen Epoche vertrauten Medien wider und die durch deren Wesen vermittelte Ordnungen. Ob und welch einen Unterschied es macht, ob vor dem Fernseher oder dem Computer gesessen wird oder ein neues Medium gar eine Revolution bedeutet, soll im Folgenden besprochen werden. Dabei möchte sich dieses Kapitel, ganz im Sinne des Versuchs „ein Denken in eingebetteten Situationen wieder [zu] lernen“ (Slunecko, T., 2002, S.91), der Medientheorie widmen, die sich als eine Theorie der vermittelnden Verhältnisse daran macht, zu beschreiben, wie medientechnologische Kommunikationsstrukturen ihre *Rolle* im Prozess kultureller Konstitution spielen. Die Medientheorie scheint hierfür eine dienstbare Brille zu sein, um das *Durchdrungen-sein* von historischen und gesellschaftlichen Verhältnissen im Zusammenhang mit dem Mediengebrauch aufzuzeigen. Marshall McLuhan betrachtet es gar als unmöglich, „Prozesse des sozialen und kulturellen Wandels zu verstehen“ (McLuhan, M., 2014, S. 8), „ohne Kenntnis der Wirkungsweise von Medien“ (ebd.) zu besitzen. Gleichzeitig gilt es wiederum, gesellschaftliche Formen und Entwicklungen nicht auf einzelne Bedingungen zurückzuführen, sondern als „Resultat einer spezifischen Kombination symbolischer, sozialer, ökonomischer, ökologischer, epidemiologischer usw. Faktoren, die aufeinander einwirken, sich aufeinander stützen, einander potenzieren oder hemmen“ (Slunecko, T., 2002, S.143) zu betrachten.

[16] "Weder ist der *Geist* ein Kulturprodukt, noch ist *Kultur* ein geistiges Produkt, sondern beide, Kultur und Geist, sind Aspekte eines *Feldes* von Informationsprozessen" (Flusser, V., 2008, S.29).

B. Ausgewählte medientheoretische Elemente

Marshall McLuhan, der als Begründer der modernen Medienwissenschaft gilt, hat mit seinem Ansatz den Fokus vom Inhalt der Kommunikation auf das *Wesen* des Mediums verschoben. Er bemerkte, dass der „*Inhalt* jedes Mediums der Wesensart des Mediums gegenüber blind macht" (McLuhan, M., 1970, S.15), während der Wesensart der Gehalt zukommt, welcher im Sinne einer Veränderung „des Maßstabs, Tempos oder Schemas" (ebd. S.14) *funktioniert*. McLuhans Medienverständnis ist dabei sehr weit gefasst. Als Medium gilt für ihn alles „was eine schon vorhandene Möglichkeit, eine vorhandene *menschliche Funktion* über das bisherige hinaus steigert" (Slunecko, T., 2002, S.133). Auf die Entwicklung eines Mediums folgt, dass es ergriffen wird, jedoch „niemals das Medium bloß ergriffen wird, sondern daß es immer den Greifenden zurück ergreift" (ebd. S.135). Diese *Ergriffenheit* zeigt sich in der Organisation unserer Sinne, wirkt sich auf unsere Wahrnehmungsgesetze aus und schreibt sich in den psychischen Mustern unserer Kognition und Interaktion ein (vgl. McLuhan, M., 1970, S.25), welche für die „symbolischen (politischen, religiösen) Formen" (Slunecko, T., 2002, S.135) relevant sind. Medial ergriffen zu sein bedeutet demnach eine Zugangsweise zur Welt internalisiert zu haben und sich dementsprechend der „neuen Technologie […] mit der psychologischen Konditionierung und den Reiz- Reaktionsmustern der alten" (McLuhan, M., 2014, S.94) Technologie zu nähern, während hingegen „für das Kind [...] die neue Umwelt offensichtlich" (ebd. S.88) ist. Folglich schreiben Meder und Swertz Technologien einen *erzieherischen* Gehalt zu, die mit einem „heimlichen Lehrplan ihrer strukturellen Charakteristik unseren Denkstil und die Art und Weise, wie wir mit Welt und Gesellschaft umgehen", prägen (Meder, N. & Swertz, C.).

In *Understanding Media*[17] führt McLuhan ein Charakteristikum ein, anhand dessen Medien nach ihrer Beschaffenheit auf einem Spektrum von heiß bis kalt differenziert werden können. Diese Zuteilung steht für den Grad an Detailreichtum des Mediums. Je *heißer* bzw. detailreicher ein Medium ist, desto weniger bedarf es einer Vervollständigung durch die Nutzer*in, entsprechend wenig aktive Beteiligung ist auch bei der Nutzung dieses Mediums gefragt bzw. möglich, worin McLuhan den ausschließenden Charakter heißer Medien erkennt (vgl. ebd. S.30). Entsprechend gegensätzlich verhält es sich bei einem *kalten* Medium, welches (relativ) mehr Beteiligung durch die Nutzer*innen verlangt.

Auch Byung-Chul Han greift bei Medien den Parameter der Beteiligung auf, welchen er anhand des Grads an Beteiligungsmöglichkeit bestimmt und an der der *Mediennatur* innewohnenden Potenz zur (A)Symmetrie des Kommunikationsverhältnisses festmacht. Im Bezug auf die für Kommunikation mindestens notwendigen zwei Punkte bzw. Personen, kann damit aufgezeigt werden, inwiefern die Möglichkeit zu wechselseitiger Beteiligung besteht. Sofern diese Möglich-

[17] *Understanding Media* ist in der deutschen Übersetzung als *Die magischen Kanäle* erschienen.

keit besteht, kann von einem symmetrischen Verhältnis gesprochen werden, wenn jedoch nur in eine Richtung gesendet werden kann, handelt es sich um ein asymmetrisches Verhältnis, welches den Rezipierenden eine passive Rolle zuteilt (vgl. Han, B.-C., 2013, S.26f, 58). Dieser Grad an Beteiligung auf dem Spektrum zwischen Aktivität und Passivität macht die der medialen Atmosphäre ausgelieferten Menschen tendenziell zu symmetrisch Beteiligten bzw. asymmetrisch Unterworfenen. Han erkennt darin eine den Medien implizite „Affinität zur Macht und Herrschaft“ (ebd. S.58), die mit steigendem Grad an Asymmetrie zunimmt.

Auch die Medienphilosophie Vilém Flussers schlägt eine ähnliche Betrachtungsweise vor. Flusser legt das Maß der Beteiligung im Potential an neue Information erstellen zu können gegenüber dem solche nur empfangen und verteilen zu können. Dieser Unterschied, den er als *dialogische* und *diskursive* Mediennutzung beschreibt, ist entweder durch das Wesen des Mediums vorgegeben, oder aber durch die Weise wie es gehandhabt wird (vgl. Flusser, V., 2000, S.272, 286). Für diskursive Mediengestaltung und -nutzung ist ein *adressloses Rundfunken* von Botschaften charakteristisch, welches sich in einer Gleichschaltung der Empfänger*innen und „totaler Kommunikationsunmöglichkeit zwischen den einzelnen Empfängern“ (ebd. S.284) ausdrückt. Bei dialogischen Medien hingegen geht es darum, Informationen über wechselseitigen Austausch zu neuer Information zu synthetisieren (vgl. ebd. S.286). Der qualitative Unterschied, der hier anhand Flussers Gedanke zur Handhabung eines Mediums aufgezeigt wird, liegt im Ausgeliefert-Sein der medialen Umstände gegenüber dem Auslegen-können der durch sie geschaffenen Bedingungen. Zu beachten ist, dass einzelne Medien, wie auch dem McLuhanschen Verständnis der heißen Medien nach, ausschließende Bedingungen mit sich bringen, andere Medien hingegen erst durch deren Handhabung bzw. kulturellen Gebrauch ihren Charakter entwickeln und wandeln.

Anhand einer kleinen Mediengeschichte soll nun im Folgenden auf das erzieherische und sozialisierende Wesen einzelner ausgewählter Medien eingegangen und auf kulturelle Zusammenhänge verwiesen werden.

C. Eine kleine Mediengeschichte

Eine Mediengeschichte, der das Adjektiv *klein* voran steht, hat dies insbesondere dadurch verdient, da im Folgenden vom weitgefassten Medienverständnis McLuhans abgesehen wird und nur beispielhaft auf die Bedeutung weniger historisch aufeinander folgender und ausschließlich dem Zweck der Kommunikation dienender Medientechnologien eingegangen wird. Diese Zusammenstellung ausgewählter Kommunikationsmedien erklärt sich durch deren Wechselwirkungsverhältnis zum Bildungswesen und den gesellschaftlichen Strukturprinzipien. Dementsprechend wurde bei der Betrachtung dieser exemplarischen Auswahl an Medien der Fokus auf deren ordnende und gesellschafts-politische Verbindungslinien gelegt.

Sprache, Schrift und Homogenisierung

> „Jedes Denken steht mit einer bestimmten Form von Sprache in Zusammenhang, und Sprache selbst knüpft an die manuellen Techniken an, wiewohl sprachliche Symbole letztlich für abstrahierte soziale Konventionen stehen." (Hartmann, F., 1.4.2014)

Dementsprechend wird hier für den Kontext der Kommunikationsmedien die Sprache an den Anfang gestellt, da ihr selbst *bloß* „ein effektiver Denkvorgang, der an sich nicht verbal ist" (McLuhan, M., 1970, S.17f) zugrunde liegt. Gleichwohl stellt Sprache eine Voraussetzung für andere Medien dar, im Sinne dessen dass „der Inhalt jedes Mediums immer ein anderes Medium ist" (ebd. S.17). In den Vorstellungen der Sprache bildet sich, Ludwig Wittgenstein zufolge, zugleich auch die vorstellbare Lebensform ab (vgl. Wittgenstein, L. 1977, S.24), womit folglich mit den „Grenzen meiner Sprache [...] die Grenzen meiner Welt" (Wittgenstein, L., 19.5.2012. § 5.6) festgelegt sind. Lebensform und Bewusstsein entstehen folglich durch sprachlich vermittelte Vorstellungen. [18]

Einzelne Sprachen haben im Verlauf der Geschichte neben ihrem verbalen Ausdruck auch in Schriftsystemen Ausdruck gefunden. DeKerckhove schreibt dem – in der heutigen *westlichen* Welt – gebräuchlichen Alphabet die Funktion einer "Software des Abendlandes" (DeKerckhove, Derrick; nach Slunecko, T., 2002, S.138) zu. Im Bild der *Software* steck, dass auch eine Schrift auf eine bestimmte Art und Weise funktioniert und sich damit durch die geregelte Anwendbarkeit im Gebrauch in einer Uniformierung niederschlägt, die in Ausdrucksfeldern wie Bildung, Erziehung, Politik, Ökonomie sowie auch dem gesellschaftlichen Leben ihre Wirkung zeigt (vgl. McLuhan, M., 1970, S.24). Für das Schriftsystem des Alphabets ist charakteristisch, dass sich die Gegenwart im Bewusstsein bestimmen lässt, als Moment zwischen dem historischen Nach-

[18] Auch in der Bibel geht die Sprache sinnbildlich dem Schöpfungsakt voraus: „Im Anfang (ἀρχή) war das Wort (λόγος) [...] Alles ist durch das Wort geworden und ohne das Wort wurde nichts, was geworden ist." (Johannes, 1,1-3)

einander einer linearen Zeitlichkeit (vgl. Meder, N., 2004, S.48f). Durch die Uniformierung des Alphabets wird damit ein Denken sozialisiert, welches analog zur Reihung der Schriftzeichen in einer linearen sequentiellen Ordnung stattfindet. Die Möglichkeiten und Charakteristika des jeweiligen Schriftsystems prägen die Gesellschaft, in der es Gebrauch findet, während die prinzipielle Gemeinsamkeit einer schriftsprachlichen Praxis ist:

> „Die schriftsprachliche Gesellschaft erweist sich so als eine Gesellschaft, die ihre Informationen im Modus der Erinnerung und des Gedächtnisses verarbeitet, sie ist Gesellschaft der Speicherung von Daten und Informationen." (ebd. S.49)

Eine bedeutende Fortführung der händischen Schrift findet sich im 15. Jahrhundert in der auf Johannes Gutenberg zurückgehenden Erfindung des modernen Buchdrucks mit beweglichen Lettern. Der Buchdruck ermöglichte Öffentlichkeit und läutete auf der Seite der Publizierenden das Ende der Anonymität ein (vgl. McLuhan, M., 2014, S.68, 122). Mit der Praxis der Publikation begann auch die Idee aufzutauchen, die zugrundeliegende „geistige Anstrengung als Privatbesitz zu betrachten" (ebd. S.122). Die Titelseite etabliert sich schließlich als der Ort für Autor*innen- und Verleger*innenschaft (vgl. Grassmuck, V. R., 1995).

Mit dieser technologisch katalysierten Verfügbarkeit und damit zugleich rapide ansteigenden Komplexität des *Wissbaren* ging auch eine zunehmende Vereinzelung der Menschen einher (vgl. Meder, N., 2004, S.49f). Der Umgang mit Wissen verlangte danach, da die Auseinandersetzung einen immer höheren Zeitaufwand bedeutete und damit ein Spezialist*innentum provozierte. Neben dieser *notwendigen* Vereinzelung der Menschen tritt mit der Verbreitung der Drucktechnologie auch deren Wirkungsweise als *Vereinigungstechnik* auf, worin McLuhan in gesellschaftlicher Dimension das *Erwachen* des Nationalismus erkennt (vgl. McLuhan, M.,1970, S.175). Er stellt darin das „Prinzip der Erweiterung durch Homogenisierung" fest, worin er den „Schlüssel zum Verständnis der Macht des Westens" (ebd. S.172) vermutet. Das Erwachen des Nationalismus, im Sinne eines Auftretens nationalstaatlicher Identität, steht in Korrelation zu der mit dem Buchdruck auftretenden Standardisierung bzw. Normierung des Wissens. Wissen erfuhr damit eine nationale Gebrauchsform, womit durch dessen Verbreitung eine homogenere Informiertheit der nationalstaatlichen Bevölkerung entstehen konnte. Im Zusammenhang mit Bildung und Wissenschaft kann die *Ichbezogenheit* der Wissenden bzw. die „Egologie moderner Philosophie und Bildungstheorie" (Meder, N., 2004, S.50) als *purer Reflex* auf das Medium des gedruckten Buches verstanden werden.

Elektrifizierung und Infotainment

Eine nächste Wegmarke der Medienentwicklung möchte ich bei den elektronischen Technologien des Radios und des Fernsehens legen. Mit der Elektrifizierung werden die Medien zu Net-

zen (vgl. Grassmuck, V. R., 1995), was auf den Menschen bezogen als „eine Erweiterung des zentralen Nervensystems“ (McLuhan, M., 2014, S.40) zu verstehen ist und ergo auch die Verbindung und Anteilnahme am Weltgeschehen verändert. Radioempfänger und Fernsehapparat kommen im Gegensatz zu anderen elektrischen Medien, wie dem zwischenzeitlich entwickelten Telefon, die Erzeugung der *Masse* zu (vgl. McLuhan, M., 2014, S.68). Gemeinsam mit Printmedien, wie Zeitung und Zeitschrift, prägen sie die Kategorie der Massenmedien. Deren Eigenschaften der Gleichzeitigkeit, der Zentrum-an-alle-Struktur und die Unmöglichkeit, antworten zu können, macht sie zu Instrumenten der Synchronisation anonymer verteilter Empfänger*innen mit der Konsequenz der Passivität (vgl. Grassmuck, V. R., 1995). Gesellschaftspolitisch hat die Geschichte gezeigt, dass „das Radio zum universalen Maul des Führers“ (Horkheimer, M. & Adorno T. W., 2013, S.168) wurde, ohne welches eine derartige Massenmobilmachung für den Faschismus im Deutschen Reich nicht möglich gewesen wäre. Theodor W. Adorno und Max Horkheimer betonen dabei, in Übereinstimmung mit McLuhan: „[D]as gigantische Faktum, daß die Rede überall hindringt, ersetzt ihren Inhalt“ (ebd. S.168). Die „bloße Allgegenwart“ (ebd. S.168) stellt die Botschaft des Mediums des *Volksempfängers* dar, womit die Bevölkerung, wie schon der Begriff verrät, zur Empfängerin wird.

Mit dem Fernsehen findet in der anschließenden Nachkriegsgeschichte ein Medium Verbreitung, welches neben seiner propagandistisch ideologischen Qualität besonders in *zivilem* und wirtschaftlichem Nutzen zur Schaffung von Massenmärkten beiträgt (Grassmuck, V. R., 1995). Im Hinblick auf die elektrische *Vernetztheit* und somit *Angeschlossenheit* am Weltgeschehen entsteht eine Form der Anteilnahme, welche der TV-Kritiker Neil Postman als *Infotainment* beschreibt und worunter er Folgendes versteht:

> „Unser Fernsehapparat sichert uns eine ständige Verbindung zur Welt, er tut dies allerdings mit einem durch nichts zu erschütternden Lächeln auf dem Gesicht. Problematisch am Fernsehen ist nicht, dass es uns unterhaltsame Themen präsentiert, problematisch ist, dass es jedes Thema als Unterhaltung präsentiert.“ (Postman, N., 1985, S.110)

Neben diesem Unterhaltungscharakter des Fernsehens, zeichnet sich das Medium zudem durch seine beispielhafte *amphitheatralische* Struktur und der Unmöglichkeit über das Medium zu dialogisieren aus (vlg. Flusser, V., 2000, S.285), welche sich in Verantwortungslosigkeit und Passivität niederschlägt. In diesem Wesen der Massenkommunikation liegt für Paul Lazarsfeld die Zweischneidigkeit des Mediums, da dieses einerseits für Informiert- und Betroffenheit sorgt, aber andererseits zugleich einen Zustand der Entscheidungs- und Handlungsunfähigkeit mit sich bringt, womit ihm der Status des solidesten und effizientesten sozialen Betäubungsmittels zukommt (vgl. Lazarsfeld, P., 2007, S.239).

Universalmaschine und Digitalisierung

So wie das Massenmedium Radio für die faschistischen Regime mitverantwortlich war, hat Alan Turings Erfindung der *universal paper machine* zu deren Ende beigetragen, indem mit diesem ersten *Computer* der Verschlüsselungscode der Nationalsozialisten des Deutschen Reichs dechiffriert werden konnte (vgl. Coy, W., 1995; vgl. Turing-Bombe). Die von Turing erdachte Universal-Maschine, die durch „einen endlichen Satz von Anweisungen […] in die neuen Maschinen verwandelt" (Grassmuck, V. R., 1995) werden kann, ist durch weitere *Verwandlungen* zum Computer und dessen Verbindung mit der Netzstruktur der Telefonleitung zur Infrastruktur des Universal-Mediums geworden.

Das Universal-Medium entwickelte sich aus Operationen in Binärsprache über eine Reihe von aufeinander aufgesetzten Programmiersprachen zu einem, als optische Oberfläche erfahrbaren und durch viele Schnittstellen manipulierbaren, digitalen Multimedium. Die Voraussetzung im „universellen binär-digitalen Format Schrift, Bild, Bewegtbild und Klang" (ebd.) verarbeiten zu können, schafft die Möglichkeit, alle vorausgegangenen Kommunikationsmedien im universalen Medium aus Computer und Informationstechnologie zusammenfallen zu lassen und andere Medien wie Verkehrs- und Versorgungsnetze und das Geld zu integrieren (vgl. ebd.). Doch „der universelle Simulator geht über prä-bit technische Medien hinaus, indem er Prozesse, Autoren und Räume simulieren kann – Ideenräume, perspektivische, kartesische Räume, Handlungsräume, Spielräume" (ebd.). Diese digitalen Räume bieten den *Cyberweltenbewohner*innen* die Möglichkeit, sich in der „unheimlichen Ortlosigkeit des allgegenwärtigen Mediums" (ebd.) heimelig einzurichten. Sie „wohnen nicht mehr im selben Raum" (Serres, M., 2013, S.15), sondern „fortan in einem Raum unmittelbarer Nachbarschaft" (ebd. 20) zu vielem und vielen.

Dieses Universal-Medium, heute unter dem Begriff des Internets bekannt, ist in seiner jungen Vergangenheit wohl gerade wegen seiner räumlichen Charakteristik auch unter dem Namen Cyber*space* verhandelt worden. Die erste Hälfte der wortursprünglichen Assoziation führt zum Verständnis des Netzes als kybernetischen Raum, welcher, seiner altgriechischen Herkunft nach, die Nutzer*innen beim *Bereisen* dieses computermedial erzeugten Sinnhorizonts zu Steuerfrauen und Steuermännern macht. Die Möglichkeit der Welterschließung, wie die Zugänglichkeit zu Personen, Orten und Wissen, hat sich erhöht (vgl. Serres, M., 2013, S.14). Die Erweiterung des eigenen Horizontes, um den digitalen hat eine Ergänzung oder gar Verdopplung erfahren, wie es Grassmuck mit folgendem Bild veranschaulicht:

> „Während ein externalisiertes Sensorium den natürlichen Teil unseres Horizonts Punkt für Punkt in den medialen einholt, errechnet sich im medialen Teil eine Parallelwelt und simuliert sich wahr. Die beiden - abgetastete und errechnete Welt - schieben sich ineinander wie die virtuellen Dinosaurier in die Echtaufnahmen Spielbergs. […] Turing hat uns eine Welt-Maschine beschert." (Grassmuck, V. R., 1995)

Charakteristisch für das Netz ist auch die relativ niederschwellige Möglichkeit zur multimedialen Kommunikation, die einerseits in der relativ kostengünstigen technischen Ausrüstung zur Medienerstellung und andererseits in der netzartigen Architektur und der Möglichkeit der Medienpräsentation begründet liegt. Die Herstellung und Verbreitung verschiedener Medienformate und -inhalte, welche auf privater Ebene bisher ökonomisch privilegierten Personen, wie den „Bertelsmännern und Kirchs dieser Welt vorbehalten waren“ (Grassmuck, V.R., 1995), wird für die Cyberweltenbewohner*innen möglich.

Das Organisationsprinzip der symmetrischen Verhältnisse zeichnet sich durch eine *Zweiweg-Punkt-zu-Punkt-Struktur* aus, die zugleich auch eine *Punkt-an-Viele-Kommunikation* ermöglicht und damit auch eine „Annäherung an die Punkt-An-Alle-Struktur der Massenmedien“ darstellt - „mit dem wesentlichen Unterschied, daß hier jeder sprechen kann“ (ebd.). Die Struktur, nach der das Netz *gewebt* wird, geht auf die Pläne aus dem *Labor* des WWW (World Wide Web) am Forschungszentrum CERN zurück. In der Web-Report (1999) erinnert sich einer der WWW-Entwickler Tim Berners-Lee an die Intentionen und Visionen, welche um die Entwicklung des WWW auftraten. Die Intention hinter dem architektonischen Gestaltungsprinzip baut auf der Idee der Interaktion und Kooperation auf und trägt die Vision, dass „Kreativität auch in größeren und vielfältigeren Gruppen möglich“ wird, und damit die Möglichkeit zur Koordination von Aktivität immer größerer Gruppen von Menschen bietet, „die miteinander verbunden sind, und die so handeln, als würden sie ein riesiges, intuitives Gehirn teilen“ (Berners-Lee, T., 1999, S.297). Analog dazu erkennt auch Nicholas Negroponte, ein weiteres Urgestein der Internetgeschichte und Mitbegründer des MIT Media Labs, die Qualität des Internets „weniger in seinem Informationsgehalt, als in seinem Gemeinschaftssinn“ (Negroponte, N., 1997, S.223f).

Mit Vilém Flussers Blick auf den Unterschied, den er zwischen dem Netz der elektronischen Massenmedien (TV und Radio) und dem des Internets (damals noch Vorgänger des heutigen WWW) identifiziert, bekommt auch das WWW eine politische Note. Während sich in der hierarchischen Struktur der Massenmedien die Dominanz hegemonialer *Diskurse* und deren konservierende Effekte manifestieren, steht dem das dialogische Potential eines horizontalen Netzes gegenüber, welches die Partizipierenden zu Produzent*innen macht. In diesem Prinzip einer aktiven Teilhabe liegt zugleich die Grundlage für direkt-demokratische Partizipationsprozesse (vgl. Flusser, V., 2000, S.16f, 32)**.** Auch Grassmucks Blick auf die politisch-ökonomischen Aspekte des Universal-Mediums erkennt darin die Basis für die Konstitution politischer Prozesse, bemerkt dabei aber zugleich, dass mit der *Grenzenlosigkeit* des *Meta-Mediums* auch eine *Meta-Staatlichkeit* entsteht, „die die nationalstaatlichen Regelungssysteme, die diese Welt aufteilen, auf vielfache Weise infrage stellt“ (Grassmuck, V. R., 1995).

D. Resonanzen II: Klang als eine Antwort der Handhabung

Der hier skizzierten Mediengeschichte zufolge war der Auftritt des Orchesters der Kulturgeschichte stets vermittelt durch die aus ihr hervorgegangenen Medientechnologien. Mit ihren charakteristischen Wesen haben Medien eine grundlegende Ordnung in die kommunikativen Verhältnisse gebracht und waren damit an der Hervorbringung des bestehenden Bildungswesens beteiligt. Die hergestellten Zusammenhänge zwischen Kulturentwicklung und Mediengebrauch sind jedoch keineswegs als Kausalitäten, sondern als wechselseitige Abhängigkeiten zu verstehen, die Medienbotschaft wird dementsprechend erst im Performen *begriffen* (Slunecko, T., 2008, S.10). Dieses praxeologische Verständnis nach dem ein neues Medium Gebrauch findet ist zwar bedingt durch die technischen Vorgaben die das Medium macht; die Flexibilität in der Handhabung lässt zugleich aber auf die kulturellen Gewohnheiten der Anwender*innen schließen (vgl. Hartmann, F., 1.4.2014). Für die Technologien der Kategorie der Massenmedien ist eine verhältnismäßig geringe Flexibilität in der Handhabung charakteristisch. Diese eingeschränkte Möglichkeit der Handhabung ist einerseits ihrem Wesen geschuldet, durch welches sich ein asymmetrisches Verhältnis im Gebrauch einstellt und damit zwar für eine elektrisch synchronisierte Anteilnahme sorgt, zugleich aber die anteilnehmenden Empfänger*innen in einem Zustand passiven Ausgeliefert-Seins befördert. Andererseits ist die sich im Mediengebrauch ergebende Botschaft im Zusammenspiel mit den kulturellen Ordnungen und Gewohnheiten zu deuten.

An dieser Stelle gilt es den Bezug zum Einleitungskapitel wiederzufinden und asymmetrische Verhältnisse zugleich als unablässige Forderung der Anerkennung einer bestimmten Ordnung, wie die der Klassenverhältnisse oder dem Diktat marktlogischer Maxime zu verstehen, wie es mit den Konsequenzen von PISA-Studie und Bologna-Reform angedeutet wurde. Dieser Konvention asymmetrischer Vermittlungsmuster liegt das Ordnungsprinzip des Autoritätsverhältnisses zugrunde. Im folgenden Kapitel soll auf dieses Ordnungsprinzip des Autoritären genauer eingegangen und insbesondere die Rolle der Bildungsinstitutionen in diesem Wechselspiel hervorgehoben werden.

10. Die Ordnung der Institution

A. Das Ordnungsprinzip der Autorität

Autorität ist ein Ordnungsprinzip, welches zwischenmenschliche Beziehungen in Form von hierarchischen Systemen organisiert. Dabei gilt es die Untergeordneten an die bestehende Ordnung zu binden (vgl. Löwenthal, L., 1982, S.256). Ein solches Verhältnis ist bestimmt durch eine dreiteilige „Relation zwischen einem Träger, einem Subjekt und einem Gebiet" (Frei, B., 2003, S.23), über welches Autorität ausgeübt wird. Je nach Kontext können Autoritäten durch formelle Legitimation entstehen - auf welche sich diese Arbeit beschränkt - oder auf anderen Wegen zustande kommen. Das Verhältnis zwischen Autorität und Untergeordneten entsteht in der Interaktion beider Parteien auf die jeweilige Art und Weise. Ausgehend von den Untergeordneten entsteht ein Verhältnis gegenüber einer Autorität im *Anerkennen* dieser (vgl. ebd. S.26). Von Seiten der Autorität lässt sich die Unterordnung mit Althussers Verständnis der *Anrufung* beschreiben, nach welchem Individuen zu *Subjekten* – im Sinne Unterworfener – werden, wenn sie von Autoritäten *angerufen* werden (Althusser, L., 1977, S.142). Diese Anerkennung der Autorität beruht auf der Annahme eines Unterschied bzw. einer Asymmetrie der Beziehung im Hinblick auf Kompetenz, Wissen oder Macht (vgl. Bochenski, J. M., 1974, S.40). Die damit festgestellte Ungleichheit begründet die Anrufung zu Gehorsam, welcher sich bei den Untergeordneten in der Unterwerfung des eigenen Willens unter den Willen der Autorität äußert und bis zur Übernahme von Meinungen und Weltanschauung führen kann (vgl. Frei, B., 2003, S.26). Diese Bereitschaft zur Anpassung reicht oft weit über den legitimierten Kontrollbereich der Autoritätsperson hinaus (vgl. Popitz, H., 1986, S.11, 18). Leo Löwenthal folgert in diesem Zusammenhang: „[W]enn wir die Autorität im allgemeinen als freiwillige Unterwerfung unter eine fremde, in Personen oder Einrichtungen verkörperte Willensmacht begreifen, dann werden die Autoritätsverhältnisse einer bestimmten Zeit in gewisser Weise gleichbedeutend mit der Anerkennung der Ordnung selbst" (Löwenthal, L., 1982, S.263).

Diesen Mechanismus des Schaffens von Ordnung durch die Anerkennung derselben, ist der Einschätzung Löwenthals zufolge einer, der alle Geschichte durchzieht und somit der *Natur des Menschen* entspricht (vgl. ebd. 252f). Diese *natürliche* Ordnung ist ihrer Erscheinungsweise nach in einer dauernden Dynamik begriffen, welche auf den zeitgeschichtlichen Notwendigkeiten und kulturellen Mustern beruht. Beispiellos zeichnet sich ihr *natürlicher* Charakter zugleich auch in deren Kontiuität in revolutionären Brüchen der Geschichte der Menschheit ab, wenn in Kämpfen gegen bestehende Autoritäten Herrschaftsformen und -personen ersetzt werden, die autoritäre Struktur jedoch bestehen bleibt. Diese vermeintliche Unentbehrlichkeit des *Unter*-Ordnens drückt sich vor allem darin aus, dass an Stelle gestürzter Autoritäten stets eine andere tritt, sei es in personeller Form, wie auch in ideeller, wenn beispielsweise die Vernunft den Glauben ablöst (vgl. ebd. S.254, 256).

> „Dabei ist es nicht entscheidend, ob innerhalb bestimmter historischer Abschnitte oder innerhalb einzelner gesellschaftlicher Gruppen ein Bewußtsein darüber vorhanden sein mag, daß und inwieweit die Bejahung des Bestehenden in ihnen lebendig ist oder nicht; unabhängig von allen ideologischen Vorstellungen steht die Macht der Autorität als kultureller Faktor fest, bildet sie einen unentbehrlichen Mechanismus der menschlichen Geschichte.“ (ebd. S.252f)

Diese Unentbehrlichkeit tritt dabei besonders in ökonomischen Verhältnissen auf, in welchen der Anerkennung der Bedingungen nur die Alternative des ökonomischen *Untergangs* nebenan zu stehen vermag (vgl. ebd. S.269). Ökonomische Abhängigkeitsverhältnisse sind folglich Anlass dafür, sich bestimmten Regelungen der Arbeitsvorgänge zu unterwerfen, auch wenn diese nicht dem eigenen Willen entsprechen. Diesem ökonomisch *notwendigen* Autoritätsverhältnis liegt das Klassenverhältnis zugrunde, nach welchem „von einer Gruppe von Menschen für die Mehrzahl der anderen Menschen jeweils der Arbeitsprozeß geregelt wird“ (ebd. S.261f), ohne dass dabei die Interessen aller Mitglieder der Gesellschaft Berücksichtigung finden.

> „Indem das Klassenverhältnis sich als die Forderung der Anerkennung einer bestimmten Ordnung und als der Vollzug der fortgesetzten Unterwerfung unter die für die Erhaltung der Gesellschaft grundlegenden wirtschaftlichen Beziehungen dauernd reproduziert, werden die gegenseitigen Verhältnisse der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen auch in allen anderen Lebens- und Kulturgebieten von der jeweiligen, in der Ökonomie repräsentierten Autorität geformt.“ (ebd. S.262f)

Dabei ist es gerade „der Schein ihrer weitgehenden Unabhängigkeit von der Ökonomie, welcher die Menschen gleichsam einlädt, diese Ordnung, als eine notwendige und im Grunde unveränderliche Form des gesellschaftlichen Lebens zu akzeptieren“ (ebd. S.249f). Mit der Präsenz des Musters der autoritären Organisation, wie es auch in anderen Lebensbereichen die Beziehungen formt, verstärkt, bestätigt und rechtfertigt sich wiederum diese Form der bestehenden Ordnung und führt zu deren fortwährenden Anerkennung und Erhaltung (vgl. ebd. S. 263, 268f). „Dieser Prozeß der Legitimierung aller vorgefundenen Lebensordnungen drückt sich als das gesellschaftliche Verhältnis der Autorität aus“ (ebd. S.269).

Aus der Dialektik dieses kulturellen Verhältnisses ergeben sich zweierlei Wirkungsweisen. In erster Linie werden durch die Autorität des ökonomisch Notwendigen auch die Wachstumsgrenzen des gesellschaftlich Möglichen mitgeschrieben (vgl. Fromm, E., 1945, S.109, 119) und die Geschwindigkeit psychischer wie materieller Entwicklung des individuellen Menschen beeinflusst (vgl. Löwenthal, L., 1982, S.243ff). Die Logik autoritärer gesellschaftlicher Verhältnisse trägt somit „einen entscheidenden Anteil an der Bildung der Ideologie, d.h. der Gestaltung eines gesellschaftlichen Gesamtbewußtseins“ (ebd. S.268f). Desweiteren hat die *Natürlichkeit* autoritärer Verhältnisse das Potential, alles Handeln, Denken und Fühlen in einem solchen Maße zu unterwerfen, „daß es gar nicht mehr darauf anzukommen scheint, was angeordnet wird und als Ordnung Anerkennung verlangt, sondern daß überhaupt fortgesetzt Anordnungen verkündet

werden und Anspruch auf Unterwerfung [erhoben wird]“ (ebd. S.271). Durch die Internalisierung dieses autoritären Mechanismus kommt es zu einer Art Verselbstständigung dessen und einer *Fesselung* des Menschen in ihrem*seinem Lebensprozess (vgl. ebd. S.272).

Dieser gesellschaftliche Konstitutionsprozess von Limitierung und prinzipieller Unterwerfung findet in der Praxis der Anrufung in Apparaten bzw. gesellschaftlichen Institutionen eine organisierte Form (vgl. Althusser, L., 1977, S.137, 142). In der Kultur – als dem „Inbegriff aller Momente, die mehr sind als physischer Zwang und im gesellschaftlichen Leben die nicht rein ökonomischen Elemente darstellen, die gesellschaftlichen Veranstaltungen und Einrichtungen wie Gebilde des Staats- und Rechtslebens, Erziehungswesens, aber auch die gesamten seelischen Gehalte und Funktionen der Angehörigen einer Gesellschaft“ (Löwenthal, L., 1982, S.242) - zeigt sich der Mechanismus des Autoritären als konservierend für die bestehende gesellschaftliche Ordnung.

B. Zur Funktion der Institution

> „Wie die Individuen ihr Leben äußern so sind sie. Was sie sind, fällt also zusammen mit ihrer Produktion, sowohl damit, *was* sie produzieren, als auch damit, *wie* sie produzieren. Was die Individuen also sind, das hängt ab von den materiellen Bedingungen ihrer Produktion.“ (Marx, K. & Engels, F., 1962a, S.21)

Zur Erhaltung der bestehenden Ordnung bzw. der herrschenden Klassenverhältnisse müssen demnach die materiellen Bedingungen ihrer Produktion reproduziert werden. Dieser Mechanismus findet in einer Vielfalt staatlicher sowie nicht-staatlicher Institutionen statt, welche Luis Althusser in seiner *Ideologietheorie* nach ihren Funktionsweisen differenziert (vgl. Althusser, L., 1977, S.108ff). Sein Augenmerk liegt dabei weniger auf wirtschaftlichen Institutionen, in denen sich die Reproduktion der Produktionsbedingungen abspielt, als auf gesellschaftlichen Einrichtungen, in denen die notwendige Ideologie anzueignen ist und welche damit der Reproduktion der Arbeitskraft im Kapitalismus dienen (vgl. ebd. S.109f).

Diese Institutionen nennt Althusser *Apparate,* welche er in zwei Kategorien einteilt: Die *Ideologischen Staatsapparate* (ISA) und die *Repressiven Staatsapparate* (RSA) - beide stehen im Dienste der Aufrechterhaltung der bestehenden Ordnung (vgl. ebd. S.117ff). Zu den RSA zählen zum Beispiel Polizei oder Gefängnis, welche maßgeblich über repressive Gewaltausübung funktionieren. Die ISA, unter welche die Institutionen der Bildung, Religion, Familie, Medien fallen, operieren hingegen in erster Linie in der Praxis der *Anrufung,* als eine Unterwerfung der *Angerufenen* unter die herrschende Ideologie (vgl. ebd. S.112f). Im Vorgang der Anrufung stellt sich über das autoritäre Verhältnis zum einen die Bestätigung der Funktion der Autorität ein und zum anderen auch das Bewusstsein der Angerufenen als Untergebene. Diese Einteilung der Staatsapparate bedeutet jedoch nicht, dass zwischen den Wirkungsweisen auch eine dementsprechend scharfe funktionale Trennung gemacht werden kann. Es kann hier eher davon gesprochen werden, dass ISA bzw. RSA stets nur in erster Linie in der einen und in zweiter Linie in anderer Weise funktionieren (vgl. ebd. S.123).

In diesem Nebeneinander der Apparate, ihrer Wechselwirkungen und Abhängigkeiten, die mit der ihnen verliehenen Autorität die bestehende gesellschaftliche Ordnung erhalten, erkennt Althusser einen, dem besonders viel Möglichkeit zukommt:

> "In diesem Konzert spielt jedoch tatsächlich ein ideologischer Staatsapparat die dominierende Rolle, obwohl man seiner Musik kaum Gehör schenkt: sie ist so geräuschlos! Es handelt sich um die Schule." (Althusser, L., 1977, S.128)

Die Dominanz dieser Institution bestimmt Althusser darin, dass die Schule die *grundlegende* Möglichkeit zur Anrufung der Gesamtheit einer Population über deren Kindes- und Jugendjahre bietet, sich darüber hinaus die Kinder in einer Lebensphase befinden in der sie am „leichtesten

verwundbar“ sind und ihre „obligatorische Zuhörerschaft (die außerdem noch kostenlos ist […]) […] 5 bis 6 Tage pro Woche und 8 Stunden am Tag" (ebd. S.129) beträgt. Das macht die Schule zu einem besonders *erfolgreichen* „Ort der Weitergabe von Denk- und Lebensweisen“ (Holzkamp, K., 1995, S.561). Der unübersehbare Zusammenhang zur Ökonomie demonstriert sich im herrschenden Bildungswesen in einer „Umwelt, die stark an eine Fabrikanlage mit Lagern und Fließbändern erinnert“ (McLuhan, M., 2014, S.18), in welcher das gelagerte Wissen in definierte Quanten verpackt, nach limitierten Zeitfenstern geordnet und in karogemusterten Klassenzimmern von *Vorgesetzten* verladen wird. An einem späteren Zeitpunkt wird eine möglichst exakte Reproduktion dieses Wissens durch die Untergebenen - im Sinne eines *Ergebnisses* der Arbeitsleistung – verlangt und dafür belohnt oder gegebenenfalls bestraft. Die Primäraufgabe der Schule (sowie der ihr vorangehenden und anschließenden Institutionen) bestimmt Althusser in ihrer Arbeitsweise, die nicht nur in der Qualifikation und Reproduktion der Arbeitskraft liegt, sondern auch in deren psychischer Konstitution der Unterwerfung unter die Regeln der herrschenden Ordnung stattfindet (vgl. Althusser, L., 1977, S.128). Die praktizierten Formen autoritärer Erziehung zielen darauf ab, die Lernenden im Hinblick auf die Erfordernisse der Wirtschaft einer „Regelung der Arbeitsvorgänge [zu] unterwerfen, die nicht selber ihrem Willen oder ihren jeweiligen Ansichten entspricht“ (Löwenthal, L., 1982, S.261). Die dafür notwendigen Charakterzüge und Verhaltensweisen wie Disziplin, Pünktlichkeit und Arbeitsintensität sind die Ziele der pädagogischen Autoritätsstruktur (vgl. ebd. S.261, 265). Der, am Maßstab der Erfordernisse des gegenwärtigen ökonomischen Apparates, *verdinglichte* Mensch wird als das eigentliche „Wesen des Menschen gefeiert“ (ebd. S.261). Ungehorsam und Widerspruch gegenüber der Autorität der Lehrkraft werden mit der Drohung des ökonomischen Untergangs begegnet (vgl. ebd. S.265). Die „Unterwerfung unter die Autorität der bestehenden Bildungseinrichtungen [ist] eine notwendige Bedingung für die Eingliederung in den ökonomischen Prozeß selbst“ (vgl. ebd. S.264f), sowie auch dessen Erhaltung und dient zugleich der „Einordnung der jungen Menschen in die bestehende Gesellschaft“ (vgl. ebd. S.265). Dies stützt den Fortbestand der materiellen Existenz der Gesellschaft, ihre Machtverhältnisse, sowie psychischen und zwischenmenschlichen Verhältnisse. In diesem Unterfangen der *Bildung* des Menschen im „Prozess der geistigen Erschließung von Welt“ (Bernhard, A., 2006, S.8) ist das Bewusstsein seiner selbst limitiert durch die Orientierung am hegemonialen *Entwurf* (vgl. ebd. S. 8ff). Im autoritären pädagogischen Mechanismus der Produktion des gesellschaftlichen Menschen ereignet sich zugleich auch die Reproduktion der bestehenden hegemonialen Verhältnisse. Die Interessen der Herrschenden werden somit als die gesellschaftliche Notwendigkeit bzw. allgemeines wie auch eigenes Interesse identifiziert. Bildungsinstitutionen dienen demnach als Instrumente der Aufrechterhaltung der bestehenden Hegemonie und die Intellektuellen als die „*Gehilfen* der herrschenden Gruppe“ (Gramsci, Antonio; nach Merkens, A., 2004, S.36).

C. Über die Bedeutung von Autorität in Bildungsinstitutionen

Im Szenario der Einbindung kultureller Prozesse der Sozialisation in autoritäre Verhältnisse wird die ideologische Gewalt der Schule zur reproduktiven Gewalt der Staatsmacht, als „Geburtshelfer jeder alten Gesellschaft, die mit einer neuen schwanger geht" (Marx, K., 1962b, S. 779). Entsprechend haben die „Herrscher und Regierungen [...] sich immer bemüht, die Erziehung der Völker zu kontrollieren. Sie wissen besser als irgendjemand sonst, daß die Grundlage ihrer ganzen Macht in der Schule liegt, und darum bestehen sie darauf, das Monopol der Schule zu behalten“ (Ferrer, F.; in Klemm, U., 2010, S.107). So schreibt der libertäre Pädagoge Francisco Ferrer über die Institution, die für viele Kinder ein erstes Eintreten in die gesellschaftliche Öffentlichkeit darstellt. Die daran anschließenden Institutionen der Aus- und Weiterbildung lassen sich dabei mitverhandeln, da sie durch Muster und Praxen bestimmt sind, die mehr und mehr denen der Schule gleichen. Die Muster der Schule*[19] werden in autoritären Verhältnissen repräsentiert, die sich dadurch auszeichnen, dass sie Bedingungen schaffen und damit die Atmosphäre, in der das Lernen stattfinden soll. Dazu gehören die Kontrolle über den Raum durch die Architektur des Gebäudes, wie auch über die Zeit durch die Administration der Zeitfenster und -limits, und weiter deren Beziehungen, d.h. in welcher Klassenkonstellation[20] die Lernenden den Lehrenden unterstellt sind. Im Verwaltungsbereich der Lehrenden liegt neben der Administration der oben benannten Bedingungen auch die Möglichkeit der Bewertung und Selektion, die für Althusser als Methoden gelten, Lernende zu *dressieren* (vgl. Althusser, L., 1977, S.121). Für Klaus Holzkamp stehen diese beiden Elemente zusammengefasst für den „administrativ-legitimatorischen *Schulzweck*“ (Holzkamp, K., 1992, S.2). Durch ein solches Machtverhältnis, der disziplinären Strukturierung der Schule, wird nicht nur der eigene Antrieb zu Lernen blockiert, sondern „produktives Lernen systematisch behindert und damit die Mündigkeit der Bürger zur Demokratie untergraben“ (Holzkamp, K., 1995, S.554). Eine Kritik, welche sich sowohl in der Schnittmenge vieler reformpädagogischer Ansätze wiederfinden lässt, wie auch viel diskutiertes Thema der Berliner Schule der Kritischen Psychologie (KP) ist. In der KP werden fremdbestimmte Verhältnisse gar als Lernbehinderungen (Holzkamp, K., 1991, S.4) betrachtet und die Idee der „Planbarkeit schulischer Lernprozesse“ gilt als eine Fiktion (Holzkamp, K., 1992, S.7). Dem Menschenbild der KP nach, handeln Menschen begründet, dementsprechend findet auch ihr Lernen begründet statt, meint aber dabei keine externen Gründe im Sinne von herangetragenen Anforderungen oder bestehenden Bedingungen, sondern subjektive Handlungsbegründungen, die dem Interesse folgen, die Lebensbedingungen aktiv zu gestalten (vgl.

[19] Durch Anfügen des * an den Begriff Schule im weiteren Verlauf der Arbeit, soll verdeutlicht werden, dass hier von Schule im verallgemeinerten Sinne gesprochen wird, also Bildungsinstitutionen gemeint sind, welche nach den beschriebenen schulischen Mustern und Praxen funktionieren.

[20] Serres, M., 2013, S.41: „Der Begriff >>Klasse<< meint ursprünglich die in Reih und Glied aufgestellten Truppen.“

Holzkamp, K., 1995, S.23). Im schulischen Lernen[21] erkennt Holzkamp, dass es sich dabei um ein „Lernen-unter-fremder-Kontrolle“ (ebd. S.13) handelt, welches nach *defensiven* Lernmotiven (vgl. Holzkamp, K., 1991, S.3) stattfindet, und in dem Sinne als Selbstverteidigung gegenüber der Autorität der Lehrkraft und deren Instrumenten der Bestrafung und Selektion fungiert.

Im Gegensatz zu einem Lernen aus *expansiven* Lerngründen (vgl. ebd. S.4), das heißt in eigenem Interesse begründeten und der Selbstverwirklichung dienenden, passiert bewältigungszentriertes Lernen (vgl. ebd. S.4), mit welchem die Lehrkraft zufrieden gestellt werden soll und die Lernenden die Bedrohung einer Bewertung durch die Demonstration eines *Lernerfolgs* abzuwenden anstreben (vgl. Holzkamp, K. 1992, S.6)[22]. Dieser „Überlebenskampf, dessen Ziel es ist, nicht abgewertet zu werden und vor allem nicht zu versagen“ (Gruen, A., 2014, S.22), beruht auf der Tatsache, dass die Lehrkraft für die Lernenden eine Autorität darstellt, deren Anerkennung auf dem administrativ-legitimatorischen Machtverhältnis gründet. Die sich dabei einschreibende Sozialisation wird als Gehorsam bestimmt - im Sinne einer „Unterwerfung unter den Willen eines anderen“ (ebd. S.13). Arno Gruen präzisiert die Unterwerfung als Praxis autoritärer Verhältnisse, bei welcher es sich „nicht um ein *Zivilisieren* [...], sondern um das Brechen des kindlichen Willens“ (ebd. S.32) handelt.

Um in dieser Form von *Gewaltausübung* von Menschen über Menschen nicht den Charakter eines *intentionalen Bösen* zuzuordnen, gilt es anzunehmen, dass es sich dabei um einen Ausdruck struktureller Gewalt handelt, durch deren kulturellen Gebrauch alle unterworfen sind. Dies unterstreichend halte ich mich an eine Anekdote Carl Gustav Jungs, in der er über die Verhältnisse des früheren Italiens schließt:

> „Jeder Römer war von Sklaven umgeben. Der Sklave überflutete mit seiner seelischen Einstellung das frühere Italien, und jeder Römer wurde innerlich, und natürlich unbewußt ein Sklave. Denn da er dauernd in der Umgebung von Sklaven lebte, wurde er durch das Unbewußte von ihrer seelischen Einstellung angesteckt. Niemand kann sich gegen einen solchen Einfluss abschirmen.“ (Jung, Carl Gustav; nach McLuhan, M., 1970, S.28)

Dieses sich dialektisch konstituierende Dilemma der Sozialisation über die Mechanismen von Anerkennung und Anrufung, wie es sich in weiten Teilen der Gesellschaft als kulturelles Ordnungsprinzip etabliert hat, findet sich auch in Jacques Rancières Nacherzählung der Geschich-

[21] Zugleich auch das Lernen, welches im Hauptstrom der Psychologie traditionell Gegenstand der Auseinandersetzung ist.

[22] Klaus Holzkamps Schlussfolgerungen über (regel-.)schulisches Lernen: "Aufgrund darauf folgender vielfältiger Analysen zur Entöffentlichung der Lernsubjekte, Bewertungsuniversalität, schuldisziplinären Frage-Antwort-Struktur, Behinderung subjektiver Voraussetzungen expansiven Lernens etc. kam ich dabei schließlich zur zusammenfassenden Charakterisierung jener halb verdeckten Unordnung, Mischung aus Streß, Überdruß, Mißtrauen, Druck, Bestechung, Feindseligkeit, Opportunismus, die den normalen Schulalltag grundieren, und die Schule zu einem Ort mitmenschlicher Verwahrlosung und Verwahrlosung der Lernkultur machen." (Holzkamp, K., 1995, S.555)

te von Joseph Jacotot wieder (vgl. Rancière, J., 2007), in der er der Konvention der Belehrung bzw. Erklärung nachgeht und dabei feststellt:

> „Der Erklärende braucht den Unfähigen. Er ist derjenige der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm erst zu beweisen, daß er nicht von sich aus verstehen kann." (ebd. S.16)

Dieser Logik folgend identifiziert Rancière im autoritären Verhältnis der Erklärenden den Unwissenden gegenüber ein Prinzip, das er als „Prinzip der *Verdummung"* (ebd. S.17) festhält. Eine solche Deutung der Praxis der *Erklärung* steht im diametralen Widerspruch eines jeden Bildungsideales. Allgemein, auf den Mechanismus der ideologischen Anrufung bezogen, bedeutet dies folglich, „dass die Erklärung nicht nur die verdummende Waffe der Pädagogen ist, sondern auch das zusammenhaltende Band der gesellschaftlichen Ordnung selbst" (ebd. S.137). Rancière macht es an dem Losungswort *verstehen* fest, durch welches die Dualität erst *aufreißt*, und „die Welt der Intelligenz inzweibricht, indem es den Einschnitt zwischen dem tastenden Tier und dem kleinen gebildeten Herrn, dem Gemeinsinn und der Wissenschaft vollzieht" (ebd. S.18). Der Geste des Erklärens wohnt demnach auch die Kontrolle über das *Verstehenlassen* inne: Sie zerstört damit im Gegenüber das Vertrauen in sich selbst und den *eigenen* Weg (vgl. ebd. S.18). Der*die Lernende unterwirft sich „der Hierarchie der Welt der Intelligenzen" (ebd. S.18). Diese Zwangsläufigkeit des Eintretens in eine Welt, „wo eine Intelligenz einer anderen Intelligenz untergeordnet ist" (ebd. 23), beruht auf der Annahme, dass Institutionen „unveränderbar und selbstverständlich" (Berger, P. L. & Luckmann, T., 1997, S.63) zur menschlichen *Natur* gehören und somit Teil des Lebens sind. Dieses scheinbar unvermeidbare *Verschluckt-werden* vom gesellschaftlich *notwendigen* ideologischen Treibsand, bringt das Dilemma mit sich, dass sich die Unwissenden als Ausgeschlossene der Welt der Intelligenz erfahren und dadurch selbst das Urteil ihres Ausschlusses unterschreiben (vgl. Rancière, J., 2007, S.26). Die gesellschaftliche Natur dieses autoritären Mechanismus der Anrufung und Anerkennung programmiert somit die psychische Konstitution des Menschen zu sich unterordnenden oder andere unterwerfenden Subjekten in ihren bedingten gesellschaftlichen Verhältnissen.

Mit dieser Methode der Erziehung des Menschen hin zu staatsbürger*innenlicher Berechenbarkeit im Dienste der Gewährleistung des Fortbestands der gesellschaftlichen Ordnung geht Heinz von Foerster nach auch eine *Trivialisierung* des Menschen einher (vgl. von Foerster, H., 1993, S.170f). Während das Ziel der *Abschaltung* all jener ärgerlicher innerer Zustände verfolgt wird, führt es auf dem Weg dorthin auch zu einer Konditionierung des Menschen zu einem verantwortungslosen Wesen, worunter auch die kreativen Fähigkeiten leiden. Das Verantwortungsgefühl findet Ersatz im Willen anderer und das Hinterfragen von Autoritäten scheitert an der Fähigkeit selbstbestimmt denken und handeln zu können (vgl. Gruen, A., 2014, S.14).

D. Resonanzen III: Das Echo der Institution

Die Bildungsinstitution wird hier aufgrund ihrer reproduktiven Funktion als eine Art Echoraum der Gesellschaft identifiziert, dessen ständiger Wiederhall zum Fortbestand der gesellschaftlichen Ordnung beiträgt. Die *Musik* dieser Institution bekommt wohl gerade deswegen kaum Gehör mehr, da sie durch die Gewohnheit ihres ständigen Wiederhalls geräuschlos im allgemeinen Rauschen der Verhältnisse untergeht. Die Institution reproduziert und konserviert im Ordnungsprinzip des Autoritären und dessen Mechanismus der Anrufung. Dieses Prinzip zwischenmenschlichen Daseins spiegelt sich als mögliche Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse auch in der massenmedialen Medienkultur wider. Deren asymmetrisches Wesen, die lineare Darbietung und die hierarchische Organisation repräsentieren analoge Strukturen und damit auch ähnliche Mechanismen der Herstellung der Involvierten wie es die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen tun. Die Handhabung von Medien findet demnach auch in der Beziehungsgestaltung institutionalisierter Verhältnisse und deren trivialisierenden Herstellungsprozessen Zusammenhänge.

Der Synchronizität dieser Verhältnisse wird im Folgenden die Relativität der Verhältnisse auf der wieder aufgenommenen medientheoretischen Fährte gegenüber gestellt, um die (möglichen) Effekte des Auftreffens der Digitalisierung auf die gegenwärtige gesellschaftliche Konstitution zu antizipieren. Dieses *Einschreiben* des Internets in die Kulturgeschichte wird im Sinne des transformatorischen Potentials einer neuer Medientechnologie als *Codewechsel* verhandelt. Die *Botschaft* eines Mediums wird dabei in Anbetracht des *Phänomens der Durchdrungenheit*, im Sinne einer Wechselwirkung von Medium und kulturellen Bedingungen, als mögliche Botschaft angenommen.

11. Codes im Wandel der Verhältnisse

A. Codewechsel?

> „Regierungen der industriellen Welt, Ihr [sic] müden Giganten aus Fleisch und Stahl, ich komme aus dem Cyberspace, der neuen Heimat des Geistes. Im Namen der Zukunft bitte ich Euch [sic], Vertreter einer vergangenen Zeit: Laßt uns in Ruhe! Ihr seid bei uns nicht willkommen. Wo wir uns versammeln, besitzt Ihr keine Macht mehr.“ (Barlow, J. P., 1996)

Mit dieser Geste reagierte John Perry Barlow, als Mitbegründer der Electronic Frontier Foundation[23], auf die 1996 aktuellen Pläne zur Internetzensur der Vereinigten Staaten - eine Debatte, die bis heute unter dem Label der Netzneutralität aktuell ist. Dem Moment der Anklage der ökonomisch politischen Mächte steht dieser *Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace* (wovon obiger Ausschnitt nur die Einleitung zitiert) auch ein Selbstverständnis ihrer *Bewohner*innen* nebenan. Diese geistig *Beheimateten*, mit Zukünftigem Assoziierten positioniert Barlow den Vertreter*innen der Vergangenheit gegenüber in verteidigendem Imperativ. Den Versuch, mit poetischem Optimismus die *immaterielle* Welt des Internets gegen die *materiellen* Mächte zu verteidigen, kann mit heutigem Wissen als missglücktes Unterfangen gewertet werden, nicht jedoch als gänzlich gescheitert, da sich keine der beiden oben angenommenen Tendenzen durchgesetzt hat, jedoch auch keine verdrängt wurde. Im Moment der Anklage und Verteidigung zieht Barlow eine Linie zwischen Materie und Geist, Vertreter*innen der Vergangenheit und jenen der Zukunft, deren andere Logiken des Daseins einen tiefen ideologischen Graben markieren.

Dieser Gegenüberstellung kann entnommen werden, dass Barlow eine Ergriffenheit durch das Medium Internet feststellt, die in eine postmaterialistische und postnationalistische Richtung weißt. In dieser Ergriffenheit und der Entfaltung ihrer Logiken und Gesetzte erkennt der Informatiker Wolfgang Coy einen medialen Umbruch mit ähnlich revolutionären Gehalt, wie es die Erfindung des Buchdrucks in der Gesellschaft des 15. Jahrhunderts einläutete. Die aufkommende literarisierte Welt hat die heute selbstverständlichen bürgerlichen Tugenden hervorgebracht und damit auch die Formen der Pädagogik und Wissenschaft mitgestaltet. Eine Ära, die Marshall McLuhan nach dem Erfinder der Drucktechnik mit Bleilettern, auf den Namen Gutenberg-Galaxis getauft hat (vgl. Coy , W., 1995). Mit dem Auftreten des Internets und den damit assoziierten bzw. verschmolzenen Technologien schreibt sich gegenwärtig etwas kulturell ein, das Wolfgang Coy in Analogie zu dem Innovator Alan Turing als Turing-Galaxis betitelt. Das Aufkommen der Turing-Galaxis geht mit einem kulturellen Umbruch einher, den Vilém Flusser als *Codewechsel* bezeichnet und als eine Veränderung des Ordnungssystems erklärt (vgl. Flusser, V., 2000, S.74f). Ein solches System besteht aus *Symbolen* die aufgrund kultureller

[23] Es handelt sich dabei um eine Nicht-Regierungsorganisation, die sich dem Schutz der Grundrechte im Internet verschrieben hat, vgl. www.eff.org

Übereinkünfte bzw. Synchronisation als geteilte Bedeutungen interpretiert werden und dadurch Botschaften vermitteln können (vgl. ebd. S.267). Ein Codewechsel kommt somit einer Umprogrammierung bzw. einem Paradigmenwechsel gleich - im Sinne der sich ändernden Denkweise und regelnden Logik (vgl. Flusser, V., 1992, S.132). Der alphabetische Code wird, dem Denken Flussers nach, durch *technoimaginäre* Codes *überschrieben*, wodurch die Welt eine neue Bedeutung bekommt und das menschliche Dasein andere Formen annimmt. Flusser schreibt dem Codewechsel das Gewicht einer Kulturrevolution zu, die ihren Niederschlag in der Struktur unseres Denkens, Fühlens und Wollens findet (vgl. Flusser, V., 2000, S.17f, 50, 242). Mit dem Verdrängen des alphabetischen Codes geht in erster Linie ein Ablösen von deren linearer Charakteristik einher.

> „Es ist denkbar, daß die Codes der Technobilder zu neuen Bewußtseinskategorien führen, welche durch Überholung und Aufhebung der bisherigen Kategorien ihrerseits zu einem posthistorischen Dasein führen, welches sich in bislang völlig unvorstellbaren Lebens-, Gesellschafts-, Erkenntnis- und Aktivitätsformen verwirklichen wird.“ (Flusser, V., 2000, S.50)

Die Ergriffenheit durch die massenmediale *Massage*, die beginnend mit dem Buchdruck, über das Radio hin zum Fernsehen für eine stetig distanziertere und passivere Haltung sorgte, erfährt mit dem Auftreten des Internets einen Bruch in dieser Kontinuität. Das Internet bietet den Mediennutzer*innen die Möglichkeit sich als gestaltende Ko-akteur*innen im globalen Wohnzimmer zu erfahren. Auch der Logik der Linearität, die beim Lesen einer Zeile bzw. dem Folgen des Flusses von Radio oder TV zum tragen kommt, wird mit dem Internet die Logik des Verlinkenden, Assoziierenden, Verzweigenden nebenan gestellt. Die Nutzung des Internets macht somit die *Leser*in* zur *Intelligenz*, der* durch ein „aktives Knüpfen von Querverbindungen [...] die von ihm beabsichtigte Information überhaupt erst herstellt“ (Flusser, V., 1992, S.135). Nach Flusser handelt es sich hierbei „um den Sprung aus dem historischen, werdenden, politischen Bewußtsein in ein kybernetisches, sinngebendes, spielerisches Bewußtsein“ (ebd. S.77) bzw. den "Sprung aus dem kausalen ins kombinatorische Denken" (Flusser, V., 1995, S.18). Ein Sprung, der Flusser nach einer Kulturrevolution gleich kommt und den es zu machen gilt, um den von Barlow angedeuteten Graben zwischen *Materie und Geist* zu überwinden. *Zu Überwinden* kann in diesem Kontext nur im Sinne eines kulturellen Hinüberschreitens und Zurücklassens der alten Logiken des Daseins bedeuten. Volker Grassmuck erkennt darin, dass von dort an *wir* gefragt wären, was *wir* machen wollen, statt im Bedienen der Maschinen zu verharren (vgl. Grassmuck, V. R., 1995). Für Flusser heißt es zu lernen "in der Kategorie *Möglichkeit* zu denken, zu fühlen und zu handeln" (Flusser, V., 1995, S.17), womit „alle Möglichkeiten für einen kosmischen schöpferischen Dialog [...] gegeben [sind]“ und *wir* an der Schwelle stehen „zu einer neuen Daseinsebene, die, einmal überschritten, alle Geschichte und Vorgeschichte als bloße Vorstufe erscheinen ließe“ (Flusser, V., 2000, S.228).

B. Dimensionen und Potentiale eines Codewechsels

Bevor noch die Frage zu den Bedingungen des Stattfindens dieses Codewechsels diskutiert wird, soll der sich auftuende, aber bisher noch recht leer verbliebene *Möglichkeitsraum* etwas *möbliert* werden. Als Einrichtung werden hier Assoziationen und Entwürfe herangezogen, die sich mit oder schon vor der *digitalen Massage* bereits als Vorstellungen, sich Ankündigendes und Abzeichnendes, noch im Kommen Befindendes oder bereits Stattfindendes eingefunden haben.

Ordnung

Der Ordnung des Internets, als einer dezentralen, wechselseitigen Netzstruktur, liegt eine dafür erforderliche Architektur zugrunde, welcher Tim Berners-Lee mit einer ihr gleichartigen Sprache - dem *html* (Hyper Text Markup Language) - noch Nachdruck verliehen hat (vgl. Berners-Lee, T., 1999, S.293). Das ihr eigene Charakteristikum der *Verzweigtheit* spiegelt sich auch im Denkmodell des *Rhizoms* wieder, welches in den 1970er Jahren Eingang in die philosophische Debatte gefunden hat. Das Bild des Rhizoms steht dabei als Gegenentwurf zum top-down-Modell des Baums, das für Gilles Deleuze und Félix Guattari die hierarchische Ordnung der herrschenden Verhältnisse repräsentiert (vgl. Deleuze, G. & Guattari, F., 1977, S.21, 26, 41). Charakteristisch für ein Rhizom hingegen ist dessen assoziativer Reichtum an Verknüpfungen, welcher sich in einer ständigen Dynamik modifiziert und in Richtung maximaler Ausbreitung erweitert. Gegenüber der konservierenden *pyramidalen* Statik eines *Baum-Systems* befindet sich das globale Rhizom in einem ständigen Werden und Verwandeln, indem sich seine heterogenen Elemente fortlaufend vermischen. Anstelle den Regelungen einer linear-hierarchischen Ordnung Folge zu leisten, ermöglichen rhizomatische Strukturen spontanes interaktives Kooperieren, sowie auf individueller Ebene die *Freiheitspraxis* des *aktives Lesens* nach eigenem Interesse und Assoziationsverlauf (vgl. Han, B.-C., 2013, S.48f). Diesen *neuen* Kommunikationsmöglichkeiten ist das Prinzip der Egalität immanent (vgl. Enzensberger, H. M., 1970, S.7), womit ein Prozess angestoßen wird, der „die alten Attraktionspole, die Nationalstaaten, Parteien, Berufsverbände, Institutionen und historischen Traditionen, an Anziehungskraft verlieren“ (Lyotard, J.-F., 2015, S.54) lässt.

Kultur

Auf das traditionelle konservierende System trifft eine Vielfalt an Assoziationsmöglichkeiten, die aus den vormals nachbarschaftlichen Verhältnissen des Anteil-*habens* im globalen Dorf des Fernsehens, ein Teil-*sein* im globalen Wohnzimmer der Digitalisierung machen. Die *Welt* kommt sich dabei also noch etwas näher und die Einzelnen erfahren nicht nur das von ihr, was

das Fernsehen zeigt, sondern das was im Internet zu finden ist.

Byung-Chul Han zufolge wird durch diesen *ent-fernenden* und *ent-grenzenden* Effekt der Turing-Galaxis die einstige Kultur zu einer Hyperkultur und aus den ehemals territorial *Einheimischen* werden ent-territorialisierte *Tourist*innen*. Mit diesen Annäherungen der Hyperkultur entsteht eine Nähe von kulturell Heterogenem und Entferntem, was zu Überlagerungen und Vermischungen vormals unvereinbarer Lebenspraktiken und Ausdrucksformen führt (vgl. Han, B.-C., 2005, S.16f, 42). Die Tourist*innen werden somit selbst in ihrem heimatlichen örtlich-geschichtlichen Eingebettet-sein zu mehr und mehr Vermengten und damit aus dem Modus der Tradition *ent-wurzelt* (vgl. ebd. S.21, 42). Die vormals geerbte *Geworfenheit*[24] wird durch die *Befreiung* des Menschen von Determination durch die „biologischen oder terranen Codes" (ebd. S.20) zu einer *ent-erbten Entworfenheit*, was neben dem Mehr an Freiheit durch *Ent-Naturisierung* der Kultur auch ein Mehr an Kultur bedeutet. Über den touristischen Modus der Lust an der Aneignung und Neuem überschreiten die Menschen der Turing-Galaxis jeden vorher sichtbaren Horizont und finden sich in ihrem Daseinsentwurf ein (ebd. S.20, 61).

In diesem Rhizom aus Entwürfen verschieben sich die traditionellen, individuellen sowie kollektiven Horizonte des Vorstellbaren in Richtung des noch Unvorstellbaren. Die „kulturelle Ausstattung in ihrer Gesamtheit" (Lévy, P., 1994, S.245) dient dabei „wie eine Werkzeugkiste, die unseren mentalen Fähigkeiten zur Verfügung steht: Wissenschaft, Technik, unser Wissen über historische und soziale Fakten, Sprache, verfügbare Wörter und Bilder, Ideen, Denkschemata, Gedankengänge, intellektuelle Werkzeuge – sie alle steuern ihren Teil dazu bei" (ebd. S.245). Den fortbestehenden Diskursen der Massenmedien und ihrer Mechanik kultureller Synchronisation steht damit die Möglichkeit *nebenan*, sich als Einzelne*r den eigenen Interessen und Neigungen folgend, dialogisch am Prozess der Kulturbildung zu beteiligen. In dieser Möglichkeit der *Singularisierung*[25] und Aneignung der Medien liegt für Félix Guattari auch die Chance des Ablösens von der geisttötenden, reproduktiven *Massenmediatisierung* durch das Schaffen und Erfinden neuer *Referenzuniversen*[26] (Guattari, F., 2014, S.13). Mit fortwährend wachsendem Zugang zum Internet stehen auf kollektiver Ebene unter den teilnehmenden Menschen Prozesse der *Hypersozialisation*[27] an, welche durch die eigene Aktivität bestimmt sind und in dialogischen Prozessen des Aneignens, Teilhabens und Erschaffens stattfinden. Die vielfältigen Patchwork-Identitäten und ihre Perspektiven im und auf das hyperkulturelle *Mosaikuniversum*[28]

[24] Unter dem Begriff *Geworfenheit* wird ein schicksalhaftes Dasein des Menschen verstanden, indem dieser sich den bestehenden Bedingungen ausgeliefert sieht.

[25] Unter Singularisierung wird ein Abkoppeln von der Fremdbestimmung verstanden.

[26] Ein Referenzuniversum steht für die umgebenden Bezüge und Verhältnisse.

[27] Eine Hypersozialisation ist eine Sozialisation im hyperkulturellen Raum.

[28] Ein Mosaikuniversum besteht aus Fragmenten und heterogegen Bausteinen.

entwickeln damit ein versöhnendes Nebeneinander von *Vielheiten*[29], womit die prozessierende Hyperkultur zu keiner Einheitskultur, sondern einer *Vielheitskultur* wird (vgl. Han, B.-C., 2005, S.55, 71). Der Kulturbildung auf gesellschaftlicher Ebene – von Kruse als die Urleistung sozialer Systeme verstanden – kommt mit dem Netz das Potential zu, sich zu einer kollektiven Produktion auf höherer Ebene, im Sinne einer kollektiven Intelligenz der heterogenen Vielheiten und damit zur Möglichkeit einer Intelligenz des *Wir* zu entwickeln (Kruse, P., 16.1.2009).

Wissen und Lernen

Mit einer weiteren Perspektive auf den Wechsel an Codierung beginnt sich der Kreis zu den Institutionen des Wissens, der Forschung und der Bildung zu schließen. Schon Lyotards Einschätzungen der späten 1970er Jahre zur Fragestellung des Wissens in der postindustriellen Gesellschaft legten nahe, dass mit der technologischen Transformation das Wissen in seinen Funktionen der Forschung wie auch der Übermittlung betroffen sein wird (vgl. Lyotard, J.-F., 2015, S.30). Christian Dries meint dazu: „Der ganze biologische, kognitive, mediale, akademische Apparat der Wissensproduktion und -distribution steht vor seiner größten Umwälzung seit Humboldts Universitätsreform und der Erfindung des Buchdrucks“ (Dries, C., 2.7.2015), was zwangsläufig zu anderen Wegen des Zugangs, der Vermittlung und des Entstehens von Wissen führen wird. Er lehnt sich dabei an das Verständnis von Michel Serres an, der mit dem *Prinzip der Serendipität* die kommende Zufälligkeit des Lernens und Erfindens betont, die durch ein kooperatives Arbeiten in der digitalen, zeitlosen, unbeschränkten Welt möglich wird (vgl. ebd). Serres proklamiert in seiner *Liebeserklärung an die vernetzte Generation*: „Sie haben nicht mehr den gleichen Kopf“ (Serres, M., 2013, S.14), und lehnt sich dabei an die Kognitionswissenschaften an, die auf neurologischer Ebene Entsprechungen zu identifizieren meinen, nach denen die Nutzung des Internets und seiner Schnittstellen neuronal anders *aktiviert* wie der Gebrauch von Büchern und Tafeln (vgl. ebd. S.14).

Als Orte des Wissens werden immer weniger die Bibliotheken und Enzyklopädien fungieren, sondern mehr und mehr *ent-territorialisierten* Datenbanken, welche Teil der *Natur* des postmodernen Menschen werden (vgl. Nora, Simon & Minc, Alain; nach Lyotard, J.-F., 2015, S.125). Der Cyberspace repräsentiert dabei den örtlich und zeitlich ungebundenen Raum, der zur Interaktion zwischen Wissen und Interessierten einlädt und das Finden und Auftreten von intelligenten Kollektiven ermöglicht (vgl. Lévy, P., 1994, S.31). Diese *ent-ortende* Virtualisierung stellt dabei die Zwangsläufigkeit der Universität als den Raum zur Diskussion, Publikation und Archivierung, sowie auch die Vertretung dessen durch die Gestalt der*des Professorin*Professors in Frage (vgl. Derrida, J., 2012, S.25, 77). Derrida erkennt, dass mit den Umwälzungen des *Welt-*

[29] Unter einer Vielheit wird der Mensch als ein in sich heterogenes Wesen verstanden.

weit-werdens, das was als Universität verstanden wird, in ihrer möglichen *Unbedingtheit* dort stattfinden kann, „[w]o immer sie (sich), vielleicht, zu denken gibt“ (ebd. S.77). Die Funktion der Lehrenden als Wissensspeicher und Verkünderinnen sieht Lyotard schon den Maschinen anvertraut. Ihre pädagogische Funktion jedoch wird nicht vollständig ersetzt, sondern in eine Pädagogik des Wissenszugangs, -gebrauchs und dessen Interpretation und Diskussion verlagert (vgl. Lyotard, J.-F., 2015, S.124). Neben dem Infragestellen der professoralen Kompetenz zur Übermittlung des etablierten Wissens, wird auch die Funktion der*des Professorin*Professors in der Forschung durch interdisziplinäre Forschungsteams abgelöst (ebd. S.129). Voraussetzend dafür gilt es eine Lehrpraxis zu entwickeln, die den verzweckten Charakter der Ausbildung überschreitet, hin zu einer „Lehre aller Verfahren [...], die geeignet sind, die Fähigkeit des Verbindens von Feldern zu verbessern, die die traditionelle Organisation von Wissensarten eifersüchtig isoliert“ (ebd. S.127) hält. Die Kommunikationstechnologie stellt eine dahingehend notwendige technische Infrastruktur - den *Hyperkortex* - zu Verfügung (vgl. Ascott, Roy; nach Lévy, P., 1994, S.25). Wissen kann dort wie in einem *kollektiven Gehirn* in Zusammenhängen gedacht und in kollektiver Intelligenz bearbeitet werden.

C. Das Phänomen der Durchdrungenheit

Nun gilt es die Reflexionen zur Frage des oben beschriebenen *möglichen*, aber (bisher) nicht in diesem Umfang stattgefundenen Codewechsels, nachzuholen. Bei diesen Erläuterungen möchte ich mich auf McLuhans Prämisse - „[d]as Medium ist die Botschaft“ (McLuhan, M., 1970, S.17) - stützen.

Einerseits legt diese These nahe, dass nicht der Inhalt, sondern das Wesen des Mediums die Botschaft ist. Eine illustrierende Anekdote dazu bringt Richard Barbrook in seinem Artikel „Die heiligen Narren“ (Barbrook, R., 22.12.1998) mit den *Aufklärungsversuchen* von Deleuze und Guattari bei Fréquence Libre. Die von den beiden betriebene *freie* Community Radio Station stellte laut Barbrook den Versuch dar die anarcho-kommunistische Revolution unter die Hörer*innen zu tragen. Dieser, dem Anschein nach von Lenin inspirierten Geste der *Befreiung der Massen* durch eine Avantgarde *erleuchteter* Intellektueller, liegt eben genau das Missverständnis zugrunde, dass durch eine noch bessere *Belehrung* über herrschende Missstände und die *befreite Gesellschaft* jede noch so mächtige *Normalität* überwunden werden kann. Doch wie schon in den Abschnitten zur Medientheorie behandelt, wird das Radio, welches noch wenige Jahrzehnte zuvor im Faschismus zur Unterwerfung in *jedem* Wohnzimmer sorgte, nicht zu einem Medium der Befreiung, nur weil es eine andere *Geschichte* erzählt.

Andererseits steckt im Wesen des Mediums, dass das Schicksal des* Cyberspace Surfenden* wie folgt besteht: „Im Unterwegssein schreibt sich der Weg in seinen [...] Körper ein und umgekehrt er selbst sich in die Welt ein“ (Grassmuck, V., 1995). Eine Annahme, die zu der Frage führt, wie sich diese Ergriffenheit durch das Medium und die damit einhergehende *Neu-Programmierung* außerhalb des Cyberspace bemerkbar macht? Bereits mit der eingangs getroffenen Annahme - des bisher nicht im beschriebenen Umfang stattgefundenen Codewechsels - hat diese Frage eine Antwort bekommen, welcher im Weiteren anhand zweierlei Phänomenen nachgegangen wird.

Wie schon in der Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace (vgl. Kapitel 10.A: Barlow, J. P., 1996) ein Unterschied zwischen den materiell Verhafteten und den geistig Beheimateten proklamiert wurde, stellte auch McLuhan fest, dass „für das Kind [...] die neue Umwelt offensichtlich“ (McLuhan, M., 2014, S.88) ist, während sich andersmedial Sozialisierte neuer Technologie „mit der psychologischen Konditionierung und den Reiz-Reaktionsmustern der alten“ (ebd. S.94) nähern. Diesen Unterschied, welcher wie kulturelle Missverständnisse zwischen Indigenen und Einwandernden zu verstehen ist, deuten McLuhan wie auch Grassmuck als ein hinterherhinkendes Vorstellungsvermögen, welches auch dazu führt, dass der Computer genützt wird als wäre er nur Schreibmaschine und Bibliothek. Grassmuck erfährt sich dennoch von dem Gedanken bedrängt, dass „der Möglichkeitsraum noch ganz andere Lösungen hervorbringen könn-

te, wäre unsere Sicht nicht durch vorgängige Denkmodelle verbaut“ (Grassmuck, V. R., 1995).

Mediale *Durchdrungenheit* bzw. kulturelle Gewohnheit wirkt bei den Cyberspace-Einwandernden wie eine Immunität gegenüber dem Virus des revolutionären Codewechsels, woraus Flusser folgert:

> "Wir selbst werden wahrscheinlich, gleich Moses, dieses Neue Land nicht mehr beschreiten, weil wir in Kategorien verstrickt sind, für die wir programmiert sind, selbst wenn wir nicht an sie glauben. Aber wir können, allerdings mit gemischten Gefühlen, beobachten, wie die jüngeren, nicht mehr voll alphabetisierten Generationen darangehen, dieses neue Gebiet zu erobern, aus der Geschichte in die Nachgeschichte hinüberzuschreiten." (Flusser, V., 1995, S.82)

Den Vorstellungen Flussers nach wird sich durch die neuen Medien in der kommenden Generation zwangsläufig ein Codewechsel einstellen. Barbrook widerspricht dem dahingehend, dass „computerunterstützte Kommunikation [...] nichts inhärent Emanzipatorisches an sich“ (Barbrook, R., 22.12.1998) hat und betont damit die These, dass das Empfangen der möglichen *Botschaft* im Sinne eines emanzipatorischen Codewechsels bzw. Mediengebrauchs somit weder mit dem Radiohören noch mit der Nutzung digitaler Medien allein einstellt. Die Möglichkeit des Empfangens einer *Medienbotschaft* hingegen vielmehr eine Frage der Handhabung ist, welche mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse korreliert. Das Empfangen einer *Botschaft* und die Entfaltung deren transformatorischer Wirkung kann demnach auch gerade durch die bestehenden Verhältnisse gehemmt oder gar behindert werden. Die alphabetisierten *Gutenbergianer* sind folglich kein vom Aussterben bedrohter *Menschentypus.* Solange ihre Lebensform an die *digital natives* durch die Mechanismen der Bildung und Erziehung weitergegeben wird, bleibt die Turing-Galaxis eine Theorie oder wird zu einem Habitat einer kritischen Masse. Einer möglichen *Kulturrevolution* steht somit nicht nur die Sozialisation bzw. der massenmedial konditionierte Mediengebrauch gegenwärtiger Generationen im Weg, sondern auch der fortbestehende Reproduktionsmechanismus, wie er besonders in der Methode der Anrufung der ideologischen Staatsapparate stattfindet.

Ein Beispiel dafür wie sich das Phänomen der Durchdrungenheit im gegenwärtigen Webgebrauch widerspiegelt, lässt sich aus dem Essay „The Web we have to save“ (Derakhshan, H., 14.7.2015) des iranischen Bloggers Hossein Derakhshan entnehmen. Er erkennt in der gegenwärtigen Entwicklung des Internets eine Tendenz zur Informationszentralisierung und Verflachung der Diskussion, was sich im Ablösen des Blogs[30], als Austauschplattform, durch den sogenannten Stream beobachten lässt. Beim Stream handelt es sich um einen *endlosen* Fluss an Informationen, der nach Algorithmen fließt, die unter anderem mit der Variable des jeweiligen

[30] Ein Weblog (blog) ist eine öffentliche Website, welche von einer oder mehreren Personen zur Publikation persönlicher oder journalistischer Texte im Internet genutzt wird.

Nutzer*innenverhaltens rechnen. Diese Tendenz, die Derakhshan als ein Aufkommen eines personifizierten algorithmisch-definierten *television-internet* deutet, geht für ihn mit einem Verlust an Diversität einher, wie auch mit dem Eindringen einer linearen, zentralisierten Kommunikationsform ins Internet und einer Verdrängung der vormals nicht-linearen Kommunikation der Knoten und Links. Der Verlust spielt sich somit in zweifacher Hinsicht ab: Sowohl auf inhaltlicher Ebene verarmt die Diskussion an Vielfalt, als auch im Sinne der Formate tendiert das Netz zum Plattformmonopolismus. Derakhshan sieht als politischer Blogger in dieser Entwicklung das aktivistische, dialogische Internet im Verschwinden und durch eines ersetzt, in welchem Nutzer*innen passiv und vereinzelt konsumieren (vgl. ebd.).

D. Resonanzen IV: Die Ordnungen der Klänge

So wenig das Radio *emanzipiert*, wenn es *aufzuklären* gedenkt oder eine Geschichte der *Befreiung* erzählt, tut es auch das Internet nicht, selbst wenn es andere Möglichkeiten der Handhabung bietet, es aber dennoch wie ein Fernseher Verwendung findet. Die *Botschaft* des Internets hingegen, welche dessen Architektur und Sprache intentional zugrunde liegen mag, bleibt *unverstanden*. Den Beobachtungen Derakhshans zufolge scheint eine linear-hierarchisch ordnende Logik im Begriff zu sein, auch das Internet nach diesem Muster einzurichten. Im Trend dieser *Ordnung* des Internets und deren Handhabungsweise spiegeln sich die globalen gesellschaftlichen und ökonomischen (Macht-)Verhältnisse und deren Kompatibilitäten wieder. Zu *funktionieren* scheint das, was sich mit der bestehenden Dynamik der herrschenden Verhältnisse verträgt. Einem Codewechsel im oben dargestellten Sinne und einem *emanzipierten* Mediengebrauch, wie er prinzipiell in der egalitären Struktur des Internets vorstellbar wäre, steht demnach die Inkompatibilität mit den gegenwärtigen kulturellen Praxen im Weg. Der Gebrauch eines Mediums liegt demnach sowohl im Wesen des Mediums als auch im *Wesen* des Menschen. Nur die Botschaft die in Betracht gezogen wird kann auch empfangen werden.

Dennoch ist aus dieser menschheitsgeschichtlichen Kulturdynamik sowohl das autoritäre Strukturprinzip hervorgegangen, als auch das Denkmodel des Rhizoms und dessen technologische Analogie des Internets. In diesem Nebeneinander von alphabetischem (AC) und technoimaginären Code (TC) soll nun deren Widersprüchlichkeiten nachgegangen und diese im Hinblick auf ihre ausschließenden Effekte untersucht werden. Das Aufeinandertreffen der Codes im zeitgenössischen Kontext, wird im Sinne eines Spannungsverhältnisses von AC / TC in Hinblick auf die reproduktive und damit widerständische Funktion der Bildungsinstitutionen reflektiert und im Folgenden als Zerreißprobe verhandelt.

100. Eine Zerreißprobe wird konstatiert

A. Die Widersprüche der Verhältnisse

Das gegenwärtige Bildungsgeschehen spielt sich nach wie vor nach den Konventionen der Gutenberg-Galaxis ab. Michel Serres erkennt dies in der Kontinuität des *von der Seite inspirierten Formats* und den daraus hervorgegangenen Verhältnissen, „als hätte die jüngste Revolution […] am Wissen ebensowenig das Geringste geändert wie an der Pädagogik und schließlich am universitären Raum selbst, wie er einst durch und für das Buch erfunden wurde“ (Serres, M., 2013, S.32).

Neben dieser medientheoretischen Ableitung findet der indische Bildungswissenschaftler und Informatiker Sugata Mitra im British Empire eine historische, funktionalistische Erklärung für ein standardisierendes Bildungswesens (vgl. Mitra, S., Februar 2013). Anlässlich der Etablierung einer einheitlichen Ordnung im britischen Kolonialreich bestand auch die *Notwendigkeit* der Formierung *identischer* Menschen. Die Gleichschaltung diente somit der Installierung einer aus Menschen bestehenden *bürokratisch-administrativen Maschine* und deren Funktion der dezentralen Verwaltung eines standardisierten Systems. Analog dazu galt es für die Entwicklung der Industrie als bedingend notwendig „die Proletarier [...] kompetent zu machen, um in Funktionen der Maschinen zu funktionieren“, „und dass sie jene Verhaltensmodelle erlernen, die nötig sind, um Befehle auszuführen“ (Flusser, V., 2009, S.242).

Während die bestehenden Bildungsinstitutionen nach wie vor nach dem funktionalen Menschenbild, dem Muster des alphabetischen Codes in einer hierarchischen, linearen Ordnung operieren und in der Regel statische, asymmetrische Verhältnisse aufweisen, schreibt sich die Digitalisierung in die Welt ein. Das Aufeinandertreffen dieser institutionellen Muster und der digitalen Verhältnisse wird als vielfältig widersprüchlich wahrgenommen. Die Form der schulischen Auseinandersetzung und ihre gesellschaftlich etablierten Analogmuster machen es dabei annähernd zu einer Unmöglichkeit der *form*ierenden Programmierung zu entkommen. Anhand dieses Phänomens der Durchdrungenheit und deren Konsequenzen, welche Derkashan beispielhaft in der Tendenz zum TV-Stream diagnostiziert und problematisiert, lässt sich dieser *kulturelle Widerstand* gegenüber einem Codewechsel beispielhaft ablesen. Neben der Kontinuität dieser Verhältnisse finden an anderen Stellen Wechselwirkungen mit der Digitalisierung statt, die zu Veränderungen führen. Diese Schieflage der Verhältnisse wird im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher und politischer Herausforderungen als eine Art Zerreißprobe interpretiert und soll nun hier im Anschluss betrachtet werden.

B. Reflexionen über Diskontinuitäten

Anhand einzelner Beispiele sollen nun die als Zerreißproben identifizierten Widersprüche im Wechselspiel von Transformation und Reproduktion in lebenspraktischen Zusammenhängen reflektiert werden.

Das Problem des Gehorsams

Zum Zwecke der Nachvollziehbarkeit der Problematik einer Erziehung zum Gehorsam beziehe ich mich auf eine Veranschaulichung Arno Gruens am Beispiel der Katastrophe des Atomkraftwerks im japanischen Fukushima (2011). Das Ausmaß dieser nuklearen Katastrophe wurde neben der ursächlichen Naturgewalt maßgeblich durch menschliches Versagen erklärt (vgl. Koelling, M., 5.7.2015). Für dieses fatale menschliche Versagen wiederum wird von öffentlicher Seite kritikloser Gehorsam verantwortlich gemacht, welcher in der japanischen Kultur eine fest verankerte Konvention darstellt (vgl. Gruen, A., 2014, S.14). Diese Problematik einer Gehorsamskultur zeigt sich neben dieser skizzierten fatalen Handlungsunfähigkeit des obigen Beispiels auch in den gelernten Mustern alltäglicher Verantwortungslosigkeit. Im Hinblick auf steigende Komplexität der alltäglichen Herausforderungen und die Notwendigkeit des Zuwendung globaler Problemdynamiken wie Umweltverschmutzung, Klimaerwärmung, medizinischen Herausforderungen und der Bewältigung des Hungers in der Welt, stellen Klaus Holzkamp nach schulische Lernprozesse *Lernbehinderungen* dar, die im Interesse der Zukunft nicht mehr *leistbar* sein werden (vgl. Holzkamp, K., 1995, S.562).

Mit der Digitalisierung der Welt treten, Peter Kruse nach, besonders aus politischer Perspektive Herausforderungen hinzu, worauf *wir*[31] es uns gar nicht mehr leisten können nicht zu reagieren (vgl. Kruse, P., 13.12.2011). Er nimmt dabei Bezug auf die Dynamik, die im vernetzten System des Internets entsteht. Insbesondere durch dessen Weiterentwicklung zum Web 2.0 kommt bereits Nutzer*innen eine niederschwellige Möglichkeit einer aktiven Partizipation, im Sinne von Mitteilung, Kommentierung und Verteilung von Information zu. Mit diesen Möglichkeiten selbstbestimmter Partizipation im Internet stellt sich nach Kruse eine prinzipielle Ermächtigung der Nutzer*innen ein und damit auch eine Neudefinition von Macht generell. Neben der Annahme, dass digitaler Mediengebrauch nicht prinzipiell emanzipatorische Qualitäten mitbringt und erst recht nicht auf die, mit einer Ermächtigung einhergehende, notwendige (politische) Verantwortung vorbereitet, erweist sich auch in dieser Hinsicht eine Erziehung zum Gehorsam als unverantwortlich. Tendenzen dieser Schieflage zwischen Ermächtigung und Gehorsam mögen sich in Phänomenen wie *Shitstorms* widerspiegeln oder in der Kultivierung ideologischer Habitate im

[31] Peter Kruse spricht von einem *wir* im Kontext der Enquete Kommission "Internet und digitale Gesellschaft" im Deutschen Bundestag und adressiert damit an die Verantwortung in der Politik.

Dienste der Verbreitung faschistischer oder religiös inszenierter Welt- und Menschenbilder niederschlagen. In Konsequenz auf diese Machtverschiebung mit einer Mobilisierung der *alten* Mächte und einer Verstärkung des Kontrollapparats zu antworten, würde einer weiteren *Bewaffnung* der herrschenden Klasse und einer Weiterentwicklung des *intelligenten Gesteuert-Werdens* bis hin zur Verlagerung der Intelligenz in die Maschine gleichkommen. Die Frage nach der Möglichkeit eines guten Lebens für alle bzw. die Chance auf eine nachhaltige Menschheit kann, nach Pierre Lévy, hingegen nur damit beantwortet werden, dass die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit intelligent zu werden hat (vgl. Lévy, P., 1997, S.16). Dieses *Intelligent-Werden* fordert ein neues Menschenbild heraus.

Technologische Entwicklungen

Neben den zivilisatorischen Gefahren und ethischen Herausforderungen meint der Pädagoge Norbert Meder die Bildungsinstitution besonders im Blick auf technologische Entwicklungen in der Krise zu sehen, welche er als Aufforderung zu einem Wandel des Selbstverständnisses des Menschen deutet (vgl. Meder, N., 2004, S.45). Die traditionelle *Herstellung* des Menschen erkennt er mit der Digitalisierung und Automatisierung der Prozesse an eine Grenze gestoßen. Das *gutenbergianische* Bild des Menschen als wissensspeicherndes *abgeschlossenes Ich*, das durch Bildung mit dem jeweils notwendigen Wissen ausgestattet zu werden hat, ist gerade im Hinblick auf das *Eingebettet-Sein* in eine informationstechnische Umwelt auf dem besten Weg eine ideelle Ablösung zu erfahren (vgl. Häfner, Klaus; nach Meder, N., 2004, S.45). Die Allgegenwärtigkeit der digitalen Umwelt und deren Potentiale präsentieren dem Menschen in aller Deutlichkeit die Begrenztheit des in seiner Physis gespeicherten Wissens, womit auch die Grenze seiner Rationalisierbarkeit ersichtlich und seine Identität als vernunftbegabtes Wesen dem Computer gegenüber relativ werden. Der Computer repräsentiert die Perfektionierung von Gedächtniskapazität und damit auch der Rationalität, welche im Zuge der Erweiterung des Menschen durch den Computer in diesen verlagert werden (vgl. Meder, N., 2004, S.51f). Neben der Qualität des Internets als „elektronisch potenziertes Gedächtnis der Kultur“ (Hartmann, F., 1.4.2014) stellt der Apparat zugleich die „Ersetzung […] des menschlichen Verstandes als Lieferant einfacher Entscheidungen“ (Wiener, N., 2002, S.208) dar. Die Notwendigkeit der Speicherung von Wissen und des rationalen Urteils auf Basis von Erinnertem wird dem Menschen in diesem Sinne mehr und mehr abgenommen. Gleichzeitig verschwindet auch die Maschine des Industriezeitalters, die nur in Zusammenhang mit funktionalisierten Menschen operieren konnte. Die neuen kybernetischen Apparate „sind keine Manipulationsapparate mehr, sondern Kontrollapparate“ (Hartmann, F., 1.4.2014). Eine funktionale Form der Intelligenz ist in ihnen als künstliche Intelligenz vorhanden. Die Handhabung dieser neuen Maschinen erfordert hingegen eine neue *Form* der Intelligenz und der Mensch Bedarf damit eines neuen Verständnisses von sich selbst (vgl. ebd.).

C. Wandel im Selbstverständnis des Menschen

„Die Menschheit steht vor großen Herausforderungen. Doch das Wissenschaftssystem bleibt starr“ (Illinger, P., 2.1.2016) - schreibt der Physiker und Journalist Patrick Illinger in einem Artikel der Süddeutschen Zeitung, in welchem er die Wissenschaft nach ihrer Weltfremdheit befragt. Der Wandel im Selbstverständnis des Menschen fordert jedoch nicht nur die Wissenschaft auf „das eigene Tun in große Zusammenhänge einzubetten“ (ebd.), wie Illinger folgert, sondern ist als Aufforderung an jeden Menschen aufzufassen, sich den vielfältigen und alltäglichen Herausforderungen der Gegenwart zu widmen. Die traditionelle Herstellung des Menschen als ein funktionales fremdbestimmtes Wesen durch den autoritären Mechanismus der autoritären Anrufung[32] wird gegenüber einer digitalisierten und stetig an Dynamik aufnehmenden Welt unbrauchbar und unverantwortbar. Die Herausforderungen der Zukunft sieht Félix Guattari nur mit einer Veränderung der Mentalitäten zu bewältigen (vgl. Guattari, F., 2014, S.32f). Die Frage danach, woran sich im Hinblick auf die Nicht-Statik eines Transformationsprozesses zu orientieren ist, kann nur mit einer Absage an reproduktive Verhältnisse beantwortet werden, womit auch die traditionelle erzieherisch-kausale Herstellung des Menschen in Frage gestellt wird.

Eine Pädagogik des digitalen Zeitalters sollte sich hingegen daran machen Bildung 2.0 als Lernprozesse zu verstehen, die nicht in die Spur der Zwangsläufigkeit geraten die Welt so zu interpretieren, wie sie in den bestehenden Bildungsinstitutionen erklärt wird. Mit Bildung 2.0 kann die Bildungsinstitution ein Ort der Transformation der Ordnung des Denkens, der Lebensformen und der Deutung der Welt werden. Das erfordert einen Bruch in der Kontinuität der Bildungspraxen und mit der Tradition des *gutenbergianischen* Denkens der Herstellung von Welt und Mensch nach funktionalen Maßstäben. Das vormals als *abgeschlossen* gedachte *Ich* findet dabei nicht nur in der Erweiterung durch die Maschine eine neue vernetzte Identität, sondern auch eine neue Subjektivität – wie zum Beispiel „der kognitive und kollektive Mensch“ (vgl. Hartmann, F., 1.4.2014). Als Attribute dieses neuen Selbstverständnisses des Menschen wären zudem noch Selbstverantwortlichkeit, die Kompetenz zur Selbstorganisation und zu einem Denken in Zusammenhängen sowie auch eine synergetischen Nutzung von Kompetenzen hinzuzufügen (vgl. Lévy, P., 1997, S.27). In politischer Hinsicht sind diesen Attributen weiter eine emanzipierte Urteilskraft und mit den Worten Adornos „die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, T. W., 1971, S.93) zu ergänzen.

[32] vgl. Kapitel 1.C

D. Resonanzen V: Die Dissonanz der Klänge

Anhand der Dissonanzen der verschiedenen Codes, die soeben aus verschiedenen Perspektiven als Zerreißprobe identifiziert wurden, wird ersichtlich, dass traditionelle Verhältnisse der Herstellung des Menschen an Herausforderungen stoßen, gegenüber denen die Verhältnisse selbst zu Hindernissen werden. Die Illusion eines abgeschlossenen Ichs, die lernbehindernden Konditionierungen im Hinblick auf eigene Motivation und Kooperationskompetenzen sowie die Entwicklung der Denkweisen, welche der Grammatik der Verhältnisse entspringen, stoßen an die Grenze der Funktionalität und *Verantwortbarkeit*. Die Praxen konventioneller Bildungsinstitutionen stehen dabei Kompetenzen wie einer kritischen Urteilskraft, autonomer Meinungsbildung, Reflexion, Selbstkritik, sowie auch dem Nicht-Mitmachen und einem prinzipiellen Intelligent-Sein und kollektiv Intelligent-Werden im Weg. Der Zwang eines bedingenden Charakters hierarchischer Verhältnisse, die in Analogie zur Funktionalität von Maschinen und Menschenbild fortbestehen, bedarf einer Ablösung durch selbstorganisierte Praxen *unbedingter* Handhabungsweisen.

Eine Möglichkeit, die Jacques Derrida für den Kontext der Universitäten aufgreift und hier für pädagogische Verhältnisse verallgemeinert werden soll, nimmt die *Unbedingtheit* als Voraussetzung für die Entwicklung dieser neuen Lebens- und Lernformen. *Unbedingte* Verhältnisse können dadurch entstehen, indem *man** „nichts anderes umstürzt, revolutioniert, über den Haufen wirft als die Autorität“, die sich im Wissen, in „der Profession als Erklärung oder Glaubensbekenntnis“ sowie im „Ins-Werk-Setzen“ wiederfinden lässt (Derrida, J., 2012, S.71). Die Herausforderungen des Umstürzens von Autorität im personellen oder institutionellen Sinne liegen zum einen in der Voraussetzung der Selbstorganisation und im Willen das auch zu tun.

> „[Zum anderen gilt es] freilich auch für die im Schoße einer bestehenden Gesellschaft sich entwickelnden neuen und den überkommenen Autoritätsverhältnissen feindlichen Tendenzen, daß sie noch von ihrem Gegenbilde selber mitgeformt werden und die von ihnen verkündeten rationalen Autoritätsbeziehungen ebenso wie die Mittel der Verkündigung noch die Züge der bestehenden Gesellschaft an sich tragen, selbst wo sie ihre bloße Umkehr sind oder zu sein glauben. Diese Macht einer autoritären Grundstruktur einer Gesellschaft geht so weit, daß der gesamte kategoriale Apparat des Denkens, auch wenn es wesentlich Kritik an bestehenden Zuständen meint, noch an den Begriffsstrukturen der gegenwärtigen Ordnung Anteil hat, in der es entsteht und gegen die es gerichtet sein mag.“ (Löwenthal, L., 1982, S.271)

Als meine Schlussfolgerung auf die Irritationen mit den Verhältnissen und den Reflexionen dieser Widersprüche werden nun im Anschluss drei Schritte in Richtung *einer Bildung 2.0* präsentiert, mit denen es möglich erscheint der Kontinuität der Verhältnisse zu entkommen.

101. Über eine Theorie & Praxis der Bildung 2.0

A. Drei Schritte in Richtung einer Bildung 2.0

> „Jede neue Generation, jedes neue Menschenwesen muß, indem ihm bewußt wird, daß es zwischen eine unendliche Vergangenheit und eine unendliche Zukunft gestellt ist, den Pfad des Denkens neu entdecken und mühsam bahnen.“ (Arendt, H., 1979, S.206)

Am Ende dieses *Versuchs,* über theoretische *Ausritte* in verschiedene sozialwissenschaftliche Territorien der Kontinuität der hegemonialen Verhältnisse zu entkommen, sollen nun schlussfolgernd drei Schritte in Richtung einer Bildung 2.0 gegangen werden. Die Zusammenstellung dieser Schritte ist in Bezug zur Kritik im Kapitel 0.C zu deuten, nicht in die *Falle des Bestimmens zukünftiger Lernverhältnisse* zu tappen, da ich darin ein Problem der Pädagogik - als einer normativen *Sollenswissenschaft*[33] (vgl. Fischer, W.,1966, S.120) - begründet sehe. Ganz ohne Annahmen ist es jedoch auch nicht möglich, von daher sollen diese dementsprechend entwickelt werden, dass sie stets auf eine Erweiterung von Freiheit und Handlungsmöglichkeiten abzielen. Die folgenden Vorschläge für eine Bildung 2.0 stellen vorauszusetzende Prinzipien und Praxen dar, die Ausdruck des Verständnisses von Lernenden als aktiven Gestalter*innen ihrer Lernatmosphäre und damit Konstrukteur*innen ihrer (zukünftigen) Welt sind.

[33] Die Pädagogik wird hier als eine (normative) *Sollenswissenschaft* identifiziert, da sie Konzepte der Ausbildung und Bildung erstellt, die sich stets an einem Sinn bzw. Zweck orientieren, welche im weitesten Sinne die herrschende gesellschaftliche Ideologie repräsentieren.

B. Alles baut auf dem Fundament der Emanzipation

Der erste Schritt in Richtung einer Bildung 2.0 begründet das Fundament der Emanzipation. Zur Erörterung der Emanzipation als Voraussetzung einer aktiven Bildungspraxis möchte ich auf einige Gedanken einer dialektischen Herstellung des gesellschaftlichen Menschen zurückgreifen und mich dabei auf die Idee der Veränderungsmöglichkeit innerhalb der Dynamik zwischen Sein und Bewusstsein stützen.

"Das Bewußtsein kann nie etwas Andres [sic] sein als das bewußte Sein, und das Sein des Menschen ist ihr wirklicher Lebensprozeß" (Marx, K. & Engels, F., 1962a, S.26). Für Karl Marx und Friedrich Engels sind es die materiellen *äußeren* Verhältnisse, welche durch den Prozess der Internalisierung die *innere* Repräsentation der Realität der einzelnen Menschen bestimmen. Diese *äußeren* Verhältnisse repräsentieren die gesellschaftlichen Verhältnisse, in welchen sich zugleich die Gesamtheit menschlichen Handelns ausdrückt. Dieser Prozess der Internalisierung findet, Luis Althusser zufolge, in der Anrufung als Mechanismus der ideologischen Staatsapparate[34] statt, unter welchen die Bildungsinstitutionen eine hervorstechende Rolle spielen. Auf diesen Mechanismus der erzieherischen Institutionen geht Marx in Bezug auf Veränderung wie folgt ein:

> „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß. […] Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefaßt und rationell verstanden werden.“ (Marx, K. & Engels, F., 1962a, S.5f)

In Sinne dieser Dialektik der Herstellung der gesellschaftlichen Verhältnisse und des menschlichen Bewusstseins, fällt die Möglichkeit der Veränderung der Verhältnisse in den Mechanismus der Herstellung erzieherischer Bedingungen hinein. Mit Marx' Bezugnahme auf den Prozess der Erziehung rückt damit das revolutionäre Moment in die Sozialisation hinein. Der Durchdrungenheit und der reproduktiven Praxis der Schule steht demnach das revolutionäre Potential der *Erziehung der Erzieher*innen* nebenan. Ein Moment des Ansatzes zur Veränderung der herrschenden Verhältnisse ist folglich in der Transformation der traditionellen und damit konterrevolutionären schulischen Praxen anzutreffen.

An anderer Stelle nimmt Marx in Bezug auf (mögliche) Ansatzpunkte einer Veränderung die Praxis *der* Philosoph*innen und deren *Interpretieren* ins Visier. So heißt es dort: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kömmt drauf [sic] an sie zu verändern“ (Marx, K. & Engels, F., 1962a, S.7). Eine Veränderung sieht Marx demnach erst im Handeln der

[34] Vgl. Kapitel 1.B&C

Menschen geschehen.

Auf diese Haltung nimmt Jacques Rancière in einem Vortrag zu seinem Werk „Der emanzipierte Zuschauer*"* (Rancière, J., 2010) wie folgt Bezug: „Emanzipation beginnt dann, wenn wir verstehen, dass Schauen eine Handlung ist [...] und das *die Welt zu interpretieren* bereits bedeutet sie zu verändern, sie neu zu ordnen" (ebd. S.85). In Anlehnung an Marx, in der Frage des Veränderungsmoments, differenziert Rancière hingegen im Hinblick auf Emanzipation, inwiefern bereits im Interpretieren - als dem Vermögen der Reflexion und Neuordnung der inneren Realität - die Voraussetzung für eine praktische gesellschaftliche Veränderung liegt. Der revolutionäre Prozess der Veränderung wird, Rancière zufolge, bereits im Verändern der inneren Realität unter der Voraussetzung von Emanzipation bestimmt. Emanzipation denkt Rancière als die Bewusstwerdung der *Wesensgleichheit*, die „in *jeder* intellektuellen Manifestation [...] das Ganze der menschlichen Intelligenz" (ebd. S.158) erkennt. Emanzipation bedeutet demnach das Bewusstsein der *Gleichheit der Intelligenzen*[35] bzw. der Gleichwertigkeit der Interpretationen der Welt. Emanzipiert bzw. im Bewusstsein dieser Wesensgleichheit zu sein, stellt somit nicht das Ziel dar, welches es durch Bildung zu erreichen gilt, sondern ein ethisches Apriori - einen „Ausgangspunkt, eine *Annahme*, die [es] unter allen Umständen aufrechtzuerhalten" (ebd. S.160) gilt.

Ein emanzipiertes Bewusstsein entspricht in diesem Sinne einer Geisteshaltung der Ent-Unterwerfung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen und steht damit komplementär zu einem *unterworfenen* Bewusstsein – einem „Unbewußtseinszustand, daß man sein So-Sein - daß man so und nicht anders ist - fälschlich für Natur, für ein unabänderliches Gegebenes hält und nicht für ein Gewordenes" (Adorno, T. W., 1971, S.99). Dem materiell *unterworfenen* Bewusstsein kommt nicht die Möglichkeit zu, die durch die Erfahrung geformte innere Repräsentation der Welt zu interpretieren, um sie in ihrer gewordenen Beschaffenheit zu erkennen. Einem emanzipierten Bewusstsein hingegen fällt die revolutionäre Möglichkeit zu, das *Sein*[36] als einen Möglichkeitsraum zu interpretieren und es damit neu ordnen zu können. Die *Gewalt* dieser Revolution richtet sich also gewissermaßen gegen die *Autorität* der eigenen Gewohnheit und die Normalitätskonstrukte der Moral und der Logik des Denkens und Verstehens. Im Prozess der Emanzipation – als der Anerkennung der Menschen als Gleiche - liegt die Voraussetzung für die Ablösung des Anrufungsverhältnisses zwischen Autoritäten und Unterworfenen hin zu symmetrischen, wechselseitigen Kommunikationspraxen und Lernverhältnissen (vgl. Serres, M., 2013, S.50, 62). Dem Kreislauf der *Verdummung* durch unterordnende Anrufungspraxen

[35] "Gleichheit von Intelligenz meint nicht die Gleichheit aller Manifestationsformen von Intelligenz, sondern die Gleichheit von Intelligenz, die sich in verschiedenen Formen manifestiert." (Rancière, J., 2010. S.82)

[36] Mit einem medientheoretischen Blick auf die unterschiedlichen Verständnisse des *Interpretieren des Seins* im Denken von Marx und Rancière, kann dieses auch als Deutungsdifferenzen aufgrund der zeitgenössischen medialen Vermitteltheit verstanden werden.

steht mit der Anerkennung der Lernenden als emanzipierte, intelligente Wesen ein Möglichkeitsraum der Lernverhältnisse offen und damit auch die Tür „für jedes Abenteuer im Land des Wissens“ (Rancière, J., 2010, S.40; vgl. S.23, 26).

C. Über Sprachspiele und den Mechanismus der Dekonstruktion

Auf diesem Boden der Emanzipation gilt es einen neuen Mechanismus zu kultivieren, welcher durch Interpretieren der Verhältnisse anhand deren Abbilds im eigenen Selbst zu einer Neuordnung ermächtigt. Hier wird also davon ausgegangen, dass sich durch das Eingebunden-Sein in den gesellschaftlichen Gesamtprozess die eigene Identität als ein *Miniaturbild* der gesellschaftlichen Verhältnisse konstituiert (vgl. Löwenthal, L., 1982, S.249, 250). Diese zugrundeliegenden Verhältnisse repräsentieren den Rahmen der narrativen Selbstbeschreibung der Einzelnen sowie der inhaltlichen Bestimmung der Welt (Meder, N., 2004, S.266). Bildung ist demzufolge als ein Prozess aufzufassen, welcher sich in den Verhältnissen zu sich selbst, zu den Dingen und zu den Anderen abspielt, da diesen Verhältnissen die Manifestationen der Einzelnen, der Gesellschaft und der Sachverhalte der Welt entspringen (vgl. Meder, N., 2004, S.269).

Wie bereits im Kapitel zur Medientheorie erläutert, wird davon ausgegangen, dass die Ordnung (zwischen-)menschlichen Daseins und wie auch deren Vermittlung durch Medien in den Regeln sprachlicher Praxen gründet. Diese sprachlichen Praxen werden hier als Sprachspiele verstanden - ein Terminus der auf Ludwig Wittgenstein zurückgeht, und das Sprechen einer Sprache als das Leben einer Lebensform annimmt (vgl. Wittgenstein, L., 1977, S.28). McLuhans Vorstellung folgend, in der ein Medium der Inhalt eines anderen Mediums ist, gilt es die Ordnung einer Lebensform als Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen, welche zugleich in der Ordnung der Sprachspiele bestimmt werden. Eine persönliche Identität, als Manifestation sprachlich vermittelter Verhältnisse, ergibt sich demnach aus den Spielrollenzuweisungen des Sprachspiels (vgl. Meder, N., 2004, S.269), welche als „ausgeklügelte Schachzüge der Herrschenden oder erzwungene Spielzüge der Unterworfenen“ (ebd. S.269) stattfinden. Durch ein wiederholtes Stattfinden bzw. Performen einer Lebensform garantiert sich zugleich deren Erhaltung - im Sinne einer „Aktualisierung des Apriori eines Sprachspiels“ (ebd. S.269). Die den Sprachspielen zugrundeliegende „Grammatik ist die Bedingung der Möglichkeit für das, was im Spiel sprachlich erfasst werden kann“ (Meder, N., 2004, S.59). Anhand dieser grammatikalischen Vorgaben konstituiert sich neben dem Sprechen auch das Denken, die Vorstellung von Realität und das Performen der Lebensform (vgl. Meder, N., 2004, S.59; vgl. auch Everett, D., 2010, passim).

Analog dazu verstehen Gilles Deleuze und Félix Guattari das Erlernen einer Muttersprache als „die Machtergreifung einer herrschenden Sprache in einer politischen Vielheit“ (Deleuze, G. & Guattari, F., 1977, S.12f), mit deren Aneignung auch die Anerkennung und Verinnerlichung der gesellschaftlichen Verhältnisse einhergeht. Diese Praxis der Anerkennung von Konventionen zugunsten von Einheitlichkeit und Fortbestand der Ordnung findet im Unterordnen unter die jeweiligen Sprachspiele statt. In den traditionellen Praxen der Erziehung und Bildung spiegelt sich diese Ordnung im Kanon der Inhalte, Formate und Prozesse wieder.

Im Sinne eines Bruches mit den reduktionistischen Prozessen institutionalisierter Bildung gilt es deren reproduktive Mechanismen der Funktionalisierung und Trivialisierung des Menschen durch die Botschaft des *computer-literalen* Mediums zu *ersetzten* und den Mensch als ein unspezialisiertes Möglichkeitswesen zu anzurufen, welches im Spiel mit Sprachen das eigene Sein als ein *Gewordensein* - innerhalb der Grenzen der Sprachspiele - erkennt (vgl. Meder, N., 2004, S.54). Im Bewusstsein des fragmentarischen Charakters jedes Sprachspiels und der damit zusammenhängenden begrenzten Erfahrung der Welt, mag mithin die Konsequenz vertreten sein, sich in mehreren Sprachspielen zu bewegen bzw. dies zu erlernen oder zur Schlussfolgerung führen, welche Pierre Lévy, im Hinblick auf die Notwendigkeit einer an den neuen Medienverhältnissen orientierten Ordnung, im Erfinden einer neuen *Sprache* sieht:

> „Entweder überschreiten wir eine neue Schwelle und beginnen eine neue Etappe der Menschwerdung, indem wir ein für den Menschen ebenso wichtiges Attribut wie der Sprache, jedoch auf einem höheren Niveau, erfinden, oder wir *kommunizieren* wie bisher durch die Medien und denken weiterhin in Kategorien voneinander getrennter Institutionen, die obendrein die einzelnen Intelligenzen ersticken und trennen.“ (Lévy, P., 1994, S.14)

Dabei versteht Lévy *Sprache* nicht nur im Sinne einer Kommunikationsform, sondern zugleich als Repräsentation der Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse analog zum Code der neuen Medien. Kritik richtet er dabei an die kategoriale Abgegrenztheit der Verhältnisse und deren isolierenden und unterwerfenden Effekt auf die einzelnen Intelligenzen. Gegenüber dieser bestehenden Verhältnisse und deren Reproduktion durch die Bildungspraxen entsteht mit der Transformation des Bildungswesens auch die Möglichkeit eines Entwickelns und Performens von Lebensformen analog zur rhizomatischen Ordnung des technoimaginären Codes. Bildung wird zum Kultivieren von Gedanken und Sprachakten in Organisationsstrukturen, die keiner Steuerung durch ein Zentrum oder autoritären Mechanismen der Homogenisierung bedürfen. Es besteht hingegen die Möglichkeit zu *individueller* Narration (vgl. Han, B.-C., 2005, S.54), wie zugleich die Notwendigkeit[37] einer kollektiven Neuordnung des Zwischenmenschlichen - als *neue* „Kunst [...] in Gesellschaft zu leben“ (Guattari, F., 2014, S.32f). Lernende, die sich einer solchen Praxis der Veränderung der Mentalitäten widmen, werden hier als *Sprachspieler*innen* verstanden:

[37] Für Lyotard stellen „[…] die Sprachspiele gewissermaßen das Minimum an Beziehung darstellen, das für das Bestehen einer Gesellschaft erforderlich ist.“ (Lyotard, J.-F., 2015, S.55);

Für Lebensformen schließt Slunecko: „Menschliche Gemeinschaften und Solidaritätsformen funktionieren nur solange, solange sie von gemeinsamen Erregungen durchströmt und in Form gehalten werden. Ist die Erregung nicht gemeinsam genug, fällt die Gemeinschaft in von Unterschiedlichem erregte Sub-Gruppen auseinander - für Mühlmann gibt es von daher nichts Asozialeres als eine Gesellschaft, die keine Synchronerregung kennt.“ (Slunecko, T., 2002, S.152; vgl. auch S.149, 153)

> „Der Sprachspieler als Bildungsideal versucht diese [sprachlich vermittelten, lebenspraktischen; Anmerkung des Verfassers] Verfestigungen wieder aufzulösen, er versucht mit WITTGENSTEIN die Ufer gegen den Fluss wieder beweglich zu machen, das Ufer zu bewegen und den Fluss festhalten." (Meder, N., 2004, S.259)

Im Moment des Bewusstwerdens von Gewohnheiten und deren ordnenden Bedingungen ruht die Möglichkeit der Veränderung - als das revolutionäre Potential der emanzipierten Sprachspieler*innen. Der Mechanismus, nach welchem Sprachspieler*innen agieren, wird hier mit der Methode der Dekonstruktion verbunden:

> „Dekonstruktion versucht aus dem Gebrauch von Zeichen und Symbolen, aus der Struktur von Diskursen die Macht- und Herrschaftsverhältnisse aufzuklären, die den Diskursen zugrunde liegen oder vielleicht besser: die sich in den Diskursen ausprägen." (ebd. S.249)

Als eine Methode der Analyse und Kritik wendet sich die Dekonstruktion der Ordnung des *ganzen* Sprachspiels zu, im Sinne „seiner Spielzüge und seiner Grammatik, mit dem Ziel das Faktische der zugrundeliegenden Handlungsweisen (Praxen) in seinen Machtverhältnissen aufzudecken" (Meder, N., 2004, S.260; vgl. ebd. S.267). Dekonstruktive Analysen stellen demnach Machtanalysen dar, die auf der Ebene des Sprachlichen stattfinden und damit auf gesellschaftliche Praxis einwirken (vgl. ebd. S.259). Dekonstruktive Bildungsprozesse sind als Analyse der Verhältnisse „zu den Sachen, zu den sozialen Beziehungen und zu sich selbst" (ebd. S.267) zu verstehen, welche im Sinne machtförmig[38] konstruierter Herrschaftsverhältnisse[39] aufgeklärt werden können, indem sie strukturell dekonstruiert werden (vgl. ebd. S.250).

Das Ziel der Dekonstruktion als Bildungsprozess besteht darin, „die Herrschaft über die Zeichen, d.i. die Verfestigungen der Korrelation von Macht und Freiheit, zu brechen, damit das Machtspiel wieder dynamisch wird" (ebd. S.264). Als Strategie einer Annäherung an dieses erklärte Ziel, gilt es die Ungerechtigkeiten aufzudecken, welche durch bestehende Sprachspiele und gesellschaftliche Praxen generiert und reproduziert werden (vgl. ebd. S.259). Die Revolte wendet sich folglich gegen jegliche unterdrückende Konstruktionen (vgl. ebd. S.268), um „das Macht-Freiheitsverhältnis in einem konkreten Machtspiel zu Gunsten der Freiheit zu verändern" (ebd. S.251). Dekonstruktion ist damit ein Bildungsprozess und zugleich eine Form politischen Handelns (vgl. ebd. S.250), welche durch die „Spielzüge der *Decodierung* und *Neucodierung* [eine] Transformation von Handlungsweisen und Lebensformen" (ebd. S.265) ermöglicht.

---

[38] "Macht ist dabei als Durchsetzungsvermögen von Geltungsansprüchen zu verstehen." (Meder, N. 2004, S.250)

[39] „Von Herrschaft reden wir nur, wenn ein spezifisches Macht-Freiheitsverhältnis um jeden Preis und mit allen Mitteln stabil gehalten wird bzw. werden soll." (Meder, N. 2004, S.250)

D. Utopia ist *tot* – Hoch lebe das Mikroutopische Archipel!

In einem dritten Schritt gilt es auf dem Fundament der Emanzipation und dem Mechanismus der Dekonstruktion noch auf die Verhältnisse einzugehen, welche die kommenden Lernatmosphären der Sprachspieler*innen herstellen.

Ein guter Einstieg hierzu bietet sich mit dem Prinzip der skeptischen Pädagogik nach Wolfgang Fischer an, welches die Pädagogik aus den Zwängen einer *Sollenswissenschaft* herauszuheben versucht, indem diese als ein Weltverhältnis bestimmt wird, das nichts als Dogma annimmt und anstelle dessen die Voraussetzungen von Annahmen hinterfragt (Meder, N., 2004, S.255). Der *Lernprozess* ist folglich als eine „kritisch-reflexive Aufdeckung und Auflösung jener dogmatisch-metaphysischen Grundentscheidungen“ (Fischer, W., 1966, S.112) zu verstehen. Der Ort der Bildung wird zu einem Ort der Verhandlung, an welchem die Bestimmung der Sachverhalte wieder zu einem dynamischen Prozess wird (vgl. Meder, N., 2004, S.263). Die sich anhand verschiedener Interpretationen und Erfahrungen auftuenden Widersprüche im Sprachspiel bzw. in der Lebensform werden zu Ansatzpunkten von Verschiebungen im Zeichengebrauch, sowie zur divergenten Produktion einer Pluralität neuer Sprachspiele, in welchen sich die Widersprüche auflösen (vgl. ebd. S.55,257,266). Im „Spielzug der *Variation des Gegebenen“* (ebd. S.266) liegt zugleich die Feststellung, dass es das *Unmanipulierte* nicht gibt und es von daher gilt alle zu Manipulateur*innen zu machen (vgl. Enzensberger, H. M., 1970, S.7).

Eine Schule*, die sich selbst immer wieder zum Gegenstand der Analyse und Manipulation macht, wird damit zu einer *selbstreflexiven Schule* und zum Ort permanenter Reform (vgl. Klafiki, W., 1989, S.31). Die Lernkultur der Sprachspieler*innen bedeutet eine stetige Weiterentwicklung der Sprachspiele, als eine *Verbesserung* der Lebenspraxis (vgl. Meder, N., 2004, S.266). Der libertäre Pädagoge Francisco Ferrer beschreibt eine *Erneuerung* der Schule als einen Prozess der Zerstörung und Erneuerung von Methoden im Sinne einer Strategie der unaufhörlichen Entwicklung, in der die „eigene geistige Unabhängigkeit oberste Macht ist“ (Ferrer, F., 2010, S.113) und stets den Sieg neuer Ideen verfolgt (vgl. ebd. S.113). In der Erfahrung der bestehenden Welt als *bloß* mögliche Welt liegt das Bewusstsein über die Möglichkeit „der Vervielfältigung von Sprachen und damit der Vervielfältigung von möglichen Welten“ (Meder, N., 2004, S.54). Hierin liegt die Abwendung von der Tradierung der linearen Welt und die Zuwendung zum „Spiel mit möglichen Welten“ (ebd. S.55). Für den Pädagogen Henry Giroux liegt darin das erklärte Ziel einer kritischen Pädagogik, die „eine Sprache der Möglichkeiten“ erforscht und „auf einen Punkt des Horizonts des *Noch-Nicht* weist“ (Giroux, H., 2002, S.330).

Mit der Orientierung am Noch-Nicht - im Sinne eines Möglichkeitsdenkens - schließt sich die Verbindung zum digitalen Code des Technoimaginären, als dem Imaginierten – Nicht-Realen - das in einer technischen Lösung eine geteilte Darstellungsform gefunden hat (vgl. Hartmann,

F., 1.4.2014). Im Einlassen auf die Botschaft der digitalen Medien liegt die Möglichkeit des Überschreitens der linearen, von der Typografie geformten Erkenntnisform (vgl. ebd.), hin zum Verknüpfen der Welt nach der Ordnung des Digitalen.

Die technoimaginierte *Welt*, welche ohne Territorialität funktioniert, wird zur Utopie, die ja gerade in ihrem *Nicht-Ort-Charakter* bestimmt wird.

Mikroutopische Atmosphären

Die Utopie, begrifflich erstmals von Thomas Morus (1516) in seinem Roman „Über die beste Staatsverfassung und die neue Insel Utopia“ (Morus, T., 1987) bestimmt, lässt sich hier als ein Kind ihrer Medienepoche - der Gutenberg-Galaxis - deuten. Die Fiktion der Insel Utopia - als *der* beste Zustand des Staates - trägt eine charakteristische Botschaft eines Druckwerks: Die verallgemeinernde Geste *einer* Utopie für Alle. Heutzutage ist der Nicht-Ort, welcher einst nur sprachlich vermittelte Projektion *eines* subjektiven Vorstellungsraumes war, erfunden und wird im nicht-territorialen und nicht-physischen Möglichkeitsraum des Cyberspace simuliert. Im Sinne eines Raumes der möglichen Welt*en* ist seine Botschaft nicht *die* Utopie für alle, sondern bietet Raum zur Simulation beliebig vieler Mikroutopien. Es findet kein Anerkennen des *einen* utopischen Entwurfs statt oder ein gegeneinander der Entwürfe, sondern ein Nebeneinander im mikroutopischen Archipel. Lernen lässt damit den *one-size-fits-all-Stil* hinter sich und bewegt sich auf den dynamischen und heterogenen Pfaden mikroutopischer Lernkulturen. In dieser Transformation der Bildungsinstitutionen liegt die Chance, die Jacques Derrida schon als Möglichkeit für die Universität formulierte, so zu werden, wie „sie stets hätte sein sollen oder stets zu sein beanspruchte“ (Derrida, J., 2012, S.33): Mit einer souveränen Autonomie und *unbedingten* Freiheit ausgestattet, und „daß sie *bedingungslos*, von jeder einschränkenden Bedingung frei sein *sollte*“ (ebd. S.9). Die Funktion eines Ortes der Archivierung, Produktion von Wissen und Reproduktion von Wissenden überschreitend (vgl. ebd. S.33), ergibt sich in ihr „die Chance jener kritischen und mehr als kritischen (dekonstruktiven) Unbedingtheit“ (ebd. S.42). In dieser Unbedingtheit des mikroutopischen Möglichkeitsraums entsteht der simulative Moment, welcher die Kunst der Sprachspieler*innen ausmacht und zugleich das *Verschwimmen* von Simulation und Lebensform bedeutet (Meder, N., 2004, S.65).

Ein weiteres Charakteristikum der mikroutopischen Atmosphäre ist die Selbstorganisation, als ein Ordnungsprozess eines Systems, der ohne äußere Eingriffe auskommt (Mitra, S., 2010). Sugata Mitras Forschungshypothese im Bildungsbereich nimmt an, dass es sich bei Bildungsprozessen um selbstorganisierende Prozesse handelt, aus welchen Lernen als ein emergentes Phänomen hervorgeht (ebd.). In diesem Prinzip der Selbstorganisation liegt das Momentum „einer permanenten Selbst-Erfindung der menschlichen Gemeinschaften und ihrer Welten“ (Lévy, P., 1997, S.236) und damit eine Sozialisation zum Möglichkeitsdenken. In einem sol-

chen, selbstorganisierenden System lassen sich Bildungspraxen als gemeinsame Lern- und Veränderungsprozesse kultivieren und *geistig-moralische Führung* durch solidarisches Handeln ersetzen (vgl. Markard, M., 21.7.2003).

> Damit „[...]besteht eine Tendenz innerhalb der gesellschaftlichen Gesamtdynamik, eine Theorie und Praxis zu entwickeln, welche es sich zum Ziel setzt, die den Bedürfnissen der Menschheit immer mehr entgegengesetzte Autoritätsstruktur durch eine andere Organisation der Gesellschaft zu ersetzten." (Löwenthal, L., 1982, S.270)

Epilog

Ihr Ende findet die Dramaturgie dieser Erzählung im *Untergang* der Utopie - als einer, die „keinen Ort hat und im historischen Universum auch keinen haben kann“ (Marcuse, H., 1969, S.244), sowie im Sinne derer, die „durch die Macht der etablierten Gesellschaften daran gehindert wird, zustande zu kommen“ (ebd.). Der Untergang der Utopie läutet zugleich das Auftauchen der Mikroutopien aus dem Meer der Möglichkeiten ein, die als *errechenbare Phänomene* gemeinsamer Imaginationen die Interpretation der digitalen Botschaft repräsentieren. Zu der Kritik gegenüber der steten Strömung der Tradition, welche droht die Menschen weiter an die Küste der neurokolonialistischen Verhältnisse zu spülen, wird mit dieser mikroutopischen *Unbedingtheit* des Begreifens der Welt ein Konzept vertreten, das logisch ungeschlossen und auch nicht widerspruchsfrei bleibt. In erster Linie widersprüchlich, als dass es etwas *Unbedingtes* gar nicht gibt, selbst wenn es ganz unbestimmbar aus dem chaotischen Ganzen hervorgeht. Für das Ergebnis dieser vorliegenden Befragung bedeutet das, dass die gefundenen Antworten bloße Möglichkeiten darstellen, die sich aus den von *mir* hergestellten und interpretierten Zusammenhängen ergeben haben und damit nicht bedingungslos waren. In zweiter Linie besticht aber vor allem die Tatsache, dass mit der Dekonstruktion der unterwerfenden *gemeinsamen* Verhältnisse noch kein Entkommen gelingen kann, bevor nicht die hegemonialen Verhältnisse durch *gemeinsame* neue Vorstellungen ersetzt wurden. Demgemäß haben sich die Auseinandersetzungen mit *dem* Gegenstand im Verlauf dieser Arbeit von einem betrachtenden *Getrenntsein* zu einem *Teil-sein* an einer rhizomatisch vernetzten ökologischen Einheit entwickelt. In diesem Bewusstsein, gilt es abschließend nur noch einmal an die Voraussetzung all dessen mit den Worte von Jacques Rancière zu erinnern:

> „Es [gibt] nichts anderes zu tun, als daran festzuhalten, diesen extravaganten Weg anzuzeigen, der darin besteht, mit jedem Satz, mit jeder Haltung, die *Seite der Gleichheit* zu vertreten. Die Gleichheit war kein Ziel, das man erreicht, sondern ein Ausgangspunkt, eine *Annahme*, die es galt, unter allen Umständen aufrechtzuerhalten.“ (Rancière, J., 2007, S.160)

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1971). Erziehung nach Auschwitz; in: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Agarwal, Anant (Juni 2013). *Why massive open online courses (still) matter*. TED
http://www.ted.com/talks/anant_agarwal_why_massively_open_online_courses_still_matter?language=en (zuletzt abger. 5.1.2016)

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948). http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (zuletzt abger. 14.1.2016)

Althusser, Luis (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA

Arendt, Hannah (1979). *Vom Leben des Geistes*. München: Piper

Barbrook, Richard (22.12.1998). *Die heilgen Narren. heise online - Telepolis*
http://www.heise.de/tp/artikel/6/6344/1.html (zuletzt abger. 22.10.2015)

Barlow, John Perry (29.2.1996). *Unabhängigkeitserklärung des Cyberspace. heise online - Telepolis*
http://www.heise.de/tp/artikel/1/1028/1.html (zuletzt abger. 7.1.2016)

Barsamian, David (1998). *The Common Good*. Berkeley: Odonian Press

Berger, Peter. L. & Luckmann, Thomas (2013). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Bernhard, Armin (2006). *Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung*, in: *UTOPIE kreativ*, H. 183 (Jan. 2006)

Bocheński, Jozef Maria (1974). *Was ist Autorität? Einführung in die Logik der Autorität.* Freiburg: Herder Verlag

Bohmann, Christin (18.7.13). *Auf dem besten Wege in die absolute Verblödung*. *Die Welt*
http://www.welt.de/vermischtes/article118147140/Auf-dem-besten-Wege-in-die-absolute-Verbloedung.html (zuletzt abger. 22.10.2015)

Bologna-Prozess: Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (letzte Änderung 23.7.2015)
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV:c11088 (zuletzt abger. 22.10.2015)

Buche, Irina (2002). *Theorie der interkulturellen Kommunikation: die Eroberung der Göttinnen.* Frankfurt am Main: Books on Demand GmbH

Berners-Lee, Tim (1999). *Der Web-Report.* München: Econ Verlag

Coy, Wolfgang (1995). *Bauelemente der Turingschen Galaxis*
http://www.filmladen.de/dokfest_alt/alt/1995/coy.htm (zuletzt abger. 22.10.2015)

Coy, Wolfgang (2011). *Lektüren: Internet* (S.162-163); in: Maaser, Michael & Walther, Gerrit (2011). *Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (1977). *Rhizom*. Berlin: Merve Verlag

Derakhshan, Hossein (14.7.2015). *The Web We Have to Save. medium: matter* https://medium.com/matter/the-web-we-have-to-save-2eb1fe15a426 (zuletzt abgr. 8.10.2015)

Derakhshan, Hossein (22.7.2015). *Das Internet, das wir bewahren müssen. Zeit Online* http://www.zeit.de/digital/internet/2015-07/social-media-blogger-iran-gefaengnis-internet (zuletzt abger. 8.10.2015)

Derrida, Jacques (2012). *Die unbedingte Universität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Dries, Christian (2.7.2015). *Lernt von den Studenten!*. *Zeit Online* http://www.zeit.de/2015/25/digitalisierung-universitaeten-vorbild-studenten (zuletzt abger. 22.10.2015)

Enzensberger, Hans Magnus (1970). *Baukasten zu einer Theorie der Medien*, in: *Palaver. Politische Überlegungen* (Kursbuch 20 / März 1970) https://www.uni-due.de/~bj0063/doc/enzensberger.pdf (zuletzt abger. 27.10.2015)

Everett, Daniel (2010). *Das glücklichste Volk: Sieben Jahre bei den Pirahã-Indianern am Amazonas.* München: Pantheon Verlag

Ferrer, Francesco (2010). *Die Erneuerung der Schule* (S.107-114); in: Klemm, U. (Hg.) (2010) *Bildung ohne Zwang.* Lich: Verlag Edition AV

Fischer, Wolfgang (1966). *Erneute, die Geschichte der Pädagogik berücksichtigende Erörterung der Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft sei oder abgebe* (S.106-121); in: Heitger, Marian (Hrsg.) & Ipfling, Heinz-Jürgen (1969). *Pädagogische Grundprobleme in transzendentalkritischer Sicht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhard

Flusser, Vilém (1992). *Die Schrift*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Flusser, Vilém (1995). *Schriften: Lob der Oberflächlichkeit.* Mannheim: Bollmann Verlag

Flusser, Vilém (2000). *Kommunikologie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Flusser, Vilém (2008). *Medienkultur*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Flusser, Vilém (2009). *Kommunikologie weiter Denken.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

von Foerster, Heinz (1989). *Wahrnehmung* (S.27-40); in: Baudrillard, J., Böhringer, H., Flusser, V., Kittler, F., von Foerster, H., Weibel, P. (1989). *Philosophien der neuen Technologien*. Berlin: Merve Verlag

von Foerster, Heinz (1993). *KybernEthik*. Berlin: Merve Verlag

von Foerster, Heinz (Veröffentlich am 19.3.2013). *Interview mit Heinz von Foerster* https://www.youtube.com/watch?v=ANpjg7mfDq4 (zuletzt abger. 29.10.2015)

Frei, Bernadette (2003). *Pädagogische Autorität: Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8 Schulklasse*. Münster: Waxmann

Fromm, Erich (1945). *Furcht vor der Freiheit*. Zürich: Steinberg

Füller, Christian (28.5.2015). *Das Ende der Kreidezeit. der Freitag*
https://www.freitag.de/autoren/christian-fueller/das-ende-der-kreidezeit (zuletzt abger. 22.10.2015)

Giroux, Henry (2002). *Kritische Pädagogik und der Aufstieg des Neoliberalismus. Für eine Verbindung der Postmoderne mit kritischer Theorie* (S.325-332); in: *Das Argument*, 246 (2002). Hamburg: Argument Verlag

Grassmuck, Volker R. (1995). *Die Turing Galaxis - Das Universal-Medium als Weltsimulation*
http://waste.informatik.hu-berlin.de/grassmuck/texts/tg.d.html (zuletzt abger. 22.10.2015)

Gruen, Arno (2014). *Wider den Gehorsam*. Stuttgart: Klett-Cotta

Guattari, Félix (2014). *Chaosmose*. Wien: Verlag Turia + Kant

Hahn, Lars (28.10.2014). *Bildung 2.0: Wir sind aktive Lerner. Systemisch Kaffeetrinken*
http://systematischkaffeetrinken.de/2014/10/28/bildung-2-0-wir-sind-aktive-lerner-tipps/ (zuletzt abger. 22.10.2015)

Han, Byung-Chul (2013). *Im Schwarm: Ansichten des Digitalen*. Berlin: Matthes & Seitz

Han, Byung-Chul (2005). *Hyperkulturalität*. Berlin: Merve Verlag

Hartmann, Frank (online seit 1.4.2014). *Medien sind keine „Begriffe". Recherche* http://www.recherche-online.net/medien-sind-keine-begriffe.html (zuletzt abger. 21.1.2016)

Holzkamp, Klaus (1991). *Lehren als Lernbehinderung?*; in: Forum Kritische Psychologie 27 (1991). Hamburg: Argument Verlag

Holzkamp, Klaus (1992). *Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse,* in: http://www.kritischepsychologie.de/texte/kh1992a.html (zuletzt abger. 23.10.2015)

Holzkamp, Klaus (1995). *Lernen: Eine Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Frankfurt am Main: Campus Verlag

Horkheimer, Max & Adorno, Theodor W. (2013). *Dialektik der Aufklärung.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag

Illinger, Patrick (2.1.2016). *Wie weltfremd darf die Wissenschaft sein?. Süddeutsche Zeitung*
http://www.sueddeutsche.de/wissen/kommentar-wie-weltfremd-darf-die-wissenschaft-sein-1.2800974?utm_content=buffer0d3c7&utm_medium=social&utm_source=facebook.com&utm_campaign=buffer (zuletzt abger. 11.1.2016)

Johannes; in *Die Bibel - Einheitsübersetzung*, http://www.diebibel.net/ (zuletzt abger. 11.1.2016)

Karakurt, Yakamoz (18.8.2011). *Mein Kopf ist voll!. Zeit Online*
http://www.zeit.de/2011/34/P-Schule (zuletzt abger. 22.10.2015)

Khan, Salman (März 2011). *Let's use video to reinvent education. TED*
http://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education#t-394622 (zuletzt abger. 11.1.2016)

Klafiki, Wolfgang (1989). *Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft* (S.4-33); in: Braun, Karl-Heinz & Müller, Klaus; Ode, Reinhard (1989). *Subjektivität - Vernunft - Demokratie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag

Koelling, Martin (5.7.2015). *Fukushima - «Durch Menschen verursachte» Katastrophe. Neue Züricher Zeitung*

http://www.nzz.ch/fukushima-war-durch-menschen-verursacht-1.17320870 (zuletzt abger. 22.10.2015)

Koller, Daphne (Juni 2012). *What we're learning from online education. TED*

http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education#t-794371 (zuletzt abger. 11.1.2016)

Kruse, Peter (Hochgeladen am 16.1.2009). *Von Schwarmintelligenz zu kollektiver Intelligenz* https://www.youtube.com/watch?t=130&v=ojqDYuJ8D4I (zuletzt abger. 11.1.2016)

Kruse, P. (Hochgeladen am 13.12.2011). *Revolutionäre Netze durch kollektive Bewegungen. Enquete Kommision "Internet und digitale Gesellschaft", im Deutschen Bundestag*

https://www.youtube.com/watch?v=e_94-CH6h-o (zuletzt abger. 11.1.2016)

Lazarsfeld, Paul F. & Merton, Robert K. (2007) *Mass communication, popular taste, and organized social action* (S.229-250); in: İletişim kuram ve araştırma dergisi Sayı 24 Kış-Bahar (2007) http://www.irfanerdogan.com/dergiweb2008/24/13.pdf (zuletzt abger. 11.1.2016

Lévy, Pierre (1997). *Die kollektive Intelligenz.* Mannheim: Bollmann Verlag

Löwenthal, Leo (1982). *Schriften 3 – Zur politischen Psychologie des Autoritarismus.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Lyotard, Jean-François (2015). *Postmodernes Wissen.* Wien: Passagen Verlag

Marcuse, Herbert (1969). *Schriften Band 8 - Aufsätze und Vorlesungen: Versuch über die Befreiung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Markard, Morus (21.7.2003). *We don't need no education! - Kann man zur Freiheit erzogen werden?*

http://www.gegenentwurf-muenchen.de/mormar.htm (zuletzt abger. 12.1.2016)

Marx, Karl & Engels, Friedrich (1962a). *Werke - Band 3*. Berlin: Dietz Verlag

Marx, Karl; in Marx, Karl & Engels, Friedrich (1962b). *Werke - Band 23.* Berlin (DDR): Dietz Verlag

http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_000.htm (zuletzt abger. 11.1.2016)

Mauch, Uwe (20.2.2015). *Jugendforscher fordert zum Ungehorsam auf. Kurier*

http://kurier.at/lebensart/leben/der-unruhestifter/115.208.140 (zuletzt abger. 22.10.2015)

McLuhan, Marshall (1970). *Die magischen Kanäle.* Düsseldorf, Wien: Econ-Verlag

McLuhan, Marshall & Fiore, Quentin (2014). *Das Medium ist die Massage.* Leipzig: Tropen

Meder, Norbert (2004). *Der Sprachspieler - Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien.* Würzburg: Königshausen & Neumann

Meder, Norbert & Swertz, Christian. *Bildung und Erziehung durch und mit neuen Medien*, http://homepage.univie.ac.at/christian.swertz/texte/edumedia/edumedia_studienbrief_final.html (zuletzt abger. 24.9.2015)

Merkens, Andreas (Hg.), (2004). *Antonio Gramsci – Erziehung und Bildung.* Hamburg: Argument Verlag

Meyer, Heinz-Dieter & Zahedi, Katie (4.5.2015). *Offener Brief an Andreas Schleicher, OECD* http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/05/offener-brief-schleicher-autoriserte-fassung.pdf (zuletzt abger. 22.10.2015)

Mitra, Sugata (2010): *The child-driven education . TED* http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education (zuletzt abger. 11.1.2016)

Mitra, Sugata (Februar 2013). *Build a school in the cloud. TED* https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud (zuletzt abger. 11.1.2016)

Morus, Thomas (1987). *Utopia - Über die beste Staatsverfassung und die neue Insel Utopia*. München: Beck

Muhlack, Ulrich (2011). *Epochen: Humanismus* (S.195-199); in: Maaser, Michael & Walther, Gerrit (2011). *Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Negroponte, Nicholas (1997). *Total Digital. Die Welt zwischen 0 und 1 oder Die Zukunft der Kommunikation*. München: Bertelsmann

Norvig, Peter (Februar 2012). *The 100,000- student classroom. TED* http://www.ted.com/talks/peter_norvig_the_100_000_student_classroom#t-249327 (zuletzt abger. 11.1.2016)

Popitz, Heinrich (1986). *Phänomene der Macht: Autorität - Herrschaft - Gewalt - Technik.* Tübingen: Mohr Siebeck

Postman, Neil (1985). *Wir amüsieren uns zu Tode.* Frankfurt am Main: S. Fischer

Precht, Richard David, Hüther, Gerald (Hochgeladen am 30.6.2013). *Macht Lernen dumm?* https://www.youtube.com/watch?v=ZcvY_TsCVig (zuletzt abger. 11.1.2016)

Rancière, Jacques (2007). *Der unwissende Lehrmeister.* Wien: Passagen Verlag

Rancière, Jacques (2010). *The Emancipated Spectator. Ein Vortrag zur Zuschuerperspektive*, in: Horst, Johanna-Charlotte, u.a. (2010). *Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee.* Zürich: diaphenes

Riss, K. & Pumberger, S. (26.9.2013). *Die Angst ist der Motor des ganzen Systems. der Standard* http://derstandard.at/1379292055690/Die-Angst-ist-der-Motor-von-dem-ganzen-System (zuletzt abger. 22.10.2015)

Robinson, Ken (April 2013). *How to escape education's death valley. TED* http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley (zuletzt abger. 11.1.2016)

Rosa, Hartmut (1.11.2014). *Resonanzen! Intensität! Lernen!. Kongress Orte und Horizonte - Bildung braucht Gesellschaft in Bregenz*

https://www.adz-netzwerk.de/Resonanzen-Intensitaet-Lernen.php (zuletzt abger. 22.10.2015)

Serres, Michel (2013). Erfindet euch neu!: Eine Liebeserklärung an die vernetze Generation. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Spiewak, Martin (29.8.2013). *Die Stunde der Propheten. Zeit Online* http://www.zeit.de/2013/36/bildung-schulrevolution-bestsellerautoren (zuletzt abger. 22.10.2015)

Stein, Ben (26.11.2006). *In Class Warfare, Guess Which Class Is Winning. The New York Times* http://www.nytimes.com/2006/11/26/business/yourmoney/26every.html?_r=0 (zuletzt abger. 27.11.2015)

Slunecko, Thomas (2002). *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution.* Wien: WUV

Slunecko, Thomas (2008). *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution.* Wien: WUV

Turing-Bombe, *Wikipedia*. https://de.wikipedia.org/wiki/Turing-Bombe (zuletzt abger. 11.1.2016)

Walther, Gerrit (2011). *Epochen: Aufklärung* (S.203-209); in: Maaser, Michael & Walther, Gerrit (2011). *Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Wiener, Norbert (1953). *Die Zukunft der Automaten* (S. 205–216); in: Dotzler, Bernhard (2002). *Futurum Exactum. Ausgewählte Schriften zu Kybernetik und Kommunikationstheorie*. Wien/New York: Springer

von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich (2011). *Epochen: Griechenland* (S.181-195); in: Maaser, Michael & Walther, Gerrit (2011). *Bildung – Ziele und Formen, Traditionen und Systeme, Medien und Akteure.* Stuttgart: J.B. Metzler Verlag

Wittgenstein, Ludwig (1977). *Philosophische Untersuchungen.* Frankfurt am Main: Suhrkamp

Wittgenstein, Ludwig (zuletzt aktualisiert 19.5.2012). *Tractatus logico-philosophicus* http://tractatus-online.appspot.com/Tractatus/jonathan/D.html (zuletzt abger. 21.1.16)

Zarinfard, Sahel (8.7.2013). *Ich sehe den Trend zum angepassten Hosenscheißer. Paroli* http://www.paroli-magazin.at/594/ (zuletzt abger. 22.10.2015)

Anhang

A. Danksagung

Die Diplomarbeit ist meinen Eltern gewidmet

und

ihrer *Botschaft* der vielen Facetten des Unbedingten // Bedingungslosen.

Ein demgemäß unbedingter Dank gilt allen ...

... die mich (beim Erstellen dieser Diplomarbeit) ...

... unterstützt, irritiert, geliebt, provoziert und diskriminiert haben ...

... die mir widersprochen und zugestimmt haben ...

... die mir den Druck genommen und mich aufgebaut haben ...

... und mir so vieles aufgezeigt haben ...

... von und mit denen ich das Denken gelernt habe ...

... und die einfach da waren und mich ausgehalten haben ...

und

die hoffentlich wissen, dass sie hier jetzt angesprochen werden!

Zwischen all denen ich keine Unterschiede machen möchte, in welcher Hinsicht sie bei mir waren, da ich mich ganz besonders als das Produkt all dieser Verhältnisse fühle, von denen ich Teil bin und sie Teil von mir

–

Herzlichen Dank!

B. PS Selbstorganisation im Interessenschwerpunkt[40]

Das Seminar unterscheidet sich von anderen LVs ganz besonders in der Hinsicht, dass es ohne die Anwesenheit einer Lehrveranstaltungsleitung auskommt. Somit kann das Seminar auch als ein Experiment verstanden werden, indem sich die teilnehmenden Akteur*innen selbst, innerhalb eines verhandelten Rahmens, dem Gestalten und Erforschens dieses Seminars widmen können und für den Gesamtprozess die Verantwortung haben.

Nach eigener Methoden-, Themen- und Settingwahl gestalten die Akteur*innen einen eigenverantwortlichen kollektiven Prozess der Planung, Durchführung und Reflexion. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Motivation des Verfolgens persönlicher Interessen und der Selbstorganisation im Vorfeld vorhanden ist. Dieser Konzeption eines Lernens ohne lehrende Instanz liegen Überlegungen über den Einfluss formaler Autoritäten zugrunde. Es wird angenommen, dass allein die Anwesenheit einer Lehrperson eine Verantwortungskonzentration, ein Beobachtungsgefühl oder gar Kontrolleindruck mit sich bringt, was den Gruppenprozess beeinflusst.

Diese Prämisse ist zu setzen ohne dabei andere LV-Motiven auszublenden, da das primäre Ziel dieser Form von Lehrveranstaltung nicht jenes einer kontrollierten Wissensvermittlung ist, sondern das eines Diskurses innerhalb eines gruppendynamischen Prozesses. Dieser Diskurs will geprägt sein durch das Gefühl einer Selbstverantwortlichkeit begleitet von individueller und kollektiver Reflexion, ohne die Atmosphäre, welche durch „formelle“ oder „bewertende“ Instanzen hervorgerufen werden kann.

Somit kann Gesagt werden, dass das Format hier das vordergründige Element darstellt, welche anhand selbst gewählter Inhalte und Methoden erfahren wird.

Die konkrete Umsetzung ist folgendermaßen angelegt:

In einer ersten Einheit, zu welcher im Vorfeld zu einer Themenwahl aufgefordert wurde, werden die Teilnehmenden eingeladen sich in Gruppen mit Mitglieder*innen zusammen zu finden, welche ähnliche oder gleiche Interessengebiete vertiefend bearbeiten möchten. Jede Gruppe hat nun die Aufgabe einen Semesterplan zu erstellen, der Ablauf, Inhalte und Methoden beinhaltet.

Zudem gilt es sich individuell für eine der zur Auswahl stehenden Prüfungsmodalitäten zu entscheiden, insofern der Erwerb eines Zeugnisses angestrebt wird. Innerhalb dieses Plans können auch externe Angebote wie die Unterstützung durch gruppenexterne Moderation, Impulsreferate oder Begleitung durch Trainer*innen wahrgenommen werden, welche ebenfalls selbst zu organisieren sind.

[40] Bei der hier gewählten Gliederungsform handelt es sich um die übliche Struktur, nach der eine Lehrveranstaltung im Lehrveranstaltungsverzeichnis beschrieben wird.

Inhalte

Die Inhalte entstammen einem von den Studierenden selbst umrissenen Themenfeld, welches dem Feld der Psychologie entstammt oder zumindest eine psychologische Perspektive auf einen Gegenstand wirft.

Methoden

Der methodische Kanon ist kein festgelegter und lässt dadurch den Studierenden den Raum sich selbst methodisch auszuprobieren. Der insgesamt als gruppendynamisch begreifbare Prozess, bringt vielfältige methodische Lernfelder mit. Ein Schwerpunkt im innerhalb der Gruppe kann hier in der Teamarbeit gesehen werden, sowie in den Diskussionen und deren Moderationen.

Auf individueller Ebene sind besonders Präsentationsmethoden, Lern- und Wissensmanagement und Erfahrung der Selbstreflexion hervorzuheben. Eine Kernkompetenz für Menschen einer flexiblen Gesellschaft wie der heutigen, ist die des Selbstregulierten Lernens. Dieser Anspruch des Lernens, innerhalb der gemeinsam gestalteten, erfahrenen und reflektierten Strukturen, kann in diesem Seminar erfahrbar gemacht werden.

Ziele

Die Ziele werden von den Studierenden selbst gewählt und selbstgesteuert verfolgt. Ein weiteres Ziel ist durch den Charakter der LV selbst gegeben und beinhaltet eben diese Selbstverantwortung für den eigenen Seminar- und Gruppenprozess. Primäre Lernziele hierbei sind neben den gemeinschaftlich und persönlich gesetzten inhaltlichen Zielsetzungen die Erfahrung eines selbstorganisierten Kontextes und dessen kollektive Gestaltung mit anschließender Gruppen- und Selbstreflexion über das Gelingen bzw. die Schwierigkeiten damit.

Planungskriterien und Prüfungsmodalitäten

Planung und Durchführung regelmäßiger LV-Einheiten in einem Stundenausmaß von 32 Stunden (Stunde a 45 Minuten), in wöchentlicher oder geblockter Form. Hierzu sind bei Bedarf Räumlichkeiten an der Universität zu buchen oder externe Räumlichkeiten heran zu ziehen. Dieser Raum-Zeit-Plan muss in einer Online-Plattform spätestens mit Ende des ersten Semestermonats veröffentlicht werden und mit Abschluss des Semesters kommentiert werden.

Um ein Zeugnis erwerben zu können, muss aus folgenden Prüfungsmodalitäten eine Auswahl getroffen werden. Zur Wahl stehen das Erstellen einer etwa 10-seitigen Seminararbeit mit dem Charakter eines Journalartikels und dessen öffentlicher Publikation in einem Onlineportal oder

das Halten einer 10-minütigen Präsentation an einer öffentlichen Veranstaltung in der Universität am Ende des Semesters. Begleitforschung Es ist eine begleitende Forschung angelegt, die im Format der Gruppendiskussion eine Evaluation der LV bietet und den Teilnehmenden gleichzeitig einen Reflexionsrahmen bietet.

C. Abstract

Diese Arbeit thematisiert auf der einen Seite Problematiken der bestehenden Bildungsinstitutionen im Hinblick auf deren reproduktiven Charakter der hegemonialen Verhältnisse, sowie deren Inkompatibilität gegenüber den komplexen Herausforderungen die heutzutage das Leben bestimmen. Auf der anderen Seite wird dieses Gefüge - unter Heranziehung einer medientheoretischen Perspektive - im Zusammentreffen mit der Digitalisierung und der damit einhergehenden (möglichen) Konsequenzen diskutiert. Die Konklusion – im Sinne einer *Bildung 2.0* - wird hier analog zur *digitalen Botschaft* im Ablösen der traditionell autoritären Reproduktionsmechanismen der *Herstellung* des Menschen durch selbstorganisierte, dekonstruktive Konstitutionspraxen begriffen.

Die Arbeitsweise, nach welcher diese kulturpsychologische Theoriearbeit entwickelt wurde, versteht sich in Anlehnung an Heinz von Foerster als *Systemics* – einem integrierenden Denken in Zusammenhängen.