

Baustein 27

Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft

Der Begriff Bildung lässt sich über ein großes Feld zwischen klassischen Idealen und pragmatischer Berufsorientierung spannen. Denken kann man an Homer und die Antike, an Goethes *Wilhelm Meister* und Schillers *Don Carlos*, an das humanistische Gymnasium, an Besinnungsaufsätze und die Erziehung zum sittlichen Menschen; oder aber an Bill Gates und das Computerzeitalter, an Sachtexte und Fachliteratur, an die Berufsschule oder den EDV-Kurs, an Programmieren in HTML und die Ausbildung zum Webdesigner.

Um folgende Fragen geht es in diesem Baustein:

- Was ist und gehört zu „Bildung“?
- Was haben Sprache und Literatur damit zu tun?
- Was bedeutet Bildung unter den Gegebenheiten der Mediengesellschaft?

1. Stichpunkte zu Geschichte und Problematik des Bildungsbegriffes

Unter Bildung stellte man sich zu unterschiedlichen Zeiten Unterschiedliches vor: Sah man im Mittelalter darin die göttliche Formung des Menschen, so wurde um die Wende zum 19. Jahrhundert der Bildungsbegriff säkularisiert, v.a. von Herder, Goethe und W.v. Humboldt. Nicht mehr die Religion, sondern die Pädagogik besetzte ihn und bezeichnete damit die seelisch-sittliche Selbstformung des Menschen (vgl. Steenblock 1999, 159). Für Humboldt besteht Bildung nicht in einer Anhäufung *von*, sondern in der Tätigkeit *mit* Sprache und Kultur, besonders des Griechentums. Bildung ist kein Auswickelungsprozess von Anlagen, sondern individuelle Formung durch Wissenschaft, Kunst, Gemeinschaft und Tradition. Es geht nicht um materiale Lerngegenstände, die erworben und besessen werden können, sondern um formale Fähigkeiten wie Selbstbestimmung und Humanität. Bildung ist nicht Gegenstand oder Zustand, sondern Prozess.

Mehr als dieser klassische Bildungsbegriff selbst ist seine Umsetzung vielfach kritisiert worden: als elitär, konservativ, unpolitisch. In der Praxis fungierte Bildung oft lediglich als Statussymbol und Sozialbarriere. Das humanistische Gymnasium und die Universität waren die Orte, an denen sich die Eliten der Gesellschaft selbst reproduzierten. Weite Teile der Bevölkerung partizipierten am Bildungsprozess gar nicht, weil sie andere Sorgen hatten und im auf-

Klassischer Bildungsbegriff: Seelisch-sittliche Selbstformung des Menschen

Wilhelm von Humboldt (1767–1835) war Philosoph und Sprachforscher und reformierte als Kultusbeamter das preußische Bildungswesen.

Materiale vs. formale Bildung

Heinrich Manns Roman *Der Untertan* (1918) zeigt die Indienstnahme von Bildungsinstitutionen für die Fortschreibung sozialer Ungleichheiten.

Deutsche Ironie: In unmittelbarer Nachbarschaft der Klassikerstadt Weimar wurde das KZ Buchenwald errichtet. Kulturbeflissene Bürger sorgten sich zwar um den Ruf der Stadt, nicht aber um die Häftlinge.

Curriculare Bildung: Kompetenzen für die Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. Baustein 22, Abs. 3).

Sprachlich-literarisches Wissen vs. kommunikative Handlungsfähigkeit

Reformbewegung: Demokratisierung, Modernisierung und Verwissenschaftlichung

Neue Erziehungsziele: Emanzipation, Kritikfähigkeit, Sprachhandlungsfähigkeit, Kreativität

Hauptvertreter der Postmoderne: Barthes, Derrida, Lacan, Foucault, Lévi-Strauss, Lyotard

kommenden Industriezeitalter zudem erst einmal eine Ausbildung benötigten, allen voran die Techniken von Lesen und Schreiben. Vor allem aber kreierte man dem weltfernen humanistischen Bildungskonzept an, die Katastrophe des Nationalsozialismus nicht nur nicht verhindert, sondern sogar mit heraufbeschworen zu haben.

In den 1960er Jahren ging der Bildungsbegriff zwischen formalem Bildungsideal und materialen Stoffmengen im Sog einer breiten gesellschaftlichen Reformbewegung fast unter. Hochtechnisierte Industriegesellschaften konnten nicht mehr von einer Kaste humanistisch Gebildeter geführt werden – zumal im wirtschaftlichen, militärischen und ideologischen „Kalten Krieg“ mit dem Ostblock. Der erfolgreiche Start des sowjetischen Satelliten „Sputnik“ löste 1962 in der westlichen Welt den nach ihm benannten Schock aus. Man drohte ins Hintertreffen zu geraten, weil das Bildungssystem antiquiert war: Zu wenige lernten obendrein das Falsche. Der „Bildungsnotstand“, ja die „Bildungskatastrophe“ stieß eine gewaltige Bildungsreform an. Deren Hauptziel war es, breitere gesellschaftliche Gruppen zu erfassen und Lerninhalte wie Lernwege zu modernisieren. Saul B. Robinsohns Schrift *Bildungsreform als Revision des Curriculums* (1967) begründete den curricularen Ansatz: Die Lerner sollten gezielt Kompetenzen für die Bewältigung von Lebenssituationen aufbauen. Was nutzte einem die Kenntnis der Lyrik Goethes, wenn man nicht wusste, aus welchen Teilen eine Zeitung besteht? Was das Abfassen von Besinnungsaufsätzen, wenn man keinen Bericht schreiben konnte? Was nutzte alles sprachlich-literarische Wissen ohne die Fähigkeit, kommunikativ zu handeln?

Reine Stoffpläne wurden abgelöst von curricularen Lehrplänen, die Lernziele begründeten und erst von diesen aus oftmals gänzlich neue Lerngegenstände formulierten. Wichtig war schließlich die wissenschaftliche Absicherung des Unterrichts, und zwar einmal in der „Didaktisierung“ der Lerngegenstände, zum anderen in der Systematisierung der Lehr-Lernprozesse durch Methoden, Medien und Lernzielkontrollen. Die Gesamtschule und das Kollegstufen-System sind typische Projekte der Reform. Sie erbrachte eine nachhaltige Demokratisierung, Modernisierung und Verwissenschaftlichung des Schulwesens.

Der Begriff Bildung galt als antiquiert und diffus und wurde zurückgedrängt von *Qualifikationen* und *Kompetenzen*. Er stand überdies im Verdacht, eine affirmative Sicht gesellschaftlicher Widersprüche und Defizite zu befördern. Neue Erziehungsziele wie Emanzipation, Kritikfähigkeit, Sprachhandlungsfähigkeit, Kreativität ließen sich mit ihm kaum vereinbaren.

Zwar hat das curriculare Machbarkeitskonzept Risse bekommen. Aber heute von Bildung zu reden scheint problematischer zu sein denn je: Als theoretisches Konzept erfordert Bildung sowohl das Vorhandensein eines bildungsfähigen Subjekts als auch einen Minimalkonsens über Wissenschaft, Kunst, Gemeinschaft und Tradition, auf die es sich bezieht. Nun hat im Zeichen der Postmoderne ein gewaltiger Theorieangriff auf das Historische, Moralische, Humanistische, Rationale stattgefunden (vgl. Wegmann 1993, 13) und die Vermittlung von Subjekt und Welt durch Bildung radikal in Frage gestellt. In der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns oder in

der Medientheorie Friedrich Kittlers gar spielen Subjekte überhaupt keine Rolle mehr. Vereinfacht: Politik als gesellschaftliches System läuft weiter, auch wenn ein Minister zurücktritt; desgleichen ein Chatraum, auch wenn sich ein Chatter ausloggt. Der Einzelmensch – für Bildungstheorien eine zentrale Größe – ist hier keine relevante Kategorie mehr.

Der postmoderne Mensch lebt „unterschiedliche und traditionell nicht zu vereinbarende Praxen menschlicher Möglichkeiten“ (Ladenthin 1991, 63); gesellschaftliche Institutionen wie Ehe, Familie, Beruf, Kirchen, Parteien haben dramatisch an Bindungskraft eingebüßt. Die von dem Soziologen Gerhard Schulze beschriebene *Erlebnisgesellschaft* (vgl. Moser 1995, 72ff.) ermöglicht eine Pluralisierung und Individualisierung von Lebensentwürfen, die jedoch auf dem brüchigen Eis ungesicherter Wertgeltungen immer weniger planbar sind. Zweifelhaft ist daher auch, ob Kindheit und Jugend noch im Zeichen traditioneller Identitätstheorien interpretiert werden können.

Ausdifferenzierte und zudem voll mediatisierte Gesellschaften bieten vielfältigste und gegensätzlichste Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, aber auch -notwendigkeiten. Moderne Identitätstheorien gehen daher nicht mehr von der einen, stabilen, „gebildeten“ Identität aus, sondern von multiplen, fluiden, zusammengelesenen *patchwork identities* (Elkind).

Überlegen Sie, welche Identitäten Sie in unterschiedlichen Lebensvollzügen kombinieren müssen oder können.

Der (biologisch-psychologische) Konstruktivismus geht zwar von Individuen aus, weist aber wiederum den Anspruch einer objektiven Realität zurück: Es gibt keine Realität, sondern nur Erfahrungswirklichkeiten von Beobachtern; es gibt keine Welt, sondern nur Umwelten von psychischen Systemen. Von Bildung als tätigem Hineinwachsen des Menschen in eine zwar veränderbare, zunächst aber doch vorliegende und vorgegebene Welt lässt sich dann aber nicht sinnvoll sprechen.

Wenn der einzelne Mensch also ein theoretisch zu vernachlässigendes Etwas, gar ein bloßes Anhängsel technologisch-kommerzieller Prozesse ist (vgl. Steenblock 1999, 267), wenn er sich ungesichert durch Werte und Institutionen aus der Unüberschaubarkeit beliebiger Optionen eine abgeschottete Erfahrungswirklichkeit hinkonstruiert – muss dann der Bildungsbegriff nicht aufgegeben werden? Wir meinen nein.

2. Reformulierung des Bildungsbegriffes

Blicken wir auf die grundlegende Annahme des Konstruktivismus: Realität ist immer von einem Beobachter konstruierte Wirklichkeit. Dies bedeutet freilich nicht, dass der Mensch solipsistisch und a-sozial in seiner Wahrnehmungswelt abgeriegelt ist. Er konstruiert sich seine Welt zwar, tut dies aber nicht beliebig, sondern in Abhängig-

Postmoderne Identität

Zum Identitätsbegriff vgl. Sie Moser 1995, 88ff. und Baustein 12.

Eine gute Einführung in den Konstruktivismus geben Förster/Glaserfeld/Hejl/Schmidt/Watzlawick 1997.

Ein höchst unterhaltsames Lesebuch über „Wahn-Täuschung-Verstehen“ (Untertitel) ist Paul Watzlawicks *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* (1995).

Realität = Wirklichkeit eines Beobachters

Man kann erwarten, dass Verkehrsteilnehmer das Rot an der Kreuzung als Halteaufforderung verstehen; oder dass man auf die Frage nach dem Bahnhof, kein „Gib's auf!“ (wie bei Kafka) bekommt, sondern Auskunft über den Weg dahin, wo Züge ein- und abfahren. Ein Außerirdischer würde Blechkästen und fahrende Eisenschläuche vorfinden, aber keine Ampeln und Züge.

Sprache und Kommunikation sind die Medien der Wirklichkeitserzeugung.

Identitätsfindung des Subjekts und seine ‚Arbeit an sich selbst‘ in der Auseinandersetzung mit dem ‚materialen‘ Feld der Bestände menschlicher Kulturbildung

Klafkis Konzept kategorialer Bildung: „... in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen eine Wirklichkeit ‚kategorial‘ erschlossen hat und daß damit eben er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“ (zit. nach Steenblock 1999, 212).

keit von seinem Wahrnehmungs- und Denkvermögen und in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Weil dem so ist, sind wir in unserem Kulturkreis relativ einig darüber, was ein Reclamheft ist, wo wir in einem Satz Kommas setzen und dass es einen Dichter namens Goethe gab. Wirklichkeit ist die soziale Vereinbarung eines Alltagsrealismus, der es uns überhaupt erst erlaubt, kognitiv und sozial zu funktionieren. Heranwachsen ist kein Vorfinden einer objekthaften Welt, sondern ein Hineinwachsen in Konventionen, Routinen, Habitus und die durch sie erzeugten Objekte. Handlungskoordination (vgl. Feilke 1994) und Wirklichkeitserzeugung aber geschehen durch Sprache und Kommunikation.

Wir haben für die Gewinnung eines Bildungsbegriffes damit den ersten Schritt getan. Im zweiten übernehmen wir eine Definition und bauen sie aus. Bildung sei, so Volker Steenblock, die „Identitätsfindung des Subjekts und seine ‚Arbeit an sich selbst‘ in der Auseinandersetzung mit dem ‚materialen‘ Feld der Bestände menschlicher Kulturbildung, die uns tragen und die wir weitertragen und verändern können, indem diese Gehalte zugleich unsere Reflexions- und Handlungsniveaus prägen“ (1999, 15).

Wir knüpfen vier Punkte daran an:

(1) Bildung hat keinen (normativen) Endpunkt – etwa in einem abschließenden Identitätsfund. Bildung ist kein Zustand, sondern ein Prozess, ist also „Arbeit“, „Auseinandersetzung“, „Tragen“, „Verändern“.

(2) Bildung besteht nicht in der Einverleibung von Bildungsgütern. Das Feld menschlicher Kulturbestände gilt als ‚material‘. Diese Anführungszeichen übersetzen wir mit: *kommunikativ erzeugt und sozial vereinbart*. Dennoch muss die Rede von den „Bestände[n] menschlicher Kulturbildung“ nicht aufgegeben werden. Wolfgang Klafkis Konzept kategorialer Bildung löst den Widerspruch zwischen formalen Fähigkeiten und materialen Gegenständen auf und lässt sich somit auch für einen konstruktivistischen Bildungsbegriff einsetzen. Kategoriale Bildung bedeutet das „Erschlossenein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“, d.h. das „Erschlossenein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“ (zit. nach Steenblock 1999, 212).

(3) Bildung muss dem Wandel der so verstandenen „Gehalte“ Rechnung tragen. Sie muss anschlussfähig bleiben an die rasanten Entwicklungen von Wissenschaft und Technik, an Probleme und Herausforderungen wie Ökologie, Überbevölkerung, Interkulturalität, neue Medien.

(4) Vor allem aber: Da Sprache und Kommunikation Mittel der Wirklichkeitserzeugung sind, muss Bildung immer auch als sprachliche Bildung gesehen werden. Gemeint ist damit nicht der feinsinnige Rückzug ins Refugium schöner Sprache und guter Literatur. Bildung ist vielmehr die Befähigung zur sozialen, ästhetischen und ökonomischen Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache. Kultur ist dabei zu verstehen als ein „System kollektiven Wissens bzw. kollektiv geteilter Sinnkonstruktionen, mit de-

ren Hilfe Menschen ihre Wirklichkeit deuten“ (Schmidt 1994, 599). Auch in konstruktivistischer Sicht lässt sich also von Bildung sprechen. Sie ist weit konkreter und fassbarer als die seelisch-sittliche Charakterbildung des klassischen Ideals, andererseits sehr viel grundlegender als pragmatisch motivierte Aus- und Weiterbildung in Beruf und Freizeit. Es ist die Bildung von Sprach- und Kommunikationsfähigkeiten, von sprachlich fundierten Vorstellungen, von Sprachbewusstsein, wie sie in vielen Bausteinen dieses Buches beschrieben sind. Dies vollzieht sich natürlich nicht im luftleeren Raum, sondern an und mit Themen und Erfahrungsgegenständen, z.B. Sprachmodellen, Sprachvarietäten, Sachtexten, literarischen Texten.

Bereits Humboldt hatte betont, dass Anschauung, Denken und Handeln auf Sprache fußt (vgl. Ladenthin 1991, 264ff.). Bildung ist sprachlich, weil der Mensch „in der Sprache“ ist, weil das, „was beschrieben, vorgestellt und miteinander in Zusammenhang gebracht werden kann“ (Maturana/Varela 1987, 227ff.) immer in Sprache vorgefunden bzw. konstruiert wird. Sprache allein garantiert Bildungsprozesse noch nicht, aber ohne Sprache kann es sie nicht geben. Im folgenden Abschnitt soll aufgezeigt werden, wie so verstandene sprachliche und literarische Bildung durch die Gegebenheiten der Mediengesellschaft beeinflusst wird.

3. Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft

• Einflüsse der Mediengesellschaft

Oft provozieren die Medien bildungspessimistische Klagen. Sie führen zu sprachlicher, intellektueller, sozialer, emotionaler Abstumpfung, zum – so populäre Thesen und Buch(unter)titel von Neil Postman – *Verschwinden der Kindheit* (1987) und zum *Ende der Erziehung* (1997). Solche Kritik ist meist überzogen. Mediennutzung bewirkt nicht einlinig Gewalt und Dummheit. Auch verdrängen neue Medien alte nicht, sondern weisen ihnen lediglich neue Plätze zu (vgl. Kittler 1993, 178). Es gibt kein Versinken der literalen Kultur, sondern lediglich „neue Verteilungen der Funktionen auf ‚alte‘ und ‚neue‘ Medien in der gesellschaftlichen Kommunikation“ (Glück 1987, 193).

Überlegen Sie sich Beispiele solcher Neuverteilungen von Systemplätzen und Funktionen an alte Medien durch das Aufkommen neuer.

Medienkultur lässt sich sogar positiv sehen, weil die Bildungsmöglichkeiten des Menschen ungeahnte Dimensionen erreichen. Nun kann aber „ein einmal erreichtes Niveau gesellschaftlicher Literalität [auch] wieder verlorengehen“ (Glück 1987, 167), wenn es nicht gepflegt wird.

Bildung als (Befähigung zur) Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache.

Vgl. Sie die Bausteine in Kapitel 2.

Bildung ist sprachlich.

Zum Begriff Mediengesellschaft vgl. Baustein 11.

Für differenzierte Befunde der Wirkungsforschung vgl. Moser 1995, Merten 1994, Hurrelmann 1994, Krebs 1994.

Was die neuen Medien verursachen, ist ein Funktionsverlust von Schule als Lernort. „Der Qualifizierungsbedarf wird außerhalb des Bildungssystems definiert“ (Tully 1994, 71) und insbesondere die Aneignung von Handhabungsfertigkeiten geschieht zusehends informell und individualisiert.

Neue Dimensionen: Buchhandlungen mutieren zu Medienhäusern mit gewaltigen Sortimenten; Austausch mit Partnern in aller Welt ist schnell, bequem und preiswert zu haben; per Satellit lassen sich Kulturprogramme wie Arte, 3sat oder Bayern Alpha rund um die Uhr empfangen; das Internet lädt ein zum Lesen und auch Schreiben von Literatur.

Stellen Sie sich in einem Gedankenexperiment eine schriftlose Gesellschaft vor!

Die neuen Medien sind Teil einer veränderten Welt, in der „Literatur ihre zentrale Stellung für die kulturelle Paradigmatik verloren hat“ (Iser 1993, 10). Sprachliche und literarische Bildung wird verändert, weil Sprache und Literatur durch Medien nachhaltig beeinflusst werden. Einige für den Deutschunterricht besonders relevante Einflüsse machen dies deutlich:

(1) Kinder kennen fiktive Stoffe bereits medial adaptiert, etwa Märchen in der Comicversion (z.B. die Zeichentrickserie *Simsala Grimm*) oder *Ronja Räubertochter* als interaktives (Computer)-Bilderbuch, bevor sie den originalen Buchtexten in der Schule begegnen.

(2) Kinder und Jugendliche sind in ihren Rezeptionsgewohnheiten geprägt von der potenzierten Audiovisualität neuerer Medienangebote. Sie erwarten Rasanz, Spannung, Action und haben daher eher Probleme in der mühevolleren ästhetischen Kommunikation mit „langsamen“ und auch „leisen“ Schrifttexten (vgl. Wermke 1997).

(3) Medien(angebote) stiften Mythen aber auch Alltagskonzepte. Das haben sie immer getan; die neuen freilich tun es neu. Schon die Queste nach dem Heiligen Gral verdankt(e) ihre kulturelle Präsenz weniger der Schule als Marion Z. Bradley und Monty Python. Serien wie *Gute Zeiten, schlechte Zeiten* oder *Lindenstraße*, Figuren wie Al Bundy und Lara Croft, Computerspiele wie *Space Invaders* oder *Doom*, Musikvideos mit Madonna oder Britney Spears, Talks mit Fliege oder Arabella – das alles ist Kult(ur) weit mehr als die Irrfahrten des Odysseus oder die Dreistigkeiten Eulenspiegels. Sie variieren und formieren kulturelle „Denkbilder“ (Müller-Michaels 1997, 121) des Gelingens und des Scheiterns, der Angst und der Freude, des Normalen und des Abnormalen, des Bösen und des Guten.

Vgl. Sie Baustein 11.

(4) Neue Kommunikations- und Medienformate wie E-Mail, Hypertext, Hyperfiction, Videoclips, Newsclips, Talkshows, Reality Shows durchdringen den Alltag. Texte sollen auf einen Monitor passen, Statements vor der Kamera dürfen 30 Sekunden nicht überschreiten, Computerspezialisten schützen ihr Herrschaftsgebiet mit Nebelwänden aus Fachjargon. Es entstehen neue Textsorten und Sprachvarietäten, neue Sprachverwendungssituationen und Sprachdomänen.

Bildung hatten wir definiert als die Befähigung zur Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache. Aufgrund der genannten Einflüsse ist sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft keineswegs überflüssig, sondern unabdingbar und sicher nicht allein außerhalb der Schule zu leisten. Im Folgenden seien Konsequenzen für Bildungsprozesse aufgezeigt.

Konsequenzen

• Folgen für die sprachliche Bildung

Sprachliche Bildung besteht nicht im Erwerb sprachwissenschaftlicher Kenntnisse, sondern vor allem in den „Diskussionen über die Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Sprache in Kommunikation und Wahrheitsfindung bis hin zu Fragen einer ‚Sprachpolitik‘ bzw. der ‚Sprachkultur‘ überhaupt, in der wir uns unseres Selbst- und Weltverhältnisses gemeinsam vergewissern“ (Steenblock 1999, 242f.). Für die sprachliche Bildung unter multimedialen Gegebenheiten bedeutet dies, auch neue Kommunikations- und Medienformate zu bearbeiten. Ein multimedialer Hypertext ist anders zu lesen als ein Sachbuch, eine E-Mail anders zu schreiben als ein Brief. Hierfür braucht es Anleitung. Keine Anleitung brauchen etwa Chatten oder Talkshow-Sehen. Was es aber braucht, ist Bewusstsein und Achtsamkeit für das, was sich da sprachlich vollzieht: eine Beobachtungs- und Produktionsfähigkeit unter ästhetischen, sozialen, ethischen, ökonomischen Blickwinkeln. Die sprachlich integrierte Bearbeitung solcher Formate geschieht also nicht mit dem Ziel ihrer pädagogischen Austreibung, sondern mit dem der sinnvollen Nutzung und Gestaltung zwischen lustvoller Hingabe und kritischer Distanz.

Vgl. Sie Baustein 14.

Neue Kommunikations- und Medienformate bearbeiten

• Folgen für die literarische Bildung

Literarische Bildung lässt sich streng nicht von sprachlicher trennen. Einmal ist offen, was die Literarizität eines Textes z.B. im Unterschied zu einem „Sachtext“ ausmacht. Zweitens sind auch literarische Texte sprachliche Gebilde, deren Rezeption sprachliche Fähigkeiten erfordert. Trotzdem wollen wir von literarischer Bildung sprechen und definieren sie mit Ulf Abraham kategorial: Der Bildungsgehalt liegt darin, dass Literatur Vorschläge macht „zur Sprachwerdung der Welt und unserer Wahrnehmung dieser Welt (die natürlich uns selbst und unsere Mitmenschen einschließt)“ (1998b, 261).

Vgl. Sie hierzu Baustein 18 und die Bausteine in Kapitel 1.2.

Literaturvermittlung: nicht kultursichernde Kenntnisnahme, sondern produktiver Umgang.

Diese Bildungsidee schließt aus, lediglich die Kenntnis kanonisierter Dichtung anzuhäufen. Es geht nicht um rezeptive Kenntnisnahme von, sondern um aktiven Umgang mit Literatur; nicht um Kultur(ver)sicherung, sondern um produktive Irritation (vgl. Abraham 1998b, 252f.). Literatur ist in Gebrauch zu nehmen (vgl. Abraham 1998b, 260f.). Dies umgreift einmal die Aushandlung eigener Deutungen mit denen anderer Leser(innen), seien es nun Rezeptionsdokumente oder Äußerungen anwesender Mitschüler; es umgreift zweitens, Literatur nicht zu Wirklichkeitsabbildern zu reduzieren, sondern sie als sprachlich-ästhetische Gebilde wahrzunehmen, die immer in Zusammenhängen stehen (vgl. Maiwald 1999, 122). Gebrauch ist Arbeit gegen und mit anderen Leser(innen): an der Sprachlichkeit von Texten, an ihrer Geschichtlichkeit, an ihrer Situiertheit in Kontexten wie Autobiographie, Geistesgeschichte, Literatursystem, auch Arbeit am literarischen Kanon (vgl. Eggert 1997, 29; Abraham 1998a, 237ff.).

Literatur in Gebrauch nehmen

Näheres hierzu vgl. Baustein 12.

Die so genannten neuen Medien verändern diese Arbeit. Natürlich ist ein Ende des methodisch kontrollierten Rückbezuges auf einen ersten, ursprünglichen (Schrift-)Text nicht abzusehen (vgl. Steenblock 1999, 69). Aber literarische Bildung ist „gebunden ... an den aktuellen Gesamtzustand im Spektrum der Medienlandschaft“ (Eg-

gert 1992, 21). Neue Medien verändern das Textangebot und die Basis für die Rezeption herkömmlicher Literatur. Für den Deutschunterricht bedeutet dies:

Neue Medien verändern den Deutschunterricht.

(1) Die Einbeziehung medialer Adaptionen fiktiver Stoffe muss über Literaturverfilmungen hinaus gehen. Die Ausschließlichkeit literarischer (Bücher-)Bildung muss erweitert werden auf multimediale Texte, auf Wahrnehmungsbildung (*visual literacy*, semiotische Kompetenz). Neue Medien(angebote) bieten neue Formen und Foren von Literarizität und Literaturgebrauch (Hyperfiction, Cyberpunk). Auch stiften sie Mythen und „Denk-Bilder“ neu. Das solchermaßen erweiterte „Feld der Bestände menschlicher Kulturbildung“ (Steenblock 1999, 15) darf nicht brach liegen bleiben, wenn sprachliche und literarische Bildung nicht museal werden sollen.

(2) Deutschunterricht muss mit veränderten Rezeptionsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen, insbesondere ihren Problemen mit Schrifttexten, v.a. mit „hochliterarischen“ rechnen. Die Auffassungs- und Verstehensprobleme junger Leser(innen) sind teils ganz elementarer Art. Die Gewinnung für das Lesen generell und die Ausweitung der Lesepraxis auch auf komplexere Literatur bedarf daher anhaltender didaktischer Überlegungen zu Textwahl und Textumgang. Literarische Bildungsprozesse, wie wir sie verstehen, vollziehen sich nicht naturwüchsig, auch nicht durch reine Spaßorientierung oder komplette „Entschulung“ (vgl. Pennac 1994) des Umganges mit Literatur. Nachgedacht werden muss weiter über eine verstärkte Einbeziehung von Kinder- und Jugend- sowie Unterhaltungsliteratur, über vergleichendes Lesen bzw. Wahrnehmen, gesprächs- und produktionsorientierte Verfahren der Interpretation (vgl. Abraham 1998a; Maiwald 1999; Spinner [Hg.] 1999; Wermke 1997).

4. Aufbrüche

In dem Roman *Schöne neue Welt* klagt eine Figur: „Wir haben die hohe Kunst geopfert. Dafür haben wir Fühlfilme und Duftorgel“ (Huxley 1995, 218). Aldous Huxley wusste nichts von den Erfahrungsmöglichkeiten, die uns die heute neuen Medien bieten. Dennoch berührt das Zitat einen zentralen Punkt. Unsere Entsprechungen von „Fühlfilmen und Duftorgel“ sind kein Verfall, sondern Erweiterung kultureller Erfahrungsräume. Die pädagogische Diskussion um Lesewut und Lesesucht am Ende des 18. Jahrhunderts (vgl. Glück 1987, 178ff.; Beisbart/Maiwald 2001) zeigt, dass der Gebrauch neuer Medien stets kulturkritisch beäugt wird. Aber weder war das Buch um 1800, noch das Telefon um 1900, noch der Fernseher um 1950, noch das Handy um 1990 zu stoppen. Und dies verursachte (zumindest dauerhaft) weder sozialen und politischen Niedergang noch ökonomische und kulturelle Brache. Auch Computer und Internet werden dies nicht tun – wenn es gelingt, Sprache und Literatur in der multifunktionalen Fülle ihrer medialen Transformationen achtsam zu bearbeiten und vielgestaltig in Gebrauch zu nehmen.

„Werke drohen zu verschwinden, weil sie nur noch angekostet oder nur noch verschlungen werden ... in Geschwätzigkeit und Vergesslichkeit der Vielen. ... Allzu extensive Lektüre raubt Werken ihre Würde, unwandelbare Autoritäten zu sein und unvergessliche Autoren zu haben“ (Kittler 1995, 180). Kittlers Worte gelten nicht unserer Medien- sondern der Buchkultur um 1800!

Zusammenfassung

Überlegungen zu sprachlicher und literarischer Bildung in der Mediengesellschaft nahmen ihren Ausgang beim klassischen Bildungsbegriff. Historische Schlaglichter erhellen seine Bedeutungen und seine Problematik. Eine konstruktivistische Bildungsauffassung sieht sprachliche und literarische Bildung als Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache. Aufgezeigt wurde, wie die Bedingungen der Mediengesellschaft in Sprache und Literatur wirksam werden und welche Konsequenzen dies für sprachliche und literarische Bildungsprozesse hat. Bei achtsamer und vieltätiger Bearbeitung stellen neue Medien- und Kommunikationsformate eine positive Erweiterung kultureller Erfahrungsräume dar.

Weiterführende Literatur

Abraham, Ulf (1998): *Kohlhaas und der Kanon, oder: Was hat Kleist in der Schule verloren?* In: *Kleist-Jahrbuch 1998*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 244–263.

Förster, Heinz/Glaserfeld, Ernst v./Hejl, Peter M./Schmidt, Siegfried J./Watzlawick, Paul (1997): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper 1985. (2. A.).

Moser, Heinz (1995): *Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen in der Mediengesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (1999): *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel.

Steenblock, Volker (1999): *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Wilhelm Fink Verlag.

{K.M.}