

Veröffentlicht in: Lecke, Bodo (Hrsg.) (2008): Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik. Frankfurt/ M.: P. Lang, S. 95 - 127. - (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik Bd. 15)

Michael Pleister

## **Zum Stellenwert von Bildung, Schule und Literaturunterricht im Kontext elektronischer Medien und fortschreitender Ökonomisierung<sup>1)</sup>**

Utopien und Visionen in Bezug auf Gesellschaft und Staat, die noch vor zwei bis drei Dezennien auf der linken Seite des politischen Spektrums einen festen Platz behaupten konnten, sind längst durch das eindimensional technologisch-wirtschaftliche Fortschrittsdenken, das im Laufe der letzten Jahre eine geradezu hegemoniale Stellung errungen hat, verdrängt worden. Schließlich offenbart sich darin, wie sehr das Gemeinwesen gegenwärtig, vor allem in politisch-intellektueller Hinsicht, verkümmert ist. Auch aufgrund der sich wegen ihrer Eingängigkeit seit geraumer Zeit fast allseitigen Zuspruchs erfreuenden „Praxisvergötterung“ im Zusammenhang mit entsprechender Enttheoretisierung, die durch gesellschaftliche Überbetonung von Praxistauglichkeit und Verwertbarkeit zumindest mit verursacht ist und sich in entscheidenden Bereichen, z.B. Schule und Unterricht, fast unbemerkt vollzieht, ist die Gesellschaft derzeit dabei - und zwar mit einer Widerstandslosigkeit ohnegleichen -, kulturell, sprachästhetisch und bildungsmäßig auf ein Niveau von Reduzierungen und Banalisierungen zu fallen, wie es vor vielen Jahren noch nicht denkbar war, auf eine Ebene mithin, die zu verlassen ohne eine längerfristige enorme Kraftanstrengung geistig-intellektueller wie auch politischer Art kaum möglich sein wird.

### **Ökonomisierung**

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass ökonomisch-technische Rationalität unverkennbar fast alle gesellschaftlichen Segmente unter ihre Normen und Gesetze zwingt (vgl. Negt (1998), S. 116). Von der Frage nach wirtschaftlicher Standortsicherung, von unternehmerischen Strategien, die auf internationale Konkurrenzfähigkeit zielen, vor allem auch von den vielfältigen, durchaus verständlichen Interessen des Mittelstandes, von ökonomischen oder ökonomiedominierten Sachverhalten also gehen die eigentlichen Impulse, wenn nicht Schubkräfte auf das Denken und Handeln nennenswerter Teile der Herrschaftsträger und Eliten in der bundesrepublikanischen Gesellschaft aus. So ist es kein Zufall, dass die zu konstatierenden tiefgreifenden, in Sonderheit soziale Verwerfungen hervorrufenden

<sup>1)</sup> Der vorliegende Aufsatz wurde im Mai 2005 abgeschlossen.

Umbrüche in Technologie und Ökonomie von Vertretern aus Wirtschaft und Politik, zum großen Teil auch aus Journalismus und anderen Berufsfeldern, die Einfluss auf die persönliche wie öffentliche Meinungsbildung haben, ziemlich einseitig und infolgedessen doch recht unwahrhaftig als Zukunftschance angepriesen werden, zu deren Nutzung es angeblich keine Alternative gibt.

Die Wirtschaftsbetriebe und Firmen, die ihre Leistungen auf einem vergrößerten Binnenmarkt erbringen müssen und sich einem verschärften Wettbewerbsdruck ausgesetzt sehen, werden von allen technologischen Errungenschaften, die sich rentieren, Gebrauch machen, insbesondere dann, wenn es darum geht, Personalkosten einzusparen. Die „Bodenständigkeit“ von Produktionsstandorten wie auch die „Statik“ von Arbeitszeiten sind im Begriff, als Folge von Technisierung und sogenannter Mediatisierung einer zunehmenden Dynamik und Flexibilität zu weichen, was wiederum nicht ohne Auswirkungen auf Qualifikationsprofile von Arbeitsplätzen bleibt.

Geht man von einem Modell gesellschaftlicher Formierung in historischer Kontinuität aus, dann folgt auf die Agrar-, Industrie- und Dienstleistungs- die sogenannte Informationsgesellschaft (vgl. Kübler. In: Lecke (1999), S. 113), die durch Multimedia geprägt und strukturiert ist. Dabei entwickelt der gravierende Wandel, in dem sich Wirtschaft, Gesellschaft und Staat derzeit und in absehbarer Zukunft befinden, zwar ein beträchtliches Maß an Eigendynamik, vollzieht sich aber nicht ohne Willen und Bereitschaft der meisten Menschen, „und zwar sowohl in Anwendung und Konsum als auch in Produktion und Dienstleistung“. (Kübler. In: Lecke (1999), S. 114)

Parallel zu den skizzierten Vorgängen in der sozialökonomischen Wirklichkeit entfaltet sich ein technokratisches Bewusstsein, das all diejenigen gedanklichen Ansätze, zumal gesellschaftskritische, die sich dem Herrschaftsanspruch ebenjener Technokratiegläubigkeit nicht fügen, einem diskriminierend gemeinten Ideologieverdacht aussetzt. Überhaupt hat die Forderung nach ideologie- und theoriefreien sogenannten intelligenten Lösungen durchaus Konjunktur, wobei es sich hier um ein Postulat handelt, das ein merkwürdig naives Weltverständnis dokumentiert. Die gesellschaftliche Vielschichtigkeit spiegelt sich sehr wohl auch in einer Pluralität individueller wie gruppenspezifischer Interessen wider, die sich auf ganz unterschiedliche Art und Weise artikulieren. Völlig selbstverständlich also, dass es eine Interessenvielfalt gibt. Allerdings sind gerade ökonomische Vorhaben u.a. auf Grund ihres logisch-rationalen Kalküls, das seine Wirkung auf die Öffentlichkeit nicht verfehlt, in hervorragender Weise dazu geeignet, als allgemeingesellschaftliche Erfordernisse und damit als etwas vermeintlich Ideologiefreies hingestellt zu werden. Dass für wirtschaftliche Interessen eine derartige Autorität eingefordert wird, die demokratisch nicht legitimiert ist, erweist sich selbst als ideologisches Phänomen ersten Ranges.

Schließlich ist die Bedeutung der Schichtenzugehörigkeit, eine Bedeutung, die gerade von Ideologiegegnern zumeist mit der Ideologiefreiheit suggerierenden, letztlich aber als überaus ideologieträchtig zu entlarvenden Parole „Wir sitzen alle in einem Boot“ relativiert oder gar geleugnet wird, für die Lebenslage eines Individuums nicht ernsthaft in Frage zu stellen. Die Globalisierung beispielsweise fordert von den Menschen Anpassungsleistungen, die sich zum Teil mit erheblichen Restriktionen für den Einzelnen verbinden. Solche Einschränkungen wirken sich schichtenspezifisch sehr unterschiedlich aus, und zwar in einer Weise, die dem Empfinden für Gerechtigkeit und Chancengleichheit hohnspricht. Sozialökonomische Diskrepanzen werden also mit Sicherheit an Schärfe zunehmen, und dies nicht nur national, sondern auch – im politischen Bewusstsein ohnehin stärker verankert – global. Insofern ist davon auszugehen, dass die Schichtenzugehörigkeit und die mit ihr verbundenen, ganz unterschiedlich ausfallenden Partizipationschancen des Individuums als Phänomenbereiche zukünftig verstärkt ins Bewusstsein der Menschen rücken, genauso wie sie voraussichtlich auch im gesellschaftspolitischen Diskurs wieder mehr Berücksichtigung finden werden.

Darüber hinaus ist die Frage nach dem Menschenbild zu stellen, das sich hinter dem „Programm“ der Anpassung an eine globalisierte Ökonomie verbirgt, mehr noch, das von Wirtschaft und Neoliberalismus geradezu erzwungen wird. Dieses Menschenbild steht in einem sozialdarwinistischen Kontext und dürfte sich nicht nur aus ethischen Gründen als verfehlt erweisen.

Voraussichtlich geraten konventionelle bürgerliche Existenzformen, vor allem aber die Grundbedürfnisse des Einzelnen nach Sicherheit, Schutz, Beständigkeit und Geborgenheit in einen tiefen Widerspruch zu den meisten Forderungen der Globalisierungsapologeten. Letztere erwarten vom Individuum Flexibilität und Mobilität, also eine Art Dauerbereitschaft. Dabei zeichnet sich ab, dass sich die Menschen aus Angst vor dem Verlust ihrer materiellen Lebensgrundlage, also vor der Arbeitslosigkeit, den angedeuteten Zwängen – soweit es in ihren Kräften steht – fügen. Insofern wird sich ein Großteil menschlicher Energien auf Bereiche konzentrieren, die die Sicherung der Existenz und des Lebensstandards zum Inhalt haben. Für gesellschaftspolitisches Denken und Handeln im weitesten Sinne, also für Engagement im Hinblick auf Mitbestimmung und verantwortliche Zukunftsgestaltung, werden diese Kräfte größtenteils blockiert sein. Schließlich verbringen viele die Zeit, die außerhalb des beruflichen Leistungszusammenhangs für individuelle Rekreation zur Verfügung steht, verständlicherweise mit Unternehmungen und Aktivitäten, durch die sich der so genannte Lifestyle konstituiert. In ihm sucht man genau das, was die Arbeitswelt nicht mehr zu vermitteln vermag: das Gefühl der Identität. Dabei wird die Kommerzialisierung der Freizeit in der Regel toleriert, jedenfalls nicht prononciert verurteilt, vermutlich sogar eher als eine Steigerung der Lebensdynamik verstanden. Die Konsumgesellschaft beflügelt das

Individuum in seinem Wunsch, sich durch Erwerb und Zur-Schau-Stellung marktgängiger sowie gruppenidentitätsstiftender Artikel und Accessoires als modern und im Trend der Zeit liegend zu präsentieren. Durchaus zutreffend die Feststellung in der Literatur, wenn auch hier in der Wiedergabe ein wenig aus dem spezifischen Zusammenhang gerissen:

In diesem konsum-vermittelten Orientierungszirkel wird der Einzelne zum Gefolgsmann multinationaler Unternehmen und deren Marken. (Neumann-Braun u.a. In: Paus-Hasebrink u.a. (2004), S. 19)

Wie und in welchem Umfang elektronische Medien, die hier beispielsweise über ihren Anteil an Werbung eine bedeutende Rolle spielen, gerade von Kindern und Jugendlichen derzeit genutzt werden und in welcher Weise überhaupt deren lebensweltlicher Kontext gegenwärtig durch Kommunikations- und Unterhaltungselektronik geprägt ist, beschreibt z.B. Kübler in einer vor nicht allzu langer Zeit erschienenen kürzeren Studie, die den Titel trägt: „Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen.“ Auf diesen Text, der im Internet veröffentlicht ist (Kübler (2003)), sei hier ausdrücklich hingewiesen.

Natürlich provoziert die in Wissenschaft und Alltag gleichermaßen zu vernehmende Rede von „postmoderner“ Konsum- und Erlebnisorientierung letztlich die Frage, wie sich ein verstärkt freizeitorientiertes Verhalten zukünftig im politischen Bewusstsein der Menschen niederschlagen wird. Muss mit einer Zunahme politischer Apathie gerechnet werden? In Form von Wahlenthaltung, von Indifferenz und Verdruss ist sie ohnehin schon seit längerer Zeit zu einer Erscheinung in Permanenz geworden, wenn auch mit gewissen Schwankungen. Politische Apathie – und dies dürfte nicht neu sein, soll aber hier durchaus noch einmal betont werden – verstärkt den Trend zur Konformität. Sie ist damit Bestandteil einer neokonservativen Tiefenstruktur der sogenannten Postmoderne. Unter Neokonservatismus ist in vorsichtiger Annäherung an die Vielschichtigkeit dieses Begriffes – ein ganzer Phänomenbereich im Übrigen, der hier selbstverständlich nicht diskutiert werden kann – Folgendes zu verstehen:

[Die] Stabilisierung von Wertorientierungen der Anpassungs- und Leistungsbereitschaft, Rationalität und Fortschritt in technischer Verkürzung (und damit die Stabilität eines beherrschbaren Wandels in Permanenz), neue Verbindlichkeiten von Moral, (modernisierte) Rechtfertigung sozialer Ungleichheit in Kategorien der Leistungskonkurrenz, Konfliktabsorbierung durch Systemdenken, Entpolitisierung durch funktionelle Systemdifferenzierung, Abschirmung des Staates gegen „Unregierbarkeits“-Überlastung, systempolitisch angeleitete Sozialisationsprozesse (vgl. Hennig/Saage 1983; Fetscher 1983; Kreuder/ Loewy 1987). (Lexikon der Politik, hg. v. D. Nohlen; Bd. 1 (1995), S. 272)

Die viel beschworene Pluralisierung, die inzwischen zu einem konstitutiven Merkmal westlich-postmoderner Gesellschaften avanciert ist, gibt möglicherweise der sich momentan weitgehend unbemerkt vollziehenden Verschärfung von Herrschaftsstrukturen und damit dem eigentlichen Wirkungsfeld (neo-)konservativer Kräfte den entsprechenden Raum. Jene Herrschaftsstrukturen haben allerdings kaum etwas mit offener politischer Bevormundung zu tun, sondern finden eine viel raffiniertere Ausprägung in den Risiken und Zwängen, die an ökonomische Strategien und Mechanismen geknüpft sind, konkret gesagt, die man als Begleit- und Folgeerscheinungen der Globalisierung in der gesellschaftspolitischen Diskussion mit euphemistischer Rhetorik zum Verschwinden zu bringen versucht. Und dies, weil alle Beteiligten längst haben einsehen müssen, dass der Einzelne vermutlich gar keine andere Wahl hat, als sich den Erfordernissen weltweit vernetzender Wirtschaftsabläufe zu unterwerfen, wenn er nicht chancenlos bleiben will.

Gesellschaftliche Pluralisierung zeigt zudem eine gewisse Affinität zur Ideen- und Gedankenwelt des Liberalismus, der ohne Zweifel mannigfachen, auch unkonventionellen Möglichkeiten individueller Verwirklichung eine Bresche schlägt und keineswegs als generell rückwärtsgewandt verunglimpft werden soll. Die „Verheißungen“ der Gegenwart und Zukunft scheinen aber mit einem Liberalismus, der sich zuvörderst auf Kapital und Wettbewerb konzentriert und sich damit in einer nicht zu leugnenden Verengung präsentiert, unlöslich verzahnt zu sein. Hier taucht die Frage auf, ob nicht das ungehemmte Spiel der Marktkräfte eine starke Tendenz zum Autoritären nur verschleiert. Die Plausibilität des ökonomischen Kalküls gerät nämlich gegenwärtig zu einer Ideologie, die in ihrem fast totalitär zu nennenden Anspruch, Macht auszuüben, dem Individuum so gut wie kein Entrinnen ermöglicht. Individualisierung und Pluralisierung sind Bewegungskräfte einer gesellschaftlichen Entwicklung, zu der als Kehrseite die Einbuße an Bindungsfähigkeit von Parteien und Solidargemeinschaften gehört und die der „Dominanz der einen Seite“, wie sie von dem postmodernen Philosophen Lyotard auf spezifische Weise diagnostiziert wird, erheblich Vorschub leistet (vgl. Kokemohr, Vorlesungsskript WiSe 1996/97, so z.B. 13. Std./ 6. Febr. 97, S. 2f. u. 4: „(...) Damit ist dann zugleich gesagt, daß Sätze, Satzketten, Sprachspiele, Theorien in Streit treten können.(...) Lyotard deutet das Problem des Widerstreits nun so, daß mangels eines gemeinsamen, auf beide Seiten anzuwendenden Sprachgebrauchs die Gefahr naheliege, daß die eine Seite die Macht ergreift und sich die andere Seite unterordnet. (...) neigt die eine Partei dazu, die andere dem eigenen 'Idiom', der eigenen Sprache zu unterwerfen: (...).“).

Der sogenannte Neoliberalismus stellt Pierre Bourdieu zufolge wiederum die markanteste Ausprägung einer „konservativen Sozioidzee“ dar (Bourdieu (1998), S. 45), der auch Klischees und gängige Slogans wie „das Ende der Ideologien“ oder „das Ende der Geschichte“ in der Tat zuzuordnen sind. Im Mittelpunkt nicht nur einer neoliberalen, sondern eben auch neokonservativen Ideenwelt steht der Markt mit seinen Gesetzen und damit das Recht des Stärkeren (Bourdieu (1998), S. 44). Die

konservative Revolution „neuen Typs“ – so Bourdieu - „ratifiziert und glorifiziert die Herrschaft dessen, was man heute Finanzmärkte nennt, also die Rückkehr zu einer Art Raubkapitalismus, der kein anderes Gesetz kennt als den maximalen Profit, zu einem ungebremsten und ungeschminkten Kapitalismus, der gleichzeitig immer stärker rationalisiert, an die Grenzen seiner ökonomischen Effektivität getrieben wird, durch die Einführung moderner Herrschaftsformen wie dem Management und den Einsatz manipulativer Techniken, der Marktforschung und der Werbung.“ (Bourdieu (1998), S. 44f.)

## **Bildung und Schule/ elektronische Medien**

Ebenso wie in Bezug auf Ökonomie und Gesellschaft allgemein ist auch speziell im Hinblick auf Schule und Bildung vielfach von einem Prozess des Umbruchs, zumindest des Umdenkens die Rede. Dabei zeichnet sich eines deutlich ab: Die Schule läuft verstärkt Gefahr, in den Sog wirtschaftlicher, d.h. marktpolitischer Interessen zu geraten und damit weitgehend unkontrollierbarer, also undemokratisch zu nennender Fremdbestimmung ausgesetzt zu sein. Einen charakteristischen Hinweis hierauf lieferte bereits die vor drei bis vier Jahren überaus publikumswirksam geführte Kampagne „Schulen ans Netz“, die von kapitalkräftigen Firmen getragen und von politischer Seite mit zum Teil recht simplen Argumenten flankiert wurde. Marketing-Strategien, die sich auf die neuen Informationstechnologien beziehen – und nicht nur auf diese -, sind aber auch weiterhin im Begriff, die Bildungsinstitutionen ganz unumwunden für ökonomische Ambitionen zu reklamieren, was in der Gesellschaft offenbar kaum auf Widerstand stößt (vgl. Kübler. In: Lecke (1999), S. 117). Der Grund für eine derartige Vereinnahmung liegt unter anderem vermutlich darin, dass auf dem PC-Markt manche Sättigungsgrenzen mittlerweile in Sicht sind und sich das Interesse der Computernutzer vorwiegend auf Ersatz- und Erweiterungskäufe richtet (vgl. Kübler. In: Lecke (1999), S. 117). Ob überdies die Wachstumsraten für Online-Dienste, die Kübler zufolge ohnehin nicht „explodiert“ sind (Kübler. In: Lecke (1999), S. 117), auf Dauer gehalten werden können, wie aus Sicht des Jahres 2005 zu fragen wäre, ist keinesfalls ausgemacht. Die Vertreter der Branche erachten es deshalb als höchst wünschenswert, dass das Bildungssystem insgesamt entsprechende Konsumschübe initiiert. Die öffentlichen Haushalte sind defizitär, und „so können sich die Konzerne nicht nur als gemeinnützige Wohltäter gerieren, sie besetzen mehr und mehr schul- und bildungspolitisches Terrain, fast mit Zustimmung aller.“ (Kübler. In: Lecke (1999), S. 117)

Sollte es zu einer regelrechten Kommerzialisierung sowie Privatisierung des Schulwesens und damit verbunden zu einer weit gehend unkontrollierten Individualisierung des Lernens kommen, würden pädagogische Werte und Erregenschaften von aufklärerisch-emanzipatorischem Charakter zweifelsohne auf

der Strecke bleiben. Zwar steht eine solche Entwicklung nicht unmittelbar bevor, gleichwohl ist Achtsamkeit geboten, und auch in der Fachliteratur sind skeptische Stimmen zu vernehmen. So schreibt beispielsweise Kübler:

Auf der anderen Seite agieren technologische Offensiven und Visionen: Sie wollen am liebsten fast alle Lehr- und Lernaufgaben den technischen Systemen und den Edukanden selbst übereignen; institutionelle Lernformen sehen sie nur noch als Übergang vor, bis sich die virtuellen und privaten Versionen durchgesetzt haben. Dadurch würde sich Lernen weitgehend auf kognitives Erfassen symbolischer Lernobjekte reduzieren, soziale und erfahrungsorientierte Momente werden zurückgedrängt, nicht mehr als Lernaufgaben erachtet und möglichst eliminiert. (Kübler. In: Schell u.a.(1999), S. 45)

Und an anderer Stelle:

Und die, die ihr (der Schule; der Verf.) jetzt schon einen unaufhaltsamen Funktionsverlust attestieren und sie letztlich der Virtualisierung anheimstellen wollen, könnten recht behalten. Die separierende Privatschule würde dann in elektronischer Form wiederaufleben, der allgemeine Sozialisations- und Integrationsauftrag von Schule wäre passé. (Kübler. In: Lecke (1999), S. 135)

Zu welch abenteuerlichen Höhen sich die Gedanken versteigen können, wenn es darum geht, die Zukunftschancen des herkömmlichen Schulsystems abzuschätzen, zeigt das Beispiel des amerikanischen Autors Lewis J. Perelman (Perelman (1992); vgl. Moser (2000), S. 253ff.), das allerdings im Zuge der relevanten Diskussion, die sich mittlerweile ausgeweitet und vertieft hat, jetzt wohl kaum noch spektakulär zu nennen ist. Perelman jedenfalls beantwortet die Frage nach der Daseinsberechtigung des traditionellen öffentlichen Schulwesens im sogenannten Medien- und Informationszeitalter überaus radikal, und das heißt in diesem Falle negativ. Hier findet eine kapitalistische Ideologie insofern ihre Extremform, als sie sich das Bildungswesen völlig zu unterwerfen anheischig macht. Perelman zufolge sind Lehr-/Lernprozesse der Marktkonkurrenz anheimzustellen, was natürlich bedeutete, dass der Unterrichtsauftrag den Schulen genommen, kommerziellen Anbietern übertragen und das Zusammenspiel von Angebot und Nachfrage letztlich über die Existenz von Bildungsgütern entscheiden würde. Sollte es zu Wettbewerbsverzerrungen kommen, habe - so Perelman - der Staat die Aufgabe, in das Marktgeschehen einzugreifen, keinesfalls solle er aber als Bildungsträger auftreten (vgl. Moser (2000), S. 258).

Laut Perelman sind Lernprozesse häufig schon in die Umwelt „eingebaut“, auch befürwortet er ein Lernen „vor Ort“, wenn dies möglich ist, und setzt dabei auf den

Zugang zu Hyperlearning-Technologien (Moser (2000), S. 256). Angesichts der Informationsexplosion seien globale Netze, in denen Wissen zusammengeführt und gespeichert wird, unverzichtbar. Heinz Moser liefert folgende veranschaulichende Zusammenfassung:

Als zweiter Schritt hat die Privatisierung des Bildungswesens zu erfolgen; dieser erlaubt es, den Microchoice-Markt aufzubauen. In diesem ist dann jeder Lernende frei, Produkte und Dienstleistungen, die er benötigt, von einer Vielzahl profitorientierter Anbieter zu wählen, die untereinander in Marktkonkurrenz stehen. Im Zentrum steht also die Etablierung eines freien Unternehmertums im Rahmen einer zu entwickelnden Lernindustrie. (Moser (2000), S. 259)

Und einige Jahre später, nämlich 2003, heißt es z.B. bei Klaus Boeckmann:

Denn das Bildungssystem ist heute nur ein Anbieter von Wissen, es gibt viele andere. Nicht nur die omnipräsenten Medien sind da zu nennen, es gibt heute parallel zum staatlichen Bildungssystem auch einen privaten Bildungsmarkt, auf dem Seminaranbieter und Institute absolut nachfrageorientiert und flexibel gezielte Wissensvermittlung feilhalten. (...) Die Viabilität konkreten Wissens wird im freien Spiel der Kräfte durch die Anwender selbst erprobt, eine ordnende Instanz wird nicht mehr anerkannt. (Boeckmann. In: Deubel/ Kiefer (2003), S. 35)

Natürlich kann der weit verzweigte Diskurs zu bildungsbezogenen Marktmodellen und Privatisierungsstrategien hier nicht aufgegriffen werden (praxisorientiert zu Sponsoring und Fundraising vgl. Böttcher (1999); zum globalen Bildungsmarkt u.a. I. Lohmann (2004)). Aufmerksam gemacht sei aber noch darauf, dass ein konservativ-neoliberales Idiom nicht nur in die bildungstheoretisch/pädagogische Diskussion Einzug gehalten hat, sondern in noch stärkerer Weise – so scheint es jedenfalls – die gesamte bildungspolitische Auseinandersetzung prägt, die über Fachzirkel hinaus das Bewusstsein breiterer Bevölkerungskreise erreicht. Beispielhaft für eine derartige Akzentsetzung ist die auf dem Berliner Bildungsforum von 1997 vom damaligen Bundespräsidenten Roman Herzog gehaltene Rede, die viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat. Hier artikuliert sich – zunächst verhalten zwar, aber nicht zu überhören – die Forderung nach Öffnung des Bildungssystems für private Anbieter:

6. Es ist falsch zu glauben, daß alle Bildungsinhalte durch bürokratische Vorgaben festgelegt und möglichst einheitlich geregelt sein müßten.
7. Es ist ebenso falsch anzunehmen, das beste Bildungsangebot könne nur vom Staat kommen. Gerade in einem guten öffentlichen Bildungssystem brauchen private Initiativen Ermutigung.



(...) Wir haben noch kaum eine Vorstellung von dem künftigen multikulturellen Kosmos, in dem man in einer vernetzten Welt auf globalen Märkten jederzeit Wissen und Dienstleistungen abrufen kann. (Herzog. In: Rutz (1997), S. 16)

Und an späterer Stelle dann doch ziemlich unverhohlen:

Geben wir vor allem auch privaten Bildungseinrichtungen ihre Chancen. (Herzog. In: Rutz (1997), S. 31)

Nebenbei bemerkt: In der Rede wird ein größerer Praxisbezug für bildungsrelevante Vermittlungsprozesse angemahnt – etwas, was im Allgemeinen auf Widerhall stößt, aber aus fachlicher Perspektive durchaus kritisch zu beurteilen ist. Beispielsweise dürfte die derzeitige Orientierungslosigkeit vieler Menschen im weitesten Sinne eher mit einem Theorie- denn einem Praxisdefizit im Zusammenhang stehen. Herzog dagegen äußert sich u.a. folgendermaßen:

Kurz: Wir brauchen eine neue Kultur der Selbständigkeit und Verantwortung! Und beides kann nicht durch abstrakte Theorie vermittelt werden, sondern nur durch das täglich gelebte Beispiel von Eltern, Lehrern und Erziehern. (Herzog. In: Rutz (1997), S. 19)

Die meisten Argumente der vorliegenden Rede lassen sich – und dies ist angesichts der politischen Provenienz des damaligen Bundespräsidenten nicht verwunderlich – in ein (neo-)konservatives Weltbild einordnen, das zur Zeit, und zwar 2005 mindestens genauso wie 1997, auch starke publizistische Resonanz findet. Die gleiche oder zumindest eine ähnliche geistig – gesellschaftspolitische Ausrichtung liegt einer Reihe von Reaktionen auf die Rede Herzogs zugrunde, - Reaktionen, die in ausgewählten Beispielen in einem Sammelband (Rutz (1997)) dokumentiert sind.

Was nun die Position der kritischen Wissenschaft zu dem aufgezeigten Phänomenbereich anbelangt, so sei insbesondere auf Oskar Negt hingewiesen, der den „Herrschaftsanspruch“ neokonservativer Bildungspolitik diagnostiziert und Letztere insgesamt seiner dezidierten Gesellschaftskritik unterwirft:

Die einzigen, die einen optimistischen Blick in die Zukunft werfen und sich als glückliche Besitzer einer offensiven Strategie betätigen, scheinen die Konservativen zu sein. (...), und ihre in die Zukunft weisenden Strategien bestehen in nichts anderem als in der unverhüllten Reduktion des Modernisierungsprogrammes auf technologische Rationalisierung, der die Einübungsrituale von Werten und Normen, der 'Mut zur Erziehung', als konzeptionelle Dekoration beigegeben sind. (Negt (1997, 1999), S. 31)

Auf die Misere des Bildungs- und Ausbildungssystems wird gewöhnlich mit Verbesserungsvorschlägen reagiert, die eine bereits „in Fahrt“ befindliche Entwicklung nur forcieren. Negt charakterisiert diesen Trend - und ein solcher kleiner Nachtrag gewissermaßen zum ersten Kapitel der vorliegenden Studie sei erlaubt - folgendermaßen:

(...) völlige Freisetzung des sozialdarwinistischen Kampfes aller gegen alle auf dem Boden einer von sozialrechtlichen Barrieren möglichst ungehinderten Wirtschaftsdynamik, Wertekonservatismus, Verkabelungswahn, der die lebendigen Kommunikationsstrukturen zwischen den Menschen zerstört, und neubelebte Familienideologie. (Negt (1997, 1999), S. 31)

Und weiter:

Es ist offensichtlich, daß es bei diesen Lösungsversuchen der Bildungsmisere nicht in erster Linie um die Sorge für das Lebensschicksal der Jugendlichen geht, sondern um die ökonomische Verwertbarkeit ihres Phantasierohstoffs, der der Faszination der Technik entspringt. (Negt (1997, 1999), S. 31)

Der Einsatz für die Befreiung des Menschen aus den skizzierten gesellschaftlichen Verstrickungen und „antiaufklärerischen“ Mechanismen setzt zunächst einmal voraus – und hier liegt eine erhebliche Anforderung an Schule und Unterricht -, dass soziale Antagonismen und Divergenzen eben nicht nur in ihren praktisch-konkreten Erscheinungsformen wahrgenommen, sondern vielmehr auch in ihrer theoretischen sowie ggf. historischen Tiefendimension ausgelotet werden. Nur auf diese Weise lassen sich voraussichtlich mittel- und längerfristige Handlungsperspektiven entwickeln und diskutieren. Darüber hinaus sind Denken und Wirken im Hinblick auf Emanzipation des Einzelnen unlöslich an die Frage geknüpft, wie Möglichkeiten einer vernünftigen, moralisch legitimen und auf demokratischen Prinzipien basierenden Regelung des menschlichen Zusammenlebens zu schaffen bzw. zu erweitern sind. Reflexionen zu dieser Frage erweisen sich als unverzichtbare Elemente eines Bildungsverständnisses, wie es dem vorliegenden Aufsatz zu Grunde liegt und das nur fruchtbar gemacht werden kann, wenn ihm insbesondere in Schule und Unterricht die notwendige Beachtung zuteil wird. In erster Linie geht es inskünftig darum, einen Bildungsbegriff zu etablieren, der sich unter den Bedingungen des Informations- und Medienzeitalters zu behaupten versteht. Zu seiner Stabilität trägt ein Bewusstsein bei, das den Aspekt seiner Verwurzelung in klassischen Bildungstheorien mit einschließt. Was die „interindividuelle Sinnverständigung über menschliche Praxis“ und die „Zielperspektive einer Höherbildung der Gesellschaft“ (Krüger (1999), S. 87) anbelangt, so sei auf Dietrich

Benner hingewiesen – die eben zitierten Worte Krügers liefern den Versuch einer interpretatorischen „Fixierung“ der Grundpositionen Benners -, insbesondere auf sein Buch „Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Bd. 1“ (1994). Fast überflüssig der Hinweis auf das wohl notwendigerweise herzustellen Ein-  
vernehmen darüber, dass Bildung sich jedenfalls nicht aus „gesellschaftlichen Trends“ begründet, „an die bedingungslos anzuknüpfen“ wäre (Moser (2000), S. 268).

Wird der Bildungsbegriff von didaktisch-unterrichtsbezogener Seite in den Blick genommen, wächst seinen beiden, im Folgenden zu benennenden Hauptbestandteilen besondere Bedeutung zu. Während die eine Komponente auf den Erwerb einer Kompetenz, Strukturen zu bilden, abzielt, ist der andere Bestandteil, wie oben skizziert, auf inhaltlich-diskursbezogene Sachverhalte ausgerichtet. Beide Seiten sind eigentlich nicht zu trennen, sollen der Übersichtlichkeit halber aber zunächst jeweils für sich betrachtet werden.

In einer Gesellschaft, die auf Grund ihres technologischen Entwicklungsstandes das Individuum einer Überzahl von isolierten Fakten und Daten ausliefert, wird, und zwar mehr noch als bisher, die Fähigkeit zur Herstellung von Zusammenhängen und damit von „Wissen“ zu einem konstitutiven Element der geistig-praktischen Grundausrüstung eines jeden Einzelnen. Unschwer zu erkennen, dass sich die eben erwähnte Fähigkeit nur über Bildung, und zwar hier im Sinne ihrer strukturelevanten Komponente, erwerben lässt. Der Zuwachs an Daten und Bildern, die durch die vielfältigen Medien vermittelt werden, entwickelt eine Eigendynamik, die im Begriff ist, sich auf den einzelnen Menschen und die Gesellschaft insgesamt zwanghaft auszuwirken. Dabei entwindet sich die Bereitschaft zur Informationsaufnahme, im Übrigen auch zur Ausbildung technischer Kompetenz, gar nicht zu sprechen vom Konsum, zunehmend dem Autonomieanspruch des Individuums. Fremdbestimmung, die vom ganzen technologisch-ökonomischen System ausgeht, findet schleichende Verbreitung. Die Objektseite, also der Leistungszusammenhang in unmittelbarer Verknüpfung mit moderner Kommunikationstechnologie, diese Objektseite droht den Menschen ihrem Herrschaftsanspruch völlig zu unterwerfen. Zu verhindern oder mindestens zu relativieren ist dies nur, wenn der Einzelne mit Möglichkeiten der „Gegenwehr“ ausgestattet wird, d.h. mit Fähigkeiten, die es ihm erlauben, seine eigenen Interessen zu erkennen und sie unter Wahrung der Solidarität mit anderen friedlich zu vertreten. Hier findet der Bildungsgedanke ein geeignetes Wirkungsfeld. Doch zunächst geht es darum, dem Individuum in der sogenannten Informationsgesellschaft Orientierung zu verschaffen. Dabei dürften Kriterien der Informationsauswahl, Anhaltspunkte für Aufgaben der Strukturierung, Verfahren für die Analyse von Informationsmengen und schließlich das Erkennen von Verknüpfungsmöglichkeiten für den Diskurs über Wertungs- und Beurteilungsfragen, auch über Identität und Lebenssinn eine besondere Rolle spielen. Die Aufgabe be-

steht – um es noch einmal zu sagen – darin, dem Einzelnen das notwendige Rüstzeug zu verabreichen, das ihn davor bewahrt, dem Strom von Informationen mit seinem gewaltigen Manipulationspotenzial ratlos ausgeliefert zu sein. Kommt die Schule in diesem Zusammenhang ihren entsprechenden Verpflichtungen nicht nach, droht eine ganz einfache Alternative, wie sie sich folgendermaßen andeutet:

Die so vielfach traktierte und normierte Kanonfrage erledigt sich quasi durch Überfülle von selbst, denn kein Mensch kann die vielen Texte lesen und verarbeiten. Neue Wertungsdiskussionen müssten eröffnet werden, oder aber sie werden allein kommerziell entschieden: Was nimmt der Markt ab, und wie viele Texte lohnen sich, elektronisch reproduziert zu werden? (Kübler. In: Lecke (1999), S. 141)

Über die inhaltlich-wertebezogene Komponente des Bildungsbegriffes ist schon manches gesagt worden, z.T. auch implizit. Deshalb hier in aller Kürze: Bildung hat verantwortungs-, autonomie- sowie sinnstiftende Funktion, und es ist ein vermutlich folgenschwerer Fehler, dass in der öffentlich-politischen Diskussion der Bildungsgedanke mit einer überaus technokratisch verstandenen bloßen Vorbereitung und Qualifikation für die Berufswelt verwechselt wird. Die Bedeutung von Bildung reicht viel weiter: Bildung prägt die gesamte Existenz des Menschen, insofern ist sie höchst substanzreich und komplex. Nur über eine Auseinandersetzung mit den kulturhistorischen Leistungen der Gesellschaft sind Wertorientierungen zu erzeugen, die den Diskurs zu Gesellschaft, Politik sowie Kultur bestimmen und sich vielleicht darüber hinaus in Eigenschaften und Verhaltensweisen des Individuums niederschlagen. Aus fachlicher Perspektive verbietet es sich, Bildungsvorgänge womöglich dem Mechanismus bloßer Marktkonkurrenz zu überantworten. Das Gemeinwohl in bildungsrelevanter Hinsicht lässt sich nur wahren, wenn der Staat für die Vermittlungsprozesse in der Schule und vor allem auch dafür, dass ein Bestand an gemeinsamen kulturellen Erfahrungsmöglichkeiten gesichert bleibt, Verantwortung trägt. Die Forderung nach einer für alle gleichermaßen zugänglichen Bildung wird angesichts der starken Tendenz zur gesellschaftlichen Atomisierung mit möglicher impliziter Hierarchisierung voraussichtlich an Dringlichkeit noch gewinnen. Wie sind die beiden Seiten von Bildung, d.h. die mehr auf Konstituierung von Strukturen bezogene und daneben die auf Diskursfähigkeit zielende Komponente, in der Schule zu realisieren? Hierbei ist die Aufmerksamkeit zunächst noch einmal auf den erstgenannten Bestandteil von Bildung zu richten. Die integrierende Funktion von Unterricht wird zukünftig besonders gefordert sein, und zwar aus zwei Gründen. Während sich zum einen die Lebensverhältnisse – wie bereits gesagt – pluralisieren, verstärkt sich andererseits in sinnfälliger Ergänzung hierzu die seit langem zur Alltagswirklichkeit gehörende Spezialisierung. Schon der mittlerweile in die Umgangssprache eingedrungene Begriff „Modularisierung“, eigentlich nur gebräuchlich für Ausbildung und Arbeitswelt, symbolisiert die in

vollem Gange befindliche Entwicklung gesellschaftlicher Zersplitterung. Besonders ambivalent nimmt sich die pädagogische Diskussion aus: Sie ist ebenfalls einerseits durch eine sich zur Unüberschaubarkeit steigernde Mannigfaltigkeit der Themen und Aspekte gekennzeichnet, auf der anderen Seite jedoch in Analogie zur Gesellschaft insgesamt mächtigen vereinseitigenden Zwängen ausgesetzt, nämlich technologie- und marktorientierten Vereinnahmungsstrategien (vgl. Kübler. In: Lecke (1999), S. 122), gegen deren Hartnäckigkeit didaktisch sinnvolle und wohlbegründete Positionen erst durchzusetzen sind.

Integration im weitesten Sinne – die Bedeutung der integrierenden Funktion von Unterricht wurde eben erwähnt – hat unter anderem zum Ziel, dass die durch eine hochkomplexe Umwelt den Menschen zugeliferten Daten und Fakten in ihrer Vielfalt wahrgenommen, vor allem aber systematisiert werden können, dass ein Denken in Differenzierungen sowie in Zusammenhängen und Strukturen möglich ist, dabei Informationen allerdings nicht nur sinnvoll miteinander verknüpft, sondern auch in theoriegeleiteter Eigenarbeit weiterentwickelt werden. Dies stellt in gewisser Hinsicht die Universität, vor allem aber die Schule vor schwierige Aufgaben, zu deren Bewältigung sie sich als Institution verstehen wird, in der das im „Curriculum des Lebens organisierte Lernen“ (Moser (2000), S. 267) und Bildungsprozesse zusammenzuführen sind. Dabei ist es noch nicht gelungen, Didaktik und Kommunikationselektronik in ein hinlänglich durchdachtes Verhältnis zu setzen (vgl. auch Schulze-Bergmann. In: Erlinger/Lecke (2004), S. 86). Moderne Informationstechnologie wird nämlich in der Schule bislang vorwiegend instrumentell genutzt, was sich jedoch in Zukunft mit überarbeiteten Lehrplänen und Rahmenrichtlinien ändern mag (vgl. Schulze-Bergmann. In: Erlinger/ Lecke (2004)). Derzeit zielen die didaktischen Überlegungen zum Einsatz der sogenannten neuen Medien jedoch nur selten auf deren Spezifik und damit auf das, was ihre eigentliche Qualität, ggf. sogar Überlegenheit ausmacht. Bezogen auf den Deutschunterricht, ließe sich beispielsweise fragen, ob und inwieweit durch eine Verknüpfung diverser Texte, die auf elektronischem Wege erfolgt, ästhetisches Empfinden, Sprachkompetenz, Analyse- und Interpretationsfähigkeit besser, gezielter, vielleicht sogar nachhaltiger als bisher gefördert werden. Dazu noch einmal Kübler, wenngleich mit skeptischem Unterton:

Braucht die Textinterpretation im Deutschunterricht zugleich sämtliche Lesarten, das Bild des Autors, ein Zeitporträt oder sogar ein Live-Interview? (Kübler. In: Lecke (1999), S. 124)

Und an anderer Stelle:

Wenn der Computer und seine Bedienung nicht mehr Ziel und Gegenstand der zu erlernenden Kulturtechnik ist, was sind dann Ziele und Gegenstand dieses Lernens? (Kübler. In: Lecke (1999), S. 124)

Die Antwort auf die von Kübler gestellten Fragen wird auf sich warten lassen, denn sie setzt eine intensive Diskussion voraus. Insofern erscheint es sinnvoll, sich zunächst über einige konkretere bildungsrelevante Aspekte Rechenschaft abzulegen, vor allem auch im Zusammenhang mit Medienpädagogik, die selbst im Wirkungsbereich eines umfassenden Begriffes von Bildung anzusiedeln ist. Der Enthusiasmus über wirkliche oder vermeintliche Segnungen moderner Kommunikationstechnologie, eine Euphorie, die in der Vergangenheit entsprechende öffentliche Diskussionen prägte, nahm nicht nur Einfluss auf das Bildungswesen, sondern setzte es massiv unter Druck. Von der Schule wurde beispielsweise in ausgesprochen bevormundender Manier ständig ein höheres Maß an Bereitschaft gefordert, sich den Errungenschaften der Informationselektronik zu öffnen. Die Auseinandersetzung zu diesem Thema mit ihrer größtenteils einseitig marktwirtschaftlichen Akzentuierung und ihrer zum Teil auf Popularität setzenden argumentativen Oberflächlichkeit hat bislang darüber hinweggetäuscht, dass in Zukunft höchstwahrscheinlich viel größere Anstrengungen darauf zu verwenden sind, den Bildungsinstitutionen einen Diskurs zu ermöglichen, der sich aus ihren eigenen Wissens- und Erfahrungsbeständen speist und sich von ökonomischen Zwängen weitgehend unabhängig zu halten vermag. Unter den für das Individuum restriktiver ausfallenden Bedingungen des sogenannten Kommunikationszeitalters werden Schule, Universität und andere Institutionen der Gesellschaft verstärkt gefordert sein, wenn es darum geht, geistig-inhaltliche Perspektiven zu erzeugen und zu diskutieren.

Und außerdem: Welches Weltwissen wird man sich aneignen, um die vielfältigen Erscheinungsformen des Daseins zu verstehen? Bleibt dem Einzelnen noch hinreichend Zeit und Muße, sich aus dem Bereich der Kulturgüter das anzuverwandeln, was ihm zur Lebensbewältigung notwendig erscheint? Lässt sich über und mit Bildung zu einer Weiterentwicklung der Gesellschaft insgesamt im Sinne emanzipatorischer Ideale beitragen? Diese Fragen werden im Zentrum der öffentlichen Diskussion stehen müssen, wenn die Schule ihren Selbstbehauptungsanspruch nicht verlieren will. „Multimedia“, ein geläufiges Schlagwort für Gegenwart und Zukunft, ein Phänomen, das per se weder Werte vermittelt noch Lebenssinn etabliert, sondern zunächst lediglich die rasante Zunahme von Verknüpfungen audiovisueller Signale gleichsam dokumentiert, wird dem Bildungswesen natürlich nur zu-, nicht etwa übergeordnet sein können. Dies gilt auch für das Verhältnis von Informationstechnologie zu anderen Bereichen des gesellschaftlichen Systems. Zudem wird „Multimedia“ vom menschlichen Erkenntnisinteresse in den Dienst genommen und ist selbst Gegenstand kritischer Reflexion aus bildungsbezogener Perspektive (Ehlers. In: Kepser/Nickel-Bacon (2004), S. 71: „Medienkritik als Schlüsselkompetenz im Deutschunterricht“).

Dass die sogenannten neuen Medien verstärkt Einzug in das Schulwesen gehalten haben bzw. in je modernisierter Variante wohl auch zukünftig halten werden, erweist

sich für die „Rezipienten“ voraussichtlich mittel- und längerfristig nur dann als nutzbringend, wenn die Verantwortlichen die durch elektronische Medien unterstützte oder gar gesteuerte Schulpraxis mit entsprechenden pädagogisch-emanzipatorischen – nicht etwa nur pädagogisch-technokratischen – Konzepten zu begleiten verstehen. Lernende wären beispielsweise durch den Unterricht so auszustatten, dass über die Schulzeit hinaus die je individuelle Nutzung von Kommunikationselektronik ein für die Bewusstseinsbildung fruchtbares, sich dialektisch weiterentwickelndes Wechselverhältnis von Informationsaufnahme und kognitiver Verarbeitungskapazität generiert. Dabei steht das Bildungswesen, das für derartige Lehr-/Lernprozesse die Voraussetzungen zu liefern hat, schon deshalb vor besonderen Herausforderungen, weil der multimedial geprägte so genannte IT-Bereich ein bislang expandierendes Eigenleben insbesondere außerhalb pädagogischer Institutionen führt. Da die Schule textorientiert ist, legt sie den didaktischen Schwerpunkt auf Diskurs und Kognition (vgl. Neuß. In: Lecke (1999), S. 172), muss letzten Endes aber auch das Nicht-Begriffliche und Nicht-Diskursive in ihren Wirkungsradius mit einbeziehen. Gleichwohl reicht es natürlich keinesfalls aus, die Aufmerksamkeit der Lernenden über die vergängliche Faszinationskraft von sogenannten Hypertexten, Werbespots, Videoclips oder Computersimulationen zu fesseln, entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler ein spezifisches Verständnis für die Codes der elektronischen Apparate entwickeln. Die Rezeptionsfähigkeit im Hinblick auf die durch Multimedia repräsentierte Form symbolisch-zeichenhafter „Sprache“ ist auszubilden. Nicht etwa der versierte Umgang mit dem Computer, sondern die Kompetenz, mediale Bilder im Bezugsfeld ihrer Semantik zu begreifen und auch zu handhaben, hätte unter Umständen die Bezeichnung „vierte Kulturtechnik“ verdient. Der Unterschied zwischen elektronischen und traditionellen Medien wird irrelevant, wenn es darum geht, „Vermittlungsstrategien zu entwerfen, die SchülerInnen bei der Lesbarkeit, Deutung und Entschlüsselung von ästhetischen Metaphern, Symbolen und Zeichen unterstützen und zu einer bildenden Wirkung führen.“ (Neuß. In: Lecke (1999), S. 177) In diesem Zusammenhang fällt in der Literatur das Schlagwort der „ästhetischen Alphabetisierung“ (Neuß. In: Lecke (1999), S. 177), durch die die Lernenden mit der „Grammatik“ und „Rhetorik“ auch von Bildern vertraut gemacht werden. Fast redundant die Bemerkung, dass die durch die Schule zu fördernde Fähigkeit zur Kritik und Distanzierung, eine Fähigkeit, die Bewusstmachung und Reflexion voraussetzt (Neuß. In: Lecke (1999), S. 165), zukünftig ebenfalls für das Individuum unverzichtbar bleibt.

Zu überlegen, welche Haltung man brisanten Medientexten gegenüber beziehen will, ist überdies Ausdruck von Verantwortungsbewusstsein, das durch den Unterricht sensibilisiert werden muss. Der Blick für Polyvalenzen von Texten – poetisch/künstlerischen vor allem – könnte schließlich durch das Konzept der Kreativen Rezeption geschärft werden, d.h. durch ein Verfahren, dem die Annahme

der Rezeptionsästhetik zu Grunde liegt, „daß Kunstwerke prinzipiell auf die BetrachterInnen hin ausgelegt sind und sich ihre Bedeutungen erst im subjektiven Prozeß der Rezeption konstituieren.“ (Neuß. In: Lecke (1999), S. 168) Dieser theoretische Ansatz steht dem Prinzip der „kategorialen Bildung“ (Klafki; vgl. auch Walgenbach (2000)) in gewisser Hinsicht nahe, denn er geht eben nicht von einer Dominanz der Objektperspektive aus, und zwar in dem Sinne, dass Texte und Bilder ihre Aufnahme durch den Menschen einseitig lenken, sondern beruht in seiner dem Konstruktivismus nahe stehenden Anlage auf der Prämisse einer Wechselbeziehung von Objekt- und Subjektseite. So kann sich der Leser oder Betrachter in ein Kunstwerk selbst mit einbringen, denn es enthält Spielräume, die ihre Prägung durch das wahrnehmende Individuum erfahren (vgl. Iser). Die Kreative Rezeption macht es dem Einzelnen möglich, seine ästhetischen, kommunikativen und sozialen Bedürfnisse zur Geltung zu bringen (vgl. Neuß. In: Lecke (1999), S. 169) und in Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand von Kunst oder Literatur weiterzuentwickeln. Gerade die Fähigkeit, selbsttätig zu werden, ist z.B. auch Voraussetzung dafür, sich der Auslieferung an eine durch die Massenmedien vorgefertigte Ästhetik zu entwinden. Der Bezug zum Bildungsbegriff liegt auf der Hand:

'Wahrnehmungsgebildet' ist nicht der, der Wahrnehmungsbilder unhinterfragt und mit interessensloser Gleichgültigkeit aufnimmt, kurzzeitig speichert und beliebig vergißt, sondern der, der diese Wahrnehmungsbilder auf seine Interessen, seinen seelischen Haushalt mit seinen Bedürfnissen, auf seine Handlungsimpulse und sozialen Kontakte bezieht und entscheiden kann, wie seine eigene Würde und die Würde des anderen, seine eigene Schönheit und die des anderen erkannt und geachtet wird. Die Ausarbeitung von Wahrnehmungskompetenz ist nicht nur Grundlage angemessenen Filmverstehens und -erschließens, sondern zentraler Bestandteil einer umfassenden kommunikativen Kompetenz. (Baacke (1995), zit. n. Neuß. In: Lecke (1999), S. 174)

Kommunikative Kompetenz, wie im Zitat oben erwähnt, zielt sowohl auf Sprach- wie auf Handlungsakte (Baacke), wobei Defizite menschlicher Kommunikationsleistungen auf ungleiche Zugangsmöglichkeiten zum Diskurs, in dem sich vorhandene Kompetenz entfalten kann, zurückzuführen sind (vgl. Neuß. In: Lecke (1999), S. 175).

Und wie ist der Bildungsbegriff in seiner inhaltlichen Komponente auf Schule und Unterricht zu beziehen? Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen könnte die folgende, bereits vor ein paar Jahren getroffene kritische Feststellung sein, deren Gültigkeit auch heute kaum in Zweifel zu ziehen ist:



Die Verschränkung von medialen Bilderwelten und Sinnsuche läuft jedoch bisher unreflektiert. (Neuß. In: Lecke (1999), S. 161)

Zunächst dürfte es sich für den Bildungsbereich ähnlich wie für viele andere gesellschaftliche Institutionen als notwendig erweisen, die postmoderne Pluralität, gerade weil sie z.T. Scheincharakter hat, als Herausforderung zu akzeptieren. Darüber hinaus hat die Schule nicht etwa eine unreflektierte und unkritische Wertevermittlung vorzunehmen – zumal dann die auf solche Weise verbreiteten Werte eher zu einer restriktiven Auslegung einladen -, sondern durch ausdauerndes, mühevoll zusammenwirken der am pädagogischen Prozess beteiligten Kräfte wären Utopien oder Zukunftsentwürfe wenn nicht zu explizieren, so auf jeden Fall implizit im Sinne einer Zielrichtung geltend zu machen und in den Diskurs „einzuspeisen“. Es geht also um Perspektiven, an deren Ausarbeitung und Entwicklung der Einzelne nach Möglichkeit teilhaben sollte, denn auch dies würde zu seiner Identitätsfindung beitragen. Orientierungen oder gar Visionen lassen sich nur über die geistige Auseinandersetzung mit inhaltlichen Positionen, die durch Medien, zumeist durch Texte, vermittelt werden, erzeugen und bewusst machen. Informationen stehen dabei in einer Überfülle zur Verfügung, zumal auch die elektronischen Medien natürlich traditionelles Wissen anbieten, bekanntermaßen auf CD-ROMs oder über das Internet.

Sogenanntes Bildungswissen verliert Kübler zufolge allerdings für viele Kinder, Jugendliche und auch manche Erwachsene an Bedeutung. Überhaupt „kann von den expandierenden und sich medial diversifizierenden Objekten nicht auf subjektive Wissensbestände geschlossen werden; (...).“ (Kübler. In: Lecke (1999), S. 129). Kübler macht zu Recht auf eine Entwicklung aufmerksam, die sich folgendermaßen skizzieren lässt: Allgemeinbildung ist zunehmend in Anlehnung an entsprechende gesamtgesellschaftliche Prozesse ebenfalls der Tendenz einer Differenzierung, Pluralisierung und Relativierung ausgesetzt. Dadurch wird ein Repertoire an Kenntnissen, das allen Gesellschaftsmitgliedern gemeinsam sein könnte, zunächst einmal zur Disposition gestellt. Andererseits hält die Schule in manchen Bereichen an einem tradierten Wissensbestand fest, ganz unbeschadet der Tatsache, dass dieser – wie eben angedeutet - in einer sich auf Mannigfaltigkeit ausrichtenden Gesellschaft seinen Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit einzubüßen droht (vgl. Boeckmann. In: Deubel/Kiefer (2003), S. 35 u. 38. Bezogen auf den Deutschunterricht vgl. Erlinger. In: Erlinger/Lecke (2004), S. 23ff.). So gerät der überlieferte Bildungskanon verstärkt unter Legitimationsdruck, wobei zu überlegen wäre, ob dies nicht positiv zu werten ist, wenn die Frage nach dem notwendigen oder erwünschten Wissen auf einem höheren Reflexionsniveau als bisher diskutiert werden sollte.

Obwohl „immer mehr Prozesse des Erwerbs primären Wissens außerhalb der Schule stattfinden“ (Moser (2000), S. 266f.), wird Letztere damit in ihrer Funktionsbe-

stimmung sowie Bedeutung – und hier ist all denjenigen zu widersprechen, die Gegenteiliges behaupten (z.B. Boeckmann. In: Deubel/ Kiefer (2003), S. 38ff.) - keinesfalls eingeschränkt. Ihr wächst im Gegenteil eine besondere Verantwortung zu, da es negative Begleit- und Folgeerscheinungen der im außerschulischen Bereich vonstatten gehenden Informationsaufnahme, so z.B. die Entstehung bzw. Verfestigung von Vorurteilen, zu verhindern oder zumindest einzudämmen gilt. Aufgaben, die sich in diesem Zusammenhang stellen – dies sei noch einmal akzentuiert -, sind nur in ihrer je spezifischen Bezugnahme auf Inhalte überhaupt denkbar. Die Schule ist also auch in einer sich pluralisierenden Lebenswelt aufgefordert, einen Grundbestand hochqualifizierten gemeinsamen Wissens zwar nicht zu oktroyieren, aber auf jeden Fall anzubieten, damit diskursfähig zu erhalten und insofern überbordenden zeitgenössischen Relativierungstendenzen entgegenzuwirken.

Eine auf persönliche und kulturelle Identität zielende Bildung impliziert selbstverständlich den kritischen Blick auf Traditionen und Werte. Überhaupt bleibt es unverzichtbar, hinsichtlich ethischer, kultureller und politischer Grundüberzeugungen auf die philosophisch-politischen Vorgaben der Antike, die Errungenschaften der Aufklärung und die sowohl religiösen wie auch unmittelbar damit verbundenen sozialpolitisch-karitativen Elemente des Christentums zu rekurrieren. Schließlich könnte sich auch dem Lernenden die Frage stellen, ob absolute Werte wie Menschenwürde und Menschenrechte ohne eine Letztinstanz, auf die sie zurückzuführen wären, überhaupt die gewünschte Tragfähigkeit für das Zusammenleben der Individuen erweisen. Die Anschlussfähigkeit von Aspekten dieser Art für inhaltliche Schwerpunktsetzungen gerade des interkulturellen Lernens sollte dabei herausgearbeitet werden. In der Schule wären die für den oben angesprochenen Frage- und Problemkomplex relevanten Gesichtspunkte insbesondere in der Sekundarstufe diskursiv zu erschließen. Vor allem durch die Teilhabe – gleichgültig, ob sichtbar oder innerlich – am Diskurs schärft sich das Bewusstsein des Menschen, - ein Bewusstsein, das ihn Identitätssuche und Identität selbst, die den Einzelnen sowohl in seiner persönlichen Unverwechselbarkeit wie auch als gesellschaftliches Wesen bekanntermaßen fixiert, begreifen lässt, was sehr entscheidend ist. Eine solche Art von Selbstbewusstheit nämlich befördert Selbsttätigkeit, die sich in ständiger Wechselwirkung mit der Umwelt vollzieht und ohne die weitere Bildungsprozesse kaum möglich sind. Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass die Bildungsinstitutionen nicht die Aufgabe haben, Werte und zu bewahrende Traditionen – zumal in eindimensionaler Auslegung – den Menschen aufzudrängen, sondern Selbsttätigkeit anzuregen. Diese wiederum kann zu neuen Gemeinschaftsbildungen führen und damit auch Solidarität erzeugen, in letzter Konsequenz kann sie Werte reaktivieren oder generieren, die in einer postmodernen Welt gruppenidentitätsstiftenden und damit intersubjektiven Charakter haben. Ähnlich dialektisch auch die Anverwandlung der eigenen Kultur durch den Ein-

zelen. Sie vollzieht sich auf der Basis eines Wechselspiels von Akzeptanz und kritischer Distanz. In einem dialektischen Verhältnis zueinander stehen z.T. auch die inhaltlich-wertebezogenen Positionen, beispielsweise Individualismus und Gemeinschaftssinn, Ich-Stärke und Solidaritätsempfinden.

Natürlich wäre zu fragen, ob es über ethische Normen aus dem Umfeld geschichts- oder kulturmächtiger Bereiche auch ohne gesellschaftliche Indoktrination weiterhin einen breiten allgemeinen Konsens gibt. Auf jeden Fall wird sich der auf Werte bezogene Verständigungsprozess, der in der Schule u.a. implizit zum Beispiel über Textinterpretation vonstatten geht, als ausgesprochen wichtig und zukunftsrelevant erweisen. Wie bereits angedeutet, existieren Wertvorstellungen und Verhaltensdispositionen, die sich in einem Spannungsverhältnis zueinander befinden. Überdies sind sie individuell sowie gesamtgesellschaftlich z.T. ungleich gewichtet. Eine sinnvolle Austarierung, ethisch motiviert, ist keinesfalls von jedem erwünscht – etwas, was auch nicht anders zu erwarten ist und insofern einen gesellschaftlichen Diskurs in diesem Zusammenhang als notwendig erscheinen lässt. Es bleibt nämlich die Frage, wie „Eigennutz“ und „Gemeinnutz“, „Karrierebewusstsein“ und „Verantwortungsgefühl für das Gemeinwesen“, „Individualität“ und „Solidarität“ in ein akzeptables Gleichgewicht zu bringen wären.

Hinzuweisen ist auf eine Gefahr, die sich deutlich abzeichnet: Gesellschaftlich einflussreiche Kräfte bemächtigen sich ungenierter denn je derjenigen Werte, die ihnen nützlich erscheinen. Sie stellen sie in den Dienst ihrer zumeist ökonomischen Interessen – verschleiert dadurch, dass sie sie über die Bildungsinstitutionen, in der Regel die Schulen, zu lancieren und als verbindlich im Sinne des Allgemeinwohls auszuweisen versuchen. Die eindimensionale Interpretation gesamtgesellschaftlicher Interessen durch „ökonomische Potenz“ wird zwar von deren Apologeten explizit geleugnet, implizit aber vorausgesetzt. Gerade Werte, die im Umfeld von „Individualität“ anzusiedeln sind, in der Alltagsdiskussion hoch im Kurs stehen und bezeichnenderweise von Vertretern aus Wirtschaft und Politik in ihrer vermeintlich zukunftsweisenden Qualität angepriesen werden, entpuppen sich bei genauerer Betrachtung als ausgesprochenen „schillernd“, denn mit ihnen vermag man die Durchsetzung eindeutig sozialökonomischer Interessen verhältnismäßig unauffällig zu verbrämen. Die Tatsache, dass insbesondere diese Werte propagiert werden, ist Ausdruck einer Anschauung, die vom Gedanken des Marktes und der „Naturwüchsigkeit“ gesellschaftlicher Unterschiede beherrscht wird und insofern als neoliberal/neokonservativ bezeichnet werden muss. Ein Begriff wie „Individualität“ ist u.a. auf Grund einseitiger Beeinflussung der Menschen, nicht zuletzt durch die Medien, vordergründig konnotativ so gut wie ausschließlich positiv besetzt. Dadurch gerät die sich mehr schleichend vollziehende Tendenz einer Entsolidarisierung gar nicht erst in den Ruch eines Skandalons, ist also von vornherein der Kritik weitgehend entzogen. „Individualität“ tritt somit in eine ausgesprochen ideologische Funktion ein.

Insgesamt macht die öffentliche Bildungsdiskussion eines deutlich: Auch an Institutionen wie Schule und Universität werden mit Macht Wertvorstellungen herangetragen, deren Anfälligkeit für einseitig marktlogische Inanspruchnahme außer Frage steht. Wenn immer offenkundiger wird, dass die „Dominanz des Ökonomischen“ nicht als Inbegriff eines bloßen Zukunftspessimismus, sondern als spezifische Wirklichkeit zu begreifen ist, von deren Sog zunehmend weitere Lebensbereiche erfasst werden (jüngstes Beispiel Januar 2005: Studiengebühren!), dürfte sich auch unter dem Aspekt „Werte und Normen“ abzeichnen, wohin die Reise geht. Die für das Bildungssystem Verantwortlichen werden entscheiden müssen, ob die Schule dem Druck, der auf sie ausgeübt wird, standhalten und – nicht ganz unabhängig davon – die Diskursfähigkeit des Menschen weiterhin ein zentrales Ziel unterrichtlichen Wirkens bleiben soll. Aus dem Diskurs – der Leser möge die sinngemäße Wiederholung verzeihen - resultiert Selbsttätigkeit, und diese wiederum lässt das Individuum Neues erzeugen. Dabei entwickeln sich Perspektiven größtenteils – unbemerkt oder bewusst – unter Bezugnahme auf Vergangenes, dessen Zukunftsrelevanz über die historischen Vermittlungsprozesse, die die Vergangenheit überhaupt erst ins allgemeine Bewusstsein bringen, konstituiert werden muss. Dies vor allem dann, wenn es darum geht, den so genannten Zeitgeist durch Gegenbilder, Alternativen oder Modifikationen zu relativieren.

## **Literaturunterricht**

Und was hat der Deutsch-, genauer gesagt Literaturunterricht im Bezugsfeld der angesprochenen Sachverhalte zu leisten?

Seine Hauptaufgabe wird weiterhin darin bestehen, Textkompetenz zu vermitteln, die zu einem großen Teil auf das Sprachkunstwerk, um diesen ein wenig altertümlich anmutenden Begriff einmal zu verwenden, bezogen sein sollte. Das Kunstwerk wiederum ließe sich in Anlehnung an Adorno als Medium begreifen, das die Widersprüche und Paradoxien der Gesellschaft offen legt oder zumindest in Rechnung stellt. Es offenbart Antinomien, deren Rekonstruktion durch den Interpreten das implizite Veränderungspotenzial des Kunstwerkes spürbar werden lässt.

An der Kunst – so Wolfgang Iser - könne „man lernen, was heute analog auch in der Gesellschaft mit ihren differenten Lebensformen wichtig wird: Anerkennung des Differenten, Verbot von Übergriffen, Aufdeckung impliziter Überherrschaft, Widerstand gegen strukturelle Vereinheitlichung, Befähigung zu Übergängen ohne Gleichmacherei.“ (Iser (1998), S. 165) Die Verinnerlichung solcher Postulate durch den Einzelnen setzt Identität voraus. Sie zu finden ist angesichts von Orientierungsverunsicherung schwieriger geworden. Auch umgekehrt: Ohne Identität ist dauerhafte Orientierung nicht möglich.

Der Umgang mit Texten trägt zur Identitätsbildung bei, und zwar entscheidend (Grundmann (1998), S. 88). Eine Identität, zu deren Wesenskern das Element der Selbsttätigkeit gehört, könnte das Individuum für die Auseinandersetzung mit Kunst und Literatur dauerhaft aufgeschlossen machen. Tritt der Einzelne mit Literatur und Kunst in ein kontinuierliches Wechselverhältnis, wird er seine Identität weiterentwickeln. Dabei stellt sich gerade in der sogenannten Postmoderne die Frage, wie es um das Verhältnis der Einzelidentität zum gesellschaftlich-politischen Kontext bestellt ist. Die Verbindungslinien und Verknüpfungen zwischen Individuum und Gesellschaft sind nämlich vielfältiger und auch komplizierter geworden. (Zur Vereinnahmung menschlicher Identität durch Ökonomie vgl. Krotz. In: Winter u.a. (2003), S. 46)

Sich des identitätsstiftenden Charakters fiktionaler Literatur bewusst zu werden, bleibt für diejenigen, die im Bereich von Schule und sprachlich-literarischer Bildung Verantwortung tragen, ein einzulösender Anspruch gerade in einer Zeit, in der „die Wirklichkeit plural konstituiert ist“ (Welsch (1998), S. 197), wenngleich dieser Pluralität – die Ausführungen zu gegenwärtigen Okkupationstendenzen insbesondere durch Ökonomie haben dies deutlich gemacht – nicht nur mit einer gänzlich affirmativ-legitimizierenden Einstellung begegnet werden sollte.

Müller-Michaels variiert den Aspekt der Identität; er sieht die Aufgabe des Deutschunterrichts darin, „dem Subjekt die Möglichkeiten der Entfaltung offen zu halten, das noch nicht Entwickelte auch denkbar zu machen, Alternativen der Identität zu fördern.“ (Müller-Michaels (1994), S. 462, zit. n. Grundmann (1998), S. 88) Daran ließe sich folgende Überlegung anschließen: Wer sich mit Kunst auseinandergesetzt, d.h. hier mit Textinterpretation Erfahrungen gesammelt hat, „urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu - (...).“ (Welsch (1998), S. 76) Diesen Gedanken führt Welsch dann noch weiter aus:

Seine Handlungswelt wird im einzelnen spezifischer und im ganzen durchlässiger sein. Er achtet den Unterliegenden, vermutet einen Rechtskern im Unrecht Scheinenden, rechnet wirklich mit Andersheit. Er lockert die Sperrn eingefahrener Wirklichkeitsauffassungen zugunsten der Potentialität des Wirklichen und entdeckt Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte. (Welsch (1998), S. 76; zur Gesamtproblematik vgl. auch Grundmann (1998), S. 83-91)

In ähnlicher Weise äußert sich Müller-Michaels:

Heuristisches Mittel zur Vervielfältigung der Möglichkeiten der Subjekte ist vor allem die Kunst – und zwar vor allem Literatur, die den Jugend-

lichen ein Stück Eigenes verständlich und zugleich das Fremde, Unvertraute, Irritierende denkbar macht.

Und:

Nur über das Fremde kann das Eigene sichtbar werden: Das gilt auch umgekehrt: Nur das Wiedererkennen des Eigenen macht Mut, zum Fremden vorzudringen. Vor allem solche Literatur kann im Unterricht das Denken in Variationen, das Experiment mit anderen Lebensentwürfen fördern, die Horizontbegegnung erlaubt und vom Schnittpunkt der Begegnung zwischen Text und Leser zum Vordringen in den unbekanntem Erfahrungsraum ermutigt. (Müller-Michaels (1994), S. 462; zit. n. Grundmann (1998), S. 90)

Ein Literaturunterricht, der möglichst viele dieser Einsichten berücksichtigt, erzeugt letztlich bei den Lernenden Fähigkeiten, mit denen sich Dominanzen sowie Vereinseitigungen im weitesten Sinne bewusst machen und in Frage stellen lassen. Ambiguitäts- und Ambivalenztoleranz, integratives Denken u.Ä. konterkarieren beispielsweise - zumindest in begrenztem Umfang - die zeitgenössische Vorherrschaft technologisch-instrumenteller Vernunftskategorien.

Bekanntlich ist über die inhaltliche Seite des Literaturunterrichts, vor allem über deren Bewertung im Hinblick auf pädagogische wie gesellschaftliche Ziele schon viel geschrieben worden, und so soll im Folgenden die Aufmerksamkeit noch auf einen weiteren, angesichts medialer Omnipräsenz wichtigen Aspekt gelenkt werden: In Zukunft wird es darauf ankommen, die Befähigung zur Teilhabe an der Schriftkultur dezidiert, als das bisher der Fall war, auf Präsentationen elektronischer Medien auszudehnen (vgl. Blatt. In: Lecke (1999), S. 184). Wie das im Einzelnen zu bewerkstelligen ist, muss noch im Rahmen mancher Forschungsarbeit dargelegt und unter den Beteiligten sowohl in theoretischer wie auch praktischer Hinsicht diskutiert werden.

Zunächst einmal ist zu konstatieren, dass die vorhandene Software für den Deutschunterricht die Erwartungen, die in sie gesetzt wurden, keinesfalls immer erfüllt. Manche Programme bieten kaum Möglichkeiten für interaktives und konstruktives Lernen, so jedenfalls Inge Blatt (Blatt. In: Lecke (1999), S. 195), und auch Dorothea und Günther Thomé (2003) weisen auf Schwächen von Lernangeboten im PC hin. Mag sein, dass hier im letzten Jahr schon manche Verbesserungen vorgenommen wurden; die Beurteilungen könnten sich angesichts der Rasanz von Zeit und Entwicklung rasch wandeln, und so ist der Leser aufgefordert, z.B. entsprechende Suchoptionen des Internets in Eigeninitiative zu betätigen. Gleichwohl seien kritische Anmerkungen von Thomé/Thomé zu dem in Frage stehenden Sachverhalt hier noch zitiert:

In den Anfangsjahren hoffte man, mit dem Computer eine Art „Nürnberger Trichter“ gefunden zu haben. Heute sind manche unkritischen Erwartungen begraben. Einerseits taugen viele Lernangebote wenig, da sie inhaltlich und fachdidaktisch häufig mangelhaft sind. Andererseits ist auch die Vermittlung des Lernstoffs aus lernpsychologischer und pädagogischer Sicht oft nicht einmal mittelmäßig. Eine substantielle Veränderung in Bezug auf Interaktivität (zwischen Lerner und Medium) und Interaktion (zwischen den Lernern) (...) kann ebenfalls nicht festgestellt werden. (Thomé/Thomé. In: Calvert/Lecke (2003), S. 81; kritische Anm. zur Lernsoftware z.B. auch bei Jonas/Rose (2002), S. 87ff.)

Literatur-CD-ROMs - ein mittlerweile nicht zu übersehender Zweig von Software für den Deutschunterricht – sind in der Regel als Hypermedia eingerichtet und liefern Vielfältiges zu Autor, Werk, Epoche, ggf. zu Aufführungen, Verfilmung und Vertonung (Blatt. In: Lecke (1999), S. 200). Auch sie weisen nicht immer die Qualität auf, die man sich von ihnen versprochen hat. Häufig fehlt ihnen z.B. die Bindung an ein unterrichtsdidaktisches Konzept (vgl. Jonas/Rose (2002), S. 116).

Suchfunktionen, mit denen elektronische Textdateien z.T. ausgestattet sind, ermöglichen es dem Benutzer, Primär- und Sekundärliteratur nach bestimmten Begriffen oder Kriterien zu durchforsten (Blatt. In: Lecke (1999), S. 200). Eine hypertextuelle Präsentation von Datenbeständen bestimmt auch das „Wesen“ elektronischer Nachschlagewerke, also auch solcher, die später im Literaturunterricht zu verwenden wären, - Lexika, die häufig überschwänglich als „die“ zukünftigen Informationsquellen angepriesen werden. Das, was das Multimediale ausmacht, wird hier jedoch „zum Teil nur in kleinsten Häppchen“ dargeboten (Blatt. In: Lecke (1999), S. 201) – so bleibt also für Schüler und Lehrer die überaus wichtige Aufgabe, relevantes Wissen, das sich selbstverständlich nicht nur aus einer bloßen Aneinanderreihung von einzelnen Fakten ergibt, sondern das vor allem aus Einsichten in Zusammenhänge, Strukturen und Bewertungskriterien besteht, zu konstituieren.

Wenn der Rezipient beim „Surfen“ durch einen Hypertext in immer neue Informationseinheiten geführt wird, kann sich „kognitive Überlast“ in der Tat als Konsequenz einstellen (Blatt. In: Lecke (1999), S. 182). Eine gewisse Plan- und Orientierungslosigkeit droht demjenigen, der in den Informationsfluss eintaucht, ohne vorher Kriterien der Auswahl oder Strukturierung entwickelt zu haben. Und schließlich ist der Erziehungswissenschaftlerin Inge Blatt zuzustimmen, wenn sie schreibt:

Die im Einsatz von Textverarbeitung liegende Chance wird vertan, wenn in erster Linie ihre technischen Möglichkeiten genutzt werden, wie große

Schriftarten und Grafikelemente, und sich Lehrkräfte damit zufrieden geben, daß schreibschwache Schülerinnen und Schüler mit einem Minimum an Text eine Seite füllen, die 'rund' aussieht oder einen Text abschreiben. (Blatt. In: Lecke (1999), S. 191)

Die Ausführungen geben zu erkennen, dass natürlich auch der gänzlich instrumentelle Einsatz von Computertechnologie im Unterricht einer hinreichend bildungstheoretisch geprägten Fundierung bedarf. An ihr mangelt es allerdings in manchen Fällen durchaus. Auf eine andere, möglicherweise etwas unkonventionellere, vielleicht aber auch höhere Reflexionsebene mag dagegen das folgende Gedankenexperiment führen, das hier jedoch nur in Umrissen dargestellt werden kann:

Überlegungen, die auf dem Prinzip der Wechselbezüglichkeit beruhen und dem Bereich der kategorialen Bildung zuzuordnen sind, lassen sich auch auf das Verhältnis von Mensch und Computer beziehen. Auszugehen ist von dem Tatbestand, dass im Bereich der Elektronik nicht alle Vorgänge von vornherein eindeutig zu fixieren sind. Zwar wird der Computer von außen programmiert und insofern gesteuert, gleichwohl prägt das Prinzip einer im Einzelnen nicht vorherzusehenden Selbstorganisation seine Funktionsabläufe. Diese wiederum bestehen aus elektronischen Prozessen, die fraglos als etwas ausschließlich Immaterielles zu begreifen sind.

Zu den Fähigkeiten des Menschen hingegen, der sich über einen individuellen Persönlichkeitskern definiert, gehört auf jeden Fall die bereits mehrfach angesprochene Selbsttätigkeit. Die hoch entwickelte Verstandeskapazität des Homo sapiens hat zur Entwicklung des Computers als einer Art „Denkmaschine“ geführt. Damit spiegelt sich der Mensch in einem Stück von sich selbst sozusagen wider und wird herausgefordert, auf sein Gegenüber, nämlich den Computer, der Züge eines Analogons trägt („Denkfähigkeit“) und zur Selbstorganisation im Stande ist, zugleich aber als Maschine Antipode bleibt, zu reagieren. Die erwähnte Selbstorganisation, die sich in immateriellen Prozessen realisiert, zeichnet den Computer besonders aus. Die eigentlich erkenntnisfördernde Frage, welche Möglichkeiten es gibt, sich auf diesen Sachverhalt einzustellen, müsste in Didaktik und Unterricht viel mehr Berücksichtigung finden. Wenn sich der naturwissenschaftliche Erklärungszusammenhang computergenerierter Selbstorganisation hier auch nicht weiterverfolgen lässt, so soll die Bedeutung ebendieser Selbstorganisation für den Deutschunterricht in sinngemäßer Übertragung auf entsprechende Problemkonstellationen gleichwohl skizziert werden.

Literatur im klassischen Verständnis wird vor allem in ihrem Entstehungsprozess bekanntermaßen durch eine historische Konstellation von politischen, gesellschaft-



lichen und kulturellen Faktoren entscheidend geprägt. Die Spuren solcher Wirkungskräfte verlieren sich jedoch z.T. in der elektronischen Textpräsentation (vgl. Kübler. In: Lecke (1999), S. 142). Die Zeitverhältnisse, unter deren Bedingungen Kunst und Literatur entstehen, sind häufig erst gegen den Widerstand einer eigenwilligen Rezeption, die durch die Prinzipien multimedialer Verarbeitung geradezu provoziert wird, zu rekonstruieren. Texte in elektronischer Lesart bieten sich in einer Weise dar, die über die gesamte spezifisch mediale Aufmachung ihre prägende Kraft zu erkennen gibt und keinesfalls nur unter ausschließlich technischen Aspekten zu bewerten ist. Letztlich steht multimediale Präsentation von Dichtung in einer gewissen Ferne zum ursprünglichen Beziehungsgeflecht von Text und Umfeld:

Denn die dokumentierten Texte sind in ihrer ganz überwiegenden Zahl eben nicht in postmoderner, assoziativer Patchwork-Mentalität entstanden, sondern als materialisierte, sukzessiv erdachte und geschaffene Ganzheiten, die nun in der Rezeption der beliebigen Kombination, Relativierung und dem punktuellen Surfen ausgesetzt werden. (...) Plötzlich ergeben sich Zusammenhänge, Verbindungen, Ableitungen, eröffnen sich Koinzidenzen und Bearbeitungen, die sich weder historisch noch individuell so begeben haben. (Kübler. In: Lecke (1999), S. 142)

Die Selbstorganisation des Computers, die weiter oben zunächst nur als Begleit- und Folgeerscheinung seiner physikalisch-technologischen Qualität gesehen wurde, findet also in gewisser Hinsicht ihren Ausdruck auch auf der Ebene der Darbietung von Texten. Der Leser, hier vor allem der Schüler im Deutschunterricht, erhält damit weitere Möglichkeiten, Sinnbezüge herzustellen:

Die in Texten dokumentierte Literaturgeschichte wird mithin zu einem opulenten, vielverzweigten Steinbruch, den man längs, quer, diagonal, systematisch oder sprunghaft nach diesem oder jenem Item durchstöbern kann. (Kübler. In: Lecke (1999), S. 142)

Eine Wahrnehmung, die auf eine Fülle potenzieller Operationen im virtuellen Bereich gelenkt wird und dauerhaft dementsprechend geprägt ist, ließe sich als „computergeneriert“ bezeichnen. An die bereits erwähnte Herausforderung für den Menschen, auf Computerspezifik zu reagieren, sei hier noch einmal erinnert. Dabei drängt sich der Verdacht auf, dass die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten, die aus hypertextueller Darbietung resultieren, nicht in erster Linie deshalb in Anspruch genommen werden, weil sie, fachlich oder didaktisch gesehen, erkenntnisfördernd wären. Vielmehr offerieren sie sich als in gewisser Hinsicht fesselnde Erscheinungsformen eines hoch entwickelten technologischen wie ökonomischen Potenzials.

Auf jeden Fall sollte die „Verführbarkeit“ durch das Faszinosum der Technologie ins Bewusstsein gehoben werden, denn nur auf diese Weise wäre sie zu relativieren, ggf. zu korrigieren und wäre vor allem einem Rezeptionsmodus vorzubeugen, dessen Auswirkung sich möglicherweise folgendermaßen darstellt:

Distanz und Beliebigkeit, ein nur noch technischer, relativierender Zugang könnte sich mehr und mehr auch als Haltung zum literarischen Text verankern – wie man sie Jugendlichen ja heute schon insgesamt zu den Medien nachsagt. (Kübler. In: Lecke (1999), S. 143)

Wie lässt sich nachhaltig wirkende Erfahrung mit Literatur angesichts multimedialer Präsentationsformen entwickeln? Sie ist nur dann zu gewinnen, wenn der Erwerb von Textkompetenz, wie bereits erwähnt, zentraler Bestandteil des Deutschunterrichtes bleibt. Dessen Hauptaufgabe liegt weiterhin darin, ein tieferes Verständnis insbesondere für die Dichtung über entsprechende Lehr-/ Lernprozesse zu initiieren. Beispielsweise ist es notwendig, dass der literarische Text – wie bisher – in seinen verschiedenen Dimensionen wahrgenommen wird, gerade auch unter dem Akzent einer Wechselbezüglichkeit, die zwischen seiner individuellen Erscheinungsform und dem sozialhistorischen Kontext seiner Genese sowie der bereits erfolgten Rezeption besteht. Die zahlreichen Informationen aus Computersoftware und Internet erweisen sich erst dann auch für den Deutschunterricht als ergiebig, wenn sie stringent bestimmten pädagogischen oder fachlichen Fragestellungen, konzeptionellen Überlegungen oder Einzelaspekten zugeordnet werden.

Kategorien wie „Reflexion“, „Wertung“ und „Diskursfähigkeit“ sind aus Lernprozessen und damit natürlich auch aus dem Deutschunterricht nicht wegzudenken, zumal es zu verhindern gilt, dass sich der durch Multimedia in Gang gesetzte Informationsfluss im Beliebigen und Unverbindlichen verliert oder dass er gar einer Kapitulation der Menschen vor dem schier Unüberschaubaren Vorschub leistet (mit Bezug auf Schüler vgl. Thomé/ Thomé. In: Calvert/Lecke (2003), S. 87). Die Menge an Daten und Fakten hat sich enorm vergrößert, und der Zugriff auf Wissens Elemente über elektronische Medien erfolgt mit außerordentlicher Geschwindigkeit. Noch ist keinesfalls ausgemacht, ob die Konsequenzen dieser Entwicklung zu bewältigen sind. Die entsprechenden Bemühungen werden genau dann scheitern, wenn die Frage nach dem Orientierungswissen oder, noch grundsätzlicher, nach der Genese und Qualität von Wissen ganz allgemein im gesellschaftlichen Diskurs ungeklärt bleibt. Das Individuum wird gleichwohl weiterhin vor der Herausforderung stehen, mit der ungeheuren Vielfalt beschleunigt „transportierter“ Informationen etwas anzufangen. Soll dabei der Erzeugung von Neuem im weitesten Sinne eine Chance gegeben werden, erweisen sich Bildungsprozesse als notwendig. Diese sind wiederum ohne die Kompetenz des Einzelnen, Strukturen herzustellen, Perspektiven zu erkennen oder zu entwerfen,

Material auszuwerten, Analysen und Interpretationen anzubieten, nicht denkbar. Internet und Multimedia führen also nicht nur zu höheren Anforderungen an den Menschen, sondern bauen bereits auf anspruchsvollem Orientierungs- und Strukturwissen auf, wenn sie in Bildungsprozesse implementiert werden. Insgesamt ist die Befürchtung nicht von der Hand zu weisen, dass der Unterricht, also auch das Fach Deutsch, mit Aufgaben befrachtet wird, die auf Grund ihres quasi-wissenschaftlichen Zuschnitts den Horizont seiner Möglichkeiten weit überschreiten. Resignation von Schülern und Lehrern könnte die Folge sein. Es ist also offenkundig, auf welcher Gratwanderung sich alle Verantwortlichen befinden.

Als Bezugfeld einer gerade im Deutschunterricht zunehmend an Bedeutung gewinnenden Medienpädagogik, die sich nicht auf bloße Anleitungen für einen vorwiegend instrumentellen Gebrauch des Computers beschränkt, wäre die bereits erwähnte Theorie der kategorialen Bildung in den Blick zu nehmen. Die Suche nach einem Kern, der Subjekt- wie Objektseite in sich birgt, erweist sich als erfolgreich, stellt doch die Spezifik textueller Computerpräsentationen gewissermaßen eine Kategorie dar, aus der alles Weitere zu generieren wäre. Im Unterricht lässt sich die Struktur von Hypertexten erschließen, wobei die Schüler – so bleibt jedenfalls zu hoffen - die notwendige Sensibilisierung „für Zufälligkeiten, potentielle Schematismen und wahrhaftige Bezüge“ (Kübler. In: Lecke (1999), S. 142), um noch einmal Kübler zu zitieren, erfahren. Die entsprechenden Aufgaben und Lösungsansätze sind vorrangig im Diskurs zu entwickeln, in den sich jeder mit eigenen Ideen und Entwürfen, d.h. über den Weg der Selbsttätigkeit, einbringt. Durch den Diskurs wiederum entsteht „Neues“. Damit gewinnen die Lernenden weiteres Fachwissen, das gerade für das so genannte „Surfen“ in Hypertexten unverzichtbar ist, weil es zur Orientierung im Hinblick auf Wahrnehmung und Deutung entscheidend beiträgt. Zu diesem letztgenannten Aspekt noch einmal die Sekundärliteratur:

Um beim Surfen in Hypertexten sinnvolle Entscheidungen fällen zu können, benötigen Leser Sachkenntnisse. Nur dann können sie sich erfolgreich durch dieses Medium bewegen, indem sie Links wählen, die ihnen weiterhelfen. Das steht im Gegensatz zur weitverbreiteten Auffassung, Schülerinnen und Schüler müßten sich im Informationszeitalter kein inhaltliches Wissen mehr aneignen, sondern nur Wege und Methoden kennenlernen, um Informationen zu gewinnen. (Blatt. In: Lecke (1999), S. 183)

Darüber hinaus noch geht Udo Thiedeke, wenn er schreibt:

Die Komplexität des Wissens ist aber zugleich eine Bereicherung. Sie stellt eine Chance dar, mit vielfältigen und manchmal überraschenden

Meinungen und Themen konfrontiert zu werden. Mit den verwobenen Beständen des Wissens in den Netzen wachsen zugleich die Möglichkeiten, Wissensalternativen zu entdecken und assoziative Wege zu beschreiten, die vorher nicht erkennbar waren. (Thiedeke. In: Maset (1999), S. 17)

Hieran anknüpfend wären in der Theorie Reflexionen zu einer Computer- und Internetnutzung, die - und das ist das Entscheidende - über das Werkzeughafte hinausgeht, zu initiieren, beispielsweise durch folgende Fragen: Wie lassen sich in einer Lernumgebung, die durch Print- und elektronische Medien gleichermaßen geprägt ist, Wissen und Bildung konstituieren? Wie sind die Lernenden am Prozess der Erzeugung von Wissen und Bildung zu beteiligen? Oder auch: Wie lassen sich Medien, konventionelle wie elektronische, mit ihrer je spezifischen Qualität in den Prozess der Wissenskongstituierung integrieren? Wie also können Medien und damit auch Computer und Internet für die Erzeugung von Wissen nutzbar gemacht werden?

Bezogen auf Literatur allgemein und auf literarische Bildung im Deutschunterricht speziell könnte in diesem Zusammenhang die relevante Frage lauten: Welchen Anteil hat das Medium „klassische und moderne Dichtung“ - unabhängig von der technisch/organisatorischen Darbietungsweise (vgl. Elektronik-Buch!) - an dem Prozess der Wissenserzeugung und Bildungsentfaltung? An dieser Stelle sei noch einmal auf die wegweisenden Forschungen des Systemwissenschaftlers Wilhelm Walgenbach („Wie mache ich den Computer zum Mittel meiner Bildung?“) hingewiesen, zusammengefasst in seiner Habilitationsschrift „Interdisziplinäre System-Bildung“ (2000). Der mit den oben formulierten Fragen skizzierte Ansatz findet sich - implizit - bei Bodo Lecke, dort in einer spezifischen Variante:

Nach dem begrüßenswerten Perspektivenwechsel von der quantitativ-statistischen Frage: 'Was machen die Medien mit uns?' (=traditionelle/positivistische Wirkungsforschung) zum qualitativen Forschungsansatz: 'Was machen wir mit den Medien?' (=Mediennutzungsverhalten; uses and gratification approach) möchte ich für einen weiteren Perspektivenwechsel bzw. eine perspektivische Verengung und Präzisierung auf eine 'gattungstheoretische' Fragestellung plädieren, die sich auf die Produktionsweise, den 'Werkcharakter' und die (insbesondere moralische/pädagogische) Wirkung auf Kinder und Jugendliche sowie entsprechende medienpädagogische Konsequenzen konzentriert, also z.B. auf epische oder dramatische 'Formen', Gattungen bzw. 'Textsorten', die - vom 'bürgerlichen Rührstück' bis zur 'daily soap opera' - sowohl im Medium Literatur wie im Medium Fernsehen vorkommen. (Lecke (1999), S. 13)

Diesen Ausführungen zufolge wird Wissen über einen Gegenstand, hier sind es Textsorten oder Gattungen, und damit der Gegenstand selbst sowohl durch Literatur

im herkömmlichen Sinne (Dichtung) wie durch Fernsehsendungen – ergänzen ließen sich noch computerbezogene Präsentationen – generiert. Zukünftig geht es also vermutlich nicht mehr vorrangig um die Frage, wie Schule und Deutschunterricht auf Herausforderungen beispielsweise der Fernsehwelt reagieren sollten, sondern vielmehr darum, zu erforschen, und zwar in Analogie zum Medium Literatur, wie auch das Fernsehen, letztlich elektronische Medien überhaupt Wissen über die Wirklichkeit erzeugen und damit Realität selbst konstituieren. Weiterhin gilt, dass die Lernenden an dem Prozess der Wissenskonstruktion zu beteiligen sind. Zu den erwähnten gattungstheoretischen Aspekten noch einmal Bodo Lecke:

Bekanntlich lassen sich schon an den Erzähltechniken des engl. humoristisch-sentimentalen Romans (z.B. L. Sterne, 'Tristram Shandy') oder den Verfahrensweisen der 'romantischen Ironie' (z.B. C. v. Brentano, 'Godwi') 'hypertext'-förmige Strukturen erkennen. Mehr noch bemächtigen sich seit dem späteren 19. Jh. neue mediale (z.B. filmische oder pseudo-dokumentarische) Darbietungsformen der traditionellen oder 'klassischen', epischen oder dramatischen Strukturen der Literatur.

Umgekehrt sind es gerade die klassischen, wenn nicht gar 'antiquierten' literarischen Muster (wie aristotelische Dramaturgie, Trivialroman oder 'bürgerliches Rührstück'), die so aktuelle Genres wie 'soap opera', TV-Familienserien oder Hollywood-Filme beherrschen.

Es geht also um die Interdependenz bzw. Koexistenz literarischer, filmischer und elektronischer 'Texte'. (Lecke (1999), S. 14)

## **Fazit**

Nicht nur im Deutschunterricht und auch keinesfalls nur in der Schule, sondern ganz allgemein werden im Hinblick auf Multimedia und angesichts der mindestens z.T. an Computer und Internet geknüpften ökonomischen Herrschaftsausübung die Anforderungen gerade an die Fähigkeit des Analysierens und Interpretierens insbesondere dann voraussichtlich steigen, wenn Emanzipation und Mündigkeit nicht unter die Räder vielfältiger, teilweise subtiler Unterwerfungspostulate und -strategien geraten sollen. Die vorliegenden Ausführungen müssten dies an sich zu erkennen gegeben haben. Für die z.T. völlig unterschiedlichen medialen Symbolsysteme nicht zuletzt in ihren Vernetzungen ein tieferes Verständnis zu gewinnen, dürfte sich als Aufgabe von zunehmender Relevanz für jeden Einzelnen erweisen. Derzeit droht nämlich die konkrete Gefahr, dass der größte Teil der Menschen angesichts von Wissenszusammenhängen, die ständig komplexer werden und häufig auch politisch implementiert sind, ohne dass dies immer gleich offensichtlich wäre, in eine vollends passive Rolle gedrängt wird. Damit würde schließlich die Bevölkerung in ihrer überwältigenden Mehrheit um die Chance einer erfolgreichen Teilhabe am kulturellen, somit auch gesellschaftlichen wie politischen Diskurs gebracht. Eine

solche Minderung von Partizipationsmöglichkeiten wiederum wäre gleichbedeutend mit einem für Staat und Gesellschaft verhängnisvollen Demokratieverlust.

Um es abschließend noch einmal zusammenfassend zu sagen: Eine sich im Laufe der Zeit verkleinernde Gruppe, die dann sprach- und literaturkompetent wäre – forciert noch durch eine möglicherweise einseitige Eliteförderung –, würde den Diskurs beherrschen, und eine zweite, größer werdende Schicht käme dabei in die Lage, sich das Gesetz des Handelns – vermutlich auch des Denkens – diktieren lassen zu müssen.

## **Literatur**

Blatt, Inge: Computer als Medium – Eine Herausforderung für den Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/ M. u.a., S. 179 - 203. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 37)

Boeckmann, Klaus: Wissen und Bildung in der Informationsgesellschaft. In: Deubel, Volker/ Kiefer, Klaus H. (Hrsg.) (2003): MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien. Bielefeld, S. 31 - 40. (=Schrift und Bild in Bewegung; Bd. 6)

Böttcher, Jens-Uwe (Hrsg.) (1999): Sponsoring und Fundraising für die Schule. Ein Leitfadens zur alternativen Mittelbeschaffung. Neuwied; Kriftel. (=Praxishilfen Schule: Pädagogik)

Bourdieu, Pierre (1998): Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstands gegen die neoliberale Invasion. Konstanz. (=Edition discours; Bd. 23)

Ehlers, Holger: Infotainment, Edutainment, Schule - Medienkritik als Schlüsselkompetenz im Deutschunterricht. Ein Zwischenruf. In: Kepser, Matthis/ Nickel-Bacon, Irmgard (Hrsg.) (2004): Medienkritik im Deutschunterricht. Baltmannsweiler, S. 70 - 81. (=Diskussionsforum Deutsch; Bd. 14)

Erlinger, Hans Dieter: Kanonfragen für die Medienerziehung im Deutschunterricht. In: Erlinger, Hans Dieter/ Lecke, Bodo (Hrsg.) (2004): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München, S. 23 – 40. (=Ästhetik – Medien – Bildung 7)

Grundmann, Hilmar (1998): Berufsschule ohne Deutschunterricht – noch Schule? 9 Beiträge zur Begründung des Deutschunterrichts an berufsbildenden Schulen. Darmstadt.

Herzog, Roman: Aufbruch in der Bildungspolitik. (Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin). In: Rutz, Michael (Hrsg.) (1997): Aufbruch in der Bildungspolitik. Roman Herzogs Rede und 25 Antworten. München, S. 13 - 33.

Jonas, Hartmut/Rose, Kurt (2002): Computerunterstützter Deutschunterricht. Frankfurt/M. u.a. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 48)

Kepser, Matthis (1999): Massenmedium Computer. Ein Handbuch für Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. Bad Krozingen.

Krotz, Friedrich: Medien als Ressource der Konstitution von Identität. Eine konzeptionelle Klärung auf der Basis des Symbolischen Interaktionismus. In: Winter, Carsten u.a. (Hrsg.) (2003): Medienidentitäten. Identität im Kontext von Globalisierung und Medienkultur. Köln, S. 27- 48.

Krüger, Heinz-Hermann (1999<sup>2</sup>): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen. (=UTB für Wissenschaft)

Kübler, Hans-Dieter: An der Schwelle zur Informationsgesellschaft: Wie ratlos ist die Didaktik? Und verliert der Deutschunterricht seinen Integrationsanspruch? In: Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/ M. u.a., S. 113 - 149. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 37)

Ders.: Medienkompetenz – Dimensionen eines Schlagwortes. In: Schell, Fred u.a. (Hrsg.) (1999): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 25 - 47. (=Reihe Medienpädagogik; Bd. 11)

Ders. (2003): Leben mit der Hydra. Die Medienwelten von Kindern und Jugendlichen.

[http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/kuebler\\_hydra/kuebler\\_hydra.html](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/kuebler_hydra/kuebler_hydra.html) (Juli 2005)

Lecke, Bodo: Vorwort: Literatur im „Medienverbund“? In: Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/ M. u.a., S. 11 - 40. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 37)

Lohmann, Ingrid (2004): Universität, Neue Medien und der globale Bildungsmarkt. Wie Bildungsprozesse in Eigentumsoperationen mit Wissen transformiert werden. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/Publik/edu-market.htm> (Juli 2005) <http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Publik/edu-market.htm> (August 2013)

Moser, Heinz (2000<sup>3</sup>): Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter. Opladen.

Negt, Oskar (1998): Warum SPD? 7 Argumente für einen nachhaltigen Macht- und Politikwechsel. Göttingen. (=steidl taschenbuch 127)

Ders. (1997, 1999): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen. (=steidl taschenbuch 135)

Neumann-Braun, Klaus u.a.: Markenkindheit und Medienmarken. Einführung in ein interdisziplinäres Forschungsprojekt. In: Paus - Hasebrink, Ingrid u.a. (2004): Medienkindheit - Markenkindheit. Untersuchungen zur multimedialen Verwertung von Markenzeichen für Kinder. München, S. 9 - 25. (=Schriftenreihe der LPR Hessen, Bd. 18)

Neuß, Norbert: Visualität als Herausforderung der Schule. In: Lecke, Bodo (Hrsg.) (1999): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. Frankfurt/ M. u.a., S. 153 - 178. (=Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts; Bd. 37)

Schulze-Bergmann, Joachim: Massenmedien in den Hamburger Deutsch-Lehrplänen 1950 - 2003 – Eine kritische Durchsicht zu Umfang und Inhalt. In: Erlinger, Hans Dieter/Lecke, Bodo (Hrsg.) (2004): Kanonbildung bei audiovisuellen Medien im Deutschunterricht? München, S. 61- 88. (=Ästhetik – Medien – Bildung 7)

Thiedeke, Udo: Zwischen „Haus für Schönheit und Technik“ und „Hybridenmuseum“ - Überlegungen zu Informationsgesellschaft und kreativer Medienkompetenz. In: Maset, Pierangelo (Hrsg.) (1999): Pädagogische und psychologische Aspekte der Medienästhetik. Beiträge vom Kongreß der DGfE 1998 „Medien Generation“. Opladen, S. 9 - 26. (=Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))

Thomé, Dorothea und Günther: Über das Lernen mit neuen Medien – Aspekte des kooperativen und forschenden Lernens. In: Calvert, Kristina/Lecke, Bodo (Hrsg.) (2003): Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-) Unterricht. München, S. 79 - 92. (=Ästhetik – Medien – Bildung 6)



Walgenbach, Wilhelm (2000): Interdisziplinäre System-Bildung. Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze mit Musterbeispielen, empirischen Studien und Implementationsstrategien. Frankfurt/M. u.a.

Welsch, Wolfgang (1998<sup>5</sup>): Ästhetisches Denken. Stuttgart. (=Universal-Bibliothek Nr. 8681)

---

Text neu formatiert August 2013