universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Arbeit:

Die Toronto-Schule und das Medium Schrift: „Wie das Schreiben das Denken neu konstruiert.“

Verfasserin

Claudia Pirker-Weber

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Diplomstudium Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Ass.-Prof. Dr. Gerhard Schaufler

Danksagung

Eingangs möchte ich meinen Eltern danken, die mir ein Studium ermöglichten, mich immer unterstützen und mir geduldig zur Seite stehen.

Mit viel Verständnis und seinem unermesslichen Einsatz und Hilfe im Alltag hat vor allem mein Mann indirekt einen großen Anteil an der Entstehung dieser Arbeit geleistet, dafür möchte ich Ihm besonders danken.

Für die Anregungen, unermüdliche Ermunterung in all meinen Krisen und das unerschöpfliche Interesse an meiner Arbeit, möchte ich Mag. Vera Jandristis, ihrer Mutter, die sich zum Korrekturlesen zur Verfügung stellte und allen meinen Freunden und Bekannten für ihre moralische Unterstützung, danken.

Meinem Betreuer, Dr. Gerhard Schaufler, der mich mit Anregungen beim Entstehen und Gelingen dieser Arbeit unterstützt hat, gilt ebenso mein Dank.

Kurzfassung

Im Zentrum dieser Arbeit steht Schrift als Medium vor dem medientheoretischen Hintergrund ausgewählter Veröffentlichungen innerhalb der sogenannten Toronto-Schule. Die Auseinandersetzung mit Oralität und Literalität im klassischen Griechenland, die Prozesse der Alphabetisierung, ihre Bedeutung und Folgen für die Entwicklung von kulturellen Organisationen stellten einen großen Teil der Untersuchungen innerhalb der Toronto-Schule dar. Diese werden in dieser Arbeit kritisch hinterfragt und entlang dieser Untersuchungen werden bildungsrelevante Aspekte und Zusammenhänge herausgearbeitet. Dabei wird aufgezeigt, dass die kritische Auseinandersetzung mit neuen Medien kein Phänomen der Gegenwart ist und verdeutlicht, wie Medien in denen das Wissen vermittelt wird, das zu vermittelnde Wissen prägen. Die pädagogischen Anforderungen durch die zunehmende Bedeutung neuer Medien erfordert eine neue Sicht auf das Wechselverhältnis von Medien und Bildung.

Abstrakt

This thesis represents writing as a medium using the theoretical framework of selected publications within the so-called Toronto-School of Communication. The difference between orality and literacy, the processes of literacy, the effects and consequences for the development of cultural organizations made up a large part of the investigations within the Toronto School represents. These investigations are critically illuminated and along these investigations are educationally relevant aspects and relationships worked out in order to show that the approaches to new media no phenomenon of the present, and to clarify the media in which the knowledge is taught. The educational requirements of the increasing importance of new media requires a new perspective on the relationship between media and education, and therefore also of media education and educational theory.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 3

1 Schrift als Medium: Problematik der Definition 9

1.1 Schrift und Kodierung 9

1.2 Zum Problem der Definition: Schrift als Medium 11

1.3 Zur Geschichte des Schreibens vor dem Hintergrund der antiken griechischen Schriftkultur 13

1.4 Zu Implikationen der Schriftkultur 17

2 Das Medium Rede – orale Kultur 18

2.1 Zu oralen Kulturen - Archaische Aufschreibesysteme 18

2.2 Das Medium Rede: Tradierung von Wissen in oralen Gesellschaften 19

2.3 Das Gedächtnis in oralen Kulturen: Gedächtniskulturen 21

3 Bildung, Schriftlichkeit und Medialität 24

3.1 Zu Bildung im Informationszeitalter 25

3.2 Von Bildung und Medien zu Medienpädagogik 28

3.3 Zur Bildungssituation und Literalität im klassischen Griechenland 31

3.4 Zum antiken Bildungsmodell von Platon 33

3.5 Zu Rede in der pädagogischen Praxis 41

4 Schrift als Gegenstand der Kritik 44

4.1 Zu Platons Einwänden gegen die Schrift am Beispiel Phaidros und des siebenten Briefes 45

4. 2 Laermanns Auseinandersetzung mit Platons Schriftkritik 48

5 Die Toronto-Schule 51

5.1 Zur Entstehung eines neuen Denkansatzes 51

5.2 Auf dem Weg zu einer „Schule des Denkens“ 52

6 Schrift als Gegenstand einer bildungswissenschaftlichen Reflexion vor dem Hintergrund ausgewählter Arbeiten der Toronto-Schule 62

6. 1 Bildungsrelevante Kennzeichen und Funktionen von Schrift 62

6. 2 Zu Harold Adams Innis 65

6.2.1 Eine Medientheorie der Zivilisation 67

6.3 Zu Eric A. Havelock: 71

6.3.1 Wie das Schreiben das Denken neu konstruiert 73

6.4 Zu Jack Goody und Ian Watt 78

6.4.1 Konsequenzen von Literalität im antiken Griechenland 79

7 Schlussbetrachtung und Ausblick 84

8 Literaturverzeichnis 94

Einleitung

„Meister der Schrift sein, heißt ein wahrer Mensch sein“ (Haarmann 1990, 13). So zitiert der Sprach- und Kulturwissenschaftler Harald Haarmann einen japanischen Sinnspruch in seiner Universalgeschichte der Schrift. Für fast alle Europäer, die älter sind als 7 Jahre, ist die Verwendung der Schrift eine derart große Selbstverständlichkeit des Alltagslebens, dass die Genese dieser Kulturleistung nur in Einzelfällen reflektiert wird.

Vor mehr als 7000 Jahren begann die Geschichte des Schreibens und der Schriftkultur in Südosteuropa. Forschungen über die Schrift und ihre Verwender gibt es seit der Entstehung dieser genialen kollektiven Erfindung. Die Schriftkultur wird dabei als wesentliche Grundlage für den menschlichen Fortschritt und die Sozialisation des Individuums gesehen. (Haarmann 1990, 13ff)

Die Faszination der Reflexion des scheinbar Selbstverständlichen veranlasste mich, diesem Thema meine Arbeit zu widmen. Diese ist im Fachbereich der Medienpädagogik angesiedelt und steht im Interesse aktueller pädagogischer Anforderungen, die sich unter anderem durch die zunehmende Bedeutung neuer Medien ergeben. Mir geht es darum eine andere Sicht auf das Verhältnis von Medien und Bildung und damit auch von Medienpädagogik und Bildungstheorie zu richten und im Folgenden über die Auseinandersetzung mit den Forschungen der Toronto-Schule - die Schrift betreffend - und die daraus entkleideten bildungstheoretischen Aspekte zu verdeutlichen.

Dabei schließe ich mich der Ansicht Hartmanns an, der anmerkt, wir könnten die gegenwärtigen Veränderungen besser verstehen, wenn „...wir mehr Aufmerksamkeit der Tatsache schenken, dass Medien nicht erst als *neue* unser Dasein bestimmen...“ (Hartmann, 2003, 9).

Das Medium Schrift kann in unserer Gesellschaft als eine wesentliche Technik zur Herstellung, Speicherung und Verteilung von Information angesehen werden.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beschäftigten sich Wissenschaftler zunehmend mit dem Einfluss von Medien auf die Wahrnehmung und die Verbreitung von Informationen.

Eine Gruppe von Theoretikern setzte sich mit dem Unterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Kulturen auseinander und Kommunikationsmedien wurden zum zentralen Interesse ihrer Forschungen, diese wurden im deutschsprachigen Raum als Toronto-Schule (auch Kanadische Schule) bezeichnet. Im englischen Sprachraum wird sie als The Toronto School of Communication bekannt. Diese umfasste Wissenschaftler aus den unterschiedlichsten Disziplinen, die im Umfeld des Centre of Culture and Technology der Universität Toronto forschten und den Einfluss medialer Strukturen auf die Formen sozialer Organisationen untersuchten.

Sowohl Harold A. Innis, der als Gründervater einer modernen Medientheorie gilt, als auch Eric A. Havelock, Walter J. Ong, Jack Goody, Ian Watt und Marshall McLuhan gehörten zu den Vertretern dieser Richtung. Da sich ihr Forschungsschwerpunkt mit meiner Fragestellung überschneidet, sind ihre Erkenntnisse ein zentraler Gegenstand dieser Arbeit.

Folgende Arbeiten dieser Wissenschaftler werden in der Arbeit bearbeitet werden:

Die medientheoretische Veröffentlichung von Harold A. Innis: *Bias of Communication* (1951), wie auch die 1962 entstande Arbeit *The Consequenses of Literacy* von Jack Goody und Ian Watt. Zum selben Themenkreis wurde später noch von Jack Goody *die Logik der Schrift und die Organisation der Gesellschaft* und von Eric A. Havelock *Schriftlichkeit* und *Als die Muse schreiben lernte* veröffentlicht, jede dieser Veröffentlichungen beschäftigte sich mit Oralität, mit der Geschichte der menschlichen Kultur und ihrem Verhältnis zur Literalität, die im Zentrum dieser Arbeit stehen werden.

Darauf aufbauend veröffentlichte Walter J. Ong - ein weiterer Vertreter der Toronto-Schule - das Buch *Oralität und Literalität (1982).* Er stellte den Kenntnis- und Forschungsstand zu diesem kulturhistorischen und aktuellen Themenkomplex anschaulich dar und zeichnete den Wandel von der mündlichen zur schriftlichen und schließlich zur elektronischen Kommunikation

nach. Dieses Hauptwerk von Walter J. Ong entstand stark von Havelock's Forschungen beeinflusst und wird in den Schlussbetrachtungen im Hinblick auf die sogenannten neuen Medien, berücksichtigt werden. Die Theoriebildungen von Marshall McLuhan, dem international wohl bekanntesten aus der Toronto-Schule, werden implizit bearbeitet.

Daraus ergibt sich für diese Arbeit folgende Fragestellung:

Die Toronto-Schule und das Medium Schrift:
Bildungsrelevante Aspekte der Schrift am Beispiel ausgewählter Arbeiten der Toronto-Schule als Gegenstand einer medienpädagogischen Auseinandersetzung.

Diese Arbeit soll bildungsrelevante Aspekte in Arbeiten der Toronto-Schule untersuchen, wobei Bildung vor allem hinsichtlich ihrer Schriftbezogenheit Beachtung finden wird, die medienpädagogischen Zusammenhänge mit der Schrift als Medium aufgreifen und deren Verhältnis hinterfragen.

Historische Texte gehören zu den wichtigsten Gegenständen hermeneutischer Analyse. Die Frage nach den Quellen, ihren historischen Bezügen (der Entstehungszeit) und ihre Kohärenz sollen im hermeneutischen Prozess Berücksichtigung finden.
Hermeneutik wird erst im Zusammenhang mit schriftlicher Kommunikation notwendig, denn durch die Abwesenheit des Autors ist für das Verstehen des Lesers ein Wissen erforderlich, das über das bloße Decodieren des Textes hinausgeht. Nach Schleiermachers hermeneutischer Methode des Sinn-Verstehens erlaubt das Verstehen (paraphrasiert nach Sting) „...ein annäherungsweises 'Nachkonstruieren', ein divinatorisches 'Erraten' des Sinns einer Äußerung,...“(Sting, 54).
Vor Schleiermacher waren ausschließlich heilige Texte und Texte des klassischen Altertums Gegenstand der Hermeneutik. Durch die Erweiterung der Hermeneutik können jetzt alle Formen sprachlicher Äußerungen Gegenstand einer hermeneutischen Auseinandersetzung werden. Im Wesen der Möglichkeit

des Verstehens liegt, dass dieser Prozess nicht zwingend glückt und ein Missverstehen möglich ist. So sollen die Grundzüge Schleiermachers Hermeneutik den methodischen Rahmen für diese Arbeit bilden und gleichzeitig das Problem berücksichtigt werden, dass diese Methode an das Vorhandensein von Schrift bzw. Aufzeichnungen gebunden ist.
Die Form in der ich mich auf die Untersuchungen anderer berufe sind Zitate. Diese haben in meiner Arbeit eine doppelte Funktion: sie sind einerseits Belege für meine Überlegungen und anderseits aber auch Bestandteile meiner eigenen Ausführungen. Jene konstitutiven Bestandteile treten als Argumente in meiner eigenen Argumentation auf. Deshalb sind die Zitate durch Anführungszeichen und Quellenangaben gekennzeichnet, im Fließtext aber nicht deutlich abgegrenzt bzw. durch Einrücken nicht herausgenommen.
Allein die Übersetzungen der griechischen Originaltexte von Platon wird Kursiv gekennzeichnet, damit sich die Interpretation deutlich vom Originaltext abgegrenzt.

Die an der Geschichte der Medien und der Literatur orientierte Schriftdiskussion reflektiert kaum die engen Zusammenhänge mit Bildung. Das Medium Schrift ändert sich in unserer Kultur laufend und nimmt auch in Verbindung mit anderen Medien neue Formen an (z. B. Hypertext). So werden auch aktuellere Arbeiten zu Schrift und Bildung in die Arbeit integriert, um eine Anbindung an aktuelle bildungswissenschaftliche Fragestellungen, besonders im Bereich der Medienpädagogik, zu ermöglichen. Diese können dem Anspruch auf mögliche Anstöße für vertiefende Untersuchungen und einer Anbindung an gegenwärtige wissenschaftliche Forschungen gerecht werden.
Darüber hinaus soll diese Arbeit die Tatsache, dass die kritische Auseinandersetzung mit der Medienabhängigkeit unseres Denkens nicht nur eine Erscheinung der Gegenwart ist[1], verdeutlichen.
Um oben genannte Forschungsfrage bearbeiten zu können, bedarf es einer Einführung in das interdisziplinäre Forschungsfeld rund um Schrift, das sich auch über die Auseinandersetzung mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit erstreckt

1 Gleichzeitig veranschaulicht die Reflexion des Mediums natürlich auch dessen Möglichkeiten.

und eine Eingrenzung auf die medialen Bedingungen der Schriftkultur im Hinblick auf Bildungs- und Lernprozesse notwendig macht.

Im ersten Kapitel werden Forschungen die Schrift betreffend dargestellt. Es werden eine begriffliche Abgrenzung und theoretische Annäherung an das Medium Schrift dargestellt. Der interdisziplinäre Charakter des Forschungsfeldes Schrift wird aufgezeigt und das historische Umfeld in dem sich die griechische Alphabetschrift entwickelt und ihre Bedeutung für die Kultur vorgestellt. Am Ende dieses Kapitels stehen Implikationen einer Schriftkultur, die sich mit den Auswirkungen von Schrift auf kulturelle Entwicklungen auseinandersetzen.

Im zweiten Kapitel ist Oralität ein zentrales Element. Durch die Auseinandersetzung mit dem Medium Rede sollen sich die Unterschiede zum Medium Schrift verdeutlichen und dadurch besser verstanden werden. Hier wird dargestellt, wie in oralen Gesellschaften Wissen tradiert wird, welche Systeme entwickelt wurden, damit Wissen an nachfolgende Generationen weitergegeben werden kann. Auf die Forschungen zu den Auswirkungen dieser Art und Weise der Weitergabe von Wissen auf die mentalen Strukturen in oralen Kulturen vorherrschend sind, wird abschließend eingegangen.

Bildung, Schriftlichkeit und Medien stehen im dritten Kapitel im Fokus des Interesses. Der Begriff Bildung und die Bedeutung einer historischen Auseinandersetzung mit diesem Begriff für das Informationszeitalter wird eingangs erläutert. Die Entstehungsgeschichte der Teildisziplin Medienpädagogik wird dargestellt. Wobei hier auch die unterschiedlichen Ausrichtungen dieser Teildisziplin der Erziehungswissenschaften veranschaulicht werden, um im Anschluss das Wechselverhältnis von Bildung, Schrift und Medialität aufzugreifen.
Auf eine Einführung in das historische Umfeld und der Bildungssituation im antiken Griechenland, folgt die Darstellung der für diese Arbeit bildungsrelevanten Aspekte vor dem Hintergrund des Höhlengleichnisses von Platon. Einem Beitrag Pleines in der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche

Pädagogik folgend werden die Anforderungen an eine Rede als Unterricht dargestellt, die auch Platons Anspruch an das Medium Rede berücksichtigen.

Darauf hin wird im vierten Kapitel die Schrift zum Gegenstand der Kritik, denn Platon hat im Dialog Phaidros und im siebten Brief die Auswirkungen durch das damals *neue Medium Schrift* im antiken Griechenland kritisch reflektiert. Diese Auseinandersetzung von Platon ist als erste kritische Medienreflexion in die Geschichte der Medientheorie eingegangen und wurde unterschiedlich interpretiert. Einzelne Autoren, wie Havelock, Goody und Watt, die im Fokus dieser Arbeit stehen, haben diese in ihren Forschungen herangezogen, um ihre Argumentationen zu stützen. Anhand Laermanns Auseinandersetzung wird diese Kritik von Platon wieder aufgenommen und die Interpretation Laermanns - einem Autor außerhalb der *Toronto-Schule* dargestellt.

Die Entstehung der *Toronto-Schule* als eine Schule des Denkens, die sich im Umfeld des Centre of Culture and Technology der Universität Toronto entwickelte, zeichne ich im fünften Kapitel nach. Es werden die historischen Umstände aufgezeigt, unter denen sich in Toronto ein Forschungsfeld etablierte, wo Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen zu den Einflüssen von Kommunikationsmedien auf soziale Organisationen forschten.

Im sechsten Kapitel stehen die ausgewählten Wissenschaftler und ihre Arbeiten im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Nach einer prägnanten biographischen Vorstellung der jeweiligen Wissenschaftler, werden ihre Thesen entlang ausgewählter Arbeiten dargestellt und mögliche bildungsrelevante Aspekte herausgearbeitet.

Die Schlussbetrachtung folgt im siebenten Kapitel. In dieser werden die Forschungen der Toronto-Schule kritisch hinterfragt und bildungstheoretische Aspekte reflektiert. Darüber hin wird ein Bezug zu gegenwärtigen medialen Entwicklungen hergestellt.

1 Schrift als Medium: Problematik der Definition

Als erste Annäherung an die Frage „Was ist Schrift“ erweist es sich als zielführend, die Unterschiede der einzelnen Schriftformen sowie deren Möglichkeiten kurz zu skizzieren, um im Weiteren auf das Spezifische am Schreiben einzugehen und sich dem Begriff „Schrift als Medium“ anzunähern. Die Beschreibung der Geschichte der Schrift soll einen kurzen Überblick schaffen und in die Schriftkultur der griechischen Antike einführen, die hier im Fokus stehen wird. So soll das erste Kapitel eine Einführung in den Forschungsbereich Schrift bieten und den interdisziplinären Charakter der Auseinandersetzung mit Schrift darstellen.

1.1 Schrift und Kodierung

Bevor sich das Schreiben entwickelte, brachten die Menschen durch Bilder ihre Gedanken zum Ausdruck. Nach Haarmann kann man so die Schriftentwicklung beschreiben, denn „ohne die Vorlage der Bilder ist auch die Entwicklung der Schrift nicht denkbar. In der Tat sind die Zeichen der ältesten bekannten Schriftsysteme der Welt aus bildhaften Symbolen entstanden“ (Haarmann 1990, 22). Hier bezieht sich Haarmann aber nur auf die äußerliche Form der Schriftzeichen, wobei er anmerkt, dass gerade die Sicht auf den bedeutungsmäßigen Inhalt von Schrift, die unterschiedliche Bedeutung, von Bild und Schrift als Kulturträger, darstellen. Haarmann sieht den Begriff des Schreibens und die Schrift im Zusammenhang mit Sprache, Bilder hingegen können ohne Sprache mit der Gedankenwelt des Menschen in Verbindung stehen. Um den Sinn bzw. den Inhalt von Fels- oder Höhlenbilder zu verstehen, ist es notwendig diese vor ihrem kulturellen Hintergrund zu interpretieren. (Haarmann 1990, 22f)

Die Zeichen der Schrift sind in den Zivilisationen der Welt in unterschiedlicher

Weise mit den sprachlichen Elementen verbunden worden, wobei die Schriftkultur der Menschheit vor etwa 7000 Jahren begonnen hat. (Haarmann 1990, 18ff). Die ältesten dokumentierten Schriften stammen aus Mesopotamien und Ägypten. Die jüngste und äußerst spezialisierte Form des Schreibens ist jene auf der Basis von Buchstabenzeichen, die für Einzellaute stehen und die auch als phonetische Schrift bezeichnet wird.

Orientiert man sich an sprachwissenschaftlichen Definitionen, so ist nicht jedes semiotische Zeichen Schrift. Allein ein genau kodiertes System visueller[2] Zeichen kann als Schrift bezeichnet werden, denn nur dies kann eine korrekte Dekodierung garantieren. Schriftzeichen werden wie Kodes eingesetzt, um ein Zeichensystem in ein anderes zu übersetzen. (Weingarten 1989, 33)

Die Schriftforschung unterscheidet zwischen piktographischen, ideo-grammatischen Schriften und Silbenschriften bzw. Mischformen dieser Schriftsysteme. Die Entwicklung eines Alphabets war ein langer und schwieriger Prozess, erst die Griechen entwickelten ein Alphabet, das Vokale integrierte. So war es möglich, die Worte aus dem Klang ins Sichtbare zu transformieren. Phoneme und Laute konnten so in einem Zeichensystem von zwanzig bis dreißig Zeichen repräsentiert werden, wohingegen nicht phonetische Schriftsysteme einen riesigen Zeichenvorrat brauchen. Haarmann unterscheidet hier zwischen unterschiedlichen Prinzipien, der Phonographie und der Logographie, wobei erstere sich an der Lautstruktur orientiert und letztere inhaltsorientiert ist. Ausschlaggebend für die Verbreitung und Durchsetzung eines Schriftsystems sind nach Haarmann Anforderungen des kulturellen Umfelds. Er geht von der Annahme aus, dass die Schrift in vielfältigen Erscheinungsformen auftritt und es keine einheitliche Form und Struktur gibt, dennoch sei deren Gesamtheit die Dimension des Bildlichen, des visuell Wahrnehmbaren. (Haarmann 1990, 114fff)

Eine allgemeingültige Definition von Schrift zu finden hat sich als schwierig erwiesen. Die Dimension des Visuellen ist zwar allen Schriftsystemen gemein, dennoch zeigt sich am Beispiel der Braille-Schrift, dass nicht alle Schriften primär visuell wahrgenommen werden. Noch problematischer für eine

2 Die Blindenschrift bildet dabei eine Ausnahme.

Kategorisierung ist das ABC für Taubblinde nach Lorm, bei dem Buchstaben auf den Fingern und der Handfläche durch Berührungen dargestellt werden.
Die Entstehung der Alphabetschrift im klassischen Griechenland nimmt dadurch eine Sonderstellung ein, dass eine orale Kultur und eine Schriftkultur über einige Jahrhunderte parallel existierten und damit schriftliche Quellen zur Erschließung einer auch oralen Kultur ermöglicht wurde. Aus diesem Grund stand diese Zeit im Fokus des Interesses einzelner Theoretiker der Toronto-Schule, wie Eric A. Havelock, der als Altphilologe die Entstehung der griechischen Alphabetschrift besonders mit dem Entstehen einer griechischen Geisteskultur in Zusammenhang brachte.

1.2 Zum Problem der Definition: Schrift als Medium

Der Medienbegriff erschließt sich in einer ungeheuren Bedeutungsvielfalt, der historischen Wandlungen ausgesetzt war und ist. Mersch hat Entwicklungen im Definitionsprozess anhand einer Genealogie untersucht, da er es für notwendig erachtete die „...Sedimente abzutragen...“, um die vielen „...Sinnschichten...“, die diesem Begriff, die ihm eigene Bedeutungsvielfalt verleihen, sichtbar zu machen (Mersch 2006, 18). Die etymologische Bedeutung des Wortes Medium führt Mersch zum lateinischen Wort „*medium“*, das für Mitte oder „*medius“* steht und etwas „*zwischen Seiendes“* bedeutet. Das Wort *medium* taucht auch als lateinische Übersetzung für das aristotelische *metazu* auf. Die Bedeutung dieses Begriffs steht in der Aisthesis-Lehre für das *Dritte,* das zwischen Auge und Gegenstand als Vermittler beider existiert. Der Medienbegriff umschreibt hier etwas Stoffliches wie Konstituierendes, das vom Rezipienten visuell erfasst werden kann. Auch für Platon existiere dieses *Dritte* und wurde mit dem Ausdruck *chora,* das eine „unbestimmt bleibende Ortschaft“, die weder Form noch Materie ist, beschrieben (Mersch 2006, 19f).
Sybille Krämer, Professorin am Institut für Philosophie, zuständig für den Arbeitsbereich Sprach- und Medienphilosophie, seit 1989 an der FU Berlin, führte in ihrem etymologischen Nachspüren auch noch eine zweite Verwendung

des Begriffs Medium ein. Diese bezieht sich auch auf den syllogistischen Mittelbegriff. „Der terminus medius tritt in beiden Prämissen eines syllogistischen Schlusses auf“ (Krämer 2008, 37). Durch diesen hängen die Prämissen zusammen und durch diesen ist eine Schlussfolgerung erst möglich, doch wenn der Mittelbegriff die Verbindung gestiftet hat, wird er unnötig. In diesem logischen Gebrauch des Medium zeigt sich die paradoxe Figur, das „..sich das Medium erfüllt in seiner Elimination.“ (ebd. 2008, 37). So besteht nach Kärmer (2008, 37) „die Rolle des Mediums nicht darin, festgehalten zu werden, sondern darin, sich überflüssig zu machen.“ Mersch (2002, 135) bemerkt dazu: „Das Medium verbirgt sich im Prozess seiner Mediatisierung, bleibt unkenntlich, verschwindet als Mittel hinter dem, was es bewirkt.“

Mit der Entwicklung technischer Innovationen ausgehend im 18. Jahrhundert wandelte sich der Medienbegriff. Zunehmend kommt es zu einer Entstofflichung des Medienbegriffs, der nunmehr mit der funktionalen technischen Zuschreibung des Mediums einher geht. Mersch (2006, 26f) skizziert „...den Übergang von der Wahrnehmung zum Informationstausch, von der Optik zur elektronischen Codierung und von der Ästhetik zu Interaktion.“ So steht der Medienbegriff zunehmend in Verbindung mit Mathematik, Technik und Formalsprache. Mit dem Aufstieg der Digitalisierung und des Internets werden Medien auch zunehmend reziprok. Es entstanden Kommunikationsmodelle die sich mit der Informationsübertragung auseinandersetzen.

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Frage nach dem medialen Status der Schrift, der aus unterschiedlichen Perspektiven erarbeitet werden kann. Medienhistorisch beginne ich bei Plato und seiner ersten Medienreflexion, die im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit entstanden ist. Für Platon ist die Schrift nur für diejenigen ein Mittel philosophischer Aneignung, die ihren Inhalt bereits kennen. So zeigt sich in Verbindung mit dem Medium Schrift für Platon ein Widerspruch, der als dialektisch gedacht werden muss. Seine Einwände werden später noch näher erläutert werden, da diese für die Theoretiker der Toronto-Schule als Argumentationsgrundlage herangezogen worden sind.

Der Medienbegriff, der dieser Arbeit zugrunde liegt, ist ein Medienbegriff, der das Medium als „*umfassende, einhüllende Instanz;* nicht etwas, zu dem,

sondern in dem Menschen sich verhalten“ wie Sesink (2008, 15) auch in seinem Beitrag Bildungstheorie und Medienpädagogik im Sammelband pädagogischen Medientheorie schreibt. Sesink (2008, 15) beschreibt das Medium in diesem Sinne weiter „als Basis, als Plattform, als Rahmen für etwas, durch das es ermöglicht wird.“

In diesem Verständnis kann das Medium Schrift einen entlastenden und schützenden Rahmen bieten, innerhalb dessen neue Möglichkeiten geschaffen werden. Es hängt also von der Perspektive ab, die wir einnehmen, wie wir Medien verstehen. Um die Sicht auf das Medium Schrift zu schärfen, richte ich im Folgenden den Blick auf die historisch relevanten Bedeutungszuschreibungen des Mediums Schrift, vor dem sich eine Auseinandersetzung mit der Schriftkultur ihrer Zeit entfalten wird.

1.3 Zur Geschichte des Schreibens vor dem Hintergrund der antiken griechischen Schriftkultur

Hier soll ein kurzer Abriss der Geschichte der Schrift einen Überblick über die historische Entwicklung geben. Auf die Abgrenzung zu archaischen „Aufschreibesysteme“ wird im Kapitel 2 eingegangen werden.

Die Relevanz der Geschichte des Schreibens liegt in der Entwicklung und Darstellung des Schreibens, das entscheidend für die Annäherung an den Gegenstand des Schreibens und der Schrift ist. Dabei ergeben sich Forschungsschwerpunkte in vielen Disziplinen. Für einen Soziologen werden eher die äußeren Bedingungen, unter denen geschrieben wird, zum Gegenstand der Forschung. Psychologen untersuchen im Kontext der Schrift unter anderen der Prozess des Schreibens in Experimenten und für Sprachwissenschaftler stehen die sprachlichen Aspekte bei der Ausformulierung von Texten im Vordergrund des Interesses.

Doch auch für Pädagogen kann es von Interesse sein, wie sich das Schreiben als kollektive Kulturleistung entwickelt und konstituiert hat[3]. Im Hinblick auf eine medienpädagogische Relevanz steht das Medium Schrift und die Veränderungen von Wissens- und Bildungsprozessen durch das Schreiben im Fokus des Interesses. Denn durch die Etablierung der Schrift veränderte sich das Verhältnis des Menschen zu seiner Tradition, zu seinem Wissen und zu seinem Denken und seiner Wahrnehmung und das hat im weiterem Sinne auch Auswirkungen auf pädagogische und bildungstheoretische Entwicklungen.

Vor diesem Hintergrund werden Aspekte der historischen Entwicklung des Schreibens ausgehend von der Antike, in der sich die Kunst des Schreibens über eine kleine Elite hinaus etablierte und einem großen Teil der Bevölkerung zugänglich gemacht wurde, thematisiert. Die Geschichte des Schreibens hat in Europa um das 8. Jahrhundert v. Ch. seinen Ausgang genommen. (Ludwig 2005, 3)

Ludwig (2005, 12) zitiert hier Eric A. Havelock: „Die Geschichte des Schreibens (…) wird oft zu vereinfacht behandelt, so als ob der Ausdruck *schreiben* eine einzelne Erfindung bezeichne (…). Tatsächlich beschreibt der Ausdruck (…) eine Reihe technologischer Mittel, die (…) historisch unterscheidbar sind nach ihrer sehr unterschiedlichen Fähigkeiten, ihren Hauptzweck zu erfüllen.“ Ludwig weist anschließend darauf hin, dass ein abstrakter Begriff vom Schreiben nach Havelock aber problematisch wäre und merkt an, dass man einen „...Begriff des Schreibens modellieren müsste, der sowohl den Unterschieden zwischen den einzelnen Ausprägungen des Schreibens Rechnung trägt, als auch alle begrifflichen Ausdifferenzierungen in seiner Extension umfasst...“ (ebd. 2005, 12).

Die zugrunde liegende Konzeption vom Schreiben in der Antike wird dabei anders gesehen. „...Antikes Schreiben beschränkte sich auf die Basishandlung von Schreiben. Weder die Produktion von Wörtern noch die von Texten, weder die Herstellung von Manuskripten noch die von wohlgeformten Sätzen war Ziel

3 Im Allgemeinen werden zu den Begriffen „Pädagogik“ und „Schrift“ primär didaktische Aspekte assoziiert.

des Schreibens. Schreiben war in erster Linie Produktion von Schriftzeichen“ (ebd. 2005, 31). Nach Ludwig verstanden die Griechen unter Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht etwas grundsätzlich Gegensätzliches. Durch die Entstehung der Alphabetschrift in einer grundsätzlich mündlich organisierten Kultur, entstand eine Konzeption vom Schreiben, die das Schreiben als Extension des Sprechens wahrgenommen hat. (ebd. 2005, 15)

Die Entwicklung der Schreibkonventionen in der Antike ist durch zwei Tendenzen gekennzeichnet. Im Hinblick auf die Form entwickeln sich die formalen Aspekte des Schreibens „(...) diskreter, regelmäßiger, in regelmäßigen nahezu geometrischer Buchstabenformen und Buchstabenräume. Die funktionalen Aspekte des Schreibens sind geprägt von dem Bestreben für „...Kontinuitäten (...) eine graphische Form zu finden“ (Ludwig 2005, 43).

Das heißt, die schriftliche Form der Aufzeichnungen sollte so nahe wie möglich die mündliche Rede abbilden. So spiegelte sich der kontinuierliche Fluss der Rede darin wider, dass es in der Entstehungszeit der Schrift keine Absätze, Sätze und Abschnitte gab[4]. Die Interpunktion tritt erst im 7. Jahrhundert auf. Somit waren die Griechen bestrebt, Elemente, die im Gesprochenen keine Grundlage hatten, auch möglichst nicht in den schriftlichen Aufzeichnungen niederzuschreiben, was dazu führte, dass man „...dem schriftlichen Abbild einer gesprochenen Sprache in der Geschichte des Schreibens so nah war, wie nie zuvor, wenn man von der phonetischen Transkription einmal absieht.“ (ebd. 2005, 45).

Die etymologische Bedeutung des griechischen Wortes für schreiben: graphein bringt uns dem Ursprung des Schreibens näher. „(...) Graphein bedeutete ritzen, kerben, kratzen (...)“ (ebd. 2005, 57). Geritzt wurde ursprünglich mit einem Griffel oder Stichel in eine mit Wachs überzogene Tafel. Dies ist auch schon in Homers Zeiten ausgeführt worden, bis sich die Bedeutung des Wortes graphein wandelte. Der Begriff wurde vermehrt im Sinne von bemalen, malen verwendet, anstelle des Griffels trat der Schreibpinsel, der Kalamus in Aktion,

4 Der Frage, ob es klassische Dramen nach Plato, Aristoteles gibt, in denen aber sehr wohl auf Struktur Wert gelegt wurde, wird hier nicht nachgegangen.

mit dem die Tinte auf Papyrus aufgebracht wurde. So haben die Griechen in der Antike geschrieben. (ebd. 2005, 58)

„Der Schreibstoff, die Schreibgeräte, die Haltung der Schreibenden beim Schreiben betreffen nach Ludwig (2005, 58) die äußeren Umstände und damit die äußere Geschichte des Schreibens“ im Gegensatz zur „...inneren Geschichte des Schreibens, in der der Schreibprozess als solches...“ von besonderem Interesse ist. Ludwig sieht die Aufgaben des Schreibprozesses erstens in der Veränderung der medialen Bedingungen, das heißt etwas Mündliches in ein schriftliche Medium einzupassen, zweitens die zu tradierenden Texte in eine schriftliche Form zu bringen, die aber nach Bedarf auch wieder einfach in eine mündliche Form gebracht werden können. So sollte es gut möglich sein, eine mündliche Rede wiederherzustellen. Und als dritte Aufgabe des Schreibprozesses benennt er die Niederschrift der veränderten Fassung einer Rede. (Ludwig 2005, 61)

In der Zusammensetzung des Schreibprozesses identifiziert Ludwig weitere drei Komponenten: die Textproduktion durch den Autor, welche aber auf die mündliche Rede ausgerichtet ist. Weiters das Diktat, das extrem verlangsamt stattgefunden hat. Der Sprecher sprach dabei den Wortlaut Silbe für Silbe und mit der Niederschrift gingen technische und sprachliche Schwierigkeiten einher. Durch die lautliche Segmentierung des Sprechers war das Schreiben sehr schwierig, zudem musste eine Kontrolle des Geschriebenen mit den Autor gemeinsam gemacht werden, weil Buchstaben oft fehlerhaft geschrieben wurden und/oder irrtümlich hinzugekamen sind. Ludwig macht auch darauf aufmerksam, dass es einen Einfluss hat, wenn Schreiber und Autor nicht ein und dieselbe Person sind, was oft der Fall war. (ebd.2005, 67)

In der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis, in dem Schrift als geschriebene Sprache zur gesprochenen Sprache steht, war die dominierende Auffassung in der abendländischen Tradition lange Zeit phonozentrisch geprägt und setzte sich kaum mit alternativen Schriftkulturen aus dem asiatischen und südamerikanischen Kulturraum auseinander. Auch in dieser Arbeit werden andere Schriftsysteme nur in dem Maße berücksichtigt, wie diese Arbeit auf die ausgewählten Arbeiten der Toronto-Schule Bezug nimmt und diese relevant sind für diese Arbeit.

1.4 Zu Implikationen der Schriftkultur

Da die Schrift im abendländischen Kulturkreis eine immer zentralere Rolle einnahm und sich somit eine Schriftkultur entwickelte, stellt sich die Frage, welche Implikationen dieser Prozess mit sich gebracht hat, sowie die Frage der Qualitätsveränderung des kulturellen Gedächtnisses durch das Medium Schrift bzw. wie das kollektive Denken und Handeln durch die Bedingungen der Schriftkultur verändert wurde. (Stein 2006, 20)

Die Entstehung einer literalen Kultur bedingte eine immer deutlicher werdende Abgrenzung zur oralen Kultur. Jan Assman (2003, 49) formuliert die sich daraus ergebenden Entwicklungen folgendermaßen: so „(...) hat Schrift die Welt verändert. Sie hat Grenzen überschritten und Grenzen gezogen. Mit der Überschreitung der Grenzen unseres Gedächtnisses und unserer Stimme hat sie die Bildung großräumiger politischer und wirtschaftlicher Organisationsformen ermöglicht und die Idee der Kultur als eines Jahrtausende umfassenden Gedächtnisses und Kommunikations-raums entstehen lassen. Angesichts dessen die Menschen von Unsterblichkeit und Fortdauer träumen konnten. Mit der Aufrichtung der Grenzen zwischen dem Alten und dem Neuen sowie dem Geglaubten und Verbürgten hat sie einen neuen kritischen Wahrheitsbegriff geschaffen und ein Ideenrevolution in Gang gesetzt. Mit der Aufrichtung der Grenze schließlich zwischen Buchreligion und Kulturreligion, Monotheismus und Kosmotheismus hat sie die Dynamik der abendländischen Religionsgeschichte bestimmt.“

Assmann macht hier deutlich welche Implikationen die Entwicklung einer Schriftkultur mit sich brachte und zeichnete einen dialektischen Prozess nach, indem die Literalität nicht nur eine Erweiterung, sondern gleichzeitig etwas Einschränkendes für die jeweilige Kultur brachte.

Platon formulierte seine Einwände vor dem Hintergrund einer oralen Kultur, in der sich der Schriftgebrauch aber schon durch die Verbreitung des griechischen Alphabets in den Schulen in einem Prozess der Etablierung befand. Gleichzeitig wurde so eine Reflexion einer oralen Kultur möglich, die uns durch Verschriftlichung zugänglich ist.

2 Das Medium Rede – orale Kultur

Um den Blick auf den Prozess der Überlieferung zu schärfen, ist es notwendig, auch die Tradierung unter den Bedingungen oraler Kulturen zu betrachten. Der Übergang zur Schriftlichkeit stellte die Überlieferung auf eine völlig neue Grundlage.

Das einseitige Hochachten einer Schriftkultur sollte eine orale Kultur jedoch nicht als defizitär erscheinen lassen, sondern es soll hier eine kulturelle Perspektive auf eine Geschichte der Medien im weiteren Sinne dargestellt werden, denn Kultur ist älter und mehr als Schriftkultur.

Nach Stein (2006, 9) wird durch „...Sprache in diesem erweiterten Sinn Kultur konstituiert und damit zugleich die Grundlage für die späteren Entwicklungen der Kulturgeschichte von der Schrift bis zum Computer (...)“ geschaffen.

Im Folgenden wird gezeigt, unter welchen Bedingungen die Tradierung von Wissen in oralen Kulturen stattgefunden hat und wie dabei der Prozess des Erinnerns beeinflusst wurde.

2.1 Zu oralen Kulturen - Archaische Aufschreibesysteme[5]

Der eingangs erwähnte Spruch: „Meister der Schrift zu sein, heißt ein wahrer Mensch zu sein“ kann so gelesen werden, dass die Wertschätzung gegenüber mündlichen Kulturleistungen nicht immer gegeben war und ist.

Das Wort oral stammt vom lateinischen Wort os, oris für Mund, Gesicht ab und wurde im Zusammenhang mit Kultur immer mehr zum Synonym für „(...) sprechsprachlich verfasste Kulturen (...)“ gebraucht (Stein 2006, 15).

Um zu verstehen, warum orale Kulturen über so viele Jahrtausende hinweg

5 Aufschreibesysteme in Anlehnung an Friedrich Kittler, der damit ein Netzwerk von Technik und Institutionen in einer Gesellschaft bezeichnet, die einer gegebenen Kultur die Adressierung, Speicherung und Verarbeitung relevanter Daten ermöglicht. (Kittler 1995, 519)

überdauern konnten, ist der Gedanke wichtig, dass eine schriftlose Kultur nicht als defizitär zu betrachten ist, sondern ebenso wie die schriftliche Kultur eigene Möglichkeiten und Grenzen hat.

Die archaischen Aufschreibesysteme der oralen Kulturen erfüllten die Anforderungen einer kleinen Gruppen von Menschen, die in Gemeinschaften lebten ebenso wie sie später noch den Anforderungen von Gesellschaften der Hochkulturen genügten, wie z. B. den Inkas die keine Schrift kannten.

Stein (2006, 13) sieht Kodierungstechniken wie „(...) Ritzungen, Linierungen, Punktierungen in Kerbstöcken, Hölzern oder Leder bzw. an Steinen und Felswänden, Knotenschnürungen, piktographische Darstellungen, Bilder und Bildsequenzen (Felsbilder, Bildersteine, Bilderzählungen)...“ nicht als Vorformen der Schrift, da diese dabei an einem Prinzip gemessen werden, dem sie nicht genügen könnten.

Von zentraler Bedeutung für orale Kulturen war die Entwicklung einer Möglichkeit, wie Wissen gespeichert und weitergegeben werden konnte. Das war durch spezielle Techniken des Memorierens möglich.

Die wichtige Rolle, die das Gedächtnis dabei einnahm, führte dazu, dass orale Kulturen auch Gedächtniskulturen genannt werden. Die Ausbildung von Gedächtnisspezialisten wie z. B. Schamanen, Priestern, Sängern, Druiden etc., die kulturelles Wissen tradieren, war in oralen Kulturen eine weit verbreitete Form Wissen zu speichern. Deshalb entstand in oralen Kulturen über viele Jahrtausende „keine zwingende Notwendigkeit die archaischen Aufschreibesysteme zu verändern“. (Stein 2006, 13).

2.2 Das Medium Rede: Tradierung von Wissen in oralen Gesellschaften

Der Frage, wie Wissen in oralen Kulturen tradiert wurde, widmet sich u.a. Milman Parry, der durch seine Forschungen zur Oral Poetry bekannt wurde.

Auf ihn bezieht sich unter anderen Eric A. Havelock in seinen Ausführungen zu den Unterschieden zwischen oralen und literalen Kulturen.

Parry stellte sich die Frage, wie in einer mündlichen Gesellschaft die sozialen, politischen und rechtlichen sowie religiösen Regelungen in einer zuverlässigen Form weitergegeben werden.
Seiner Ansicht nach entwickelten mündliche Kulturen verschiedene Mittel, um Reden beständig und damit überlieferbar zu machen. Er weist auch nach, dass zum Beispiel die homerischen Epen in Form einer „oralen Improvisationskunst und Mnemotechnik“ gestaltet wurden und mündliche Kompositionsregeln erkennen lassen (Kloock 2000, 240ff).
Weil diese aus metrisch zugeschnittenen Formeln, wie z. B. Hexametern bestehen, werden sie für das Gedächtnis durch sprachliche Rhythmisierung einfacher speicherbar. Dieses und andere poetische Mittel sind zwar sehr bedeutungsvoll für das Erinnern, aber um ein Werk eines solchen ungeheuren Umfangs zu behalten, kann nach Parry kein wortwörtliches, sondern nur ein Memorieren, das durch einen festgelegten Fundus an Phrasen geprägt ist, möglich sein. In diesem Zusammenhang stellten eine Phrasen eine kleine Sinn- bzw. Gliederungseinheit dar, die verschieden zusammengesetzt werden konnten. Allein dadurch wurde es dem Dichter möglich, unzählige Verse immer wieder neu zusammenzustellen. In der Kombination mit Musik und Tanz erleichtern auch der Rhythmus und die Melodien musikalischer Strukturen das Erinnern. (Kloock 2000, 240f)

Auch Gadamer greift in seinem Artikel: „Unterwegs zur Schrift, die Einheit der Phrase“ ein wichtiges Element in Bezug auf die Wiederholungen relativer Einheiten, auf.
Er betont die Einheit der Phrase im Unterschied zur Einheit des Satzes und bringt einen interessanten Gesichtspunkt ein: er schreibt vom „(...) Zusammenhang von Wiederholung, die nie dieselbe ist und Konstitutierung von ein und demselben“ (Gadamer 1993, 11). Dabei identifiziert er dieses Phänomen auch beim Spracherwerb kleiner Kinder, die sich durch die wiederholten Sprechversuche einzelne Worte aneignen. Diese sprachlichen Wiederholungen können unter anderem auch im zeremoniellen Reden beobachtet werden, wie zum Beispiel im religiösen Bereich, hier nimmt die Phrase eine tragende Rolle ein. Die besondere Bedeutung des „Phänomens

der Phrase“ liegt in der „Wahrung der Identität als Formel oder der Phrase als ein tragendes Element in solchem sprachlichen Wiederholungsgeschehen“ (Gadamer 1993, 12). Nach Gadamer (1993,12) ist dies weit entfernt von aller Schriftlichkeit, dennoch sieht er in der Entwicklung dieser „rituellen Wiederholungsgestalt“ den Ausgang der Literatur begründet.
„Die Griechen bezeichneten diesen Komplex oraler Praktiken mit dem Fachausdruck *mousike* und nannten die Muse, die der Kunst ihrer Namen gab, „Tochter der Erinnerung“ (Havelock 1990, 79).
Dies dürfte Havelock für den Titel seiner Veröffentlichung (1986): „*Als die Muse schreiben lernte*“, inspiriert haben. Darin gibt er einen Überblick über seine dreißigjährige Forschungsarbeit zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit und wird im sechsten Kapitel thematisiert werden.

2.3 Das Gedächtnis in oralen Kulturen: Gedächtniskulturen

Während sich Milman Parry noch hauptsächlich mit den Techniken des Memorierens und Vortragens beschäftigt, untersucht Havelock die mentalen Strukturen des Denkens in oralen Kulturen und setzt sich damit auseinander, wie das Schreiben das Denken verändert. Dazu analysiert er die mnemotechnischen Mittel und die sozialen Funktionen der frühgriechischen Poesie in einer mündlich organisierten Gesellschaft. Bezug nehmend auf Parrys Ergebnisse betont Havelock die Tatsache, dass in mündlichen Kulturen das gesamte Wissen narrativ weitergegeben wird. Bedeutende Informationen werden dabei in Erzählungen überliefert. So haben die homerischen Epen die Funktion Naturphänomene zu erklären und stellen ein Erklärungsmodell für die Wirkungszusammenhänge dar, indem persönliche Handlungen und Entscheidungen der Götter als Erklärung herangezogen werden. Havelock wertet dies als „Indiz für ein fehlendes Nachdenken über komplexe Ursache-Wirkungsprinzipien“ (Havelock 1990, 115). Auch die dafür notwendigen begrifflichen Kategorien würden nach Haverlock fehlen. Darüber hinaus lassen auch das Fehlen von Objektivität und kritischer Distanz sowie eine geringe

Abstraktionsfähigkeit für Havelock den Schluss zu, dass in einer oralen Gesellschaft der Mensch kein Ich, kein Selbst kennt.

Für den Mensch in einer oralen Gesellschaft ist es nach Havelock unmöglich, ein autonomes Ich zu entwickeln, das fähig ist, eigene Gedanken und Standpunkte einzunehmen. Das führt dazu, dass es sehr leicht möglich ist, moralische Prinzipien und soziale Regeln einzuführen, weil diese nicht hinterfragt werden. Gleichzeitig ist der Dichter Träger und Garant des kulturellen Gedächtnisses. (Havelock 1990, 116f)

Auch Schäfer sieht in der mündlichen Rede „eine Inspiriertheit durch übermenschliche Mächte, sie ist die Rede von und mit Göttern oder Dämonen“ (Schäfer, 1997, 15). Aber er stellt fest, dass diese bedeutungsvolle Rede mit poetischen Mitteln auch in der oralen Gesellschaft eine Sonderstellung einnimmt. Die Bedeutung dieser Art von mündlicher Rede wirkt bis heute in der Wertschätzung der Poesie und des Poeten (Schäfer, 1997, 15).

Jack Goody, der sich mit den sozialen Zusammenhängen der nicht literalen Gesellschaft beschäftigt, erkennt in mündlichen Kulturen auch eine stärkere Direktheit und Konkretizität, er sieht dies aber im positiven Sinne. Da sich die Sozialisierung des Wissens in mündlichen Kulturen in Anbindung an die gesellschaftlichen Erfordernissen entwickelt, stehen die funktionalen Bedeutungen der Sprache im Vordergrund. Wörter die sozial nicht mehr von Bedeutung sind, werden vergessen, andere den sozialen Anforderungen angepasst. Goody (1997, 66) bezeichnet diesen Prozess als „soziale Verdauung und Ausscheidung“ und nennt die Sprache als wichtigstes Medium in diesem Prozess. Ein weiteres bedeutendes Merkmal von nicht literalisierten Gesellschaften ist die Sicht auf die Vergangenheit. Dadurch, dass es keine Chronologien und keine Aufzeichnungen gibt, können sie nie in Widerspruch mit ihrer Vergangenheit kommen, da zwischen dem was ist und dem was war, eine Übereinstimmung herrscht. Die Vergangenheit wird dadurch immer durch die Gegenwart bestimmt. (Goody 1997, 72f)

Assmann und Assmann haben sich im Zuge ihrer Forschungen zum Wandel sozialer Gedächtnisstrukturen in Verbindung mit unterschiedlichen Medien, den

Begriff des kulturellen Gedächtnisses[6] geprägt. Die Autoren unterscheiden Geschichtserfahrungen in mündlichen Kulturen auf individueller Ebene, als kommunikatives Gedächtnis von mythischen Erzählungen von Ereignissen einer absoluten Vergangenheit als kulturelles Gedächtnis, das geprägt ist von zeremoniellen Kommunikationsarten. Diese zwei Arten der Kommunikation grenzen Assmann und Assmann voneinander ab, aber durch Speicherung in Medien kann das kommunikative Gedächtnis in das kulturelle Gedächtnis überführt werden, was aber nicht notwendiger Weise eintreten muss, denn das bedingt eine soziale Aufladung des kommunikativen Gedächtnisses durch Sinn. Daraus kann man schließen, das in mündlichen Gesellschaften nur das tradiert wird, was auch tatsächlich nötig ist. (Assmann 1983, 8ff)

Wichtige Funktion der Rede in einer mündlichen Gesellschaft ist demnach eine Art Gedächtnisfunktion, welche die bedeutsamsten Elemente der Kultur überliefert. Mithilfe von unterschiedlichen Mitteln, durch die das Medium Rede seine spezifische Bedeutung erlangt, ergibt sich sowohl ein Einfluss auf dessen Inhalt als auch auf die Art und Weise der Überlieferung von Wissen. Dies ist für die Frage nach den Bedeutungszusammenhängen von Medien und Wissen und dem Verhältnis von Medien und Bildung in Gesellschaften von unmittelbarer Bedeutung, da Medien und Bildung an der Entstehung und Verbreitung des kulturellen Gedächtnisses beteiligt sind. Nach Assmann (1983, 8) erscheint „[..] Bildung selbst als spezifische Form des kulturellen Gedächtnisses in einer sich modernisierenden Gesellschaft.“

6 In Anlehnung an den Soziologen Maurice Halbwachs Überlegungen zum kollektiven Gedächtnis. Da Erinnerungen immer in einem Bezugsrahmen zu anderen entstehen, ist das Gedächtnis grundsätzlich kollektiver bzw. sozialer Art. Dazu: Halbwachs, Maurice (1967): Das kollektive Gedächtnis. Stuttgart: Enke

3 Bildung, Schriftlichkeit und Medialität

Bildung steht in unserer Kultur grundlegend im Zusammenhang mit Medien, wie auch mit Schrift und Schriftlichkeit, denn die Bildungsgeschichte ist untrennbar mit dem Aufstieg der Schrift verbunden. Darüber hinaus ist eine der ersten Aufgaben von Bildung die Hinführung und Verbreitung der Schriftkultur. Das zeigt, dass Bildung als ein zentrales Element von Schriftkulturen angesehen werden kann. Literalität wird von Tenorth als Fundament und Teil der grundlegenden Qualifikation in der Allgemeinbildung angesehen, was das Erlernen von Lesen und Schreiben betrifft. (Tenorth 1994, 73) Nach Sting (1998, 47f) wurde das Verhältnis von Bildung und Schriftlichkeit wie folgt charakterisiert und auch der bildungstheoretische Zusammenhang mit Schrift und Schriftlichkeit hergestellt: „Die Durchsetzung kultureller Praktiken zum Erwerb und zur Tradierung von schriftlichen Wissen ist in unserer Kultur zur vorrangigen Aufgabe von Bildungsinstitutionen geworden; deshalb kann die *Konstitution von Schriftlichkeit als ein umfassender Bildungsprozeß* betrachtet werden, der intentionale und nichtintentionale Effekte enthält und durch seine Beziehung zur allgemeinen Bildung eine wesentliche Dimension moderner Bildung darstellt. Damit wird der Weg frei für eine *bildungstheoretische Perspektive auf Schrift und Schriftlichkeit.“*

Die vorliegende Arbeit versucht bildungstheoretische Aspekte der Schrift und Schriftlichkeit innerhalb der Arbeiten der Toronto-Schule aufzufinden, diese durch einen Rückblick in die Geschichte zu skizzieren und darüber hinaus zu verdeutlichen, was dieser historische Zugang zu gegenwärtigen Diskussionen über Bildung im Zusammenhang mit Medien beitragen könnte.

Dazu werden Platons historisch relevante Gedanken zur Bildung in der klassischen Antike aufgegriffen, die ihrerseits auch innerhalb der Toronto-Schule thematisiert wurden. Möglicherweise kann diese historische

Auseinandersetzung mit „Bildung“ aufschlussreich für gegenwärtige Fragestellungen sein und eine Alternative zu heutigen Antworten auf ähnliche Fragen geben. Der deutsche Pädagoge Hermann Röhrs (1969, 289) formuliert die Bedeutung der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Pädagogik so: „Die Geschichte der Pädagogik kann zu einem Ferment (=Gärstoff) für die verständnisvolle Auflichtung der Gegenwart werden. Aus diesem Aspekt können sich einmal vermeintliche Neuerungen als Varianten früherer Ansätze erweisen, wobei das Pathos des Neuen durch die geschichtliche Erfahrung eine gewisse Desillusionierung erfahren kann; zum anderen vermag gerade die historische Orientierung das Standortbewußtsein[sic!] in der Gegenwart zu schärfen.“

Diese Arbeit entsteht am Institut für Bildungswissenschaft vor dem Hintergrund des Studiums der Erziehungswissenschaften, wobei am Studienbuchblatt das Studium als Pädagogik ausgewiesen ist. Angefangen habe ich mein Studium der Pädagogik in Kombination mit Sonder- und Heilpädagogik noch am Institut für Erziehungswissenschaften. Dies veranschaulicht, welchem historischen und gesellschaftlichen Wandel, Begriffe in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung, unterworfen sind.

3.1 Zu Bildung im Informationszeitalter

Wenn man versucht sich dem Begriff Bildung, anzunähern, so stellt man fest, dass dieser sowohl im Alltag als auch im wissenschaftlichen und politischen Diskussionen sehr vielfältig verwendet und verstanden wird. Der Bildungsbegriff umfasst, einerseits ein Ergebnis (gebildet sein), anderseits einen Prozess (sich bilden). Betrachtet man Bildung als Prozess, macht sich auch der Bezug zu Erziehungsprozessen und Lernprozessen deutlich. Sieht man Bildung als ein Ergebnis an, so muss man feststellen, dass Bildung kein Endziel hat.
Eine Bestimmung des Bildungsbegriffs beschreibt Meder (2000) 35 in Anlehnung an Humboldt, „[...] der von einem Verhältnis zur Welt im Modus der

Harmonie spricht, in dem die individuellen Anlagen und erworbenen Eigenschaften in ein allseitig harmonisches Verhältnis zu Welt treten."

Es gab und gibt es keine einheitlich festgelegte Definition vom Bildungsbegriff. Dazu formuliert Dietrich Benner (2010, 105), Professor für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Humbold-Universität zu Berlin, in seiner *Allgemeine Pädagogik:* „Im Unterschied zu bloßen Umwelteinflüssen eines natürlichen Klimas, der Jahreszeiten u.a.m. sind gesellschaftliche Einflüsse immer schon über menschliches Handeln vermittelt. Erst wenn man die Kultur- und Zivilisationsgeschichte der Menschheit als einen Prozess begreift, in dem Umwelteinflüsse zunehmend in gesellschaftliche oder über gesellschaftliche Zusammenhänge vermittelte Einflüsse transformiert worden sind, stellt sich die Frage nach der Überführung gesellschaftlicher Determination in pädagogische Determination."

Nach Moser (2010, 312) „..liegt im Bildungsbegriff auch jene Chance, welche Benner in diesem Zusammenhang nennt, nämlich mit den Heranwachsenden gesellschaftlich vorgegebene Anforderungen an pädagogische Interaktion in einer diese weder leugnenden noch blind anerkennenden Weise zu thematisieren."

Um den wissenschaftlichen Ansprüchen einer Begriffsbildung zu genügen, bedarf es einer präzisen Fachsprache. Nach Weber, einem Ordinarius für Pädagogik an der Universität Augsburg, (1999, 27) „(...) gibt es in der Erziehungswissenschaft über die verschiedenen pädagogischen Positionen und Richtungen hinweg keine einheitliche und allgemein konsensfähige Antwort. Vielmehr werden von den heterogenen Ansätzen der wissenschaftlichen Pädagogik aus unterschiedliche Begriffsbestimmungen (= Definitionen ; abgeleitet vom lateinischen >definiere<, d.h. Abgrenzen, unterscheiden) und Begriffserläuterungen (= Explikationen; abgeleitet von lateinischen >explicare<, d.h. auseinanderlegen, klarlegen) vorgeschlagen."

Ein Konsens über eine systematische Ordnung innerhalb der Pädagogik als Wissenschaft, die sich in unterschiedliche Handlungsfelder und Einzeldisziplinen und der Praxisfelder, die sich ihrerseits in unterschiedliche Tätigkeiten ausdifferenzierten, erscheint nach Benner (2010, 15) schwierig. Für

die Erziehungswissenschaft wird zunehmend der Plural verwendet, um zu verdeutlichen, das es die Erziehungswissenschaft so nicht gibt, also die Bezeichnung der Erziehungswissenschaften als Notwendigkeit anzusehen.

„Zu den ‚Erziehungswissenschaften' zählen nicht nur verschiedene Bereichs- oder Regionalpädagogiken, sondern ebenso unterschiedliche, lediglich mit dem Attribut ‚pädagogisch' oder irgendeinem Grundbegriff der Pädagogik versehene Einzelwissenschaften" (Benner 2010, 15f). Benner (2001, 7) setzte sich zum Ziel in seinem Werk „*Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*" eine „[..] ‚Systematik traditioneller und moderner Theorien der Erziehungswissenschaft' vorzulegen" Er unterscheidet die traditionelle Pädagogik[7] durch drei theorieleitende Fragestellungen, die Theorie der Pädagogik, die Theorie der Bildung und die Theorie der Erziehung. Benner (2001, 17) beschreibt diese näher „in ihrer wissenschaftlichen Reflexion als *Theorie der Pädagogik* muss sie die Bedingungen der Möglichkeit einer Wissenschaft von der und für die Erziehung, die Prinzipien der Pädagogik als praktischer, auf die praktische Vermittlung von Theorie und Praxis hin ausgerichteter Wissenschaft bestimmen; als *Theorie der Bildung* muss sie unter ihren eigenen Prinzipien eine die Möglichkeiten und Aufgaben der Erziehung klärende Theorie erarbeiten; als *Theorie der Erziehung* muss sie eine wissenschaftliche Anleitung für die erzieherische Entscheidungsfindung in konkreten Erziehungssituationen entwickeln."

„Während die Theorie der Erziehung die Möglichkeiten erzieherischer Kommunikation in Hinblick auf eine praktische Erfahrung in konkreten Erziehungssituationen analysiert, bemüht sich die Theorie der Bildung um eine Sinnbestimmung der Erziehung und eine Sinn- und Aufgabenstellung von Erziehung betrifft, auf die Theorie der Bildung verweist, so ist auch diese in allen Fragen konkreter pädagogischer Sinnstiftung auf die Theorie der Erziehung angewiesen" (Benner 2001, 64).

7 Benner merkt an, dass es keinen Konsens gibt was unter traditioneller Pädagogik verstanden wird, er sieht „traditionelle Pädagogik", einerseits im Sinne von „Tradition", diese soll die Bedeutung der Fragestellungen im Bezug auf den historischen Wandel implizieren, anderseits sollen die „tradierten" Fragestellungen in Bezug zu gegenwärtigen Bedeutungszusammenhängen gesetzt werden.

Die Entwicklungsgeschichte des Bildungsbegriffs und der -theorien und ihre problemgeschichtlichen Aspekte werden in dieser Arbeit nicht explizit behandelt, implizit dadurch, dass diese jedoch jede Auseinandersetzung mit Bildungstheorie mitbedingen. Der Fokus dieser Arbeit liegt aber auf Schrift bezogene bildungstheoretische Aspekte, ausgehend von ausgewählten antiken Schriften Platons, die einerseits dem Bildungskonzept Platons zugrunde liegen, anderseits eine erste reflexive Auseinandersetzung mit Schrift darstellen. Auch Theoriebildungen, die an der Schwelle zur industriell produzierten Massenkommunikation entstanden und sich unter anderem auch mit Bildung und ihrem Verhältnis zu Schrift auseinandersetzen, da es im späten 18. Jahrhundert zu einem Anstieg der Schriftproduktion und einer Steigerung der Alphabetisierungsrate kam, die eine bildungstheoretische Auseinandersetzung auch mit Schrift herausforderten, fließen in diese Arbeit mit ein. (Sting 1998, 48)

3.2 Von Bildung und Medien zu Medienpädagogik

Schon seit es Medien gibt, besteht eine Diskussion unter Wissenschaftlern, welche Auswirkung diese auf das Denken und das Verhalten der Menschen, als auch auf die Gesellschaft, haben könnten. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Medien und ihren Implikationen wurde in unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen mit unterschiedlichen theoretischen Annahmen behandelt.

Pädagogische Auseinandersetzungen entstehen aus dem Anwendungsfeld von Medien, es entstanden verschiedene Ansätze „im Zusammenhang mit Theoriebildungen der Sozialwissenschaften allgemein und der medienwissenschaftlich relevanten Disziplinen wie Germanistik und Kunstgeschichte. Impulse zur Veränderung gehen auch von der Medienentwicklung selbst und gegebenenfalls von bildungspolitischen Entscheidungen aus“ (Wermke 2001, 140).

Die Anfänge der Medienpädagogik gehen auf die sogenannte „*Schmutz und Schund-Depatte“* im Umbruch von 19. aufs 20. Jahrhundert zurück und stanen

in in der Tradition reformpädagogischen Entwicklungen (Wermke 2001, 140). Hervorgerufen zum Beispiel durch Groschenhefte und Unterhaltungsliteratur, wie auch durch die Entstehung des populären Films, entwickelt sich ein Ansatz, der als bewahrpädagogischer Ansatz innerhalb der Medienpädagogik bezeichnet wird. Dieser ist gekennzeichnet durch die Ablehnung dieser Unterhaltungsindustrie mit dem Ziel Kinder und Jugendliche vor diesen Einflüssen zu bewahren, aber gleichzeitig auch durch ausgewählte Gegenbeispiele zu einer guten Geschmacksbildung beizutragen. Der bewährpädagogische Ansatz findet bis heute Anhänger, am deutlichsten wirkt sich dieser Ansatz noch in Form juristischer Regelungen aus, zum Beispiel in Form des Jugendschutzgesetzes und des Systems für freiwillige Selbstkontrolle (FSK) der Filmwirtschaft aus. (Wermke 2001, 140fff)

Als in den 60er Jahren die kritische Theorie der Frankfurter Schule in die Medienpädagogik Eingang findet, entwickelt sich der sogenannte ideologiekritische Ansatz. Für beide sind Medienwirkungsannahmen eine zentralem Interesse, beim ideologiekritischen Ansatz stehen jedoch nicht mehr moralische und ästhetische, sondern politische Aspekte bei der Kategorisierung von Gefahren und Zielen im Vordergrund. (ebd. 2001, 144f)

In den 70er Jahren wird durch die Veröffentlichung:„*Kommunikation und Kompetenz“* (1973) von Dieter Baacke der handlungsorientierte Ansatz innerhalb der Pädagogik etabliert. Der handlungsorientierte Ansatz ist, trotz unterschiedlicher Ausrichtungen, auf den aktiven Rezipienten und den handelnden Lerner ausgerichtet und die Entwicklung dieses Ansatzes wurde durch den Einfluss der Entstehung von Kommunikationstheorien, dem Konstruktivismus, dem symbolischen Interaktionismus und dem einhergehenden Paradigmen Wandel begünstigt. (ebd. 2001.147f)

Die disziplinäre Verankerung der Medienpädagogik innerhalb der Erziehungswissenschaften soll aber nicht ihren fächerübergreifenden Charakter und die Bedeutung von Medienpädagogik auf andere bildungsrelevante Disziplinen einschränken. Wie auch Dieter Baacke die Medienpädagogik als (1986, 405) „...keine eindeutige Teil- oder Subdisziplin der Pädagogik“ beschreibt.

Dieser (ebd. 1986, 415) definiert den Aufgabenbereich der Medienpädagogik so: „Medienpädagogik umfaßt [sic!] alle sozial-pädagogischen, sozialpolitischen und sozialkulturellen Überlegungen und Maßnahmen wie Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die ihre kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, ihre Wachstums- und Entwicklungschancen sowie ihre politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten betreffen, sei es als einzelne, als Gruppen, in Organisationen und Institutionen. Diese kulturellen Interessen und Entfaltungsmöglichkeiten, Wachstums- und Entwicklungschancen, politischen Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten werden heute stark beeinflußt<sic> und mitgestaltet durch expandierende Informations- und Kommunikationstechniken mit Wirkungen auf das Rezeptionsverhalten gegenüber Programm-Medien, auf Arbeitsplätze, Arbeitsverhalten und Arbeitschancen; auf Handlungsmöglichkeiten im öffentlichen und privaten Leben. Daher stellt Medienpädagogik diese Informations- und Kommunikations-Techniken mit ihren sozialen und kulturellen Implikationen in den Fokus ihrer Betrachtung. Ihre wissenschaftliche Absicherung und pädagogische Zuverlässigkeit bezieht sie aus der Zuständigkeit für diesen Fokus.“

Die Aufgaben der Medienpädagogik erscheinen hier mannigfaltig und finden sich in auch in verschiedenen Konzepten, wie Medienkompetenz, Medienerziehung und Medienbildung, wieder. Die medienpädagogische Diskussion um diese Begriffe und ihre Abgrenzung zueinander wird in dieser Arbeit nicht thematisiert werden, da es für die Bearbeitung der Forschungsfrage nicht relevant erscheint, allein der Vollständigkeit halber sollte sie Erwähnung finden.

„Eine Pädagogik, die ohne Mittel und Mittler auskommt, ist ebenso wenig denkbar wie eine Bildungstheorie, die das Verhältnis von Ich und Welt ohne Berücksichtigung medientechnologischer Bedingtheiten zu beschreiben sucht“ (Wimmer 2009, 57).

Demzufolge macht Wimmer den Zusammenhang von Schrift und Bildung deutlich. Der Vermittlungsaspekt des Mediums Schrift und sein innerer

Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff soll verdeutlichen wie auch die Medialität sich im Zusammenhang mit Bildung und Schrift bringen lassen.
Nach Wimmer (2009, 8) ist „das Verhältnis zwischen Medien, Technik und Bildung einerseits zwar ein zentraler Bezugspunkt der aktuellen Diskussion, anderseits bleiben aber der Medienbegriff sowie sein innerer Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff diffus und widersprüchlich. [...] Denn trotz des aufgeklärten Bewusstseins über die Wichtigkeit und die Bedeutung der neuen Medien sind die bildungstheoretischen Implikationen des inzwischen als Selbstverständlichkeit geltenden Zusammenhangs bisher nur unzureichend bedacht worden."

In dieser historischen Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Bildung und Medien, soll verdeutlicht werden, dass die Geschichte der Bildung im direkten Zusammenhang mit Medien steht, denn sowohl neue, als auch sogenannte alte Medien, dienen der Vermittlung des kulturellen Wissens, somit ist „Bildung [..]" nach Sting (1998,46) „[..] seit ihren Anfängen medial." Das heißt in unserer abendländischen Kultur ist Bildung gebunden an ein Medium.

Im folgenden Abschnitt soll das historische Umfeld, in dem eine der ältesten überlieferten Zeugnisse bildungstheoretischer Ansätze und Gedanken entstanden ist, thematisiert werden.

3.3 Zur Bildungssituation und Literalität im klassischen Griechenland

Wie bereits erwähnt lebte Platon in einer Gesellschaft, in der sich die Schrift bereits etabliert und sich so eine Schriftkultur entwickelt hatte.
Nach Stein gab es in Athen bereits seit dem 5. Jahrhundert vor Christus Elementarschulen. In diesen Schulen konnten allerdings nur „der männliche Nachwuchs der Vollbürger", das heißt die freien Griechen, Lesen und Schreiben lernen, was einem Viertel der Gesamtbevölkerung entsprach (Stein 2006, 69). Für weitere bedeutende Städte wie Theben, Milet, Korinth oder Syrakus schien

dies auch zuzutreffen, für Sparta können aufgrund fehlender Quellen keine genauen Angaben gemacht werden. Weiters fehlen Belege, in welchem Ausmaß sowohl die weibliche Bevölkerung als auch die Sklaven, literalisiert waren.

Es gab verschiedene Schulen unter anderen die Athener Philosophen-schulen, zum Beispiel die Akademie Platons (ab 385 v.Chr.), Aristoteles Schule der Peripatetiker (ab ca. 335 v.Chr.) und Zenons Schule der Stoiker (ab ca. 300 v.Chr.)

Nach Stein ist aber nicht die Schulbildung allein maßgeblich für den Anteil an Literalität in einer Gesellschaft. Weitere Anzeichen für Literaltität im antiken Griechenland im 4. und 5. Jahrhundert vor Christus sind die erhaltenen Vasenmalereien ebenso wie Fachprosa. Diese wurde vermehrt nicht nur „(...) oral publiziert, sondern aufgeschrieben." (Stein 2006, 70) und führte zu einem massiven Anstieg der Zahl an Papyrusrollen. Papyrus (griech. biblos. Bilblion) wurde in Griechenland ab dem Gebrauch der entstandenen Alphabetschrift verwendet[8]. Es entstand ein Handel mit den Rollen und sie wurden auch erstmals archiviert, es gab Sammlungen in Tempelbibliotheken, Stadtarchiven und erste Formen von Bibliotheken. So formuliert Platon nach Stein im Phaidros die Schrift betreffend, „keine einseitige Kritik an einem Medium ..., sondern problematisierte die neue Konstellation des Medienverhältnisses" (Stein 2006, 70). So entfaltete sich die griechisch-hellenistische Lese- und Schriftkultur vom wissenschaftlichen Bereich und der Literatur ins Alltagsleben der Griechen. Die Fähigkeit des Lesens und Schreibens entwickelte sich zu einer Bedingung, Bildung und Besitz zu erlangen. (Stein 2006, 70fff)

Ong formuliert die Entwicklung im klassischen Griechenland so:

„Buchstabenschrift wurde unabhängig vom Autor und von spezifischen Sprechsituationen zum Medium für die Vermittlung von Wissensinhalten und für die Identifikation sozialer Kontexte; sie erreichte dies über visuelle Orientierungen und die Konzentration auf die Sehwahrnehmung, wobei noch lange die Imagination eines sprechenden Autors und einer Gesprächssituation im Geschriebenen erhalten bleiben sollte" (Ong 1987, 96ff)

8 Die Benutzung von Papyrus ist in größer Zahl erst ab dem 4. Jh. v. Christus durch Abbildungen bzw. Textfunde belegt, Pergament gab es schon ab 3. Jh. v. Chr., setzte sich als Schriftträger aber erst ab dem 3. Jh. n. Chr. Durch. (Stein 2006, 64f)

3.4 Zum antiken Bildungsmodell von Platon

Ein bis heute wesentlicher Bildungsgedanke geht auf Platon zurück. Dieser hat uns durch seine überlieferten Schriften, in denen er die Dialoge des Sokrates niedergeschrieben hat, erste Belege für pädagogisches Denken geliefert. Insbesondere im Höhlengleichnis findet man zentrale Ansätze und Gedanken zur Bildung. Das Höhlengleichnis ist Bestandteil von Platons Hauptwerk „Politeia“ und ist nach Kauder (2001, 13) einer der wichtigsten und ältesten Quellentexte der Pädagogik. Platon lässt in diesem Gleichnis Sokrates und Glaukon in einen Dialog über Bildung und Unbildung treten. Kauder (2001, 49) fasst die Handlung sehr prägnant zusammen, deshalb übernehme ich diese auch als Zitat, diese besteht darin, „(...) daß [sic!] aus einer Menge von Personen, die in einer Höhle gefesselt leben, eine Person ausgesucht und von einer anderen schrittweise zur Erdoberfläche herauf-, dann ans Licht geführt wird und schließlich den Weg zurück zur alten Wohnstätte antritt.“

Entlang von ausgewählten Textpassagen aus Platon's siebenten Buch[9] identifiziert Kauder (2001, 49-70) im Höhlengleichnis im engeren Sinn (514 A – 517 A) zwölf bildungsrelevante Elemente. Diese werden im Anschluss daran, um sechs weitere aus der Zusammenschau des Gleichnisses ergänzt, dargestellt.

Die Textauszüge aus dem siebenten Buch werden kursiv gekennzeichnet, damit sich diese klar von ihren Interpretationen abgrenzen:

Sokrates: „Längs dieser Mauer – so mußt du es dir nun weiter vorstellen – tragen Menschen allerlei Geräte vorbei, die über die Mauer hinausragen, Statuen verschiedenster Art aus Stein und Holz von Menschen und anderen Lebewesen, wobei, wie begreiflich, die Vorübertragenden teils reden, teils schweigen.“

Glaukon: „Ein sonderbares Bild, das du da vorführst, und sonderbare Gefangene.“

9 Platon: Der Staat in der Übersetzung von Apelt Otto, 10. durchgesehene Auflage Hamburg 1979. Da Peter Kauder sich an dieser Übersetzung orientiert, übernehme ich diese, um Unklarheiten bei den Interpretationen zu vermeiden. In Abgrenzung zur Übersetzung von Schleiermacher, die an anderer Stelle in dieser Arbeit Verwendung findet und sich von dieser Übersetzung deutlich unterscheidet.

Sokrates: „Sie gleichen uns. Können denn zunächst solche Gefesselte von sich selbst und voneinander etwas anderes gesehen haben als die Schatten, die von dem Feuer auf die ihnen gegenüberliegende Wand der Höhle geworfen werden?“
Glaukon: „Wie wäre das möglich, wenn sie ihr Leben lang den Kopf unbeweglich halten müssen?“
Sokrates: „ Und ferner: gilt von den vorübergetragenen Gegenständen nicht dasselbe?“
Glaukon: „ Was denn sonst?“
Sokrates: „Wenn sie nun miteinander reden könnten, glaubst du nicht, daß [sic!] sie der Meinung wären, die Benennungen, die sie dabei verwenden, kämen den Dingen zu, die sie unmittelbar vor sich sehen?“
Glaukon: „Notwendig?“
Sokrates: „Ferner, wenn der Kerker auch einen Widerhall von der gegenüberliegenden Wand ermöglichte, meinst du da, wenn einer der Vorübergehenden gerade etwas sagte, sie würden dann die gehörten Worte einem anderen zulegen als dem jeweils vorüberziehende Schatten?“
Glaukon: „Nein, beim Zeus.“
Sokrates: „Durchweg also würden die Gefangenen nichts anderes für wahr halten als die Schatten der künstlichen Gegenstände.“
Glaukon: „Notwendig.“ (515 B/C)

1. Da die Höhlenbewohner „...weder klare Sicht noch klare Einsicht“ haben, kann dieser Zustand nur verändert werden, wenn „[...] ein Höhlenbewohner ans Licht, d.h. ans Licht der Bildung geführt wird. Die Bildungsbemühung setzt bei einer Form von Bildung an, die nahezu an völlige Unbildung grenzt“ (Kauder 2001, 52). Diese Form der mangelhaften Bildung wird nach Kauder (2001, 52) im Alltag „[...] zur Ein-Bildung im Sinne von Halbbildung“. „Diese Ein-Bildung, die in ihren Auswirkungen ungleich gefährlicher sein kann als das ungebildete Nicht-Wissen, ist eine besondere Herausforderung für ‚Bildung’: Sie ist erforderlich, wenn Menschen sich täuschen, aber durch mögliches besseres Wissen ent-täuscht werden können“ (Kauder 2001, 55)

Sokrates: „Nun betrachte den Hergang ihrer Lösung von den Banden und ihrer Heilung von dem Unverstand, wie er sich gestalten würde, wenn sich Folgendes naturgemäß

mit ihnen zutrüge: wenn einer von ihnen aus den Fesseln befreit und genötigt würde, plötzlich aufzustehen [...]“ (515C)

2. In der Entfesselung einer einzigen Person sieht Kauder im Hinblick auf Bildung hier die Notwendigkeit des individuellen Engagements begründet und „in diesem Sinn Selbst-Bildung. Auf Bildung können letztlich immer nur einzelne Menschen angesprochen werden“ (ebd. 2001, 56).

Sokrates: „[...] aus den Fesseln befreit und genötigt würde, plötzlich aufzustehen [...]“(515)

3. Die Befreiung von den Fesseln stellt nach Kauder (2001, 57) aber auch das Bewusstmachen von „[..] Trugbilder, Irrtümer, Meinungen, gewohnte Deutungsmuster usw. […] und diese abzustreifen. Sie tritt auf als von Täuschungen befreites Moment.“

Sokrates: „[...] den Hals umzuwenden, sich in Bewegung zu setzen und nach dem Licht emporzublicken [...]“ (515C)

4. „Der Bildungsprozeß beginnt für den Befreiten mit unangenehmen Zwang. […] Sie hat ihren eigentlichen Anfang darin, daß [sic!] eine Person eine andere mittels Zwang auf

Bildung hin in Anspruch nimmt“ (ebd. 2001, 58).

Sokrates: „Geblendet von dem Glanz“ wäre er „nicht imstande […], jene Dinge zu erkennen, deren Schatten er vorher sah, was, glaubst du wohl, würde er sagen, wenn man ihn versicherte, er hätte damals lauter Nichtigkeiten gesehen, jetzt aber sei er dem Seienden näher gerückt und auf Dinge hingewandt, denen mehr Sein zukäme, und sehe deshalb richtiger? Wenn man zudem noch ihn auf jedes der vorüberziehenden Dinge hinweise und ihn nötigte, auf die Frage zu antworten, was es sei? Meinst du da nicht, er werde weder aus noch ein wissen und glauben, das vordem Geschaute sei wirklicher als das, was man ihm jetzt zeige?“
Glaukon: „Weitaus.“ (515 C/D)

5. „Für Bildung heißt das: Sie tritt zunächst als Zumutung gegenüber dem auf, worin Menschen sich mit ihren Meinungen, ihrem Wissen und ihren Standpunkten eingerichtet haben. Die Zustimmung besteht darin, umdenken zu müssen und den gewohnten Blickwinkel zugunsten eines anderen aufzugeben“ (ebd. 2001, 60)

Sokrates: „Und wenn man ihn nur zwänge, seinen Blick auf das Licht selbst zu richten, so würden ihn doch seine Augen schmerzen, er würde sich abwenden und wieder jenen Dingen zustreben, die er anschauen kann, und diese würde er doch für tatsächlich gewisser halten als die, die man ihm zeigte?“
Glaukon: „Ja.“ (515 E)

6. „Das spezifische an Bildungszumutungen ist, daß [sic!] sie Verwirrung stiften. […] Bildung stellt die gewohnten Sicht- und Deutungsmuster in Frage“ (ebd. 2001, 61).

Sokrates: „Wenn man ihn nun aber von dort gewaltsam durch den holprigen und steilen Aufgang aufwärts schleppte und nicht eher ruhte, bis man ihn an das Licht der Sonne gebracht hätte, würde er diese Gewaltsamkeit nicht schmerzlich empfinden und sich dagegen sträuben?“ (515 C – 515 E)

7. Schmerz symbolisiere im Erkenntnisstreben, aber eher Mühe oder Beschwernis, denn Bildung „[...] verlangt Anstrengung, Mühe, Selbstdisziplin (ebd. 2001, 62).

Sokrates: „Und wenn er an das Licht käme, dann würde er, völlig geblendet vom dem Glanz, von alledem, was ihm jetzt als das Wahre angegeben wird, überhaupt nicht zu erkennen vermögen?“
Glaukon: „Nein, wenigstens für den Augenblick nicht.“
Sokrates: „Er würde sich also erst daran gewöhnen müssen, wenn es ihm gelingen soll, die Dinge da oben zu schauen. Zuerst würde er wohl am leichtesten die Schatten erkennen, darauf die Abbilder der Menschen und der übrigen Dinge im Wasser, später dann die Gegenstände selbst; in der Folge würde er dann zunächst bei Nacht die Erscheinungen am Himmel selbst betrachten und das Licht der Sterne und des

Mondes anschauen. Das wird ihm leichter fallen, als wenn er bei Tage die Sonne und das Sonnenlicht ansehen sollte.“
Glaukon: „Gewiß.“
Sokrates: „Zuletzt dann, denke ich, wird er imstande sein, die Sonne, nicht etwa bloß ihre Spiegelbilder im Wasser oder sonst irgendwo, sondern sie selbst in voller Wirklichkeit an ihrer eigenen Stelle zu schauen und ihre Beschaffenheit zu betrachten.“
Glaukon: „Notwendig.“
Sokrates: „Und dann würde er schlußfolgernd erkennen, daß [sic!] sie es ist, der wir die Jahreszeiten und die Jahresumläufe verdanken, und daß [sic!] sie über allem waltet, was in der sichtbaren Welt sich befindet, und in gewissem Sinne auch die Urheberin all jener Erscheinungen ist, die sie vordem schauten.“
Glaukon: „Offenbar würde er in solcher Reihenfolge zu dieser Einsicht gelangen.“ (516 A-C)

8. Hier stellt sich der Charakter des Bildungsprozesses und die Gebundenheit des Erkenntnissprozesses an eine zeitliche Abfolge in fünf Schritten dar. Auch der zeitpunkt des hinaustretens spielt hier eine große Rolle, denn der Befreite tritt nicht sofort ins hellste Licht, um einer völligen Blendung vorzubeugen, das Licht der Dämmerung soll es ihm leichter machen, zuerst Schatten, dann Dinge zu erkennen. (ebd. 2001, 64f)

9. Im oben angeführten, wird Bildung als „[...] Zuwachs an Wissen. Bildung ist stufig ansteigend, schriftweise im Wissen aufzunehmendes Erkennen, ein Prozeß des Etwas-immer-besser-Erkennens. Jetzt ist verständlich, daß [sic!] eine analytische Trennung zwischen formaler und materieller Bildung nur die heuristische Funktion haben kann, auf die Einheit, für die oben das Verb hindurcherkennen gebraucht wurde, zwischen Bildungszeit und Bildungsinhalt hinzuweisen“ (ebd 2001, 66).

Sokrates: „Wie nun? Meinst du nicht, er würde in der Erinnerung an seine erste Wohnstätte, an seine dortige Weisheit und an seine damaligen Mitgefangenen sich nun glücklich preisen wegen dieser Veränderung, jene dagegen bemitleiden?
Glaukon: „Sicherlich.“

Sokrates: „Wenn es damals aber unter ihnen gewisse Ehrungen, Lobpreisungen und Auszeichnungen gab für den, der die vorüberziehenden Schatten am schärfsten wahrnahm und sich am besten zu erinnern wußte, welche von ihnen gewöhnen eher, welche später und welche gleichzeitig vorüberwandelten, und auf Grund dessen am sichersten zu erraten verstand, was danach sich einstellen werde, glaubst du etwa, daß [sic!] er sich danach zurücksehnen und die bei ihnen durch Ehren und Macht Ausgezeichneten beneiden werde? Oder wird er nicht vielmehr nach Homer das harte Los wählen, viel lieber 'einem anderen, einem unbegüterten Manne um Lohn dienen zu wollen', und lieber alles andere über sich ergehen lassen, als im Banne jener Trugmeinungen zu stehen und ein Leben jener Art zu führen?“
Glaukon: „Ja, ich denke, er würde lieber alles andere über sich ergehen lassen als auf jene Weise leben.“ (516 C-E)

10. Hier wird deutlich welches Glück mit der wahren Erkenntnis verbunden ist. Rückblickend ist auf dem Weg zu Bildung „[...] Mühe ein unvermeidliches Durchgangsstadium auf dem Weg zu einer besseren Einsicht [.]“ (ebd. 2001, 67).

11. Wer durch Bildung zu höheren Wissen gelangt, wird sich durch sein Wissen auch über sein Nichtwissen bewusst, so führt Bildung zu einer Reflexion über das eigene Wissen. (ebd. 2001, 68)

Sokrates: „Und nun bedenke auch noch Folgendes: Wenn ein solcher wieder hinabstiege in die Höhle und dort wieder seinen alten Platz einnähme, würden dann seine Augen nicht förmlich eintaucht werden in Finsternis, wenn er plötzlich aus der Sonne dort anlangte?“
Glaukon: „Gewiß.“
Sokrates: „Wenn er nun wieder, bei noch anhaltender Trübung des Blicks, mit jenen ewig Gefesselten wetteigern müßte in der Deutung jener Schattenbilder, ehe noch seine Augen sich der jetzigen Lage wieder völlig angepaßt haben – und die Gewöhnung daran dürfte eine ziemlich erhelbliche Zeit fordern -, würde er sich da nicht lächerlich machen? Würde es nicht von ihm heißen, sein Aufstieg nach oben sei schuld daran, daß [sic!] er mit verdorbenen Augen wiedergekehrt sei, und schon der bloße Versuch, nach oben zu gelangen, sei verwerflich? Und wenn sie den, der es etwa

versuchte, sie zu entfesseln und hinauzuführen, irgendwie in ihre Hand bekommen und umbringen könnten, so würden sie ihn doch auch umbringen?“
Glaukon: „Sicherlich.“ (516 E – 517A)

12. Die Rückkehr des Befreiten, der nun Anteil am höheren Wissen hat und trotzdem in die Höhle zurückkehrt, stellt sich als schwierig heraus. Einmal dadurch weil er in der Höhlenwelt sich nicht mehr so gut orientieren kann, da seine Augen die Dunkelheit in der Höhle nicht mehr gewohnt sind, er muss sich erst daran gewöhnen. Der Versuch andere aus der Höhle zu befreien und sie an seinem Wissen teilhaben zu lassen, könnte auf Widerstände treffen. Der Gebildete ist einer Grenzsituation ausgesetzt, durch das Bildungsgefälle, in dem nicht wertschätzen von Bildung und der Ablehnung von anderen, die eine Bedrohung durch den Gebildeten erleben. Bildung impliziert ein Wagnis, zudem auch Grenzen gehören. (ebd. 2001, 70)

Im Anschluss folgen die Aspekte aus der Zusammenschau des gesamten Gleichnisses:

13. Die Führung - ein weiterer wichtiger Aspekt - die der Befreite erfährt, um aus der Höhle zu gelangen. Anhand einer groben Anweisung findet er die Richtung in die er gehen soll, dann wird er jedoch mit Härte aus der Höhle gezerrt, damit er nicht gar an seinen Platz in der Höhle zurückkehrt. „Diese Härte und die Unerbitterlichkeit der Führung mögen [.]“ nach Kauder (2001, 71) „[.] am Ende des 20. Jahrhunderts manchem ein Ärgernis sein.“ Führung spielt eine mehr oder weniger große Rolle in pädagogischen Konzepten. (ebd. 2001, 71)

14. Zu dem Aspekt der Führung muss es auch Mittel zur Führung geben, im Gleichnis das Lösen der Fesseln, auch die Anweisung zum Ausgang der Höhle und schließlich der Zwang durch Zerren ans Licht zu kommen. Was hier wortwörtlich nicht als pauschal zu empfehlende Maßnahme zu verstehen ist, soll darauf hinweisen, dass es eines Bildungsmittels

bedarf, dass Bildungsmittel zentrale Bestandteile von Bildung sind. (ebd. 2001, 72) Dieser Aspekt ist besonders zentral für die Arbeit da Schrift in dieser Form als Bildungsmittel angesehen werden kann.

15. Durch die Umwendung im engeren Sinn wird ein „[..] innerer Ruck veranlaßt, der eine Person in ihrer Ganzheit erfaßt. Die Umwendung verändert mit der Entfesselung den Gefangenenzustand; […] so hat sie entscheidende Erfahrungen gemacht; Die erste ist, daß [sic!] mit ihrem Körper bislang unbekannte Bewegungen vollführen kann (= Verfügungsmöglichkeit über den eigenen Körper), die zweite besteht in der Wahrnehmung neuer Sinneseindrücke (= Möglichkeit neuer geistiger Eindrücke), die dritte Erfahrung ist die der körperlichen und geistigen Freiheit [...]“ (ebd. 2001, 72) Im weiteren Sinne vollzieht sich hier der Bildungsprozess, „[...] so ist alles, was dem Höhlenbewohner widerfährt, als Umwendung zu verstehen“ (ebd. 2001, 73).

16. Mit der Rückkehr des Befreiten in die Höhle, zeichnet sich mit der Rückkehr eines Wissenden in die Welt der Trugbilder und Meinungen, mit der sich Wissende - sich seines Wissens bewusst - konfrontiert sieht, eine zweite Umwendung ab. In diesem Zusammenhang soll nicht die Gefahr, die von den Nichtwissenden ausgeht stehen, sondern der soziale Bezug zur Gemeinschaft. In der Form, in der der Gebildete sein Wissen an andere weitergibt, gleichsam die Rolle eines Lehrers einnimmt, wird Bildung sozial, „[...] weil die Bildung des Ich die Bildung des Du impliziert. […] Bildung impliziert den sozialen Dienst für die Gemeinschaft“ (ebd. 2001,77f).

17. „Im wortwörtlichen wie im übertragenen Sinn wird die Bildsamkeit des Menschen vom Gleichnis vorausgesetzt und so, wie er sehen kann, ist er von Natur aus auch auf Bildung ansprechbar“ (ebd. 2001, 78) Dieser Aspekt ist im Hinblick auf Selbstbildung eine wesentliche Voraussetzung für Bildung.

18. Mit dem Teilhaben an Erkenntnis können sich auch Schattenseiten auftun. Dadurch, dass Bildung auch Ablehnung hervorrufen kann, treten diese Schattenseiten auf und können sich zum Beispiel durch soziale Isolation zeigen. (ebd. 2001, 80)

Nach Platon wird Befreiung und Umwendung als zentrale Bildungsintentionen verstanden, als oberste Idee sieht Platon den Aufstieg zum Wissen und zur höchsten Bildung. Eine zweite Umwendung, in der der Gebildete wieder zu den noch nicht Gebildeten zurückkehrt, damit diese sich auch bilden, gehört zum Ziel Platons Bildungskonzeption. (Kauder 2001, 39f)
Der Begriff der Umwendung impliziert „beide Seiten des Erziehungsprozesses, die Einwirkung von außen als Anstoß und die Eigeninitiative als Vollzug“ (ebd. 2001, 73).
Bildung als Umwendung, im Sinne einer grundlegenden Änderung des ganzen Menschen, scheint als philosophische Begründung aber weitgehend in Vergessenheit geraten zu sein, auch gegenwärtig steht dieses maßgebliche Thema der Bildung nach Dörpinghaus (2006, 51) nicht im Zentrum des Interesses.
Diese von Kauder prägnant ausgearbeiteten Aspekte, die den pädagogischen Gehalt nur verkürzt thematisiert, werden in dieser Arbeit im sechsten Kapitel wieder aufgegriffen, um den Bezug zur ausgewählten Literatur herzustellen.

3.5 Zu Rede in der pädagogischen Praxis

Hier soll in einem Exkurs das Medium Rede und seine pädagogische Relevanz im Unterricht nach Pleinses dargestellt werden und gleichzeitig die Bedeutung, die Platon der Rede als pädagogisches Mittel beimisst, zur Geltung kommen.

Für Pleines in Anlehnung an Herbart soll Unterricht zur 'Bildung des Gedankenkreises ' führen. Unter welchen Bedingungen eine Rede überzeugt und nicht nur Informationen weitergibt, sondern den Geist bildet, ist Ziel eines

Beitrags in der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik von Pleines. „(...) der Pädagoge, der nicht überreden, sondern einen Sachverhalt wohlbegründet zur Darstellung bringen(...)“ soll. (Pleines 1999, 497)

Der Begriff Unterricht beschrieb ursprünglich nicht den Vorgang einer Wissensvermittlung oder Belehrung. „Danach käme es im Unterricht allein darauf an, daß[sic!] ein Unerfahrener, ein Unbegebildeter oder ein Unwissender vermittels eines geschulten Lehrers oder Ausbilders durch geschickte Information und Belehrung schrittweise in den erwünschten Stand des Wissen und Wollens geführt werde. Der Unterricht richtete dagegen ehemals nicht den Schüler, sondern die Sache, um die es ging, indem er diese durch Rede und Widerrede argumentierend an den Ort brachte, wo sie eigentlich hingehörte. Denn erst am rechten Ort, im richtigen Kontext, zeigte sich die Sache, wie sie sich in Wahrheit verhielt. Dabei weckte oftmals erst die Form der Begründung das Verständnis für die Sache“ (Pleines 1999, 497f).

Dieser beschriebene Vorgang, „[...] die Enthüllung und Befreiung einer Sache von allem Unwesentlichem, ebenso wie von falschen Ansichten und irrigen Meinungen durch sachlich überzeugende Rede, wurde mit dem Verb aletheuein bezeichnet“ (ebd. 1999, 498).

Das dialektische Konzepts das „(...) etwas Erkanntes oder vernünftig Gedachtes im gleichen Akt auf rechte Weise von anderem zu unterscheiden und den Gegenstand der Rede zugleich mit anderem zu verbinden.“ (ebd. 1999, 501)

Nach Pleines beschrieb Plato die Aufgabe der Dialektik, „im Interesse der Natur wie der Kunst das Allgemeine wieder auf das Besondere zurückzuführen, das in einem vernünftigen Urteil bestimmt sein wollte.“ (ebd. 1999, 502).

Unterricht ist nach Pleines (1999, 507) „keine multimediale Informationsveranstaltung, sondern ein grundlegender Erkenntnisprozess, der einer tiefgreifenden Erfahrung zu Seite gestellt zu werden verdient. Denn auch Erfahrung ist allemal mehr als eine Bereicherung durch Wissen, sonder dessen Verwandlung und Umkehrung. Und so wie man eigentlich keine Erfahrung macht, sondern durch Erfahrung verändert und umgebildet wird, so belehrt uns der Unterricht auf zumeist überraschende Weise. Unterricht von dieser Art wird

auch nicht als Wissensvermittlung 'veranstaltet'. Er bringt vielmehr durch vernünftige Rede umsichtiges Wissen und besonnenes Handeln – oftmals unbeabsichtigt, fast nebenher- in Gang. Der Platonische Lehrer wußte [sic!] denn auch, daß [sic!] er nicht Unkundige belehrte oder Unerfahrene durch Worte zu einer Wahrheit überredete, die auf diesem Wege niemals ihre eigene werden konnte.“

Platon war es wichtig, die Sache um die es ging, redend und denkend so darzustellen, dass diese ihr wahres Gesicht zeigte und begriffen werden konnte.

4 Schrift als Gegenstand der Kritik

In der Beschäftigung mit dem Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sind unter anderem die ersten Schritte zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Schriftlichkeit begründet, denn schon in der klassischen Zeit der antiken Philosophie war die Schrift Gegenstand der Kritik. Platon formulierte seine Kritik an der Schrift in mehreren überlieferten Schriften, am ausführlichsten im Phaidros und im siebten Brief, aber auch in anderen Texten setzt er sich mit dem Medienwechsel auseinander, wie dem 2. und 3. Buch der Politeia. (Stein 2006, 69)

Platon (geboren 427 v. Chr.) lebt in einer Zeit, in der die alphabetische Schrift schon in der griechischen Welt verbreitet ist. Es gibt bereits Schulen für Kinder, es gibt professionelle Gesetzeskundige und Philosophen (wie zum Beispiel die Sophisten), die an die Stelle der traditionellen Deuter des aus der Vergangenheit überlieferten Wissens, getreten sind (Goody 1997, 95). Darauf nimmt Platon im Dialog „Protagoras“ Bezug und äußert dort bereits sein Misstrauen gegenüber den „*neuen professionellen Lehrern und Schriftstellern, die ihr Wissen in eine Handelware verwandelt hätten, eine Ware, die gefährlich sei“* (Protagoras, 313e)1.

Platon wendet sich auch gegen die Dichter und stellt den Wahrheitsanspruch der tradierten oralen Poesie in Frage. Dies sieht Stein als Platons Oralitätskritik an, die zu einem Widerspruch führt. Platon rettet nach Stein die Oralität, indem er sie von dem Mythos und der Poesie befreit, denn die überlegene Oralität ist für Platon die Oralität der Philosophie. In diesem Widerspruch entwickelte sich nach Stein die griechisch-hellenistische Schrift- und Lesekultur. (Stein 2006, 69ff)

4.1 Zu Platons Einwänden gegen die Schrift am Beispiel Phaidros und des siebenten Briefes

Am umfassendsten formuliert Platon seine Einschätzung der Schrift im Dialog des Phaidros sowie im siebten Brief. Anhand dieser Auszüge sollen hier die vier Einwände Platons zur Schrift erläutert werden.

Im Dialog Phaidros sprechen zunächst Phaidros und Sokrates über die Dichtung, Eros, die Kunst der Rede und die Bedeutung der Rhetorik, bis es um den „scheinbaren Nutzen des Schreibens“ geht, den Platon mit dem Mythos von Theuth einführt. Platon lässt Sokrates sagen:

„(…) Denn diese Erfindung wird den Seelen der Lernenden vielmehr Vergessenheit einflößen aus der Vernachlässigung der Erinnerung, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden.

Nicht also für die Erinnerung, sondern nur für das Erinnern hast du ein Mittel erfunden, und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache“ (Phaidros, 275a).

Somit ist Platons erster Einwand gegen die Schrift jener, dass sie die *Erinnerung schwächt*. Das Gedächtnis verlässt sich auf die fremden Zeichen als Stütze für die Erinnerung, das Erinnern wird folglich nicht mehr aus sich selbst geschöpft.

Den zweiten und dritten Einwand führt Platon ein, indem er die Schrift mit der Malerei vergleicht. Wieder lässt Platon Sokrates sagen:

„*Denn dieses Schlimme hat doch die Schrift, Phaidros, und ist darin ganz der Malerei ähnlich; denn auch diese stellt ihr Ausgeburten hin als lebend, wenn man sie aber etwas fragt, so schweigen sie gar ehrwürdig still. Ebenso auch die Schriften: Du könntest glauben, sie sprächen, als verständen sie etwas, fragst du sie aber lernbegierig über das Gesagte, so bezeichnen sie doch nur stets ein und dasselbe. Ist sie aber einmal geschrieben, so schweift auch überall jede Rede gleichermaßen unter denen umher, die sie verstehen, und unter denen, für die sie nicht gehört, und versteht nicht, zu wem sie reden soll und zu wem nicht“* (Phaidros, 275d-276a).

Weil die *Schrift schweigt*, ist diese nicht fähig einem interessierten Leser Rückfragen zu beantworten. Ein Thema dialogisch zu bearbeiten, garantiert für Platon allein, dass man den Dingen auf den Grund gehen kann.
Dialektik ist der zentrale soziale Prozess in der Vermittlung von Wahrheit. Platon gibt somit zu bedenken, dass Wissen nicht über Bücher erworben werden könne.

Den dritten Einwand sieht Platon darin, dass sich *eine Rede*, welche einmal geschrieben ist, *herum treibe* und somit nicht mehr auf einen mit Bedacht ausgewählten Adressatenkreis einzugrenzen ist (Phaidros, 275d-276a). Für Platon kann aber „rechte Seelenführung" nicht in Texten außerhalb der Rede stattfinden (Goody 1997, 97).

Im vierten Einwand bezieht sich Platon auf die Rede als Spiel:
"*Wer aber weiß, dass in einer geschriebenen Rede über jeden Gegenstand vieles notwendig nur Spiel sein muss (…)"* (Phaidros, 277e-278a). Eine geschriebene Rede kann, weil ihr Autor nicht anwesend ist, um für seine Rede zu haften, nicht ernst genommen werden, da es sich genauso um Phantasterei handeln könnte.

Im siebenten Brief nimmt Platon Bezug auf philosophisches Wissen, das „*sich nicht in Worte fassen, sondern aus lange Zeit fortgesetztem, dem Gegenstande gewidmetem wissenschaftlichen Verkehr und aus entsprechender Lebensgemeinschaft tritt es plötzlich in der Seele hervor wie ein durch einen abspringenden Funken entzündetes Licht und nährt sich dann durch sich selbst."* (ebd., 341c-d). Hier wendet sich Platon gegen eine Wissensvermittlung durch die Schrift und erklärt eine Vermittlung von philosophischem Wissen durch Schrift zum Scheinwissen. Für Platon ist die mündliche Rede, die es einerseits ermöglicht Missverständnisse zu klären und anderseits die Rede so an die „vielseitigen Seelen" anzupassen, wirksamer als die geschrieben Reden.
„Wer also eine Kunst in Schriften hinterlässt, und auch wird wer sie aufnimmt, in der Meinung, dass etwas Deutliches und Sicheres durch die Buchstaben kommen könnte, der ist einfältig genug (…)" (Phaidros, 275c).

Goody wertet Platons Schriftkritik „als ein Voraussehen der Gefahr, abstrakte Wörter zu benutzen, über deren Bedeutung es keine allgemeine Übereinstimmung gibt“ (Goody 1998, 98) und zieht daraus den Schluss, dass Platon die mündliche Überlieferung der traditionellen Kultur für „wirksamer und dauerhafter“ erachtetet, zumindest bezogen auf „die Einführung des Individuums in die Welt der wesentlichen Werte“ (ebd. 1998, 98). Man kann aber nach Goody nicht davon ausgehen, dass sowohl Sokrates als auch Platon absolute Gegner der literarischen Kultur seien. Sonst hätte Platon ja nicht Sokrates Dialoge aufgeschrieben. Die Paradoxie, gegen Schrift zu schreiben, kann in meinen Augen aber schon aufgegriffen werden.

Der Gebrauch von Schrift ist für Sokrates, zumindest für den „der weiß – und der zu denken weiß- ein Erinnerungsmittel gegenüber der Vergesslichkeit des Alters“ (Gadamer 1993, 15). Für Gadamer weist die Vermeidung des eigenen Namens in den Dialogen, die die platonische Einwände formulieren, auf ein „radikales Bekenntnis zum Dialog, zu einem inneren Dialog der wahrheitsuchenden Seele, den Platon denken nennt“, hin. (Gadamer 1993, 15) Der eigentliche Bereich des „Inneren“ wird durch die „Einheit der Erfahrung“ repräsentiert, „diese Erfahrung wieder erhebt sich zu der bleibenden Einheit des Allgemeinen, auf der der Logos aufbaut. Im Noein, dem unmittelbaren Innensein des Gemeinten als solchen“ ist Erinnerung, der innere Besitz des Menschen, bewahrt (Gadamer 1993, 11). Damit im Zusammenhang macht Gadamer „die Zeitlichkeit und Entgänglichkeit, die dem endlichen Wesen des Menschen sein Gepräge gibt“, zum Thema (ebd. 1993, 15). Das Wissen um des Wissens willen, das nie endende Verlangen nach Wissen und die unermüdliche Suche nach der Wahrheit, stellt Gadamer als zentral für Platons Denken dar. Für Platon stellt Geschichte ein eigenes Problem dar. „Geschichte ist Verfallensgeschichte und Wissen ist Bewahren vor dem Verfall“ (Goody 1993, 17).

Gadamer wirft die Frage auf, ob die platonischen Aussagen zur Schrift auf ihren positiven Verdacht hin zu prüfen sind. Ob diese eher als ein Appell an den rechten Gebrauch der Schrift, als ein hermeneutischer Appell, zu verstehen sind, bleibt dahingestellt. (ebd. 2000, 17)

Im Sinne von Mersch sei anzumerken, dass dieser Platons Verständnis der Schrift als téchne, die zwischen Kunstfertigkeit und Technik steht, ansieht. Er interpretiert Platons Einwände gegen die Schrift vielmehr als Kritik der Technik. Ihre „Transformation und ihre unabsehbaren Implikationen“ begründen für Mersch (2000, 33) die Schriftkritik von Platon.

4. 2 Laermanns Auseinandersetzung mit Platons Schriftkritik

Laermann zeichnet die platonischen Einwände nach und versucht im Anschluss daran, die zunächst verborgene Dialektik von Platons Äußerungen auszuführen. Er weist darauf hin, dass Platon die Schrift stark im Zusammenhang mit Interaktion sieht, von dieser Sicht versucht sich die Schrift aber gerade zu lösen. Allein vor diesem Hintergrund erklärt sich für Laermann, warum Platon nur „die Negativbestimmungen der Schrift“ wahrgenommen hat und die „durch einen Umkehrschluss abgeleiteten positiven Leistungen“ außer Acht lässt, die ich im folgenden anführen werde (Laermann 2000, 121):

- Schrift entlastet das Erinnerungsvermögen indem „sie einen wachsenden Vorrat an objektiviertem Wissen abrufbar macht“ (ebd. 2000, 121). Man kann kulturelle Bestände in verlässlicher Form sichern.
- Schrift „sei dank ihren dauerhaften und beweglichen Substrats aus ihrer Entstehungssituation zu lösen“ (ebd. 2000, 122), was bedeutet, dass sie nicht orts- und zeitgebunden ist.
- Schrift „sei vor allem in ihrer alphabetischen Form relativ leicht zu lernen, also allgemein zugänglich“ (ebd. 2000, 122). Sie hat eine mögliche demokratisierende Wirkung.
- Schrift „sei je nach der Person ihres Urhebers äußerst variabel“ (ebd. 2000, 122). Was für Platon den Verdacht der Fiktion erzeugt, wird nach Laermann zur Unabhängigkeit vom Situationskontext und ermöglicht die Freiheit, gegenwärtig nicht überprüfbare Ideen zu verfolgen oder zu phantasieren.

Die platonischen Einwände selbst sind für Laermann äußerst zweideutig. Nach Laermann formuliert Plato nur die Nachteile der Schrift, doch die Vorteile, die Platon selbst daraus zieht, übergeht er.

Laermann beruft sich auf Havelock, der Plato als Figur zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit positioniert, „der das eine will und das andere schon tut“ (Laermann 2000, 122). Weiters argumentiert Laermann anhand folgenden Zitates von Luhmann: „Sobald alphabetisierte Schrift es ermöglicht, Kommunikationen über den zeitlich und räumlich begrenzten Kreis der Anwesenden hinauszutragen, kann man sich nicht mehr auf die mitreißende Kraft mündlicher Vortragsweise verlassen; man muss stärker von der Sache selbst her argumentieren. Dem scheint die Philosophie ihren Ursprung zu verdanken.“(Luhmann 1984, 219 zit. n. Laermann 2000, 122)

Vor diesem Hintergrund gibt Laermann (2000, 122) zu bedenken, dass Platon mit dem Medium gegen dieses Medium formuliert. Hieraus wird eine Ambiguität ersichtlich, die sich in Zusammenhang mit kritischer Auseinandersetzung der Schrift bis heute zeigt. Platon sucht im mündlichen Dialog etwas „was nur in der Schrift zu haben und vor allem zu erhalten“ ist.

Demnach kann „Plato nicht wahrnehmen, wovon seine Philosophie lebt“ (ebd. 2000, 123). Die gewonnen Leistungen der Abstraktion durch die Schrift erkennt er nicht als Entschädigung für den Verlust an „Konkretion gegenüber der mündlichen Rede“ (ebd. 2000, 123).

Platon sieht die kommunikative Leistung allein in seinen Dialogen begründet, die jedoch in der verschriftlichten Form nur mehr fingierte Dialoge sind und ferner wegen ihrer Kompliziertheit eigentlich nur in verschriftlichter Form einzusehen und nachzuvollziehen sind.

Wahres Wissen lässt sich für Platon aber nur im lebendigen Dialog übermitteln. Laermann interpretiert dies dahingehend, dass Platon die Schrift ängstigen muss, weil sie nicht durch die personale Präsenz des Schreibenden abgesichert sei.

Die Ablehnung Platons lässt sich nach Laermann (2000,124) damit erklären, dass er die Schrift in Verbindung mit den rhetorischen Mittel der Sophisten bringt, die auf eine objektivierbare Wahrheit verzichten und andere mit äußerlichen Tricks überreden, anstatt sie von innen zu überzeugen.

Nimmt man Bezug auf Platons formuliertes Misstrauen im Protagoras, den ich bei Platons Einwänden gegen die Schrift bereits angeführt habe, so bekräftigt dies Laermanns Annahme (vgl. ebd. 2000, 123f).

5 Die Toronto-Schule

Im Fokus dieses Kapitel steht die Toronto-Schule: Das historische Umfeld und die Bedingungen und die Umstände, unter denen sich unterschiedlichste Wissenschaftler im Umfeld der Universität Toronto mit dem Phänomen Medien und ihrer kulturellen Bedeutung auseinandersetzten und die Umstände, wie aus dieser interdisziplinären Gruppe eine „Schule des Denkens“ wurde, die später im englischen Sprachraum als The Toronto School of Communication und im deutschsprachigen Raum als *Toronto-Schule*[10]*,* wie sie im Rahmen dieser Arbeit genannt wird, aber auch als *Kanadische Schule* oder als *Kanadische Medientheorie* bezeichnet wird, werden dargestellt.

5.1 Zur Entstehung eines neuen Denkansatzes

In Europa in der Mitte des 20. Jahrhunderts wurden durch Theodor W. Adornos und Max Horkheimers *Dialektik der Aufklärung veröffentlicht.* Diese Veröffentlichung und Günther Anders zweibändige Sammlung von Essays *Antiquiertheit des Menschen* haben zu einer kritischen Auseinandersetzung mit den technischen Medien beigetragen. Diese Anfänge der analytischen Auseinandersetzung mit Medien waren hauptsächlich an massenmedialen Phänomenen orientiert und legten ihren Fokus auf die technischen Medien Film, Rundfunk und Fernsehen. Trotzdem wurde durch sie eine Sensibilität für den Einfluss medialer Strukturen und ihrer Macht erweckt. Von der Entstehung einer allgemeinen Medientheorie kann man aber noch nicht sprechen. (Mersch 2006, 81fff)

In Kanada formierten sich ungefähr zur gleichen Zeit Wissenschaftler im Umfeld des „Centre of Culture und Technologie“ der Universität Toronto und veröffentlichten in der dort entstandenen Zeitschrift „*Explorations:* Studies in

10 Wie sie im Rahmen dieser Arbeit bezeichnet wird. (Anmerkung der Verfasserin)

Cultural Communications“. Diese Theoretiker stammten aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen, wie Sozialanthropologie, Ethnologie, Literaturwissenschaft, Philologie und Geschichte und befassten sich zu einem großen Teil mit den Prozessen der Alphabetisierung und ihren Auswirkungen auf soziale Organisationen. Sowohl für Harold A. Innis, der als Gründervater einer modernen Medientheorie gilt, wie auch für Eric A. Havelock, Walter J. Ong, Jack Goody und Ian Watt standen das Verhältnis von Technologie und Gesellschaft, wie auch zwischen Kultur und Medien im Mittelpunkt ihrer Forschungen und Veröffentlichungen. (Mersch 2006, 90-104)

5.2 Auf dem Weg zu einer „Schule des Denkens“

Im Jahr 1950 war Toronto eine relativ kleine Stadt von rund einer Million Einwohner mit überwiegend britischen Ambiente und die Universität in Toronto hatte weniger als 15 000 Studenten. Doch diese Universitätsstadt sollte zu einer zentralen Anlaufstelle für wichtige Beiträge zu Forschungen werden, die sich mit dem Verhältnis von Kommunikation, Kultur und Medien beschäftigten. Noch vor den späten 1930er Jahren gab es in Toronto zwei Professoren, Eric A. Havelock und Harold Adams Innis, die als die zwei Vorreiter einer "Schule des Denkens" angesehen werden, aus der die Toronto-Schule hervorging. Diese beiden Wissenschaftler gelten als Vorläufer einer Gruppe von weiteren Einzelpersonen, die aus den unterschiedlichsten wissenschaftlichen Disziplinen stammten und die sich alle mit der Bedeutung von Kommunikationsmitteln und ihrem Einfluss auf soziale Organisationen befassten. In diesem Sinne wurde die Toronto-Schule als Analogie in Bezug auf die „Cambridge School of English“ und die „Chicago School of Communication“ gesehen, wobei letzteren in der Regel auch John Dewey und George Herbert Mead u.a wie auch Robert Parks angehörten.

Die Toronto-Schule wurde besonders durch Marshall McLuhan, einen Professor für englische Literatur und Literaturkritiker und Edmund Carpenter, einem jungen Anthropologen und Archäologen, bekannt und sollte Menschen aus

unterschiedlichen Bereichen wie Psychologie, Politische Ökonomie, Stadtplanung und später Elektrotechnik und Wirtschaftsingenieurwesen vereinen. So entstand eine einzigartige interdisziplinäre Synthese ausgehend von den frühen 1950er Jahren. Um Einsicht in diese frühen Erkenntnisse der Gruppe zu gewinnen, ist es wichtig anzuführen, wie sich diese Gruppe in Toronto formierte:

Innis, ein Wirtschaftshistoriker, der ausgehend von seinen Untersuchungen der kanadischen Eisenbahn, zum Pelzhandel und zur Kabeljaufischerei in Kanada, um nur einige zu nennen, sein Interesse an Medien und ihren Einfluss auf kulturelle Entwicklungen entdeckte;

McLuhans Wissen als Gelehrter des elisabethanischen Dramas, des zeitgenössischen Englischen und der Geschichte der Bildung, von der griechischen Antike bis zur Renaissance;

Edmund Carpenters archäologische Faszination für "primitive" Kunst und Muster, die mit seinen Erfahrungen mit Inuitkulturen und Neuguinea Kulturen und seinen Interessen in der zeitgenössischen Anthropologie in Verbindung stehen;

Jacqueline Tyrhwitt, eine moderne Stadtplanerin, die mit Lewis Mumford, Patrick Geddes und Siegfried Giedion verkehrte;

Thomas Easterbrook, ein Professor für Volkswirtschaftslehre und Kollege von Harold Innis;

Carleton Williams, ein Psychologe, mit einem nahe Verhältnis zu Behaviorismus und Empirismus.

Kurz darauf wurden diese durch die Kenntnisse der Elektronik und Kybernetik von zwei Ingenieuren, James Hamm (später Präsident der University of Toronto) und Arthur Porter, sowie von Künstlern, Kunst-Theoretiker und Historiker von dem Ontario „College of Art“ ergänzt, die sich zu der Gruppe gesellten.

Diese Vielzahl an Einflüssen ergab eine komplexe Mischung von Interessen. McLuhan erlangte international den größten Bekanntheitsgrad. Innis prägte die Forschungen zur Wirtschaftsgeschichte und zu den Transformationen der Kommunikation. Havelock, ein klassischer Philologe, der nicht zu diesen engen Kreis in Toronto gehörte, beeinflusste diese Gruppe dennoch durch seine

Forschungen. Innerhalb dieser Mischung konnte man alle Elemente auffinden, die später relevant für die Ideen von McLuhan wurden. Ausgehend von den Anthropologen und Archäologen in den 1950er Jahren entstand ein Interesse an kultureller und kommunikativer Ökologie aus einer Richtung, während moderne und zeitgenössische Dichter und Künstler zusammen mit Architekturhistorikern und Stadtplanern einbezogen wurden, was im Wesentlichen kulturelle Ökologie aus einer anderen Richtung bedeutete.

1983 prägte Donald Theall bei einem Vortrag in Paris in einem von der UNESCO geförderten Symposium über McLuhan, die Bezeichnung "*The Toronto School of Communication*", um dieses Phänomen als eine Analogie zu dem, was damals weithin als "The Cambrige School of English“ bekannt war, aufzuzeigen.[11]
Über den Ursprung dieser Bezeichnung gab es nach Theall (2003, Internetquelle) eine ausgedehnte Diskussion. „Havelock, who wished to dissociate himself from the Toronto school mused that he might be the source. But it certainly was not recognized by anyone as a serious denomination. Jack Goody denied thinking of a Toronto School when he wrote some remarks using the phrase an a 1967 footnote[12]. I was unaware of his footnote when I introduced it as the title of a paper at a international McLuhan symposium held in Paris in 1983.“

Von der Zeit an, als McLuhan als Student und dann als Doktorant in Cambridge war, hatte diese Bewegung starke Auswirkungen auf die Literaturwissenschaft, Literaturtheorie und die Verbindung der populären Kultur, die sich mit Themen der Kommunikationsmedien und ihren Bedingungen beschäftigten. So betrachtet McLuhan nach Theall (2003) das Projekt der Toronto-Schule derart: „McLuhan viewed the multidisciplinary project that he and Carpenter started as the establishment of a 'school of thought' which would have a substantial future

11 Der Beitrag von Theall zum Symposium über McLuhan in Paris 1983 ist später in der kanadischen Zeitschrift der Politischen und Sozialen Theorie 10 Nr. 1-2, 79-88 nachgedruckt worden. Siehe auch Derek DeKerckehove, \"McLuhan and The Toronto School of Communication \" in The Canadian Journal of Communication, 14, Nr. 4-5 (Dezember 1989) 73-89;

12 Fußnote in deutschen Übersetzung zum Sammelband: Goody, Jack (1981): Literalität in traditionalen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7

impact (or perhaps more precisely it should be called 'a school of perception' since both McLuhan and Carpenter became more concerned with percepts than concepts)“.

Von Innis und McLuhan wurde auf die besondere Rolle von Kanada zu dieser Zeit hingewiesen – als ein Land, in dem einerseits die Traditionen des britischen Empires und des neu entstandenen amerikanischen Imperiums große Bedeutung hatten und anderseits noch immer in Verbindung mit einer Kultur mit britisch, französischen und keltischen Vorfahren stand. In den späten 1940er Jahren wurde Kanada immer mehr von den Vereinigten Staaten beeinflusst und die wirtschaftliche Abhängigkeit von den Vereinigten Staaten wuchs.

Kanadische Intellektuelle, darunter Innis und McLuhan, beschäftigten sich besonders mit der Rolle der Kriegspropaganda und wurden durch die kanadische Propaganda Produktion „The Wartime Information Board“ sensibilisiert, die von dem Dokumentarfilmer und Theoretiker John Grierson geleitet worden war und nach dem Krieg in die National Film Board, mit John Grierson als Gründungsdirektor, verwandelt wurde. Grierson sah die wichtigste Rolle der Propaganda in Kanada in der Gegenpropaganda der Werbe-Propaganda der Vereinigten Staaten. So entwickelte er am Anfang des Boards Programm zur Stärkung/Aufrichtung eines nationalen Images des amerikanischen Nordens den Slogan, "...der wahre Norden ist stark und frei" (Theall 2003).

Dadurch entstand unter den kanadischen Gelehrten und Intellektuellen eine Sensibilität gegenüber den Praktiken und Auswirkungen der Medien. Diese Sensibilität und Aufmerksamkeit wurden insbesondere durch die Werbung und Propaganda generiert und durch das Phänomen der Propagnada - beginnend in der nationalistischen Nachkriegszeit, den Anfängen des Kalten Krieges, des Kommunismus und dem Krieg mit Nordkorea - hervorgerufen. Dieses historische Umfeld hatte großen Anteil am Entstehen der sogenannten *Toronto-Schule*. (Theall 2003)

Innis´s und McLuhan´s Aufmerksamkeit gegenüber der wichtigen Rolle von Werbung und die Bedeutung der Medien für die Kommunikation werden in ihrer frühen Kritik in den Veröffentlichungen *The Bias of Communikation* von Innis (in der deutschen Übersetzung: *Tendenzen der Kommunikation*) und in der

Mechanical Bride von McLuhan (auf deutsch: *Die mechanische Braut*) bereits hervorgehoben.

Als weiterer bedeutender Aspekt für die Entstehung dieser Schule nach Theall (2003) kann die spezielle Atmosphäre Kanadas angesehen werden. McLuhan, Innis und Havelock forschten in einer Stadt und einer Universität, wo die Muße, wenn nicht sogar der Wohlstand herrschte und es dadurch scheinbar gut möglich war theoretische Fragen zu verfolgen. Denn Toronto war ein Ort, erstaunlich frei von dem Druck der meisten großen amerikanischen Städten und die Universität in Toronto wurde nicht durch militärisch-industrielle Forschung belastet und stellte bis Ende der 1950er Jahre ein recht druckloses akademisches Umfeld mit einem starken kritischen Anspruch dar. (Theall 2003)
McLuhan begrüßte die Bezeichnung Toronto-Schule dahingehend, dass der Begriff „Schule“ in Verbindung mit dem griechischen scholia steht und deren ursprüngliche Bedeutung, wie sie schon Platon und Aristoteles betonten. (Kerckove 1989, 77)
Außerdem lag die Entstehung der Toronto-Schule auch stark in der Ästhetik, Poesie und der Kunst begründet, da McLuhan im wesentlichen ein Literatur- und Kunsttheoretiker und Historiker der literarischen Bildung war. Havelock war ein Schüler der klassischen Literatur und Kultur, der die Interessen der Toronto-Schule ergänzte. Carpenter durch tiefe Verstrickung in die Kunst und Artefakte der Kulturen der Ureinwohner, insbesondere der Inuit. Obwohl ihre frühe Arbeit durch einen Ford-Stiftungs Zuschuss von 40.000 $ finanziert wurde, gab es unter dieser frühen Toronto Gruppe auch eine starke Anerkennung der Notwendigkeit für die Unabhängigkeit der akademischen Hochschule gegenüber dem Unternehmenssektor und dem militärischen Arm, wie Innis in der Veröffentlichung „*Bias of Comunication“* betont[13]. Innis hatte in seinen Essays '*A Plea for Time*' und '*A Critical Review'* vor den Gefahren aus dem Gesellschaftsrecht, dem Militär und den Medien und auch innerhalb der Universität selbst gewarnt und auf die absolute Notwendigkeit hingewiesen, dass die Forschung frei von politischen und steuerlichen Einfluss sein sollte.

13 McLuhan hat sich nach 1965 von dieser Position wieder entfernt.

Innerhalb von weniger als zwei Jahrzehnten nach Innis Tod 1953 trat das Gegenteil ein.
So wie einer dieser Aufsätze von Innis, richtete sich der frühe Ansatz der Toronto-Schule auf die Entwicklung einer kritischen Geschichte und die kritische Analyse der Kommunikation, zu der Havelocks Arbeit maßgeblich beigetragen hat, obwohl er selbst nicht direkt an solchen Fragen interessiert war. Bis 1950 hatte McLuhan bereits ein satirisch-kritisches Buch über Werbung, *The Mechanical Bride* (1951), und einen sehr kritischen Artikel über *„The Psycholopathology of Time, Life und Fortune“* (1949) veröffentlicht. (Theall 2003)

Die Bücher von Margret Mead, Gregory Bateson und auch die frühen Schriften zu strukturalistischer Linguistik von George Trager und Henry Li waren eine Grundlage für die Entstehung der Medienökologie. Die Auswirkungen dieser unterschiedlichen Veröffentlichungen des Materials, basierend auf dem Erbe von Innis und Havelock, bildeten die Grundlage dafür. Auch durch McLuhans´s fast enzyklopädisches Wissen über die Geschichte der freien Künste und der Bedeutung der Revolutionen in allen Künsten von 1830 bis 1950, entstand letztlich das was international als "mcluhanism" bekannt wurde. Dies bildete eine der Grundlagen, für das was als Medienökologie gilt und erklärt, warum McLuhan Anfang der 1990er Jahre zum Schutzpatron der "Neuen Medien" Bewegung wurde. (Theall 2003)

Innis wichtigster Beitrag zur Toronto-Schule war seine Identifikation der historischen Rolle der Medien und ihre Auswirkungen auf die Beziehungen von Macht und Kontrolle. Innis analysierte die Geschichte der Medien und die Materialität von Kommunikation. Er schuf ein Konzept eines Mediums und stellte die Frage: Wie wird ein ein "Monopol des Wissens" ermöglicht? Innis untersuchte die Differenz zwischen zeitbasiert betonten Medien, von Dauer und Hierarchie und raumbasierte Medien, betont von Flexibilität und nicht hierarchischer Organisation. Die hierarchisch zeitbasierten Medien, wie Stein und Schreiben betonen paradoxerweise Zentralisierung, während die räumlich basierten Medien wie Papyrus und Radio eine Dezentralisierung betonen.

Carpenter vervollständigte und ergänzte dies mit Beispielen aus der Aborigines und Nicht-indoeuropäischen Vorstellungen von Zeit, Raum und Umwelt. McLuhan erweiterte dieses Konzept zum Teil durch seine umfassendere poetische Wahrnehmung über die Natur eines Mediums, aber auch durch die Aneinanderreihung seines Wissens über die Geschichte der alten Ideen der Kommunikation,die in der Bildung und Kultur beteiligt sind.
Innis Interesse an Medien war mehr materiell begründet. Innis führte als Wirtschaftshistoriker auch Forschungen, die den Pelzhandel, die Kabeljaufischerei und die Entwicklung der kanadischen Pacific Railroad und dann den Wechsel in der Zellstoff- und Papierindustrie betraf, durch. Anschließend analysierte Innis den Aufstieg und Fall von Imperien und untersuchte die Probleme der politischen und wirtschaftlichen Kontrolle durch historische Momente. In diesen Arbeiten verknüpfte er zwei Themen, die ihn interessierten. Den Aufstieg und Fall von Imperien und die Art der Mittel und Formen der Übertragung selbst. So spielten zur Zeit Jesu Christi - beim Übergang zu den flexibleren Medien für den Transport von geschriebenen Nachrichten - Medien eine entscheidende Rolle im Bereich und Ausmaß der römischen Kontrolle. (Theall 2003)

Von Interesse ist die Art und Weise in der Innis die Geschichte reflektierte und den Bezug auf das Verständnis der Gegenwart in Verbindung mit dem Aufstieg des amerikanischen Imperiums unter dem Einfluss der neuen Medien der Kommunikation brachte - neue Medien, wie Radio, wurden zur Übertragung der kaiserlichen Macht aus Europa benutzt. Aber er erkundete auch die politischen Auswirkungen der neuen Medien in den USA und den Einfluss der Medien auf Machtverhältnisse. Doch was höchst beeindruckend war, ist die Art, wie Innis in *„Empire and Communications“* die Geschichte der Kommunikation Schritt für Schritt verfolgte, ausgehend aus dem alten Ägypten mit seiner Verwendung von Stein als Medium bis zur Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts mit Radio und den Anfängen des TV. (Theall 2003)
Das Konzept von Innis zu Raum und Zeit und der Begriff „Bias“, den er einführte, wird später noch näher erläutert werden.

Die Position von Innis, die etwas mit der Rolle seiner Arbeit in McLuhans Ford Seminaren zu tun hat, war die einer links-liberalen Kritik der aufstrebenden Medien. Während Innis im Grunde ein konservativer Liberaler war, wurde er zu einem Aushängeschild für das, was sich später als die Neue Linke erwies, während er immer noch eine bedeutende Figur für die alten Liberalen geblieben war. Aber letztlich wurde sein direkter Einfluss auf McLuhan, Carpenter und viele ihrer frühesten Anhänger übertrieben: Denn während Innis, sogar mehr als Havelock, zu diesem sich entwickelnden Dialog beitrug, war seine Position relativ tangential bei der dritten Ausgabe von Explorations, in der Innis seinen einzigen Beitrag kurz vor seinem Tod lieferte. Während Innis gelegentlich auf die Anthropologen wie Sapir oder Soziologen wie Durkheim und Weber verweist, hatte Carpenter mehr Bezug zu den sozialen Ideen aus der Wissenschaft, die die Toronto Schule prägte. Er spielte eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Ford-Seminare. (Theall 2003)

Die wissenschaftliche Zeitschrift *Explorations,* die mit der *Toronto-Schule* in engem Zusammenhang stand, spielte eine zentrale Rolle bei der Entstehung neuer Denkansätze. Die gesamte Gruppe der anthropologisch geneigten Forscher, zu der nicht nur die bereits genannte Autoren beigetragen haben, waren zu der Zeit alle mehr oder weniger einflussreiche Elemente innerhalb der Toronto-Gruppe. Deshalb entsprachen die Mehrzahl der Artikel in der Zeitschrift, den anthropologischen, sprachlichen, literarischen und ästhetischen Interessen der Gruppe. So wurden die großen Themen der Toronto-Schule von McLuhan, Carpenter und ihren beiden Vorgängern, Harold Innis und Eric Havelock beeinflusst. Havelocks wesentlicher Beitrag dazu war die spezifische Auseinandersetzung mit diesen Unterschieden zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und der spezifischen Verbindung von mit dem im antiken Griechenland, als die alphabetische Schrift entstand und Plato diese Transformation analysierte. In Ergänzung und zur Ergänzung führte McLuhans eigene Forschungen zu der Geschichte der Kommunikation, ausgehend von Griechenland und Rom bis zum achtzehnten Jahrhundert, durch. Die traditionelle Lehre der freien Künste (artes liberales), insbesondere das Trivium und seine Analyse der Auswirkungen vom Druck in der Renaissance

untersuchte er für seine Dissertation. Carpenter ergänzte dies mit seinem Studium der Inuit-Sprache und Kultur mit den kulturellen Theorien und kombinierte die Studien über Körpersprache und Gestik mit anderen Arten der "stummen Sprache" und linguistischen Relativismus. (Theall 2003)

Auch Benjamin Lee Whorf, der durch seine Hypothese, die sich mit dem Zusammenhang von Sprache und Denken befasste, die als Sapir-Whorf Hypothese bekannt wurde, beeinflusste die Toronto Gruppe indirekt, obwohl er bereits 1941 starb. Dorothy Lee´s Einfluss auf Explorations war wesentlich direkter. Sie war eine Anthropologin in Harvard und von ihr stammten sechs Essays, sowie vier Kommentare zu Essays, erschienen in aufeinanderfolgenden Ausgaben. Briefe von ihr füllten mehrere Ordner. Sie traf sich mit der Gruppe immer wieder. Anwesend waren auch Edward Hall, George Trager, Henry Lee Smith, Margaret Mead, Larry Frank, Robert Armstrong, und andere, deren Beiträge etwa ein Fünftel der Zeitschrift *Explorations* ausmachten. Das bedeutete, dass es zum ersten Mal eine interdisziplinäre Gruppe gab, die sich zum Ziel machte, alle Kulturgüter als Medien zu betrachten und damit die Auseinandersetzung mit den Medien als Kunstform begann. Dies wird ganz deutlich in zwei getrennten, aber sich ergänzenden letzten beiden Ausgaben von Explorations, 8 und 9 dargestellt. Explorations 8 (1957) war ausschließlich von McLuhan mit der Unterstützung des künstlerischen und typografische Gestaltung von Harley Parker produziert worden. McLuhan und Harley parker veröffentlichten satirisch eine Vielfalt an Themen im Zusammenhang von Kultur, Medien und Kunst und ihre Funktionsweise im Prozess der menschlichen Kommunikation. Explorations 9 wurde ausschließlich von Carpenter produziert. Es wurden eine Reihe von kurzen Essays über Eskimo-Kultur von ihm publiziert, insbesondere im Hinblick der Eskimo-Kultur auf ihre Wahrnehmung von Raum, Zeit und ihrer Sprache und Alltagskultur (Kunst). Diese Essays - ein bedeutendes frühes Beispiel der visuellen Anthropologie -wurden mit Bildern von Friedrich Varley, einem bedeutenden Maler, der die kanadische Arktis im Jahr 1944 besucht hatte und von Fotografien von Robert Flaherty, einen Dokumentarfilmer illustriert. Die Zusammenschau der letzten beiden Ausgaben von *Explorations* 1957/1959

stand eng im Zusammenhang mit der Veröffentlichung von McLuhans *The Gutenberg Galaxis* (1962).

Die Zeischrift die 1953 startete wurde zum Beispiel von Roland Barthes, Susan Sontag und Claude Lévi-Strauss, wie auch Derrida, abonniert.

Carpenter beschreibt das Entstehen der Toronto-Schule nach Theall (2003) so:
„All this was also happening elsewhere in North America, but with one difference: from Toronto, you could see it happening. It was like on an island, studying the mainland. You saw the whole show. Its main event was the elektonic revolution. The local blackout highlighted that distant glow. There was never a 'Toronto School of Communications.' It was simply a bunch of islanders watching the greatest show on earth. A table in the museum coffee shop served as meeting place. There, at four o´clock, McLuhan & Tyrwhitt & I gathered, along with Don Theall & John Irving, a few students, occasionally Easterbrook, rarely Innis, plus Dorothy Lee, Sigfried Giedeon, Ashley Montagu, Karl Polyani, Roy Campell, a dozen other visitors, and talked until the place closed.“
Die Bezeichnung Toronto-Schule ist ein Ausdruck, den Carpenter nicht verwendete, aber diese Forscher im Umfeld der Universität von Toronto haben auf eine Art interagiert, die es auch für Carpenter legitimierten, es als eine „Schule des Denkens“ zu bezeichnen. (Theall 2003)

In diesem Kapitel sollte deutlich werden, wie aus einer sehr heterogenen Gruppe von Wissenschaftler an der Universität von Toronto, aber auch aus dem wissenschaftlichen Umfeld, die zum Einfluss von medialen Strukturen forschten, die Bezeichnung Toronto-Schule entstanden ist, um diese Wissenschaftler unter einen Begriff zusammenzufassen.

6 Schrift als Gegenstand einer bildungswissenschaftlichen Reflexion vor dem Hintergrund ausgewählter Arbeiten der Toronto-Schule

Die Schrift und Schriftlichkeit waren in der abendländischen Kultur oftmals Gegenstand einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung, die ausgehend von unterschiedlichen Disziplinen untersucht worden sind. In dieser Arbeit findet die Auseinandersetzung aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive statt, die bereits herausgearbeiteten bildungsrelevanten Elemente nach Platon werden durch Kennzeichen und Funktionen der Schrift nach Sting ergänzt.
Im Anschluss daran soll die Sicht auf die ausgewählten Autoren geschärft werden, indem ihre biographische Daten und wichtigen Stationen in ihrem Leben angeführt werden. Die ausgewählten Arbeiten dieser Autoren werden anschließend in Hinblick auf ihre Auseinandersetzung mit den Merkmalen von Oralität und Literalität und der Bedeutung der Erfindung der Alphabet-Schrift in der griechischen Antike dargestellt. Der Bezug zu bildungstheoretischen Aspekten wird in diese Darstellung einfließen und mögliche Zusammenhänge deutlich machen.

6. 1 Bildungsrelevante Kennzeichen und Funktionen von Schrift

Stephen Sting, setzte sich in seinen wissenschaftlichen Forschungen unter anderem mit dem Zusammenhang von Schrift, Bildung und Selbst auseinander und nennt seine Arbeit im Untertitel eine „pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit“.
Sting (1998, 17) sieht in Schrift eine „graphische Symbolisierung, von Wahrnehmungen, Vorstellungen und Wissen“. „Schrift ist kein Medium, sie materialisiert sich in unterschiedlichen Medien (Grabsteinen, Tafeln, Büchern, Bildschirmen), die mit dem Gesichtsinn wahrnehmbar sind. Auf diese Weise

bringt sie Projektionsflächen für Bezeichnungen, Gedanken und Vorstellungen hervor, die per Entzifferungs- und Interpretationsverfahren wieder erkannt und entschlüsselt werden können. Sie stellt eine spezifische Kommunikations- und Tradierungsweise dar, neben der andere, ebenfalls per Medien transportierbare Kommunikations- und Tradierungsweisen bestehen. Dabei nimmt sie eine Zwischenstellung zwischen Bild und Sprache ein."

Da es nach Sting keine allgemeingültige Theorie der Schrift gibt, hat er für seine Untersuchung der Verhältnisse von Schrift zu Bildungs- und Subjektkonstitutionsprozessen, seine *pädagogische Theorie der Schrift* entworfen, welche nicht alle Schriftarten mit einbezieht, was auch nicht der Anspruch Stings wäre. Die schriftbezogenen bildungstheoretischen Aspekte von Sting erscheinen für die Fragestellung dieser Arbeit jedoch ausreichend. (Sting 1998, S. 17)

Er erläutert im Zuge seiner Arbeit wichtige Kennzeichen und Funktionen von Schrift, diese sind so prägnant und kompakt, dass ich sie hier weitgehend zitiere:

Als erstes Kennzeichen führt er ihre *Abstraktheit* an. „Wahrnehmungen, Kenntnisse und Erlebnisse werden [...]" nach Sting „[...] [in abstrakte Zeichen übertragen, was Prozesse des Ver- und Entschlüsselns erfordert. […] Zugleich ermöglichen die nebeneinander sichtbaren Schriftzeichen Zerlegungen und Kombinationen; sie werden verglichen, kategorisiert und geordnet" (Sting 1998, S. 18).

Demnach schreibt Sting der Schrift eine *Ordnungsfunktion* zu. Diese Ordnung sei der Ausgang für eine Strukturierung des Schriftwissens in der Gesellschaft, woraus sich eine Art „soziales Wissen" und verbindliche Regeln für die Gesellschaftsmitglieder entwickeln. Dadurch, dass diese schriftlich konzipierten Ordnungen keine Abbildungen seien, sondern bloße fiktive und konstruierte Wirklichkeit, ergibt sich, dass keine statischen sondern dynamische Ordnungen entstehen. Der fiktive, dynamische Charakter bestimmter Ordnungskriterien zeigt sich im Alltag an Rechtschreibregeln mit ihren Ausnahmen ebenso wie an Rechtschreibreformen. (ebd. S. 18)

Die *Vermitteltheit oder Medialität* ist nach Sting ein zweites Kennzeichen von Schrift. Schriftliche Zeichenensembles werden in Medien materialisiert und

treten als Gegenstände an die Stelle anderer Gegenstände und Erscheinungen, die sie vermitteln bzw. über die sie informieren“ (ebd. S. 19). Dadurch könnte Information unabhängig von Raum und Zeit übermittelt werden. Daraus ergibt sich für Sting die Kommunikative Funktion der Schrift (ebd 1998, 19).

Monumentalität beschreibt Sting in Anlehnung an Wetzel (1991, 35) „Schriften sind Objekte im Raum, die sich über die Zeit hinweg erhalten.“ Sie dient der dauerhaften Fixierung von kulturellem Wissen.

Demzufolge kann Schrift als „Materialisierung von Vergangenheit und kultureller Tradition (…) die Funktion eines externalisierten Gedächtnisses erfüllen“ (Sting 1998, S. 19). Das führte dazu, dass Was dazu führte, dass eine Auseinandersetzung mit dem fixierten kulturellen Wissen gleichzeitig ein Bewusstsein für Veränderung und Geschichtlichkeit hervorbrachte, und gleichzeitig wird das Erinnern vom Denken getrennt. (ebd. 1998, 19)

Die aktuelle, subjektive Erinnerung spielt eine große Rolle im Umgang mit Schrift, welche „[...] die gespeicherten Wissensbestände in ein zeitgebundenes dynamisches Verhältnis von Gegenwärtigkeit und Vergessen auflöst“ (ebd. 1998, 20). So geht der homöostatische Charakter der mündlichen Überlieferung bzw. des Erinnerns verloren, der jedoch bis zur Gegenwart im Alltag gegenwärtig ist. Dies führt aber nicht dazu, dass Schrift kulturelle Tradition zuverlässig bewahrt und das Wissen exakt weitergegeben werden kann. (ebd. 1998, 20)

Sting (1998, 23) erweitert die Sicht auf die Schriftpraktiken um eine pädagogische und bildungstheoretische Perspektive und postuliert: „Das Geschriebe liefert als Entwicklung, Ausbreitung und Durchsetzung von Schrift und Schriftpraktiken den historischen Hintergrund für den ‚pädagogischen Text’, für die Diskussion und Etablierung von Bildungsprogrammen, die Konstitutionsbedingungen für das Subjekt erstellen. Das Subjekt wiederum entfaltet in Auseinandersetzung mit den Vorgaben der Schrift und den Vorgaben der Bildung partiell eigenständige Umgangsweisen mit Schrift, die auf die Bildungsformen und das Geschriebene zurückwirken.“

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich im Umgang mit Schrift kulturelles Wissen und soziale Kommunikation von Weltverhältnissen materialisiert. (ebd. 1998, 21)

Im folgenden Abschnitt werden die ausgewählten Arbeiten der einzelnen Autoren der Toronto-Schule, die sich in ihren Forschungsarbeiten mit der Geschichte der Schriftkultur, den Merkmalen von Schriftlichkeit in Abgrenzung zu Mündlichkeit und der Bedeutung von Kommunikationsmittel für soziale Organisationen beschäftigten, dargestellt.

6. 2 Zu Harold Adams Innis

Harold Adams Innis (1894-1952) wurde auf einer weit abgeschiedenen Farm im Süden von Ontario geboren. Die baptistischen Kirche spielte zu dieser Zeit im ländlichen Umfeld eine bedeutende Rolle. Innis besuchte sowohl ein baptistisches College, als auch die baptistisch geprägte McMaster Universität in Toronto. Obwohl Innis als Agnostiker gilt, bestimmten die baptistischen Werte, eine besondere Arbeitsmoral und Strenge, sein weiteres Leben. (Heyer 2004, 166f)

Innis diente als Funksoldat im ersten Weltkrieg, musste aber aufgrund einer Verletzung den Kriegsdienst aufgeben. Neue medientechnische Entwicklungen lassen den ersten Weltkrieg zum ersten modernen Krieg werden, in dem sich die Geschichte der Technikentwicklung widerspiegelt. Neben Pferden werden Flugzeuge für den Transport und neben Brieftauben, auch Funktechnologie für die Kommunikation, eingesetzt. „Innis' awareness of this was perhaps a harbinger of the work he would undertake as a media historian during the last decade of his life" (Heyer 2004, 167). Wieder in Kanada machte er seinen Master an der McMaster Universität. (ebd. 2004, 167f)

Schließlich entschloss sich Innis, einen Sommerkurs in Wirtschafts-wissenschaften an der Universität von Chicago zu belegen, aus dem bald ein Vollzeitstudium im PhD Programm wurde. Seine Dissertation schrieb er über die Geschichte der Canadian Pazific Railway, die 1923 veröffentlicht wurde. Heyer merkt an, dass sein Interesse und seine Faszination für die Bahn in den langen Strecken, die er selbst mit der Bahn zurücklegen musste, begründet sein. (ebd. 2004, 168f)

An der Universität von Chicago wurde Innis mit Thorstein Veblens soziologischen und ökonomischen Studien bekannt, die noch nachwirkten, obwohl dieser Monate zuvor Chicago verlassen hatte. An der Universität von Chicago formierte sich eine Gruppe von Wissenschaftlern, wie John Dewey, Georg Herbert Mead und Robert Ezra Park, die „Chicago School“. Diese thematisierten und analysierten Phänomene der Urbanisierung und des technischen Fortschritts. Den zweiten Weltkrieg beschrieb Park in seiner Veröffentlichung „Physics and Society“ (1940) als Folge eines außer Kontrolle geratenen technischen Fortschritts. (Barck 1997, 10f)

Das Interesse von Innis als Wirtschaftshistoriker an Medien wurde relativ spät geweckt. So veröffentlichte er erst relativ spät seine zwei wichtigsten kommunikationstheoretischen Werke, in denen er die Bedeutung und den Einfluss der Medien auf die Formen sozialer Organisation untersuchte:

Empire of Comminikation (1950)[14]
The Bias of Communication (1951)
In der deutschen Fassung erschienen als:
Kreuzwege der Kommunikation (1997)
Tendenzen der Kommunikation (1997)

Innis wird als Gründervater einer ersten allgemeinen Medientheorie angesehen. Sein wichtigster Beitrag zur Medienwissenschaft war, seine These, „[...] daß Medien als materielle Träger der Kommunikation formbildend und verhaltenssteuernd die soziale Umwelt der Menschen prägen“ (Innis 1997, 7). Innis untersuchte die Bedeutung von Technologien für die Entwicklung einer Gesellschaft, im Zentrum seines Interesses standen die Kommunikationstechnologien und ihre Charakteristiken. Innis betrachtete die Medien des Altertums, beim Übergang von einer absoluten Monarchie zu einer demokratischen Staatsform, und stellte gleichzeitig eine Verlagerung der

14 In dieser Arbeit wird zu einem überwiegenden Teil Bezug auf die deutschen Fassungen der ausgewählten Veröffentlichungen genommen, wie im Literaturverzeichnis angeführt, aber hier, wie auch bei den darauffolgenden Vertretern, werden auch die englischen Originaltitel mit Erscheinungsjahr angeführt, einerseits der Vollständigkeit halber, aber auch um die zeitliche Einordnung dieser Forschungsarbeiten zu verdeutlichen.

Kommunikationsmittel von Stein auf Papyrus, fest. So sah Innis die Kommunikationsmedien, als Impulsgeber für soziale und geschichtliche Umbrüche. Vor allem durch die Beschäftigung mit der Geschichte der Medien und mit ihren Auswirkungen auf die Gesellschaft, lieferte Innis einen wichtigen Impuls für weitere Forschungen zu diesem Thema innerhalb der Toronto-Schule. (Barck 1997, 4-13)

„Innis' Faszination für alle Formen direkter Kommunikation könnte man das platonische Erbe in seinen Schriften nennen“ (Barck 1997, 12).

Um sich seinen Arbeiten über Medien anzunähern und ihre Bedeutung für die Medienwissenschaft aufzuzeigen, wird im Folgenden veranschaulicht, was Innis unter dem Medienbegriff versteht und der Bezug zu Schrift und Schriftlichkeit hergestellt.

6.2.1 Eine Medientheorie der Zivilisation[15]

Innis (1997, 69) Hauptziel war deutlich zu machen, „welch tiefgreifenden Einfuß das Kommunikationswesen auf die Kultur des Abendlandes hatte und das merkliche Veränderungen bei den Kommunikationsmittel weitreichende Auswirkungen zeitigten.“ Er weist darauf hin, dass Gesellschaften von bestimmten Medien bestimmt werden. Als Wirtschaftshistoriker hatte er ursprünglich empirische Analysen zur Wirtschaftsgeschichte durchgeführt, später arbeitete er in einer anderen wissenschaftlichen Tradition. Durch seine Forschungen hatte er eine gute Basis, für seine Forschungen, die Kulturgeschichte betreffend. In „Trade Routes of The Mind“ identifizierte er die zeitliche Abfolge der unterschiedlichen Medien, die jeweils dominant waren, von Stein im ägyptischen Alterum, Papyrus, Pergament oder Papier und verbindet damit wichtige kulturelle und politische Bedeutungen. Dabei prägt jedes Medium die Information, die es übermittelt, in gewisser Weise. Innis führte hier im englischen den Begriff „Bias“ (in deutsch mit Tendenzen übersetzt) ein, was „ein dynamisches Dispositiv in jedem Kommunikationsmedium“ beschreibt.

15 In Anlehnung an Frank Hartmann, der so Harold A. Innis' medientheoretische Ausführungen bezeichnet. In Hartmann, Frank (2000): Medienphilosophie. Wien: WUV

(Barck 1997, 9). So werden nach Innis Kommunikationsmittel durch eine Tendenz charakterisiert, die Einfluss auf die Organisation und die Kontrolle der Information hat. „Je nach seinen Eigenschaften kann solch ein Medium sich entweder besser für die zeitliche als für die räumliche Wissensverbreitung eignen, besonders wenn es dauerhaft oder schwer zu transportieren ist, oder aber umgekehrt eher für die räumliche als für die zeitliche Wissensverbreitung taugen, besonders wenn es leicht und gut zu transportieren ist“ (Innis 1997, 95). Die Organisation der verschiedenen Formen der Kommunikation über die jeweils dominanten Medien, wird bestimmt von dem Verhältnis zwischen Raum- und Zeitgebundenheit der Medien. Gekennzeichnet durch den Einsatz und der Verwendung einzelner Medien, kann dem jeweiligen Medium entweder eine raumbindende oder zeitbindende Tendenz zugeschrieben werden. Jedes Medium ist entweder raumgebunden oder zeitgebunden, ein Medium ohne Tendenzen existiert nach Innis nicht. Gesellschaften mit unterschiedlichen Medien könnten nach Innis ihren Fortbestand eher sichern. (Innis 1997, 95f)

Innis (1997, 95) behauptet, dass sich an der „[...] relativen Betonung von Zeit und Raum [...]“, […] deutlich eine Ausrichtung auf die Kultur, in die es eingebettet ist“, erkennen lässt. Allein durch die Forschungsinteressen an bestimmten Tendenzen in anderen Kulturen, kann uns eine Möglichkeit, die Tendenzen der eigenen Epoche zu erkennen, eröffnen. (Innis 1997, 95)

„Wir können wohl davon ausgehen, daß der Gebrauch eines bestimmten Kommunikationsmediums über einen langen Zeitraum hinweg in gewisser Weise die Gestalt des zu übermittelnden Wissens prägt. Auch stellen wir fest, daß [sic!] der überall vorhandene Einfluß [sic!] dieses Mediums irgendwann eine Kultur schafft, in der Leben und Veränderungen zunehmend schwieriger werden, und daß [sic!] schließlich ein neues Kommunikationsmittel auftreten muß, [sic!] dessen Vorzüge eklatant genug sind, um die Entstehung einer neuen Kultur herbeizuführen” (ebd. 1997, 96).

„Jedes dieser Medien ist für die jeweilige Schriftart von großer Bedeutung und daher auch für die jeweilige Form des Bildungsmonopols, das immer wieder entsteht und die Voraussetzungen für kreatives Denken zerstört, um dann von einem neuen Medium abgelöst zu werden, das wiederum seine eigene Art von Bildungsmonopol nach sich zieht” (Innis 1997, 234).

Dadurch dass ein von einer komplizierten Schrift gestütztes Bildungsmonopol, wie im ägyptischen Reich, sich nicht den veränderten Ansprüchen anpasste, war dieses Reich dem Ende nahe. (ebd. 1997, 97)

Im antiken Griechenland wurde die Gesellschaft durch eine starke mündliche Tradition getragen. „Diese mächtige mündliche Überlieferung bog sich das Konsonantenalphabet den eigenen Erfordernissen entsprechen zurecht und benutzte fünf der 24 Buchstaben als Vokale. […] Die geschriebene Sprache wurde in ein Werkzeug verwandelt, das den Anforderungen der mündlichen Weitergabe nachkam“ (ebd. 1997, 102).

Mündliche Tradition und ihre Bedeutung im antiken Griechenland spiegelt sich in den homerischen Epen wider. Der Hexameter als Versmaß eigenete sich durch seine Flexibilität für die unterschiedlichsten Inhalte. Die Übernahme der Schrift im 7. Jahrhundert vor Christus traf mit einer schwierigen Situation, bezogen auf die Lieferungen von Papyrus aus Ägypten, zusammen, mit dem nicht einfach zu beschreibenden Medium Stein als Alternative, so dass dadurch die mündliche Überlieferung seine Bedeutung nicht verlor und sich keine Bildungsmonopole im Schrift etablieren konnten. (Innis 1997, 102)

„Die mündliche Überlieferung war nicht nur stark genug, das Alphabet eigenen Bedürfnissen anzuverwandeln, sondern auch, sich Kulturbeiträge früherer Zivilisationen anzueignen. In der homerischen Dichtung wurden den Göttern menschliche Züge verliehen. Die Beschäftigung mit dem Übernatürlichen wich der Auseinandersetzung mit Natur und Wissenschaft. Den ionischen Philosophen gelang es, sich den Folgen zu entziehen, die die Einschätzung des Wortes als schöpferischen Akt zeitigte“ (ebd. 1997, 102)

Erst im 5. Jahrhundert vor Christus wirkte sich die Zunahme des Schreibens und die Alphabetschrift auf die mündliche Tradition aus. Innis sah darin eine Ursache für die Spaltung in der griechischen Gesellschaft und den Differenzen mit Sparta, die mit dem Ausbruch des Krieges einherging und mit der Unterwerfung von Athen endete. Gleichzeitig versuchte Platon mit den sokratischen Dialogen die Prosa in der griechische Kultur zu verankern. (ebd. 1997, 104)

Innis zitiert hier Platon aus seinem siebten Brief, um dies deutlich zu machen: „Kein vernünftiger Mensch würde es jemals wagen, den Dingen, über die sein

Verstand nachgedacht hat, eine sprachliche Form zu verleihen, am allerwenigsten eine, die unveränderlich ist – diese aber herrscht wohl bei den Dingen, die durch Schriftzeichen festgehalten worden sind“ (Innis 1997, 104).
Im 4. Jahrhundert hatte die mündliche Tradition ihre starke Rolle als Kommunikationsmedium verloren und wurde durch die schriftliche Tradition verdrängt, dennoch blieb dieses mündliche Erbe für die Geschichte der abendländischen Kultur ein nachhaltiger Nährboden. (ebd. 1997, 104)
In der Anwendung des Alphabets entwickelt sich nach Innis ein immer höherer Grad an Abstraktionsfähigkeit. Innis (1997, 96) bezeichnet das Alphabet „[...] als abstrakte Zeichenmaschine [..]“ die als eine Bedingung für die Entstehung der griechischen Naturphilosophie darstellte. Bezug nehmend auf Sting und seinen bildungstheoretischen Aspekt Abstraktion als Kennzeichen von Schrift im allgemeinen, schließt sich hier Sting Innis Ausführungen über die Alphabetschrift an.

Schrift und Schriftlichkeit seien ein Beispiel dafür, „daß Medien nicht gegeneinander isoliert fungieren, sondern vielmehr geschichtlich wie systematisch aufeinander bezogen sind“ (Innis 1997, 74).
Innis unterscheidet nicht nur die Charakteristika der Medien in raum- und zeitbindende, sondern auch die Art und Weise wie sie einsetzt werden, steht für Innis im Vordergrund. Ob die Art der Kommunikation eine zwischenmenschliche Interaktion ist oder auf lokaler gesellschaftlicher Ebene oder aber ob die Kommunikation über weite Entfernungen vermittelt wird, die andere Kommunikationsmedien benötigt. Nach Innis zeigt sich die Doppelgestalt der Kommunikationmedien darin, dass diese Realität konstituieren als auch Realität sind. Innis sieht in Technologien der Kommunikation Merkmale (Dispositive) eingeschrieben, die alle Sphären sozialen Lebens und alle sozialen Institituionen beeinflussen. (Innis 1997, 95f).
„Schriftliche Fixierung implizierte nicht nur Vereinheitlichung, Gerechtigkeitssinn und Gesetzesglaube, sondern bedeutete auch Starre und die Unumgänglichkeit von Umwälzungen und drastischen Veränderungen“ (Innis 1997, 73).
Platon versuchte aufgrund seiner Ablehnung der lyrischen Dichtung gegenüber, seine Schriften der Prosa in der Mitte des vierten Jahrhunderts zu etablieren.

Zu dieser Zeit entstand in Athen ein Lesepublikum, was sich auf die Wahrnehmung von Mythen und ihren Göttern auswirkte. *Der Wissenserwerb und -zuwachs, der sich durch die Fähigkeit des Lesens entwickelt, führte zur Befreiung von Meinung und Täuschung.* Durch den Anstieg an Lese- und Schreibkundigen, „[...] rückte“ nach Innis (1997, 74f) „[..] logisches Denken und somit allgemeine Übereinkunft in den Vordergrund.“ *Hier könnte man mit der Aneignung der Schreibkunst, ein Bildungsmittel sehen, das dazu befähigt aus der Höhle zu treten, um am höheren Wissen teilhaben zu können. Gleichzeitig ließ das allgemeine Streben nach Übereinkunft, Differenzen zu tage treten in denen sich die Schattenseiten von Bildung wiederfinden.*
„Die Energien, die für das Meistern der Schreibkunst aufgebracht werden mußte, ließen wenig Raum dafür, die Auswirkungen dieser Technik zu überdenken“ schreibt Innis (1997, 75). *Hier lässt sich die Mühe und Anstrengung, die mit Bildung verbunden ist, auffinden*.

Das Platons bis heute andauernde Bedeutung für die abendländische Kultur hat, begründet Innis mit der Überlieferung von mündlicher und schriftlicher Kommunikationsmedien. (ebd. 1997, 74f)

6.3 Zu Eric A. Havelock:

Eric Alfred Havelock (1903-1989) wurde in London geboren. Seine Kindheit verbrachte er im Norden Schottlands. An der Universität von Cambridge studierte er klassische Philologe und antike Philosophie. An die Universtität von Toronto führte ihn eine Lehrtätigkeit, die von 1031 bis 1947 andauern sollte. 1947 wurde er an die Universität von Harvard berufen und mit dreiundsechzig Jahren wurde er Sterling Professor und Chairman des Classics Department in Yale, wo er bis zu seiner Emeritierung lehrte. Außerdem lehrte er als Gastprofessor in Princeton und nach seiner Emeritierung noch zwei weitere Jahre an der staatlichen Universität von New York. (Assmann 1990, 2)
Zentraler Gedanke in Havelocks Arbeiten war „[..] die Medienabhängigkeit des

Denkes. […] Alles, was über die Welt gewusst, gedacht und gesagt werden kann, ist nur in Abhängigkeit von Medien wißbar, denkbar und sagbar, die dieses Wissen kommunizieren“ (ebd. 1990, 2).

Jan Assmann (1990, 2f), der mit seiner Frau Aleida eine Einleitung zur deutschen Übersetzung von: *The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequenses (1982)* verfasst hat, verstehen diese These als eine neue radikaleren Variante der Relativitätstheorie der Sprache von Humboldt, nämlich eine Relativitätstheorie der Medien, denn „[...] nicht die Sprache, in der wir denken, sondern die Medien, in denen wir kommunizieren, modellieren unsere Welt.“ Weiteres charakterisiert für Assmann und Assmann die Denkfigur vom „Mythos zum Logos“, - der Begriff stammt ursprünglich von Wilhelm Nestle[16], - in diesem Werk, das Hinwenden vom mythischen Denken, hin zum Logischem. Diese sehen in Havelocks Forschungen einen neuen Denkanstoß für diese geisteswissenschaftliche Formel von Nestle mit der Erweiterung um eine empirische und medienwissenschaftliche Basis. (Assmann 1990, 1f)
Eric A. Havelock war wie auch Wilhelm Nestle ein Altphilologe, Forschungsarbeiten beider wurden auch in anderen Disziplinen zur Theoriebildungen herangezogen. „The medium is the message“ eine Aussage, die man mit Marshall McLuhan verbindet, der die öffentliche Aufmerksamkeit, für die Einsicht in die Mediengeprägtheit von Kommunikation erntete und für die unter anderem auch Havelock zentrale Denkanstöße geliefert hat. Mit den Worten Havelock's (1990, 64) „[...] liegt in der Tat eine gewisse Wahrheit in diesem Diktum, denn es kann auch nach rückwärts auf das Medium der Schrift angewendet werden. Wirkungsbereich und Inhalt der Botschaft hängen von der Effizienz der verwendeten Schrift ab, und die Effizienz bemißt sich nach der Genauigkeit und Geschwindigkeit im Akt des Wiedererkennens oder, wie wir sagen würden, des ‚Lesens’ dessen, was die Schrift ‚sagen’ will.“
Havelock widmete sich der Frage, in wie fern die Entstehung[17] der griechischen Alphabetschrift Bedingung einer Möglichkeit für die Entwicklung des antiken griechischen Geistes war.

16 Nestle Wilhelm (1941): Vom Mythos zum Logos, Leipzig:
17 Einführung wird hier verwendet in Abgrenzung zu Erfindung, denn die Griechen haben die Konsonantenschrift der Phönizier übernommen und verändert angewendet.

Folgende Arbeiten werden in dieser Arbeit behandelt:

The Literate Revolution in Greece and Its Cultural Consequenses (1982)
The Muse learns to Write (1986)
In der deutschen Übersetzung*:*
Schriftlichkeit (1990*)*
Als die Muse schreiben lernte *(1992)*

Oben genannte Werke setzen sich zentral mit der Entstehung der griechischen Alphabetschrift in der griechischen Kultur auseinander und stellen einen Zusammenhang zwischen dieser Erfindung, so Havelock's Einschätzung, und der Entwicklung der antiken griechischen Geisteskultur her.

6.3.1 Wie das Schreiben das Denken neu konstruiert

In *Schriftlichkeit* verfolgt Havelock seine Thesen, indem er einen Überblick über seine Forschungen die Schriftrevolution betreffend, wiedergab. Er zeichnete den Weg von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit nach, um im Anschluss daran die Folgen der Erfindung der griechischen Alphabets darzustellen. (Havelock 1990, 37f)
Havelock (1990, 42) merkt an, „[w] enn die Geschichte der Literalität untersucht werden soll – eines Phänomens, das immer noch in der Funktionsweise der menschlichen Sprache wurzelt -, können deren Gesetze, Bedingungen und Funktionsweisen nur dann ganz verstanden werden, wenn zuerst die Gesetze und Funktionsweisen der gesprochenen Sprache in den Kulturen mit mündlicher Kommunikation verstanden werden, […].“
Havelock (1990. 42) charakterisierte die Entwicklung einer literalen Kultur im antiken Griechenland, als „[…] einen Vorgang des Eindringens von Buchstaben in eine orale Situation.“ Und in der Entdeckung der Griechen das „ein Zeichen einen reinen Konsonanten darstellen konnte [...]“, der, „[...] wenn er nicht von einem vokalischen Atemstrom begleitet werden, der variabel zusammengepreßt [sic!] wird“ (Havelock 1990, 58). Durch diese Veränderung des phönizischen

Alphabets wurde in der griechischen Schrift eine linguistische Einfachheit erreicht.

Die „Präliteralität der Griechen“, wie Havelock (1990, 39) die Zeit vor der Erfindung des Alphabets im antiken Griechenland bezeichnete, schätzt dieser nicht als geringer ein und er betonte, dass bereits in der Oralität der griechischen Gesellschaft zwischen 1100 und 700 Jahrhundert vor Christus, die Entstehung „[...] erster Formen sozialer Organisationen und künstlerischer Leistungen [...]“ begründet waren (Havelock 1990, 40). Die Organisation der griechischen Mutterstädte im 10. Jahrhundert vor Christus ging bereits über eine dörfliche Struktur hinaus, die technische Entwicklung ermöglichte es Eisen zu schmieden, wie auch zu schmelzen, eine Fähigkeit die sie zu dieser Zeit von den Mykenern abgrenzten, die dazu nicht in der Lage gewesen sind. Gleichzeitig waren die künstlerischen Leistungen geprägt von der Erfindung des geometrischen Dekorationsstils. Havelock (1990, 41) betont, [„e] ine Kultur kann ganz und gar auf mündlicher Kommunikation beruhen und dennoch eine Kultur sein.“ Trotzdem schließt er daran an, dass „[...] eine Auffassung, die kulturelle Verfeinerung mit einem gewissen Grad von Literalität gleichsetzt, abgelehnt werden [..]“ muss (Havelock 1990, 41).

Der Oralität und der mündlichen Tradierung der griechischen Dichtungen im antiken Griechenland schrieb Havelock dennoch eine bedeutende Rolle auf dem Weg zur Literatität zu.

Nach Havelock galt es, die verschiedenen Bedeutungen des Schreibens zu erläutern. So beschrieb er den Ausdruck *schreiben*, als „[...] eine Reihe technologischer Mittel, die unabhängig von den verschiedenen Instrumenten und Materialien, mit denen oder auf die geschrieben wurde, historisch unterscheidbar sind nach ihrer sehr unterschiedlichen Fähigkeit, ihren Hauptzweck zu erfüllen: den Benutzer bei einem Akt des Wiedererkennens zu unterstützten. […] Alle Systeme, die Einritzen, Zeichen oder Malen zum Denken oder Fühlen benutzen, sind irrelevant, obwohl sie eine lange Geschichte haben“ (Havelock 1990, 49f).

Diesen Akt des Wiedererkennens bezeichnete er als das Lesen. Dieser Akt wird zu einem Prozess, der sich in Abhängigkeit von der Qualität des Schriftsystems leicht und flüssig gestalten kann, wenn „[i] m Idealfall [..]“ nach Havelock (1990,

55) „[...] drei, voneinander verschiedene, notwendige Bedingungen [..]“ erfüllt werden.

„Erstens sollte die Erfassung der linguistischen Laute, die das Schriftsystem bietet, erschöpfend sein. Zahl und Merkmale der sichtbaren Symbole […] müssen ausreichen, um im Gedächtnis des Lesers die Erinnerung an alle Sprachlaute auszulösen, die die Sprache unterscheidet. […] Im Idealfall sollte es keine Ausnahmen geben, die ein Rätselraten mit Hinweisen aus dem Kontext notwendig machten“ (ebd. 1990, 55).

„Zweitens sollte diese Funktion unzweideutig arbeiten. Das heißt, jedes einzelne Symbol oder jede Kombination von Symbolen sollte die Erinnerung an ein und nur ein Phonem auslösen“ (Havelock 1990, 55f).

„Drittens muß [sic!] die Gesamtzahl der Symbole streng begrenzt werden, um das Gedächtnis nicht mit der Aufgabe zu überlassen, eine große Menge von ihnen beherrschen zu müssen, bevor der Prozeß [sic!] des Wiedererkennens, das heißt des Lesens, überhaupt beginnen kann. Es sei daran erinnert, daß [sic!] es für das Gehirn nicht genügt, die Symbole genau zu katalogisieren. Es muß sie auch mit einer korrespondierenden Reihe von Lauten verknüpfen und darauf vorbereitet sein, die Verbindung nicht in der stetigen, konstanten Folge der Buchstaben eines gespeicherten Alphabets, eines ‚ABCs’, zu erkennen, sondern in den tausend unregelmäßigen Kombinationen, aus denen Wörter und Sätze bestehen. “ (ebd. 1990, 56)

Eine gleichzeitige Erfüllung dieser Bedingungen eines linguistisches Zeichensystems, sieht Havelock erstmals in Griechenland nach 700 vor Christus erreicht. Somit sei für ihn das griechische Alphabet ein echtes Alphabet, für das er diesen Ausdruck ausschließlich verwendete, da die oben genannten Bedingungen von keinem anderen Schriftsystem in der Geschichte zutrafen, wie er in dieser Arbeit darstellte. Diese Schriftsysteme, die diesen oben genannten Kriterien nicht entsprachen, wurden von ihm als präalphabetische Schriften bezeichnet. (ebd. 1990, 58)

Das griechische Alphabet wurde in ihren Anfängen noch nicht im Alltag in der zur Konversation verwendet, seine Nutzung lag in der Aufzeichnung der mündlichen Dichtung. So wurde durch die Alphabetschrift die mündliche Rede

niedergeschrieben und dadurch aufbewahrt. Ein weitere Anwendung war nach Havelock bedeutender, die Schaffung von großen Mengen von flüssiger Prosa. „es vollzog sich nämlich eine sowohl psychologische wie erkenntnistheoretische Revolution.

Im Gegensatz zu den mnemotechnischen Bedingungen der Bewahrung von Wissen im nichtliteralen Griechenland, die einen verbalen und musikalischen Charakter hatten, veränderten sich die Bedingungen durch das Alphabet in eine visualisierten Aufzeichnung. So wurden die Grenzen, die sich durch den Rhythmus dieser verbalen Tradierung ergaben, erweitert. Havelock geht von der Annahme aus, dass durch das man sich nicht mehr erinnern musste, auch Gehirnkapazitäten frei wurden. „Das Alphabet förderte die Produktion neuartiger Aussagen und stimulierte damit das Denken neuartiger Gedanken, die in schriftlicher Form herumliegen, erkannt werden, gelesen und wieder gelesen werden konnten und so ihren Einfluß unter den Lesern ausbreiten konnten. Es ist kein Zufall, daß die präalphabetischen Kulturen der Welt in einem weiten Sinne auch die präwissenschaftlichen Kulturen waren, die präphilosphischen und präliteralen“ (Havelock 1990, 75). Die Annahme ist einer der kritischen Aspekte, der in den Schlussbetrachtungen näher erläutert werden wird.

Hier lassen sich mehrere bildungstheoretische Aspekte von Schrift auffinden. Dass Schrift hier als Bildungsmittel zu einem Wissenserwerb und -zuwachs führte und zur Befreiung von Meinung und Täuschung beitrug.

Die Anstrengung und Mühe beim Erlernen der Schrift auftreten, finden bei Havelock in diesem Werk keine Erwähnung.

In *Als die Muse Schreiben lernte* zielte Havelock darauf ab, seine unterschiedlichen Ergebnisse aus dreiunddreißig Jahren Forschung, einheitlich darzustellen und die relevanten Veränderungen und Folgen damals bzw. für uns heute aufzuzeigen.

Nach Havelock (1992, 11) sind „die griechische Literatur und die griechische Philosophie parallele Unternehmungen des geschriebenen Worts, die ersten ihrer Art in der Geschichte der Menschheit.“ Und [...] „die griechische Literatur und die griechische Philosophie parallele Unternehmungen des geschriebenen Worts, die ersten ihrer Art in der Geschichte der Menschheit.“

Hier lässt sich schon Havelocks Fokusierung auf die Entwicklungen im antiken Griechenland erkennen, wie Assmann und Assmann bereits anführten, vernachlässigt er die Schriftentwicklungen in anderen Kulturen und ihre Auswirkung auf die Entstehung einer Schriftkultur im antiken Griechenland, aber dazu mehr in den Schlussbetrachtungen.

„[D]ie Vorstellung eines moralischen Wertesystems, das zugleich subjektunabhängig war und vom Einzelbewußtsein verinnerlicht werden konnte, eine literale Schöpfung und eine Erfindung Platons war, wobei diese Vorstellung, die von der griechischen Aufklärung vorbereitet worden war, an die Stelle eines oral bestimmten Bewusstseins vom 'Rechttun' im Sinne eines schicklichen Betragens und korrekten Vorgehens trat“ (Havelock 1992, 15).
Die Analyse des ihm vorliegenden Textmaterials brachte ihn zur Formulierung dieser doppelten These, die einerseits die Entstehung eines Einzelbewusstseins und anderseits eines moralischen Bewusstseins, das schriftlich festgelegt war, bedeutete.
Die Ausbildung von Heranwachsenden in einer oralen Gesellschaft mussten sich den Bedingungen einer oralen Kultur anpassen. So erfolgte die Weitergabe von Wissen von einer Generation auf die andere durch ein Zusammenleben der Heranwachsenden mit den Älteren, die ihnen als Lehrer dienten.
Havelock sieht „den Zusammenhang der Gleichung Oralität und Literalität, als Grundlage für die Entdeckung des Selbstseins“ (Havelock 1992, 17)
Aus bildungstheoretischer Sicht sind die Fragen Havelocks hinsichtlich „Sprache der Erziehung und Sprache der Selbsterkenntnis“ die sich im Übergang von Oralität und Literalität in der griechischen Antike ergaben von Interesse, die zu einem Reflexionsvollzug des eigenen Wissens führen könnte.
Auch die Rolle, die Sokrates in diesem Zusammenhang spielte, Sokrates als Vertreter der mündlichen Tradition und seine Schüler, wie auch Plato einer war, der Sokrates Dialoge schriftlich fixierte. (ebd.1992, 18)
Havelock ortet hier den Wandel von einer oralen Gesellschaft auch im Wechsel der Generationen, von Sokrates, der in einer oralen Gesellschaft aufwuchs zu seinen Schülern die einer neuen literalen Gesellschaft angehörten, „als

Neuerung die logische Konsequenz, indem sie die Ergebnisse schriftlich fixierten und somit aus den ursprünglich festgelegten Interpretationsrahmen transzendierten“ (ebd. 1992,18).
Die „Lehrfunktion der Dichtkunst und die Dichter, die die Lehrer Griechenlands waren“, kritisierte Platon nach Havelock, „weil der Dichtkunst die gesellschaftliche Aufgabe zugefallen war, die Überlieferung zu bewahren und die Griechen in ihr zu unterweisen“(ebd.1992, 21). Diese Ablehnung der Dichtkunst Platons interpretierte Havelock dahingehend, dass Platon damit bezweckte, „als diese Unterweisung durch seine eigene Lehre zu ersetzen“ (ebd.1992, 22).
Platon hat seine eigenen Lehren in Prosa verfasst, was für Havelock auch implizierte „dass die platonische Lehre als Ersatz für die Dichtkunst zugleich auch die Oralität ersetzte“(ebd.1992, 22)
Eric A. Havelock war ein klassischer Philologe, der sich in seinen Forschungsarbeiten von diesem Hintergrund näherte. Anhand der „Lektüre von Originalzitaten, die mit erläuternden Formulierungen vermischt waren, die man in der Antike nach dem Tod dieser Denker, und manchmal erst lange Zeit, danach hinzugefügt hatte“ (Havelock 1992, 19).

Die metasprachlichen Überlagerungen der Originale, die nach Havelock in sich einen Konflikt bargen, erregten seine Aufmerksamkeit und wurden zum Ausgangspunkt seiner Forschungsarbeiten hinsichtlich Oralität und Literalität im antiken Griechenland.

6.4 Zu Jack Goody und Ian Watt

Jack Goody wurde 1919 in England geboren, ein Ethnologe, Anthropologe und auch Medientheoretiker. Er promovierte 1954 an der Universität Cambridge und forschte in Afrika durch Feldstudien zu Literalität, Familie, Kultur und Familie. 1961 unterrichtete er am in Cambridge, nahm in den 1960er Jahren eine Professur in Ghana an und kehrte dann 1973 ans Johns College nach Cambridge zurück, wo er Sozialanthropologie bis 1985 lehrte.

Ian Watt (1917-1999), hat als Literaturkritiker und Literaturhistoriker oftmals in Zusammenarbeit mit Jack Goody Forschungsarbeiten mit der Bedeutung der Literalität und ihren Konsequenzen für die Organisation von Gesellschaften herausgegeben, wie den Sammelband:

Literacy in Traditional Societies (1968)
Goody: *The Logic of the Writing and the Organisation of Society* (1986)
Deutsche Übersetzung:
Literalität in traditionellen Gesellschaften (1981)[18]
Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft (1990)

6.4.1 Konsequenzen von Literalität im antiken Griechenland

„Natürlich haben Schriftsysteme unterschiedliche Auswirkungen auf unterschiedliche Gesellschaften zu unterschiedlichen Zeiten. Doch besitzen diese jeweils individuellen Kontexte zusätzliche wichtige Merkmale, die etlichen von ihnen gemeinsam sind“ (Goody 1990, 14).
Goody und Watt (1981, 42) haben in ihren Forschungen auch andere Schriftsysteme und ihre Bedeutung in unterschiedlichen Zivilisationen untersucht und stellten fest: „Die Bedeutung der Schrift in den untersuchten Gesellschaften variiert beträchtlich.“
In dieser Arbeit liegt die Aufmerksamkeit ihrer Untersuchungen jedoch hauptsächlich auf den Auswirkungen der Entstehung der Schrift und der Bedeutung für die Kultur im antiken Griechenland.
Goody weist darauf hin, dass sowohl politische als auch ökonomische Gründe mit der Entstehung des phonetischen Alphabets in Zusammenhang stehen und diese Entwicklung begünstigten. So kam der weiten Verbreitung des Alphabets auch die Tatsache zugute, dass der Handel mit Ägypten zur Einfuhr von

18 Ein Auszug aus dem Sammelband: Literalität in traditionellen Gesellschaften mit einem Vorwort von Heinz Schlaffer wurde als Taschenbuch neu aufgelegt: Entstehung und Folgen der Schriftkultur (1997)

Papyrus führte. Dies führte dazu, dass Schreiben einfacher und leistbarer geworden ist, sowohl für den Schreiber, als auch für den der Bücher kaufen wollte, denn das aus Tierhaut gewonnene Pergament war wesentlich teurer. Mit der Mitte des 7. Jahrhunderts vor Christus machte bereits ein Großteil der Bevölkerung Gebrauch von Schrift. Griechenland war somit das erste Beispiel für eine wirklich literale Gesellschaft. (Goody 1997, 84f)

Trotz der Erfindung des Alphabets bleibt in Griechenland zwischen dem 8. und 5. Jahrhundert vor Christus die mündliche Kultur gegenwärtig. Dieses Nebeneinander führt unweigerlich zu einer Auseinandersetzung über diese beiden Formen der Wissenskommunikation. Nirgendwo sonst ist die Gedächtniskultur einer oralen Gesellschaft so umfassend in phonetischer Schrift überliefert worden. Der analytische Aufbau der Schrift selbst und das phonetische System, welches sich von der Gegenständlichkeit der Piktogramme löst, Trug zur Befähigung zum begrifflichem Denken bei. (Goody 1997, 15f)

Die logischen Leistungen der griechischen Schrift heben Goody und Watt hervor und unterscheiden sie von den Möglichkeiten einer mündlichen Darstellung von Sprache. Für eine Gegenüberstellung beider Medien folgt Goody (1997, 16) den Ausführungen Walter Ongs. Diese soll die Unterschiede der Denkweisen, denen die verschieden Aufzeichnungsformen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zugrunde liegen, darstellen. Hier werden diese mit Hilfe einer Tabelle veranschaulicht:

Mündliche Darstellung	Schriftliche Darstellung
additiv	subordinativ/ redundant
sinnlich-konkret	abstrakt
anthropomorph	begrifflich
konservativ	innovativ
einfühlend	distanzierend
situationsbezogen	kategorial
personal	sachlich
narrativ	kausal
mythisch	historisch

Tabelle 1: Zur Gegenüberstellung von mündlichen und schriftlichen Denkweisen

Selbst unter phonetischen Schriftsystemen könnten unterschiedliche kongnitive Merkmale nachgewiesen werden, nicht nur zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Goody (1997, 16) belegt dies mit den Forschungsergebnissen von Havelock, der diese Annahme durch den Vergleich von semitischen und griechischen Alphabet gewonnen hatte.

Diese unterschiedliche Art und Weise der Kommunikation von Wissen provozierte einen Angriff der Philosophen gegen die Dichter und Auswirkung dessen, hebt sich der Zusammenhang von Poesie und Wahrheit auf. Durch die Verschriftlichung der poetischen Mythen müssen sie sich als Texte nun dem Veralten und der Kritik stellen. In ihrer mündlichen Darstellung hingegen können sie sich den jeweiligen „gegenwärtigen Erfordernissen anpassen und so wahr bleiben“ (Goody 1997, 18). Trotz dieser Auseinandersetzung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, bleibt die Mündlichkeit die Norm in der gesamten öffentlichen Kultur der Antike. Philosophen wie Platon schreiben zwar ihre Dialoge, aber diese sollen Gespräche wiedergeben und anregen. Den Möglichkeiten der Schrift misstrauten nicht nur die Griechen, sondern auch später noch die Römer noch. (vgl. ebd. S. 18)

Einer Kommunikation zwischen „einem einsamen Autor und den einsamen Leser“ stehen sie kritisch gegenüber, was unter anderem mit dem Ideal einer politischen Öffentlichkeit zusammenhängt. Durch die Schrift entsteht ein „Drittes zwischen Wahrheit und Lüge“, die Fiktion (Goody 1997, S. 18). Ein geschriebenes Ich ist immer abwesend, seine Gegenwärtigkeit also immer Fiktion, im Gegensatz zum gesagten Ich, das wirklich dieses Ich ist. (ebd. 1997, S. 18f)

Beim Übergang von Mündlichkeit zur Schriftlichkeit verändert sich somit auch der „Charakter des Wissens“ (ebd. S. 20). In der mündlichen Überlieferung hat nur Bestand was zuverlässig weitergegeben wird, ein schriftlicher Text wirkt, sobald er archiviert ist, selbst nach einer langen Periode der Vergessenheit. In einer Mündlichen Kultur wird „das Wissen von den Alten repräsentiert, deren Weisheit aus einer langen Vertrautheit mit den Traditionen stammt“ (Goody S. 20).

In einer schriftlichen Kultur sind es die „unvorhersehbaren Ideen der Jüngeren,

die die hergebrachten Wissensbestände revolutionieren“ (ebd. S. 20).
Unter Berücksichtigung aller genannten Fakten lässt sich feststellen, dass die Erfindung der Schrift im antiken Griechenland die Entwicklung der griechischen Kultur umfassend beeinflusst hat. Schrift hat die Struktur der kulturellen Überlieferung verändert, was auch dazu führte, dass sich die Gesellschaft mit den nun dauerhaft aufgezeichneten Darstellungen der Vergangenheit auseinandersetzen musste - die Vergangenheit wird nicht mehr durch die Gegenwart bestimmt. Die historische Forschung nimmt ihren Ausgang, dies führt dazu, dass eine skeptische Auseinandersetzung nicht nur mit der „aus Legenden überlieferten Vergangenheit sondern auch mit den überkommenden Vorstellungen über das Universum als ganzes“, einsetzt (Goody 1997, 121).

Goody (1997, 121f) sieht auch die Entstehung logischer Verfahren, wie den Syllogismus, in Verbindung mit der Entstehung der Schrift in Zusammenhang stehen, „[...] und zwar von einer Form der Schrift, die einfach und brauchbar genug ist, um allgemein und ständig für die Aufzeichnung sprachlicher Äußerungen wie für deren spätere Analyse gebraucht werden zu können.“
Die Schrift erweist sich als immenser Speicher, der das orale Gedächtnis übertrifft und so eine ganz neue Qualität an Aufzeichnungsmöglichkeiten hervorbrachte. Goody und Watt haben diese wie folgt aufgelistet:

1. Aufzeichnungen, Tagebücher, Buchhaltung, Rechnungsführung und die durch diese angeregte Mathematik
2. Interesse an genauer Reihenfolge, Datierung, Kalender, Chronologie,
3. Uhren, Zeitlöhne, Zeitmessung, der physikalische Begriff der Zeit.
4. Annalen, Geschichtswerke, die historische Einstellung, Interesse an der Vergangenheit, Archäologie, Einfühlung in vergangene Zeitalter,Klassizismus, Romantizismus usw. (Goody; Watt 1986, 99)

Hier spiegelt sich, die der Schrift von Sting zugeschriebene Ordnungfunktion wieder, die als grundlegend für systematische Auseinandersetzungen betrachtet werden können.
Goody und Watt beschreiben die Auswirkungen der Entstehung der Schrift wie folgt, „[d]ie meisten griechischen Ideen haben ihre Wurzeln offensichtlich in

spezifischen historischen und sozialen Umständen, da sich in den großen Kulturen des Nahen Ostens wie auch andernorts für viele dieser Ideen frühere Quellen und Analoge finden lassen. Gleichwohl scheint es nicht nur Ausdruck eines ethnozentrischen Vorurteils zu sein, wenn man sagt, daß[sic] die Griechen in zumindest zwei Bereichen intellektuelle Techniken entwickelt haben, welche die allgemeine Übernahme dieser Techniken durch die meisten späteren literalen Kulturen bedingten: der erste Bereich ist der epistemologische, in dem die Griechen eine neue Art logischer Methode entwickelten, der zweite Bereich ist der Taxonomie, in dem die Griechen die Kategorien bildeten, nach denen wir die Gebiete des Wissens und der Erkenntnis einzuteilen pflegen – Theologie, Physik, Biologie usw.“

Aus Untersuchungen wird deutlich, dass „[i]n allen Gesellschaften, die durch eine religiöse Literalität gekennzeichnet sind und über eine alphabetische Schrift verfügen [.] sich eine steile Bildungspyramide findet“ (Goody 1981, 38).

In der Auseinandersetzung mit den Implikationen der Schrift könnten sich nähere Bestimmungen sozialanthropologische wie auch historische, zeigen, dass „[...] man die Art und Weise in Frage stellen [muss], in der die formale Einteilung menschlicher Aktivitäten in - beispielsweise - redistributiven oder rezibroken Tausch derart in Gesellschaftstypen bzw. -stadien transformiert wird, daß[sic!] die Behauptung aufgestellt werden konnte, eine einzige Form der Aktivität dominierte nicht etwa nur den Gesamtbereich wirtschaftlichen Handelns, sondern schließe vielmehr alle anderen Möglichkeiten aus. Diese Möglichkeiten waren oft bereits vorhanden, wenn sie auch nicht vorherrschen“ (Goody 1990, 192).

7 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Auseinandersetzung mit Oralität und Literalität, die Prozesse der Alphabetisierung und ihre Bedeutung für die Entwicklung von kulturellen Organisationen stellen einen großen Teil der Untersuchungen innerhalb der *Toronto-Schule* dar und konzentrieren sich auf die Auswirkungen und Folgen der Kommunikation und dabei lässt sich erkennen, das für die Vertreter der Toronto-Schule, die Technologien und Prozesse der Kommunikation im Vordergrund stehen.
Entlang der Auseinandersetzung mit den Unterschieden von Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der untersuchten Kultur des klassischen Griechenlands werden die besonderen Merkmale von Kommunikation behandelt und diese Arbeit macht deutlich welche Bedeutung die Entwicklung der griechischen Alphabetschrift für die Entwicklung des abendländischen Bildungsdenken hat. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie die Gestalt, in der Wissen vermittelt wird, das zu vermittelnde Wissen prägt und verdeutlicht, wie Medien Entwicklung oder Veränderung von kulturellen Organisationen mitbedingen.

Die ausgewählten Wissenschaftler der Toronto-Schule, die hier bearbeitet wurden[19], legten ihren Fokus auf unterschiedliche Elemente des oben umrissenen Forschungsfeldes:

Innis legt seinen Fokus auf den Einfluss von Medien auf die jeweilige Kultur, die durch die Gestalt des Kommunikationsmittels geprägt wurde, wobei er diese als zeit- oder raumgebunden charakterisierte. Die Materialität des Kommunikationsmedium steht für *Innis* im Vordergrund. *Innis* (1997, 95) formuliert dies wie folgt: „Jedes einzelne Kommunikationsmittel spielt eine bedeutende Rolle bei der Verteilung von Wissen in Zeit und Raum, und es ist notwendig sich mit seinen Charakteristiken auseinanderzusetzen, will man

19 In diesem Teil der Arbeit werden die Wissenschaftler der Toronto-Schule kursiv dargestellt, um diese von den anderen Wissenschaftlern, die hier angeführt werden, abzugrenzen.

seinen Einfluß [sic!] auf den jeweiligen kulturellen Schauplatz richtig beurteilen. Je nach seinen Eigenschaften kann solch ein Medium sich entweder besser für die zeitliche als für die räumliche Wissensverbreitung eignen, oder aber umgekehrt eher für die räumliche als für die zeitliche Wissensverbreitung taugen, besonders wenn es leicht und gut zu transportieren ist. An der relativen Betonung von Zeit und Raum zeigt sich deutlich seine Ausrichtung auf die Kultur, in die es eingebettet ist.“ Darüber hinaus wurde von *Innis* eine Medienkulturgeschichte ausgearbeitet, die Veränderungen der Kommunikationsmedien in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umbrüchen brachte.

Es lassen sich aber auch problematische Aspekte zu *Innis's* Medientheorie der Zivilisation auffinden. Frank Hartmann, der als Medienphilosoph an der Universität Wien lehrt, formuliert diese wie folgt: „Die Charakteristika eines Mediums werden physisch-materialistisch gefaßt [sic!], wobei zwar die Beispiele eingängig wirken, aber auch etwas spekulativ und simplifizierend großzügig. Wir haben eher Probleme, zwischen Medium und Medienfunktionen, sowie zwischen diesen Funktionen und spezifischen Kulturtechniken zu unterscheiden. Manchmal werden die Begriffe Medium, Kommunikationsmittel, und Datenträger oder materielle Träger der Kommunikation geradezu synonym verwendet“ (Hartmann 2000, 305ff).
Dem könnte entgegengesetzt werden, dass *Innis* Interesse an Kommunikationsmitteln erst spät erwachte und die erst spät - in Hinblick auf sein hohes Lebensalter - veröffentlichten Forschungen eher ein allgemeines Konzept verfolgten, das in einigen Bereichen sicherlich noch einer differenzierteren Auseinandersetzung bedurft hätte.

.

Für *Havelock* steht die Alphabetisierung im antiken Griechenland bzw. die Durchsetzung des phonetischen Alphabets in der klassischen Antike in direktem Zusammenhang mit der Entstehung der griechischen Geisteskultur und der daraus resultierenden abendländischen Kulturentwicklung.
Havelocks Vorstellung von nichtalphabetischen Schriften, die schwerfällig im Gebrauch und äußerst reduktiv in ihrer Wiedergabequalität sind, beruhen

schlicht weg auf Unkenntnis, denn *Havelock* beurteile Schriftsysteme nach ihrer Effizienz und Leistungsfähigkeit, diese Beurteilung beruhe nach Assmann auf Missverständnissen. Für ihn ist die Schrift um 500 vor Christus erfunden worden, obwohl die Ägypter und Babylonier um diese Zeit, bereits auf eine 2500jährigen Schriftgebrauch zurück blickten. *Havelock* schätze nicht-alphabetische Schriftsysteme als schwerfällig und in ihrer Wiedergabequalität als nicht effektiv ein, denn in der nicht Schreibung der Vokale sah er nur eine Erschwerung der Kommunikation, nicht eine dem Sprachbau reflektierte Abstraktionsleistung. (Assmann 1990, 8ff)

Havelock, als klassischer Philologe, untersucht die Fragen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit anhand von Milmans Parry' s Oralitätsforschung zu Homer's Epen, die bestimmte Merkmale der mündlichen Tradierung aufzeigen, auf die sich *Havelock* in seiner kritischen Auseinandersetzung hinsichtlich der Tradierung von Wissen in oralen Kulturen stützt.

Entlang seiner Auseinandersetzung mit Mündlichkeit und Schriftlichkeit im klassischen Griechenland wird Platon für *Havelock* zur Schlüsselfigur im Übergang von Mündlichkeit zu Schriftlichkeit. Entlang Platons Schriftkritik und in dieser für *Havelock* implizierter Oralitätskritik argumentiert er seine These, dass durch die Entstehung der griechischen Alphabetschrift, der Mensch nun mit Hilfe der Alphabetschrift effizienter über sein Gedächtnis verfügen könnte. Darüber hinaus steht These die griechische Schrift in Verbindung mit der Entstehung einer Seele, was in diesem Zitat verdeutlicht wird: „As language became separated visually from the person who uttered it, so also the person of the language, came into sharper focus and the concept of selfhood was born“ (*Havelock* 1992, 113).

Die Annahme *Havelocks*, dass es keine höher entwickelten präliteralen Kulturen gegeben hätte, stellt sich als nicht haltbar dar und wird von Assmann und Assmann als Ethnozentrische Sichtweise widerlegt. Die kommunikationsmedialen Entwicklungen im antiken Griechenland werden von *Havelock* deutlich dargestellt. Sein ausschließliches Hochhalten des griechischen Geistes ist deutlich zu erkennen und haben ihm möglicherweise die Sicht auf andere Kulturentwicklungen im Zusammenhang mit der Entstehung der Schrift verwehrt.

Goody und Watt setzen ihren Fokus auf Literalität und ihre Folgen für Gesellschaften: Sie untersuchten Schriftsysteme und ihren medien-geschichtlichen Einfluss auf Kulturen und betreiben auch Feldforschung zu diesem Thema. Sie stützen sich dabei – wie *Havelock* - auf Milmann Parry's Oralitätforschungen. Für *Goody* und *Watt* sind aber gesellschaftliche und kulturelle Prozesse nicht nur durch ein Merkmal bestimmt, sondern sind durch unterschiedliche Einflussfaktoren zu verstehen. Nach Mersch (2006, 105) machen Goddy und Watt unter anderem problematische Aspekte von medienhistorischen Erklärungsversuchen deutlich: „Wenn wie in deterministischen Ansätzen durchweg nahe gelegt, die Erfindung durch die Schrift oder eine andere technologische Innovation, kurz: Medium die Ursache für kulturelle Umbrüche dargestellt, bleibt die Frage, in welchem Medium dies wiederum sagbar wäre und worin das Medium selber seine Ursache findet. Medien bilden dann die blinden Flecke solcher ‚Medienkultur-geschichtsschreibungen', ihr ebenso Vorauszusetzendes wie Undarstellbares."

Ong, der eher am Rande der Toronto-Schule anzusiedeln ist, aber noch zur Toronto-Schule zu zählen ist, orientiert sich in seiner Auseinandersetzung mit Oralität und Literalität stark an den Untersuchungen von Havelock. Er führt die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Strukturen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit bis ins 20. Jahrhundert hinein und stellt sein Konzept der sekundären Oralität vor, das eine Oralität beschreibt, die die Existenz von elektronischen Medien voraussetzt: „Gleichzeitig mit dem Telephon, dem Radio, dem Fernseher, den verschiedenen Klangaufzeichnungsgeräten, hat uns die elektronische Technologie das Zeitalter der sekundären Oralität gebracht. Diese neue Oralität besitzt eine überraschende Ähnlichkeit mit der alten, sowohl was die Mystik der Partizipation, als auch was ihre Förderung des Gemeinschaftssinns, ihre Konzentration auf die Gegenwart und auf den Gebrauch von Formeln anbelangt. […] Die sekundäre Oralität ist der primären Oralität sowohl bemerkenswert ähnlich, als auch unähnlich" (Ong 1987, 136f).
Ong zeichnet so den Weg von primärer Oralität und sekundärer Oralität nach, wobei die Redekunst der primären Oralität verschwunden ist und durch die

sekundäre Oralität ersetzt wird. Dies wird anhand des Beispiels einer Fernsehdebatte deutlich, in der „[d] as Publikum abwesend [ist], unsichtbar, unhörbar, die Kandidaten werden zur Schau gestellt, geben kurze Statements ab, pflegen steife kleine Unterhaltungen untereinander, die jeden aggressiven Impuls sorgfältig aussperren. […] Trotz sorgfältig gepflegten Images der Spontanität sind diese Medien völlig vom Geist der Abgeschlossenheit beherrscht […] Das, was sie hören, gibt ihnen jedoch eine ziemlich schlechte Vorstellung von der alten Redekunst […]“ (Ong 1987, 137). Mit der Berücksichtigung der elektronischen Medien führte *Ong* die Diskussion über Oralität und Literalität in die Epoche des technischen Medienzeitalters.

Derrick de Kerckhove, ein ehemaliger Mitarbeiter von McLuhan, hält die Tradition der Toronto-Schule an der Universität Toronto aufrecht. Mit einer zusammenfassenden Darstellung seiner Einschätzung der Vertreter der Toronto-Schule soll ein Blick von innen auf die Leistungen der Toronto-Schule ermöglicht werden:

Kaum jemand weiß, wie man sich den sozialen, psychologischen und politischen Folgen der Computerisierung des menschlichen Geistes und der Sprache annähern kann. Im Zeitalter von Kognitionsforschung und Gentechnologie werden die Informationen über den Zusammenhang von Kultur und Technik relavanter. Die Gruppe von Forschern wurde durch die Theorie der Medien, die die Toronto Schule entwickelt hat, inspiriert und wird bald relevanter sein als der ganze Rest der Geistes- und Sozialwissenschaften zusammen. (DeKerckhove 1989, 79)

Nach *Mersch* (2006, 102) haben *Innis*, *Goody*, *Watt* und *Ong* nicht zwischen unterschiedlichen Bild-, Symbol und Schriftsystemen unterschieden, allein die kulturellen und sozialen Auswirkungen durch die Entstehung der Schrift standen im Vordergrund ihrer Untersuchungen. Folgt man der Annahme von Mersch (2006, 92) so verdanken wir der Toronto-Schule bzw. Kanadischen Schule - wie Mersch diese nennt - die „[...] Untersuchung von Sprache und Schrift und ihrer durchgängigen Technisierung […] die Hinwendung zum Medium und Medialität.“ Bezugnehmend auf die Fragestellung, die dieser Arbeit zugrunde liegt und die Bedeutung der Schrift als Medium innerhalb der Toronto-Schule

und ihrer bildungsrelevanten Aspekte, zeigt sich hier ein Wechselverhältnis von Schrift und Bildung.
Sting (1998, 47) geht von der Annahme aus, dass aus einer bildungstheoretischen Perspektive auf Schrift und Schriftlichkeit eine Abhängigkeit von Bildung entsteht, aber auch, dass Bildung in Abhängigkeit von Schrift. „Erst die gesellschaftliche Durchsetzung schriftkultureller Praktiken [.]“ macht „[.] medientechnische Erneuerungen im Feld der Schriftkultur sozial akzeptabel und funktionstüchtig [...]“(Sting 1998, 48). Sting beschreibt diesen Zusammenhang folgendermaßen: „Schrift [stellt] kein eindeutiges Medium dar, das sich auf eine zwangsläufige Weise vermittelt. […] Die der Schrift zugeschriebene 'Botschaft' ihr 'sinnesphysiologisches Apriori' oder ihre 'Methapher' ist abhängig von der Reduktion der Vielfalt schriftlicher Erscheinungswesen auf die Form des alphabetischen, gedruckten Buches. Aber auch diese Form der Schrift bringt nicht von selbst Merkmale wie Linearität, Sukzessivität und Blickpunktfixierung hervor, sondern sie benötigt dazu zusätzliche Disziplinierungs- und Bildungsanstrengungen.“ (Sting 1998, 358).

Dennoch wird der Bedeutung der materiellen Vermitteltheit von Bildung in bildungstheoretischen Konzepten nicht immer Beachtung geschenkt. An dem Ideal einer unmittelbaren Erfahrung wird besonders in der kritischen Bildungstheorie festgehalten. Mollenhauer und seine Ansätze der ästetischen Bildung kommen der materiellen Vermittelheit von Bildung am nächsten. Denn Mollenhauer sieht die ästhetischen Ereignisse als eine Dimension des Bildungsvorganges neben der theoretischen und praktischen Bildung an. In dieser Dimension wird „[..] das Verhältnis der subjektiven Befindlichkeit als Leib-Seele- Wesen zum kulturell oder gesellschaftlich Allgemeinen [..]“ reflektiert (Sting 1998, 361).
Nach Tenorth (1994, 56fff) kann auch Bildung „...nicht mehr als rein bewußte [sic!], auf geistige Prozesse begrenzbare Vermittlung von Wissenskontexten und Lebensformen verstanden werden. Sie muss ihre Beziehung auf Sozialisationsprozesse reflektieren, auf die soziale 'Erzeugung und Tradierung von Selbstverständlichkeiten', Typisierung und per Konstitution einer

'Jedermannswissens' herstellen.“

Duncker interpretiert Schrift hinsichtlich ihrer Funktion als Methode der Tradierung und Aneignung von Kultur und zur Generierung von Sinn und Bedeutung. Schriftlichkeit zu erwerben „[..] heißt, ein Verfahren zu gewinnen, in dem Erfahrungen als solche erst ‚gelesen’ werden können. Erfahrungen kann es deshalb nur als gedeutete und interpretierte geben. Ein direkter Zugang ist dort verstellt, so symbolische Vermittlungsprozesse das Wissen um die Erfahrung und die Erkenntnis erst konstituieren. In der indirekten, symbolischen Beziehung zur Welt liegt deshalb eine Moment der Freiheit begründet, das auch für die Schule in Anspruch zu nehmen ist“ (Duncker 1992, 544). Im Hinblick auf die Bedeutung von Schriftlichkeit für das Lernen weist Duncker auf eine bewusste Hinwendung zum dialektischen Verhältnis zwischen Schrift und Erfahrung, wie auch eine Auseinandersetzung mit der zentralen These, „[...] daß [sic!] nämlich der wechselseitige Zusammenhang von Individuisierung und Kulturerschließung über die Schrift erst eine produktive Dynamik entfalten kann“ (ebd. 1992, 537).

Sting widmet sich in seinem Aufsatz: Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher, ihren Theorien in denen sie Voraussetzungen für einen bildungswirksamen Umgang mit Schrift beschreiben. So wird nach Sting durch das Medium Schrift der hermeneutische Prozess um eine Dimension erweitert. Was für meine Fragestellung interessant erscheint. „In der Oszilation zwischen Erkennen/Entdecken und Erfinden/Konstuieren sind dabei neben den Spuren der Sprache des Sprechens auch die Spuren der Materialität der Kommunikation zu erfassen“ (Sting 1998, 57). Hier finden sich die zentralen Elemente der Auseinandersetzung mit dem Medium Schrift und ihrem dialektischen Charakter, die sich im Zuge der Auseinandersetzung mit den Arbeiten der Toronto-Schule gezeigt haben. Für die Auseinandersetzung mit Medien vor dem Hintergrund der Informationsgesellschaft ist es von Bedeutung - hier schließe ich mich Sting (1998, 57) an - dass „Hermeneutik in der Pluralisierung der Medien und Kommunikationstechniken die Auseinander-

setzung mit ihren medialen Rahmenbedingungen in ihre Verfahren integrieren [muss].“ So sollte nach Schleiermachers Kunst der Verstehens neben den sprachlichen, historisch-sozialen und subjektiven auch mediale Bedingungen berücksichtigt werden.

Die Entstehung und Etablierung des Subjekts steht mit der Entstehung der Alphabetschrift in Zusammenhang, Sting (1998, 9) beschreibt dies deutlich: „Die Etablierung von Schrift [hat] die Freisetzung des Subjekts mit sich gebracht: Der einzelne wird im Rahmen von Schriftlichkeit durch die Vorgaben der Gesellschaft und der kulturellen Tradition nicht vollständig geprägt und sozialisiert, sondern er bewahrt kritische Distanz und eine zumindest partielle Autonomie, die seine soziale und kulturelle Integration von eigenständigen Verarbeitungs- und Vermittlungsleistungen abhängig macht.“ In den Arbeiten der *Toronto-Schule* werden diese Aspekte durch die Entstehung der *Schrift* bedingten kulturellen Traditionen implizit aufgefunden. Durch die Schrift wird dem Subjekt, eine Beziehung zur Welt und zu sich selbst ermöglicht, die Welt auf eine gewisse Weise wahrzunehmen, darüber nachzudenken und zu handeln. Darin sehe ich die herausgearbeiteten bildungsrelevanten Elemente des Höhlengleichnisses repräsentiert. Denn durch die Schrift wird sowohl eine Befreiung von den Verhältnissen in der Höhle, als auch eine Umwendung des Gebildeten möglich. Erst in der Literalität, die durch die Schreib- und Lesefähigkeit repräsentiert wird und durch die Vermittlung dieser Fähigkeit an die anderen, kann eine Befreiung aus der Höhle ermöglicht werden. So kann man in dieser Interpretation beide Seiten des Bildungsprozesses auffinden.

In der Auseinandersetzung mit diesem Themenfeld habe ich möglicherweise Themenbereiche herangezogen, die ein anderer Autor oder Autorin, so nicht berücksichtigt hätte. Ich habe in dieser Arbeit darauf abgezielt, relevante Aspekte der Forschungen der ausgewählten Autoren in der Auseinandersetzung mit der Entstehung der Alphabetschrift, die auch eine Beschäftigung mit den Unterschieden von Mündlichkeit und Schriftlichkeit herausforderte, zu beleuchten und die Arbeiten der Toronto-Schule im Hinblick auf ihre bildungsrelevanten Aspekte zu bearbeiten. Durch diese Arbeit sollte die

Aufmerksamkeit darauf gelenkt werden, wie wir Technologien und die Inhalte neuer Kommunikationssysteme wahrnehmen.

Der gegenwärtige Zusammenhang von Medien, Technik und Bildung wird mit einem Zitat nach Benner (2008, 42) so beschrieben: „Um die moderne Welt zu begreifen, müssen wir uns selbst als ihre Mitkonstrukteure verstehen und zugleich lernen, zwischen unseren Konstrukten einschließlich der auf ihrer Grundlage möglich werdender virtuellen Welten und der all unserem Konstruieren uneinholbar vorausgesetzten Wirklichkeit zu unterscheiden. Wo dies gelinge könnten wir zu Einsicht vordringen, dass die wissenschaftlichen Technologien zur Beherrschung der Natur, der Seele und der Gesellschaft zwar durch und durch Konstrukte des menschlichen Verstandes sind, dass Natur, Seele und Gesellschaft gleichwohl nicht darin aufgehen, von uns konstruierte virtuelle Wirklichkeit zu sein.“ Ferner merkt Benner (2008, 34) zum Wandel der Wissen- und Umgangsformen an: „Der heute beobachtbare gesellschaftliche Wandel der Wissens- und Umgangsformen wird gegenwärtig von den einen als Verlust eines authentischen Menschen- und Weltumgangs verurteilt, von anderen als eine befreiende Pluralisierung virtueller Welten begrüßt.“
Benner distanziert sich von postmodernen Optimismus bzw. kulturkritischen Pessimismus und setzt sich mit der bildungstheoretischen Relevanz dieses gesellschaftlichen Wandels in Zusammenhang mit „Mutmaßungen“ über eine „Zukunft der Pädagogik“ in seinem Werk Bildungstheorie und Bildungsforschung auseinander. (Benner 2008, 35)

Die pädagogischen Interpretation von Medien fordert unterschiedliche Bereiche pädagogischen Denkens heraus. Aus einer medienpädagogischen Perspektive auf das gegenwärtige technologische Zeitalter, in dem die Vermittlung von Informationen von Medien geprägt werden, wird in diesem Zusammenhang die Bildungsfrage vielmehr zum zentralem Interesse. Nimmt man Bezug auf Moser (2010, 316), dann sind „[a] uch in Informations- und Medienzeitalter [.] Überlegungen, die sich auf die klassischen Bildungstheorien beziehen, keineswegs obsolet. Und auch in dieser neuen Zeit der weltumspannenden

‚Informations-Highways' und der per Satellit verbreiten Medienangebote ist die Frage nach der Integration dieses unaufhörlichen Informationsstroms, an den sich bald jedermann von zu Hause aus ankoppeln kann, nicht überflüssig geworden. Die Bildungsfrage erscheint in diesem Zusammenhang vielmehr als zentrales Problem der Identität sozialer Systeme wie auch der Individuen."
Nach Moser können die „Interpretationsprinzipien der Cultural Studies, auf die sich auch die Forschungen der Toronto-Schule beziehen, eine weitere Möglichkeit der Strategie im Umgang mit Medienwelten sein. Der Begriff Medienalphabetisierung behandelt (…) „nämlich die Frage, ob die Fähigkeiten, Filme und Fernsehsendungen zu ‚lesen', nicht wie das Schreiben und Lesen im Rahmen von organisierten Lernprozesse zu vermitteln wären" (Moser 2010, 250) Der Ansatz, dass Welt „eine von semiologischen Bedeutungen ‚durchsetze' bzw. semiologisch konstituierte Welt, die in ihren Codes (…) zu entschlüsseln ist," erscheint im Zusammenhang von menschlicher Erfahrungswirklichkeit und den Einfluss von Medien auf diese Wirklichkeit von Interesse (Moser 2010, 278). Besonderes Augenmerk nach Moser (2010,279) im Hinblick auf mediale Kommunikation stellt die Bedingung der Möglichkeit dar, dass dadurch „(...) Prozesse deutlich werden, die sonst im Hintergrund ablaufen und ihnen als Nutzern kaum transparent sind. Und insbesondere wird es dadurch möglich, Medientexte nicht als naturgegebene Träger von Wahrheiten zu betrachten, sondern als Ereignisse, die sowohl den Adressierenden wie den Adressaten konstruieren und dabei einen Prozess des Zirkulierens von Bedeutungen in Gang setzen, in welchen die Leser als ‚Mitkonstrukteure' eine wesentliche Rolle spielen."

Die zunehmende Bedeutung von medialer Kommunikation innerhalb von Gesellschaften fordern in verschiedenen Bereichen wissenschaftliche Auseinandersetzungen heraus. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Bildung und Medien bzw. zwischen Medien und Bildung und damit auch von Bildungstheorie und Medienpädagogik soll in ihrem wechselseitigem Verhältnis gesehen werden und über die Disziplin der Medienpädagogik hinaus, berücksichtigt werden.

8 Literaturverzeichnis

I. Primärliteratur

Goody, Jack (1990): Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Goody, Jack (1997): Funktionen der Schrift in traditionellen Gesellschaften. In: Goody, Jack; Watt, Ian; Gough,Kathleen (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 25 - 63

Goody, Jack (1997): Konsequenzen der Literatität. In: Goody, Jack; Watt, Ian; Gough, Kathleen (Hrsg.): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 63- 123

Havelock, Eric A. (1992): Als die Muse schreiben lernte. Frankfurt: Hain

Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim: VCH

Innis, Harold A. (1997): Trade Routes of the Mind. In: Reck, Hans Ulrich, Assmann, Aleida [u.a.] (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien, New York: Springer Verlag S. 31-66 Aus: Empire & Communications (1950)

Innis, Harold A.(1997): „The Bias of Communication“ In: Reck, Hans Ulrich, Assmann, Aleida [u.a.] (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien, New York: Springer Verlag, S. 69-182

Innis, Harold A. (1997): Kulturelle Strategien. In: Reck, Hans Ulrich; Assmann, Aleida [u.a] (Hrsg.): Harold A. Innis – Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien, New York: Springer Verlag, S191-233

II. Sekundärliteratur

Assmann, Aleida (Hrsg.) (1983): Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink

Assmann, Jan (1992): Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München: Beck

Assmann, Jan und Aleida: Schrift – Kognition – Evolution. Eric A. Havelock und die Technologie kultureller Kommunikation. In: Havelock, Eric A. (1990): Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution. Weinheim: VCH

Assmann, Jan (2003): Jenseits der Stimme, jenseits des Mythos. Über die Veränderung der Welt durch die Schrift. In: Seipel, Wilfried (Hrsg.): Der Turmbau zu Babel. Ursprung und Vielfalt von Sprache und Schrift. Wien: Kulturhistorisches Museum Band 3: Schrift

Baacke, Dieter: Zur theoretischen Konstruktion der Medienpädagogik heute. In: Mitter, Wolfgang: Bildung und Erziehung – 39 (1986) 4

Barck, Karlheinz (1997): Harold Adams Innis – Archäologe der Medienwissenschaft. In: Reck, Hans Ulrich (Hrsg.): Innis, Harold A. - Kreuzwege der Kommunikation. Ausgewählte Texte. Wien und New York: Springer Verlag, S. 4-13

Benner, Dietrich (2010): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch – problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München: Juventa Verlag

Benner, Dietrich (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn: Ferdinand Schöningh

Benner, Dietrich (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 4. Auflage

Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger Lothar (2006): Einführung in die Bildungstheorie. Darmstadt: WBG

Duncker, Ludwig (1992): Eine Schulreform gegen die Schrift? Zur Bedeutung der Literalität für das Lernen. In: Neue Sammlung, 32. Jg. S. 535-547

Fromme, Johannes; Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008

Gadamer, Hans-Georg (1960): Gesammelte Werke Bd. 1: Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr Siebeck

Gadamer, Hans-Georg (1993): Unterwegs zur Schrift? In: Assmann A. u J., Hardmeier (Hrg.): Schrift und Gedächtnis. Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Wilhelm Fink Verlag, S. 10-19

Glück, Helmut (1987): Schrift und Schriftlichkeit: eine sprach- und kulturwissenschaftliche Studie. Stuttgart: Meltzer

Haarmann, Harald (1990): Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt am Main: New York

Hartmann Frank (2000): Geschichte und mediale Dispositive. Harold A. Innis. In: Ders. (Hrsg.):Medienphilosophie, Wien: WUV S. 304-312

Kauder, Peter (2001): Der Gedanke der Bildung in Platons Höhlengleichnis. Eine kommentierte Studie aus pädagogischer Sicht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren

Kerckhove, Derek de (1995): Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer. München: Fink

Kittler, Friedrich A. (1995): Aufschreibesysteme 1800, 1900. München: Fink

Koch, Peter/ Sybille Krämer (Hrsg.) (1997): Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes. Tübingen: Stauffenburg Verlag

Krämer, Sybille/ Bredekamp, Horst (2003): Bild, Schrift, Zahl. München: Wilhelm Fink Verlag

Krämer, Sybille (2008): Medium, Bote, Übertragung. Eine kleine Metaphysik der Medialität. Frankfürt am Main: Suhrkamp

Klook, Daniela; Spahr, Angela (2000): Medientheorien. Eine Einführung. München: W. Fink Verlag

Laermann, Klaus: Schrift als Gegenstand der Kritik. In: Merkur „Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken Jg. 44, 2 S. 120-134

Meder, Norbert (2000): Wissen und Bildung im Internet - in der Tiefe des semantischen Raumes. In: Marotzki, Winfried; [u.a] (Hrsg.): Zum Bildungswert des Internet. Opladen: Leske + Budrich, S. 33-58

Mersch, Dieter (2006): Medientheorien zur Einführung. Hamburg: Junius

Mersch, Dieter (2002): Wort, Bild, Ton, Zahl. Eine Einleitung in die Medien philosophie: In:Georgen, Theresa (Hrsg): Kunst und Medium, Gestalt und Diskurs. Kiel: Muthesius Hochschule, Band 3, S131-254

Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa Verlag

Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Ong, Walter (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdeutscher Verlag

Pias, Claus (2000): Kursbuch Medienkultur: die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA

Platon: Der Staat. Auf der Grundlage der Schleiermacherschen Übersetzung übertragen von Georg Landmann. Kettwig: Phaidon Verlag, 1992

Pleines, Jürgen-Eckardt (1999): Unterricht. Rede ohne Vernunft oder Vernunft ohne Rede. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 75 (1999) 4, S.496 -508

Raible, Wolfgang (Hrsg.): Kulturelle Perspektiven auf Schrift und Schreibprozesse: elf Aufsätze zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Narr, 1995

Raible, Wolfgang (Hrsg.): Medienwechsel. Erträge aus zwölf Jahren Forschung zum Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Tübingen: Narr, 1998

Röhrs, Hermann (1969): Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.]: Beltz

Rössler, Wolfgang (1983): Schriftkultur und Fiktionalität. Zum Funktionswandel der griechischen Literatur von Homer bis Aristoteles. In: Assmann [u.a.]: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München: Fink, 1993

Schanze, Helmut (Hrsg.): Handbuch der Mediengeschichte. Stuttgart: Kröner Verlag, 2001

Schlaffer, Heinz (1997): Einleitung. Historische Bedingungen der Erkenntnis über Schriftkultur. In: Jack Goody, Ian Watt, Kathleen Gough (Hrsg:): Entstehung und Folgen der Schriftkultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-21

Schleiermacher, Friedrich (1993): Hermeneutik und Kritik. Frankfurt am Main:Suhrkamp

Schleiermacher, Friedrich (2000): Sämtliche Werke griechische Philosophie. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag Band 1-3

Schöttker, Detlev (1999): Von der Stimme zum Internet: Texte aus der Geschichte der Medienanalyse. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Sesink, Werner (2008): Bildungstheorie und Medienpädagogik. Versuch eines Brückenschlags. In: Fromme, Johannes/Sesink, Werner (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-37

Stein, Peter (2006): Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt: WBG (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Sting, Stephan (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim: Deutscher Studienverlag

Sting, Stephan (1998): Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1/98, S. 45-60

Sting, Stephen (2003): Stichwort: Literalität – Schriftlichkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3/2003, S. 317-337

Tenorth, Heinz-Elmar (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Tietz, Udo (2005): Hans-Georg Gadamer zur Einführung. Hamburg: Junius

Weingarten, Rüdiger (1989): Die Verkabelung der Sprache. Grenzen der Technisierung von Kommunikation. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch Verlag

Wenzel, Horst (1998): Ohren und Augen – Schrift und Bild. Zur medialen Transformation körperlicher Wahrnehmung im Mittelalter. In: Faßler, Manfred und Wulf R. Halbach (Hrsg.) Geschichte der Medien. München: W. Fink Verlag

Wetzel, Michael (1991): Die Enden des Buches oder die Wiederkehr der Schrift. Von den Literarischen zu den technischen Medien. Weinheim: VCH- Verlag Gesellschaft

Wermke, Jutta (2001): Medienpädagogik. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): Handbuch der Mediengeschichte. Stuttgart: Kröner Verlag

Wimmer, Michael (2009): Vom Individuellen Allgemeinen zur Mediatisierten Singularität. Sprache als Bildungsmittel bei Humboldt und Derrida. In: Wimmer, Michael; Reichenbach, Roland; Pongratz, Ludwig (Hrsg.): Medien, Technik und Bildung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 7-13 und S. 57-85

Winthrop – Young (2005): Friedrich Kittler zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag

III. Internetquellen:

Theal, Donald F. (2003): The Toronto School of Communication. URL:http://imfpu.blogspot.com/2011/03/toronto-school-of-communications-by.html
[eingesehen am 4.4.2012]

Theall, Donald F. (1986): McLuhan, Telematics and the Toronto School of Communication. In: Canadian Journal of Political Theory. Volume 10, No 1-2 (1986), S. 79-88
URL: http://www.ctheory.net/library/journal.asp?journalid=24
[eingesehen am 01. 6.2012]

Kerckhove, Derrick de (1989): McLuhan und die "Toronto School of Communication“ In: Canadian Journal of Communication Vol 14, No 4 (1989), S. 73-79
URL: http://www.cjc-online.ca/index.php/journal/issue/view/54/showToc
[eingesehen am 24. 5. 2012]

Heyer, Paul: History from the Inside: Prolegomenon to the "Memoir of Harold Adams Innis Covering the Years 1894-1922“. In: The Canadian Journal of Communication. Volume 29, No 2 (2004) S. 159 - 170
URL: http://cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/1433/1542
[eingesehen am 01. 6.2012]

The Ong Center for Language, Media and Culture. Biography of Walter J. Ong, Saint Louis University
URL: http://www.slu.edu/x33707.xml
[eingesehen am 15. 5.2012]

Kerckhove, Derek de (1989): McLuhan and The Toronto School of Communication. In: The Canandian Journal of Communication, 14, No. 4-5 (Dezember 1989) S.73-79
URL: http://cjc-online.ca/index.php/journal/article/view/533/439
[eingesehen am 1. 6. 2012]

Lebenslauf

Name: Claudia Pirker-Weber

Geburtsdatum: 15.06.1976
Geburtsort: Lienz/Osttirol
Familienstand: verheiratet
Kinder: 4 jährige Tochter

Ausbildung:

1991-1995 BORG Spittal/Drau
Schwerpunktwahl: Bildnerisches Gestalten und Werken

1995- 1996 Studium der Medizin an der Universität Wien

1996 - 2007 Studium der Pädagogik / Sonder- und Heilpädagogik -
2007-2012 Umstieg auf das Diplomstudium Pädagogik/Studienplan 2002 Schwerpunktwahl: Medienpädagogik und Heilpädagogik und Integrative Pädagogik

Wissenschaftliche Tätigkeiten:

März-Oktober 2009 Praktikum als Bibliotheksberaterin der Präsenzbibliothek des Instituts für Bildungswissenschaften

09-2009 Wissenschaftliches Praktikum in der Forschungseinheit Schul- und Bildungsforschung am Institut für Bildungswissenschaften: Mitwirkung bei der Realisierung der europäischen Bildungskonferenz ECER

SS 2010 Tutorin zur LV: Bildungunswissenschaftiches Arbeiten in Theorie und Praxis- unter besonderer Bezugnahme auf psychoanalytisches Verstehen pädagogischer Situationen