
Die Bildung der Medien & die Medienbildung

Zur Medienvergessenheit des
medienpädagogischen Diskurses

Rainer Leschke 2012

Inhalt

1.	Funktionen pädagogischer Medienkritik.....	2
2.	Mediendynamiken und ihre Akteure	3
3.	Schulische Mediensysteme	5
4.	Strukturen postkonventioneller Mediensysteme.....	6
5.	Bildung in postkonventionellen Medienkulturen.....	7

1. Funktionen pädagogischer Medienkritik

Pädagogen sind, wenn es um neue Medientechnologien ging, vorzugsweise als Apokalyptiker in der Weltgeschichte unterwegs gewesen. Medienkritik gehörte und gehört zweifellos immer noch zum guten Ton pädagogischer Diskurse und das funktioniert so erstaunlich zuverlässig und über alle Technologien und Medien hinweg, weil diese Haltung einem recht elementaren Reflex gehorcht, nämlich der Verunsicherung durch etwas Neues.

So ist die erste medienkritische Intervention, von der wir einigermaßen zuverlässig Kenntnis erlangt haben, nämlich Platons Kritik der Schrift offenbar nicht zufällig von dem Vertreter einer Bildungsinstitution vorgebracht worden. Und dass dieser Vertreter einer Bildungsinstitution, nämlich der Platonischen Akademie, dabei ziemlich eindeutig den mündlichen Diskurs als Unterrichtsmedium favorisierte, hat dann durchaus nachhaltige Folgen gehabt. Denn der mündliche Diskurs als universaler Maßstab medialen Handelns ist augenscheinlich in dieser Kritik geprägt worden und determiniert unser Medienhandeln noch bis heute. Die negative pädagogische Intervention war also enorm erfolgreich, ja es gelang ihr zugleich das positive Bild von Medien zu prägen: Medien sind vor allem dann gut, wenn sie nicht da sind oder aber wenn sie zumindest nicht sonderlich auffallen, da es ihnen wenigstens annähernd gelingt, den mündlichen Diskurs zu imitieren. Das vorstechendste pädagogische *Apriori*, mit dem Medien belegt werden, ist daher das negative Vorzeichen. Medien sind zunächst und vor allem eines: Sie sind negativ.

Dass diese medienapokalyptischen Diagnosen genauso regelmäßig eine Medienvergessenheit voraussetzen, wird dabei selbst zumeist vollständig ignoriert. Die apokalyptischen Medien sind nämlich immer nur die Medien der anderen. Die eigenen Medien werden als ebenso naturalisierte wie positivierte Medien zumeist überhaupt nicht gesehen, sondern nahezu vollständig verdrängt. Dass der mündliche Diskurs ein gutes Medium, ja dass er überhaupt ein Medium ist, wird dabei von Platon als so selbstverständlich unterstellt, dass es sofort wieder vergessen werden kann. Platon kann man jene Dialektik von Medienverdrängung und nervöser Aufmerksamkeit nun kaum vorwerfen, allerdings wird sich diese Denkfigur mit erstaunlicher historischer Regelmäßigkeit und Häufigkeit wiederholen und das gibt dann durchaus zu denken.

Offenbar gibt es einen ziemlich genau zu beschreibenden Zusammenhang zwischen Medienverdrängung und dem angsterfüllten Gewahr-Werden von Medialität. Medien sind zunächst einmal naturalisierungsfähig und d.h., sie können komplett von unserer kognitiven Landkarte verschwinden. Medien können nämlich enkulturalisiert werden und als Teil einer

solchen historischen Kultur sind sie dann nicht mehr auffällig, sondern schlicht und einfach Infrastruktur einer Kultur. Und in den Reproduktionsprozessen einer solchen Kultur werden enkulturalisierte Medien nicht nur ganz selbstverständlich eingesetzt, sondern auch ihre Benutzung wird ohne große Legitimationsdiskurse vermittelt und gelehrt. Enkulturalisierte Medien sind mithin organischer Bestandteil von Bildungsprozessen und für sie gilt zweierlei: Sie werden nicht wahrgenommen und es handelt sich bei ihnen um kulturelle Güter, d.h., sie werden positiviert.

Umgekehrt generieren nicht enkulturalisierte Medien zwangsläufig Aufmerksamkeit: Sie drohen nämlich kulturelle Infrastrukturen zu affizieren und sind als solche zunächst einmal vor allem eines, nämlich bedrohlich. Die Apokalypse, die, um Enzensberger zu bemühen, die Pädagogen stets im Handgepäck mit sich führen, wird nicht als der manifeste Weltuntergang vorgestellt, sondern allenfalls als derjenige der Kultur, die die jeweiligen Protagonisten repräsentieren. Nun, was liegt schon daran, wenn Kulturen verschwinden. Historisch hat es das ja durchaus öfters gegeben, und die Welt ist dabei keineswegs untergegangen, sie hat sich nur geändert und nicht alles daran war schlecht. So verdankt sich etwa das Bürgerliche Subjekt, das letztlich bis heute die pädagogischen Diskurse grundiert, selbst einem solchen medialen Umsturz: Es ist nämlich eine der Folgen des Buchdrucks und des Wandels des Öffentlichkeitsmodells. Das, worauf die Pädagogik sich beruft, ist damit selbst nichts anderes als die medientechnische und kulturelle Apokalypse der ständischen Gesellschaft. Auch diese ständische Gesellschaft hat all das, was da durch neue Medien sich als möglich andeutete, aggressiv und angstvoll zugleich zurückgewiesen. So reagierte die römisch katholische Kirche und die Universitäten auf die Steuerungsrisiken des neuen Mediums Buchdruck mit Zensur und Inquisition. Umgekehrt führten die Protestanten als Profiteure und soziale Träger des neuen Mediums nicht nur eine neue bürgerliche Moral, sondern eine neue Steuerungstechnik ein, die einen flexiblen Umgang mit Unschärfen gestattete und die sich ökonomisch als äußerst effizient erweisen sollte, nämlich jene Kulturwissenschaftlern bis heute nicht vollständig unbekannte Hermeneutik.

2. Mediendynamiken und ihre Akteure

Damit war eine historische Konstellation gegeben, die sich bis heute bei der Implementation von neuen Medien im Wesentlichen gleich geblieben ist: Apokalyptiker stehen gegen Medienenthusiasten. Allerdings wechseln dabei gelegentlich die Akteure: Nachdem die Pädagogen und mit ihnen die Schule die Schriftkultur einmal als ihr Medium entdeckt und festgeschrieben hatten, hatten sie nicht nur eine Kultur zu verteidigen, sondern eben auch die mit

ihr enkulturalisierten Medien¹. Damit verwundert es auch nicht, dass sich von da an die Pädagogik seit den medientechnologischen Umbrüchen gegen Ende des 19. Jahrhunderts auf Seiten derjenigen befindet, die ihr naturalisiertes Medium gegenüber allen neuen Medien zu schützen suchen. Es geht dabei natürlich nicht um das Medium an sich oder um irgendwelche Werte, sondern allein um die Verteidigung kultureller Definitionsmacht und Ressourcen. Eine apokalyptische Mediensicht wird unter solchen Konditionen quasi zu einer natürlichen Haltung.

Das Modell für die Mechanik der pädagogisch begleiteten Medienimplementation lieferte die Kinoreformdebatte ab 1905. Denn nach dieser Urszene der modernen Medienimplementation hat sich an der Mechanik des Prozesses der Integration eines neuen Mediums in ein Ensemble enkulturalisierter Medien kaum etwas geändert²: Ein sozialer Träger, der über kulturelle Definitionsmacht verfügt, und dem ein enkulturalisiertes Medienensemble zur Verfügung steht, sieht sich durch eine neue Kulturtechnologie und dessen soziale Träger herausgefordert. Es geht dabei um das Risiko, dass die sozialen Träger des neuen Mediums mittels ihrer Beherrschung der neuen Medientechnologien den sozialen und kulturellen Status der Trägerschichten des bestehenden kulturellen und medialen Systems gefährden und d.h., dass sie Definitionsmacht in der neuen gesellschaftlichen Kultur erlangen könnten. Auf die Bedrohung durch neue Medien wird so zunächst durch Strategien der Marginalisierung oder aber Verbote reagiert. Lässt sich ein Medium in seiner kulturellen Relevanz nicht mehr kleinhalten oder ignorieren, dann muss es integriert werden. Letzteres ist über kurz oder lang noch mit jedem neuen Medium geschehen, d.h., die sozialen Träger der Buchkultur haben sich des Mediums Film, des Rundfunks und dann auch des Fernsehens angenommen und sie integriert. Dabei blieb aber stets das Buch dasjenige Referenzmedium, an dem alle anderen Medien gemessen wurden. Die Geschichte wütender Ausfälle gegen neue Medien, die Geschichte von Zensur und Autodafés tauchte so mit der Regelmäßigkeit von Jahreszeiten auf, aber wie diese waren sie stets auch vorübergehender Natur. Bislang ist noch jedes Medium irgendwann einmal in der Schule angekommen. Allerdings gelang es bislang keinem Medium auch nur annähernd, das Referenzmedium Buch in seiner Bedeutung auszustechen, denn dafür müsste die Pädagogik auch

¹ Damit sind durchaus mehrere gemeint. Dass sich dabei durchaus Widersprüche zwischen solchen eigentlich als „gut“ approbierten Medien ergeben können, lässt viel eher medienhistorisch, denn pädagogisch erläutern. So wird der prinzipielle Widerspruch zwischen dem Medium Buch und der Interaktivität des mündlichen Diskurses weitgehend verdrängt: Beide Medien sollen gut sein, wiewohl sie unterschiedlichen medienhistorischen Epochen angehören und einander als Leitmedien abgelöst haben. Zugleich können beide Medien nur bedingt parallel Geltung beanspruchen. Gerade solche latenten Widersprüche sind kennzeichnend für eine weitgehend ignorierte Debatte.

² Selbst wenn bei den diversen Implementierungen neuer Medien, die wir seit dem Ende des 19. Jhs. erlebt haben, sich teilweise die Parameter der Auseinandersetzung geändert haben und sie nicht mehr nur sozial, sondern gelegentlich auch generationenspezifisch codiert waren, so geht es bei all dem doch stets um den Erhalt von Definitionsmacht und den Versuch einer funktionalisierenden Enkulturation an sich als bedrohlich angesehener neuer Medien.

ihr an das Buchmedium gekoppeltes Subjektmodell austauschen, wozu sie bislang nicht bereit war.

3. Schulische Mediensysteme

Insofern reproduziert Schule ein Mediensystem, das sich zwar nicht in seiner Zusammensetzung, wohl aber in der Gewichtung der Einzelmedien nachhaltig von dem gesellschaftlich durchgesetzten Mediensystem unterscheidet. Diese Gewichtung wird durch einen impliziten Normencode aufrechterhalten, der den Anspruch erhebt, die kulturelle Leistung von Medien zu beschreiben. Die Tatsache, dass dieser Normencode letztlich nicht begründet werden kann und er vor allem die mediale Basis der kulturellen Definitionsmacht der Akteure beschreibt, führt zu der enormen Emotionalität in den Debatten um den kulturellen Wert von Medien und medialen Hierarchien. Diese medialen Hierarchien generieren und garantieren jene feinen Unterschiede Bourdieus, die Gesellschaften bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit verwenden. Die letzten Ausläufer solcher affektiven Auseinandersetzungen erleben wir gegenwärtig bei den Debatten um Computerspiele, Arme-Leute-Fernsehen und soziale Netzwerke. Hier werden am Medium Buch entwickelte Handlungs-, Reflexions- und Identitätsmodelle an die jeweiligen neuen Medien und ihre Akteure herangetragen, einen Wettbewerb, den die neuen Medien und ihre sozialen Träger immer nur verlieren können.

An diesem prinzipiell defensiven Umgang mit neuen Medien und der Etablierung eines eigenen schulischen Mediensystems hat sich auch durch den durchaus erstaunlichen Umschwung von der apokalyptischen zu einer eher enthusiastischen Position in der Medienkompetenzdebatte seit den 80er Jahren nicht wirklich etwas geändert. Zwar wurde die naive bewahrpädagogisch beseelte Kontrollwut weitgehend aufgegeben und durch ein weitaus positiveres Bild von den technischen Medien ersetzt, aber die Subjektkonzeption, die Leistungsmessung und damit die Hierarchisierung der Populationen orientieren sich mit dem Kompetenzmodell nach wie vor an dem Referenzmedium Buch, worauf allein schon der Terminus media literacy hinweist. Die Kompetenzdebatte stellt insofern eher einen Versuch dar, sich die gesellschaftlichen vorhandenen Medien anzueignen und in und mit der Schule auf diese Medien zu reagieren. Erleichtert wird dabei vieles dadurch, dass es sich, wie Winkler ja zeigte, beim Computer und mit ihm beim Internet und letztlich auch den sozialen Netzwerken um textbasierte Medien handelt und daher eine strukturelle Affinität zum generellen schulischen Referenzmedium besteht. Die Medienkompetenzdebatte versucht also die aktuellen Medien in Bildungsprozesse einzugemeinden, hält aber an dem normativen Apparat, der sich an den traditionellen Referenzmedien festmacht, fest. Ausgetauscht worden ist die Bewertung von technischen Medien, nicht jedoch die Parameter der Bewertung von Bildung.

4. Strukturen postkonventioneller Mediensysteme

Das jedoch, was trotz aller Positivierung des Medialen noch gar nicht in der pädagogischen Medienreflexion angekommen zu sein scheint, ist, dass dieser Prozess der Implementation von neuen Medien in ein kulturell etabliertes System von Medien sich radikal gewandelt hat, weil das Mediensystem insgesamt sein Statut wechselte. Traditionelle Mediensysteme konstituieren sich aus einer festgelegten Menge von Einzelmedien. Diese Einzelmedien sind dadurch gekennzeichnet, dass sie autonome Dispositive ausbilden. Bewegungen und Veränderungen im Mediensystem realisierten sich also bis dato als ein Hinzufügen oder Austauschen von solchen Einzelmediendispositiven. Die jeweiligen Mediensysteme waren nichts weiter als die Menge dieser historisch zur Verfügung stehenden Dispositive. Das Mediensystem bestand also aus einer schlichten Addition autonomer Elemente und nur aus einer solchen Agglomeration von Elementen konnten einzelne Medien herausgegriffen werden, die dann als Referenzmedien Karriere machen sollten.

Allerdings wurde diese Konstruktion des Mediensystems einer mehr als gründlichen Revision unterzogen: Die Digitalisierung des Medialen sorgte zwar nicht dafür, dass, wie man ursprünglich einmal erwartet hatte, alles in einem Medium zusammenfiele, sondern nur dafür, dass auf einmal im Bereich des Medialen allgemeine Kompatibilität herrschte und sich die sorgsam gehütete Autonomie der Einzelmediendispositive in Wohlgefallen auflöste. Das Ensemble von Einzelmediendispositiven implodierte in einem transversal integrierten Mediensystem, in dem Einzelmedien nur mehr eine virtuelle Existenz zukommt, was nicht heißt, dass die Unterschiede, die zwischen ihnen bestehen, nicht mehr wirksam wären. Sie sind nunmehr allerdings ästhetischer und kaum noch materieller Natur. Ob man heute also Radio, Fernsehen, Film, Games oder Social Media macht, ist eine Frage ästhetischer oder kultureller Konventionen und nicht eine der Technologie oder der Materialität eines Produkts. Das Mediensystem ist also nicht länger ein Ensemble vollkommen verschiedener Technologien, Plattformen und Verfahren, sondern ein System virtueller, kulturell und ästhetisch definierter Unterschiede und Gestaltungsprinzipien, für die es keine materielle Notwendigkeit mehr gibt. Dieses postkonventionelle Mediensystem ist von daher ein System von Konventionen, die sich den Enkulturationsprozessen des traditionellen Mediensystems verdanken.

Nun fällt die Referenz auf virtuelle Medien längst nicht so unerbittlich und zwangsläufig aus wie die auf technologisch geschlossene und materiell beschwerte Dispositive und d.h., einzelne Medien haben ihre Zeugenschaft und Begründungsleistung für Bildung weitestgehend verloren. Es macht keinen Sinn mehr, sich Bildungsmedien auszusuchen und diese dann auszuzeichnen und zu privilegieren, wenn die Unterschiede, die sie konstituieren, jederzeit wieder widerrufen werden können. Und es wäre ebenfalls riskant, die Identität sozialer Trägerschichten

noch mit jenen fragilen und virtuellen Konstruktionen zu verknüpfen, die aus den Einzelmedien geworden sind. Insofern ändert sich der Bezug zwischen sozialen und medialen Differenzen grundlegend: War im traditionellen Mediensystem noch eine wenigstens einigermaßen verlässliche Zuordnung von sozialer Trägerschicht und Medium möglich wie etwa die zwischen Bildungsbürgertum und Buch, so ist die Referenz für soziale Diskriminierung nun das Mediensystem insgesamt: Es geht immer um alle Medien und die Souveränität, mit der sie gehandhabt werden. Soziale und kulturelle Unterschiede machen sich nicht mehr an der Verwendung von spezifischen Medien an sich fest, sondern am Stil und der Effizienz der Nutzung der Potentiale des Mediensystems insgesamt. Es geht in einem transversal verknüpften postkonventionellen Mediensystem nicht mehr um Einzelmedien, sondern um Stile der Medienperformanz.

5. Bildung in postkonventionellen Medienkulturen

Die Unterschiede sind daher feiner und unmerklicher, aber kaum weniger wirksam geworden. Ließen sich traditionell sozio-kulturelle Differenzen noch einigermaßen zuverlässig dadurch signalisieren, dass man Klassiksender in seinem Autoradio programmierte oder aber die Exemplare der Publikationen entsprechender Verlage in die Jackentasche seines Sakkos stopfte, so funktionieren derartige Signale längst nicht mehr. Wenn aber Bildung sich nunmehr an Medienperformanz festmacht, und nicht mehr an simpel zu dekodierenden Signalen, dann sind auf einmal ganz andere Leistungen und Qualitäten gefragt. Solange noch so etwas wie eine Integrität der Einzelmedien gegeben war, war die Angelegenheit vergleichsweise einfach: Es ging um Repertoirekenntnisse, um Rezeptions- und Interpretationsfähigkeit sowie um ästhetisches Urteilsvermögen. Der Gegenstandsbereich war zudem ziemlich klar: Er ließ sich problemlos kanonisieren und in *Schulbüchern* reproduzieren. So war die medial codierte Handhabung soziokultureller Differenzierung auch ohne große Schwierigkeiten jederzeit im Unterricht handhabbar.

Wenn aber auf Performativität umgestellt wird, ändert sich das gravierend: Es gibt keinen Kanon, auf den man sich irgendwie berufen, und es gibt keine ausgezeichneten Medien, auf die man sich verlassen könnte. Vielmehr geht es zunächst einmal um Problemlösungen und Fragestellungen. Der Weg, wie man zu möglichen Lösungen gelangt, ist dabei weitgehend offen. Und es ist auch nicht klar, ob es sich um eine selbständige Problemlösung oder um eine Applikation bekannten Wissens handeln muss. Die Idee, dass am Ende von Lernprozessen die Kompetenz stehen solle, Probleme weitgehend auch ohne mediale Hilfsmittel lösen zu können, eine Idee, an der nahezu unser gesamtes Prüfungssystem ausgerichtet ist, wird zusehends inadäquat. Vielmehr muss man offenbar nicht nur in der Lage sein, mit den durch Massen von Informationen erzeugten Unschärfen und den verborgenen erheblich feineren Unterschieden

umzugehen, man muss sich auch virtueller Medien bedienen können und in der Lage sein zu agieren, ohne über einen Gegenstandsbereich zu verfügen. Unschärfetoleranz und Informationsreduktion sind mithin Qualifikationen, die für eine angemessene mediale Performanz unerlässlich sind. Das Wissen um Inhalte und Repertoires reicht bei weitem nicht mehr aus, um kulturell auch nur einigermaßen sicher agieren zu können. Und auch jene vielgepriesene technologische Kompetenz hilft nicht wirklich weiter, macht sie doch keinen Unterschied im Sinne jener Komplexitäts- und Informationsreduktionen, um die es letztlich geht.

Wenn also Komplexitätsreduktion, Informationsselektion, Unschärfetoleranz und Transferleistung als Grundlage medialer Performanz und damit einer wenigstens einigermaßen angemessenen kulturellen Kompetenz gefragt sind, dann geht es um Identifizierung und Differenzierung, um Kombination und Rekombination, um Assoziation und Applikation. All das spielt sich unterhalb jener traditionellen Packungsgrößen ab, an denen sich Bildung in einem Print-dominierten Schulsystem orientierte, also der Idee des Werkes, der Ganzheit und der Identität. Interpretation und hermeneutisch generiertes Wissen benötigen zu ihrem Funktionieren notwendig die Geschlossenheit des Objektes und damit exakt dasjenige, was in einem transversal vernetzten postkonventionellen Mediensystem vollständig obsolet geworden ist. Sie orientieren sich mithin an den Parametern eines überkommenen Mediensystems, die bestenfalls noch in geschützten Umwelten, also kulturellen Reservaten, so etwas wie Geltung beanspruchen können. Soll die Schule selbst nicht zu einem solchen Reservat werden, dann muss angesichts eines postkonventionellen Mediensystems eine vollständige Reorganisation erfolgen.

Bei den Qualifikationen, die nunmehr nicht nur gefragt, sondern zwingend erforderlich sind, handelt es sich zunächst und vordringlich um etwas, das man Formwissen nennen könnte. Formen sind ein Modus der Komplexitätsreduktion, sie orientieren sich nicht mehr nur an Identitäten, sondern an dem Redundanten, dem Seriellen, an Strukturen und nicht an Singularitäten. Das Mediensystem arbeitet eigentlich bereits seit der Umstellung von der Manufaktur- auf die Massenproduktion mit solchen seriellen oder industriellen Strukturen. Einzig der kulturellen Reproduktion und mit ihr der Schule gelang es durch Verdrängung des Produktionszusammenhangs und Ausrichtung auf ein sich historisch sukzessive marginalisierendes Kunstsystem noch die Illusion von der Identität und Geschlossenheit kultureller Artefakte aufrechtzuerhalten. Demgegenüber haben Medien im Zuge ihrer Professionalisierung und Umstellung auf Massenproduktion mediale Formen entwickelt, die seit ihrer endgültigen Freisetzung in einem postkonventionellen Mediensystem für eine kulturelle Orientierung essentiell geworden sind, weil es sich um die einzigen zur Verfügung stehenden Einheiten handelt, die potentiell so etwas wie eine Orientierung ermöglichen können.

Dabei liegt ein implizites Wissen um mediale Formen praktisch auf der Straße, denn es ist zwingend erforderlich, um sich im gegenwärtigen Mediensystem überhaupt noch zurechtfinden zu können. Allerdings handelt es sich bei all den Kenntnissen von Seriendramaturgien, von Game-Engines, von Medien- und Genrekonventionen um ein implizites und d.h. um ein nicht reflektiertes Formwissen. Die elementaren kulturellen Praktiken der Fankulturen bedienen sich in der Regel eines restringierten, also nicht systematisierten oder reflektierten Formwissens. Es reicht damit allenfalls zu einer Rezeptionsfähigkeit und unwillkürlicher Begeisterung, nicht aber zu einer formästhetischen medialen Souveränität. Ein Schulsystem, das diese Transformationen des postkonventionellen Mediensystems ignoriert, liefert allenfalls eine bedingte Handlungsfähigkeit für ein marginalisiertes und historisiertes Kunstsystem und entlässt ansonsten weitgehend handlungsunfähige Konsumenten mit schlechtem Gewissen, aber sicherlich keine souveränen Subjekte und schon gar keine performativen Subjekte, die souverän ihre Identitäten in den diversen medialen Umwelten entwerfen und regulieren könnten.

Wir erleben so im Zuge des Übergangs zu einem postkonventionellen Mediensystem eine massive Eintrübung der Reichweite traditioneller kultureller Kompetenzen und eine weitreichende Abwesenheit institutionalisierter Orientierungsleistung. Denn dasjenige, was bei der Virtualisierung von traditionellen Medien übrig geblieben ist, sind ihre Formen und genau die werden von gegenwärtigen Bildungsprozessen weitgehend ignoriert. Es geht daher um die Identifizierung und den sicheren Umgang mit medialen Formen und nicht mehr um den Umgang mit Medien oder gar Werken. Bildungsprozesse, wollen sie wenigstens einigermaßen auf eine transformierte mediale Umwelt vorbereiten, machen sich daher weder an Medien noch an deren Repertoires, sondern an medialen und ästhetischen Formen und dem souveränen Umgang mit ihnen fest. Gegenwärtig sorgt aber allein jenes auf der Straße eingesammelte wilde Wissen noch dafür, dass wenigstens die mediale Konsumtion nicht abreißt. Die Umstellung von einer inhaltlichen Orientierung und medialen Fixierung an einem heimlichen schulischen Mediensystem auf eine Ausrichtung an medialen Formen und einer auf diesen aufbauenden medialen Performanz und entsprechenden Identitätskonzepten ist hingegen noch nicht einmal in ersten Ansätzen abzusehen.

Das aber hat noch viel weitreichendere Konsequenzen: Denn wenn die Identität des einzelnen medialen Objekts, also des Werkes, nicht mehr entscheidend ist und auch sein Autor keine relevante Instanz mehr bildet, dann rechnet das Formwissen immer schon mit dem Vielen und d.h. mit dem Verlust des Subjekts. Damit aber fällt eine ziemlich erhebliche Instanz und Referenz von Wissen und Bildung: Es geht nicht mehr um das Wissen von Subjekten, sondern um Identitäten als temporäre Wahlen und deren formbasierten medialen Aktionen und Stile. Bildungsprozesse für multiple und temporalisierte oder kontextualisierte Identitätsentwürfe

werden sich damit zwangsläufig so elementar unterscheidbar wie Schulbücher von Mashup-Medien und sozialen Netzwerken.

Zugleich gilt es zu bedenken, dass Normen, Identitätsmodelle und Mediensysteme nicht frei wählbar, sondern dass sie jeweils notwendig aufeinander abgestimmt sind. Neue Mediensysteme generieren so zwangsläufig neue Identitätsentwürfe und neue Normenrepertoires. Stämmen kann man sich dagegen allenfalls um den Preis des Verlusts der Handlungsunfähigkeit und der Selbstmarginalisierung. Und genau diesem Risiko setzen sich gegenwärtig Schulsysteme aus. Die Idee, man könnte mit den Subjekt-Entwürfen und dem passenden normativen Repertoire des 18. Jahrhunderts Handlungsfähigkeit unter postkonventionellen Konditionen sichern, ist bestenfalls hilflos und der sicherste Weg, seine kulturelle Definitionsmacht vollständig zu verlieren. Die Strategie, den Normenapparat und die Identitätsentwürfe tradieren zu wollen und die jeweils neuen Medien einfach nur einzugemeinden und den tradierten Standards zu unterwerfen, ist mithin an eine Art natürliches Ende gekommen.

Und nun gilt es sich zu entscheiden: Will man sein Klientel und seinen Gegenstandsbereich von Piraten, die übrigens auch historisch immer nur ebenso exzellente wie unkonventionelle Segler waren, kapern lassen oder aber will man selbst die kulturelle Definitionsmacht behalten. Wenn letzteres der Fall sein sollte, dann bleibt nichts anderes übrig, als selbst in postkonventionellen Mediensystemen segeln zu lernen.