

Mike Sandbothe

PERSPEKTIVEN PRAGMATISCHER MEDIENPHILOSOPHIE

Grundlagen - Anwendungen - Praktiken



[transcript] ACHTSAMKEIT - BILDUNG - MEDIEN

Mike Sandbothe
Perspektiven pragmatischer Medienphilosophie

Editorial

Eine zentrale Komponente von Achtsamkeit (*mindfulness*) ist die Einübung einer neutralen Perspektive auf den gesamten Bereich des Mentalen. In der Schriftenreihe **Achtsamkeit - Bildung - Medien** erscheinen Bücher, die sich mit dem Verhältnis von mentalen, medialen und edukativen Praktiken sowie den sich darauf beziehenden Narrativen befassen.

Dies geschieht aus der Sicht unterschiedlicher Disziplinen, Paradigmen und Wissenschaftsverständnisse. Neben den etablierten empirisch-theoretischen Studienformen werden auch Arbeiten publiziert, die vom amerikanischen (Neo-) Pragmatismus, der Aktionsforschung, der phänomenologischen, phronetischen und resonanzsoziologischen Forschung sowie anderen Vorgehensweisen Gebrauch machen, die stärker auf Praxis- und Erfahrungswissen Bezug nehmen.

Die Reihe setzt die Herausforderungen, vor denen Bildungssysteme im 21. Jahrhundert stehen, in Beziehung zu den psycho-sozialen und techno-politischen Disruptionen, die eine ökologisch ausgerichtete Transformation als dringlich erscheinen lassen.

Die Reihe wird herausgegeben von Mike Sandbothe und Reyk Albrecht.

Band 1: Mike Sandbothe/Reyk Albrecht (Hrsg.): Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft (01/2021)

Band 2: Jacob Schmidt: Achtsamkeit als kulturelle Praxis. Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens (2020)

Band 3: Mike Sandbothe: Perspektiven pragmatischer Medienphilosophie (2020)

Band 4: Andreas de Bruin: Achtsamkeit und Meditation. 10 Jahre Münchner Modell (01/2021).

Mike Sandbothe (Prof. Dr.) lehrt als Professor für Kultur und Medien an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena. International ist er als Mitbegründer der modernen Medienphilosophie und zeitgenössischer Vertreter des philosophischen Pragmatismus hervorgetreten. Der zertifizierte Trainer für »Mindfulness Based Stress Reduction« (MBSR) ist Entwicklungsleiter des Thüringer Modells und Gründer der überregionalen Kooperationsplattform »Achtsame Hochschulen«.

Mike Sandbothe

Perspektiven pragmatischer Medienphilosophie

Grundlagen – Anwendungen – Praktiken

[transcript]

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0 Lizenz (BY-NC-ND). Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Um Genehmigungen für Adaptionen, Übersetzungen, Derivate oder Wiederverwendung zu kommerziellen Zwecken einzuholen, wenden Sie sich bitte an rights@transcript-publishing.com

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

© 2020 transcript Verlag, Bielefeld

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Lektorat: Angelika Wulff

Korrektur: Angelika Wulff

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5205-5

PDF-ISBN 978-3-8394-5205-9

<https://doi.org/10.14361/9783839452059>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort 9

Teil 1: Grundlagen und Narrative

Was ist Medienphilosophie? 15

Der Vorrang der Medien vor der Philosophie 31

Medien und Erkenntnis 45

Filmphilosophie als Medienphilosophie 59

Teil 2: Anwendungen und Fallbeispiele

Medien – Kommunikation – Kultur 79

Wozu Medienkonvergenz? 97

Computerspielsucht und Suchtkultur 115

Medienpädagogik und Sozialarbeit 125

Teil 3: Praktiken und Prototypen

Spirituelle Medienphilosophie 139

Vollkostenrechnung	157
Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen	167
Wozu »Gesundes Lehren und Lernen«?	201
Textnachweise	227

Für Denisa

Vorwort

Die im vorliegenden Band enthaltenen Aufsätze stammen aus den Jahren 2003 bis 2015, einem Zeitraum, in dem sich kulturpolitische Veränderungen in der Verwendung des Wortes ›Medienphilosophie‹ vollzogen. Die ausgewählten Texte haben dazu Beiträge geleistet und wurden für diese Publikation nur leicht überarbeitet.

Im *ersten* Teil werden unterschiedliche Verwendungsweisen von ›Medienphilosophie‹ vor Augen geführt. In Auseinandersetzung u. a. mit konstruktivistischen, realistischen und systemtheoretischen Konzepten von Medienphilosophie wird für eine pragmatistische Verwendungsweise des Wortes plädiert. Vor diesem Hintergrund wird im *zweiten* Teil gezeigt, wie sich das pragmatistische Verständnis von Medienphilosophie in den Kulturwissenschaften, in den Medien- und Kommunikationswissenschaften, in der Psychologie, der Medien- und Kulturpädagogik sowie in den Sozialarbeitswissenschaften produktiv nutzen lässt. Der *dritte* Teil beschreibt ausgewählte Praktiken, mit deren Hilfe sich unsere Bildungs- und Mediensysteme auf pragmatische Weise transformieren lassen.

Den von mir vertretenen Ansatz einer pragmatischen Medienphilosophie habe ich in dem Buch *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet* (Weilerswist 2001) entwickelt. Die Einordnung dieses Ansatzes in das diskursive Feld unterschiedlicher Konzepte von Medienphilosophie erfolgte u. a. in den von mir mitherausgegeben Sammelbänden *Medienphilosophie – Beiträge zur Klärung eines Begriffs* (Frankfurt a. M. 2003) und *Systematische Medienphilosophie* (Berlin 2005).

Das Pragmatismusverständnis, das sowohl den soeben erwähnten Büchern als auch dem vorliegenden Band zugrunde liegt, wurde im Zeitraum 1979 bis 2007 von dem amerikanischen Philosophen Richard Rorty (1931-2007) durch eine neuartige Verbindung von Überlegungen ermöglicht, die sich u. a.

bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel, John Dewey, William James, Ludwig Wittgenstein und Martin Heidegger finden.¹

In seinen Überlegungen hebt Rorty hervor, dass sich in den demokratischen Nationalstaaten der westlichen Welt zwei unterschiedliche Sorten von normativen Grundorientierungen durch entsprechende Bildungs- und Sozialisierungspraktiken etabliert haben. Die eine Sorte ist privat und richtet sich auf die individuelle Selbstvervollkommenung. Die andere Sorte hat öffentlichen Charakter. Sie zielt auf die Verringerung von Grausamkeit und Demütigung sowie auf die Vermehrung von Solidarität im Zusammenleben der Menschen.

Die in diesen Orientierungen und ihrer ausbalancierten Verwirklichung zum Ausdruck kommende Idee einer ›schwachen‹, weil nicht theoretisch begründeten, sondern auf kontingente Weise historisch etablierten Form von Normativität stellt die praktische Grundlage des Neopragmatismus dar. Vor ihrem Horizont prüft die pragmatische Medienphilosophie den Nutzen und Nachteil unterschiedlicher Medien und Mediensorten.

In den vorliegenden Aufsätzen werden dafür praxistaugliche Instrumente zur Verfügung gestellt und exemplarische Nutzungsfälle vor Augen geführt. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Unterscheidung von drei unterschiedlichen Mediensorten: (1) den sinnlichen Wahrnehmungsmedien, (2) den semiotischen Kommunikationsmedien und (3) den technischen Verbreitungs-, Verarbeitungs- und Speichermedien. Diese Unterscheidung gibt Medienphilosophinnen und Medienphilosophen eine pragmatistische Alternative zum klassischen Prinzip der Mediendefinition an die Hand. Diese besteht in der gebrauchstheoretischen Analyse der »Familienähnlichkeiten«² zwischen unterschiedlichen Medien und Mediensorten mit dem Ziel ihrer normativen Nützlichkeitsprüfung.

Ein zweites Instrument, das sich im vorliegenden Band findet, besteht in der Exposition einer pragmatistischen Mediendefinition. Obwohl Pragmatisten – da sie die oben skizzierte wittgensteinsche Alternative bevorzugen

1 Vgl. hierzu *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000; *Wozu Wahrheit? Eine Debatte*, hrsg. von Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2005; *Pragmatismus als Kulturpolitik*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

2 Ludwig Wittgenstein, »Philosophische Untersuchungen«, in: ders., *Werkausgabe*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1988, S. 278 (§67).

– mit klassischen Definitionen zurückhaltend sind, kann es in einer Wissenskultur, die nicht vom Pragmatismus geprägt ist, hilfreich sein, eine solche gleichwohl anzubieten. Das Angebot lautet:

»Medien sind Werkzeuge, die der Koordination zwischenmenschlichen Handelns dienen. Sie helfen uns dabei, die Vokabulare zu optimieren oder neu zu erfinden, die wir zu Zwecken der privaten und öffentlichen Selbstbeschreibung verwenden.«³

In diesem Definitionsangebot kommt zum Ausdruck, was für die pragmatische Medienphilosophie insgesamt charakteristisch ist: der metaphilosophische Übergang von einer stärker theoriegeleiteten zu einer eher praktisch-politisch geprägten Konzeption von Philosophie. Dieser Übergang stellt eine Herausforderung für das etablierte akademische Denken dar.

Mein Vorwort zu diesem Buch möchte ich aus diesem Grund mit genau den Sätzen beenden, die Richard Rorty am Ende des Vorworts zu seinem letzten Buch wie folgt formuliert hat:

»In einem überschwenglichen Moment verglich James das Potential des Pragmatismus zur Herbeiführung radikaler kultureller Veränderungen mit den Chancen der protestantischen Reformation. Gerne würde ich meine Leser davon überzeugen, daß dieser Vergleich nicht so abwegig ist, wie er vielleicht zu sein scheint.«⁴

3 Im vorliegenden Band: »Medien – Kommunikation – Kultur. Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft«, S. 82.

4 Richard Rorty, *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 11.

Ohne die redaktionelle Unterstützung sowie das kreative und konzeptionelle Mitdenken von Thomas Wicher wäre das Buch in dieser Form nicht zustande gekommen. Ich danke ihm für die langfristige, verlässliche und freundschaftliche Kooperation. Zu danken ist auch Angelika Wulff für das Lektorat, Michael Volkmer und Gero Wierichs für die verlegerische Betreuung sowie der Leiterin der Bibliothek der Ernst-Abbe-Hochschule Jena, Andrea Heist, für die Förderung im Rahmen der *Thüringer Strategie zur Digitalisierung im Hochschulbereich*. Darüber hinaus geht mein Dank an die Verlage, die den Wiederabdruck derjenigen Aufsätze ermöglicht haben, die zuvor bereits an anderer Stelle erschienen sind. Meine tiefe, nicht weiter in Worte zu fassende, da den Raum der Sprache transzendierende Liebe und Dankbarkeit gilt Denisa, Maya, Joshua und Sheila.

Teil 1: Grundlagen und Narrative

Was ist Medienphilosophie?

Abstract:

»Was ist Medienphilosophie?« rekonstruiert den medienphilosophischen Diskurs so wie er zu Beginn dieses Jahrhunderts in Deutschland geführt wurde. Als Folie dient der 2003 vom Autor mitherausgegebene Sammelband Medienphilosophie – Beiträge zur Klärung eines Begriffs. Von den dort vertretenen Positionen wählt der Autor sechs besonders repräsentative aus und ordnet sie in vier Gruppen. Diese unterscheiden sich durch den Kontext, dem die medienphilosophischen Themenfelder vorrangig zugewiesen werden: Fachphilosophie (Margreiter, Seel), Kommunikationswissenschaft (Weber), Soziologie/Psychologie (Esposito) und Medienpraxis (Engell, Hartmann). Behandelt werden u.a. die folgenden Fragen: Wie lässt sich Medienphilosophie als *prima philosophia* und/oder als »Renovierungsunternehmen« der akademischen Fachphilosophie bzw. als Bereichsphilosophie konzeptualisieren, welche sich mit den Grundlagen der Kommunikationswissenschaft befasst? Bedarf es eines soziologisch-psychologischen Settings, um die interaktive Dynamik der digitalen Medienwelten angemessen zu erfassen oder gelingt es der Medienphilosophie den akademischen Theorie-Praxis-Graben durch systemtheoretische bzw. pragmatistische Ansätze zu schließen?

Normalerweise sind Was-ist-Fragen im akademischen Bereich beliebter als Wozu-Fragen. In Sachen Medienphilosophie aber ist das anders. Da es sie als wissenschaftliche Disziplin oder anerkanntes Forschungsparadigma noch nicht gibt, liegt die Frage »Wozu Medienphilosophie?« den meisten Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern viel eher auf der Zunge als die im Folgenden zu bearbeitende Was-ist-Frage.

Philosophinnen und Philosophen, die es vor der Vorstellung schaudert, eine weitere vermeintliche Bindestrich-Philosophie in den Reigen ihrer Fachab-

teilungen aufzunehmen, reagieren auf das Wort Medienphilosophie zumeist irritiert mit der Frage: Wozu denn das? Und die Zunft der Medien- und Kommunikationswissenschaftler winkt gestresst ab. Sie hat mit sich selbst und den Grabenkämpfen schon genug zu tun, die derzeit zwischen den stärker sozialwissenschaftlich und den stärker kulturwissenschaftlich orientierten Kolleginnen und Kollegen um die Identität des Fachs ausgetragen werden.¹

»Medienphilosophie« ist ein Wort, das von Medienleuten gern verwendet und von Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern gern vermieden wird. Jede Sendeanstalt, jede Redaktion, ja jede bessere Moderatorin und Talkmasterin oder jeder bessere Moderator und Talkmaster hat heute eine eigene Medienphilosophie. PR-Abteilungen und Öffentlichkeitsarbeiter in großen Unternehmen haben sie. Ebenso Filmemacherinnen und Filmemacher sowie Fernsehproduzentinnen und Fernsehproduzenten. Von den Politikerinnen und Politikern ganz zu schweigen. Peter Sloterdijk und Norbert Bolz gelten in Deutschland als Medienphilosophen. Vielleicht auch Ulrich Wicker und Harald Schmidt. Auf jeden Fall aber Christoph Schlingensief, Friedrich Küppersbusch und natürlich Alexander Kluge. International wäre darüber hinaus an Namen wie Michael Moore und Steven Spielberg, aber auch an die Wachowskis oder Peter Greenaway zu denken², um auf diesem Weg sogleich die Brücke von U (Unterhaltung) zu E (Ernsthaftigkeit) zu bauen.

Das Wort Medienphilosophie ist ein zentraler Bestandteil der heutigen Kulturindustrie, zumindest was den bisher vorherrschenden Sprachgebrauch angeht. Aber Sprachgebräuche können sich verändern; und der Sprachgebrauch des Wortes Medienphilosophie befindet sich derzeit mitten in einem solchen Veränderungsprozess. Was ist Medienphilosophie? Wie wird das Wort heute verwendet? Welche Vorschläge gibt es, das Medienphänomen Medienphilosophie akademisch auszubuchstabieren und es sich anzueignen? Welche Konzepte, welche wissenschaftlichen Entwürfe liegen vor, und was folgt daraus für das Verhältnis von akademischer Forschung und massenmedialer Aufmerksamkeitsökonomie? Das sind Fragen, denen ich im Folgenden ein Stück weit nachgehen möchte.

Dabei wird es relativ trocken zugehen. Denn ich will versuchen, einen eher theoretisch gehaltenen Überblick über den aktuellen Stand der Diskus-

1 Vgl. hierzu im vorliegenden Band: »Medien – Kommunikation – Kultur. Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft«.

2 Vgl. hierzu im vorliegenden Band: »Filmphilosophie als Medienphilosophie – Pragmatische Überlegungen zu ›THE MATRIX‹ und ›MINORITY REPORT‹«.

sion zu geben. Neben meiner eigenen Monographie, die im Jahr 2001 unter dem Titel *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*³ erschienen ist, liegen zwei weitere einschlägige Monographien vor. Da ist zum einen das Buch von Frank Hartmann, das unter dem Titel *Medienphilosophie*⁴ eine historische Rekonstruktion der Philosophiegeschichte unter medialitätstheoretischem Blickwinkel enthält; und da ist zum anderen der systematische Entwurf von Matthias Vogel, der unter dem Titel *Medien der Vernunft – Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*⁵ publiziert worden ist.⁶

Vor dem Hintergrund dieser drei Buchpublikationen ist die transdisziplinäre Debatte zu sehen, die aktuell zum Thema geführt wird. Sie ist in dem Sammelband *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*⁷ dokumentiert. In programmatischen Aufsätzen antworten darin zwölf Autorinnen und Autoren auf die Frage: Was ist Medienphilosophie? Meine eigene Antwort möchte ich im Folgenden in der Auseinandersetzung mit sechs aus diesem Kanon ausgewählten Positionen entwickeln. Dabei handelt es sich – in alphabetischer Reihenfolge – um die Beiträge des Weimarer Medienphilosophen Lorenz Engell, der in Bologna lehrenden Mediensoziologin Elena Esposito, des bereits erwähnten Frank Hartmann, des Innsbrucker Medienphilosophen Reinhard Margreiter, des Gießener Philosophen Martin Seel und des Salzburger Kommunikationswissenschaftlers Stefan Weber.

Die inhaltlich jeweils sehr eigenständigen Positionen lassen sich auf einer eher formalen Ebene vier unterschiedlichen Gruppen zuordnen. Den Mitgliedern von Gruppe 1, 2 und 3 ist gemeinsam, dass sie Medienphilosophie primär als *wissenschaftliche Tätigkeit*, d. h. als neues Lehr- und Forschungsprogramm innerhalb der Universität verstehen. Im Binnenverhältnis unterscheiden sich die drei Gruppen hinsichtlich des Fachs, dem sie medienphilosophische Themenfelder zuordnen: Margreiter und Seel denken dabei in erster Linie an die Fachphilosophie (Gruppe 1), Weber an die Kommunikationswissenschaft

3 Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.

4 Frank Hartmann, *Medienphilosophie*, Wien 2000.

5 Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

6 Vgl. hierzu im vorliegenden Band: »Der Vorrang der Medien vor der Philosophie«.

7 *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003.

(Gruppe 2) und Esposito an Soziologie und Psychologie (Gruppe 3). Die Mitglieder der Gruppe 4 – Engell und Hartmann – heben sich davon insofern ab, als sie Medienphilosophie nicht in erster Linie als wissenschaftliche Tätigkeit, sondern als mediale Praxis definieren, die außerhalb der Universität in Redaktionen, Sendeanstalten und Softwareschmieden bzw. vom Mediensystem als Mediensystem ausgeübt wird.

Ich beginne mit der ersten Gruppe, also denjenigen Autoren, die Medienphilosophie innerhalb der Fachphilosophie situieren. Deren schärfste Kritikerin ist Elena Esposito. Denn sie vertritt die Ansicht, dass es der traditionellen Philosophie aufgrund ihres »esoterisch[en]«⁸ Selbstverständnisses nicht gelingen wird, sich zu einer »spezifisch mediatischen Philosophie«⁹ zu entwickeln. Zwar kann die Philosophie sich »auf die Medien als ihr Objekt«¹⁰ einlassen. Was dabei herauskommt, sollte man Esposito zufolge aber nicht emphatisch als Medienphilosophie bezeichnen, sondern lieber mit dem bescheideneren Namen einer »Philosophie der Medien«¹¹ ausstatten.

Wie eine Philosophie der Medien im Einzelnen aussehen könnte, erläutert Esposito nicht näher. Hier kann Margreiter weiterhelfen. Unter dem Titel einer als »Bereichsphilosophie«¹² konzipierten Medienphilosophie bringt er etwas in den Blick, das Espositos Vorstellung von einer bescheiden angelegten und objektorientierten »Philosophie der Medien«¹³ nahekommt. Margreiter schreibt:

»So wie sich Philosophie z. B. mit Kunst, Moral oder Geschichte beschäftigen kann und dann als Kunst-, Moral- oder Geschichtsphilosophie auftritt, kann sie sich auch mit Medien und mit Medientheorie(n) als einem abgegrenzten und abzugrenzenden Gegenstandsbereich beschäftigen. Es geht dann [...] vor allem um Fragen der Begriffs- und Theoriebildung sowie der spekulativen Grundlagen und anzuwendenden Methoden innerhalb der Medienwissenschaft(en).«¹⁴

8 Elena Esposito, »Blindheit der Medien und Blindheit der Philosophie«, in: ebd., S. 26–33, hier: S. 26.

9 Ebd., S. 206, Anm. 1.

10 Ebd.

11 Ebd.

12 Reinhard Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 150–171, hier: S. 150.

13 Esposito, »Blindheit der Medien«, S. 206, Anm. 1.

14 Margreiter, »Medien/Philosophie«, S. 150.

Im Unterschied zu Esposito jedoch ist Margreiter der Meinung, dass Medienphilosophie nicht nur als transdisziplinär orientierte Bereichsphilosophie zu konzipieren ist, sondern darüber hinaus als »zeitgemäße Gestalt einer ›prima philosophia‹«¹⁵. Für diese sei charakteristisch, dass sie im Unterschied zu jener »weder den gängigen Medienbegriff noch den gängigen Philosophiebegriff unberührt läßt«¹⁶. Eine Medienphilosophie, die als Bereichsphilosophie verstanden wird, übernimmt Margreiter zufolge das vorhandene philosophische Fachvokabular unhinterfragt, um mit seiner Hilfe die begrifflichen Grundlagen der Medien- und Kommunikationswissenschaft zu reflektieren. Medienphilosophie als *prima philosophia* aber würde sich demgegenüber auf das philosophische Fachvokabular selbst zurückwenden und zwar mit dem Ziel seiner medialitätstheoretischen Transformation.

Die internen Gestaltungsaufgaben einer fachphilosophisch ausbuchstabilten Medienphilosophie betont auch Martin Seel in seinem Beitrag. Allerdings mit einem anderen Akzent: »Sie [die Medienphilosophie – M.S.] ist keine neue Disziplin neben den anderen Disziplinen, sondern vielmehr ein Renovierungsunternehmen, das, wenn es seine Sache gut macht, nicht allzu lange in Anspruch genommen werden muß.«¹⁷ Während Margreiters Rede von der »prima philosophia«¹⁸ erhaben und zeitlos klingt, stellt Seels »Renovierungsunternehmen«¹⁹ die »begrenzte Mission«²⁰ der Medienphilosophie heraus. Gleichwohl handelt es sich um zwei Seiten ein und derselben Medaille. Margreiter betont das *Ergebnis* des Renovierungsprozesses und bezeichnet die medialitätstheoretisch renovierte Philosophie als Medienphilosophie. Seel akzentuiert den *Prozess* der Renovierung und schlägt vor, den Begriff der Medienphilosophie allein für die Phase der Renovierung – also für »eine vorübergehende Sache«²¹ – zu verwenden.

Vergleicht man die begriffspolitischen Strategien von Margreiter, Esposito und Seel, dann steht Margreiter allein auf der Seite der Liberalen und Esposito und Seel stehen vereint auf der Seite der Rigoristen. Die Rigoristen klammern Margreiters Bereichsphilosophie, d. h. den medien- und kommunikationswissenschaftlich vermittelten Gegenstandsbezug um der Reinheit

15 Ebd., S. 151.

16 Ebd., S. 150.

17 Martin Seel, »Eine vorübergehende Sache«, S. 10-15, hier: S. 10.

18 Margreiter, »Medien/Philosophie«, S. 151.

19 Seel, »Eine vorübergehende Sache«, S. 10.

20 Ebd.

21 Ebd.

der Wortbedeutung willen, aus dem Begriff der Medienphilosophie aus. Eben deshalb wird Margreiter's Bereichsphilosophie von Esposito ja nicht als »Medienphilosophie«, sondern als »Philosophie der Medien« bezeichnet. Und gemeinsam mit Seel geht sie noch einen Schritt weiter. Denn die beiden wollen auch dem, was Margreiter unter Medienphilosophie als *prima philosophia* versteht, noch die begriffliche Anerkennung versagen: Seel, indem er vorschlägt, nur den Übergangsprozess von der alten zur neuen *prima philosophia* (aber nicht die neue *prima philosophia* selbst) als Medienphilosophie zu bezeichnen, und Esposito, indem sie die Möglichkeit einer »spezifisch mediatischen Philosophie«²² und damit auch den Weg dorthin (sprich: den Sinn von Medienphilosophie als Renovierungsunternehmen) in Frage stellt.

Soviel zum aktuellen Disput, den die Mitglieder der ersten Gruppe einerseits untereinander, andererseits mit ihrer schärfsten Kritikerin führen. Im Zentrum steht dabei die Fachphilosophie als Ort medienphilosophischer Reflexion. Im Unterschied dazu situieren die Vertreter der zweiten Gruppe die Medienphilosophie schwerpunktmäßig innerhalb der Medien- und Kommunikationswissenschaft. So stellt etwa Stefan Weber gleich zu Beginn seines Beitrags fest:

»Ich verstehe Medienphilosophie [...] als intellektuelle Gegenbewegung, als eine Renaissance des Luxus des reflektierenden Denkens im Kontext einer Medienwissenschaft, die sich immer mehr der Tyrannei der Praxis unterwirft.«²³

Und zur Vermeidung von Missverständnissen fügt er hinzu:

»Medien- und Kommunikationswissenschaft konstituiert sich im kybernetischen Kreislauf von Theorie, Empirie, Method(ologi)e und Praxis. Keinesfalls wäre Medienphilosophie auf Kosten medienpraktischer Übungen zu betreiben (doch passiert das irgendwo?), mindestens genauso fahrlässig wäre aber auch zunehmend theorie- oder sogar hypothesenlose Empirie (und dies ist sehr wohl in steigendem Maße zu beobachten).«²⁴

Der Ansatz von Weber erinnert an Margreiter's dienstleistungsorientierte Bereichsphilosophie. So lesen wir bei Weber: »Medienphilosophie in diesem

22 Esposito, »Blindheit der Medien«, S. 206, Anm. 1.

23 Stefan Weber, »Under Construction – Plädoyer für ein empirisches Verständnis von Medienepistemologie«, S. 172-184, hier: S. 176.

24 Ebd., S. 176.

Sinn meint [...] die Beschäftigung mit den philosophischen Grundlagen medien- und kommunikationswissenschaftlicher Theoriebildung.«²⁵ Und erläuternd fährt er fort:

»Medienphilosophie wäre somit auch als ein Bemühen zu verstehen, Theorie-Importe ins Fach der Medien- und Kommunikationswissenschaft und Anleihen bei philosophischen Strömungen strukturiert (diachron wie synchron) zu rekonstruieren.«²⁶

Eine Liste dieser Strömungen liefert er – selbstverständlich »ohne Anspruch auf Vollständigkeit«²⁷ – gleich mit. Sie lautet:

- Postmoderne und Poststrukturalismus
- Technikphilosophie
- (Neo-)Marxismus und Kritische Theorie
- Strukturalismus und Semiologie
- Feministische Philosophie
- Symbolphilosophie
- Pragmatismus
- Kulturalismus und Kulturphilosophie
- Sozialphilosophie
- Phänomenologie
- Hermeneutik
- Konstruktivismus und Systemtheorie

Webers Liste lässt sich als kommunikationswissenschaftliche Konkretisierung von Margreitters Bereichsphilosophie lesen. Dabei geht es weder um die Transformation der Philosophie, noch um tiefgreifende Veränderungen der medienwissenschaftlichen Forschungspraxis. Stattdessen beauftragt Weber die Medienphilosophie mit wissenschaftstheoretischen Import-Export-Geschäften zwischen zwei mehr oder weniger unverändert bleibenden wissenschaftlichen Disziplinen. Man kann sich fragen, ob ein solches Modell die Anforderungen zu erfüllen vermag, die an eine zeitgemäße Medienforschung zu stellen sind.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 177.

27 Ebd.

Elena Esposito würde das sicherlich bezweifeln. Ihrer Ansicht zufolge sind sowohl die traditionellen Massenmedien als auch die neuen digitalen Netzwerke durch eine »autonome innere Dynamik«²⁸ gekennzeichnet. Dies führe dazu, dass das Mediensystem immer stärker durch »Zirkularität«²⁹, »Unkontrollierbarkeit«³⁰ und »Unvorhersehbarkeit«³¹ geprägt sei. Journalistinnen und Journalisten haben im heutigen Mediensystem nicht mehr die neutrale Stellung externer Beobachterinnen und Beobachter, die klassische Philosopheninnen und Philosophen noch immer für sich reklamieren. Das gleiche gelte für Computernutzerinnen und Computernutzer sowie Internet-surferin und Internetsurfer, so Esposito. Sie alle seien eingeschlossen und involviert und würden damit anerkennen, dass die »Bedingung der Beobachtung selbst«³² in der »konstitutive[n] Einbeziehung des Beobachters«³³ in die Operationen des zu beobachtenden Systems besteht.

Aus diesem Grund sieht Esposito die Aufgabe einer zeitgemäßen Medienforschung darin, »eine Medientheorie anzubieten, die zirkulär über die Zirkularität der Medien reflektiert«³⁴. Das solchermäßen von der Verfassung des Gegenstands geforderte »immersive« (d. h. in die Praxis der Medien eingebettete) Forschungsdesign aber könne aus prinzipiellen Gründen nicht von der durch esoterische Distanz geprägten Fachphilosophie realisiert werden. Das gelte auch für eine als Bereichsphilosophie konzipierte »Philosophie der Medien«³⁵. Denn sobald diese »die Theorie mit den konkreten Operationen eines Systems korreliert«³⁶, wäre sie gezwungen, »sich in Soziologie oder in Psychologie umzuwandeln«³⁷. Die Medien- und Kommunikationswissenschaft befinde sich bereits auf diesem Weg. Die von ihr vorgeschlagenen Lösungen seien bisher jedoch »bloß pragmatisch«³⁸, d. h. »Ergebnis einer empirischen *Trial-and-error*-Einstellung und keiner Theorie«³⁹.

28 Esposito, »Blindheit der Medien«, S. 30.

29 Ebd., S. 29.

30 Ebd., S. 28.

31 Ebd., S. 29.

32 Ebd., S. 33.

33 Ebd.

34 Ebd.

35 Ebd., S. 206, Anm. 1.

36 Ebd., S. 33.

37 Ebd.

38 Ebd., S. 32.

39 Ebd.

Die Vertreter der vierten Gruppe von Medienphilosophen – Lorenz Engell und Frank Hartmann – lassen sich auf die von Esposito beschriebenen Herausforderungen ein. Im Unterschied zu ihr jedoch wollen sie darauf reagieren, ohne dabei Medienwissenschaft und Philosophie in Soziologie oder Psychologie umzuwandeln. Die immersive Verschränkung von außerakademischer Medienpraxis und wissenschaftlicher Medienforschung, die ihnen vorschwebt, setzt freilich Veränderungen im medienwissenschaftlichen und fachphilosophischen Selbstverständnis voraus, die weit über das von Weber vorgeschlagene Import-Export-Modell transdisziplinärer Forschung hinausgehen.

Der Grundgedanke von Lorenz Engell lautet: »Medienphilosophie ist [...] ein Geschehen, möglicherweise eine Praxis, und zwar eine der Medien. Sie wartet nicht auf den Philosophen, um geschrieben zu werden. Sie findet immer schon statt, und zwar in den Medien und durch die Medien.«⁴⁰ Dieses Zitat macht deutlich, dass Engell das Wort Medienphilosophie gezielt mit Blick auf die Medienpraxis verwendet. Er bezieht es also nicht in erster Linie auf die Fachphilosophie oder die Medien- und Kommunikationswissenschaft, sondern bezeichnet damit eine Tätigkeit innerhalb der medialen Praxis. Darin liegt der produktive und weiterführende Aspekt von Engells Ansatz. Problematisch ist demgegenüber sein Versuch, die medienphilosophische Tätigkeit, die innerhalb der medialen Praxis stattfindet, von den menschlichen Akteuren abzulösen und als interne Aktivität des Mediensystems zu bestimmen.

Dieser Versuch tritt in Engells Analyse der audiovisuellen Medienphilosophie zutage, die das Mediensystem des Fernsehens in Gestalt eines selbst-reflexiv operierenden Programmangebots im Laufe seiner Geschichte ausgebildet habe. So interpretiert Engell die Live-Sendungen aus dem All und vom Mond, die in den Jahren 1968/69 ausgestrahlt wurden, als selbstreflexive und in diesem Sinn medienphilosophische Bildsequenzen: »Die fernsehgengerierte Welt als Welt schaut sich selbst beim Zuschauen zu und erfährt ihre eigene Medialität [...]«.⁴¹ Das dieser Erfahrung zugrunde liegende medienphilosophische Paradigma besteht Engell zufolge in dem für das klassische Fernsehen charakteristischen Modell der Gleichzeitigkeit durch Übertragung. An seine Stelle trete im Fortgang der Fernsehgeschichte das Modell der Differenzenerfahrung durch Selektion. So schreibt Engell: »Eine Selektionsmaschine

40 Lorenz Engell, »Tasten, Wählen, Denken – Genese und Funktion einer philosophischen Apparatur«, S. 53–77, hier: S. 53.

41 Ebd., S. 61.

entsteht. [...] In der Fernbedienung kristallisiert sich apparativ das reflexionsfähig gewordene Fernsehen als Medium der Selektion. In ihr denkt und entwirft sich das Fernsehen als Medium; sie ist auf ihre Weise eine Philosophie des Fernsehens.«⁴²

Die beiden Beispiele machen deutlich: In Engells Ansatz wird das Fernsehen als geschlossenes System zum Akteur medienphilosophischer Reflexion. Es sind nicht Menschen, also Medienberaterinnen, Fernsehproduzenten, Redakteurinnen, Regisseure oder Kameralleute, die dem Medium Räume der Gestaltung eröffnen. Stattdessen handelt das im luhmannschen Sinn verstandene Medium selbst. Es generiert seine Formen im nichtsprachlichen Raum der Bilder und Apparate als Fernsehphilosophie. Diese erscheint nicht als bewusstes Ergebnis der Arbeit von Medienphilosophinnen und Medienphilosophen, sondern als mehr oder weniger unkontrollierbarer Binneneffekt des Mediensystems und seiner Programmgeschichte. Das mag in den von Engell exemplarisch untersuchten Fällen sogar stimmen, bedeutet aber keinesfalls, dass es notwendig oder gar sinnvollerweise so ist.

Hier kann Hartmann weiterhelfen. Er beschreibt die Problemlage, in der sich die Philosophie im Zeitalter der digitalen Medien befindet, wie folgt:

»Die neue Medienkultur tangiert alle Bereiche, die Philosophie bildet hier keine Ausnahme. Die Bedingungen vernetzter Kommunikation zwingen auch ihr einen Blickwechsel auf. Als abstrakte Form des kollektiven Gedächtnisses wird sie von einem neuen Medienarchiv herausgefordert; ihr absoluter Geist wird vom Eigensinn der Mediensphäre konkurrenziert; doch neben ihrer traditionellen Domäne der Begriffsarbeit lockt eine ungewohnte Immersion in Audiovisualität.«⁴³

Was bei Engell und Esposito als Entweder-Oder erscheint (Esposito: Entweder philosophische Begriffsarbeit oder mediale Immersion! Engell: Entweder schriftliche Philosophen-Philosophie oder nichtsprachliche Fernsehphilosophie!), präsentiert Hartmann als Möglichkeit eines Sowohl-als-Auch: »Es müsste gelingen, eine Medienphilosophie als ebenso eingreifende Praxis wie als Theorie anzulegen.«⁴⁴ Der zentrale Unterschied zwischen Engell und Hartmann besteht in Sachen Theorieverständnis darüber hinaus darin, dass En-

42 Ebd., S. 64f.

43 Frank Hartmann, »Der rosarote Panther lebt«, S. 135-149, hier: S. 136.

44 Ebd., S. 148.

gells Vorschlag systemtheoretisch konfiguriert ist, während Hartmann eher pragmatisch vorgeht.

Engell denkt Medienphilosophie als Effekt eines Mediensystems. Das Mediensystem der Schrift bringt die klassische Schriftphilosophie hervor. Das Mediensystem des Fernsehens bringt so etwas wie eine vom Fernsehen selbst mitproduzierte Fernsehphilosophie hervor. Letztere lässt sich zwar mit den Mitteln der Schriftphilosophie reflektieren und beschreiben, aber innerhalb des Fernsehens selbst lässt sie sich nicht aus der Distanz betrachten und gezielt gestalten, sondern nur immersiv mitproduzieren. Damit aber geht das spezifisch Philosophische – die kritische Distanz und der immer auch normativ auszubuchstabierende Wahrheitsbezug von Reflexion – verloren.

Um das zu vermeiden, denkt Hartmann sowohl die schriftbasierten als auch die nichtsprachlichen Typen von Medienphilosophie vom Menschen und seinen privaten und öffentlichen Zielen her. Medienphilosophie wird von ihm nicht systemtheoretisch als Form der Selbstbeobachtung des Mediensystems entworfen, sondern als Ausdruck einer »Wissenschaftsauffassung« konzipiert, die »Eingriffe im emphatischen Sinn«⁴⁵ kennt. Damit ist ein pragmatisches Verständnis der wissenschaftlichen Praxis angesprochen, das »den Schritt vom Argument zum Experiment und von der Rekonstruktion zur Antizipation«⁴⁶ vollzieht.

Argument und Rekonstruktion stehen im Zentrum des klassischen Wissenschaftsverständnisses. Wissenschaft im klassischen Sinn gewinnt die Argumente, mit deren Hilfe sie das Gegenwärtige analysiert, durch die historische Rekonstruktion des Vergangenen.

Davon unterscheidet sich das pragmatische Wissenschaftsmodell.⁴⁷ Die Analyse des Gegenwärtigen im Rekurs auf das Vergangene ist für den Pragmatisten nicht das entscheidende Ziel wissenschaftlichen Forschens. Stattdessen geht es ihm um die Gestaltung der Zukunft durch eine gezielte Veränderung des Gegenwärtigen. Zugespitzt könnte man sagen: Der klassische Wissenschaftler sucht die Wahrheit in der Vergangenheit; der Pragmatist aber weiß, dass die Wahrheit immer noch aussteht, d. h. sich erst in der Zukunft zeigen wird.⁴⁸ Aus diesem Grund sind für ihn das Experiment und die Antizipation wichtiger als das Argument und die Rekonstruktion.

45 Ebd., S. 146.

46 Ebd.

47 *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000.

48 Vgl. *Wozu Wahrheit? Eine Debatte*, hrsg. von Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2005.

Wenn man sich diesen Unterschied zwischen der klassischen und der pragmatischen Wissenschaftsauffassung einmal klargemacht hat, wird verständlich, warum Medienphilosophie in Hartmanns Sinn »zu ihren ersten Aufgaben [...] die Überwindung der bestehenden Kluft zwischen Technikern und Theoretikern, Medienakteuren und Medienanalytikern, Programmierern und Programmierten«⁴⁹ zählt. Techniker, Medienakteure und Programmierer arbeiten mit den Mitteln des Experiments und der Antizipation. Sie verändern Gegenwart, um Zukunft zu gestalten. Theoretiker, Medienanalytiker und Programmierte finden sich demgegenüber mit der Gegenwart ab und versuchen, diese mit argumentativen Mitteln aus der Vergangenheit heraus, d. h. im Rekurs auf ihre Geschichte zu verstehen. Will man die Wissenschaft pragmatisieren, dann ist es wichtig, den zukunftsorientierten Geist der Techniker mit dem vergangenheitsorientierten Geist der Theoretiker zusammenzubringen.

Diesem Ziel ist Hartmann zufolge das Projekt der Medienphilosophie verpflichtet. Während Engell die Fernsehphilosophie der Praktiker von der Schriftphilosophie der Theoretiker fein säuberlich trennt und an der Eigenlogik der unterschiedlichen Mediensysteme festhält, lässt Hartmann sich auf den systemtheoretischen Denkwang, dem Engell unterliegt, erst gar nicht ein: »Medienphilosophie weist über die Dichotomien von Theorie und Praxis, Text oder Nicht-Text hinaus [...]«. ⁵⁰ Dem korrespondiert, dass Hartmann Medien nicht mit Luhmann abstrakt als lose Koppelungen zwischen beliebigen Elementen definiert. Stattdessen werden sie von ihm konkret als »Operatoren im Prozeß der Menschwerdung«⁵¹ verstanden. Daraus ergeben sich für die Medienphilosophie medienpraktische Transformationsaufgaben, die weit über die bloße Perfektion der Eigenlogik des jeweiligen Mediensystems (*sensu* Engell) hinausgehen. Diese Aufgaben werden von Hartmann mit dem Begriff der »Medienkritik«⁵² bezeichnet und im Rekurs auf Vilém Flusser, Michel Serres und Gilles Deleuze⁵³ sowie in lockerem Anschluss an das vor allem von Horkheimer explizierte Konzept einer »Kritischen Theorie«⁵⁴ skizziert⁵⁵.

49 Hartmann, »Der rosarote Panther lebt«, S. 148.

50 Ebd., S. 149.

51 Ebd., S. 147.

52 Ebd., S. 139.

53 Vgl. ebd., S. 140ff.

54 Max Horkheimer, *Kritische Theorie I-II*, Frankfurt a. M. 1968.

55 Vgl. Hartmann, »Der rosarote Panther lebt«, S. 146.

Wendet man auf die beiden Vertreter der vierten Gruppe von Medienphilosophen – also auf Hartmann und Engell – das von mir bereits des Öfteren verwendete Prinzip des Sowohl-als-Auch-Denkens an, dann kann man sagen, dass Engell und Hartmann sich in Sachen Medienphilosophie ergänzen. Beide bestimmen die Aufgaben der Medienphilosophie nicht nur innerhalb der Fachphilosophie, sondern auch und vor allem mit Bezug auf die Medienpraxis. Im einen Fall sind es mehr theoretische, im anderen mehr praktische Aufgaben, welche die Medienphilosophie innerhalb der Medienpraxis zu erfüllen hat. So geht es Engell in erster Linie um die theoretische Rekonstruktion der Eigenlogik eines Mediums, das aus sich heraus Formen ausbildet. Hartmanns Ansatz zielt demgegenüber auf die menschlichen Akteure und ihre Intentionen, Wünsche, Hoffnungen sowie ihre privaten und öffentlichen Ziele. Ins Zentrum der Medienphilosophie rückt bei ihm daher die moralisch-praktische Frage nach dem Zweck, den ein Medium für konkrete Menschen und bestimmte Gesellschaften erfüllen soll.

Damit begibt Hartmann sich auf diejenigen Pfade, die ich in meiner *Pragmatischen Medienphilosophie* markiert habe. Allerdings tut er das auf sehr zurückhaltende und vorsichtige Art und Weise. So spricht er zwar von den Medien als »Apparaten [...], die wir besser wie Instrumente spielen lernen sollten«⁵⁶. Wozu aber der Gebrauch medialer Instrumente letztlich dient, bleibt einigermaßen unbestimmt, wenn Hartmann im letzten Satz seines Beitrags in Frageform antwortet: »Für einen neuen Sound?« In der Schwammigkeit dieses Antwortversuchs kommt zum Ausdruck, dass Hartmann in letzter Instanz der Mut fehlt, die von ihm eingeforderte Medienkritik tatsächlich in einem politisch-praktischen Sinn auszubuchstabieren. Stattdessen zieht er sich auf eine pluralistisch angehauchte Binnenpolitik medialer Praktiken zurück.

Dieser durchaus interessanten Konzeption zufolge öffnet Medienphilosophie »die Aufmerksamkeit für andere Register des Symbolischen«⁵⁷. Sie setzt sich für diejenigen Medien ein, die von einer Gesellschaft tabuisiert und vernachlässigt werden. Insofern betreibt Medienphilosophie im hartmannschen Sinn Mediendemokratie im Binnenbereich der unterschiedlichen Mediensysteme. Sie wendet die Ideale demokratischer Gleichberechtigung auf die Welt der Medien an, indem sie sich für eine Gleichberechtigung der Mediensorten einsetzt. Das ist wichtig und verdienstvoll. Aber in letzter Instanz bleibt das

56 Ebd., S. 149.

57 Ebd., S. 148.

ein eher abstrakter Wert, der Hartmanns Pragmatismus zugleich ein Stück weit ausbremst.

Konkret und im aristotelischen Sinn »praktisch« wird die Sache erst dann, wenn man die Gleichberechtigung der Mediensorten ihrerseits als Instrument versteht, mit dessen Hilfe Menschen lernen können, offener und demokratischer miteinander sowie sensibler und ökologischer mit Natur und Technik umzugehen. Erst wenn man diesen Schritt macht, hat man den von Hartmann begonnenen, aber nicht konsequent vollendeten Übergang auch wirklich vollzogen, der von einem theoretischen Denken der Medien zu einer politischen Praxis gelingenden Lebens führt; einer Praxis, die sich in einem dichten Kontext konkreter Normen und Werte vollzieht, auf die zu rekurrieren unter den Bedingungen praktischer Vernunft alles andere als eine *petitio principii* ist.

Literatur

- Engell, Lorenz: »Tasten, Wählen, Denken – Genese und Funktion einer philosophischen Apparatur«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 53-77.
- Espósito, Elena: »Blindheit der Medien und Blindheit der Philosophie«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 26-33.
- Hartmann, Frank: *Medienphilosophie*, Wien 2000.
- Hartmann, Frank: »Der rosarote Panther lebt«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 135-149.
- Horkheimer, Max: *Kritische Theorie I-II*, Frankfurt a. M. 1968.
- Margreiter, Reinhard: »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 150-171.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, Frankfurt a. M. 2003.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Wozu Wahrheit? Eine Debatte*, Frankfurt a. M. 2005.

- Seel, Martin: »Eine vorübergehende Sache«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 10-15.
- Vogel, Matthias: *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.
- Weber, Stefan: »Under Construction – Plädoyer für ein empirisches Verständnis von Medienepistemologie«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 172-184.

Der Vorrang der Medien vor der Philosophie

Abstract:

»Der Vorrang der Medien vor der Philosophie« diskutiert medienphilosophische Ansätze, die Brücken über den Theorie-Praxis-Graben bauen. Die einen tun das von der Praxisseite aus (»Pragmatismus«), die anderen von Seiten der Theorie her (»Theoretizismus«). Im Zentrum stehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ansätzen von Martin Seel, Matthias Vogel, Reinhard Margreiter und Mike Sandbothe. Gemeinsam ist den vier Autoren ein Medienverständnis, das Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verbreitungsmedien integriert sowie der damit verbundene Anspruch, die akademische Fachphilosophie durch ein medienphilosophisches Upgrade für die Bewältigung ihrer zeitgenössischen Aufgaben tauglicher zu machen. Während Seel und Vogel den Medienbegriff innerhalb der etablierten philosophischen Fachmatrix semantisch streng definieren wollen, plädieren Margreiter und Sandbothe auf der Grundlage einer gebrauchstheoretischen Analyse der Verwendungsweisen von »Medium« (zusätzlich) für eine transdisziplinäre Perspektive. Die pragmatistische Variante besteht dabei in dem Vorschlag, nicht nur in begriffslogischer sondern auch in genetischer Hinsicht von einem Vorrang der Medien vor der Philosophie auszugehen und diesen in den Kontext des von Richard Rorty skizzierten Vorrangs der Demokratie vor der Philosophie zu rücken.

In meinem Buch *Pragmatische Medienphilosophie* habe ich einen programmatischen Vorschlag gemacht, wie Medienphilosophie als akademische Disziplin im Zeitalter des Internet institutionell etabliert werden könnte.¹ Der Schwerpunkt meiner Überlegungen lag dabei auf der Frage, wie medienphilosophische Untersuchungsperspektiven im Kontext der zeitgenössischen Fachphi-

1 Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.

losophie zu situieren sind. Im Schlussteil des Buchs skizziere ich darüber hinaus das für empirische Forschungsmethoden offene Konzept einer experimentellen Medienepistemologie und deute an, welche Aufgaben der Medienphilosophie als wissenschaftstheoretischer Dienstleisterdisziplin innerhalb der Kultur-, Medien- und Kommunikationswissenschaften zukommen könnten.²

Im Folgenden werde ich mich auf die Frage konzentrieren, wie verschiedene fachphilosophische Konzeptionen von Medienphilosophie sich zueinander verhalten. In meinem Buch unterscheide ich zwischen einer stärker theoretizistischen und einer stärker pragmatischen Ausrichtung von Medienphilosophie. Während die Vertreter der erstgenannten Ausrichtung Medienphilosophie als philosophische Fundamentaldisziplin bzw. als »zeitgemäße Gestalt einer ›prima philosophia‹«³ konzipieren, die mit neuen Mitteln auf die alten Lehrbuchfragen des Fachs zu reagieren versucht, handelt es sich bei der zweiten Ausrichtung um ein Unternehmen, das die Etablierung der neuen Disziplin mit einer kritischen Inventur des philosophischen Themenkanons verbindet, aus der sich zugleich ein stärker transdisziplinär ausgerichtetes Forschungsdesign ergibt.

Ein solcher Vorschlag kann zu einer Vielzahl von Bedenken, Missverständnissen und Überreaktionen Anlass geben. In diesem Text möchte ich deshalb versuchen, die engen Beziehungen hervorzuheben, die zwischen der pragmatischen und der theoretizistischen Ausrichtung von Medienphilosophie bestehen. Zu diesem Zweck werde ich mich mit einem Buch auseinandersetzen, das ich in der *Pragmatischen Medienphilosophie* leider nicht mehr berücksichtigen konnte.⁴ Es ist im November 2001 erschienen und trägt den Titel *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*.⁵ Matthias Vogel entwickelt darin auf systematische Art und Weise die Grundlagen einer theoretizistisch ausgerichteten Medienphilosophie. So stellt sich die Sache jedenfalls aus meiner Perspektive dar. Der Autor selbst

2 Vgl. hierzu auch im vorliegenden Band: »Medien – Kommunikation – Kultur. Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft«.

3 Reinhard Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 150–171, hier: S. 151.

4 Vgl. meinen Hinweis dazu in Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie*, S. 26.

5 Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

bezeichnet das von ihm verfolgte Projekt jedoch weder als »theoretizistisch« noch als »Medienphilosophie«.

Seine Vermeidung des Wortes »theoretizistisch« lässt sich leicht erklären. Bei diesem Epitheton handelt es sich um einen unschönen Kampfbegriff, der zumeist von Autoren benutzt wird, die aus der Defensive heraus zum Angriff übergehen.⁶ Das ist bei Vogel nicht der Fall. Da er sich selbst innerhalb des philosophischen Mainstream verortet, kann er darauf verzichten, dessen Selbstverständnis auf einen anderen Begriff zu bringen als weithin üblich. Im Rekurs auf Jürgen Habermas geht Vogel davon aus, »daß die Philosophie in ihren nachmetaphysischen, posthegelschen Strömungen auf den Konvergenzpunkt einer *Theorie der Rationalität* zustrebt«⁷. Während Habermas an der von Vogel zitierten Stelle die Rationalitätstheorie zunächst nur hypothetisch als möglichen Konvergenzpunkt bezeichnet, avanciert sie im Fortgang von Vogels Untersuchungen zum unverzichtbaren Leitmotiv einer über sich selbst aufgeklärten Fachphilosophie. Daraus ergibt sich zugleich einer der Gründe, warum Vogel in seinem Buch vom Begriff der Medienphilosophie keinen Gebrauch macht.⁸ Der Autor geht davon aus, dass die Frage nach den Medien nicht im Kontext einer neuen Disziplin zu situieren ist, sondern sich intern aus begrifflichen Notwendigkeiten der etablierten rationalitätstheoretischen Fachmatrix ergibt.

Insofern ist meine eingangs aufgestellte Behauptung, dass die Vertreter einer stärker theoretizistisch ausgerichteten Medienphilosophie diese als neue Fundamentaldisziplin konzipieren, mit Blick auf Vogel zu korrigieren. Zwar vertritt auch er die Ansicht, dass medientheoretische Fragestellungen innerhalb der zeitgenössischen Fachphilosophie zunehmend fundamentale Bedeutung erlangen. Zugleich macht er jedoch darauf aufmerksam, dass dies ohne Veränderung der etablierten Fachmatrix möglich ist. Das läuft auf die

6 Vgl. hierzu auch die Erläuterung meiner eigenen Verwendung von »theoretizistisch« in der *Pragmatischen Medienphilosophie*, S. 15f.

7 Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1981, S. 16 (zitiert nach Vogel, *Medien der Vernunft*, S. 9).

8 Es gibt eine Ausnahme: auf S. 383 benutzt er die Wendung »Philosophie der Medien« (Vogel, *Medien der Vernunft*, S. 383). Auch Habermas, auf den sich Vogel stützt, hat den Begriff der Medienphilosophie nicht vollkommen außen vor gelassen. Im thematisch einschlägigen VIII. Kapitel seines Buchs *Faktizität und Geltung* findet er sich – allerdings nur in distanzierenden Anführungszeichen – in der Anmerkung 69 (Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a. M. 1992, S. 458).

von Martin Seel vertretene These heraus, dass Medienphilosophie »eine vorübergehende, aber dennoch eine gute Sache«⁹ sei.

Seel zufolge sind medienphilosophische Fragestellungen derart grundlegend für das Fach, dass sie Veränderungen mit sich bringen, »die in jedem Bereich der Philosophie eine neuerliche Reflexion verlangen«¹⁰. Aus diesem Grund – so weiter Seel – sei es nicht sinnvoll, Medienphilosophie professionell als eigene Disziplin auszudifferenzieren. Die medienphilosophische Blickveränderung wäre gewissermaßen *zu* fundamental, um in einen disziplinär begrenzten Rahmen – selbst wenn es sich dabei um den Rahmen einer neuen Fundamentaldisziplin handeln würde! – eingesperrt zu werden. Diese Argumentation hat nicht nur Charme, sondern sicherlich auch wissenschaftstheoretisch eine Menge für sich.

Sieht man einmal von dem (aus seiner Sicht) bloß strategischen Gesichtspunkt ab, dass dadurch die öffentlichkeitswirksame Außendarstellung des von Streichungen bedrohten Fachs nicht gerade leichter wird, bestätigt Seels Argumentation darüber hinaus den vor mir eingangs erwähnten zweiten Grundzug einer stärker theoretizistisch ausgerichteten Konzeption von Medienphilosophie. Dieser besteht darin, medienphilosophische Fragestellungen im Rahmen des Lehrbuchkanons der vorgegebenen Grundprobleme des Fachs und der damit verbundenen disziplinären Matrix zu definieren. Dadurch wird einerseits die Differenz gegenüber dem pragmatischen Inventuranliegen noch deutlicher akzentuiert. Andererseits kommt aber auch eine wichtige Gemeinsamkeit in den Blick, durch welche die beiden von mir unterschiedenen Sorten von Medienphilosophie miteinander verbunden sind.

Vogel, Seel und ich sind uns einig, dass Medienphilosophie nicht als neue Fundamentaldisziplin zu konzipieren ist. Stattdessen setzen wir uns dafür ein, dass medienphilosophische Fragestellungen in der ganzen Breite philosophischer Forschung zunehmend Berücksichtigung finden. Seel hat die sich daraus ergebenden Aufgaben in dem zitierten Aufsatz für die theoretische und die praktische Philosophie sowie für die Ästhetik skizziert, Vogel hat in seinem Buch damit begonnen, den medientheoretischen Aufgabenkatalog der (rationalitäts-)theoretischen Philosophie detailliert abzarbeiten, und ich selbst habe neben den metaphilosophischen Aspekten der Medienphilosophie

9 Martin Seel, »Eine vorübergehende Sache«, S. 10-15, hier: S. 10.

10 Ebd.

vor allem deren ethische, politische, pädagogische und ökonomische Dimensionen thematisiert. Auf der Basis dieser grundlegenden Übereinstimmung zwischen den beiden stärker theoretizistisch orientierten Medienphilosophen und der von mir vorgeschlagenen stärker pragmatisch orientierten Konzeption von Medienphilosophie möchte ich nun auf die Differenzen zu sprechen kommen.

Sie beziehen sich auf die Frage, *welche Art* von Erweiterung durch die Eintragung medienphilosophischer Perspektiven in die vielfältigen Arbeitsfelder des Fachs erreicht werden soll. Bei Vogel und Seel lautet die Antwort: Die Erweiterung besteht darin, dass die großen Fragen der modernen Philosophie nach den Bedingungen der Möglichkeit von Ich und Welt, Freiheit und Wahrheit, Schönheit und Erhabenheit in einer medienphilosophisch sensibilisierten Terminologie bearbeitet werden. So macht Vogel in seinem Buch deutlich, dass die Rationalitätstheorie des 20. Jahrhunderts im Zeichen des *linguistic turn* durch einen bisher kaum ausreichend hinterfragten Vorrang der Sprache charakterisiert sei, den es in Zukunft durch eine verstärkte Einbeziehung nichtsprachlicher Medien wie Bild und Musik zu kompensieren gelte. Und Seel verbindet den medienphilosophischen Blick darüber hinaus mit einer besonderen Berücksichtigung der »technischen Kommunikationsmedien und ihrer rasanten Evolution«¹¹.

Bevor ich näher auf die angekündigten Differenzen eingehe, möchte ich zunächst noch auf eine weitere Übereinstimmung zwischen dem stärker theoretizistisch und dem stärker pragmatisch ausgerichteten Konzept von Medienphilosophie hinweisen. Sie kommt in den Blick, wenn man sich klar macht, dass die sich bei Vogel und Seel abzeichnende Tendenz zur Erweiterung des Gebiets der philosophischen Forschungsgegenstände mit dem von mir bereits 1997 in dem Aufsatz »Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität« exponierten weiten Medienbegriff korrespondiert.¹² In der *Pragmatischen Medienphilosophie* (2001) habe ich auf dieser Basis systematisch zwischen sinnlichen Wahrnehmungsmedien (wie Raum und Zeit), semiotischen Kommunikationsmedien (wie Bild, Sprache, Schrift oder Musik) und technischen Verbreitungsmedien (wie Buchdruck, Radio, Film, Fernsehen,

11 Ebd.

12 Mike Sandbothe, »Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet«, in: *Mythos Internet*, hrsg. von Stefan Münker und Alexander Roesler, Frankfurt a. M. 1997, S. 56-82, hier: S. 56f.

Computer oder Internet) unterschieden. Bei den genannten Beispielen handelt es sich jeweils um offene Reihen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. So kommen neben den Anschauungsformen von Raum und Zeit im Bereich der sinnlichen Wahrnehmungsmedien insbesondere die Sinnesorgane mit ins Spiel. Entsprechend sind zu den technischen Verbreitungsmedien auch die Artikulationsorgane, aber auch der Körper, das Licht und der Schall sowie Papyrus, Theater, Fotografie, Funk, Telefon oder Video zu rechnen. Und die semiotischen Kommunikationsmedien umfassen neben den exemplarisch genannten auch die Zeichensysteme der Gerüche, der Geschmäcke, der Berührungen sowie Gestik, Mimik oder Tanz bzw. das mathematische System der Zahlen.¹³

Einmal abgesehen von Feindifferenzen, die etwa bei Vogel dazu führen, dass der von mir so genannte Bereich der technischen Verbreitungsmedien aus seiner Sicht nicht zu den Medien sondern zu den Werkzeugen zu rechnen ist,¹⁴ liegt der zentrale Unterschied zwischen der von mir vorgeschlagenen Binnendifferenzierung und der von Vogel und Seel eingenommenen Perspektive in der Frage der Definition des Medienbegriffs. Für die beiden Vertreter einer stärker theoretizistisch orientierten Medienphilosophie besteht die analytische Bewährungsprobe der Medienphilosophie in der Entwicklung einer begrifflich strengen Definition von »Medium«. Im Unterschied dazu verrete ich die Ansicht, dass es wenig sinnvoll ist, ein Merkmal zu suchen bzw. definitorisch festzulegen, das allen (bzw. den mit seiner Hilfe dann als philosophisch legitim auszuzeichnenden) Verwendungsweisen des Wortes »Medium« gemeinsam wäre. Stattdessen plädiere ich mit dem späten Wittgenstein für eine Analyse der »Familienähnlichkeiten«¹⁵, die zwischen den im alltäglichen Sprachgebrauch und in den Wissenschaften etablierten unterschiedlichen Verwendungsweisen des Wortes bestehen.

Zu diesem gebrauchstheoretischen Ansatz, den ich mit Reinhard Margreiter teile,¹⁶ kommt eine veränderte Sicht auf den Zusammenhang hinzu, der zwischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verbreitungsmedien existiert. Während theoretizistische Mediendefinitionen im Regelfall einen dieser drei Bereiche explizit oder implizit als Definiensbereich auszeichnen,

13 Für einen Vorschlag zur systematischen Ausbuchstabierung vgl. *Systematische Medienphilosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe und Ludwig Nagl, Berlin 2005.

14 Vgl. hierzu Vogels Typologie in ders., *Medien der Vernunft*, S. 352.

15 Ludwig Wittgenstein, »Philosophische Untersuchungen«, in: ders., *Werkausgabe*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1988, S. 278 (§67).

16 Vgl. Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 151f.

von dem her die anderen Bereiche medientheoretisch bestimmt oder exkludiert werden, legt eine stärker pragmatisch ausgerichtete Medienphilosophie den Schwerpunkt ihrer Untersuchungen auf die dynamischen Interferenzen, die zwischen den unterschiedlichen Mediensorten bestehen.

An die Seite der begrifflichen Bestimmungszusammenhänge treten auf diesem Weg pragmatische Wirkungs- und Handlungsbezüge. Die pragmatische Medienphilosophie untersucht, wie Veränderungen im Bereich der technischen Verbreitungsmedien zu Transformationen von Verwendungsweisen und Nutzungsgewohnheiten im Bereich der semiotischen Kommunikationsmedien führen können und stellt darüber hinaus die Frage, wie sich diese Verflechtungen ihrerseits auf unsere Raum- und Zeitvorstellungen und damit verbunden auf die Organisation der Sinnesorgane auswirkt, die z. B. stärker hierarchisch oder stärker synästhetisch strukturiert sein kann.¹⁷

Vor dem Hintergrund der erwähnten Differenz, die zwischen Vogel und Seel auf der einen Seite und Margreiter und mir auf der anderen in Sachen Mediendefinition besteht, lässt sich in einem zweiten Schritt zeigen, wie sich die Art der thematischen Erweiterung der Fachphilosophie, für welche die pragmatische Medienphilosophie plädiert, von dem von Vogel, Seel und Margreiter verfolgten stärker theoretizistisch orientierten Erweiterungsvorhaben unterscheidet. Dabei ist es mir wichtig, von vornherein darauf hinzuweisen, dass sich die unterschiedlichen Erweiterungsvorschläge keinesfalls ausschließen müssen, sondern vielmehr ergänzen können.

Wie oben bereits erwähnt, besteht die medienphilosophische Erweiterung des Fachs für Vogel und Seel vor allem darin, dass die großen Fragen der modernen Philosophie nach den Bedingungen der Möglichkeit von Ich und Welt, Freiheit und Wahrheit, Schönheit und Erhabenheit in einer medienphilosophisch sensibilisierten Terminologie bearbeitet werden. In diesem grundsätzlichen Punkt stimmt Margreiter mit den beiden überein, während er sich von ihnen in Sachen Umsetzung durch seine Ablehnung einer strengen Mediendefinition und sein Plädoyer für eine (von ihm allerdings bewusst »schwach« konzipierte) medienphilosophische Fundamentaldisziplin unterscheidet. Selbstverständlich sind die Lehrbuchprobleme der modernen Phi-

17 Zum Zusammenhang von Mediengeschichte und Organisation der menschlichen Sinnesorgane vgl. Michael Giesecke, *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*, Frankfurt a. M. 1992, insbes. S. 209–243 sowie *Media Synaesthetics. Konturen einer physiologischen Medienästhetik*, hrsg. von Christian Filk, Michael Lommel und Mike Sandbothe, Köln 2004.

losophie auch für die pragmatische Medienphilosophie ein wichtiger Bezugspunkt. Jedoch werden sie von dieser nicht als selbstverständliche Ausgangs- oder Zielpunkte vorausgesetzt, sondern vielmehr darauf hin untersucht, unter welchen medienkulturellen Rahmenbedingungen sie sich überhaupt stellen und wie sich im Zeichen des historischen Medienwandels einerseits neue Antworten auf alte Fragen ergeben und andererseits in diesem oder jenem Fall neue Probleme an die Stelle von alten treten. Das ist es, was ich oben meinte, als ich von einer Inventur sprach, welche die stärker pragmatisch ausgerichtete Konzeption mit dem Stichwort Medienphilosophie verbindet.

Der Rückbezug auf die Medien hat dabei eine weitergehende Funktion als bei Vogel, Seel und Margreiter. Diese fokussieren die Entwicklung eines philosophisch tragfähigen Medienbegriffs allein darauf, den theoretischen Bereich der Bedingungen der Möglichkeit zu bezeichnen, der den genannten Lehrbuchproblemen begründungslogisch zugrunde liegen soll. Demgegenüber verfährt die pragmatische Medienphilosophie zusätzlich so, dass sie den Gesamtzusammenhang der sinnlichen, semiotischen und technischen Medien als kulturellen Handlungsraum interpretiert, von dem her die Entstehung und die mögliche Lösung und/oder Auflösung bestimmter philosophischer Fundamentalfragen zu verstehen ist. Insofern ordnet sie die Medien der Philosophie und ihren Grundfragen nicht nur begriffslogisch als ein entweder ahistorisch oder historisch zu interpretierendes Apriori vor, sondern darüber hinaus auch genetisch in dem Sinn, dass sie überprüft, inwiefern die Etablierung der modernen Fachphilosophie und ihrer Grundprobleme ein Phänomen ist, das mit der Ausbreitung bestimmter Nutzungsformen des technischen Verbreitungsmediums des Buchdrucks und der damit verbundenen Kommunikations- und Wahrnehmungsmedien in engem Zusammenhang steht.

Diese pragmatische Perspektive bezieht auch Margreiter mit in seine Überlegungen ein und zwar an denjenigen Stellen des bereits zitierten Aufsatzes, wo er auf die Medialität der Philosophie rekurriert.¹⁸ Es handelt sich hier um ein gutes Beispiel für die von mir oben bereits angesprochenen Übergänge zwischen stärker theoretizistisch und stärker pragmatisch orientierten Konzeptionen von Medienphilosophie. Margreiter selbst weist darauf hin, wenn er seine Position als einen »pragmatisch grundierten Theoretizismus«¹⁹

18 Vgl. Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 163 und 167.

19 Ebd., S. 165.

beschreibt. Die zwischen ihm und mir gleichwohl verbleibende Restdifferenz liegt darin, dass Margreiter von einer (von ihm als »Tautologie«²⁰ bezeichneten) Gleichursprünglichkeit von Medien und Philosophie ausgeht, während mich interessiert, wie sich die Dinge darstellen, wenn man den genetischen Vorrang der Medien vor der Philosophie nicht theoretizistisch relativiert, sondern auf die Grundprobleme der modernen Philosophie (und deren medienphilosophische Ausbuchstabierung) selbst anwendet.

Dabei hat diese gewissermaßen mediennaturalistische Arbeitshypothese für den pragmatischen Medienphilosophen keinesfalls das letzte Wort. Im Anschluss an Richard Rorty schlägt er vielmehr vor, die Medien ihrerseits von den kontingenten, aber in den westlichen Industrienationen durch zwei Jahrhunderte hinweg mehr oder weniger erfolgreich einsozialisierten und sich zunehmend globalisierenden politisch-moralischen Standards her zu verstehen, die für demokratische Gesellschaften kennzeichnend sind. Damit sind handlungsleitende Ideale wie Chancengleichheit, Toleranz, Fairness, Forschungsfreiheit, Diskursivität oder Solidarität sowie die mit den juristisch verankerten Menschenrechten verbundene Kultur einer Verminderung von Grausamkeit und Demütigung im zwischenmenschlichen und zwischenstaatlichen Zusammenleben gemeint.

Vor diesem Hintergrund habe ich in der *Pragmatischen Medienphilosophie* zwischen einem pragmatischen und einem theoretizistischen Medienbegriff unterschieden.²¹ Diese Differenz ist dem Wort Medium bereits etymologisch eingeschrieben. Während das lateinische »medius« noch primär das in einem räumlichen Sinn »in der Mitte Befindliche«, »Dazwischenliegende« bezeichnet, entwickelt das seit dem 17. Jahrhundert in der deutschen Sprache nachweisbare Fremdwort zwei unterschiedliche Bedeutungsfelder. Innerhalb des ersten, eher theoretizistisch auszubuchstabierenden Bedeutungsfelds bezeichnet »Medium« »das zwischen zwei Dingen Vermittelnde«, d. h. »Medium« wird im Sinn von »Mitte«, »Mittler«, »Mittelglied«, und »vermitteln-des Element« gebraucht (Chemie, Grammatik). Innerhalb des zweiten, eher pragmatisch auszubuchstabierenden Bedeutungsfelds, das sich aus dem ersten ableitet und dann verselbstständigt, fungiert »Medium« als Wort zur Bezeichnung für »das, was zur Erreichung eines Zweckes dient«, d. h. »Medium« wird hier im Sinn von »Mittel«, »Hilfsmittel« und »Werkzeug« verwendet. Diese Doppeldeutigkeit spiegelt sich bis in die sich erst im Laufe des 20.

20 Ebd., S. 167.

21 Vgl. hierzu Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie*, S. 109f.

Jahrhunderts etablierende Bedeutung von »Medien« und »Massenmedien« als »Kommunikationsmittel« bzw. als »Informationsvermittler, Information vermittelnde Einrichtungen«.

Der Gesprächsbeitrag, den die pragmatische Medienphilosophie zur aktuellen Debatte um den Medienbegriff leistet, besteht in dem Vorschlag, den philosophischen Gebrauch des Wortes nicht auf den semantischen Vermittlungsaspekt zu reduzieren, sondern darüber hinaus den Werkzeugcharakter von Medien ernst zu nehmen. Im Unterschied dazu tendieren die Vertreter einer stärker theoretizistisch ausgerichteten Medienphilosophie in ihren Mediendefinitionen zu einer bedeutungstheoretischen Reduktion. So bestimmt Margreiter Medien als »Vermittlungssysteme, die der Kommunikation und Information dienen«²², Seel beschreibt sie als »Zugänge, die etwas gegeben sein lassen«²³ und Vogel führt einen rationalitätstheoretischen Medienbegriff ein, der »Medien als Mittel zur Individuierung von Gedanken auffaßt«²⁴. Die darin zum Ausdruck kommende Fokussierung auf die mediale Vermittlung von Bedeutung, die mit Blick auf die bedeutungsvermittelnden Kommunikatoren (Margreiter), den durch Bedeutung vermittelten Gegenstand (Seel) oder den als Bedeutung vermittelten Gehalt (Vogel) spezifiziert werden kann, führt jedoch dazu, dass die Frage in den Hintergrund tritt, welchem Zweck die Bedeutungsvermittlung dient. Mit Dewey, dem späten Wittgenstein und dem frühen Heidegger schlägt der medienphilosophische Pragmatist daher vor, Bedeutungsvermittlung als eine Funktion von Handlungskoordination aufzufassen, und mit Rorty buchstabiert er diese im Kontext demokratischer Lebensformen ethnozentrisch so aus, dass Bedeutungsvermittlung für uns holistisch als Teilaspekt einer demokratisch organisierten Interaktion zwischen Menschen, Menschengruppen und Nationen zu verstehen ist, die sich zunehmend globalisiert.²⁵

Das von Vogel angesprochene Problem, »wie man zwischen Medien und anderen Dingen eine belastbare Unterscheidung treffen kann«²⁶ lässt sich vor

22 Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 154.

23 Martin Seel, »Medien der Realität und Realität der Medien«, in: *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, hrsg. von Sybille Krämer, Frankfurt a. M. 1998, S. 244–268, hier: S. 248.

24 Vogel, *Medien der Vernunft*, S. 320.

25 Vgl. Richard Rorty, *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008 und *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

26 Matthias Vogel, »Medien als Voraussetzungen von Gedanken«, S. 107–134, hier: S. 108.

diesem Hintergrund, d. h. im Rekurs auf den (von Vogel leider verschmähten) Werkzeugbegriff relativ leicht lösen. Ordnet man Medien der Gattung der Werkzeuge zu, bestimmt man sie damit als Instrumente zur Veränderung von Wirklichkeit. Die spezifische Differenz ergibt sich dabei einfach durch den Sachverhalt, dass Medien im Unterschied zu anderen Werkzeugen nicht nur dazu dienen, Wirklichkeit zu verändern, sondern ihre Aufgabe darüber hinaus darin besteht, wirklichkeitsveränderndes Handeln, bei dem von einfachen Werkzeugen Gebrauch gemacht werden kann oder auch nicht, intersubjektiv zu koordinieren. Für Freunde von Definitionen hier also mein pragmatisches Angebot in der klassischen Form: *Medien sind Werkzeuge, die der Koordination zwischenmenschlichen Handelns dienen*. Eine ausführliche theoretische Begründung ließe sich sicherlich nachliefern. Mir reicht allerdings die naheliegende Erwartung, dass dieser Medienbegriff, würde er sich inner- und außerakademisch weiter durchsetzen, zur Optimierung demokratischer Verhältnisse in der sogenannten Mediengesellschaft einen wichtigen Beitrag leisten könnte.

Die pragmatische Erweiterung des philosophischen Forschungsfelds, die in Überlegungen dieser Art zum Ausdruck kommt, zielt darauf ab, den medienphilosophischen Blick nicht auf die theoretizistischen Grundprobleme zu beschränken, die sich mit der Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Konstitution von Sinn und Bedeutung verbinden. Sicherlich ist es interessant und spannend darüber nachzudenken, inwiefern die Bedeutung philosophischer Grundbegriffe wie Ich und Welt, Freiheit und Wahrheit, Schönheit und Erhabenheit nicht nur sprachphilosophische, sondern auch medienphilosophische Voraussetzungen haben. Darüber hinaus scheint es mir aber an der Zeit, neben der analytischen Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von X verstärkt auch die pragmatische Frage nach den konkreten Wegen zu stellen, die sich unter veränderten Medienverhältnissen für die reale Verbesserung und transkulturelle Ausweitung demokratischer Lebensformen beschreiten lassen.

Legt man dieses Kriterium zugrunde, dann stellen sich aktuelle philosophische Debatten – wie die zwischen erkenntnistheoretischen Realisten und Konstruktivisten, moralphilosophischen Deontologen und Teleologen, staats-theoretischen Kontraktualisten und Organizisten oder ästhetischen Modernisten und Postmodernisten – als intellektuelle Gefechte dar, deren Ergebnisse für die konkrete Wirklichkeit und die alltägliche Lebenspraxis kaum einen praktischen Unterschied machen. Das bedeutet nicht, dass die in diesen Debatten behandelten Sachfragen es nicht wert wären, weiter diskutiert und möglicherweise medienphilosophisch ausbuchstabiert zu werden. Selbst

wenn sie derzeit eher den Status von privaten Glaubensproblemen als von sozial robustem Wissen haben und für das politische Selbstverständnis demokratischer Gesellschaften keine wirklichkeitsgestaltende Kraft entwickeln, besteht die Möglichkeit, dass daraus *in the long run* Vokabulare hervorgehen, die dem Common Sense zu Zwecken der öffentlichen Selbstbeschreibung dienlich sein können.

Die pragmatische Erweiterung, für die ich plädiere, läuft also darauf hinaus, das professionelle Selbstverständnis des Fachs nicht ohne Not auf die selbstzweckhafte Arbeit an den großen Lehrbuchproblemen der Philosophie zu reduzieren. Die aktuelle Diskussion um die Aufgabenbestimmung und den akademischen Status der Medienphilosophie ist aus meiner Sicht nur der besonders öffentlichkeitswirksame Aufhänger für eine disziplinenübergreifend zu führende professionenpolitische und wissenschaftspragmatische Debatte. Rorty hat mit Blick auf neue Forschungsprogramme und ihr Verhältnis zur etablierten Fächermatrix einmal den folgenden Ratschlag formuliert: »[...] umfassendere Professionalisierung sollte man ebenso wenig mit intellektuellem Fortschritt verwechseln wie die Wirtschafts- oder Militärmacht eines Volkes mit seinem Beitrag zur Zivilisation.«²⁷ Ich finde diesen Vergleich sehr treffend, obwohl ich der Ansicht bin, dass Professionalisierung und intellektueller Fortschritt sich keinesfalls ausschließen.

In Sachen Medienphilosophie jedenfalls steht zu hoffen, dass sich die beiden Aspekte der modernen Wissenschaft, auf die Rorty in seinem Vergleich Bezug nimmt, miteinander auf sinnvolle Weise verbinden lassen. Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es nicht nur eines philosophischen, sondern auch eines wissenschaftspolitischen Pragmatismus. Aus der Sicht des Letzteren wäre es vermutlich angeraten, Medienphilosophie nicht nur mit Vogel und Seel als »vorübergehende Sache« zu begreifen, sondern sie trotzdem und zugleich auch als Bereichs- und/oder Fundamentaldisziplin akademisch zu institutionalisieren.²⁸ Des Weiteren wäre es vorteilhaft, sie parallel dazu als Transdisziplin zu konzipieren, die als wissenschaftstheoretische Dienstleister- und medienethische (Aus-)Bildungswissenschaft sowohl innerhalb als auch außerhalb der Philosophie ihren Ort haben könnte. Denn

27 Richard Rorty, »Die moderne analytische Philosophie aus pragmatistischer Sicht«, in: *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000, S. 78-95, hier: S. 94.

28 Vgl. hierzu im vorliegenden Band: »Was ist Medienphilosophie?«.

je mehr medienphilosophische Blüten im Dschungel unseres durchprofessionalisierten Wissenschaftsbetriebs blühen, desto größer wird die Chance, dass sich der intellektuelle Fortschritt nicht nur mit der akademischen Professionalisierung, sondern auch mit einem moralischen Fortschritt in der sich immer stärker globalisierenden Medienwelt verbinden lässt.

Literatur

- Filk, Christian/Lommel, Michael/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Media Synaesthetics. Konturen einer physiologischen Medienästhetik*, Köln 2004.
- Giesecke, Michael: *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*, Frankfurt a. M. 1992.
- Habermas, Jürgen: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1981.
- Habermas, Jürgen: *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*, Frankfurt a. M. 1992.
- Margreiter, Reinhard: »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 150-171.
- Münker, Stefan/Roesler Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, Frankfurt a. M. 2003.
- Rorty, Richard: *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008.
- Rorty, Richard: »Die moderne analytische Philosophie aus pragmatistischer Sicht«, in: *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000, S. 78-95.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Sandbothe, Mike: »Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet«, in: *Mythos Internet*, hrsg. von Stefan Münker und Alexander Roesler, Frankfurt a. M. 1997, S. 56-82.
- Sandbothe, Mike/Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2004.
- Seel, Martin: »Medien der Realität und Realität der Medien«, in: *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, hrsg. von Sybille Krämer, Frankfurt a. M. 1998.

- Seel, Martin: »Eine vorübergehende Sache«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 10-15.
- Vogel, Matthias: *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.
- Vogel, Matthias: »Medien als Voraussetzungen von Gedanken«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 107-134.
- Wittgenstein, Ludwig: »Philosophische Untersuchungen«, in: ders., *Werkausgabe*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1988.

Medien und Erkenntnis

Abstract:

Im Zentrum von »Medien und Erkenntnis« stehen die metaphilosophischen Implikationen des Übergangs, der sich derzeit von den typografisch und audiovisuell geprägten Industriegesellschaften der Vergangenheit zu den multimedial und synästhetisch ausgerichteten Medienkulturen der Zukunft vollzieht. Vor dem Hintergrund der aktuellen Pattsituation, die in der Erkenntnistheorie zwischen Realismus und Konstruktivismus besteht, werden drei Typen erkenntnistheoretischer Medienphilosophie skizziert. Dabei wird deutlich, dass die medienphilosophische Reformulierung der erkenntnistheoretischen Grundfragen durch medienphilosophische Realisten (Typ 1) wie Martin Seel und medienphilosophische Konstruktivisten (Typ 2) wie Sybille Krämer nicht zu einer Auflösung der Pattsituation führt. Dem medienphilosophischen Pragmatismus (Typ 3) wird in diesem Kontext eine Vermittlerrolle zugeschrieben. Sie besteht darin, dass er sowohl in der Realismus-Konstruktivismus-Debatte als auch in der erkenntnistheoretischen Diskussion, die über die Fundierungsverhältnisse zwischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verbreitungsmedien geführt wird, ausgleichend und gegensteuernd wirkt. Dies ist ihm möglich, weil er sich aus metaphilosophischer Perspektive für die Rehabilitierung einer im aristotelischen Sinn praktischen Gestalt (medien-)philosophischer Arbeit einsetzt und vor diesem Hintergrund einen normativen Blick auf Fragen der Erkenntnistheorie wirft.

Der Lieblingsphilosoph eines meiner Lieblingsphilosophen hat das metaphilosophische Postulat, das einem seiner Hauptwerke zugrunde liegt, einmal dahingehend zusammengefasst,

»[...] daß die spezifische Aufgabe, die Probleme und die Thematik der Philosophie aus den Belastungen und Anspannungen im Gemeinschaftsleben

erwachsen, in dem eine gegebene Form der Philosophie entsteht, und daß dementsprechend ihre spezifischen Probleme mit den Veränderungen im menschlichen Leben variieren [...]«¹.

Das Zitat stammt von John Dewey. Sein umstrittener Weiterdenker, Richard Rorty, hat es wie folgt kommentiert: »Die Dewey vorschwebenden Zwänge und Spannungen ergeben sich aus Versuchen, sprudelnde und nach Ausdehnung strebende neue Flüssigkeiten in alte Gefäße zu gießen«².

Etwas konkreter formuliert, besteht der Vorschlag, den die beiden Pragmatisten ihren Kolleginnen und Kollegen unterbreiten, darin, philosophisches Denken nicht nur und nicht primär als theoretische Reflexion auf die Bedingungen der Möglichkeit von Wahrheit, Freiheit und Schönheit zu verstehen. Stattdessen möchten die von mir zitierten Autoren einen Beitrag dazu leisten, neben der philosophieinternen Reflexion, die in professionalisierten Forschungsbereichen wie Ethik, Ästhetik, Logik und Wissenschaftstheorie erfolgreich betrieben wird, eine im aristotelischen Sinn *praktische* Gestalt philosophischer Arbeit akademisch zu rehabilitieren.

Schon für Aristoteles war klar, dass die Kriterien eines wertvollen und gelingenden Lebens von der *praktischen* Philosophie nicht begründet, sondern vielmehr vorausgesetzt werden; und zwar nicht als abstrakte Axiome, sondern als historisch vorgegebenes Cluster von Haltungen, Werten und Normen. Dieses Cluster, das Aristoteles mit Blick auf den gebildeten Griechen als harmonisches Wechselspiel von ethischen und dianoetischen Tugenden beschrieben hat, fungiert in der praktischen Philosophie nicht so sehr als theoretischer Erkenntnisgegenstand, sondern in erster Linie als handlungsorientierender Leitfaden. Ich zitiere aus dem zweiten Buch der *Nikomachischen Ethik*: »Der Teil der Philosophie, mit dem wir es hier zu tun haben, ist nicht wie die anderen rein theoretisch – wir philosophieren nämlich nicht, um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit sei, sondern um wertvolle Menschen zu werden.«³ Und Aristoteles fügt hinzu: »Sonst wäre dieses Philosophieren ja nutzlos.«⁴

Der sich gegenwärtig vollziehende Übergang von den typografisch und audiovisuell geprägten Industriegesellschaften der Vergangenheit zu den multimedial und synästhetisch ausgerichteten Medienkulturen der Zukunft

1 John Dewey, *Die Erneuerung der Philosophie*, Hamburg 1989, S. 9f.

2 Richard Rorty, *Wahrheit und Fortschritt*, Frankfurt a. M. 2000, S. 13.

3 Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Stuttgart 1997, S. 36.

4 Ebd.

fordert nicht nur die theoretischen Konzepte und etablierten Paradigmen philosophischen Denkens heraus, sondern hat zugleich metaphilosophische Implikationen. So lautet jedenfalls die forschungsleitende Arbeitshypothese, die ich im Folgenden entfalten möchte.

Meine Überlegungen gliedern sich in drei Teile. Im *ersten* Teil werde ich zunächst etwas zum aktuellen Stand der erkenntnistheoretischen Debatte sagen, die in der zeitgenössischen Philosophie unter der Überschrift »Realismus versus Antirealismus« geführt wird. Der *zweite* Teil analysiert vor diesem Hintergrund die sich derzeit formierenden unterschiedlichen Ansätze einer erkenntnistheoretisch inspirierten Philosophie der Medien. Im *dritten* und letzten Teil schließlich wird es um die Frage gehen, wie eine philosophische Thematisierung des Verhältnisses von Medien und Erkenntnis aussehen könnte, die sich nicht allein am Leitfaden eines theoretischen, sondern darüber hinaus am Leitfaden eines (im aristotelischen Sinn) praktischen Philosophieverständnisses orientiert.

1. Die aktuelle Pattsituation in der philosophischen Erkenntnistheorie

Die von Michael Dummett so genannte Debatte um Realismus und Antirealismus⁵ steht im Zentrum der zeitgenössischen Erkenntnistheorie. Das gilt nicht nur für den Bereich der analytischen, sondern auch für den Bereich der kontinentalen Philosophie. Die Kontroverse bezieht sich einerseits auf Fragen nach dem ontologischen Status von Wahrnehmungsgegenständen, Zahlen, Werten oder mentalen Zuständen und sie bezieht sich andererseits auf die Frage nach dem Status wahrer Aussagen. Der Sache nach geht die erkenntnistheoretische Beschäftigung mit diesen Fragen zurück bis auf Descartes und Kant. Ihr historischer Entstehungshintergrund besteht in dem für die Philosophie der Moderne charakteristischen Bestreben, die Wirklichkeit der Wirklichkeit und die Wahrheit unserer Überzeugungen auf säkulare Weise, d. h. ohne Rückgriff auf göttliche Instanzen, sicherzustellen.

Sowohl realistische als auch antirealistische Erkenntnistheorien versuchen Waffen gegen den radikalen Zweifel zu schmieden, der für die Position des Skeptikers charakteristisch ist.⁶ Diese Position besagt, dass es möglicher-

5 Vgl. Michael Dummett, *Truth and Other Enigmas*, Cambridge 1978.

6 Vgl. Barry Stroud, *The Significance of Philosophical Skepticism*, Oxford 1984.

weise vieles gibt, von dem wir nichts wissen, und dass das meiste oder sogar alles, was wir wissen, ganz anders sein könnte als wir meinen. Um die Zweifel des Skeptikers zu zerstreuen, führen Realisten und Antirealisten jeweils unterschiedliche Überprüfungsverfahren ins Feld, mit deren Hilfe sich wahre, falsche und sinnlose Überzeugungen zuverlässig identifizieren und voneinander abgrenzen lassen sollen. Die Unterschiedlichkeit der Überprüfungsverfahren ergibt sich dabei aus der Unterschiedlichkeit der Bereiche, die mittels dieser Überprüfungsverfahren zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.

Realistische Überprüfungsverfahren beziehen sich auf das Verhältnis, das zwischen einer einzelnen Überzeugung oder einem Set von Überzeugungen und dem Bereich der so genannten *Nichtüberzeugungen* besteht. Dabei differieren die realistischen Positionen hinsichtlich der Frage, ob und wie die Welt der Nichtüberzeugungen im Einzelnen zu bestimmen sei. Antirealistische Überprüfungsverfahren umgehen dieses Problem, indem sie die Wahrheit einer Überzeugung nicht durch den Bezug auf etwas Nichtüberzeugungshafes zu bestimmen versuchen, sondern durch den Rekurs auf überzeugungskonstitutive Schemata, die unseren Überzeugungen als deren formale Möglichkeitsbedingungen eingeschrieben sein sollen. Dabei differieren die antirealistischen Positionen hinsichtlich der Frage, ob und wie sich Kategorien, Schemata und Erkenntnisregeln von einfachen Überzeugungen und komplexen Überzeugungsnetzwerken unterscheiden und als eigenständiger Bereich erkenntnistheoretischer Forschung ausweisen lassen.

Das Besondere und Interessante am *aktuellen* Stand der Debatte um Realismus und Antirealismus besteht darin, dass innerhalb der Philosophie das Bewusstsein für die Pattsituation zunimmt, die zwischen realistischen und antirealistischen Positionen besteht. Das Patt ergibt sich aus dem Sachverhalt, dass die Maßstäbe, auf die realistische und antirealistische Überprüfungsverfahren rekurrieren, gleichermaßen unterbestimmt sind. Während sich die Realisten darüber streiten, ob und wie ein Bereich außerhalb unserer Überzeugungen als neutraler Maßstab für deren Überprüfung ausgewiesen werden kann, stellt sich für die Antirealisten u. a. das bereits vom späten Wittgenstein beschriebene Regressproblem. Es besteht darin, dass für die Anwendung überzeugungskonstitutiver Regeln auf höherstufige Schemata zurückzugreifen ist, für die sich jedoch das gleiche Anwendungsproblem stellt, das dann wiederum durch Metaregeln zu lösen ist und so weiter ad infinitum.

Eine ganze Reihe von Autorinnen und Autoren hat aus dieser Pattsituation die Konsequenz gezogen, sich die erkenntnistheoretische Ausgangsfrage noch einmal genauer anzuschauen. Dabei lassen sich zwei Grundstrategien

unterschieden. Die eine besteht darin, den Kampf gegen den Skeptiker aufzugeben und sich die skeptische Position stattdessen produktiv anzueignen. Diese Strategie wird in der deutschsprachigen Philosophie z. B. von Odo Marquard verfolgt.⁷ Die andere Grundstrategie setzt demgegenüber darauf, den Zweifel des Skeptikers weder zu bekämpfen noch zu teilen, sondern ihn einfach nicht ernst zu nehmen. Diese Strategie wird in der internationalen Debatte von Kontextualisten, Interpretationisten und Pragmatisten auf jeweils unterschiedliche Art und Weise realisiert.

Anders als Kontextualisten wie Michael Williams⁸ geht es Interpretationisten wie Donald Davidson nicht darum, das Thema »Erkenntnis« als ein für den Kontext des gesunden Menschenverstandes vermeintlich irrelevantes Thema einfach ad acta zu legen. Stattdessen plädiert Davidson in der Nachfolge von Quine für die Entwicklung von externalistisch argumentierenden Varianten des erkenntnistheoretischen Diskurses.⁹ Das zentrale Argument seiner darauf basierenden Widerlegung des Skeptikers besteht darin, dass die meisten unserer Überzeugungen qua Überzeugungen wahr sind. Das hat Davidson zufolge mit der Art und Weise zu tun, wie Menschen auf einer sehr rudimentären Ebene in einer triadischen Interpretationssituation lernen, die Überzeugungen zu haben, die sie haben.

Die von Davidson beschriebene Spracherwerbssituation ist durch ein Kind, einen ihm das Sprechen beibringenden Erwachsenen und eine gemeinsame Umwelt konstituiert. Das Kind wird im Vollzug des Spracherwerbs darauf konditioniert, das, was der Erwachsene sieht, so zu sehen und so zu bezeichnen, wie es der Erwachsene tut. Es erlernt insofern kein abstraktes Sprachschema, sondern wird mit Mitteln kausaler Sanktionierung in eine Reihe sprachlich interpretierter Wahrnehmungssituationen eingeführt.¹⁰

Aus interpretationistischer Sicht basiert das Netzwerk von Überzeugungen, das wir auf dieser Grundlage erwerben, daher keinesfalls auf einer abstrakten Repräsentationsbeziehung zwischen Sprache und Gegenstand, die dann vom Skeptiker problematisiert werden könnte. Stattdessen liegt Davidson zufolge unserer sprachlichen Interaktion ein sozial verankertes Netz

7 Vgl. Odo Marquard, *Skepsis in der Moderne*. Philosophische Studien, Stuttgart 2007.

8 Vgl. Michael Williams, *Unnatural Doubts. Epistemological Realism and the Basis of Scepticism*, Princeton 1996.

9 Vgl. Donald Davidson, *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*, Frankfurt a. M. 2004 sowie ders., *Wahrheit, Sprache und Geschichte*, Frankfurt a. M. 2008.

10 Vgl. ebd.

kausaler Verknüpfungen zugrunde, die zwischen dem Inhalt und den innerweltlichen Ursachen unserer einfachsten Überzeugungen bestehen.

Inspiziert von Davidson – und zugleich einen Schritt über diesen hinausgehend – hat Richard Rorty eine sozialhistorische Rekonstruktion der aktuellen erkenntnistheoretischen Debattenlage vorgeschlagen.¹¹ Aus seiner Sicht haben die klassischen Probleme der modernen Erkenntnistheorie in der Geschichte der Säkularisierung eine wichtige Funktion als kulturpolitische Werkzeuge der demokratischen Emanzipation erfüllt. In den mehr oder weniger erfolgreich säkularisierten Gesellschaften des 21. Jahrhunderts tritt diese Funktion jedoch mit gutem Grund zunehmend in den Hintergrund. Daher schlägt Rorty eine pragmatistische Reformulierung von Davidsons Ansatz vor, die von dem erkenntnistheoretischen Vokabular keinen Gebrauch mehr macht.¹²

2. Drei Typen erkenntnistheoretisch orientierter Medienphilosophie

Dem neuen Forschungsfeld der Medienphilosophie kommt sowohl innerhalb der Fachphilosophie als auch mit Blick auf die sich derzeit immer enger miteinander vernetzenden medien-, kommunikations- und informationswissenschaftlichen Nachbardisziplinen eine wichtige Katalysatorfunktion zu. Die *intradisziplinäre* Relevanz einer medienphilosophischen Fachabteilung wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, wie die erkenntnistheoretische Debatte unter medienphilosophischen Vorzeichen in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre weitergedacht worden ist. Sybille Krämer und Martin Seel haben in diesem Zusammenhang die Ansicht vertreten, dass sich die erkenntnistheoretische Pattsituation durch Rekurs auf einen philosophisch ausbuchstabierten Begriff von Medien bzw. Medialität zugunsten einer der beiden Seiten entscheiden lasse.

In ihrer Einleitung zu dem von Sybille Krämer 1997 zusammen mit Peter Koch herausgegebenen Band *Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes* zeigen sich Herausgeberin und Herausgeber im Anschluss an Niklas Luhmann davon überzeugt, dass »alles, was über die Welt gewusst, gedacht, gesagt wird, [...] in Abhängigkeit von Medien wißbar, denkbar, sagbar

11 Vgl. Richard Rorty, *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008.

12 Vgl. Rorty, *Wahrheit und Fortschritt*, Frankfurt a. M. 2000.

[wird]«¹³. Daraus folgern sie, dass die überzeugungskonstitutiven Schemata menschlicher Erkenntnis nicht selbst überzeugungshaft seien, sondern unseren Geist als materielle Artefakte programmieren und daher die von Wittgenstein beschriebene Regressproblematik unterlaufen. Das Problem dieser vermeintlichen Lösung besteht jedoch darin, dass wir von Medien unterschiedlichen Gebrauch machen können, und es nicht die Medialität des Mediums als solche, sondern eben dieser Gebrauch ist, der sich auf unsere epistemischen Praktiken auswirkt.

Etwa zur gleichen Zeit hat Martin Seel versucht, »die Rede von ›Medialität‹ so weit wie irgend sinnvoll möglich auszudehnen, um dann zu zeigen, daß sie mit einem moderaten philosophischen Realismus kompatibel ist«¹⁴. Seine Strategie bestand dabei darin, »radikalen und operativen Konstruktivisten, Dekonstruktivisten, Interpretationisten und anderen emphatischen Anti-Realisten [...] so weit wie möglich entgegenzukommen – um ihnen dann einen realistischen Strick zu drehen«¹⁵. Seels Gegenmantra zum zitierten Krämer-Slogan liest sich wie folgt: »Die These lautet nicht, daß alles, was ist, medial vermittelt ist. Medial vermittelt ist vielmehr alles, wozu wir ein vernehmendes oder vornehmendes *Verhältnis* haben [...]«¹⁶.

Ähnlich wie Krämer geht auch Seel von Luhmann aus. Dessen Medienbegriff zufolge handelt es sich bei Medien um Unterschiede, die Unterschiede machen, d. h. um lose gekoppelte Elemente, die zu fest gekoppelten Formen verbunden werden können. Dabei kann eine solche Form ihrerseits wiederum als Medium für die Generierung höherstufiger Formen fungieren und ein Medium seinerseits als Form eines ihm zugrunde liegenden einfacheren Mediums interpretiert werden. Ein beliebtes Beispiel ist das Verhältnis von Lauten, Worten, Sätzen und Texten. Einerseits fungieren Worte als Medium, in dem Sätze als Formen gebildet werden, die dann ihrerseits als Medium der Generierung von Textformen dienen. Andererseits lassen sich Worte selbst als Formen verstehen, die im Medium der Laute gebildet werden, das seinerseits

13 Peter Koch und Sybille Krämer, »Einleitung«, in: *Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes*, hrsg. von Peter Koch und Sybille Krämer, Tübingen 1997, S. 9–26, hier: S. 12.

14 Martin Seel, »Medien der Realität und Realität der Medien«, in: *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, hrsg. von Sybille Krämer, Frankfurt a. M. 1998, S. 244–268, hier: S. 249, Anm. 7.

15 Ebd.

16 Ebd., S. 250.

als Form auf noch einfachere Medien wie das Medium der Geräusche oder das Medium des Rauschens zurückverweist.

Die realistische Pointe von Seels Überlegungen besteht nun darin, dass er das Spiel der medialen Differenzen zwar bis in den Bereich unserer sinnlichen Wahrnehmungsmedien hinein zurückverfolgt, zugleich aber hervorhebt, dass alles Wahrnehmen und Erkennen gerade in seiner strukturellen Medialität etwas voraussetzt, das unsere Wahrnehmungs- und Erkenntnismedien gewissermaßen von innen her transzendiert. Im Anschluss an John McDowell geht Seel davon aus, dass das (beider Ansicht nach) grundlegende Medium menschlicher Erkenntnis – die Sprache – so strukturiert sei, dass wir uns ohne sie zwar auf nichts intentional beziehen können, zugleich aber alles, worauf wir uns in ihr beziehen, von der Sprache selbst als sprachunabhängiger Gegenstand vorausgesetzt wird.¹⁷

Seels medienphilosophische Leistung besteht zum einen in der Übertragung dieses McDowell'schen Gedankens von der Sprache auf den gesamten Bereich unserer Wahrnehmungs- und Erkenntnismedien und zum anderen in der Verteidigung des sich daraus ergebenden moderaten Realismus gegen die These, dass die Digitalisierung unserer technischen Verbreitungsmedien seine Grundlagen ins Wanken bringen könnte. Seels Abwehrstrategie basiert dabei auf der folgenden Überlegung: »Die mediale Revolution macht keine erkenntnistheoretische Revolution nötig. Im Gegenteil: Wir können sie als die mediale Revolution, die sie historisch gesehen ist, nur begreifen, wenn wir in erkenntnistheoretischen Angelegenheiten auch im Global Village die Kirche im Dorf lassen«¹⁸.

Das *philosophische* Argument, das Seel zur Umsetzung dieser Strategie ins Feld führt, rekurriert auf den von ihm vorausgesetzten Sachverhalt, dass der »integrierte Computer« – so nennt Seel das Internet und den Bereich der digitalen Medien – »wesentlich auch ein Bildmedium ist«¹⁹. Als Erkenntnismedium ist das Bildmedium Seel zufolge ähnlich strukturiert wie das Sprachmedium. Das bedeutet: seine innere Struktur setzt den Verweis auf eine außermediale Realität voraus. Anders formuliert: Wir verstehen ein Bild nur dann als Bild, wenn wir es als Zeichen für etwas Nichtzeichenhaftes interpretieren. In dieser dialektischen Argumentationsfigur erkennen wir unschwer den Grundgedanken von McDowell wieder, der dem moderaten

17 Vgl. John McDowell, *Geist und Welt*, Frankfurt a. M. 2001.

18 Seel, »Medien der Realität und Realität der Medien«, S. 261.

19 Ebd., S. 263.

Realismus von Seel zugrunde liegt und von ihm auf den verschiedenen Ebenen der medienphilosophischen Diskussion immer wieder zur Anwendung gebracht wird. Was Seel dabei nicht ausreichend berücksichtigt, ist die von Autoren wie Brandom und Davidson an McDowell geübte Kritik.

Brandoms einfacher Einwand lautet, dass der sprachimmanente Verweis auf etwas Sprachunabhängiges nicht notwendig als eine Wesensbestimmung von Sprache selbst zu interpretieren ist.²⁰ Aus Brandoms Sicht sollten wir die Objektivität der Bezugnahme vielmehr als eine intersubjektive Verpflichtung verstehen, auf die wir uns im Kontext eines in sozialen Praktiken eingespielten Sprachgebrauchs implizit festgelegt haben. Daraus folgt: Wenn sich die sozialen Praktiken ändern, kann sich auch diese Festlegung ändern und durch eine Festlegung anderer Art ersetzt werden.

Einen konkreten Vorschlag für eine solche Veränderung hat Davidson gemacht. Seiner Ansicht zufolge sollten wir die intersubjektive Verbindlichkeit unserer sprachlichen Bezugnahmen in Zukunft weder durch den Verweis auf ein sprachimmanentes *Schema* noch durch den Verweis auf einen sprachunabhängigen *Inhalt* abzusichern versuchen – und zwar ganz losgelöst von der Frage, ob uns die Sprache selbst oder bestimmte soziale Praktiken bisher auf diesen sprachunabhängigen Inhalt verwiesen haben oder nicht.²¹

Die medienphilosophischen Konsequenzen, die sich aus Davidsons Vorschlag ergeben, hat Matthias Vogel in seinem Buch *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*²² systematisch zu entfalten versucht. Vogels Überlegungen bewegen sich jenseits der von Seel und Krämer geführten Debatte um Medienrealismus und Medienkonstruktivismus. Dementsprechend führt der Autor gleich zu Beginn seines Buchs vor Augen, dass es sich bei der Medium-Form-Differenz, die Seel und Krämer auf unterschiedliche Art und Weise von Luhmann übernehmen, um eine systemtheoretisch ausbuchstabierte Variante des erkenntnistheoretischen Dualismus von Schema und Inhalt handelt.

Begreift man die Erzeugung von Sinn jedoch mit Davidson interpretationistisch als »Internalisierung zunächst externer sozialer Interpretations-

20 Vgl. Robert Brandom, *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*, Frankfurt a. M. 2002.

21 Vgl. Davidson, *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*, sowie ders., *Wahrheit, Sprache und Geschichte*, Frankfurt a. M. 2008.

22 Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

prozesse«²³, d. h. als Selbstzuschreibung eines Verstehensprozesses, der dem Modell des Verstehens anderer folgt, dann verändert sich das Design der theoretischen Ausgangslage: Die funktionalistische Beschreibung eines vorausgesetzten komplexen Systems loser oder fest gekoppelter Zeichenelemente (Luhmann) wird durch die (mit erheblich weniger Voraussetzungen belastete) empirische Untersuchung einfacher und für den natürlichen Spracherwerb grundlegender Interaktionssituationen ersetzt (Davidson).

Geht man von der triangulativen Spracherwerbssituation aus, die im ersten Teil meiner Überlegungen bereits kurz skizziert wurde, dann zeigt sich Vogel zufolge, dass der Erwerb sprachlicher Kommunikationspraktiken die intuitive Beherrschung nichtsprachlicher Kommunikationspraktiken erfordert. Damit sich das Kind diejenigen Überzeugungen, die der Erwachsene in Bezug auf die gemeinsame Umwelt artikuliert, selbst zuschreiben und damit die Umwelt wie der Erwachsene wahrnehmen lernen kann, muss das Kind bereits über eine Fähigkeit des Bezugs auf eigene Reaktionen verfügen und in der Lage sein, die Ursache der Reaktion des Erwachsenen als Gehalt seiner eigenen Reaktion zu identifizieren. Dieser vorsprachliche Selbstbezug entwickelt sich Vogel zufolge auf der Grundlage »mimischer, gestischer, prosodischer, lautmalender und anderer expressiver Mittel«²⁴, die von den elterlichen Bezugspersonen in der Interaktion mit dem Kind und von diesem dann wiederum zur Strukturierung seines eigenen Erlebens verwendet werden.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen stellt Vogel die eigenständige Bedeutung heraus, die nichtsprachlichen Medien wie Bild, Tanz und Musik unter interpretationistischen Bedingungen zukommt. So zeigt er am Beispiel des ästhetischen Denkens, welches uns durch die Künste ermöglicht wird, dass nichtsprachliche Medien gewissermaßen sprachanalog als soziale Instrumente zu verstehen sind, die zur »Individuierung oder Kommunikation von Gedanken«²⁵ dienen. Der solchermaßen um die Dimensionen des Nichtsprachlichen und des Künstlerischen erweiterte Begriff des Geistes wird von Vogel jedoch bewusst auf den Bereich der Wahrnehmungs- und Kommunikationsmedien begrenzt. Außen vor bleiben dabei die technischen Verbreitungsmedien. Dieser Ausschluss markiert eine grundlegende Differenz, die

23 Matthias Vogel, »Medien als Voraussetzungen für Gedanken«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 107-134, hier: S. 118.

24 Ebd., S. 124.

25 Ebd., S. 133.

zwischen interpretationistischen und pragmatistischen Medienphilosophen besteht.

Aus der Sicht des medienphilosophischen Pragmatisten sind unsere Wahrnehmungs- und Kommunikationsmedien nämlich darüber hinaus auch zu den kulturellen Gebrauchsbedingungen in Beziehung zu setzen, die durch die historisch jeweils unterschiedlich prämierten Verbreitungs-, Verarbeitungs- und Speichertechniken geschaffen werden. Raum und Zeit, das Gefüge unserer Sinnesorgane, Bild, Sprache, Tanz, Theater und Musik, aber auch Schrift und Zahl sind, was sie sind, nicht unabhängig von den technischen Verbreitungsmedien, die das Spektrum ihres Gebrauchs abstecken.²⁶

3. Vier Charakterzüge des medienphilosophischen Pragmatismus

In seinen berühmten Vorlesungen von 1907 hat William James das Verhältnis des Pragmatismus zu philosophischen Theorien, die sich miteinander im akademischen Wettstreit befinden, folgendermaßen beschrieben:

»Der Pragmatismus nimmt allen Theorien ihre Steifheit, macht sie geschmeidig und lässt jede arbeiten. [...]. Er hat keine Dogmen und keine Lehre [...]. Der Pragmatismus liegt [...] in der Mitte unserer Theorien wie ein Korridor in einem Hotel. [...]. Alle müssen ihn passieren, wenn sie einen praktikablen Weg in ihre Zimmer oder aus denselben brauchen«²⁷.

Selbstverständlich schließt James' Korridormetapher nicht aus, dass manche Theoretiker es vorziehen, aus dem Fenster zu steigen oder einfach in ihren Zimmern zu bleiben und sich alles Lebensnotwendige an ihren Schreibtisch bringen zu lassen. Es bedeutet nur, dass der einfachste Weg von der theoretischen zur praktischen Philosophie – versteht man letztere im aristotelischen Sinn – über den Korridor des Pragmatismus führt. In diesem ganz liberalen und entspannten Sinn möchte ich nun abschließend das Verhältnis von

26 Vgl. Mark Taylor und Esa Saarinen, *Imagologies. Media Philosophy*, London/New York 1994 sowie Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.

27 William James, *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für eine alte Denkmethode*, Hamburg 1977, S. 34.

Erkenntnistheorie, Medienphilosophie und Medienpraxis skizzieren. Zu diesem Zweck werde ich die Grundhaltung des medienphilosophischen Pragmatismus durch vier ausgewählte Eigenschaften skizzieren.

Die *erste* dieser Eigenschaften besteht darin, dass sich der medienphilosophische Pragmatist als Initiator und Moderator des Gesprächs versteht, das die erkenntnistheoretisch orientierten Medienphilosophinnen und Medienphilosophen miteinander führen. Die *zweite* Eigenschaft kommt in seiner Neigung zum Ausdruck, den *intradisziplinär* geführten Diskurs auch inter- und transdisziplinär nutzbar zu machen. Dieser disziplinenübergreifenden Orientierung kommt in der aktuellen Situation, in der sich die Geisteswissenschaften zunehmend medien- und kulturwissenschaftlich reorganisieren²⁸, besondere Bedeutung zu.

Darüber hinaus ist mit Blick auf die Wissenschaftslandschaft insgesamt zu konstatieren, dass wir derzeit nicht nur in den Medien- und Kulturwissenschaften, sondern auch in den Sozial-, Technik- und Naturwissenschaften eine antirealistische bzw. konstruktivistische Gegenbewegung zum lange Zeit vorherrschenden realistischen Hintergrundparadigma erleben. Angesichts dieser Lage besteht die forschungsökologische Aufgabe einer in James' Sinn pragmatistisch orientierten Medienphilosophie darin, den allenthalben verkündeten Neuorientierungen, die von der linguistischen oder ikonischen Wende über kulturalistische und performative Wenden bis hin zum so genannten »medial turn« reichen, philosophisch gut begründete Alternativen entgegenzustellen.

Die *dritte* Eigenschaft des medienphilosophischen Pragmatismus kommt darin zum Ausdruck, dass er auch zur Frage der Auszeichnung bestimmter Einzelmedien oder bestimmter Mediensorten gegenüber anderen Einzelmedien bzw. Mediensorten eine ausgleichende und gegensteuernde Position einnimmt. Im Zentrum einer pragmatistisch orientierten Medienphilosophie steht der systematische Versuch, die komplexen Zusammenhänge, die zwischen *Wahrnehmungsmedien* wie Raum, Zeit und den Sinnesorganen, *Kommunikationsmedien* wie Bild, Sprache, Schrift, Musik, Tanz und Theater und *Verbreitungsmedien* wie Körper, Stimme, Buchdruck, Fernsehen und Internet bestehen, in einer medienökologisch ausgewogenen Art und Weise zu analysieren.

28 Vgl. hierzu im vorliegenden Band: »Medien – Kommunikation – Kultur. Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft«.

Um die *vierte* und letzte Eigenschaft des medienphilosophischen Pragmatismus in den Blick zu bringen, zitiere ich noch einmal James: »Endgültig siegreich wird diejenige Art der Weltbetrachtung sein, die auf die normalen Geister den stärksten Eindruck macht«²⁹. Bezieht man diesen Hinweis auf die aktuelle Debatte, dann kommt ein Praxisbezug medienphilosophischen Denkens in den Blick, der über die innerakademische Vernetzung noch hinausweist und zugleich einen Wirkungszeitraum eröffnet, der durch erheblich längere Fristen gekennzeichnet ist. Medienphilosophischen Pragmatistinnen und Pragmatisten kommt die Eigenschaft zu, Theorien nicht nur darauf hin zu beurteilen, wie sie sich im innertheoretischen Diskurs bewähren. Stattdessen stellen sie sich darüber hinaus zugleich auch die antizipative Frage, welche Theorie wohl welche Chancen haben könnte in popularisierter Form zu einem intuitiven Bestandteil desjenigen Vokabulars zu werden, mit dessen Hilfe sich die Mitglieder einer Gesellschaft beschreiben und verständigen.

Unter digitalen Medienbedingungen hat sich die Geschwindigkeit weiter erhöht, mit der sich unsere Vokabulare verändern. Bereits die Ausbreitung des Buchdrucks im 18. und die Etablierung der elektronischen Medien im 19. und 20. Jahrhundert haben in dieser Hinsicht zu einem Beschleunigungsschub geführt, der sich im 21. Jahrhundert nicht nur verstärkt, sondern zugleich auch globalisiert.³⁰ Nimmt man den eingangs erwähnten Grundgedanken der aristotelischen Ethik ernst, dann besteht die genuine Leistung einer praktischen Philosophie der Medien *heute* in der konkreten Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir neue Formen medienbasierter kollektiver Intelligenz entwickeln können. Dieser wird es bedürfen, um diejenigen Werte und Normen, die für demokratische Gesellschaften kennzeichnend sind, nicht nur zu bewahren, sondern auch und gerade in der transnationalen Interaktion zwischen Nationen, Völkern und Kulturen konsequent weiterzuentwickeln und institutionell wirksam umzusetzen. Die Lösung der planetarischen Probleme, mit denen sich die Menschheit heute als ganze konfrontiert sieht, wird *in the long run* kaum erfolgreich möglich sein, wenn die globale Politik sich weiterhin primär an ökonomischen Imperativen ausrichtet.

29 James, *Der Pragmatismus*, S. 24.

30 Vgl. Hartmut Rosa, *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M. 2005.

Literatur

- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Stuttgart 1997.
- Brandom, Robert: *Expressive Vernunft. Begründung, Repräsentation und diskursive Festlegung*, Frankfurt a. M. 2002.
- Davidson, Donald: *Subjektiv, intersubjektiv, objektiv*, Frankfurt a. M. 2004.
- Davidson, Donald: *Wahrheit, Sprache und Geschichte*, Frankfurt a. M. 2008.
- Dewey, John: *Die Erneuerung der Philosophie*, Hamburg 1989.
- Dummett, Michael: *Truth and Other Enigmas*, Cambridge 1978.
- James, William: *Der Pragmatismus. Ein neuer Name für eine alte Denkmethode*, Hamburg 1977.
- Koch, Peter/Krämer, Sybille: »Einleitung«, in: *Schrift, Medien, Kognition. Über die Exteriorität des Geistes*, hrsg. von Peter Koch und Sybille Krämer, Tübingen 1997, S. 9-26.
- Marquard, Odo: *Skepsis in der Moderne. Philosophische Studien*, Stuttgart 2007.
- McDowell, John: *Geist und Welt*, Frankfurt a. M. 2001.
- Rorty, Richard: *Wahrheit und Fortschritt*, Frankfurt a. M. 2000.
- Rorty, Richard: *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008.
- Rosa, Hartmut: *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*, Frankfurt a. M. 2005.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Seel, Martin: »Medien der Realität und Realität der Medien«, in: *Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien*, hrsg. von Sybille Krämer, Frankfurt a. M. 1998, S. 244-268.
- Stroud, Barry: *The Significance of Philosophical Skepticism*, Oxford 1984.
- Taylor, Mark/Saarinen, Esa: *Imagologies. Media Philosophy*, London/New York 1994.
- Vogel, Matthias: »Medien als Voraussetzungen von Gedanken«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 107-134.

Filmphilosophie als Medienphilosophie

Pragmatische Überlegungen zu »THE MATRIX« und »MINORITY REPORT«

Abstract:

Das Kapitel »Filmphilosophie als Medienphilosophie« führt vor Augen, wie sich die Wiederherstellung eines weitgefassten Philosophieverständnisses mit den Mitteln der Filmphilosophie explizieren lässt. Während sowohl im Denken des Aristoteles als auch bei Kant ein Gleichgewicht zwischen praktischer und theoretischer Philosophie existierte, haben sich die Verhältnisse im 19. und 20. Jahrhundert zugunsten der theoretischen Philosophie verschoben. Dieser von der Kultur des Buchdrucks geprägten Situation läuft die mediale Logik von audiovisuellen Medien wie dem Film entgegen. Die ihr eigene Tendenz zur bildlichen Konkretion und wahrnehmbaren Situierung von Sachverhalten in relevanten Kontexten fördert einen Vorrang des Praktischen gegenüber dem Theoretischen. Anhand von THE MATRIX (USA 1999) und MINORITY REPORT (USA 2002) führt der Beitrag vor Augen, wie Grundfragen der theoretischen Philosophie in diesen Filmen als praktisch relevant inszeniert werden. Darüber hinaus geht er der Frage nach, ob sich beide Filme im Sinne eines moral perfectionism (Stanley Cavell) deuten lassen. Als metaphilosophische Message der beiden Produktionen tritt dabei keine zurückhaltende Addition von Aspekten praktischer und theoretischer Philosophie hervor, sondern der bereits von Aristoteles kritisierte Versuch ihrer postreligiösen Integration.

Der Beitrag des akademischen Lehrfachs der Philosophie zu aktuellen Debatten in den *Film Studies* hält sich bisher in Grenzen. Das liegt zum einen daran, dass die Thematisierung nicht nur des Films, sondern auch anderer technischer Verbreitungsmedien (wie Buchdruck, Radio, Fernsehen, Computer und Internet) innerhalb der philosophischen Lehre und Forschung noch

keinen angemessenen Stellenwert erlangt hat. Zum anderen kommt erschwerend hinzu, dass sowohl in den Medien- und Kommunikationswissenschaften als auch in den Film- und Theaterwissenschaften lange Zeit wenig Interesse an philosophischen Grundlagenfragen bestanden hat.

Das ändert sich derzeit. Vor dem Hintergrund der Wandlungsdynamik, die sich mit der Digitalisierung und Globalisierung des Mediensystems verbindet, erlangt die begriffliche und methodische Grundlagenreflexion innerhalb der genannten Fachwissenschaften neue Relevanz. Angesichts dieses Sachverhalts steht die Philosophie vor der Alternative, entweder mit Angeboten zu reagieren oder die neue Nachfrage – etwa mit dem Hinweis, es handle sich dabei um »eine vorübergehende Sache«¹ – nicht allzu ernst zu nehmen. Zugleich zeichnet sich innerhalb des philosophischen Fachdiskurses eine interne Tendenz zur Ausweitung erkenntnis- und rationalitätstheoretischer Fragestellungen ab. Während für das im Zeichen des linguistic turn stehende 20. Jahrhundert die Fixierung auf Sprache als ausgezeichnetem Medium rationaler Erkenntnis kennzeichnend war, treten zunehmend auch nichtsprachliche Medien (wie Bild, Schrift oder Musik) in den Fokus philosophischer Lehre und Forschung.²

Meine Überlegungen bestehen aus zwei Teilen. Der *erste* befasst sich mit der aktuellen wissenschaftstheoretischen Debatte darüber, ob und wie sich Medienphilosophie als akademische Disziplin institutionalisieren lässt und was daraus für das philosophische Selbstverständnis folgt. Im *zweiten* Teil sage ich auf dieser Basis ein paar grundlegende Dinge über Filmphilosophie als medienphilosophischer Teildisziplin und beziehe mich dabei auf die Filme »THE MATRIX«³ und »MINORITY REPORT«⁴.

-
- 1 Martin Seel, »Eine vorübergehende Sache«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 10-15.
 - 2 Vgl. hierzu insbesondere Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001 sowie *Systematische Medienphilosophie*, hrsg. von Ludwig Nagl und Mike Sandbothe, Berlin 2005.
 - 3 USA 1999, R: Lana (Larry) und Lilly (Andy) Wachowski.
 - 4 USA 2002, R: Steven Spielberg.

Medienphilosophie als wissenschaftliche Fachdisziplin

Im Jahr 2003 ist unter dem Titel *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs* ein von mir mitherausgegebener Sammelband erschienen.⁵ In programmatischen Beiträgen antworten darin 12 Autorinnen und Autoren auf die Frage: Was ist Medienphilosophie? Der Verfasser der *ersten* Programmschrift, Martin Seel, schreibt:

»Medienphilosophie ist eine vorübergehende, aber dennoch eine gute Sache. [...] Sie ist keine neue Disziplin neben den anderen Disziplinen, sondern vielmehr ein Renovierungsunternehmen, das, wenn es seine Sache gut macht, nicht allzu lang in Anspruch genommen werden muss. Diese begrenzte Mission hängt damit zusammen, dass die Medienphilosophie keinen eigenen Gegenstand hat. Was sie ins Spiel bringt, ist ein veränderter Blick.«⁶

Natürlich fragt man sich, wie Seel auf die Idee kommt, dass die Medienphilosophie keinen eigenen Gegenstand habe. Schließlich ist der Gegenstand dieser Sorte von Philosophie doch gleich im Titel mit angegeben: die Medien. Aber Philosophen wären keine, wenn sie die Dinge so einfach nähmen.

»Medienphilosophie hat es nicht mit Medien zu tun«⁷ lautet daher auch die Grundthese von Stefan Münker. Er hat den *zweiten* Beitrag verfasst und fährt erklärend fort: »Der Gegenstand der Medienphilosophie sind nicht die Medien *selber*, sondern (gewiss: sowohl durch Medien evozierte als auch wiederum medial artikulierte) philosophische Probleme.«⁸ Noch vertrackter wird die Lage bei Elena Esposito, von der die *dritte* Programmschrift stammt. Sie schreibt: »Ausgangspunkt dieses Bandes ist die Feststellung, dass es keine Medienphilosophie gibt. Ich werde die These vertreten, dass es keine geben kann [...].«⁹ Esposito zufolge müsste die Philosophie sich in Psychologie oder Soziologie verwandeln, wenn sie sich ernsthaft auf die Medien einlassen wollte. Denn die kontemplative Grundhaltung und theoretische Distanz, die für

5 *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003.

6 Martin Seel, »Eine vorübergehende Sache«, S. 10.

7 Stefan Münker, »After the medial turn. Sieben Thesen zur Medienphilosophie«, S. 16-25, hier: S. 18.

8 Ebd., S. 19.

9 Elena Esposito, »Blindheit der Medien und Blindheit der Philosophie«, S. 26-33, hier: S. 26.

das Fach Philosophie als einer schriftbasierten Disziplin kennzeichnend sein soll, werde durch die elektronischen und digitalen Medien in Frage gestellt.

Mit Blick auf Seel und Münker macht diese Argumentation rückblickend klar, warum die beiden sich die Finger an dem so naheliegenden Gegenstand der Medienphilosophie nicht schmutzig machen wollen. Die neuen Medien bedrohen die Reinheit des philosophischen Denkens. Genau deshalb rät Seel auch dazu, Medienphilosophie nicht als neue Disziplin, sondern nur als Renovierungsunternehmen für die bereits bestehenden Fachabteilungen zu konzipieren. Medienphilosophinnen und Medienphilosophen erscheinen in diesem Bild als Handwerkerinnen und Maler, die das Haus der Philosophie in möglichst kurzer Zeit ein wenig nachbessern sollen. Die Zimmer in diesem Haus sind bereits vergeben und zwar an die verschiedenen philosophischen Abteilungen der praktischen und der theoretischen Philosophie, zu denen vor allem Ethik, Ästhetik, Logik und Wissenschaftstheorie gehören. Der Unterschied zwischen Seel und Münker besteht darin, dass Münker zusammen mit Alexander Roesler, von dem die *vierte* Programmschrift stammt, die Ansicht vertritt, dass die Medienphilosophen als Lohn für ihre Arbeit durchaus ein eigenes Zimmer verdienen; während Seel die Renovierung am liebsten gleich selbst durchführen würde bzw. heilfroh ist, wenn er die Handwerker nach getaner Arbeit möglichst schnell wieder los wird.

Die von Esposito beschworene und von Seel und Münker durch Ausklammerung der Medien erfolgreich verdrängte Entgrenzungsgefahr wird von Lorenz Engell, der den *fünften* Beitrag zur *Medienphilosophie*-Anthologie geschrieben hat, erheblich dialektischer beurteilt. Seine Grundthese lautet:

»Medien-Philosophie ist [...] ein Geschehen, möglicherweise eine Praxis, und zwar eine der Medien. Sie wartet nicht auf den Philosophen, um geschrieben zu werden. Sie findet immer schon statt, und zwar in den Medien und durch die Medien.«¹⁰

Das aber, so weiter Engell, schließe keinesfalls aus, dass »die philosophische Praxis der Medien«¹¹ sich zugleich mit den Mitteln der »Philosophen-Philosophie«¹² beschreiben, d. h. in schriftbasierte Reflexion übersetzen

10 Lorenz Engell, »Tasten, Wählen, Denken. Genese und Funktion einer philosophischen Apparatur«, S. 53–77, hier: S. 53.

11 Ebd., S. 77.

12 Ebd.

lässt. Genau diese Ansicht vertritt auch die Autorin der *sechsten* Programmschrift: Sybille Krämer. Die Aufgabenstellung einer als Medienphilosophie auszuweisenden Form genuin philosophischer Reflexion beschreibt sie wie folgt: »In einer medientheoretischen Perspektive [...] kommen die nichtsinnhaften, materialen Bedingungen der Entstehung von Sinn, die stummen, prä-signifikativen Prozeduren der Signifikation, die ›Nahtstelle‹ von Sinn/Nicht-Sinn in den Blick.«¹³

Die akademische Identität des Lehrfachs Philosophie wird in der Moderne durch die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Sinn definiert. Dabei handelt es sich dem philosophischen Selbstverständnis zufolge um ein Forschungsthema, das den Gegenständen aller anderen Wissenschaften vorausgelagert ist, insofern diese in gegenstandsbezogener Einstellung die Konstitution bzw. das Konstituiertsein von Sinn je schon in Anspruch nehmen. Engell und Krämer legen nun der modernen Philosophie nahe, dass es gerade dann, wenn man sich mit den Konstitutionsbedingungen von Sinn befasst, einen ausgezeichneten Gegenstand zu berücksichtigen gilt: nämlich die Medien. Philosophinnen und Philosophen, die sich auf die Medien einlassen, wären demnach keinesfalls – wie Esposito glaubt – gezwungen, das Haus der Philosophie zu verlassen, sondern würden dieses Haus vielmehr weiter ausbauen und das Projekt der modernen Philosophie architektonisch bereichern.

Der Weg dorthin jedoch ist Barbara Becker, Matthias Vogel, Frank Hartmann, Reinhard Margreiter und Stefan Weber laut noch weit. Bei ihnen handelt es sich (zusammen mit mir) um die in der Reihenfolge noch verbleibenden Autorinnen und Autoren des herangezogenen Sammelbands. Gemeinsam ist ihnen, dass sie mit jeweils unterschiedlichen Mitteln den Weg zu skizzieren versuchen, den es zu beschreiten gilt, wenn man Medienphilosophie als wissenschaftliche Disziplin etablieren möchte. Am weitesten gehen dabei Barbara Becker und Stefan Weber. Sie stellen sich nämlich die Frage, welche Dienstleistungsfunktion eine systematisch ausgebildete Medienphilosophie im Rahmen der Medienwissenschaften einmal übernehmen könnte. Die transdisziplinäre Aufgabenbestimmung von Medienphilosophie, die sie geben, besteht dabei nicht allein in der begrifflichen Präzisierung und his-

13 Sybille Krämer, »Erfüllen Medien eine Konstitutionsleistung? Thesen über die Rolle medientheoretischer Erwägungen beim Philosophieren«, S. 78–90, hier: S. 88f.

torischen Einbettung medienwissenschaftlicher Fachdiskurse, sondern auch und vor allem im »Projekt einer philosophisch fundierten Medienkritik«¹⁴.

Matthias Vogel ist da zurückhaltender. Mit Recht weist er darauf hin, dass die Medienphilosophie bislang weit davon entfernt ist, »ein auch nur annäherungsweise vergleichbares Ausarbeitungsniveau aufweisen zu können, wie etablierte philosophische Disziplinen«¹⁵. Während Vogel Vorschläge macht, wie sich das durch eine begrifflich strenge Definition des Medienbegriffs verändern ließe, plädiert Frank Hartmann für eine disziplinär ungebundene und zugleich außerakademisch operierende Medienphilosophie. Mit seinen Überlegungen schließt er an denjenigen Aspekt von Engells Beitrag an, der sich auf die philosophische Praxis der neuen Medien bezieht. Der Unterschied zwischen den beiden besteht darin, dass Engell die implizite Medienphilosophie der Praktiker scharf von der expliziten Medienphilosophie der Theoretiker trennt, während Hartmann beides in eins zu denken versucht, um zu schauen, was von der Philosophen-Philosophie dann noch übrig bleibt.¹⁶

Den intellektuellen Stachel, durch den Hartmanns Experimentierlust angetrieben wird, bringt Reinhard Margreiter aus theoretischer Perspektive auf den Punkt, wenn er in seinem Beitrag darüber nachdenkt, »ob unter den Bedingungen der Neuen Medien [...] eine problemlose Kontinuität [...] traditionellen Philosophierens möglich [...] ist«¹⁷. Diese Frage ergibt sich, wenn man die Medien nicht nur als Bedingungen der Möglichkeit alles alltäglichen und fachwissenschaftlichen Wissens, sondern auch als Bedingungen der Möglichkeit des philosophischen Diskurses selbst begreift. Eben das tut Margreiter, wenn er herausstellt: »Der philosophisch-wissenschaftliche Diskurs beginnt historisch als ein Unternehmen der Schrift, wird später ein Unternehmen des Buchdrucks und tritt mit den Neuen Medien wiederum in eine neue historische Phase.«¹⁸ Eine Medienphilosophie, die diesen Zusammenhang an zentraler Stelle berücksichtigen würde, wäre damit zugleich eine Art *Metaphilosophie*, d. h. eine philosophische Reflexion über die Frage, was Philosophie selbst sein kann und sein soll.

14 Barbara Becker, »Philosophie und Medienwissenschaft im Dialog«, S. 91-106, hier: S. 92.

15 Matthias Vogel, »Medien als Voraussetzungen von Gedanken«, S. 107-134, hier: S. 107.

16 Vgl. im vorliegenden Band, »Was ist Medienphilosophie?«, hier: S. 20ff.

17 Reinhard Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 150-171, hier: S. 163.

18 Ebd., S. 167.

Diese Frage habe ich in der *Pragmatischen Medienphilosophie* zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen gemacht.¹⁹ Ähnlich wie Margreiter geht es auch mir darum, »die Kontinuitätsthese verstärkt in die Diskussion einzubringen«²⁰. Aber im Unterschied zu ihm plädiere ich für die Wiederherstellung eines *weitgefassten* Philosophieverständnisses. Damit meine ich diejenige Form philosophischer Praxis, die *vor* der akademischen Ausdifferenzierung der geisteswissenschaftlichen Fächerkulturen mehr oder weniger üblich war. Diese Praxis tritt hervor, wenn man das professionelle Selbstverständnis der modernen Fachphilosophie mit dem doppelgleisigen Philosophiebegriff vergleicht, der bereits von Aristoteles formuliert und von Kant weiter ausbuchstabiert worden ist.

Aristoteles und Kant haben (auf je unterschiedliche Weise) zwischen zwei Sorten von Philosophie unterschieden: der theoretischen und der praktischen (bzw. der reinen und der empirischen). Die theoretische (bzw. reine) Philosophie ist kontemplativ und der Erkenntnis der Wahrheit bzw. ihrer Möglichkeitsbedingungen verpflichtet. Sie richtet sich in fachterminologischem Diskurs an die Schule. Die praktische (bzw. empirische) Philosophie ist transformativ und der gesellschaftlichen Nützlichkeit verpflichtet. Sie wendet sich in verständlicher Sprache an die Welt.

Während sowohl zu Aristoteles' als auch zu Kants Zeiten das Gleichgewicht zwischen theoretischer und praktischer Philosophie einigermassen gut ausbalanciert war, haben sich die Verhältnisse im Laufe des 19. und 20. Jahrhundert einseitig zugunsten der theoretischen Philosophie verschoben. Das hat im Fortgang dazu geführt, dass Fragen der praktischen Philosophie heute zumeist nur noch in Termini der theoretischen Philosophie (z. B. als Probleme ethischer Moralbegründung) formuliert werden. Vor einer solchen Engführung aber hatte bereits Aristoteles in seiner *Nikomachischen Ethik* gewarnt. Gleich zu Beginn dieser antiken Grundschrift der praktischen Philosophie steht zu lesen: »Der Teil der Philosophie, mit dem wir es hier [also in der *Nikomachischen Ethik* – M.S.] zu tun haben, ist nicht wie die anderen rein theoretisch – wir philosophieren nämlich nicht, um zu erfahren, was ethische Werthaftigkeit sei, sondern um wertvolle Menschen zu werden.«²¹

19 Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.

20 Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 166.

21 Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, Stuttgart 1997, S. 36.

Das ist fraglos ein großes Wort gelassen ausgesprochen. Es enthält den Grundgedanken des philosophischen Pragmatismus und beschreibt zugleich die soziopolitische Grundorientierung derjenigen Form von praktischer Philosophie, die innerhalb der von mir vertretenen pragmatischen Medienphilosophie neben der theoretischen Philosophie als mindestens gleichberechtigte Sorte von Philosophie firmiert. Mit Blick auf die Aufgabenbestimmung von Medienphilosophie bedeutet das, dass ich sowohl einen integrativen als auch einen additiven Ansatz vertrete. *Integrativ* ist die pragmatische Medienphilosophie, insofern sie für die enge Vernetzung von fachphilosophischen, medienwissenschaftlichen und medienpraktischen Fragestellungen plädiert. *Additiv* ist sie, insofern sie sich bezüglich des Vernetzungsmodus für ein »sowohl-als-auch«, d. h. eine Gleichberechtigung und parallele Durchführung stärker praktisch und stärker theoretisch orientierter Vernetzungsstrategien ausspricht.

Die von Krämer, Engell, Margreiter u. a. favorisierte Fokussierung auf eine schulphilosophisch professionalisierte Medienphilosophie als theoretischen Ideengeber für Medienwissenschaft und Medienpraxis realisiert das Anliegen der theoretischen Philosophie. Sie geht von philosophieinternen Entwicklungen aus und schaut dann, ob diese möglicherweise auch außerhalb der Schulphilosophie auf fruchtbaren Boden fallen. Am Anfang stehen dabei nicht praktische Fragen der Medienpolitik und Mediengestaltung, sondern eine Liste philosophischer Lehrbuchprobleme, die unter Berücksichtigung der grundlegenden Medialität unseres Wirklichkeitsbezugs auf neue Weise thematisiert werden. Im Unterschied dazu schlagen Becker, Weber und Hartmann einen Vernetzungsmodus vor, der stärker an den Einzelmedien orientiert ist. Dieser geht von der Welt, d. h. von einer sich immer mehr globalisierenden Medienpraxis und den mit dieser verbundenen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Problemen aus. Medienwissenschaft und Fachphilosophie dienen dabei als Werkzeugkisten, in denen nach Instrumenten gesucht wird, die zur Lösung der wissenschaftsextern vorgefundenen Medienprobleme beitragen können.

Reduziert man diese Probleme nicht – wie heute weithin üblich – auf Fragen kurzfristiger betriebswirtschaftlicher Gewinnmaximierung, sondern fasst sie stattdessen mit Aristoteles als Probleme der Realisierung eines guten Lebens unter demokratischen Gesellschaftsbedingungen, dann handelt es sich hier um das Grundanliegen praktischer Philosophie im ursprünglichen Sinn. Das Eigenrecht beider Philosophiesorten im Sinn eines forschungsökologischen Gleichgewichts zu verteidigen, ist das Ziel der pragmatischen Me-

dienphilosophie. Sie plädiert dafür, sowohl den von Krämer, Engell und Margreiter als auch den von Becker, Weber und Hartmann skizzierten Weg zu beschreiten. Wie das konkret aussehen könnte, möchte ich nun im zweiten Teil meiner Überlegungen am Beispiel der Filmphilosophie vor Augen führen.

Ein additives Konzept pragmatischer Filmphilosophie

In einem Aufsatz mit dem Titel »Ansätze zu einer (noch ausstehenden) Philosophie des Films« hat Ludwig Nagl 1999 Gilles Deleuze und Stanley Cavell als die beiden Pole der modernen Filmphilosophie beschrieben. Ich zitiere:

»Wie sich dieser Gedanke [von] Deleuze (der das Cinematische als ›Vorschein‹ einer [...] ›Göttlichkeit‹ bestimmt) mit Cavells Theorie, das Kino [...] als Medium des ›moral perfectionism‹ zu denken, vereinigen lässt: das, u. a., umreißt den Frageraum, in dem sich die (noch ausstehende) Ästhetik des Films [...] heute situieren muß.«²²

Die doppelte Aufgabe, die der Filmphilosophie zukommt, wird in diesem Zitat von Nagl im impliziten Rekurs auf die aristotelische Unterscheidung von theoretischer und praktischer Philosophie bestimmt. Der *theoretischen* Filmphilosophie geht es um die postreligiöse Erfahrung des epistemologischen Bruchs, der sich auf der formal-ästhetischen Ebene im Sehen der bewegten Bilder ereignen kann. Im Zentrum der *praktischen* Filmphilosophie steht demgegenüber die moralische Bildungskraft der mit filmischen Mitteln erzählten Geschichten. Darin, beides miteinander zu vereinigen, besteht Nagl zufolge die Herausforderung, vor der die zeitgenössische Filmphilosophie heute steht.

Auf diese Herausforderung möchte ich mit Hilfe des additiven Modells zu reagieren versuchen, das ich am Ende des ersten Teils meiner Ausführungen erwähnt habe. Dabei ist es hilfreich, sich zunächst einmal klar zu machen, wie sich das Verhältnis von praktischer und theoretischer Philosophie in der medialen Logik des Films darstellt. Meine These dazu lautet: Während in der schriftbasierten Philosophen-Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts die theoretische Philosophie die praktische dominiert, ist es im Bereich der

22 Ludwig Nagl, »Ansätze zu einer (noch ausstehenden) Philosophie des Films: Benjamin, Cavell, Deleuze«, in: *Die Zukunft des Wissens*, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Konstanz 1999, S. 1231-1238, hier: S. 1238.

philosophischen Filmpraxis genau andersherum. Die den audiovisuellen Medien insgesamt eigene Logik der bildlichen Konkretion und der wahrnehmbaren Situierung von Sachverhalten in relevanten Kontexten führt auch im Medium des Films zu einem spezifischen Vorrang des Praktischen vor dem Theoretischen.

Das hat Folgen für die Umsetzung des additiven Modells der pragmatischen Medienphilosophie im Bereich der Filmphilosophie. Diese Folgen möchte ich exemplarisch anhand der *internen* Filmphilosophie deutlich machen, die von Filmemachern im Medium des Films artikuliert wird. Um dabei zugleich die Frage mitthematisieren zu können, wie die interne Filmphilosophie sich zur externen Perspektive der Philosophen-Philosophie ins Verhältnis setzt, habe ich zwei Filme ausgewählt, in deren Zentrum jeweils theoretische Lehrbuchfragen der Fachphilosophie stehen. Ich meine die Fragen »Was ist Wirklichkeit?« und »Was ist Zeit?« und die beiden Filme *THE MATRIX* und *MINORITY REPORT*²³.

Dass es sich dabei um Science-Fiction-Filme handelt, ist kein Zufall. Um rein theoretische Fragen wie die nach der Wirklichkeit der Wirklichkeit oder nach dem Wesen der Zeit im Medium des Films als praktisch relevant erscheinen zu lassen, bedarf es der Antizipation einer zukünftigen Welt. Denn in der Welt, in der wir heute leben, tauchen theoretische Spekulationen über Zeit und Wirklichkeit eher als Prüfungsfragen in philosophischen Seminaren denn als Probleme öffentlicher Politik auf. Das ist in den antizipierten Welten von *THE MATRIX* und *MINORITY REPORT* anders.

So wird die Frage nach der Wirklichkeit der Wirklichkeit in Lilly (Andy) und Lana (Larry) Wachowskis *THE MATRIX* zum Anlass für die Gründung einer subversiven politischen Gruppierung, deren Chef der berühmte Hacker Morpheus ist. Das Ziel von Morpheus und seinen Leuten besteht darin, die Wirklichkeit derjenigen Welt, die von der Mehrheit der Menschen als real erlebt wird, nicht nur theoretisch in Frage zu stellen, sondern unter Einsatz aller zur Verfügung stehenden technischen und militärischen Mittel auch praktisch-politisch zu durchbrechen.

In Steven Spielbergs *MINORITY REPORT* ist es nicht nur eine politische Minderheit, sondern die amerikanische Regierung selbst, für deren Sicherheitspolitik die praktischen Konsequenzen einer scheinbar rein philosophischen Frage ins Zentrum des Interesses rücken. In seinem Film befasst sich

23 *THE MATRIX* (USA 1999, R: Lana (Larry) und Lilly (Andy) Wachowski); *MINORITY REPORT* (USA 2002, R: Steven Spielberg).

Spielberg mit einer fiktiven Medientechnologie namens »Pre-Crime«. Durch sogenannte »Pre-Cogs«, bei denen es sich um als technische Medien fungierende Menschen handelt, wird es möglich, die zeitliche Dimension der Zukunft so exakt vorherzusagen, dass sich geplante Verbrechen (noch bevor sie geschehen können) durch polizeilichen Eingriff verhindern lassen.

In meiner Analyse der in diesen Filmen artikulierten Philosophie gehe ich so vor, dass ich zunächst die Frage untersuche, welchen Beitrag *THE MATRIX* und *MINORITY REPORT* zur theoretischen Philosophie leisten. In einem zweiten Schritt wende ich mich dann der Frage zu, ob die Wachowskis und Spielberg, indem sie ausgewählte Lehrbuchprobleme der theoretischen Philosophie als praktisch relevant erscheinen lassen, zugleich einen Beitrag zur praktischen Philosophie im aristotelischen Sinn leisten. Ich beginne mit dem ersten Schritt:

In beiden Filmen geht es um die Frage, ob der Mensch selbst ein technisch manipulierbares Medium sein kann bzw. sein darf. In *MINORITY REPORT* sind es die drei Pre-Cogs Agatha, Arthur und Dashiell, in Bezug auf die sich dieses Problem stellt. Bei ihnen handelt es sich um Kinder drogensüchtiger Eltern. Diese Kinder haben aufgrund einer missglückten gentechnologischen Behandlung ihrer Eltern auf unerwartete Weise die Fähigkeit erlangt, zukünftige Morde vorauszusehen. Die Patentinhaberin, Dr. Iris Hineman, und ihr Kollege Lamar Burgess haben die darin liegenden Möglichkeiten für die Verbrechensbekämpfung erkannt und kommerziell umgesetzt. Zu diesem Zweck sind die drei Kinder aus ihrem sozialen Umfeld herausgelöst und als Pre-Cognitives in eine technische Apparatur eingebettet worden, innerhalb derer sie als »Mustererkennungsfelder« funktionieren. Die technische Apparatur befindet sich im Pre-Crime-Department von Washington D.C. und sorgt dafür, dass die Alpträume der Pre-Cogs von den Mitarbeitern des Departments live mitgeschnitten und zur präventiven Verbrechensbekämpfung eingesetzt werden können.

In *THE MATRIX* ist es nicht nur eine kleine Gruppe ausgewählter Pre-Cognitives, sondern die gesamte Menschheit, die von ihrer realen Gegenwartserfahrung abgelöst wurde. Die Körper der Menschen schwimmen (wie die Körper der Pre-Cogs) in speziellen Tanks, die sie von realen Außeneindrücken abschirmen. Über eine digitale Schnittstelle, die ihr Rückenmark via Halswirbelsäule direkt mit der Matrix verbindet, sind sie wie Computer in eine virtuelle Welt eingeloggt, die sie für real halten, weil sie von der technischen Installation, die das alles ermöglicht, nichts wissen. Dieses totalitäre Szenario der technologischen Immersion lässt sich als perfekte Zuspitzung

der Mensch-Medien-Experimente verstehen, um die es in MINORITY REPORT geht.

Spielberg datiert die Welt seines Films auf das Jahr 2054. Die Wachowskis lassen uns von Morpheus darüber in Kenntnis setzen, dass die Welt der *Matrix*, in der die Menschen zu leben glauben, zwar das Jahr 1999 verzeichnet, es sich dabei aber um ein Vergangenheitsprogramm handelt, mit dem die in den Tanks schwimmenden Körper bespielt werden. Über das reale Geschehen auf Hardware-Ebene, in dessen Verlauf der Held des Films, Neo, aus seinem Tank befreit wird und zusammen mit Morpheus und seinen Leuten in den Abwasserkanälen einer von Robotern beherrschten Welt unterwegs ist, erfahren wir nur, dass es vermutlich ca. 200 Jahre später stattfindet als die virtuelle Zeit, die den Körpern im Tank durch das Softwareprogramm suggeriert wird.

Bereits die Darstellung der raumzeitlichen Kontexte sowie der Rahmen-erzählung macht deutlich, wie eng in beiden Filmen die Frage nach den Mensch-Medien mit den philosophischen Leitfragen »Was ist Wirklichkeit?« und »Was ist Zeit?« verbunden ist. In dieser engen Verknüpfung besteht zugleich die Grundaussage, die Spielberg und die Wachowskis in Sachen theoretischer Medienphilosophie artikulieren. Die Filmemacher spitzen den im ersten Teil entwickelten Gedanken von Engell, Krämer und Margreiter dahingehend zu, dass sie zeigen, wie die Thematisierung des Menschen selbst als Gegenstand medialer Technisierung die Frage nach dem Medium zum Herzstück der theoretischen Philosophie werden lässt. Die Grundfragen der modernen Philosophie nach den Bedingungen der Möglichkeit von Welt, Wahrheit und Wirklichkeit erscheinen bei Spielberg und den Wachowskis nicht länger als Fragen, die *auch* eine mediale Komponente haben, sondern vielmehr als Fragen, die sich *einzig und allein* im Rekurs auf das Medium Mensch und seine Hard- und Softwarestrukturen beantworten lassen.

Soweit der erste Schritt meiner Analyse der internen Filmphilosophie der beiden Produktionen. Ich komme nun zum zweiten Schritt und damit zum soziopolitischen Anliegen der im aristotelischen Sinn verstandenen praktischen Philosophie. Mit Blick auf Nagl formuliert, lautet die nun zu behandelnde Frage: Leisten die bisher herausgearbeiteten deleuzianisch-theoretischen Aspekte von THE MATRIX und MINORITY REPORT zugleich auch einen Beitrag zu dem von Cavell skizzierten Projekt eines filmphilosophischen *moral perfectionism*? Oder aber verhält es sich stattdessen vielmehr so, dass die beiden filmphilosophischen Produktionen nur auf praktisch besonders anschauliche Art und Weise theoretisch zu denken geben, ohne dabei die Zuschauerinnen und Zuschauer zugleich auch zu wertvolleren Menschen zu machen?

Die moralisch-praktische Veränderungskraft von Filmen manifestiert sich bei verschiedenen Menschen unterschiedlich. Gleichwohl aber lässt sich in allgemeiner Hinsicht sagen, dass der transformative Inspirationswert von Filmen unterschiedliche Ausgestaltungen erfahren kann. So gibt es Filme, die unsere Autonomie fördern und Filme, die uns helfen, weniger verletzend und grausam zu sein. Letzteres – die Verringerung von Demütigung und Grausamkeit in unserem Verhalten – können Filme entweder dadurch erreichen, dass sie uns darin unterstützen, die Wirkungen sozialer Verhaltensweisen und Institutionen zu durchschauen oder indem sie uns dabei helfen, die Wirkungen unserer privaten Idiosynkrasien auf andere Menschen zu erkennen. Filme, die beides, also Stärkung privater Autonomie und Verringerung von öffentlicher Demütigung bzw. Grausamkeit in einem realisieren, sind selten, aber aus der Perspektive praktischer Philosophie natürlich besonders wertvoll und wichtig.

THE MATRIX und MINORITY REPORT ist gemeinsam, dass sie die Frage nach den privaten Vokabularen ihrer Helden, d. h. nach deren individueller Selbstentfaltung und privater Autonomie eng mit dem technopolitischen Horrorszenario des medientechnischen Überwachungsstaates verzahnen. Das private Problem des von Keanu Reeves gespielten MATRIX-Helden besteht darin, dass es ihm nicht gelingt, die beiden Vokabulare, die er zur Beschreibung seiner selbst verwendet, sinnvoll aufeinander zu beziehen. Die vergeblichen Versuche, seine Hackeridentität als Neo zu seiner bürgerlichen Existenz als Software-Programmierer Thomas Anderson ins Verhältnis zu setzen, sind in der Dramaturgie des Films eng mit der technopolitischen Leitfrage verwoben, ob das öffentliche Vokabular der gesamten Menschheit eine Welt beschreibt, die real ist oder das Konstrukt eines externen Überwachungssystems. Neos privates Glück wird auf diesem Weg mit der für die Zukunft der Menschheit entscheidenden Frage verschmolzen, ob er als Neo »der Auserwählte« ist, der die Menschen aus ihrem virtuellen Gefängnis befreien kann, oder ob er sich als Thomas Anderson mit seiner bürgerlichen Existenz arrangiert.

Eine ähnliche Symbiose von privaten und öffentlichen Problemen findet sich in MINORITY REPORT. John Anderton, der von Tom Cruise gespielte Chief Detective der *Pre-Crime-Abteilung* der Washingtoner Polizei, überidentifiziert sich mit seinem Job, weil sein eigener Sohn kurz vor Inbetriebnahme der neuen Zukunftsüberwachungstechnologie von einem Entführer ermordet worden ist. Ähnlich wie Reeves in THE MATRIX spielt auch Cruise einen Menschen, dessen privates Trauma aufs Engste mit dem Schicksal der Gesell-

schaft verknüpft wird, in der er lebt. So hängt die politische Entscheidung über die Frage, ob die neue Technologie, deren Anwendung im Rahmen einer sechsjährigen Testphase bisher auf Washington beschränkt war, in Zukunft als *National Pre-Crime* amerikaweit eingesetzt werden darf, im Film davon ab, ob Anderton den vermeintlichen Entführer seines Sohnes, den er gemäß Vorhersage der Pre-Cogs töten wird, tatsächlich ermordet oder nicht. Die prognostische Perfektion des Pre-Crime-Systems wäre widerlegt, wenn er von dem Wissen, das er von der eigenen Zukunft hat, derart Gebrauch machen könnte, dass sich die Möglichkeit einer alternativen Zukunftsgestaltung eröffnet.

Angesichts der filmischen Thematisierung sowohl von Problemen der privaten Selbsterschaffung als auch von Fragen der öffentlichen Solidarität ist aus der Perspektive praktischer Philosophie zu konstatieren, dass *THE MATRIX* und *MINORITY REPORT* damit durchaus die zentralen Themenfelder ansprechen, aus denen die persönliche Inspirationskraft und der soziopolitische Bildungswert von Filmen resultieren können. Die symbiotischen Zusammenhänge jedoch, die von den Wachowskis und von Spielberg zwischen dem Streben nach privater Vollkommenheit und dem Sinn für Gemeinschaft hergestellt werden, führen im Ergebnis zu einer eher negativen Einschätzung. Zwar steht außer Frage, dass eine solche Koinzidenz im Einzelfall durchaus möglich ist. Aber die zentrale Errungenschaft der demokratischen Gesellschaften, die sich in der Moderne entwickelt haben und derzeit globalisieren, besteht gerade in einer gegenteiligen Akzentsetzung. Die bewusste Trennung von privaten Vorlieben und gesellschaftlichen Zielen gehört zu den soziopsychologischen Grundlagen von Liberalität, Toleranz und Gesprächsbereitschaft.

Was das für die theoretische Philosophie bedeutet, hat bereits Aristoteles vor dem Hintergrund der frühen Form von Demokratie hervorgehoben, die für die antike Polis kennzeichnend war. Die private Lust an der reinen *Theoria* als höchste Form individuellen Glücks ist dem zehnten Buch der *Nikomachischen Ethik* zufolge »übermenschlich«²⁴ in dem Sinn, dass sie sich nicht gesellschaftlich auf Dauer stellen und kontinuierlich leben, sondern nur individuell und in ausgezeichneten Augenblicken erleben lässt. Das Grundproblem beider Filme besteht darin, dass sie – indem sie versuchen, Grundfragen der theoretischen Philosophie praktisch relevant erscheinen zu lassen – zugleich die philosophische Medientheorie zur Grundlage einer Revolution der politischen Lebensform erheben. Die zentrale Funktion der in den beiden Filmen

24 Aristoteles, *Nikomachische Ethik*, S. 290.

enthaltenen theoretischen Philosophie liegt darin, ihren Helden die Koinzidenz zwischen privater Idiosynkrasie und öffentlicher Solidarität durch eine einheitliche Vision zu ermöglichen.

Im Fall von Thomas Anderson alias Neo besteht diese Vision nicht nur im Wissen um die medienphilosophische Wahrheit, dass die Menschen, die in der Matrix leben, ein Leben im Falschen führen, sondern darüber hinaus in der zunehmenden Gewissheit, dass er und kein anderer von einer äußeren Macht dazu auserwählt worden ist, sie von ihrer Verblendung zu erlösen. Im Fall von John Anderton besteht die medienphilosophische Vision, die Privates und Öffentliches vereint, darin, dass Pre-Crime unter Andertons Leitung eine Welt ohne Mord ermöglichen soll, in der das, was sein eigenes Trauma ausgelöst hat – der Mord an seinem Sohn – für alle Zukunft verhindert werden kann.

Insofern kann man sagen, dass beide Filme versuchen, die private Lust der theoretischen Einsicht auf Dauer zu stellen und auf ihrer Grundlage eine neue gesellschaftliche Lebensform zu errichten. Die theoretische Philosophie wird von den Wachowskis und von Spielberg nicht nur als praktisch relevant inszeniert, sondern darüber hinaus auch als Blaupause eines neu zu entwerfenden gesellschaftlich-politischen Lebens präsentiert. Die metaphilosophische Message der untersuchten Produktionen besteht demnach nicht in der zurückhaltenden Addition von Aspekten praktischer und theoretischer Philosophie, sondern in dem bereits von Aristoteles problematisierten Versuch ihrer post-religiösen Integration. Ein wichtiger Unterschied zwischen *THE MATRIX* und *MINORITY REPORT*, auf den ich abschließend noch kurz zu sprechen kommen möchte, liegt in der Bewertung, welche die theoretischen Vereinigungsvisionen, die in beiden Filmen zu praktischen Handlungsmaximen werden, am Ende erfahren.

Der Showdown von *THE MATRIX* besteht in einem doppelten Gewaltexzess. Innerhalb der virtuellen Welt ist Morpheus von intelligenten Agentenprogrammen gefangen genommen worden. Diese sehen aus wie Menschen, sind aber in Wirklichkeit nichts anderes als Softwareprogramme, die von den die reale Welt beherrschenden Robotern innerhalb der Matrix eingesetzt werden, um den politischen Widerstand von Morpheus und seiner Gruppe zu brechen. Neo, der von Morpheus gelernt hat, dass sich in der Matrix prinzipiell hinter jedem Menschen ein Agent verbergen kann, beweist sich selbst und seinen Freunden seinen Status als Auserwählter, indem er Morpheus aus der Gefangenschaft befreit. Zu diesem Zweck bewaffnet er sich bis an die Zähne

mit Maschinenpistolen, Handgranaten und Feuerwerfern und exekutiert die gesamte Zentrale des von Agenten geleiteten Polizei-Departments.

Die terroristische Kriegsszene gleicht dem Ablauf eines Computerprogramms. Gewalt wird als Spiel, Wirklichkeit als Simulation erfahrbar. Und genau in dieser Erfahrung liegt der Logik des Films zufolge die visionäre Einheit von theoretischer Erkenntnis und praktischer Weisheit, die Neo zum Auserwählten macht. Sie kommt zu sich selbst, wenn Neo auf der zweiten Ebene des Gewaltprogramms, durch dessen Absolvierung er zum Auserwählten wird, nicht nur die interne Logik der militärischen Software, die er bedient, perfekt beherrscht, sondern die Software als Software wahrzunehmen lernt. Neo erlangt den digitalen Blick. Er sieht seine Gegner als Datenstrom und beginnt mit den tödlichen Agentenprogrammen auf der Ebene der Programmiersprache wie mit Codes zu spielen, die man durch einen einfachen Befehl löschen kann. So gelingt es ihm, Morpheus zu befreien und sich selbst als Auserwählten zu konstituieren, der in der Schlusszene wie Superman vom Boden der virtuellen Realität abhebt und sich innerhalb der Matrix über eine Gesellschaft erhebt, die aus seiner Sicht nur noch aus digitalen Bits und Bytes besteht.

Ganz anders das Ende von *MINORITY REPORT*: John Anderton, der sich durch die Überidentifikation mit Pre-Crime von seiner Frau entfremdet und ein abgehobenes Leben als drogensüchtiger SuperCop geführt hatte, findet am Ende des Films den Weg »down to earth«. Er durchschaut die Fehleranfälligkeit des vermeintlich perfekten Systems, befreit die Pre-Cogs aus ihren Tanks, findet den Weg zurück zu seiner Frau und überwindet mit ihr gemeinsam das Trauma, das der Tod ihres Sohnes bei ihnen ausgelöst hatte, indem sie es wagen, zusammen erneut ein Kind zu haben. Fraglos übertreibt Spielberg mit diesem Happy End die Idylle ein wenig. Das kommt nicht zuletzt darin zum Ausdruck, dass die von der zwanghaften Zukunftsantizipation befreiten Pre-Cogs in der Schluss-Szene des Films in einer herrlichen Seenlandschaft gezeigt werden, wo sie wie glückliche Geschwister, die gemeinsam Ferien machen, in einer Hütte am Kamin sitzen und alte Bücher lesen. Aber trotz dieser Übertreibung, die das Medium des gedruckten Buchs allzu einseitig gegen die bedrohliche Welt des Digitalen ausspielt, liegt in der therapeutischen Entzerrung von privater Idiosynkrasie und öffentlicher Welt, von theoretischer Medienphilosophie und praktischer Politik die moralische Pointe, die Spielbergs Film gegenüber der Wachowski-Produktion positiv auszeichnet.

Literatur

- Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, Stuttgart 1997.
- Becker, Barbara: »Philosophie und Medienwissenschaft im Dialog«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 91-106.
- Engell, Lorenz: »Tasten, Wählen, Denken – Genese und Funktion einer philosophischen Apparatur«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 53-77.
- Esposito, Elena: »Blindheit der Medien und Blindheit der Philosophie«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 26-33.
- Krämer, Sybille: »Erfüllen Medien eine Konstitutionsleistung? Thesen über die Rolle medientheoretischer Erwägungen beim Philosophieren«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 78-90.
- Margreiter, Reinhard: »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 150-171.
- Münker, Stefan: »After the medial turn. Sieben Thesen zur Medienphilosophie«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 16-25.
- Münker Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, Frankfurt a. M. 2003.
- Nagl, Ludwig: »Ansätze zu einer (noch ausstehenden) Philosophie des Films: Benjamin, Cavell, Deleuze«, in: *Die Zukunft des Wissens*, hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Konstanz 1999, S. 1231-1238.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Sandbothe, Mike/Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2005.
- Seel, Martin: »Eine vorübergehende Sache«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 10-15.

Vogel, Matthias: »Medien als Voraussetzungen von Gedanken«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 107-134.

Vogel, Matthias: *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

Filme

THE MATRIX, USA 1999, R: Lana (Larry) und Lilly (Andy) Wachowski.

MINORITY REPORT, USA 2002, R: Steven Spielberg

Teil 2: Anwendungen und Fallbeispiele

Medien – Kommunikation – Kultur

Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft

Abstract:

»Medien – Kommunikation – Kultur« entwickelt in seinem ersten Teil sowohl eine Übersicht über die unterschiedlichen Verwendungsweisen als auch eine gebrauchstheoretische Definition des Medienbegriffs. Im zweiten Teil führt der Beitrag im Rekurs auf die Arbeiten von Michael Giesecke vor Augen, dass und wie die Idee der Definition selbst unter Bedingungen des Buchdrucks entstanden ist. Des Weiteren zeigt er auf, dass und wie sowohl der Buchdruck (Saussure, Bühler, Chomsky) als auch der Rundfunk (Shannon/Weaver, McLuhan, Postman), der Computer (Luhmann, Bolz) und das Internet (Faßler, Grassmuck) als Leitmedien allgemeiner Kommunikationstheorien gedient haben. Im letzten und dritten Teil befasst sich der Text mit der Frage, wie das leitmedienorientierte Entweder-Oder-Denken mit einem homogenen Konzept von Kultur verbunden ist und wie es durch die Entwicklung eines pragmatistischen Kulturkonzepts überwunden werden kann. Dieses beschreibt Kultur als inhomogenes Netzwerk artverschiedenere Elemente. Abschließend wird gezeigt, wie auf dieser Grundlage eine stärker moralisch, praktisch und politisch ausgerichtete corporate identity der zeitgenössischen Kulturwissenschaften Gestalt gewinnen kann.

Bei den drei im Titel genannten Begriffen ›Medien‹, ›Kommunikation‹ und ›Kultur‹ handelt es sich um grundlegende Konzepte, die heute weite Teile der geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung prägen und zum Teil neu strukturieren. Mit Blick auf die Geisteswissenschaften haben Wolfgang Frühwald, Hans Robert Jauß, Reinhard Koselleck, Jürgen Mittelstraß und Burkhard Steinwachs bereits 1991 eine kulturwissenschaftliche Wende in Forschung und

Lehre prognostiziert,¹ und angesichts der zunehmenden Medialisierung und Globalisierung moderner Gesellschaften kann man mit Blick auf die Sozialwissenschaften beobachten, dass die empirisch verfahrenende Publizistik- und Kommunikationswissenschaft zunehmend den Anspruch einer neuen sozialwissenschaftlichen Leitdisziplin erhebt.² Zugespißt formuliert bedeutet das: Die Geisteswissenschaften reorganisieren sich derzeit am Leitfaden des Paradigmas der Kultur, und die Sozialwissenschaften reorganisieren sich derzeit am Leitfaden des Paradigmas der Kommunikation.

Die Medienwissenschaft steht im Brennpunkt dieser beiden wissenschaftlichen Mega-Trends, die sich keinesfalls auf Deutschland beschränken, sondern auch in anderen europäischen Ländern und in den USA auf dem Vormarsch sind. Die theoretisch anspruchsvollen, ästhetisch und aisthetisch ausgewiesenen und historisch fundierten Methoden und Perspektiven der zeitgenössischen Medienwissenschaft entstammen vor allem den philologischen, philosophischen, kunst-, theater- und musikwissenschaftlichen Disziplinen; ihr zentrales Thema – die Medien – verweist auf ein in permanentem Wandel begriffenes Apriori von Kommunikation, mit dessen Hilfe sich unser kulturelles Selbstverständnis nicht nur rekonstruieren, sondern *in the long run* auch kreativ gestalten lässt.

Die folgenden Ausführungen gliedern sich in drei Teile. Der *erste* Teil befasst sich mit der für die wissenschaftstheoretische Grundlegung der Medienwissenschaft zentralen Frage, ob und wie der Medienbegriff zu definieren ist. Im *zweiten* Teil wird der Zusammenhang skizziert, der zwischen der modernen Mediengeschichte, die vom Buchdruck über die elektronischen Medien bis zum Internet reicht, und der Entwicklung wissenschaftlicher Kommunikationstheorien besteht. Vor diesem Hintergrund geht es im *dritten* Teil abschließend um die Frage, wie sich die medienhistorische Rekonstruktion der modernen Kommunikationstheorien in den umfassenden Horizont einer pragmatischen Kulturwissenschaft einbetten lässt.

1 Vgl. Wolfgang Frühwald, Hans Robert Jauß, Reinhart Koselleck, Jürgen Mittelstraß und Burkhard Steinwachs, *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*, Frankfurt a. M. 1991; vgl. hierzu auch Hartmut Böhme, Peter Matussek und Lothar Müller, *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek 2000.

2 Vgl. Siegfried J. Schmidt und Guido Zurstiege, *Orientierung Kommunikationswissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek 2000.

Gebrauchstheoretische Überlegungen zur Definition des Medienbegriffs

In der wissenschaftstheoretischen Grundlagendebatte, die gegenwärtig über die begrifflichen Fundamente der Medienwissenschaft geführt wird, vertreten Autorinnen und Autoren wie Sybille Krämer, Martin Seel oder Matthias Vogel die Ansicht, dass die analytische Bewährungsprobe der medienwissenschaftlichen Grundlagenforschung in der Entwicklung einer begrifflich strengen Definition des Medienbegriffs bestehe.³ Demgegenüber habe ich in meinem Buch *Pragmatische Medienphilosophie* hervorgehoben, dass es aus der Perspektive einer gebrauchstheoretischen Bedeutungstheorie wenig sinnvoll erscheint, ein Merkmal zu suchen bzw. definitorisch festzulegen, das allen (bzw. den mit seiner Hilfe dann als medienwissenschaftlich legitim auszuzeichnen- den) Verwendungsweisen des Wortes Medium gemeinsam wäre. Stattdessen plädiere ich mit dem späten Wittgenstein für eine Analyse der »Familienähnlichkeiten«,⁴ die zwischen den im alltäglichen Sprachgebrauch und in den Wissenschaften etablierten unterschiedlichen Verwendungsweisen des Wortes bestehen.⁵

Aus gebrauchstheoretischer Sicht sind aus diesem Gesamtspektrum von Verwendungsweisen drei für die medienwissenschaftliche Forschung und Lehre besonders wichtige Anwendungsbereiche des Medienbegriffs hervorzuheben. Wir verwenden das Wort »Medium« *erstens* mit Blick auf sinnliche Wahrnehmungsmedien wie Raum und Zeit; wir beziehen es *zweitens* auf semiotische Kommunikationsmedien wie Bild, Sprache, Schrift oder Musik; und wir gebrauchen es *drittens* zur Bezeichnung von technischen Verbreitungs-, Verarbeitungs- und/oder Speichermedien wie Buchdruck, Radio, Film, Fernsehen, Computer oder Internet.⁶

3 Vgl. hierzu die Beiträge von Krämer, Seel und Vogel in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003 sowie Matthias Vogel, *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

4 Ludwig Wittgenstein, »Philosophische Untersuchungen«, in: ders., *Werkausgabe*, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1988, S. 278 (§67).

5 Für einen ähnlichen Ansatz siehe Reinhard Margreiter, »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, S. 150–171, insbes. S. 151ff.

6 Ich danke Erik Porath für den Hinweis, dass die von mir in früheren Publikationen verwendete Rede von »technischen Verbreitungsmedien« missverständlich, weil funktional zu eng bestimmt ist. Der Vorschlag, stattdessen den komplexeren Terminus »Verbreitungs-, Verarbeitungs- und Speichermedien« zu verwenden, geht auf ihn zu-

Bei den genannten Beispielen handelt es sich jeweils um offene Reihen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. So kommen neben den Anschauungsformen von Raum und Zeit im Bereich der Wahrnehmungsmedien insbesondere die Sinnesorgane mit ins Spiel. Entsprechend sind zu den Verbreitungs-, Verarbeitungs- und/oder Speichermedien die Artikulationsorgane, das Gehirn, aber auch der Körper, das Licht und der Schall sowie Stein, Papyrus, Maske, Fotografie, Funk, Telefon oder Video zu rechnen. Und die Kommunikationsmedien umfassen neben den exemplarisch genannten auch die Zeichensysteme der Geräusche, der Gerüche, der Geschmäcke, der Berührungen sowie Gestik, Mimik, Tanz oder Theater bzw. das mathematische System der Zahlen.

Während Mediendefinitionen im klassischen Stil im Regelfall eine der drei Mediensorten als Definiensbereich auszeichnen, von dem her die anderen Bereiche medientheoretisch bestimmt oder exkludiert werden, legt eine gebrauchstheoretisch ausgerichtete Untersuchung den Schwerpunkt auf die dynamischen Interferenzen, die zwischen Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verbreitungsmedien bestehen. Deren Berücksichtigung charakterisiert eine dezidiert transdisziplinäre Konzeption medienwissenschaftlicher Forschung. In ihrem Zentrum steht die intermedialitätstheoretische Frage, wie Veränderungen im Bereich der Verbreitungs-, Verarbeitungs- und/oder Speichermedien zu Transformationen von Nutzungsgewohnheiten im Bereich der Kommunikationsmedien führen und wie diese wiederum zu einer Reorganisation unserer Wahrnehmungsmedien und damit verbunden der ästhetischen und epistemologischen Grundlagen unseres kulturellen Selbst- und Weltverständnisses beitragen können.⁷

Zusätzlich und querlaufend zur Binnendifferenzierung des Medienbegriffs in Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Verbreitungsmedien ist es aus gebrauchstheoretischer Sicht hilfreich, zwischen pragmatischen und theoretischen Verwendungsweisen des Medienbegriffs zu unterscheiden. Diese Differenz ist dem Wort Medium bereits etymologisch eingeschrieben.⁸ Während das lateinische »medius« noch primär das in einem räumlichen

rück. Wenn im Folgenden gleichwohl an einzelnen Stellen von »Verbreitungsmedien« die Rede ist, ist das als *pars pro toto* zu verstehen.

7 Zur systematischen Durchführung dieses intermedialitätstheoretischen Forschungsprogramms vgl. *Systematische Medienphilosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe und Ludwig Nagl, Berlin 2004.

8 Vgl. Stefan Hoffmann, *Geschichte des Medienbegriffs*, Hamburg 2002, insbes. S. 24–28.

Sinn »in der Mitte Befindliche«, »Dazwischenliegende« bezeichnet, entwickelt das seit dem 17. Jahrhundert in der deutschen Sprache nachweisbare Fremdwort im 18. Jahrhundert zwei unterschiedliche Bedeutungsfelder. Innerhalb des ersten, eher pragmatisch auszubuchstabierenden Bedeutungsfelds fungiert »Medium« als Wort zur Bezeichnung für »das, was zur Erreichung eines Zweckes dient«, d. h. »Medium« wird hier (ausgehend von naturwissenschaftlichen Verwendungsweisen) im Sinn von »Mittel«, »Hilfsmittel« und »Werkzeug« gebraucht. Innerhalb des zweiten, eher theoretisch auszubuchstabierenden Bedeutungsfelds, das sich aus dem ersten ableitet und dann verselbständigt, bezeichnet »Medium« »das zwischen zwei Dingen Vermittelnde«, d. h. »Medium« wird im Sinn von »Mitte«, »Mittler«, »Mittelglied«, und »vermittelndes Element« verwendet (Wahrnehmungstheorie, Spiritismus, Mesmerismus).⁹ Diese Doppeldeutigkeit spiegelt sich bis in die sich erst im Laufe des 20. Jahrhunderts etablierende Bedeutung von »Medien« und »Massenmedien« als (pragmatisch verstandene) »Kommunikationsmittel« bzw. als (theoretisch verstandene) »Informationsvermittler, Information vermittelnde Einrichtungen«.¹⁰

Gebrauchstheoretisch ergibt sich aus dieser doppelten Begriffsgeschichte der Vorschlag, die medienwissenschaftlichen Verwendungsweisen des Wortes Medium nicht auf den semantischen Vermittlungsaspekt zu reduzieren, sondern darüber hinaus den Werkzeugcharakter von Medien ernst zu nehmen. Das ist in der einschlägigen Forschung keinesfalls selbstverständlich. Tendieren doch nach wie vor viele Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler dazu, Medien allein durch ihre semantische Vermittlungsfunktion zu bestimmen. Diese wird dann entweder mit Blick auf die bedeutungsvermittelnden Kommunikatoren, den durch Bedeutung vermittelten Gegenstand oder den als Bedeutung vermittelten Gehalt spezifiziert.

Die einseitige Konzentration auf semantische Probleme führt dazu, dass die Frage in den Hintergrund tritt, welchem Zweck die Bedeutungsvermittlung dient. Um dieses Defizit zu beheben, wird Bedeutungsvermittlung im Rahmen des gebrauchstheoretischen Medienbegriffs als eine Funktion von

9 Hoffmann beschreibt diesen Übergang als eine »Prototypenverschiebung« (ebd., S. 28). Vgl. hierzu auch Campe, auf den sich Hoffmann stützt (Joachim H. Campe, *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*, Braunschweig 1813).

10 Vgl. hierzu die Artikel »Massenmedien« und »Medium« in: Broder Carstensen und Ulrich Busse, *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*, Berlin 1994, S. 884f. und S. 892f.

Handlungskoordination aufgefasst. Das heißt: Medien werden der Gattung der Werkzeuge zugeordnet und als Instrumente zur Veränderung von Wirklichkeit verstanden. Die spezifische Differenz zu anderen Arten von Werkzeugen ergibt sich dabei durch den Sachverhalt, dass Medien im Unterschied zu anderen Werkzeugen nicht nur dazu dienen, Wirklichkeit zu verändern. Ihre Aufgabe besteht darüber hinaus darin, wirklichkeitsveränderndes Handeln intersubjektiv zu koordinieren. Eine gebrauchstheoretische Mediendefinition würde daher lauten: Medien sind Werkzeuge, die der Koordination zwischenmenschlichen Handelns dienen. Sie helfen uns dabei, die Vokabulare zu optimieren oder neu zu erfinden, die wir zu Zwecken der privaten und öffentlichen Selbstbeschreibung verwenden.

Eine ausführliche theoretische Begründung dieser Definition ließe sich sicherlich nachliefern. Im vorliegenden Kontext erscheint mir jedoch die nahe liegende Intuition ausreichend, dass der gebrauchstheoretische Medienbegriff, würde er sich inner- und außerakademisch weiter durchsetzen, zur Optimierung der demokratischen Kultur sich globalisierender Mediengesellschaften einen wichtigen Beitrag leisten könnte. Ich werde darauf im dritten Teil meiner Ausführungen zurückkommen. Zuvor aber möchte ich auf den historischen Zusammenhang eingehen, der zwischen Medien und Kommunikation besteht.

Mediengeschichte und Kommunikationstheorien

Michael Giesecke hat in seinen Arbeiten zur Geschichte des Buchdrucks in der frühen Neuzeit zu zeigen versucht, dass der moderne Kommunikationsbegriff implizit am Leitfaden der für den Buchdruck charakteristischen Struktur von Interaktion konzipiert worden ist.¹¹ Der Zusammenhang, den er zwischen dem technischen Verbreitungsmedium des Buchdrucks und der am Leitfaden des semiotischen Kommunikationsmediums der Sprache begriffenen Struktur von Kommunikation sieht, wird von Giesecke am Beispiel des

11 Michael Giesecke, *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*, Frankfurt a. M. 1991; ders., *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*, Frankfurt a. M. 1992.

Konzepts der *langue* verdeutlicht. Dieses ist von Ferdinand de Saussure zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelt worden.¹²

Bereits Saussures Fokussierung auf Sprache als ausgezeichnetes Medium der Kommunikation ist Giesecke zufolge ein Effekt der neuzeitlichen Prämierung des Buchdrucks als vorherrschendes Verbreitungsmedium. Der Buchdruck transportiert zunächst in erster Linie Sprache; vereinzelt zwar auch Zeichnungen und später fotografische Bilder, aber keine Klänge, Gerüche, Gesten, Bewegungen oder Berührungen. Darüber hinaus wird die als Schrift visualisierte Sprache erst durch den Buchdruck als quasi-materieller Forschungsgegenstand konstituiert. Die mediale Interferenz von gesprochener und als Schrift gedruckter Kommunikation macht Giesecke zufolge überhaupt erst den modernen Gedanken möglich, dass der Vielzahl der unterschiedlichen und flüchtigen Sprechakte, die Menschen in konkreten Situationen zum Zweck der intersubjektiven Koordination von Handlungen vollziehen, ein einheitliches System namens Sprache zugrunde liegen könnte. Eben dieses System aber habe Saussure im Blick gehabt, als er das abstrakte Konzept der *langue* von den konkreten Sprachverwendungen der *parole* unterschied und damit die neue wissenschaftliche Disziplin der Linguistik begründete.

Die von mir oben (mit Blick auf den Medienbegriff) bereits erwähnte Auffassung von der Definition als Festlegung der Bedeutung eines Wortes, die alle kontingenten Verwendungsweisen an ein sich durchhaltendes Merkmal zurück binden soll, lässt sich Giesecke zufolge als theoretische Extrapolation typografischer Praktiken auf den am Leitfaden der Sprache verstandenen Kommunikationsbegriff interpretieren. In diesem Sinn stellt Giesecke heraus, dass sich »die ›standardsprachlichen‹ Bedeutungen in unseren Wörterbüchern [...] auf ein, allerdings sehr großes und mit imperialistischem Anspruch auftretendes massenmediales Kommunikationssystem zurückführen [lassen]«¹³.

Tatsächlich ist die Einführung der nationalen Standardsprachen in engem Zusammenhang mit der Bestrebung zu sehen, die durch Industrialisierung und Buchdruck geschaffenen überregionalen Distributionsmöglichkeiten durch Vereinheitlichung der regionalen Sprachverhältnisse realisierbar zu machen. Die ersten deutschen Wörterbücher und Grammatiken wurden im 16. Jahrhundert als Gebrauchsanleitungen verfasst, die Skribenten, welche für

12 Ferdinand de Saussure, *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin 1967.

13 Giesecke, *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel*, S. 31.

das Typographeum schrieben, zu beachten hatten, um gedruckt zu werden. Die Verfasser dieser Druckvorschriften ließen sich dabei von der arbeitsökonomischen Annahme leiten, dass es eine endliche Zahl von Stammwörtern gebe, die sich durch morphologische Ableitungsregeln vermehren und durch grammatikalische Regelsysteme zu sinnvollen Sätzen verbinden lassen.

Bereits die diesen Annahmen zugrunde liegenden Vorstellungen von durch Spatien getrennten Einzelwörtern und von durch Punkten getrennten Einzelsätzen konnten sich jedoch, wie Giesecke überzeugend herausarbeitet, erst unter Buchdruckbedingungen breitenwirksam durchsetzen.¹⁴ Im Laufe der Zeit sind diese typografischen Gewohnheiten derart prägend für unser Bild von Sprache und Kommunikation geworden, dass Wissenschaftler wie Saussure, Bühler oder Chomsky sie zu Grundlagen und Axiomen einer allgemeinen Kommunikationstheorie stilisierten. Diese wurden dann vermeintlich medienneutral als Bedingungen der Möglichkeit von Verständigung überhaupt begriffen.¹⁵

Im 19. Jahrhundert war es die Ausbreitung der Fotografie und im 20. Jahrhundert zunächst das Kino und dann vor allem die Etablierung der elektronischen Massenmedien Radio und Fernsehen, die zur Veränderung der wissenschaftlichen Kommunikationsparadigmen einen wichtigen Beitrag leisteten. Gerold Ungeheuer hat auf diese Zusammenhänge in einem Aufsatz hingewiesen, der 1987 unter dem Titel *Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen und Verstehen* erschienen ist. Darin arbeitet er heraus, »dass sich in den letzten Jahrzehnten unter nur zu bekanntem Einfluss ein ›Transportmodell‹ der Kommunikation breit gemacht hat, das mit ›Sender‹, ›Empfänger‹, ›Kodierung‹ und ›Dekodierung‹ terminiert ist«¹⁶. Was Ungeheuer im Blick hat, ist das von Shannon und Weaver in den vierziger Jahren entwickelte informationstechnische Modell der Kommunikation. Innerhalb der modernen Publizistik- und Kommunikationswissenschaft hat es noch bis vor kurzem als kanonisch gegolten.¹⁷

14 Ebd., S. 50f.

15 Vgl. hierzu auch die sprach- und schriftphilosophischen Untersuchungen von Stetter, die allerdings mit einem Schriftbegriff arbeiten, der die technischen Differenzen von Skripto- und Typografie nicht ausreichend berücksichtigt (Christian Stetter, *Schrift und Sprache*, Frankfurt a. M. 1997).

16 Gerold Ungeheuer, »Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen, Verstehen«, in: ders., *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*, Aachen 1982, S. 290–338, hier: S. 295.

17 Zur kommunikationswissenschaftlichen Rezeptionsgeschichte des Shannon-Weaver-Modells vgl. Klaus Merten, *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Bd 1: *Grundla-*

Erst durch die systemtheoretische Rekonfiguration des Kommunikationsbegriffs, die sich mit dem Namen Niklas Luhmann verbindet, sind die theoretischen Mängel des Sender-Empfänger-Modells mehr oder weniger flächendeckend ins Bewusstsein gerückt worden. In seinem frühen Hauptwerk *Soziale Systeme* schreibt Luhmann mit Blick auf Shannon und Weaver: »Die Übertragungsmetapher ist unbrauchbar, weil sie zu viel Ontologie impliziert. Sie suggeriert, dass der Absender etwas übergibt, was der Empfänger erhält.«¹⁸ Und Luhmann fährt fort: »Die Übertragungsmetapher legt das Wesentliche der Kommunikation in den Akt der Übertragung, in die Mitteilung. Sie lenkt die Aufmerksamkeit [...] auf den Mitteilenden.«¹⁹

Dieser subjektzentrierten Sichtweise stellt die Systemtheorie eine alternative Perspektive gegenüber. Im Zentrum von Kommunikation steht ihr zufolge die Erzeugung von Sinn. Letztere wird von Luhmann durch ein Dreiselektionen-Modell beschrieben. Dieses tritt an die Stelle des Zwei-Personen-Modells, das den kleinsten gemeinsamen Nenner von Buchdruckparadigma – Setzer und Leser als Sprecher und Hörer – und Rundfunkparadigma – Sender und Empfänger als Kommunikator und Rezipient – ausmacht. Die miteinander kommunizierenden Personen werden systemtheoretisch durch Information, Verstehen und Mitteilung ersetzt. Dabei handelt es sich um die drei grundlegenden Selektionsprozesse, mit deren Hilfe sich ein Kommunikationssystem als Kommunikationssystem konstituiert.

Im Unterschied zu Shannon und Weaver hat Luhmann jedoch nicht immer ausreichend deutlich gemacht, wie stark seine Theorie durch ein bestimmtes technisches Leitmedium geprägt ist. Der Computer ist ein Medium, das Information prozessiert, ohne dass Sender und Empfänger als Subjekte dabei in technischer Hinsicht eine zentrale Rolle spielen. Diese werden vielmehr in der apparativen Logik des Computers durch Prozessoren ersetzt. Die am Leitfaden des digitalen Prozessierens von Information begriffene Kommunikation wird daher selbstreferentiell. Kommunikation kommuniziert Kommunikation. Das ist der Grundgedanke von Luhmanns autopoietischer Kommunikationstheorie, deren technisches Leitmedium nicht der Buchdruck, das Kino, das Radio oder das Fernsehen ist, sondern die digitale Datenmaschine.

gen der Kommunikationswissenschaft, Münster 1999, S. 74ff. sowie Dieter Krallmann und Andreas Ziemann, *Grundkurs Kommunikationswissenschaft*, Paderborn 2001, S. 31ff.

18 Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt a. M. 1984, S. 193.

19 Ebd., S. 194.

Erst die Ausbreitung des Internets hat dazu geführt, dass die medientheoretischen Voraussetzungen und – damit eng verbunden – die konzeptionellen Grenzen der Systemtheorie stärker ins Bewusstsein der wissenschaftlichen Öffentlichkeit getreten sind. So hebt Manfred Faßler in seinem Buch *Netzwerke* mit Blick auf das Internet hervor, dass »die Gesprächslage über Medien von der Fixierung auf das *politisch-publizistische System* der Meinungsbildung und Informationsverarbeitung hin zur *sozial-konstitutiven Rolle* der elektronischen, programmierten Netzwerke verlegt [wird]«²⁰. Und Volker Grassmuck geht noch einen Schritt weiter, wenn er sagt: »Es macht Sinn, jetzt das Soziale von den Netzen her zu denken.«²¹

Soweit meine kurze Skizze der Zusammenhänge, die sich vom Buchdruck bis zum Internet zwischen der Mediengeschichte und der Etablierung bestimmter wissenschaftlicher Kommunikationstheorien rekonstruieren lassen. Am Ende dieser Rekonstruktion stellt sich zum einen die von Faßler und Grassmuck mehr oder weniger offen gelassene Frage, wie eine soziale Kommunikationstheorie konkret aussehen könnte, die sich am Leitfaden der digitalen Netzwerke orientiert. Darüber hinaus und zum anderen eröffnet die kritische Reflexion auf die Zusammenhänge, die zwischen wissenschaftlichen Theorien und mediengeschichtlichen Veränderungen bestehen, einen über die erstgenannte Frage noch hinausgehenden Problemhorizont. Dieser ergibt sich aus der medienhistorischen Relativierung des Gesamtprojekts einer allgemeinen Kommunikationstheorie, die sich umwillen begrifflicher Vereinheitlichung implizit oder explizit an einem bestimmten technischen Leitmedium ausrichtet. Der Frage nach einer Sozialtheorie des Internet bin ich an anderer Stelle ausführlich nachgegangen.²² Im Folgenden geht es um das Problem, wie Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler ohne die Standardisierungsleistungen einer allgemeinen Kommunikationstheorie auskommen können.

20 Manfred Faßler, *Netzwerke*, München 2001, S. 160f.

21 Grassmuck, zitiert nach ders., S. 239.

22 Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001, Kapitel IV bis VI.

Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft

Die Begriffe Kultur und Kommunikation sind in der aktuellen Debatte um das professionelle Selbstverständnis der kulturwissenschaftlichen Disziplinen eng miteinander verzahnt. Kultur wird als ein ausgezeichnete Raum symbolischer Ordnungen begriffen, der sich in und durch Kommunikation konstituiert. Die mediengeschichtliche Problematisierung des Projekts einer allgemeinen Kommunikationstheorie wirkt sich auf die Kulturwissenschaften und ihr Selbstbild aus. Im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern, wo die *Cultural Studies* bereits in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts als eigene Studiengänge und/oder Fächer eingerichtet worden sind, gewinnt die kulturwissenschaftliche Reorganisation der Geisteswissenschaften an deutschen Hochschulen erst neuerdings an institutioneller Konkretion. In dieser Verspätung liegt zugleich eine besondere Herausforderung. Statt die angelsächsischen Konzepte einfach zu kopieren, die in den englischen und amerikanischen Universitäten zu einer Zeit entwickelt worden sind, als das Projekt einer allgemeinen Kommunikationstheorie noch hoch im Kurs stand, besteht jetzt die Möglichkeit, die akademische Institutionalisierung der Kulturwissenschaften mit einer zeitgemäßen Transformation des Kulturbegriffs zu verbinden. Zu diesem Zweck ist es hilfreich, einen Blick auf das bisher vorherrschende Verständnis von »Kultur« zu werfen.

Um zu bestimmen, welcher Kulturbegriff in den modernen Kulturtheorien verwendet wird, hat Andreas Reckwitz vier wirkungsmächtige Traditionen unterschieden: den normativen, den totalitätsorientierten, den differenzierungstheoretischen und den bedeutungs- und wissensorientierten Kulturbegriff.²³ Gemeinsam ist allen vier Traditionen die »Tendenz zu einem traditionalistischen Homogenitätsbegriff der Kultur«²⁴. Darauf hat auch Wolfgang Welsch hingewiesen. Seiner Analyse zufolge lassen sich nicht nur die ethnische Fundierung und der interkulturelle Separatismus, die für normative und universalistische Kulturtheorien kennzeichnend sind, sondern auch der Multikulturalismus, der sich mit differenztheoretischen Ansätzen verbindet, als Effekte des Homogenitätsaxioms deuten. Denn auch und gerade die Vertre-

23 Vgl. Andreas Reckwitz, *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist 2000, insbes. S. 64–90.

24 Ebd., S. 543.

ter multikulturalistischer Konzepte gehen von primär homogenen und sich erst sekundär hybridisierenden Einzelkulturen aus.²⁵

Das kulturelle Homogenitätsaxiom, das Reckwitz und Welsch aus einer ideengeschichtlichen Perspektive problematisieren, wird von Giesecke in seinem transmedialen Publikationsprojekt *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft* auf die Art und Weise zurückgeführt, wie die modernen Industriegesellschaften den »Buchdruck als Wunschmaschine«²⁶ vermarktet haben. Diese Gesellschaften prämiieren ein Kulturkonzept, das in dreifacher Hinsicht auf Homogenität basiert. Erstens wird Kultur als homogenes System einheitlicher Regeln begriffen. Zweitens werden diese Regeln in Bildungsinstitutionen als soziale Homogenisierungsinstrumente eingesetzt, die zur »Gleichschaltung der unterschiedlichen individuellen Formen der Informationsverarbeitung«²⁷ dienen. Und drittens erscheint Kultur dabei als ein Regelsystem, das nicht nur in sich selbst homogen ist, sondern sich darüber hinaus auf einen homogenen Gegenstandsbereich bezieht: nämlich auf die symbolische Ordnung von Normen, Werten, Bedeutungen, Überzeugungen, Handlungsroutinen, Praktiken usw.

Dieses grundlegende Kulturverständnis, das sich zusammen mit der typografisch geprägten Industriegesellschaft ausgebreitet hat, ist auch von denjenigen Kommunikationstheorien nicht in Frage gestellt worden, die sich implizit oder explizit an elektronischen oder digitalen Leitmedien orientieren. Das kommt allein schon in dem Sachverhalt zum Ausdruck, dass die implizite oder explizite Orientierung an einem *Leitmedium* beibehalten worden ist. Das gilt nicht nur – wie bereits gezeigt – für Shannon und Weaver oder Luhmann, sondern auch für die geschichtsphilosophischen Konstruktionen eines

25 Vgl. Wolfgang Welsch, »Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften«, in: *Die Zukunft des Menschen. Philosophische Ausblicke*, hrsg. von Günter Seubold, Bonn 1999, S. 119–144, insbes. S. 122–126.

26 Michael Giesecke, *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie* (Mit einer CD-ROM mit dem Volltext des Buches sowie weiteren Aufsätzen und Materialien), Frankfurt a. M. 2002, S. 206. Vgl. hierzu auch Gieseckes Liste der »elf Mythen der Buchkultur« (ebd., S. 223ff.).

27 Ebd., S. 238.

medialen Epochenwechsels, die sich bei McLuhan²⁸, Meyrowitz²⁹, Postman³⁰ oder Bolz³¹ finden.

Das leitmedienorientierte Entweder-Oder-Denken schreibt eine kulturtheoretische Standardisierungsvorstellung fort, der zufolge (als homogene Komplexe konzipierte) Kulturen das Produkt von einheitlichen Kommunikationsgewohnheiten sind, die durch bestimmte Leitmedien ermöglicht oder sogar determiniert werden. Die reduktionistische Zuspitzung dieser Sichtweise hat zu Medientheorien geführt, die den Bereich des Kulturellen nicht mehr in Abgrenzung vom Technischen, sondern wie Kittler und viele seiner Schülerinnen und Schüler als dieses selbst definieren. Die als technisch prozessierende und technisch zu beschreibende Hardware bestimmte Kultur wird auf diesem Weg nur auf eine materiell anders bestimmte Form von Homogenität festgelegt.³²

Demgegenüber hat Giesecke die Entwicklung eines neuartigen Kulturkonzepts vorgeschlagen, das Kultur als »inhomogenes Netzwerk artverschiedener Elemente«³³ versteht. Die als Kultur zu bestimmende Vernetzung von sozialen, technischen und natürlichen Gegenständen wird von ihm im Rahmen seines »Projekts einer ökologischen Theorie und Geschichte kultureller Kommunikation«³⁴ untersucht. Dabei verweist das Epitheton »ökologisch« auf Gieseckes Versuch, den Kommunikationsbegriff von der impliziten oder expliziten Prämierung bestimmter Einzelmedien zu emanzipieren und eine Kommunikationstheorie zu begründen, die Kommunikation als multidimensionales, sowohl medienspezifisches als auch medienübergreifendes Phäno-

28 Vgl. Marshall McLuhan, *Die magischen Kanäle. Understanding Media*, Düsseldorf/Wien 1968.

29 Vgl. Joshua Meyrowitz, *Die Fernsehgesellschaft*, 2 Bde, Weinheim/Basel 1987.

30 Vgl. Neil Postman, *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt a. M. 1988.

31 Vgl. Norbert Bolz, *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*, München 1993.

32 Vgl. Friedrich Kittler, *Draculas Vermächtnis. Technische Schriften*, Leipzig 1993; ders., *Optische Medien. Berliner Vorlesung 1999*, Berlin 2002. Die damit verbundene Exklusion des Sozialen bleibt für Kittler verbindlich, obwohl er selbst zu bedenken gibt, dass er sie »womöglich aus idiosynkratischer Aversion« (ders., *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*, München 2000, S. 17) vollzieht. Immerhin unterscheidet er sich durch dieses Bewusstsein von den meisten seiner Schüler innen und Schüler.

33 Giesecke, *Von den Mythen der Buchkultur*, S. 372.

34 Ebd., S. 10.

men beschreibbar macht.³⁵ Zu diesem Zweck greift Giesecke auf eine informationstheoretische Metatheorie zurück, die Kommunikation als Parallelverarbeitung von Information beschreibt.

Im Unterschied zu Shannon/Weaver, Luhmann oder Kittler jedoch nutzt Giesecke die informationstheoretische Terminologie nicht, um der Kulturwissenschaft das Image einer mehr oder weniger »harten« Disziplin zu verschaffen. Stattdessen wird die technische Terminologie von ihm derart erweitert und flexibilisiert, dass sie im Rahmen eines heterogenen »Konzeptnetzwerk[s]«³⁶ die multiperspektivische Rekonstruktion ihrer eigenen Grundlagen leistet. Dazu gehört auch, dass die solchermaßen projizierte »kulturelle Informatik«³⁷ an die Perspektive des historisch situierten Menschen und seiner kontingenten Interessenlagen zurückgebunden wird. An die Stelle der systemtheoretischen Beobachterposition, welche den Menschen (ohne Rekurs auf göttliche Instanzen) zu transzendieren versucht, tritt bei Giesecke eine kulturtherapeutische Beraterperspektive. Sie versucht den Anthropozentrismus weder zu begründen noch zu transzendieren, sondern mit ihm experimentell und pragmatisch zu arbeiten.³⁸

Als Komplement zu Gieseckes kulturwissenschaftlicher Flexibilisierung der Informationstheorie bietet sich eine nicht nur in ihrem Ausgangspunkt, sondern auch in ihrer Durchführung stärker pragmatisch ausgerichtete *corporate identity* der zeitgenössischen Kulturwissenschaften an. Das freilich würde voraussetzen, dass die Fundierungsverhältnisse zwischen Medien, Kommunikation und Kultur nicht nur deskriptiv und informationstheoretisch, sondern auch politisch und pragmatisch ausbuchstabiert werden. Angesichts einer Diskurslage, in der viele Kulturwissenschaftlerinnen und Kulturwissenschaftler sich angewöhnt haben, vor Moral eher zu warnen als sich an ihr zu orientieren,³⁹ kann ein Rückblick auf die Begriffsgeschichte des Ausdrucks Geisteswissenschaft hilfreich sein.

35 Vgl. hierzu auch im vorliegenden Band: »Wozu Medienkonvergenz? Pragmatistische Überlegungen zu einem ökologischen Medienverständnis«.

36 Giesecke, *Von den Mythen der Buchkultur*, S. 20.

37 Ebd., S. 17.

38 Vgl. hierzu ebd., S. 32: »Der natürliche Ausgangspunkt für den Menschen ist dieser selbst. [...] In diesem Sinn ist Anthropozentrismus in den Kulturwissenschaften unvermeidbar.«

39 Uwe C. Steiner, »Können die Kulturwissenschaften eine neue moralische Funktion beanspruchen?« Eine Bestandsaufnahme«, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft*, 1, 1997, S. 5–38.

In seinem Beitrag zur eingangs zitierten Denkschrift hat Jürgen Mittelstraß darauf hingewiesen, dass der »Ausdruck Geisteswissenschaft [...] seine institutionelle und universitäre Bedeutung [...] über ein terminologisches Missverständnis«⁴⁰ gewonnen hat. In der 1849 erschienenen deutschen Übersetzung von John Stuart Mills *System of Logic* (1843) ist der wissenschaftssystematische Ausdruck *moral science* nicht gerade treffend mit dem Wort Geisteswissenschaft wiedergegeben worden. Auf diesem Weg sind die moralischen Wissenschaften, zu denen bei Mill nicht nur Ethik, Politik, Ökonomik, die Künste und Techniken, Jurisprudenz und Teile der Theologie gehörten, sondern auch Psychologie, Ethologie und Soziologie, im Fortgang der modernen Wissenschaftsgeschichte »unter eine fremde, nämlich eine ›idealistische‹ Systematik«⁴¹ geraten. Dieser Sachverhalt hat dazu beigetragen, dass die heute als sozialwissenschaftlich einzuordnenden Disziplinen sich von den Geisteswissenschaften abgespalten und stärker an positivistischen Wissenschaftsidealen zu orientieren begonnen haben.

Die sich gegenwärtig vollziehende »Renaissance des Pragmatismus«⁴² lässt den Hinweis von Mittelstraß in neuem Licht erscheinen. Die Rückbesinnung auf das soziopolitisch und handlungsorientiert ausgerichtete Wissenschaftsverständnis der von Mill anvisierten *moral sciences* könnte in der aktuellen Diskussion eine fächerkulturenübergreifende Horizontfunktion erfüllen. Damit ließe sich das Anliegen verbinden, Gieseckes kommunikationstheoretische Strategie einer natur- und techniksensiblen Transformation des kulturalistisch gewendeten Geistes der Geisteswissenschaften um eine zusätzliche Dimension zu erweitern. Die wissenschaftstheoretisch reflektierte Orientierung am gemeinsamen Ziel einer ökologischen Optimierung und mediengestützten Globalisierung demokratischer Kommunikationsverhältnisse würde dabei als ein wichtiges Verbindungsglied fungieren; und zwar nicht nur zwischen den verschiedenen kulturwissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften und darüber hinaus zwischen den human-, technik- und naturwissenschaftlichen Fächerkulturen insgesamt.⁴³

40 Frühwald u. a., *Geisteswissenschaften heute*, S. 26.

41 Ebd., S. 27.

42 *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000.

43 Vgl. hierzu auch Helga Nowotny, *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1999 und Peter Weingart, *Die*

In diesem Rahmen käme den Kulturwissenschaften eine besondere wissenschaftspolitische Verantwortung zu. Sie bestünde darin, die Art und Weise, wie sich mithilfe von Medien Kommunikationsverhältnisse gestalten lassen, nicht nur deskriptiv, abstrakt und scheinbar neutral zu untersuchen, sondern zugleich auch darauf hin zu befragen, wie die verschiedenen Medien genutzt werden können, um ganz bestimmte, nämlich demokratisch geprägte Kommunikationsverhältnisse sowohl ökologisch zu optimieren als auch für weltweit vernetzte Formen der Mensch-Mensch-, Mensch-Maschine- und Mensch-Natur-Interaktion zu sensibilisieren. Würde sich die zeitgenössische Kulturwissenschaft dieser Verantwortung in Zukunft noch stärker und gezielter stellen, wäre damit zugleich eine Art wissenschaftskulturelles Auffangnetz geschaffen. Denn angesichts des komplexen Ausdifferenzierungsgrades, der für die modernen Universitätsbürokratien charakteristisch ist, darf es als unwahrscheinlich gelten, dass sich ein transdisziplinär konzipiertes Vokabular (wie das von Giesecke vorgeschlagene) in absehbarer Zeit wissenschaftskulturenübergreifend etablieren lässt.

Literatur

- Böhme, Hartmut/Matussek, Peter/Müller, Lothar: *Orientierung Kulturwissenschaft. Was sie kann, was sie will*, Reinbek 2000.
- Bolz, Norbert: *Am Ende der Gutenberg-Galaxis. Die neuen Kommunikationsverhältnisse*, München 1993.
- Campe, Joachim H.: *Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke*, Braunschweig 1813.
- Carstensen, Broder/Busse, Ulrich: *Anglizismen-Wörterbuch. Der Einfluss des Englischen auf den deutschen Wortschatz nach 1945*, Berlin 1994.
- Faßler, Manfred: *Netzwerke*, München 2001.
- Frühwald, Wolfgang/Jauß, Hans Robert/Koselleck, Reinhart/Mittelstraß, Jürgen/Steinwachs, Burkhard: *Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift*, Frankfurt a. M. 1991.
- Giesecke, Michael: *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*, Frankfurt a. M. 1991.

Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001.

- Giesecke, Michael: *Sinnenwandel, Sprachwandel, Kulturwandel. Studien zur Vorgeschichte der Informationsgesellschaft*, Frankfurt a. M. 1992.
- Giesecke, Michael: *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschungen zur kulturellen Medienökologie*. (Mit einer CD-ROM mit dem Volltext des Buches sowie weiteren Aufsätzen und Materialien), Frankfurt a. M. 2002.
- Hoffmann, Stefan: *Geschichte des Medienbegriffs*, Hamburg 2002.
- Kittler, Friedrich: *Draculas Vermächtnis. Technische Schriften*, Leipzig 1993.
- Kittler, Friedrich: *Eine Kulturgeschichte der Kulturwissenschaft*, München 2000.
- Kittler, Friedrich: *Optische Medien. Berliner Vorlesung 1999*, Berlin 2002.
- Krallmann, Dieter/Ziemann, Andreas: *Grundkurs Kommunikationswissenschaft*, Paderborn 2001.
- Luhmann, Niklas: *Soziale Systeme*, Frankfurt a. M. 1984.
- Margreiter, Reinhard: »Medien/Philosophie: Ein Kippbild«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M. 2003, S. 150-171.
- McLuhan, Marshall: *Die magischen Kanäle. Understanding Media*, Düsseldorf/Wien 1968.
- Merten, Klaus: *Einführung in die Kommunikationswissenschaft*, Bd. 1: *Grundlagen der Kommunikationswissenschaft*, Münster 1999.
- Meyrowitz, Joshua: *Die Fernsehgesellschaft*, 2 Bde, Weinheim/Basel 1987.
- Münker, Stefan/Roesler, Alexander/Sandbothe, Mike: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, Frankfurt a. M. 2003.
- Nowotny, Helga: *Es ist so. Es könnte auch anders sein. Über das veränderte Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1999.
- Postman, Neil: *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt a. M. 1988.
- Reckwitz, Andreas: *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*, Weilerswist 2000.
- Sandbothe, Mike: *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, Weilerswist 2000.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Sandbothe, Mike/Nagl, Ludwig (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2004.
- Saussure, Ferdinand de: *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*, Berlin 1967.

Steiner, Uwe C.: »Können die Kulturwissenschaften eine neue moralische Funktion beanspruchen? Eine Bestandsaufnahme«, in: *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft*, 1, 1997, S. 5-38.

Stetter, Christian: *Schrift und Sprache*, Frankfurt a. M. 1997.

Ungeheuer, Gerold: »Vor-Urteile über Sprechen, Mitteilen, Verstehen«, in: ders., *Kommunikationstheoretische Schriften I: Sprechen, Mitteilen, Verstehen*, Aachen 1982, S. 290-338.

Vogel, Matthias: *Medien der Vernunft. Eine Theorie des Geistes und der Rationalität auf Grundlage einer Theorie der Medien*, Frankfurt a. M. 2001.

Wozu Medienkonvergenz?

Pragmatistische Überlegungen zu einem ökologischen Medienverständnis

Abstract:

Das Kapitel »Wozu Medienkonvergenz?« schlägt vor, sowohl den Begriff als auch die Sache der Medienkonvergenz aus pragmatistischer Perspektive mit einem medienökologischen Medienverständnis in Verbindung zu bringen. Um zu erläutern, was damit gemeint ist, expliziert der Text zunächst den Grundansatz des amerikanischen Pragmatismus in seiner von Richard Rorty weiter entwickelten Gestalt. Kunst, Medien und Wissenschaft erscheinen aus dieser Sicht als kulturpolitische Werkzeuge zur Verbesserung der privaten Selbstvervollkommenung bzw. zur Verringerung von Grausamkeit und Demütigung sowie zur Vermehrung von Solidarität im Zusammenleben der Menschen. In einem zweiten Schritt wird die Fokussierung der zeitgenössischen Medien- und Kommunikationswissenschaft auf Menschen, Institutionen, Symbole und Techniken mit Michael Gieseckes medienökologischem Holismus kontrastiert, der Menschen, Tiere, Pflanzen und Technik als relevante Kommunikatoren ins Spiel bringt. Abschließend geht der Text der Frage nach, welchen Nutzen a) die einfache Medienkonvergenz von Techniken, Institutionen, Inhalten und Nutzungsgewohnheiten und b) die Metakonvergenz von Mensch, Natur und Technik für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften unter den Bedingungen der Globalisierung haben können. Zur Beantwortung dieser Frage rekurriert der Autor u.a. auf Al Gores Film *EINE UNBEQUEME WAHRHEIT* (USA 2006) und auf dessen Buch *Wir haben die Wahl* (2009).

Auf dem Werbeplakat und in der Ankündigung der Ringvorlesung, die im Wintersemester 2009/10 an der Universität Tübingen zum Thema *Medienkon-*

vergenz und Neue Medien stattgefunden hatte, wurden als Leitthemen die folgenden drei Fragen genannt:

- 1 »Was treibt den Medienwandel?«¹
- 2 »Wie verändern sich Recherche, Präsentationsformen, Nutzungsgewohnheiten?«²
- 3 »Was braucht man, um in den Medienwelten von übermorgen zu bestehen?«³

Der Titel der erwähnten Ringvorlesung suggeriert eine einheitliche Antwort. Sie lautet: Medienkonvergenz. Verwendet man diesen Schlüsselbegriff zur Beantwortung der drei genannten Fragen, dann ergeben sich die drei folgenden Antwortsätze:

- 1 Medienkonvergenz treibt den aktuellen Medienwandel.
- 2 Medienkonvergenz markiert den Veränderungsmodus für Recherche, Präsentationsformen und Nutzungsgewohnheiten.
- 3 Medienkonvergenzkenntnisse sind wichtig, um in den Medienwelten von übermorgen zu bestehen.

Diese drei Antwortsätze könnten den Eindruck erwecken, als ob damit meine Titelfrage: »Wozu Medienkonvergenz?« im Grunde schon beantwortet ist. Wozu dient der Begriff »Medienkonvergenz« bzw. wozu brauchen wir Medienkonvergenzforschung? Antwort:

- 1 Um den aktuellen Medienwandel zu beschreiben.
- 2 Um den Veränderungsmodus für Recherche, Präsentationsformen und Nutzungsgewohnheiten zu bestimmen.
- 3 Um in den Medienwelten von übermorgen zu bestehen.

Aber meine Wozu-Frage hat noch eine andere Komponente. Sie bezieht sich nicht allein und nicht primär auf den Medienkonvergenzbegriff bzw. die Me-

1 Ankündigungstext der Ringvorlesung »Medienkonvergenz und Neue Medien«, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Medienwissenschaft, WS 2009/2010.

2 Ebd.

3 Ebd.

dienkonvergenzforschung, sondern auch und vor allem auf die damit verbundenen *Sachverhalte*. Das macht einen wichtigen Unterschied.

Medienkonvergenz – Begriff und Sachverhalt

Anhand des derzeit vieldiskutierten Begriffs *global warming* lässt sich eindringlich vor Augen führen, worin der Unterschied besteht zwischen einer Wozu-Frage, die sich auf einen Begriff, und einer Wozu-Frage, die sich auf die Sachverhalte bezieht, die mit diesem Begriff beschrieben werden.

Wenn man – ganz spielerisch – das Wort Medienkonvergenz in den drei Antwortsätzen von vorhin durch das Wort *global warming* ersetzt und das Resultat dann noch ein wenig umformuliert, ergibt sich die folgende Satzsequenz:

- 1 Der Begriff *global warming* dient dazu, den aktuellen Klimawandel zu beschreiben.
- 2 Mithilfe des Begriffs *global warming* lässt sich der Veränderungsmodus bestimmen, den wir gegenwärtig bezüglich der Menge der Treibhausgase in der Atmosphäre, des weltweiten Wetters und der menschlichen Energie-nutzungsgewohnheiten beobachten.
- 3 *Global-Warming*-Kenntnisse sind wichtig, um in den Klimawelten von übermorgen zu bestehen.

Das sind drei mögliche Antworten auf die Wozu-Frage nach dem Begriff »global warming«. Es ist klar, dass damit noch nichts darüber gesagt ist, wozu die globale Erderwärmung selbst – also der *Sachverhalt* als solcher – gut ist und mehr noch: ob sie überhaupt zu etwas gut ist oder nicht vielmehr schlecht.

Was folgt daraus für die Frage nach dem »Wozu« der Medienkonvergenz? Mit Bezug auf eine allgemeine Begriffsdefinition von Medienkonvergenz, die in der Fachliteratur geläufig ist, lässt sich meine Hauptfrage nun wie folgt formulieren:

- 1 Wozu kann das »Zusammenrücken, Zusammenwachsen oder auch Verschmelzen«⁴ (also deren Konvergenz) nützlich sein?
- 2 Welchen Zwecken kann bzw. soll sie dienen?
- 3 Welche Vor- und Nachteile können sich aus der Medienverschmelzung ergeben?
- 4 Wem kann die Konvergenz nutzen? Wem kann sie schaden?

Und noch einmal normativer formuliert:

- 1 Kann die Konvergenz der Medien ihren Nutzerinnen und Nutzer (also den Menschen in Deutschland, in Europa, auf dem Planeten Erde) zu mehr Lebensqualität verhelfen?
- 2 Kann und soll die Verknüpfung der unterschiedlichen Mediensorten dazu beitragen, dass immer mehr Menschen immer besser und womöglich immer glücklicher leben?
- 3 Oder wäre das zu viel verlangt?
- 4 Ist Medienkonvergenz vielleicht ein neutrales, d. h. ein normativ nicht zu hinterfragendes Phänomen?

In der thematisch relevanten Fachliteratur werden vier Ebenen für die Betrachtung von Medienkonvergenz unterschieden⁵:

- 1 Die Ebene der *Technik* (die Auflösung technisch geprägter Grenzen bzw. Übertragungswege und das Zusammenwachsen verschiedener Einzelmedien im Zuge der Digitalisierung). [Technische Ebene]
- 2 Die Ebene der *Branchen und Organisationen* (die Fusion und Reorganisation von Medienunternehmen). [Wirtschaftliche Ebene]
- 3 Die Ebene der *Inhalte* (Konvergenz von Angeboten und medialen Plattformen). [Symbolische Ebene]
- 4 Die Ebene der *Nutzung* (die Veränderung der Nutzungsgewohnheiten bzw. eben die Beharrungstendenzen der Nutzer). [Performative Ebene]

4 Martina Schuegraf, *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*, Wiesbaden 2008, S. 18.

5 Vgl. hierzu ebd. sowie Sofia Delgado Gomez, *Konvergenz der Medien unter besonderer Berücksichtigung neuer Sendeformate im Fernsehen*, Online-Publikation 2007: <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000006962> [abgerufen am 20.11.2009].

Im Folgenden werde ich die normative Frage nach dem Nutzen und Nachteil von Medienkonvergenz für das menschliche Zusammenleben u. a. unter Berücksichtigung dieser vier Ebenen erörtern. Darüber hinaus schlage ich vor, Medienkonvergenz aus pragmatistischer Perspektive mit einem ökologischen Medienverständnis in Verbindung zu bringen.

Was es mit dem Pragmatismus und der Medienökologie auf sich hat, möchte ich vorweg kurz erläutern:

Was ist Pragmatismus?

Im Juni 2007 ist der amerikanische Philosoph Richard Rorty im Alter von 75 Jahren in San Francisco gestorben. Bis kurz vor seinem Tod hat er in Kalifornien an der Stanford University am Department of Comparative Literature als Professor für vergleichende Literaturwissenschaft gelehrt. Neben Jürgen Habermas und Jacques Derrida darf Rorty zu den drei wichtigsten Philosophen der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts gezählt werden. Sein intellektuelles Steckpferd war der philosophische Pragmatismus.

Dabei handelt es sich um eine amerikanische Erfindung. In Cambridge, Boston und Chicago haben zu Beginn des 20. Jahrhunderts Autoren wie der Ingenieur und Logiker Charles Sanders Peirce (1839-1914), der promovierte Mediziner und Experimentalpsychologe William James (1842-1910) sowie der Philosoph und Pädagoge John Dewey (1859-1952) damit begonnen, ein neues Verständnis von Philosophie und Wissenschaft zu entwickeln.

Diesem Verständnis zufolge dienen philosophische Gedankengebäude, wissenschaftliche Theorien und empirische Forschungsmethoden nicht in erster Linie dazu, die Wahrheit über die Wirklichkeit herauszufinden. Stattdessen – so der Vorschlag der amerikanischen Pragmatisten – sei es an der Zeit, das primäre Anliegen kultur-, sozial- und naturwissenschaftlicher Forschung darin zu sehen, unseren Umgang mit der Wirklichkeit zu optimieren und zu unserem Vorteil zu gestalten.

Peirce, James und Dewey hatten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts mit diesem Vorschlag vor allem in ihrem Heimatland viel Erfolg. In Europa jedoch hat man diese Art von »Nützlichkeitsphilosophie« nie sonderlich ernst genommen. Und auch in den USA ebte der Erfolg in den fünfziger Jahren zunehmend ab.

Das lag wohl vor allem daran, dass die klassischen Pragmatisten keine überzeugende Antwort auf die berechtigte Frage geben konnten, was denn eigentlich als entscheidendes Kriterium für die Optimierung unseres Wirk-

lichkeitsumgangs – also für die Nützlichkeit eines Begriffs, einer Theorie oder einer Methode – zu gelten habe.

Genau an diesem Punkt hat Richard Rorty angesetzt. Ihm ist es gelungen, dem pragmatistischen Denken zu einer weltweiten Renaissance zu verhelfen.⁶ Dabei liegt die besondere Überzeugungskraft von Rortys Denken, das häufig auch als Neopragmatismus bezeichnet wird, in seiner philosophischen Bescheidenheit.

Zur Beantwortung der Frage nach den pragmatistischen Nützlichkeitskriterien bemüht Rorty absichtlich keinerlei »philosophische Globalprinzipien«⁷. Statt dessen beschränkt er sich bewusst auf die historisch und kulturell einsozialisierten Ziele, Ideale und Utopien, die sich in den demokratischen Gesellschaften der westlichen Welt in den letzten zwei Jahrhunderten herausgebildet haben.

In seinen Überlegungen hebt Rorty hervor, dass sich in den demokratischen Nationalstaaten der westlichen Welt zwei unterschiedliche Sorten von pragmatischen Grundorientierungen etabliert haben. Die eine Sorte ist privat und richtet sich auf die individuelle Selbstvervollkommnung. Die andere Sorte hat öffentlichen Charakter. Sie zielt auf die Verringerung von Grausamkeit und Demütigung sowie auf die Vermehrung von Solidarität im Zusammenleben der Menschen.

Aus Rortys Sicht ist es ein Glücksfall der Weltgeschichte, dass sich in den letzten 200 Jahren Staaten herausgebildet haben, die in ihren Kindergärten, Schulen und Universitäten jungen Menschen beibringen, wie man anständig miteinander umgehen und sich zugleich als Individuum kreativ fortentwickeln kann. Die darin zum Ausdruck kommende Idee einer schwachen und daher besonders unterstützungsbedürftigen Normativität stellt die praktische Grundlage des neopragmatistischen Denkens dar.

Akzeptiert man diese Grundlage, dann erscheinen Kunst, Medien und Wissenschaft als kulturpolitische Instrumente. Als solche tragen sie auf je spezifische Weise und in jeweils unterschiedlichen Graden zur Umsetzung und Ausbreitung der privaten und öffentlichen Ziele der Menschen in demokratischen Gesellschaften bei.⁸

6 Vgl. *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000.

7 Richard Rorty, »Kulturpolitik und die Frage der Existenz Gottes«, in: ders.: *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 15–55, hier: S. 21.

8 Vgl. hierzu *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk von Richard Rorty*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

Die Kunst dient dabei – ihrem Selbstverständnis nach – mehr der privaten Vervollkommen und die Wissenschaft mehr der Vermehrung von öffentlicher Solidarität. Die Medien, so könnte man sagen, zielen demgegenüber in besonderer Weise auf eine Balance zwischen privaten und öffentlichen Interessenlagen.

Das macht die Medien so interessant für Pragmatisten. Leider hat sich Rorty selbst an diesem Punkt – also der Schnittstelle von Medien und Pragmatismus – mit Hinweisen sehr zurückgehalten. Aus diesem Grund werde ich mich zur Erläuterung meines zweiten Titelstichworts – also der Medienökologie – auf eine pragmatistische Reinterpretation der einschlägigen Arbeiten von Michael Giesecke stützen.

Was ist Medienökologie?

Auch sie ist eine amerikanische Erfindung. Die Idee, nicht nur über die Biologie und die natürliche Umwelt, sondern auch über die technischen Medien aus ökologischer Perspektive nachzudenken, stammt von Neil Postman (1931-2003). Der in New York lehrende Medien- und Kommunikationswissenschaftler gründete in den siebziger Jahren – also im gleichen Jahrzehnt als Rorty damit begann, den amerikanischen Pragmatismus wiederzubeleben – an der New York University den ersten Studiengang für *Media Ecology*.

Dabei konnte er sich auf Überlegungen des kanadischen Literaturprofessors und Mediengurus Marshall McLuhan (1911-1980) stützen. Im Unterschied zu McLuhan jedoch, der ein begeisterter Verteidiger des elektronischen Fernsehzeitalters war, spielte Postman den moralischen Humanismus der Gutenberg-Galaxis polemisch gegen die audiovisuellen Amüsierwelten der televisionären Kultur aus.⁹

In Deutschland war es vor allem Peter Glotz (1939-2005), der sich für die Medienökologie einsetzte. An der Universität München hatte der ehemalige Berliner Wissenschaftssenator und langjährige Bundestagsabgeordnete in den neunziger Jahren eine Honorarprofessur für Medienökologie und Kommunikationskultur inne.

Zu einem ernstzunehmenden kommunikationswissenschaftlichen Forschungsparadigma wurde Medienökologie aber in der deutschsprachigen

9 Neil Postman, *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt a. M. 1988.

Debatte erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Eine zentrale Rolle spielen dabei die Arbeiten von Michael Giesecke.

Aus seiner Perspektive handelt es sich bei dem medienökologischen Forschungsprogramm um eine *integrale* Form medien- und kommunikationswissenschaftlichen Denkens. Traditionell befassen sich sowohl die kulturwissenschaftlich orientierte Medienforschung als auch die sozialwissenschaftlich ausgerichtete Kommunikationsforschung mit Gegenstandsbereichen, die in sich jeweils aus homogenen (also gleichartigen) Elementen bestehen. In der Medienwissenschaft sind das zumeist symbolische bzw. semiotische Strukturen, in der Kommunikationswissenschaft soziale bzw. wirtschaftliche Systeme.

Die medienökologische Sichtweise definiert ihren Gegenstandsbereich demgegenüber als ein System, in dem *inhomogene* (also *artverschiedene*) Elemente miteinander interagieren. Der damit verbundene integrale Aspekt der Medienökologie hat zwei verschiedene Dimensionen:

- 1 Die integrative Analyse des über Technologien vermittelten Zusammenwirkens von symbolischen und semiotischen Strukturen mit sozialen und wirtschaftlichen Systemen.
- 2 Die Meta-Integration dieser technoökonomischen und soziosymbolischen Strukturen mit anderen artverschiedenen Elementen und zwar mit solchen, die bisher in den Medien- und Kommunikationswissenschaften keine ausreichende Berücksichtigung gefunden haben.

Die Fokussierung der zeitgenössischen Medien- und Kommunikationswissenschaft auf Menschen, Institutionen, Symbole und Techniken ist das Ergebnis einer kulturhistorischen Verengung der menschlichen Kommunikationspraxis. Nicht nur für die frühen Jäger und Sammler, sondern noch bis in die Neuzeit hinein spielten neben den genannten Kommunikatoren in der abendländischen Kultur auch Tiere und Pflanzen eine wichtige Rolle im Kommunikationssystem des Menschen.

Aus diesem Sachverhalt resultiert Gieseckes medienökologischer Vorschlag, »von vier möglichen artverschiedenen Kommunikatoren, Menschen, Tiere, Pflanzen und Technik«¹⁰ auszugehen. Eine derart holistisch verstan-

10 Michael Giesecke, *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007, S. 263.

dene Medienökologie lädt dazu ein, die aktuellen Konvergenzphänomene in einen weiter gefassten Horizont zu rücken.

Dieser Horizont umfasst neben den vier oben erwähnten Verschmelzungsebenen – Techniken, Organisationen, Inhalten und Nutzungsformen – zusätzlich den Rückbezug auf die natürliche Welt von Pflanzen und Tieren und darüber hinaus auf das gesamte Ökosystem des Planeten Erde. Diese zweite, höherstufige Form von Konvergenz werde ich im Folgenden als *Metakonvergenz* bezeichnen.

Selbstverständlich bin ich mir darüber im Klaren, dass ein derart holistisches Verständnis von Medienkonvergenz zunächst ein wenig irritieren wird. Dass Giesecke mit seinem Vorschlag aber durchaus etwas trifft, was sich derzeit in der medien- und kulturpolitischen Entwicklung spiegelt, lässt sich am Beispiel der Anfangssequenz von Al Gores Oscar- und Nobelpreis-Film *EINE UNBEQUEME WAHRHEIT* vor Augen führen.¹¹

Konvergenz und Metakonvergenz

EINE UNBEQUEME WAHRHEIT von 2006 ist ein Film über eine *Keynote*-Präsentation. In der *Keynote*-Präsentation selbst sind bereits eine Vielzahl alter und neuer Medien zu einer digitalen Einheit verschmolzen, die dann ihrerseits noch einmal für Kino, Fernsehen und DVD reorganisiert worden ist.

Aber nun zum wissenschaftlichen Teil der Anfangssequenz: Bei dem unter dem Namen »Erdaufgang« berühmt gewordenen Bild, das Bill Anders 1968 vom Weltraum aus aufgenommen hat und das dann via Fernsehen weltweit ausgestrahlt wurde, handelt es sich ganz offensichtlich um ein frühes Beispiel von einfacher Medienkonvergenz. Um den Erdaufgang in die Wohnzimmer der Menschen zu bringen, bedurfte es eines engen Zusammenspiels von Raumfahrttechnik, Kameratechnik, Übertragungstechnik und natürlich auch der gezielten Kooperation von Institutionen wie der NASA und den beteiligten Fernsehsendern.

Noch deutlicher wird das Zusammenspiel insbesondere der technologischen und der inhaltlichen Verschmelzungsdimension in dem Zeitraffervideo, das 24 Stunden Erdumdrehung digital in 24 Sekunden kondensiert. Das

¹¹ Al Gore, *EINE UNBEQUEME WAHRHEIT* (Originaltitel: *AN INCONVENIENT TRUTH*) USA 2006, R: Davis Guggenheim; sowie ders., *Eine unbequeme Wahrheit – Die drohende Klimakatastrophe und was wir dagegen tun können*, München 2006, S. 12–19.

gleiche gilt für die 3000 Satellitenaufnahmen des *Geosphere Project*, die Tom Van Sant aus einem Aufnahmezeitraum von 3 Jahren zu einem ebenen Abbild der Erde zusammengeschmolzen hat.

Videos und Bilder wie diese erzeugen eine simulierte Realität, die in ihren Details durchgehend aus realen Abbildungen besteht. Das zeigt, wie die digitale Medienkonvergenz nicht nur neue Inhalte ermöglicht, sondern sogar semiotische Übergangsformen generiert, in denen Sein und Schein, Repräsentation und Konstruktion, Realität und Fiktion auf bisher ungekannte Weise miteinander konvergieren.

Begonnen aber hat die UNBEQUEME WAHRHEIT mit etwas ganz Anderem; nämlich mit der Musik von Michael Brook und kamerabewegten Bildern von den grünen Blättern eines Baumes, der an einem Fluss steht. Das ist der Caney Fork River, der durch das Farmland der elterlichen Ranch fließt, auf der Al Gore in Carthage/Tennessee aufgewachsen ist.¹²

Gore kommentiert die Musik und die Bilder mit den folgenden Worten aus dem Off:

»Sie sehen wie der Fluss langsam an Ihnen vorbeifließt. Sie hören die Blätter wie sie im Wind rascheln. Sie hören die Vögel. Sie hören die Laubfrösche. In der Ferne hören sie eine Kuh. Sie spüren das Gras und den Schlamm am Ufer wie er nachgibt. Es ist still. Es ist friedlich. Und ganz plötzlich fühlen Sie wie Sie einen Gang runterschalten. Und es ist als würden Sie tief Luft holen und sich sagen: »O ja, das hatte ich ganz vergessen.«¹³

Gores fast schon dichterische Sätze lassen spürbar werden, was Giesecke meint, wenn er darauf hinweist, dass wir in unserer Medienkultur die kommunikative Dimension unseres Verhältnisses zu Pflanzen, Tieren und anderen Naturphänomenen (wie etwa Flüssen) zunehmend ausgeblendet haben.

Giesecke geht dabei sogar noch einen Schritt weiter als Gore. Medienökologisch besteht für ihn nämlich ein direkter Kausalzusammenhang zwischen dem Ausblenden der Natur und dem exponentiellen – fast schon

12 Vgl. hierzu Gore, *Eine unbequeme Wahrheit. Eine globale Warnung*, S. 122.

13 Al Gore, *EINE UNBEQUEME WAHRHEIT* (Originaltitel: *AN INCONVENIENT TRUTH*) USA 2006, R: Davis Guggenheim, Kapitel 1: »Der Fluss«. Min. 0.34'-Min. 06.20'. Diese Sequenz findet kein angemessenes Pendant im Buch. Sie ist nur durch das Eröffnungsbild vom Caney Fork River angedeutet, das ohne die zitierten »dichterischen« Worte vor dem Inhaltsverzeichnis abgedruckt ist.

krebsartigen – Wachstum der Mensch-Mensch- und der Mensch-Maschine-Kommunikation. Das Vergessen der Naturkommunikation und das Wuchern der Telekommunikation erscheinen ihm als zwei Seiten des gleichen Phänomens. Und zwar deshalb, weil Kommunikationszeit und Medienaufmerksamkeit knappe Ressourcen der Menschheit sind. Desto mehr Zeit und Energie wir in die Mensch-Mensch- und in die Mensch-Maschine-Interaktion investieren, umso weniger bleibt für die Mensch-Natur-Beziehung übrig.

Aber, wie gesagt, das ist ein zusätzlicher Gedanke von Giesecke, der sich so nicht bei Al Gore findet. Im aktuellen Zusammenhang ging es mir nur darum, vor Augen zu führen, dass die Kommunikation mit Pflanzen, Tieren, Flüssen und der natürlichen Umwelt das Startmotiv von Gores UNBEQUEMER WAHRHEIT ist. Darin kommt zum Ausdruck, was ich als Metakonvergenz von Mensch, Natur und Technik bezeichnet und von den einfachen Konvergenzformen unterschieden habe.

Gore und Giesecke stehen mit ihrer Wiederentdeckung der Natur nicht allein da. Ein weiteres kulturell einflussreiches Beispiel findet sich in einem weltweiten Webseminar, das die berühmte amerikanische Moderatorin Oprah Winfrey 2008 gemeinsam mit dem spirituellen Lehrer Eckhart Tolle durchgeführt hat. Im Zentrum ihres 10-teiligen audiovisuellen Internet-Syllabus stehen die 10 Kapitel von Tolles Buch *Eine neue Erde* (2005).¹⁴ Die Sequenz, um die es mir geht, stammt aus der fünften Seminarsitzung.¹⁵

Auch in diesem Video zeigt sich Medienkonvergenz in mehrfacher Hinsicht. Zum einen verschmelzen eine Reihe alter und neuer Medien zu der interaktiven und hochkonvergenten Form des audiovisuellen Webseminars. Dabei handelt es sich unter anderem um das orale Seminargespräch über ein Buch, die öffentliche Zitation eines Gedichts, die Form des TV-Talks und den damit vernetzten Gebrauch von E-Mail und Skype.

Wir haben es hier also mit einer sehr weit entwickelten Form von einfacher Medienkonvergenz zu tun, die sich technisch, institutionell, inhaltlich und performativ beschreiben lässt. Zugleich aber ist offensichtlich, dass die zweite Art von Medienkonvergenz – also die Metakonvergenz von Mensch, Technik und Natur – in dem Webseminar ebenfalls eine wichtige Rolle spielt.

14 Eckart Tolle, *A New Earth. Awakening To Your Life's Purpose*, New York 2005. (Dt. Ausgabe: *Eine neue Erde. Bewusstseinssprung anstelle von Selbstzerstörung*, München 2005).

15 Vgl. hierzu »Chapter 5« von Eckhart Tolle und Oprah Winfrey, *A New Earth Class Syllabus*, TV-Online-Publikation 2009: <http://www.oprah.com/app/oprah-eckhart-tolle-a-new-earth-full-episodes.html> [abgerufen am 20.11.2009].

Das zentrale Thema des von Oprah vorgelesenen Wagoner-Gedichts *Lost* ist die Kommunikation von Mensch und Wald: »If what a tree or a bush does is lost on you, you are surely lost. Stand still. The forest knows where you are. You must let it find you.«¹⁶ Dieses Zitat lässt sich unmittelbar mit der Startsequenz von Gores Film in Beziehung setzen.

Und ähnlich wie Gores Fluss-Szene hat auch Oprahs Gedichtlesung eine sehr private Färbung. Für beide Personen spielt die intensive Naturerfahrung eine zentrale Rolle für die Entwicklung der inneren Potentiale ihres individuellen Selbst. Es geht dabei also um Selbstfindung, um Selbstvervollkommenung, um Vertiefung des eigenen Seinsgefühls.

Der zweite Teil der Seminarsequenz, in dem Tolle eine kollektive und telemediale Meditation über den *present moment* leitet, hat noch eine weitere Komponente. Auch hier bezieht sich zwar jeder, der an diesem Meditationsritual teilnimmt, auf seine private Gegenwart. Aber indem dies viele Menschen auf der ganzen Welt gemeinsam und sogar gleichzeitig tun, entsteht so etwas wie ein globales und kollektives Zeitbewusstsein.

Was eine solche televisionäre Zeitmeditation energetisch bedeutet, möchte ich hier offen lassen. In jedem Fall ist sie aber ein Beitrag dazu, ein Länder und Kontinente übergreifendes Zeitbewusstsein herzustellen. Und zwar im wahrsten Sinn des Wortes: als Bewusstsein von der Zeit als einem gemeinsamen Medium der individuellen Wahrnehmung von Selbst und Welt.

Wozu Medienkonvergenz?

Die normative Hauptfrage meiner Überlegungen zielt auf den Nutzen und Nachteil von Medienkonvergenz für das menschliche Zusammenleben. Vor dem Hintergrund der vorstehenden Ausführungen über Pragmatismus und Medienökologie sowie über den Unterschied zwischen einfacher und höherstufiger Medienkonvergenz lässt sich ein Antwortrahmen skizzieren.

Dabei erscheint es mir hilfreich, auf die beiden pragmatischen Nützlichkeitskriterien zurückzugreifen, die ich im zweiten Teil meiner Überlegungen anhand von Rortys Neopragmatismus vorgestellt habe. Beide Kriterien beziehen sich auf Ideale, Ziele und Hoffnungen, die sich in den demokratischen

16 David Wagoner, »Lost«, in: ders., *Traveling Light: Collected and New Poems*, Champaign 1999, S. 10.

Gesellschaften der modernen Nationalstaaten in den letzten beiden Jahrhunderten herausgebildet haben. Insofern kann man auch – statt von pragmatischen Nützlichkeitskriterien – einfacher und deutlicher von unseren demokratischen Utopien reden.

Die *erste* dieser beiden Utopien bezieht sich auf die private Selbstvervollkommnung. Sie besteht in der Hoffnung, dass möglichst viele Menschen in demokratischen Gesellschaften in die Lage kommen, ihre eigenen Potentiale zu entfalten und in ihrer Freizeit den eigenen Phantasien, Spleens und Hobbys möglichst ungestört nachzugehen ohne dabei andere Menschen zu verletzen. Wünsche und Ziele dieser privaten Art lassen sich realisieren, wenn es gelingt, die eigenen Handlungsgewohnheiten gut aufeinander abzustimmen, so dass daraus ein stabiles Selbst, ein glückliches Privatleben entsteht.

Die *zweite* demokratische Utopie unterscheidet sich von der ersten vor allem dadurch, dass sie einen dezidiert öffentlichen und unmittelbar politischen Charakter hat. Die mit ihr verbundenen Ideale und Hoffnungen zielen auf die Verringerung von Demütigung und Grausamkeit sowie auf die Vermehrung von Solidarität in den zwischenmenschlichen und zwischenstaatlichen Beziehungen der Welt, in der wir leben.

Die Ziele dieser zweiten Utopie sind im Unterschied zu den Zielen der ersten nicht Privatsache, sondern bedürfen der kollektiven Zusammenarbeit. Denn hier geht es nicht um die interne Selbstkohärenz, sondern um die politische Abstimmung der eigenen Handlungsgewohnheiten mit den Gewohnheiten anderer Individuen, Gruppen, Städte, Regionen, Nationen, Kontinente etc.

Beide Sorten von Konvergenz – sowohl die einfache von Techniken, Institutionen, Inhalten und Nutzungsgewohnheiten als auch die höherstufige von Mensch, Natur und Technik – können nun als Instrumente dienen, um die beiden soeben beschriebenen demokratischen Utopien zu sichern und voranzutreiben. Mehr noch: Sie können sich dabei sogar wechselseitig unterstützen.

Das Beispiel Gores aus seinem Buch *Wir haben die Wahl*¹⁷ zeigt, wie die intelligente Nutzung von technisch-institutioneller und inhaltlich-performativer Medienkonvergenz zur Wiederherstellung eines verantwortungsvollen Naturverhältnisses beitragen kann. Gore schreibt:

17 Al Gore, *Wir haben die Wahl. Ein Plan zur Lösung der Klimakrise*, München 2009.

»Wie wäre es, wenn wir 24 Stunden am Tag live eine hochauflösende Farbaufnahme von der im Weltall kreisenden Erde empfangen könnten? Wenn ein Satellit mit einer Fernsehkamera in eineinhalb Millionen Kilometern Entfernung zwischen ihr und der Sonne kreiste, so dass sie dabei ständig angestrahlt würde? Was, wenn dieser Satellit zugleich mit Spezialinstrumenten die Gesamtmenge an Energie messen könnte, die die Sonne zur Erde schickt, und diese Menge in Echtzeit mit der vergliche, die von der Erde in den Raum zurückgestrahlt wird? Der Unterschied zwischen diesen beiden Messergebnissen ist deshalb so wichtig, weil er ein exaktes Maß zur Berechnung der Erderwärmung liefert.«¹⁸

Tatsächlich denke ich, dass die *Bekämpfung des Klimawandels* derzeit auf dem besten Weg ist, sich zusammen mit dem ebenso wichtigen Ziel einer *Globalisierung demokratischer Politik* zum zentralen Bestandteil der öffentlichen Utopie moderner Mediendemokratien zu entwickeln. Wenn wir glauben, Medienkonvergenz sei ein Phänomen *sui generis* und nicht in erster Linie etwas, das wir für unsere demokratischen Zwecke nutzen können, verpassen wir eine großartige Chance, die der aktuelle Medienwandel bietet.

Sicherlich, in einigen Bereichen der Medien- und Kommunikationswissenschaft wird Medienkonvergenz als eine technoökonomische und/oder soziosymbolische Eigendynamik von geschlossenen Systemen verstanden, der gegenüber wir uns nur passiv als Beobachter verhalten können. An die Stelle der demokratischen Utopien, für die sich Rorty und der Pragmatismus stark machen, treten in diesem Kontext dann ökonomische und technologische Imperative.

Selbstverständlich lässt sich auch aus diesen Imperativen eine Antwort auf die Frage »Wozu Medienkonvergenz?« entwickeln. Der Grundtenor lautet dann: Medienkonvergenz dient dazu, die Werbungsformen zu optimieren und Medien via Werbung als weltweite, interaktive und hochkonvergente Wachstumsgeneratoren einzusetzen. Das wäre dann sozusagen das medienkonvergenztheoretische Update zu der im Internet zugänglichen, aber in der Sache gleichwohl noch am Fernsehen orientierten Video-Darstellung der imperativen Werbungslogik durch die amerikanische Stadtplanerin Annie Leonard auf ihrer Webseite www.storyofstuff.com.¹⁹

18 Ebd., S. 374.

19 Annie Leonard, *Story of Stuff*, Chapter »Consumption«, Online-Publikation 2007: <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/> [abgerufen am 20.11.2009]. Vgl. hierzu auch das entsprechende Kapitel in Annie Leonard, *The Story of Stuff. How Our Obses-*

Die von Leonard polemisch betrachtete Art von Werbung zielt auf die Privatsphäre der als Konsumenten verstandenen Menschen. Dementsprechend werden die von der Werbung weltweit getriggerten ökonomischen Wachstumsprogramme zumeist durch den Rekurs auf die erste der beiden demokratischen Utopien legitimiert: Konsum als Instrument der Selbstverwirklichung. Das Problem ist nur, dass diese Art von Konsum zunehmend auf Kosten der Selbstverwirklichungsmöglichkeiten nicht nur von anderen Menschen, sondern auch von anderen Lebewesen und sogar auf Kosten der Lebensbedingungen unseres Planeten geschieht.

Vor diesem Hintergrund erscheint der Wechselbezug, der sich herstellen lässt zwischen der höherstufigen Form von Medienkonvergenz und der privaten Utopie unserer demokratischen Lebensgewohnheiten von besonderer Wichtigkeit. Desto mehr Menschen die Gelegenheit erhalten, die Vervollkommnung ihrer selbst im Wechselspiel mit den Energien von Pflanzen, Tieren und Flüssen zu erfahren, umso bewusster können die Konsumentscheidungen der Menschheit in Zukunft ausfallen.

Unter dem Titel »Wow, was für ein Gefühl!«, ist 2009 im *Spiegel* ein Bericht über »Neuro-Enhancement« erschienen.²⁰ Darin ging es unter anderem um den Sachverhalt, dass immer mehr Schülerinnen und Schüler sowie Studierende *Ritalin*, *Concerta* oder *Vigil* – also Medikamente, die Methylphenidat, Amphetamin oder Modafinil enthalten – dazu nutzen, um ihre Gehirnleistungen und ihren IQ zu optimieren. Schon 2005 kam laut *Spiegel* eine amerikanische Studie zu dem Ergebnis, dass vier Prozent der Studierenden in den USA diese Mittel regelmäßig einnehmen.

Auch hier geht es um Konvergenz. Und zwar um die Konvergenz zwischen Computer und Gehirn. In der digitalen Wissensgesellschaft sind die Leistungsansprüche an Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Lernfähigkeit und Assoziationspotential derart gestiegen, dass die Menschen selbst ihren internen Computer – also ihr eigenes Verarbeitungsmedium: das Gehirn – updaten müssen, um mit den technischen Medien noch konvergieren zu können. Die Nebenwirkungen stehen auf dem Beilagenzettel: Schlafstörungen, Herzbeschwerden, Psychosen.

sion with Stuff Is Trashing the Planet, Our Communities, and Our Health – and a Vision for Change, New York 2010.

20 Jörg Blech, Ulrike Demmer, Udo Ludwig und Christoph Scheuermann, »Wow, was für ein Gefühl!«, in: *Der Spiegel*, 44, 26. Oktober 2009, S. 46ff.

Aber auch hier gilt, was der Titel von Al Gores neuem Buch nahelegt: »*Wir haben die Wahl*«! Genau – wir können das Update verweigern. Und besser noch: Wir können nach natürlichen Methoden Ausschau halten, die uns helfen, unsere Urteilskraft, unsere Erdung, unsere emotionale Intelligenz und Empathie zu stärken. Statt Ritalin vielleicht ein wenig *Yoga*? Statt *Concerta* *body based learning* mit Moshe Feldenkrais? Statt *Vigil* eine Runde *Capoeira* oder *Aikido*? Wir leben in einer vernetzten Welt, in der auch die edukativen Praktiken global konvergieren.²¹ Zum Glück!

Literatur

- »Medienkonvergenz und Neue Medien«, Ankündigungstext der Ringvorlesung. Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Medienwissenschaft, WS 2009/2010.
- Blech, Jörg/Demmer, Ulrike/Ludwig, Udo/Scheuermann, Christoph: »Wow, was für ein Gefühl!«, in: *Der Spiegel*, 44, 26. Oktober 2009.
- Delgado Gomez, Sofia: *Konvergenz der Medien unter besonderer Berücksichtigung neuer Sendeformate im Fernsehen*, Online-Publikation 2007: <https://publikationen.bibliothek.kit.edu/1000006962> [abgerufen am 20.11.2009].
- Giesecke, Michael: *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007.
- Gore, Al: *Eine unbequeme Wahrheit – Die drohende Klimakatastrophe und was wir dagegen tun können*, München 2006.
- Gore, Al: *Wir haben die Wahl. Ein Plan zur Lösung der Klimakrise*, München 2009.
- Leonard, Annie: *The Story of Stuff. How Our Obsession with Stuff Is Trashing the Planet, Our Communities, and Our Health – and a Vision for Change*, New York 2010. Online-Publikation 2007: <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/> [20.11.2009].
- Postman, Neil: *Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie*, Frankfurt a. M. 1988.

21 Vgl. Kapitel »Wozu ›Gesundes Lehren und Lernen‹« in diesem Band; A. Voss/M. Bogdanski/B. Langohr/R. Albrecht und M. Sandbothe: »Mindfulness-based student training leads to a reduction in physiological stress«, in: *Frontiers in Psychology* 11 (2020), 1-12; Mike Sandbothe/Reyk Albrecht (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

- Rorty, Richard: »Kulturpolitik und die Frage der Existenz Gottes«, in: ders.: *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 15-55.
- Sandbothe, Mike: *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, Weilerswist 2000.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- Schuegraf, Martina: *Medienkonvergenz und Subjektbildung. Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*, Wiesbaden 2008.
- Tolle, Eckart: *A New Earth. Awakening To Your Life's Purpose*, New York 2005; dt. Übersetzung ders.: *Eine neue Erde. Bewusstseinssprung anstelle von Selbstzerstörung*, München 2005.
- Tolle, Eckhart/Winfrey, Oprah: *A New Earth Class Syllabus*, Online-Publikation 2009: <http://www.oprah.com/app/a-new-earth.html> [abgerufen am 20.11.2009].
- Voß, Andreas/Bogdanski, Martin/Langohr, Bernd/Albrecht, Reyk/Sandbothe, Mike: »Mindfulness based student training leads to a reduction in physiological stress«, in: *Frontiers in Psychology* 11 (2020), S. 1-12.
- Voß, Andreas/Bogdanski, Martin: »Mindfulness Based Student Training (MBST) führt zu einer physiologischen Stressreduktion«, in: Mike Sandbothe/Reyk Albrecht (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021.
- Wagoner, David: »Lost«, in: ders., *Traveling Light: Collected and New Poems*, Champaign 1999.

Film

- Al Gore: *EINE UNBEQUEME WAHRHEIT* (Originaltitel: *AN INCONVENIENT TRUTH*) USA 2006, R: Davis Guggenheim.

Computerspielsucht und Suchtkultur

Abstract:

»Computerspielsucht und Suchtkultur« exponiert einen Vorrang der Therapie vor der Klassifikation. Zu diesem Zweck wird gezeigt, dass die klassifikatorische Bestimmung von Computerspielsucht durch die aus dem Diagnostic and Statistical Manual of Health (DSM) stammenden sechs Suchtkriterien (Craving, Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen, Lebensbereichsbeschränkungen, Inkaufnehmen negativer Konsequenzen) für ein therapeutisch ausgerichtetes Problemverständnis nicht ausreicht. Dieses würde aus detaillierten Einzelfallbeschreibungen Familienähnlichkeiten konstruieren und auf diesem Weg ein gesättigtes Erfahrungswissen entwickeln, das eng mit der therapeutischen Praxis verbunden ist. Zugleich macht der Text deutlich, dass die sechs Suchtkriterien, die in Psychologie und Psychiatrie zum klassifikatorischen Standard der Psychopathologie gehören, auf eine Vielzahl unterschiedlicher Phänomene angewendet werden können, die von der (wissenschaftlichen) Arbeit über Shopping, Sex, Sport und Drogen bis zu Autofahren, Fliegen, Fleischessen, Smart Phones und die Neigung zum permanenten Nachdenken reichen. Aus diesem Grund macht der Autor den Vorschlag, dem Suchtbegriff eine soziologische Wendung zu geben, unsere Kultur als Suchtkultur in den Blick zu nehmen und im Anschluss an Aldous Huxley Konzepte für eine pragmatistische Kulturtherapie zu entwickeln.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind die sechs Suchtkriterien, die Manfred E. Beutel, Julia Hoch, Kai Müller, Anke Quack und Klaus Wölfling in ihrem Aufsatz *Computerspiel und Internetnutzung – Problematisches und süchtiges*

Verhalten: Diagnostik, Ursachen und Verbreitung zur klassifikatorisch-diagnostischen Bestimmung der Computerspielsucht zugrunde legen.¹

Die ersten drei Kriterien beziehen sich auf das Verhältnis des Spielers zum Spielen von Computergames. Dabei besteht Kriterium 1 in dem unwiderstehlichen Verlangen nach Ausübung der Spielaktivität (*Craving*). Beim Spielen selbst kommen zwei weitere Merkmale von Sucht zum Tragen: die Verminderung der Kontrollfähigkeit bezüglich Beginn, Dauer und Beendigung der Spielaktivität (Kontrollverlust) sowie die schrittweise Steigerung der Spielhäufigkeit (Toleranzentwicklung).

Im Unterschied zu den Kriterien 1-3 beziehen sich die Merkmale 4-6 nicht auf das Verhältnis des Spielers zum Spielen selbst. Stattdessen geht es um Nebeneffekte, die sich aus der süchtigen Spielpraxis ergeben.

Dabei besteht das vierte Suchtkriterium in den Entzugerserscheinungen, die bei fehlender Spielaktivität auftreten: Nervosität, Unruhe, Schlafstörungen, Reizbarkeit, Aggressivität. Kriterium 5 rekurriert darüber hinaus auf den Sachverhalt, dass Lebensbereichsbeschränkungen in Kauf genommen werden, d. h. dass früher als angenehm empfundene Tätigkeiten (wie z. B. Tanzen, Fußballspielen oder Fernsehen) zugunsten des Computerspielens vernachlässigt werden. Das sechste Merkmal schließlich hat mit der Bereitschaft von Computerspielsüchtigen zu tun, das Spielen trotz negativer Konsequenzen (wie Leistungsabfall, Ermüdung oder sozialen Konflikten) fortzusetzen (Inkaufnehmen negativer Konsequenzen).

Alle sechs Suchtkriterien stammen aus dem *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Sie wurden von Grüsser et al. in leicht modifizierter Form auf die Computerspielsucht übertragen.² Beim DSM handelt es sich um einen seit 1952 von der *American Psychiatric Association* herausgegebenen Kriterienkatalog für psychische Krankheiten. Die Entwicklung dieses Klassifikationsinstruments geht zurück auf Volkszählungen im 19. Jahrhundert sowie auf die statistische Erfassung von Psychopathologien bei US-Soldaten im Zweiten Weltkrieg.

-
- 1 Manfred E. Beutel, Julia Hoch, Kai W. Müller, Anke Quack und Klaus Wölfling, »Computerspiel und Internetnutzung – Problematisches und süchtiges Verhalten: Diagnostik, Ursachen und Verbreitung«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, hrsg. von Clemens Bohrer und Bernadette Schwarz-Boenneke, München 2010, S. 17-28.
 - 2 Ralf Thalemann, Ulrike Albrecht, Carolin Thalemann, Sabine M. Grüsser, »Fragebogen zum Computerspielverhalten bei Kindern (CSVK). Entwicklung und psychometrische Kennwerte«, in: *Psychomed*, 16(4), 2004, S. 226-233.

Heilungsorientierter Pragmatismus

Aus pragmatistischer Perspektive erscheint es mir wichtig, deutlich zu unterscheiden zwischen der klassifikatorischen Bestimmung von Computerspielsucht und einem komplexeren Problemverständnis. Während die erstere zu meist im Rekurs auf Manuals wie das *DSM* oder die *International Classification of Diseases (ICD)* entwickelt wird, ergibt sich letzteres aus einer stärker therapeutisch ausgerichteten Perspektive.

Über bestimmte Aspekte der *verhaltenstherapeutischen* Sicht informieren Wölfling et al. in ihrem Beitrag zu dem bereits zitierten Band.³ Im Folgenden möchte ich darüber hinaus zeigen, dass es aus pragmatistischer Perspektive Sinn macht, sich für so etwas wie den Vorrang der therapeutischen vor der klassifikatorischen Perspektive auszusprechen.

Die Denkströmung des amerikanischen Pragmatismus wird prominent u. a. von John Dewey (1859-1952), Richard Rorty (1931-2007) und Robert Brandom (geb. 1950) vertreten.⁴ Einer der Grundzüge dieser philosophischen Bewegung besteht darin, wissenschaftliche Theorien nicht in erster Linie als Abbildungen oder Konstruktionen einer adäquat zu beschreibenden Realität aufzufassen. Stattdessen schlagen die Pragmatisten vor, Wissenschaft als eine Werkzeugkiste zu sehen. In dieser Kiste liegt eine Reihe von Theorie- und Empirie-Tools, deren konkreter Wert sich nach ihrer Nützlichkeit für die menschliche Lebensqualität bemisst.

Pragmatistische Überlegungen zum Thema Computerspielsucht legen aus diesem Grund einen besonderen Schwerpunkt auf detaillierte Einzelfallbeschreibungen und die sich daraus ergebenden netzwerkartigen »Familienähnlichkeiten« (Wittgenstein). Dem damit verbundenen Erfahrungswissen kommt mit Blick auf den ärztlichen Heilungserfolg im Regelfall eine höhere therapeutische Bedeutsamkeit zu als der abstrakten Konstruktion eines allgemeinen Krankheitsbildes, das den (zum Teil anachronistischen) klassifikatorischen Standards von *DSM-IV-TR* oder *ICD-10* entspricht.

Damit will ich nicht sagen, dass die Auflistung von Computerspielsucht in den genannten Manuals keine Relevanz hätte. Denn auch für das Klassifi-

3 Klaus Wölfling, Kai W. Müller und Manfred E. Beutel, »Computerspiel- und Online-sucht – Psychotherapeutische Erfahrungen aus der Ambulanz für Spielsucht«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, S. 103-108.

4 Vgl. hierzu auch: *Die Renaissance des Pragmatismus*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000; *Pragmatismus als Kulturpolitik*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

kationsinteresse gibt es natürlich eine pragmatische Motivation. Aber dabei stehen nicht die konkreten therapeutischen Lösungswege im Vordergrund. Diese sind mit Blick auf einzelne Menschen zu entwickeln, die im Rahmen ihrer individuellen Biographien Probleme mit Computerspielen haben. Die Eintragung in den klassifikatorischen Manuals bezieht sich demgegenüber auf ein statistisches Durchschnittsphänomen. Dessen professionelle Konstruktion hat gesundheits- und wissenschaftspolitisch wichtige Legitimationsfunktionen.

Die Sicherstellung der krankenkassentechnischen Abrechnungsmöglichkeiten und der Gewährung von Forschungsförderung sollte jedoch nicht ohne Not mit dem heilungsbezogenen Pragmatismus eines therapeutisch grundierten Lösungsansatzes vermischt werden. Leider ist das jedoch sowohl in der ärztlich-therapeutischen als auch in der wissenschaftlichen Verwendung von Klassifikationsrastern wie *DSM-IV-TR* und *ICD-10* allzu häufig zu beobachten.

Genau an diesem Punkt sehe ich auch eine gewisse Schwachstelle der Forschungsergebnisse, die Beutel et al. in ihrem eingangs erwähnten Aufsatz referieren. Der Verweis auf konkrete Fälle dient in diesem Text in erster Linie dazu, die von Grüsser et al. aus dem *DSM* übernommenen Suchtkriterien am eigenen Patientenmaterial zu exemplifizieren. Die Individualität der unterschiedlichen Fälle der *Mainzer Suchtambulanz* und damit die Vielschichtigkeit der Probleme, die einzelne Menschen im Rahmen ihrer spezifischen Lebensgeschichte mit bestimmten Computerspielen haben, kommen dabei zu kurz.

Mit diesem Einwand lässt sich die wissenschaftsphilosophische Kritik an einem bestimmten, auch und gerade in Psychologie und Psychiatrie weit verbreiteten Forschungstypus verbinden. Damit meine ich das – wie Pragmatisten es nennen – *repräsentationalistische* Verständnis wissenschaftlicher Arbeit.

Dieses Verständnis und die damit verbundenen psychologischen und psychiatrischen Forschungsmethoden gehen von einem systematischen Vorrang des Klassifikationsrahmens vor der spezifischen Diagnose aus, die in diesem Rahmen zu erstellen ist. Die solchermaßen klassifikatorisch vorstrukturierte Diagnose wird dann ihrerseits mit einem Primat gegenüber der jeweils indizierten Einzel- bzw. Gruppen-Therapie ausgezeichnet.⁵ Aus

5 Vgl. hierzu auch Wölfling et al., welche die repräsentationalistische Ansicht vertreten, dass eine Diagnose im klinischen Prozess »zwingend notwendig« sei (Wölfling et al., »Computerspiel- und Onlinesucht«, S. 106).

pragmatistischer Sicht ist die darin zum Ausdruck kommende Hierarchie von Klassifikation, Diagnose und Therapie zu problematisieren.

Als *repräsentationalistisch* bezeichne ich ein Verständnis von Wissenschaft, dessen zentrales Forschungsziel darin besteht, eine adäquate Vorstellung (*repraesentatio*) des Forschungsgegenstandes zu geben. Diese *repraesentatio* kann dabei als Abbildung einer vorgegebenen Realität – also eines Gegenstandes im realistischen Sinn – oder als Re- bzw. Dekonstruktion eines schematischen Vorentwurfs – also eines Gegenstandes im konstruktivistischen Sinn – verstanden werden.

Auch der Pragmatismus arbeitet mit dem Begriff des Forschungsgegenstandes. Aber aus seiner Sicht sind Gegenstände weder als reale noch als konstruierte Entitäten zu beschreiben, die es zu klassifizieren bzw. zu repräsentieren, d. h. zu *erkennen* gilt. Stattdessen spielen sie eine wichtige Rolle als Elemente sprachlicher Praktiken, die zum Gedeihen der menschlichen Spezies beitragen können oder auch nicht.

Aus pragmatistischer Sicht erscheint wissenschaftliche Forschung nicht als ein theoretischer Erkenntnisprozess, zu dem die praktische Anwendung erst sekundär als Supplement hinzukommt. Vielmehr wird Forschung als ein genuin praktischer Prozess aufgefasst, in dem es von Anfang bis Ende ums ›coping‹, also um Gestaltung und Veränderung, um Problemlösung und Therapie geht. Schon die vermeintliche Grundlagenfrage nach der *Existenz* eines Forschungsgegenstandes wird aus diesem Grund von Pragmatisten wie Dewey, Rorty oder Brandom einer kulturpolitischen, d. h. normativen Nützlichkeitsbewertung unterzogen.⁶

Bezogen auf die suchartigen Probleme, die Menschen im Umgang mit Computerspielen entwickeln können, bedeutet der skizzierte *pragmatic turn*, dass die Frage, ob es Computerspielsucht *gibt*, durch eine andere Frage zu ersetzen ist. Diese lautet: *Ist es therapeutisch hilfreich, also der Heilung dienlich, von der Existenz des Phänomens der Computerspielsucht auszugehen?*

Da ich im Umgang mit Menschen, die suchartige Probleme mit Computerspielen haben, nicht therapeutisch erfahren bin, kann ich keine direkte Antwort auf diese Frage geben.⁷ Was ich stattdessen zum Abschluss mei-

6 Vgl. hierzu exemplarisch Richard Rorty, »Kulturpolitik und die Frage der Existenz Gottes«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 15-55.

7 Einen Schritt weiter geht hier Alexander Gröschner, »Suchtkultur versus Lernkultur? Pragmatistische Überlegungen zu den Risiken und Chancen von Computerspielen im Kindes- und Jugendalter«, S. 83-102.

ner Überlegungen tun möchte, ist den Rückbezug auf die anfangs erwähnten sechs Suchtkriterien herzustellen.

Suchtkultur und Kulturtherapie

Einerseits hat man den Eindruck, dass *Craving*, Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen, Lebensbereichsbeschränkungen und Inkaufnehmen negativer Konsequenzen tatsächlich zu den Problemen gehören, die Menschen mit Computerspielen haben können. Andererseits ist aber die Frage zu stellen, ob diese Kriterien ausreichen, um einen pathologischen Sachverhalt zu diagnostizieren.

Schaut man sich die aktuelle kulturelle Situation in postindustriellen Gesellschaften wie der unseren etwas genauer an, dann fällt auf, dass *Craving*, Kontrollverlust, Toleranzentwicklung, Entzugserscheinungen, Lebensbereichsbeschränkungen und Inkaufnehmen negativer Konsequenzen überaus weit verbreitete Grundsachverhalte unserer Lebensform darstellen. Einen guten Einblick in die kulturpolitischen Zusammenhänge, die zwischen Medien, Werbung, Wirtschaft und Suchtphänomenen bestehen, gibt ein Internet-Video der amerikanischen Stadtplanerin Annie Leonard. Es trägt den Titel *The Story of Stuff* und ist im *World Wide Web* unter der Adresse www.storyofstuff.com zu finden.⁸

Wenn es stimmen sollte, dass Suchtphänomene aus ökonomischen Gründen gezielt produziert werden und weiterhin gilt, dass die sechs Suchtkriterien Indices für eine vorliegende Suchtkrankheit sind, dann würde daraus folgen, dass wir möglicherweise in einer selbst als pathologisch zu bezeichnenden *Suchtkultur* leben.

Ein nahe liegendes Beispiel für die kulturelle Allgegenwärtigkeit des durch die sechs Kriterien definierten Suchtphänomens wäre etwa das Verhältnis, das vermutlich die meisten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu ihrer eigenen akademischen Arbeit haben.

8 Vgl. hierzu das Kapitel »Consumption« in Annie Leonard, *Story of Stuff*, Online-Publikation 2007: <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/> [abgerufen am 01.06.2010] bzw. in der entsprechenden Buchpublikation von ders., *The Story of Stuff. How Our Obsession with Stuff Is Trashing the Planet, Our Communities, and Our Health – and a Vision for Change*, New York 2010.

Um einen guten Vortrag zu halten oder einen ordentlichen Aufsatz bzw. ein Buch zu schreiben, ist das unwiderstehliche Verlangen nach der Arbeit an dem entsprechenden Forschungsgegenstand eine wichtige Voraussetzung (*Craving*). Wenn der Wissenschaftler gut im *Flow* ist, verliert er beim Forschen, Schreiben, Präsentieren schnell die Kontrolle über das eigene Zeitgefühl (Kontrollverlust). Und wenn es um neue, ehrenvolle Anfragen geht, ist er sehr tolerant und überlädt seinen Terminkalender gnadenlos (Toleranzentwicklung).

Auch die zu Beginn erwähnten Nebeneffekte, die aus *Craving*, Kontrollverlust und Toleranzentwicklung resultieren können, sind den zur Wissenschaft berufenen Menschen oft aus eigenem Erleben gut bekannt.

Die meisten von uns haben ein ambivalentes Verhältnis zu den Entzugerscheinungen, die vor allem in den ersten Urlaubstagen auftreten, wenn keine Bibliothek in der Nähe ist und kein Computer in Reichweite. Ich selbst habe im Studium nach der Zwischenprüfung das Schlagzeugspielen aufgegeben. Denn ich hatte mich entschlossen, ganz und gar meiner Lese- und Studiersucht zu frönen und dafür Lebensbereichsbeschränkungen zu akzeptieren. Und die negativen sozialen Konsequenzen, die der suchtartige Umgang mit den akademischen Lehr- und Forschungsaufgaben hinsichtlich der eigenen Familie oder des Freundeskreises haben kann, sind den meisten von uns schmerzvoll bewusst.

Das ist nur ein Beispiel unter vielen. Tatsächlich glaube ich, dass die von Grüsser et al. aus dem *DSM* übernommenen Suchtkriterien auf eine sehr große Anzahl von Gewohnheiten zutreffen, die in unserer Gesellschaft zum Alltag gehören. Neben der Arbeitssucht gibt es nicht nur die Shopping-Sucht, die Sex-Sucht, die Sport-Sucht und die Drogen-Sucht, sondern auch suchtartige Phänomene, die sich aufs Autofahren, aufs Fliegen, aufs Fleischessen, aufs Kaffeetrinken, auf den Lebenspartner bzw. die Lebenspartnerin (Co-Abhängigkeit), auf den Konsum von Pornographie, aufs Geld, aufs Handy, auf diverse andere Medien und (nicht nur bei Philosophen und Depressiven, sondern auch bei vielen Normalen) sogar aufs Nachdenken beziehen können.⁹

Liege ich mit dieser Beobachtung richtig, dann wäre die so genannte Computerspielsucht nur eine von vielen Ausdrucksformen der in unserer Kultur weit verbreiteten Neigung, sich von einem bestimmten Stoff oder einer bestimmten Verhaltensweise bzw. Stimulationsform abhängig zu

9 Vgl. hierzu aus anderer Perspektive und mit anderen Konsequenzen: Manfred Lütz, *Irre – Wir behandeln die Falschen. Unser Problem sind die Normalen*, Gütersloh 2009.

machen. Vor diesem Hintergrund würde der pragmatistische Vorrang der Therapie vor der Klassifikation eine Erweiterung erfahren.

Die kulturtherapeutisch reformulierte Leitfrage lautete dann: Ist es therapeutisch hilfreich, also der Heilung unserer kulturellen Lebensform dienlich, von der Existenz des Phänomens der Sucht auszugehen? Bejaht man diese Frage, dann gibt man dem Terminus Suchtkultur eine soziologische Beschreibungsqualität und fragt sich darüber hinaus, wie therapeutische Heilungsarbeit mit Blick auf unsere Kultur aussehen kann.

Beenden möchte ich meine Ausführungen mit einem Zitat und dem Hinweis auf ein interaktives Webseminar. Das Zitat stammt von dem englischen Schriftsteller Aldous Huxley. Es bezieht sich auf die Trennlinie, die man zwischen den klassischen, psychologisch-psychiatrischen Therapieformen auf der einen Seite und einer *pragmatistischen Kulturtherapie* auf der anderen ziehen kann. 1952 schrieb Huxley in seinem noch heute wegweisenden bildungsphilosophischen Aufsatz »The Education of an Amphibian«:

»The aim of the psychiatrist is to teach the (statistically) abnormal to adjust themselves to the behavior patterns of a society composed of the (statistically) normal. The aim of the educator in spiritual insight is to teach the (statistically) normal that they are in fact insane and should do something about it.«¹⁰

Wie man das Fernsehen für die Durchführung der von Huxley visionär beschriebenen pragmatistischen Kulturtherapie einsetzen könnte, hat Oprah Winfrey 2008 vor Augen geführt. Zusammen mit dem spirituellen Lehrer Eckhart Tolle hat die berühmte amerikanische TV-Moderatorin zehn *Oprah Winfrey Shows* produziert und via Internet weltweit mit großem Erfolg ausgestrahlt.¹¹ Die Sendungen sind als *syllabus* zu den zehn Kapiteln von Tolles Bestseller *A New Earth* (2005) konzipiert.¹²

Auch wenn die spirituellen Praktiken von Tolle sicherlich im akademischen Bereich als *zu esoterisch* empfunden werden dürften, so handelt es sich

10 Aldous Huxley, »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956, S. 9–38, hier: S. 33.

11 Eckhart Tolle und Oprah Winfrey, *A New Earth Class Syllabus*, Online-Publikation 2009: <http://www.oprah.com/app/a-new-earth.html> [abgerufen am 01.06.2010].

12 Eckhart Tolle, *A New Earth. Awakening to Your Life's Purpose*, New York 2005 (dt. Ausgabe: *Eine neue Erde. Bewusstseinsprung anstelle von Selbstzerstörung*, München 2005).

hier doch um ein interessantes Beispiel dafür, wie man die globale Suchtkultur mit Hilfe der neuen Medien kulturtherapeutisch verändern könnte.¹³ Weniger esoterisch und medial zugleich weniger avanciert haben auch in Deutschland einflussreiche Entertainer und kulturtherapeutische Grenzgänger wie Hape Kerkeling¹⁴ oder Eckart von Hirschhausen¹⁵ vor Augen geführt, dass es in unserer Kultur durchaus so etwas wie einen Heilungsbedarf für die »statistisch Normalen« (Huxley) gibt.

Literatur

- Beutel, Manfred E./Hoch, Julia/Müller, Kai W./Quack, Anke/Wölfling, Klaus: »Computerspiel und Internetnutzung – Problematisches und süchtiges Verhalten: Diagnostik, Ursachen und Verbreitung«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, hrsg. von Clemens Bohrer und Bernadette Schwarz-Boenneke, München 2010, S. 17-28.
- Gröschner, Alexander: »Suchtkultur versus Lernkultur? Pragmatistische Überlegungen zu den Risiken und Chancen von Computerspielen im Kindes- und Jugendalter«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, hrsg. von Clemens Bohrer und Bernadette Schwarz-Boenneke, München 2010, S. 83-102.
- Hirschhausen, Eckart von: *Die Leber wächst mit ihren Aufgaben. Kurioses aus der Medizin*, Reinbek 2008.
- Hirschhausen, Eckart von: *Glück kommt selten allein*, Reinbek 2009.
- Huxley, Aldous: »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956, S. 9-38.
- Kerkeling, Hape: *Ich bin dann mal weg. Meine Reise auf dem Jakobsweg*, München 2006.
- Leonard, Annie: *The Story of Stuff. How Our Obsession with Stuff Is Trashing the Planet, Our Communities, and Our Health – and a Vision for Change*, New York 2010. (Erstpublikation: *Story of Stuff*, Online-Publikation 2007: <http://storyofstuff.org/movies/story-of-stuff/> [01.06.2010]).

13 Vgl. hierzu auch im vorliegenden Band: »Wozu Medienkonvergenz? Pragmatistische Überlegungen zu einem ökologischen Medienbegriff«.

14 Hape Kerkeling, *Ich bin dann mal weg. Meine Reise auf dem Jakobsweg*, München 2006.

15 Eckart von Hirschhausen, *Die Leber wächst mit ihren Aufgaben. Kurioses aus der Medizin*, Reinbek 2008; ders., *Glück kommt selten allein*, Reinbek 2009.

- Lütz, Manfred: *Irre – Wir behandeln die Falschen. Unser Problem sind die Normalen*, Gütersloh 2009.
- Rorty, Richard: »Kulturpolitik und die Frage der Existenz Gottes«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 15-55.
- Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Die Renaissance des Pragmatismus*, Weilerswist 2000.
- Thalemann, Ralf/Albrecht, Ulrike/Thalemann, Carolin/Grüsser, Sabine M.: »Fragebogen zum Computerspielverhalten bei Kindern (CSVK). Entwicklung und psychometrische Kennwerte«, in: *Psychomed*, 16(4), 2004, S. 226-233.
- Tolle, Eckart: *A New Earth. Awakening to Your Life's Purpose*, New York 2005; (dt. Ausgabe: *Eine neue Erde. Bewusstseinssprung anstelle von Selbstzerstörung*, München 2005).
- Tolle, Eckhart/Oprah Winfrey: *A New Earth Class Syllabus*, Online-Publikation 2009, <http://www.oprah.com/app/a-new-earth.html> [01.06.2010].
- Wölfling, Klaus/Müller Kai W./Beutel, Manfred E.: »Computerspiel- und Onlinesucht – Psychotherapeutische Erfahrungen aus der Ambulanz für Spielsucht«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, hrsg. von Clemens Bohrer und Bernadette Schwarz-Boenneke, München 2010, S. 103-108.

Medienpädagogik und Sozialarbeit

Abstract:

»Medienpädagogik und Sozialarbeit« legt dar, dass aus medienphilosophischer Perspektive aktuelle Verwendungsweisen von »Medienpädagogik« auf die technischen und von »Kulturpädagogik« auf die nicht-technischen Medien fixiert sind. Der Beitrag entwickelt den Entwurf für eine integrale Medien- und Kulturpädagogik, die technische und nicht-technische Medien umfasst. Auf der Grundlage von Gesprächen mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern zeigt der Autor auf, dass das auch den professionellen Zielen der Praktikerinnen entgegen käme. Zu diesen gehört es, über gezielte Veränderungen im Mediengebrauch zur Erweiterung des kulturellen Horizonts der Klientinnen und Klienten beizutragen. Zugleich könnte eine integrale Medien- und Kulturpädagogik die Verengung auf das Pädagogische, die für die Medienpädagogik kennzeichnend ist, zugunsten eines ganzheitlichen Ansatzes überwinden, der in der Kulturpädagogik bereits etabliert ist. In ihm werden Fragen der Erziehung und Bildung, der künstlerischen und persönlichen Entwicklung, des Managements und der Verwaltung eng miteinander vernetzt. Abschließend führt der Beitrag vor Augen, wie sich das Konzept einer integralen Medien- und Kulturpädagogik in den drei zentralen Arbeitsfeldern der Sozialarbeit (Umgang mit sich selbst, Einzel- und Gruppenarbeit, Gemeinwesen- und Öffentlichkeitsarbeit) umsetzen lässt.

Unter dem Stichwort Medienpädagogik findet sich in *Wikipedia* der folgende Eintrag: »Medienpädagogik beschäftigt sich als wissenschaftliche Disziplin mit allen erzieherischen Fragen, Problemen und Themen, die mit Medien zusammenhängen.«¹ Gleich im Anschluss an diesen Satz heißt es im gleichen

¹ Seite »Medienpädagogik«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 13.05.2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Medienpädagogik&oldid=74305762> [abgerufen am 22.10.2010].

Eintrag: »Unter Medienpädagogik versteht man *im weiteren Sinne* die pädagogisch orientierte praktische wie theoretische Beschäftigung mit den (neuen) Medien.«²

Zwei Stellen sind in diesen beiden Wiki-Sätzen als Links markiert. Im ersten Satz ist es das Wort »Medien« und im zweiten ist es die Wortfolge »(neue) Medien«.

Der erste, also der Medien-Link führt innerhalb von *Wikipedia* zur folgenden Erläuterung:

»Massenmedien sind Kommunikationsmittel, die durch technische Vervielfältigung und Verbreitung mittels Schrift, Bild oder Ton Inhalte an eine unbestimmte (weder eindeutig festgelegte, noch quantitativ begrenzte) Zahl von Menschen vermitteln und somit öffentlich an ein anonymes, räumlich verstreutes Publikum weitergeben.«³

Der zweite, also der Neue-Medien-Link, liefert die folgende Präzisierung: »Der Begriff Neue Medien bezieht sich auf zeitbezogene neue Medientechniken. [...]. Seit Mitte der 1990er Jahre ist er für alle elektronischen, digitalen, interaktiven Medien und den Kontext Multimedia und Netzpublikation gebräuchlich.«⁴

Auffällig an den von mir aus *Wikipedia* zitierten Medienbegriffsbestimmungen ist die Fixierung auf das Technische. Wenn wir uns im Vergleich dazu unseren alltäglichen Sprachgebrauch des Wortes Medium anschauen, zeigt sich rasch, dass darunter durchaus auch nicht-technische Kommunikationsinstrumente fallen. Ich denke dabei an Medien wie zum Beispiel Bild, Sprache und Schrift, Tanz, Theater und Musik, Literatur, Architektur und Skulptur. Und mehr noch: Manche Menschen klassifizieren sogar Raum und Zeit als Medien der Wahrnehmung bzw. den Körper als Medium der öffentlichen Darstellung, der interpersonalen Kommunikation oder der privaten Selbstgestaltung.

In den letzten Jahren habe ich eine Reihe interessanter Gespräche mit Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern über die Bedeutung geführt, die der

² Ebd.

³ Seite »Massenmedien«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 09.10.2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Massenmedien&oldid=80074772> [abgerufen am 22.10.2010].

⁴ Seite »Neue Medien«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 02.09.2010, URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Neue_Medien&oldid=78577279 [abgerufen am 22.10.2010].

Kultur- und Medienarbeit in ihrem Berufsfeld zukommt. In Sachen Medienpädagogik bestand der Tenor darin, dass es weniger die abstrakten Wissensbestände der wissenschaftlichen Disziplin der Medienpädagogik seien, die in der Praxis weiterhelfen, als vielmehr die konkrete Fähigkeit zum kompetenten Medieneinsatz in der Kommunikation mit den Klientinnen und Klienten vor Ort.

In diesem Zusammenhang wurde darüber hinaus von einigen betont, dass in Sachen Medientheorie das Prinzip *less is more* gelte. Mit Blick auf die praktischen Medienkompetenzen aber, so hieß es weiter, wäre der umgekehrte Slogan eine gute Orientierungsmarke: *umso mehr, desto besser*.

Selbstverständlich sind beide Prinzipien *cum grano salis* anzuwenden. *Less is more* in Sachen Medientheorie bedeutet für die meisten meiner Gesprächspartner, dass die eigentliche Kunst der praktizierenden Sozialarbeiterin in der Auswahl der jeweils hilfreichen und nützlichen Theorien liegt. *Less is more* meint also keinen Theorieverzicht, sondern einen pragmatischen und zielorientierten Theorieeinsatz.

Ähnlich differenziert zu verstehen ist auch der auf die Medienkompetenzen bezogene Slogan »Umso mehr, desto besser«. Von meinen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern wird es als hilfreich wahrgenommen, möglichst viele und möglichst unterschiedliche Medieninstrumente kompetent nutzen zu können. Dabei macht nicht allein die schiere Menge der zur Verfügung stehenden Medien, sondern vor allem die Kompetenz im Umgang mit dem einzelnen Medium und die gelungene Auswahl des angemessenen Medienmixes für die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter einen wirksamen Unterschied in der Praxis.

Mit Blick auf die Leitfrage nach dem Zusammenhang von Medienpädagogik und Sozialarbeit lässt sich an dieser Stelle ein erstes Zwischenresümee ziehen. Aus dem zu Beginn zitierten Wiki-Eintrag zum Stichwort »Medienpädagogik« ist es vor allem das weite Begriffsverständnis, das aus Sicht der Praktiker und Praktikerinnen besondere Berufsrelevanz hat. Diesem Verständnis zufolge ist mit »Medienpädagogik« jede »pädagogisch orientierte praktische wie theoretische Beschäftigung mit den (neuen) Medien« gemeint und nicht primär die »wissenschaftliche Disziplin«.⁵

In Sachen Kulturpädagogik ist die Lage ganz ähnlich. Auch hier verweisen meine Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner auf die Bedeutung

5 Ebd.

einer intelligenten Kombination von selektivem Theoriewissen mit kommunikationswirksamen Kompetenzen im Umgang mit kulturellen Praktiken.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein erneuter Blick ins Internet. Im *Wikipedia*-Eintrag »Kulturpädagogik« lesen wir zunächst: »Kulturpädagogik ist der Überbegriff für eine Vielzahl von pädagogisch-methodischen Richtungen.« Dann folgt die folgende Auflistung: »Pädagogik der Photographie, Kunstpädagogik, Literaturpädagogik, Medienpädagogik, Museumspädagogik, Musikpädagogik, Spielpädagogik, Tanzpädagogik, Theaterpädagogik, Zirkuspädagogik.«⁶

Es ist unschwer zu erkennen, dass in der wissenschaftlichen Gegenstandsgliederung, so wie sie in *Wikipedia* vorgeschlagen wird, unter der Überschrift »Kulturpädagogik« Themenfelder zusammengefasst werden, die in unmittelbarem Zusammenhang stehen mit unserem alltäglichen Sprachgebrauch des Wortes »Medien«, auf den ich anfangs kurz zu sprechen gekommen bin. Dieser Punkt erscheint mir mit Blick auf die Sozialarbeit als besonders bedeutsam. Meine Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner haben immer wieder betont, wie grundlegend es für sie ist, ihren Klientinnen und Klienten dabei zu helfen, ihren kulturellen Horizont zu erweitern und dass dies zumeist über gezielte Veränderungen im Mediengebrauch geschehe.

Genau an diesem Punkt möchte ich nun ein Stück weit über die von mir geführten Praxisgespräche hinausgehen. Aus meiner Sicht lässt sich die Frage nach dem Zusammenhang von Medienpädagogik und Sozialarbeit auch als Frage danach verstehen, wie eine Kultur- und Medienpädagogik der Zukunft aussehen könnte. Und zwar eine Kultur- und Medienpädagogik, welche die professionellen Bedürfnisse von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern schon von der Anlage her deutlich stärker berücksichtigen würde als das heute der Fall ist.

Sowohl der Medien- als auch der Kulturbegriff sind in den aktuellen akademischen Debatten in gewisser Weise *überdefiniert*. Wenn eine zukünftige Medienpädagogik dazu bereit wäre, sowohl die Fixierung auf die technischen Medien als auch die Ausrichtung an dem jeweils aktuellen Leitmedium aufzugeben, könnte sie sich viel unmittelbarer auf die Gegenstandsbereiche einlassen, die gegenwärtig der Kulturpädagogik zugeordnet werden. Vielleicht

6 Seite »Kulturpädagogik«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 17.08. 2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kultur%C3%A4dagogik&oldid=77977193> [abgerufen am 22.10.2010].

würden die beiden Disziplinen sich dann noch viel enger miteinander verzahnen und über kurz oder lang sogar unter einem gemeinsamen Namen firmieren.

Meine Hoffnung wäre es, dass eine solche integrale Medienkulturopädagogik dazu beitragen könnte, dass zukünftige Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sich neben der »pädagogisch orientierte[n] praktische[n] wie theoretische[n] Beschäftigung mit den (neuen) Medien« auch wieder stärker für die »wissenschaftliche Disziplin« interessieren würden; nicht nur im Studium, sondern auch später noch im Beruf.

Aber um die nachhaltige Bedeutung von Kultur- und Medienpädagogik für die Sozialarbeit zukunftsorientiert zu gestalten, bedarf es noch weiterer Maßnahmen. Eine davon kommt in den Blick, wenn wir erneut in den *Wikipedia*-Eintrag »Kulturpädagogik« schauen. Im Unterschied zur Festlegung auf das Pädagogisch-Erzieherische, die den beiden *Wiki*-Definitionen von Medienpädagogik gemeinsam ist, findet sich im Kulturpädagogik-Eintrag eine Ausdifferenzierung in die drei folgenden Handlungsfelder:

- 1 »Kulturmanagement«
- 2 »Erziehungsarbeit«
- 3 »Künstlerisches Schaffen bzw. kulturelle Bildung«.⁷

Die in dieser Trias zum Ausdruck kommende Öffnung über das Pädagogische hinaus kommt den Praxisformen der Sozialarbeit sehr entgegen. Denn auch hier geht es nicht allein und nicht primär um Erziehung, sondern häufig vor allem um Begleitung, Beratung, Betreuung, Coaching, Gestaltung, Koordination, Management, Moderation, Rückkopplung und Spiegelung. Aus diesem Grund werde ich in den nun folgenden Überlegungen die Fixierung auf die Pädagogik bzw. das Erzieherische zugunsten einer stärker ganzheitlichen Handlungsorientierung aufgeben.

Das Adjektiv ganzheitlich ist ein wichtiges Stichwort für die Sozialarbeit. In meinen Gesprächen mit den Praktikerinnen und Praktiker wurde es sehr häufig verwendet. Das liegt wohl daran, dass sowohl die Profession der Sozialarbeit als auch die ihr zuarbeitende Sozialarbeitswissenschaft sich gerade durch ihre spezifisch ganzheitliche Orientierung von vielen anderen Professionen bzw. Disziplinen unterscheiden. So zitiert Mechthild Seithe in ihrem

7 Ebd.

Schwarzbuch Soziale Arbeit (2010) mit Blick auf die lebensweltliche Grundorientierung von Sozialarbeit im Bereich der Jugendhilfe aus dem *Achten Jugendbericht der Bundesregierung* (1990) den folgenden Satz:

»Gegenüber der Vereinzelung, der Segmentierung und Parzellierung von Problemen, wie sie aus der Spezialisierung in Verwaltungszusammenhängen ebenso wie aus pädagogisch-methodisch oder therapeutisch orientierten Arbeitssettings hervorgeht, akzeptiert eine lebensweltorientierte Jugendhilfe das schwer überschaubare In- und Nebeneinander unterschiedlicher Erfahrungen und sucht dem mit ganzheitlicher Orientierung gerecht zu werden.«⁸

Unter der Überschrift *Ganzheitliche Sichtweise von Individuum und Gesellschaft* formuliert Seithe in ihrem Buch mit Blick auf die Sozialarbeit,

»[...] dass der Mensch selber als komplexes System zu betrachten ist, bei dem die Ebenen von Psyche, Körper und Verstand ebenso in Zusammenhang stehen wie auch seine Probleme, Interessen, Motive, Erfahrungen und z. B. Fähigkeiten.«

Für die Praxis der Sozialarbeit bedeute das konkret, dass diese »bei Problemlagen nicht bestimmte Symptome bekämpfen, sondern sie auf dem Hintergrund der Gesamtproblematik des Menschen sehen [wird].«⁹

Wie lässt sich vor diesem Hintergrund ein handlungsorientiertes Leitbild des ganzheitlichen Einsatzes von Kultur- und Medienarbeit skizzieren? Zunächst wäre es dazu meines Erachtens hilfreich, wenn Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ihre konkrete Kultur- und Medienarbeit vor Ort in vollem Bewusstsein der Situation vollziehen könnten, in der sich die Menschheit heute befindet. Diese historisch wohl einzigartige Situation lässt sich durch die globalen Krisen versinnbildlichen, die unsere Kultur seit geraumer Zeit vor allem in den Bereichen der Weltwirtschaft, der Staatsfinanzen, des Klimas und der Energieressourcen erlebt.

Das Bewusstsein, dass wir uns gegenwärtig mitten in diesem zukunfts-offenen Prozess befinden, wirkt sich auf einer Vielzahl unterschiedlicher Ebe-

8 *Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Achter Jugendbericht der Bundesregierung*, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Bonn 1990, S. 88; zitiert nach: Mechthild Seithe, *Schwarzbuch Soziale Arbeit*, Wiesbaden 2010, S. 43.

9 Seithe, *Schwarzbuch Soziale Arbeit*, S. 43.

nen auf die Kultur- und Medienarbeit von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern aus. Ich möchte mich abschließend auf die drei folgenden Dimensionen konzentrieren:

- 1 Kultur- und Medienarbeit im Umgang mit sich selbst,
- 2 Kultur- und Medienarbeit mit den Klientinnen und Klienten,
- 3 Kultur- und Medienarbeit in der regionalen und überregionalen Öffentlichkeit.

Ad 1) Ganzheitliche Kultur- und Medienarbeit im Umgang mit sich selbst

Ganzheitliche Kultur- und Medienarbeit im Umgang mit sich selbst bedeutet Persönlichkeitsbildung und Persönlichkeitsentwicklung im weitesten Sinn. Das schließt die Pflege des eigenen körperlichen, seelischen und geistigen Gesundheitszustands ein. Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sind Menschen, die anderen Menschen in Krisenlagen zur Seite stehen. Eine wichtige Voraussetzung, um anderen helfen zu können, ist ein sorgsamer Umgang mit sich selbst.

In Zeiten knapper Staatskassen und einer zunehmenden Ökonomisierung der Sozialarbeit ist es für den einzelnen Sozialarbeiter und die einzelne Sozialarbeiterin umso wichtiger, sich einen Werkzeugkasten von individuell wirksamen Heilungsmedien und Kulturtechniken der Achtsamkeit zusammen zu stellen. Mit dessen Hilfe können sie die eigene energetische Basis für ihre Arbeit sicherstellen oder sogar Schritt für Schritt weiterentwickeln und optimieren.

In verschiedenen fachspezifischen Studiengängen für *Soziale Arbeit* gibt es heute bereits Seminare, in denen Meditation eine Rolle spielt. Tatsächlich kann man beim Meditieren die Erfahrung machen, dass wir als Menschen selbst wie Medien funktionieren. Durch uns fließt Energie, und wir können die Energiezentren unseres Körpers durch gezielte Konzentrationsübungen beeinflussen, ausbalancieren und stärken. Diese kulturellen Techniken sind in den unterschiedlichen Religionen vom Buddhismus und Hinduismus über den Taoismus bis hin zum Judentum und Christentum entwickelt worden und lassen sich heute in säkularisierter Form für die Zwecke der Sozialarbeit nutzen.

Letzteres gilt auch für die außerhalb religiöser Kontexte entwickelten Körpererfahrungsinstrumente der Feldenkrais-Methode oder der Alexander-Technik. Ich habe diese in den vergangenen Jahren mit Erfolg im Unterricht als Entspannungsmedien eingesetzt.¹⁰ Auch sie können Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern dabei dienen, ihr Selbstverhältnis zu stärken. Darüber hinaus tragen Entspannungsmedien dazu bei, die Körperhaltung so zu verändern, dass auf der körpersprachlichen Ebene in der Kommunikation mit den Klientinnen und Klienten Signale gesendet werden, die sowohl zum Gespräch einladen als auch zugleich Grenzen setzen und Verwurzelung anzeigen.

Ich belasse es an dieser Stelle bei den genannten Beispielen. Natürlich gibt es noch viel mehr hilfreiche Kulturtechniken, mit deren Hilfe Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter sich körperlich, seelisch und geistig stärken. Dazu gehört selbstverständlich auch die Auswahl von inspirierender Literatur und ein ausgewogener, an der eigenen Gesundheit orientierter Umgang mit den neuen Medien vom Smartphone über den Computer und das Internet bis hin zu Zeitung, Radio, Kino und Fernsehen.¹¹

Ad 2) Ganzheitliche Kultur- und Medienarbeit mit den Klientinnen und Klienten

In den meisten Fällen werden Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bei ihrer Klientel eine gewisse Einseitigkeit im Mediengebrauch feststellen. Das kann sich entweder in zum Teil schon suchtartigen Fixierungen auf ein bestimmtes technisches Medium oder sogar auf eine bestimmte Nutzungsform dieses Mediums (z. B. ein Computerspiel wie *Counter-Strike* oder *World of Warcraft*) zeigen. Oder es manifestiert sich auf der anderen Seite des Spektrums (etwa bei älteren Menschen) in einer rigiden Ablehnung der technischen Leitmedienkultur insgesamt.

Mit den unterschiedlichen Formen einseitigen Mediengebrauchs geht zu- meist eine massive Vernachlässigung anderer Medien und Mediensphären

10 Zur Weiterentwicklung dieser und darüber hinausgehender Praktiken vgl. die Kapitel »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen« und »Wozu ›Gesundes Lehren und Lernen‹?« in diesem Band.

11 Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

und damit ganzer Bereiche der kulturellen Kommunikation und individuellen Selbstentwicklung einher. Eine ganzheitlich orientierte Sozialarbeiterin identifiziert diese Bereiche zunächst und wägt dann ab, welche medienkulturellen Kompetenzen unter Umständen wiederbelebt und reorganisiert werden können.

Raum und Zeit funktionieren in unserem Alltag als Grundmedien sowohl des privaten als auch des beruflichen Selbstmanagements. Ein Blick auf die Art und Weise, wie Klientinnen und Klienten mit diesen Alltagsmedien umgehen, kann der Sozialarbeiterin wichtige Hinweise für ihre Kultur- und Medienarbeit geben:

Wie sieht die Gestaltung des Wohnraums aus? Oder bei Jugendlichen, die auf der Straße leben: Welche Gegenstände tragen sie im Gepäck und wie organisieren sie ihre Schlaf- und Ess-Plätze? Wie strukturieren die Klienten ihren Tagesablauf und welches Verhältnis haben sie zur Zeit? Sind sie pünktlich oder unpünktlich, haben sie ein Gefühl für die Zeitdauer eines alltäglichen Vorgangs wie z. B. eines Gesprächs oder eines gemeinsamen Frühstücks oder eines Besuchs beim Amt?

Antworten lassen sich sowohl vor Ort in der unmittelbaren Interaktion finden als auch über eine stärker symbolische Form des Austausches. Dabei können die künstlerischen Kommunikationsmedien von Nutzen sein. Um im Einzelfall zu entscheiden, wo sich anschließen lässt, bieten sich biographische Fragen wie die folgenden an:

Gibt es Erfahrungen mit einem Musikinstrument, mit Tanz, mit Theater, mit Malen, mit Kneten oder Bildhauern, mit einer bestimmten Sportart oder anderen Formen der Körperbetätigung wie z. B. einem bestimmten Handwerk oder einer Form von Selbstverteidigung oder Kampfsport? Und im Bereich der technischen Medien: Wie ist das Verhältnis zum Lesen und zum Schreiben? Wurde schon einmal ein Tagebuch geführt? Gibt es bestimmte Bücher oder Hefte, die zu lesen Freude gemacht hat? Und wie sieht es im Bereich Radio, Kino und Fernsehen aus? Wo gibt es hier produktive Anknüpfungspunkte? Ebenso im Bereich des Internet: Welche Anwendungen werden wie genutzt und wo gibt es Alternativen und Verbesserungsmöglichkeiten?

Dabei geht es der Sozialarbeiterin nicht darum, selbstzweckhaft das Medienspektrum ihrer Klienten zu erweitern. Die pragmatische Bedeutung von Kultur und Medien für die Sozialarbeit besteht vielmehr darin, situationsbezogene Anstöße zu einer oft sehr bescheidenen und zumeist unmittelbar zielorientierten Form der medienkulturellen Horizonterweiterung zu geben. Das schließt nicht aus, dass auf diesem Weg *in the long run* durchaus tief greifen-

de Potentiale des persönlichen, familiären und/oder beruflichen Wachstums beim Klienten freigesetzt werden.

In Entwicklungsprozessen dieser Art spielt die fallspezifische Ausrichtung der medienkulturellen Urteilskraft von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern eine entscheidende Rolle. Ein Instrument, diese zu schulen, besteht in den oben bereits skizzierten Formen von Medien- und Kulturarbeit im Umgang mit sich selbst. So schließt sich der erste Kreis und öffnet sich zugleich für die dritte Ebene:

Ad 3) Ganzheitliche Kultur- und Medienarbeit in der regionalen und überregionalen Öffentlichkeit

In meinen bisherigen Ausführungen hatte ich den Schwerpunkt auf die Einzelfallhilfe gelegt; und zwar deshalb, weil die Formen der sozialen Gruppen- und Gemeinwesenarbeit schon einen Übergang zur Öffentlichkeits- bzw. zur Teilöffentlichkeitsarbeit darstellen.

In Zeiten der didaktischen und methodischen Standardisierung, die sich im Zuge der Internationalisierung in den meisten Bildungsinstitutionen durchgesetzt hat, gewinnt das offene Gespräch als bewusste Gegenbewegung auch und gerade in der Sozialarbeit wieder an Bedeutung. Statt bei Präsentationen und Vorträgen in der Gruppen- oder Gemeinwesenarbeit primär oder gar ausschließlich auf Didaktik und Methodik zu setzen, ist es oft gerade die alte sokratische Mäeutik, die weiterhelfen kann, wenn es darum geht, neue Kommunikationsspielräume zu eröffnen. Diese Art von »Hebammenkunst« (= Mäeutik) besteht darin, dass man dem Gesprächspartner nicht von außen Wissensbestände eintrichtert, sondern ihm stattdessen gezielt dabei hilft, seine eigenen Gedanken zu artikulieren.

Gerade in epochalen Krisen- und Übergangsphasen der Weltgeschichte ist es wichtig, ein Gefühl für das Zukünftige zu entwickeln. Viele der alten Routinen und Rituale werden zunehmend und von immer mehr Menschen als anachronistisch empfunden. Das hat Folgen auch für den Umgang der Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter mit den klassischen Massenmedien und dem Internet.

Die Quotenerfolge privater Sendeanstalten und die zunehmende Orientierung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks an den Formatkonzepten der Privaten haben dazu geführt, dass seriöse Berichterstattung oder anspruchsvolle Unterhaltung im deutschen Radio und Fernsehen eher selten anzutref-

fen ist. Eine ganzheitlich ausgerichtete Kultur- und Medienarbeit stellt das in Rechnung. Bei einer möglichen Kooperation mit Radio- oder Fernsehjournalisten gehen ganzheitlich orientierte Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter bewusst selektiv vor. Dabei wägen sie die willkommene Chance, öffentliche Aufmerksamkeit auf ein Thema zu lenken, gegen die möglichen Negativfolgen einer verzerrenden oder sogar entblößenden und verletzenden Themen-Inszenierung ab.

Ähnlichen Ambivalenzen ist der sozialarbeiterische Umgang mit dem Internet ausgesetzt. Einerseits macht es sicherlich je nach Aufgabenprofil und individuellem Medientemperament des jeweiligen Sozialarbeiters und der jeweiligen Sozialarbeiterin Sinn eine eigene Homepage zu haben und auf *Facebook* oder in anderen sozialen Netzwerken im Internet präsent zu sein. Andererseits kommt es auch hier wieder auf die nutzenorientierte Auswahl an und auf die Art und Weise, welche Informationen man in welchem Kontext wem zugänglich macht. Aus ganzheitlicher Perspektive ist dabei immer auch die Frage zu berücksichtigen, wie sich die Aktualitäts- und Präsenzpfllichten, die sich durch das Internet ergeben können, mit dem Anspruch verbinden lassen, im Umgang mit sich selbst eine ausgewogene Medienökologie zu entwickeln.

Wenn Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ohnehin die meiste Zeit ihres beruflichen Alltags im Umgang mit den Medien Bild, Sprache und Schrift verbringen, die auch im Internet dominieren, ist es zumindest erwägenswert, in der Freizeit Medien des Ausgleichs und der Entspannung zu bevorzugen. Hinzu kommt, dass die Qualität der eigenen Arbeit häufig davon profitiert, wenn man die Fähigkeit wiederentdeckt, wirklich abzuschalten. Denn gerade in diesen tiefen Momenten wahrhafter Muße und authentischer Kontemplation wird unser Gehirn oft kreativ. Ganz ohne Not und ohne allen Zwang überrascht es uns dann mit Lösungsvorschlägen, auf die wir nie gekommen wären, wenn wir angestrengt danach gesucht hätten.

Literatur

»Kulturpädagogik«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 17.08. 2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kultur%C3%A4dagogik&oldid=77977193> [abgerufen am 22.10.2010].

- »Massenmedien«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 09.10.2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Massenmedien&oldid=80074772> [abgerufen am 22.10.2010].
- »Medienpädagogik«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 13.05.2010, URL: <https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Medienpädagogik&oldid=74305762> [abgerufen am 22.10.2010].
- »Neue Medien«, in: *Wikipedia, Die freie Enzyklopädie*, Bearbeitungsstand: 02.09.2010, URL: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Neue_Medien&oldid=78577279 [abgerufen am 22.10.2010].
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- Seithe, Mechthild (Hrsg.): *Schwarzbuch Soziale Arbeit*, Wiesbaden 2010.

Teil 3: Praktiken und Prototypen

Spirituelle Medienphilosophie

Überlegungen im Anschluss an Marshall McLuhan

Abstract:

Ausgangspunkt des im Kapitel »Spirituelle Medienphilosophie« durchgeführten Gedankenexperiments sind ausgewählte Passagen aus dem Werk von Marshall McLuhan. In diesen setzt sich der kanadische Begründer der modernen Medientheorie mit religiösen und spirituellen Themen auseinander. Das Gedankenexperiment besteht darin, eine spirituelle bzw. religiöse Version von McLuhans Medientheorie zu rekonstruieren und auf dieser Grundlage zu erproben, wie eine zeitgenössische Medienphilosophie aussehen könnte, die Intellektualität und Spiritualität enger zusammenführt als in den Geistes- und Kulturwissenschaften bisher üblich. Dabei wird auf Erfahrungen Bezug genommen, die der Autor sowohl im Bereich der von Richard Shusterman so genannten »Somästhetik« als auch im Kontext der feinstofflichen Energiearbeit gemacht hat. Eine zentrale Hypothese des durchgeführten Gedankenexperiments besteht darin, dass es sich bei den spirituellen Kulturtechniken um Verfahren handeln könnte, die sowohl strukturelle als auch pragmatische Analogien zu den digitalen Datennetzwerken aufweisen.

Die folgenden Überlegungen stellen ein Gedankenexperiment dar. Die Idee dazu kam mir bei der Lektüre eines Buches, das McLuhans Sohn Eric zusammen mit Jacek Szklarek unter dem Titel *The Medium and the Light. Reflections on Religion* (1999) herausgegeben hat.¹ Darin finden sich Aufsätze, Einleitungen, Entwürfe, Vorträge und Briefe von Marshall McLuhan, die aus unterschiedlichen Zeiten und Kontexten stammen. In ihnen setzt sich der Begründer der

1 *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999.

modernen Medientheorie mit Fragen von Religion und Spiritualität auseinander.

Beides war für mich lange Zeit kein Thema. Aber in den letzten Jahren hat sich dies geändert – und zwar durch tief greifende Erfahrungen, die ich sowohl im Bereich der von Richard Shusterman so genannten »Somästhetik«² als auch im Kontext der feinstofflichen Energiearbeit (chinesisch: *Chi*, japanisch: *Reiki*, indisch: *Prana*) machen durfte. Die beiden wichtigsten somästhetischen bzw. spirituellen Lehrer waren und sind für mich Moshe Feldenkrais (1904–1984) und Grand Master Choa Kok Sui (1952–2007).³ Von ihnen habe ich auf jeweils unterschiedliche Art und Weise gelernt, meinen Wahrnehmungshorizont somästhetisch bzw. spirituell zu erweitern.

Das Interessante und für akademische Kontexte Ungewöhnliche dabei ist, dass sich die Erweiterung des Wahrnehmungshorizontes in beiden Fällen nicht nur und nicht primär durch die Lektüre von geschriebenen Texten vollzogen hat. Stattdessen war es vor allem das Erlernen praktischer Techniken der Körper- und Energiearbeit, das sowohl die Propriozeption meines physischen Körpers (Feldenkrais) als auch die Wahrnehmung meines Energiekörpers (Choa Kok Sui) grundlegend verändert hat. Das führt mich zurück zu dem erwähnten Gedankenexperiment.⁴

Offensichtlich hat auch Marshall McLuhan Erfahrungen gesammelt, die den Horizont seiner Wahrnehmung auf durchgreifende Art und Weise verändert haben. Dieser Sachverhalt macht einen der Gründe aus, warum Eric McLuhan das erwähnte Buch publiziert hat. In *The Medium and the Light* geht es unter anderem um die spirituellen Erfahrungen, die dazu geführt haben,

2 Richard Shusterman, *Körper-Bewusstsein: Für eine Philosophie der Somästhetik*, Hamburg 2012. (Engl. Original: *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, Cambridge 2008.)

3 Zur Einführung siehe Moshe Feldenkrais, *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*, Frankfurt a. M. 1992 und Choa Kok Sui, *Grundlagen der Pranaheilung*, Freiburg 1996.

4 Zur Verwendung des Begriffs des Gedankenexperiments in der Philosophie siehe den Eintrag »Thought Experiments« in der Stanford Encyclopedia of Philosophy (James Robert Brown und Yiftach Fehige, »Thought Experiments«, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, hrsg. von Edward N. Zalta, Online-Publikation: <http://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/> [abgerufen am 12.04.2011]). Meine Wortverwendung unterscheidet sich vom narrativ-fiktionalen Standardmodell insofern, als dem im Folgenden durchgeführten Gedankenexperiment handwerkliche Erfahrungen zugrunde liegen, die in mehrjährigen Ausbildungsgängen in den erwähnten somästhetischen und spirituellen Disziplinen vom Autor erworben wurden.

dass Marshall McLuhan am 25. März 1937 (im Alter von 25 Jahren) zum katholischen Glauben übergetreten ist. Seine Konversion beschreibt Marshall McLuhan wie folgt:

»I had no religious belief at the time I began to study Catholicism. I was brought up in the Baptist, Methodist and Anglican churches. We went to all of them. But I didn't believe anything. I did set to find out, and literally to research the matter, and I discovered fairly soon that a thing has to be tested on its terms. You can't test anything in science or in any part of the world except on its own terms or you will get the wrong answers. The church has a very basic requirement or set of terms, namely that you get down on your knees and ask for the truth. [...]. I prayed to God the Father for two or three years, simply saying ›Show me‹. I didn't want proof or anything. I didn't know what I was going to be shown because I didn't believe anything. I was shown very suddenly. It didn't happen in any expected way. It came instantly as immediate evidence, and without any question of its being a divine intervention. There was no trauma or personal need. I never had any need for religion, any personal or emotional crisis. I simply wanted to know what was true and I was told ... Wham! I became a Catholic the next day.«⁵

In seiner *Introduction* hebt Eric McLuhan hervor, dass sein Vater den katholischen Glauben bis an sein Lebensende im Privaten praktiziert und von seinen öffentlichen Äußerungen als Medientheoretiker im Regelfall bewusst getrennt hat.⁶ Das Besondere der Texte, die in *The Medium and the Light* versammelt sind, besteht darin, dass sie allesamt Ausnahmen von dieser Regel darstellen. Deshalb sind sie eine gute Basis für mein Gedankenexperiment. Es besteht darin, eine spirituelle bzw. religiöse Version von McLuhans Medientheorie zu rekonstruieren (1) und auf dieser Grundlage dann zu erproben, wie eine zeitgenössische Medienphilosophie aussehen könnte, die Intellektualität und Spiritualität enger zusammenführt als bisher in den Geistes- und Kulturwissenschaften üblich (2).

5 Marshall McLuhan zitiert nach Eric McLuhan, »Introduction«, in: *The Medium and the Light*, S. IX-XXVIII, hier: S. XVII.

6 Ebd., S. XVII-XIX.

1) McLuhans religiöse Medientheorie

Im Folgenden stütze ich mich ausschließlich auf die in *The Medium and the Light* veröffentlichten Texte. Viele von ihnen sind zuvor zwar an anderer Stelle bereits erschienen; zumeist jedoch in eher unbekannten und wenig gelesenen Fachzeitschriften. Aus diesem Grund haben die in *The Medium and the Light* zum ersten Mal systematisch zusammengestellten *Reflections on Religion* zuvor kaum einen nennenswerten Einfluss auf die McLuhan-Rezeption ausgeübt.

Beginnen möchte ich mit einer Äußerung, die Marshall McLuhan in einem Interview gemacht hat, das 1970 unter der Überschrift »Electric Consciousness and the Church« erschienen ist. Die Bemerkung bezieht sich auf den Computer und dabei speziell auf den Sachverhalt, dass die Computertechnologie Formen des Bewusstseins hervorbringen kann, die über Sprache hinausweisen:

»It is possible that the new technologies can bypass verbalizing. There is nothing impossible about the computer's – or that type of technology's – extending consciousness itself, as a universal environment. In a sense, the *surround* of information that we now experience electrically is an extension of consciousness itself.«⁷

Das quasi-bewusste Eigenleben, das multimediale Daten im Internet erlangen können und die nonverbale Art und Weise, wie Computerprogramme im Netz durch Algorithmen miteinander kommunizieren, lässt uns heute als Alltagserfahrung wahrnehmen, was McLuhan damals visionär vor Augen stand. Für mein Gedankenexperiment besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die Antwort, die McLuhan im gleichen Interview auf die Frage gibt, »what effect this might have on the individual in society«⁸. Seine Antwort lautet:

»Many people simply resort instantly to the occult, to ESP [extrasensory perception – M.S.], and every form of hidden awareness in response to this new surround of electric information. And so we live, in the vulgar sense, in an extremely religious age. I think that the age we are moving into will probably seem the most religious ever. We are already there.«⁹

7 Marshall McLuhan, »Electric Consciousness and the Church«, in: *The Medium and the Light*, S. 79-88, hier: S. 88.

8 Ebd.

9 Ebd.

McLuhan glaubt, dass mit den elektronisch beschleunigten Medienwelten ein Entwicklungspunkt erreicht sei, der die westliche Kultur in die Lage versetzen könnte, von der bisher vorherrschenden Fixierung auf die medialen Inhalte auf eine stärker holistische Sichtweise der Medienwirkung zu wechseln.

»Perhaps now, when things happen at very high speeds, a formal causality or pattern recognition may appear for the first time in human history.«¹⁷

Und mehr noch: bezogen auf die Wiederkehr des gesprochenen Wortes im Zeitalter der elektronischen Medien von Radio, Film und Fernsehen formuliert der religiöse Medientheoretiker:

»The word as a means of healing or of magical change is precisely what phonetic literacy rejected, and precisely what the TV generation now seeks to bring back into all aspects of language.«¹⁸

Das hat weit reichende Konsequenzen auch für McLuhans Gedanken zur Zukunft der katholischen Kirche. In einem Gespräch, das er 1977 mit Pierre Babin unter dem Titel »Liturgy and Media« geführt hat, benutzt McLuhan die computertechnische Unterscheidung zwischen *hardware* und *software*, um neue Formen liturgischer Praxis zu umschreiben. Zunächst stellt er dazu erläuternd fest:

»Hardware refers to the machine itself which is more or less fixed, while software is mutable. Writing in general, given its predetermined and unchanging form, is like hardware; while speech, which is supple and changeable, is closer to software. The visual is hardware, the acoustic is software.«¹⁹

Die Anwendung auf Fragen einer zukünftigen Liturgie lautet dann wie folgt:

»Liturgy in its creative and improvisational aspects is software, but once it is fixed by the voice of authority, fixed in writing, and made uniform by print, it becomes hardware.«²⁰

17 Marshall McLuhan, »The Logos Reaching Across Barriers: Letters to Ong, Mole, Maritain, and Culkin«, in: *The Medium and the Light*, S. 66-74, hier: S. 72.

18 Marshall McLuhan, »Liturgy and Media. Do Americans Go to Church to Be Alone?«, S. 117-135, hier: S. 131f.

19 Marshall McLuhan, »Liturgy and Media. Third Conversation with Pierre Babin«, S. 141-149, hier: S. 148.

20 Ebd.

Schärfer und allgemeiner noch formuliert McLuhan in einem aus den frühen siebziger Jahren stammenden Entwurf zu einem (nie realisierten) Buch mit dem Arbeitstitel *The Christian in the Electronic Age*:

»Let us do with less and less hardware. We can do more and more with less and less (Bucky Fuller). Beware the pitfalls and booby traps of hardware media.«²¹

Und um den Software-Charakter der christlichen Zeremonien im Zeitalter der elektronischen Medien auf neue Weise erfahrbar zu machen, skizziert McLuhan in dem bereits zitierten Gespräch mit Babin die folgende, für die Kirche als etablierte Institution kaum nachvollziehbare Strategie:

»We want everything to happen at once, all the richness, all the feasts, all the Scriptures together and instantly. It is the same thing as having Christ right here in person. Electricity tends to evoke the presence of Christ immediately via the ear.«²²

Dem Autor ist dabei durchaus klar, was das für die Kirche bedeuten könnte. So formuliert er in »Electric Consciousness and the Church« provozierend:

»The Church has in various periods consisted of hermits in very scattered huts and hovels in all sorts of backward territories. It could easily become this again, and in the age of the helicopter I see no reason why the Church should have any central institutions whatever.«²³

Die skizzierten Überlegungen machen deutlich, dass McLuhans religiöse Medientheorie trotz ihrer konfessionell gebundenen Form das vorherrschende Selbstverständnis der katholischen Kirche in Frage stellt. Zugleich aber gilt es festzuhalten, dass McLuhan andere Formen von Religion bzw. Spiritualität, die sich nicht auf die für ihn evidente Erfahrung der Inkarnation Gottes in Jesus Christus stützen, für Irrwege hält.

Der eingangs bereits erwähnte Großmeister der energetischen Pranaheilung, Choa Kok Sui, hat in einem seiner Bücher vorgeschlagen, den Unterschied zwischen Religion und Spiritualität so zu ziehen, dass wir *Religion* als etwas verstehen, das »in der Regel konfessionsgebunden«²⁴ und »im Allge-

21 Marshall McLuhan, »The Christian in the Electronic Age«, S. 176-177, hier: S. 177.

22 McLuhan, »Liturgy and Media«, S. 148.

23 McLuhan, »Electric Consciousness and the Church«, S. 86.

24 Choa Kok Sui, *Die Entstehung der Pranaheilung und des Arhatic Yoga*, München 2006, S. 67.

meinen auf Glauben [ge]gründet«²⁵ ist. *Spiritualität* – so weiter Choa Kok Sui – können wir demgegenüber als eine Aktivität beschreiben, die sich konfessionsunabhängig »mit den inneren Wissenschaften beschäftigt.«²⁶ Von diesem Vorschlag ist auch der Aufbau meines Gedankenexperiments inspiriert, das zwischen McLuhans *religiöser* Medientheorie und der im folgenden Abschnitt zu skizzierenden *spirituellen* Medienphilosophie terminologisch bewusst unterscheidet.

2) Spirituelle Medienphilosophie

Die von mir hier erstmals experimentell zu beschreibende Konzeption einer spirituellen Medienphilosophie argumentiert dezidiert konfessionsunabhängig. Aus diesem Grund kann sie zugleich einen Beitrag dazu leisten, Spiritualität enger mit Intellektualität zusammenzuführen als bisher üblich.²⁷ Als pragmatischer Medienphilosoph werde ich dabei im Unterschied zu McLuhan einen besonderen Fokus auf die Frage legen, wie wir bestimmte Medien *nutzen*, und darüber hinaus *kulturdeterministische* Thesen über die Eigendynamik medialer Konstellationen nach Möglichkeit vermeiden.²⁸

Im ersten Teil meines Gedankenexperiments hatte ich ganz bewusst offen gelassen, was McLuhan meint, wenn er in »Electric Consciousness and the Church« den »surround« der elektronischen Medien als »extension of consciousness itself«²⁹ bezeichnet. Meine Zurückhaltung gründet darin, dass philosophische Pragmatisten das Wort *consciousness* entweder gar nicht oder wenn schon, dann im Sinn einer Zuschreibung benutzen.³⁰ Aus diesem Grund kommt es mir entgegen, dass McLuhan an anderer Stelle in *The Medium and the Light* einen Vorschlag zur Umformulierung macht, der weniger interpretationsbedürftig ist. Dort bezeichnet er die »electronic world«

25 Ebd.

26 Ebd.

27 Daniel Dennett, *Den Bann brechen. Religion als natürliches Phänomen*, Frankfurt a. M./Leipzig 2008.

28 Zur meiner vom amerikanischen Pragmatismus inspirierten medienphilosophischen Grundposition siehe Mike Sandbothe, *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.

29 McLuhan, »Electric Consciousness and the Church«, S. 88.

30 Daniel Dennett, *The Intentional Stance*, Cambridge, MA 1987.

nicht als Extension unseres *Bewusstseins*, sondern als Ausdehnung unseres *Nervensystems*, d. h. als »his [man's – M.S.] extended nervous system«.³¹

An diese Formulierung, die sich auch in McLuhans *opus magnum* findet³², möchte ich mit meinen Überlegungen zur spirituellen Medienphilosophie anschließen. Versteht man die digitalen Netzwerke als technologische Projektionen bzw. instrumentelle Ausweitungen des menschlichen Nervensystems, ergibt sich die folgende Frage: Wie verhält sich der Gebrauch, den wir vom externen Nervensystem der elektronischen Medien machen, zu der Art und Weise, wie wir das interne Nervensystem unseres biologischen Körpers nutzen?

Zunächst ist in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass wir unser biologisches Nervensystem im Regelfall nicht auf *bewusste* Art und Weise nutzen. Sowohl das zentrale als auch das vegetative und somatische Nervensystem sind vielmehr bei allen seelischen, geistigen und körperlichen Prozessen, die wir vollziehen, auf graduell unterschiedliche Weise im Hintergrund aktiv. Darüber hinaus besteht für uns Menschen die Möglichkeit, uns sowohl reflexiv als auch transformativ zum eigenen Nervensystem zu verhalten. Ein Beispiel dafür ist die im ersten Teil meiner Überlegungen bereits kurz erwähnte *Feldenkrais-Methode*.³³ Sie zielt darauf, einen bestimmten Aspekt der unbewussten Nervensystemnutzung, die sich evolutionär und kulturell etabliert hat, durch alternative Nutzungsformen zu ergänzen.

31 Marshall McLuhan, »A Peculiar War to Fight«: Letter to Robert J. Leuwer«, in: *The Medium and the Light*, S. 89–93, hier: S. 93.

32 McLuhan, *Understanding Media*, S. 45ff.

33 Im Hufeland-Leistungsverzeichnis der Besonderen Therapierichtungen findet sich im 12. Kapitel die folgende Beschreibung der Feldenkrais-Methode: »Die von dem israelischen Physiker und Ingenieur Dr. Moshe Feldenkrais (1904–1984) entwickelte Methode ist ein Verfahren, das die »Lernfähigkeit« des Nervensystems stimuliert. Mit dem Wissen um die Zusammenhänge sensomotorischen Lernens werden mittels Bewegung Impulse gesetzt, die es dem Menschen ermöglichen, Haltungs- und Bewegungsgewohnheiten zu erkennen und zu verändern« (*Hufeland-Leistungsverzeichnis der Besonderen Therapierichtungen*, hrsg. von der Hufelandgesellschaft, Stuttgart 2009, S. 33–35, hier: S. 33). Bereits 1949 hat Feldenkrais selbst eine auf dem damaligen Wissensstand basierende neurophysiologische Erläuterung seiner Methode publiziert: Moshe Feldenkrais, *Body and Mature Behavior. A Study of Anxiety, Sex, Gravitation, and Learning*, London 1949. Eine Aktualisierung auf der Basis neuerer Forschungsergebnisse hat Gerald Hüther vorgelegt: »Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann«, in: *Embodiment – Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, hrsg. von Maja Storch, Benita Cantieni, Gerald Hüther und Wolfgang Tschacher, Bern 2006, S. 73–98.

Aus evolutionsbiologischer Perspektive hat Wolfgang Welsch darauf hingewiesen, dass sich die Art und Weise, wie Menschen ihr zentrales Nervensystem nutzen, menschheitsgeschichtlich in eine bestimmte Richtung entwickelt hat.³⁴ Aktuellen neurowissenschaftlichen Forschungen zufolge ist die auf sensorische Reize ausgerichtete Nutzungsform des Gehirns, die zum Beispiel bei Ratten 90 % der Neuronenaktivität ausmacht, beim Menschen zunehmend zugunsten des *internen* Prozessierens von Daten zurückgetreten. Dabei hat sich evolutionsgeschichtlich gezeigt, dass das menschliche Gehirn mit seiner Spezialisierung auf interne Datenverarbeitung eine bestimmte Grenze nicht zu überschreiten vermag. Diese Grenze liegt bei ungefähr 90 % der Neuronentätigkeit.

Anders formuliert: Wenn weniger als 10 % der Aktivitäten des zentralen Nervensystems für die Aufnahme und Verarbeitung von sensorischen Reizen genutzt werden, ist aller Wahrscheinlichkeit nach die Überlebensfähigkeit der Gattung Mensch in Frage gestellt. So deuten Evolutionsbiologen jedenfalls den Sachverhalt, dass sich die Spezialisierung auf interne Datenverarbeitung in der protokulturellen Entwicklungsphase der Menschheit schrittweise auf den erwähnten Maximalwert von 90 % eingependelt und seit circa 40.000 Jahren nicht mehr verändert hat.³⁵

Die *Feldenkrais-Methode* lässt sich zu dieser Entwicklungsdynamik ins Verhältnis setzen. Sie arbeitet kompensatorisch und reaktiviert diejenigen Aktivitäten des menschlichen Nervensystems, die sich auf sensorische Reize beziehen. Dabei konzentriert sie sich auf einen ganz bestimmten Typus von sensorischen Reizen und zwar auf den Bereich der so genannten *Propriozeption*. Mit diesem Begriff wird in der Physiologie die Wahrnehmung derjenigen sensorischen Reize zusammengefasst, die von unserem eigenen Bewegungsapparat ausgehen. Deren Wahrnehmung ist für den Organismus deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie es ihm ermöglicht, seine eigene Lage im Raum zu bestimmen und durch gerichtete Bewegung zu verändern.

Aus medienphilosophischer Perspektive ist hervorzuheben, dass gerade der Bereich der Propriozeption durch die zunehmende Nutzung von Bildschirmtechnologien in modernen Medienkulturen auf besondere Weise ver-

34 Wolfgang Welsch, »Das Rätsel der menschlichen Besonderheit«, in: *Studia Philosophica*, 57(2), 2010, S. 47-59, hier: S. 50.

35 Volker Storch, Ulrich Welsch und Michael Wink, *Evolutionsbiologie*, Berlin 2001, S. 375.

nachlässigt wird.³⁶ Dieser Zusammenhang wirft interessanterweise zugleich ein erhellendes Licht auf die erschließende Kraft, die von McLuhans Metapher des externen Nervensystems ausgeht. Die audiovisuellen Bildschirmstechnologien fördern und fordern nämlich Formen der Exterozeption, welche mehr oder weniger ohne aktive Bewegung des Körpers im Raum auskommen.³⁷

Das bedeutet, dass die audiovisuelle Medienwahrnehmung den auditiven und den visuellen Sinn nicht nur von den anderen Außensinnen (Geruch, Geschmack, Tastempfindung) isoliert, sondern partiell auch von der kinästhetischen Eigenwahrnehmung des sich bewegenden Körpers. Das Ergebnis ist eine medial vermittelte Form von Exterozeption, die aufgrund des ihr eigenen *somästhetischen Reduktionismus* der internen Datenverarbeitung des zentralen Nervensystems bei aller Unterschiedlichkeit zugleich doch auch ein Stück weit ähnelt. Dieser Sachverhalt trägt vermutlich mit dazu bei, dass das Netzwerk medialer Datenquellen uns (im Sinn von McLuhans berühmter Metapher) wie ein *veräußerlichtes Nervensystem* erscheinen kann.

Die medienökologische Adaption der Nutzung unseres biologischen an den zunehmenden Gebrauch des technologischen Nervensystems stellt einen wichtigen Bestandteil zukunftsorientierter Bildungsideale dar.³⁸ Die intelligente Integration von Verfahren zur Schulung von Propriozeption und kinästhetischer Wahrnehmung (z. B. Alexandertechnik, Eutonie, Feldenkrais-Methode, Ausdruckstanz nach Laban, Rolfing) in den Unterricht an schulischen und außerschulischen Bildungsinstitutionen kann dabei einen wichtigen Beitrag leisten.³⁹ Eine der zentralen kulturpolitischen Aufgaben der spi-

36 Mike Sandbothe, »Und wie fühlt sich Ihr Nacken an?«, in: *Kulturaustausch. Zeitschrift für internationale Perspektiven*, 3, 2010, S. 22-23.

37 Das gilt schon für die Medien der Schrift und des Buchdrucks. In den bewegten Bildwelten der audiovisuellen Medientechnologien werden jedoch die Praktiken der abstrakten Wirklichkeitsrepräsentation, die für die Gutenberg-Galaxis charakteristisch waren, um Formen der konkreten Wirklichkeitssimulation ergänzt.

38 Michael Giesecke, *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschung zur aktuellen Medienökologie*, Frankfurt a. M. 2002 sowie ders., »Ausblick: Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen«, in: ders., *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007, S. 481-510. Vgl. dazu auch: Reyk Albrecht/Lena Saniye Güngör/Mike Sandbothe: »Achtsamkeit als Metabildung in der digitalen Gesellschaft«, in: Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

39 Richard Shusterman, »Somaesthetics and Education: Exploring the Terrain«, in: *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, hrsg. von Liora Bresler,

rituellen Medienphilosophie besteht vor diesem Hintergrund im Initiieren von Kampagnen, die solche medienökologischen Ausgleichsbewegungen fördern.⁴⁰

Als pragmatisch orientierte Disziplin markiert die spirituelle Medienphilosophie den Rahmen für bildungspolitische Interventionen, die sich auf eine ganzheitliche Vernetzung der unterschiedlichen Mediensorten und ihrer Nutzungsformen beziehen. Dabei verstehen Medienphilosophen unter *Medien* nicht nur und nicht primär die technischen Verbreitungsmedien (vom Buchdruck über Film und Fernsehen bis zum Internet), sondern auch und vor allem die semiotischen Kommunikationsmedien (wie Bild, Sprache, Schrift, Skulptur, Architektur, Tanz, Theater und Musik) und die sinnlichen Wahrnehmungsmedien (wie Raum, Zeit und Sinnesorgane).⁴¹

Eingangs hatte ich darauf hingewiesen, dass in meiner persönlichen Weiterbildung sowohl das Erlernen der Bewegungstechniken von Moshe Feldenkrais als auch die praktischen Erfahrungen, die ich mit der Energiearbeit von Grand Master Choa Kok Sui machen konnte, zu tief greifenden Veränderungen meines Wahrnehmungshorizontes geführt haben. Abschließend möchte ich nun auf die Implikationen eingehen, welche die feinstoffliche Arbeit mit dem menschlichen Energiekörper für Fragen der spirituellen Medienphilosophie haben kann.

Das Besondere an der von Choa Kok Sui so genannten »Pranaheilung«⁴² besteht darin, dass es sich dabei – dem Anspruch nach – um eine pragmatische Verwissenschaftlichung und kulturpolitische Demokratisierung von Jahrtausende alten Kulturtechniken des Heilens handelt. Diese wurden bisher

Dordrecht 2004, S. 51–60; Maja Storch, Benita Cantieni, Gerald Hüther und Wolfgang Tschacher (Hrsg.): *Embodiment – Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, Bern 2011; im vorliegenden Band: »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen. Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität«.

40 Eine Grundlegung der kulturpolitischen Ausrichtung von Philosophie findet sich in Richard Rorty, *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008. Siehe dazu auch *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

41 *Systematische Medienphilosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe und Ludwig Nagl, Berlin 2005.

42 Choa Kok Sui, *Durch kosmische Energie heilen*, Freiburg 1989 sowie ders., *Grundlagen der Pranaheilung*.

in den esoterischen Lehren der Weltreligionen mehr oder weniger unabhängig voneinander im Rahmen eingeweihter Zirkel praktiziert.⁴³

In seinem Spätwerk über die *Entstehung der Pranaheilung* rückt Choa Kok Sui die von ihm entwickelte »sehr effektive Art des Heilens [...], die jeder- mann in kurzer Zeit lernen kann«⁴⁴ in den Kontext einer »Annäherung von Wissenschaft und Spiritualität«.⁴⁵ Diese Annäherung – so weiter Choa Kok Sui – komme gegenwärtig auch »in der Quantenphysik [...] und in der Ho- möopathie, der Akupunktur, dem Feng Shui, dem Qi Gong, der Energieme- dizin u. a.«⁴⁶ zum Ausdruck.

Dabei handelt es sich um kontrovers diskutierte Themenfelder. Mehr noch: es geht zum Teil sogar um emotional geführte Debatten, in deren Fokus die kulturpolitische Frage steht, was als Wissenschaft anzuerkennen und was als Aberglaube und Pseudo- bzw. Parawissenschaft zu entlarven und auszugliedern ist.⁴⁷ Im Rahmen des vorliegenden Gedankenexperiments ist diese Diskussion nicht zu führen. Stattdessen lasse ich mich von der Über- zeugungskraft der handwerklichen Seite der *Pranaheilung* leiten und gebe den zu ihrer naturwissenschaftlichen Erklärung möglicherweise dienlichen Forschungsprogrammen einen hypothetischen (!) Vertrauensvorschuss.⁴⁸

Das gilt insbesondere für den Bereich der bioenergetischen Felder, der in den letzten Jahrzehnten zu einem prominenten Forschungsgegenstand der biomedizinischen Forschung geworden ist. In Deutschland sind es vor allem die Arbeiten des Biophysikers Fritz-Albert Popp und in den USA die Werke

43 Kocku von Stuckrad, *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*, München 2004.

44 Choa Kok Sui, *Die Entstehung der Pranaheilung und des Arhatic Yoga*, S. 68.

45 Ebd., S. 67.

46 Ebd.

47 *Lexikon der Parawissenschaften: Astrologie, Esoterik, Okkultismus, Paramedizin, Parapsycho- logie kritisch betrachtet*, hrsg. von Irmgard Oepen, Krista Federspiel, Amardeo Sarma und Jürgen Windeler, Münster 1999; Martin Lambeck, *Irrt die Physik? Über alternative Medizin und Esoterik*, München 2003; Rupert Sheldrake, *Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat*, München 2012; Mike Sandbothe, »Gesundheit und Be- wusstseinswandel. Pragmatistische Bemerkungen zur Kulturpolitik der Heilberufe«, in: *Allgemeine Homöopathische Zeitung*, 259(3), 2014, S. 5-9, DOI: 10.1055/s-0033-1357633.

48 Zum Verhältnis von handwerklicher Partikularerfahrung und wissenschaftlicher Ge- neralisierung siehe Paul Feyerabend, *The Tyranny of Science*, Cambridge, UK 2011. Zur kulturpolitischen Revalidierung handwerksbasierter Kommunikations- und Wissens- formen auch Richard Sennett, *Handwerk*, Berlin 2008.

des Mikrobiologen James Oschman, in denen Phänomene, die bisher in metaphorischer Terminologie als *Aura* oder *Lichtkörper* bezeichnet wurden, wissenschaftlich als messbare Magnetfelder konzeptualisiert werden.⁴⁹

Ähnlich wie schon McLuhan sieht auch Oschman interessante Verbindungen zwischen der ganzheitlichen Energiemedizin und der elektronischen Medienkultur:

»Wir haben uns daran gewöhnt, dass Computer, in deren Chips unsichtbare Ströme fließen, eine Vielzahl von Aufgaben erledigen, oder dass wir den Fernseher über die unsichtbaren Strahlen der Fernbedienung einschalten. Deshalb dürfte es für eine Kultur wie unsere eigentlich nicht allzu erschreckend sein, sich anzuschauen, wie unsichtbare Energien unseren Körper regulieren und koordinieren.«⁵⁰

Erläuternd fügt der Physiologe hinzu:

»Früher dachten wir, die ›Sprache des Lebens‹ bestünde aus Nervenimpulsen und Molekülen, aber jetzt sehen wir, dass diesen vertrauten Prozessen noch eine tiefere Kommunikation zugrunde liegt. Unter den relativ langsam beweglichen Aktionspotentialen und ›Billiardkugelinteraktionen‹ von Molekülen befindet sich das Reich sehr viel schnellerer und subtilerer Interaktionen von subatomarer, energetischer, elektromagnetischer und wellenartiger Dimension.«⁵¹

Das für die gegenwärtige kulturelle Situation besonders Bedeutsame an den von Choa Kok Sui systematisierten Techniken der spirituellen Energiearbeit besteht darin, dass es durch das Erlernen dieser einfachen Praktiken jedermann möglich wird, sowohl das eigene Nervensystem als auch die Nervensysteme anderer Lebewesen durch gezielte Veränderungen im Energiekörper auf hocheffiziente Weise zu modifizieren. Während die *Feldenkrais-Methode* den physikalischen Körper (und damit indirekt auch den Energiekörper) mit quasi-mechanischen Mitteln behandelt, setzt die *Pranaheilung* direkt beim energetischen Lichtkörper an. Das unterscheidet die im engeren Sinne spiri-

49 Fritz-Albert Popp, *Biophotonen – Neue Horizonte in der Medizin*, Stuttgart 1983; ders., *Biologie des Lichts. Grundlagen der ultraschwachen Zellstrahlung*, Berlin 1984; James Oschman, *Energiemedizin. Konzepte und ihre wissenschaftliche Basis*, München 2009.

50 Oschman, *Energiemedizin*, S. 198.

51 Ebd., S. 194.

tuellen von den somästhetischen Kulturtechniken und schließt zugleich den Kreis zu McLuhans Überlegungen in *The Medium and the Light*.

Ähnlich wie auf dem »global fiber optics superhighway«⁵² des Internet fungiert nämlich auch in der spirituellen Praxis das Licht als Basismedium der Datenübertragung.⁵³ Da die elektromagnetische Strahlung sich unendlich im Raum ausbreitet, sind Choa Kok Suis Verfahren nicht an die physische Anwesenheit von Patient und Heiler an einem Ort bzw. in einem Raum gebunden. Dieser Aspekt – also die Möglichkeit von Fernheilung – lässt besonders deutlich werden, dass es sich bei den spirituellen Kulturtechniken um Verfahren handelt, die sowohl strukturelle als auch pragmatische Analogien zu den optoelektronischen Datennetzwerken aufweisen.

In der spirituellen Praxis erweist sich die energetische Dimension unseres Körpers als ein morphogenetisches Kontinuum, das auf natürliche Art und Weise mit externen Energieströmen (von anderen Lebewesen, Pflanzen, den Elementen, dem Planeten Erde und dem Universum insgesamt) verbunden ist.⁵⁴ Es ist diese grundlegende, durchaus als kosmisch zu bezeichnende Offenheit, die das energetische System der Chakren und Meridiane vom geschlossenen System unseres physiologisch definierten Nervensystems unterscheidet und zugleich zum intuitiven *Modell* wie auch zum potentiellen *Korrektiv* für das externe Nervensystem der digitalen Informationstechnologien werden lässt.

Literatur

Albrecht, Reyk/Güngör, Lena Saniye/Sandbothe, Mike: »Achtsamkeit als Metabildung in der digitalen Gesellschaft«, in: Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

52 C. David Chaffee, *Building the Global Fiber Optics Superhighway*, New York u. a. 2001.

53 Zur Geschichte der Philosophie und Physik des Lichts siehe Arthur Zajonc, *Catching the Light. The Entwined History of Light and Mind*, Oxford u. a. 1995.

54 Siehe die klassischen Arbeiten von Teilhard de Chardin (1881-1954), die Marshall McLuhan inspiriert haben, sowie die neueren Forschungen von Rupert Sheldrake, *Das schöpferische Universum. Die Theorie des morphogenetischen Feldes*, Berlin 2009; ders., *Der Siebte Sinn des Menschen. Gedankenübertragungen, Vorahnungen und andere unerklärliche Fähigkeiten*, Frankfurt a. M. 2005.

- Brown, James Robert/Fehige, Yiftach: »Thought Experiments«, in: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, hrsg. von Edward N. Zalta, Online-Publikation: <http://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/> [abgerufen am 12.04.2011].
- Chaffee, C. David: *Building the Global Fiber Optics Superhighway*, New York u. a. 2001.
- Choa Kok Sui: *Die Entstehung der Pranaheilung und des Arhatic Yoga*, München 2006.
- Choa Kok Sui: *Durch kosmische Energie heilen*, Freiburg 1989.
- Choa Kok Sui: *Grundlagen der Pranaheilung*, Freiburg 1996.
- Dennett, Daniel: *The Intentional Stance*, Cambridge MA 1987.
- Dennett, Daniel: *Den Bann brechen. Religion als natürliches Phänomen*, Frankfurt a. M./Leipzig 2008.
- Feldenkrais, Moshe: *Body and Mature Behavior. A Study of Anxiety, Sex, Gravitation, and Learning*, London 1949.
- Feldenkrais, Moshe: *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*, Frankfurt a. M. 1992.
- Feyerabend, Paul: *The Tyranny of Science*, Cambridge UK 2011.
- Giesecke, Michael: *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft. Trendforschung zur aktuellen Medienökologie*, Frankfurt a. M. 2002.
- Giesecke, Michael: »Ausblick: Auf der Suche nach posttypographischen Bildungsidealen«, in: ders., *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007, S. 481-510.
- Gröschner, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, Berlin 2011.
- Hüther, Gerald: »Wie Embodiment neurobiologisch erklärt werden kann«, in: *Embodiment – Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, hrsg. von Maja Storch, Benita Cantieni, Gerald Hüther und Wolfgang Tschacher, Bern 2006, S. 73-98.
- Hufelandgesellschaft (Hrsg.): *Hufeland-Leistungsverzeichnis der Besonderen Therapierichtungen*, Stuttgart 2009, S. 33-35.
- Lambeck, Martin: *Irrt die Physik? Über alternative Medizin und Esoterik*, München 2003.
- McLuhan, Eric/Szklarek, Jacek: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, Eugene 1999.
- McLuhan, Eric: »Introduction«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von ders. und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. IX-XXVIII.

- McLuhan, Marshall: »A Peculiar War to Fight«: Letter to Robert J. Leuver«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 89-93.
- McLuhan, Marshall: »Electric Consciousness and the Church«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 79-88.
- McLuhan, Marshall: »Liturgy and Media. Do Americans Go to Church to Be Alone?«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 117-135.
- McLuhan, Marshall: »Liturgy and Media. Third Conversation with Pierre Babin«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 141-149.
- McLuhan, Marshall: »Religion and Youth. Second Conversation with Pierre Babin«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 94-104.
- McLuhan, Marshall: »The Logos Reaching Across Barriers: Letters to Ong, Mole, Maritain, and Culkin«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 66-74.
- McLuhan, Marshall: »The Christian in the Electronic Age«, in: *The Medium and the Light. Reflections on Religion*, hrsg. von Eric McLuhan und Jacek Szklarek, Eugene 1999, S. 176-177.
- McLuhan, Marshall: *Understanding Media. The Extensions of Man*, London/New York 1964.
- Oepen, Irmgard/Federspiel, Krista/Sarma, Amardeo/Windeler, Jürgen: *Lexikon der Parawissenschaften: Astrologie, Esoterik, Okkultismus, Paramedizin, Parapsychologie kritisch betrachtet*, Münster 1999.
- Oschman, James: *Energiemedizin. Konzepte und ihre wissenschaftliche Basis*, München 2009.
- Popp, Fritz-Albert: *Biologie des Lichts. Grundlagen der ultraschwachen Zellstrahlung*, Berlin 1984.
- Popp, Fritz-Albert: *Biophotonen – Neue Horizonte in der Medizin*, Stuttgart 1983.
- Rorty, Richard: *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008.
- Sandbothe, Mike: *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*, Weilerswist 2001.
- Sandbothe, Mike: »Und wie fühlt sich Ihr Nacken an?«, in: *Kulturaustausch. Zeitschrift für internationale Perspektiven*, 3, 2010, S. 22-23.

- Sandbothe, Mike: »Gesundheit und Bewusstseinswandel. Pragmatistische Bemerkungen zur Kulturpolitik der Heilberufe«, in: *Allgemeine Homöopathische Zeitung*, 259(3), 2014, S. 5-9, DOI: 10.1055/s-0033-1357633
- Sandbothe, Mike/Ludwig, Nagl (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2005.
- Sheldrake, Rupert: *Der Siebte Sinn des Menschen. Gedankenübertragungen, Vorahnungen und andere unerklärliche Fähigkeiten*, Frankfurt a. M. 2005.
- Sheldrake, Rupert: *Das schöpferische Universum. Die Theorie des morphogenetischen Feldes*, Berlin 2009.
- Sheldrake, Rupert: *Der Wissenschaftswahn. Warum der Materialismus ausgedient hat*, München 2012.
- Shusterman, Richard: *Körper-Bewusstsein: Für eine Philosophie der Somästhetik*, Hamburg 2012. (Engl. Original: *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, Cambridge 2008.)
- Shusterman, Richard: »Somaesthetics and Education: Exploring the Terrain«, in: *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, hrsg. von Liora Bresler, Dordrecht 2004, S. 51-60.
- Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald/Tschacher, Wolfgang (Hrsg.): *Embodiment – Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, Bern 2011.
- Storch, Volker/Welsch, Ulrich/Wink Michael: *Evolutionsbiologie*, Berlin 2001.
- von Stuckrad, Kocku: *Was ist Esoterik? Kleine Geschichte des geheimen Wissens*, München 2004.
- Welsch, Wolfgang: »Das Rätsel der menschlichen Besonderheit«, in: *Studia Philosophica*, 57(2), 2010, S. 47-59.
- Zajonc, Arthur: *Catching the Light. The Entwined History of Light and Mind*, Oxford u. a. 1995.

Vollkostenrechnung

Ein Gespräch zwischen Friedrich Küppersbusch¹ und Mike Sandbothe über die Nachhaltigkeit unseres Medien- und Bildungssystems

Abstract:

Das Kapitel »Vollkostenrechnung« beschreibt das traditionelle Medien- und Bildungssystem als heterogene Struktur, die vom Internet vor grundlegende Herausforderungen gestellt wird. Die Auseinandersetzung zwischen Fernsehproduzent und Hochschullehrer zeigt, dass die wissensbasierten Bildungsideale, auf die sich Akteure in beiden Systemen auf jeweils unterschiedliche Weise beziehen, in einem Spannungsverhältnis nicht nur zu quantitativ-finanziellen Erfolgskriterien sondern auch zu tiefgreifenden ökologischen Herausforderungen der menschlichen Bewusstseinsentwicklung stehen. Wissensinhalte werden heute in gigantischen Datenmengen durch die digitalen Medien zur Verfügung gestellt. Komplementär erlangen daher Wahrnehmungsschulung, Gefühlsarbeit, gewaltfreie Kommunikation und achtsame Persönlichkeitsbildung für die Agenda eines nachhaltigen Medien- und Bildungssystems zukunftsweisende Bedeutung.

Mike Sandbothe (MS): Die Internetrevolution hat vieles in Bewegung gesetzt. Unser Medienverständnis hat sich erweitert und die klassischen Massenmedien (Buchdruck, Presse, Radio, Film und Fernsehen) sind in eine Krise geraten. Aber nicht nur die alten Medienstrukturen bedürfen einer wirksamen Heilungsstrategie. Die ganze Welt scheint aus den Fugen. Die guten alten »Systeme« aus der wohl geordneten Luhmannwelt sind zu langsam für die

1 Friedrich Küppersbusch, Journalist und Fernsehproduzent, schreibt für die taz und produziert zeitkritische Sendungen mit der probono GmbH in Köln und Berlin.

enorme Beschleunigungsdynamik der vernetzten Computer. Aber lass uns zunächst mal über Deine Erfahrungen in der Welt der Fernsehproduktion reden. Gibt es dort eine Idee von Therapie?

Friedrich Küppersbusch (FK): »Heilende Publizistik« wäre weder die Apotheken-Umschau noch Esoterikbuden mit allerhand Bachblüten-Predigern im Studio. Der Siegeszug von »bio« und »öko«, Nachhaltigkeit und »qualitativem Wachstum« erfasst inzwischen jedes Aldi-Regal. Ausgerechnet die »Bewusstseins-Industrie« hat hingegen keine Konzepte entwickelt, sendet und streamt ausschließlich entlang schier explodierender technischer Möglichkeiten. Den Anspruch, »heilende« Eingriffe vorzunehmen, erheben Zensoren in China, die NSA in Amerika und immer wieder profitzentrierte Unternehmen, die ihren Gewinn mit moralisierender Zuckerwatte verbrämen: Arbeitsplätze, Steuern, technologischer Fortschritt. Daneben kann man versuchen, ein »publizistisches Ethos« zu stellen. Also einen Versuch, zu definieren, welches nicht-finanzielle Unternehmensziel man verfolgt.

MS: Das Wort »definieren« stammt aus einer abstrakten Theoriensprache. Hier geht es jedoch um praktisch-politische Fragen, also um die ganz konkreten Moralansprüche, die eine Stadt, eine Firma, ein Land, eine Firmenkette, ein Verbund von Staaten oder ein multinationaler Konzern mehr oder weniger implizit schon an sich selber stellen. So etwas wie »Wertorientierung« wäre in diesem Sinn keine klassische Definitionsaufgabe, also keine theoretische Setzung, sondern vielmehr eine Art hermeneutischer Tätigkeit: das Explizit-machen des Impliziten. Umso mehr politische und wirtschaftliche Akteure sich darauf einlassen, umso mehr nachhaltige Ethiken der Selbstverpflichtung explizit gemacht und bei Entscheidungen berücksichtigt werden, desto größer wird die Chance, dass diese Prozesse eines Tages einen netzwerkartigen Verbund bilden – kultur-, gesellschafts- und wirtschaftssystemübergreifend! Ein verbindendes Element wäre dabei das gemeinsame Interesse am Fortbestand der Gattung Mensch auf einem lebenswert bleibenden Planeten Erde.

FK: Das musste mal gesagt werden! Auch wenn es in dieser Grundsätzlichkeit Gefahr läuft, bei allen Verbrechern der Branche Zustimmung zu finden. Also konkreter: Dem Haus »Springer« ist traditionell wenig heilig, weder in Methode noch Auftritt seiner Medien. Gleichwohl gehört die deutsch-israelische Freundschaft dort, wie Kanzlerin Merkel sagte, »zur Staatsräson«. Die öffentlich-rechtlichen Sender führen einen kulturellen und politischen »Grundversorgungsanspruch« im Schilde. Und man findet in zahllosen publizistischen Einheiten ebenso viele Deutungen des Begriffes »Qualität« als

inhaltlicher Maxime. – Daneben gibt es einen zweiten Ansatz, der aus der Medientechnologie selbst abgeleitet wird. Totalitäre Regimes jeder Prägung hängen existenziell davon ab, dass sich die Träger abweichender Meinungen untereinander nicht erkennen, verständigen und gar organisieren können. Damit ist jede Technologie, die ihrer Natur nach Dissidenz erlaubt und ermöglicht, heilend. Der erste Ansatz scheint mir der klassische moralische zu sein. Für den zweiten schlage ich mal zugespitzt »ingenieursreligiös« vor. Er basiert ja auf dem Axiom, Technologie könne von sich aus »gut« sein. Kann sie?

MS: Die Beispiele, die Du gebracht hast, setzen in meiner Sichtweise keine Theorieansätze um oder basieren auf vorgegebenen Axiomen. Sie lassen sich alternativ auch ganz gut als konkrete Fälle der faktischen normativen Selbstverpflichtungspraxis von einflussreichen Akteuren beschreiben. Die technikphilosophische Frage, ob Technologie von sich aus gut oder böse sein kann, ist aus meiner Sicht nicht praxisrelevant. Ihre Beantwortung macht keinen Unterschied für die gelebte Selbstverpflichtungspraxis handelnder Akteure.

FK: ..Vorsicht! Das per se Gute wird schnell praxisrelevant, wenn nämlich Anhänger von Technologien in eine Art erstarrten Überschwang verfallen. Das war bei der brechtschen Radiotheorie so – es wurden am Ende doch nur wenige zu Sendern, viele blieben Empfänger. Und das Netz konnte sich zu einem stattlichen Orwell-Monstrum auswachsen, während seine selbsternannten Ureinwohner theoretische Perspektiven feierten. Mit ein bisschen schlechter Laune kann man alle Medientechnologien auch jeweils als verfeinerte Herrschaftsinstrumente darstellen.

MS: Dagegen steht, dass sich zum Beispiel die Selbstverpflichtung einer demokratischen Gesellschaft zu einer zensurfreien Kommunikationspraxis mit bestimmten Medien besser umsetzen lässt als mit anderen. Hier hat die Internetnutzungspraxis der letzten Jahre nicht nur mit Blick auf die öffentlich-rechtlichen, sondern auch mit Blick auf die privaten Sender in Deutschland zu einer neuen Konjunktur der Qualitätsdebatte geführt. Wie siehst Du deren Effekte? Gibt es so etwas wie eine Renaissance des Qualitätsbewusstseins in den Sendeanstalten, bei einflussreichen Produzenten und prominenten Akteuren? Wird das deutsche Fernsehen (zumindest in Teilbereichen und Randzonen) wieder anspruchsvoller?

FK: Bisher ist vor allem die Zahl der Verbreitungswege medialer Inhalte explosionsartig gestiegen. Binnen weniger Jahre ging es allein im Fernsehen von »drei Programme per Zimmerantenne« zu »unendlich viele Programme über eine wachsende Zahl von Empfangsgeräten«. Deshalb gibt es »mehr von

alles«: Gutem, Schlechtem, Egalem. Die Sender und Medienpolitiker haben sich prompt um Digitalkanäle und Satellitenfrequenzen gestritten. Nun sickert mählich die Idee durch, dass es nicht mehr nur darum gehen wird, Publikum an einen technologischen Ausspielpunkt zu locken. Sondern Inhalte herzustellen, die sich ihren Weg zum Nutzer selber suchen und auch erobern können. Ein Beispiel: der diskutierte »ARD-ZDF-Jugendkanal« setzt auf dieses alte Model, während die gemeinten Zielgruppen sich vor allem dadurch auszeichnen, keine Gängelung qua Kanal mehr hinzunehmen. – Viele hochwertige ausländische Serien finden in Deutschland ein begeistertes Publikum; floppen jedoch im Fernsehen oder werden dort gar nicht erst angeboten. Etwa »Sherlock« von der BBC oder die umjubelten HBO-Serien. Wenn ich viele Online-Zeitungen nutze, gewinne ich Tempo, Buntheit, Reizfrequenz – und bezahle das mit der einen oder anderen Hastigkeit und Irrelevanz im Vergleich zu den Print-Ahnen. Dummerweise kannibalisieren beide Medien einander wirtschaftlich – hier wird die Qualitätsdebatte zu einer betriebswirtschaftlichen Frage.

MS: Meines Erachtens macht beides Sinn: das Kanalmodell und die medienübergreifende Orientierung an der Eigendynamik von nutzeranziehendem Content. Der Unterschied, der den Unterschied macht, besteht dabei darin, dass die Ausrichtung an der Anziehungskraft der Inhalte durchaus auch ohne Kanalmodell erfolgreich umgesetzt werden kann; das Kanalmodell aber nicht ohne anziehenden Content! Dass viele Kanäle offensichtlich Probleme mit der inhaltlichen Qualität ihres Angebots haben, ist kein ausreichender Grund auf das Kanalmodell gleich ganz zu verzichten. Zu meiner vielleicht etwas anachronistischen Wertschätzung der Kanalkultur trägt bei, dass ich als Vater von zwei kleinen Kindern die geschlossene Programmwelt des ARD-ZDF-Kinderkanals zu schätzen gelernt habe. Das ist tatsächlich über weite Strecken werbefreies Qualitäts-TV für Kids. Aber auch die kreative Gestaltung von Themenabenden oder Themenwochen nicht nur in den öffentlich-rechtlichen, sondern auch in den privaten Fernsehkanälen zeigt, wie sich durch eine inhaltliche Fokussierung des Kanalmodells inhaltlich attraktives TV-Programm neu erfinden lassen könnte.

FK: Ja, gern beides – das scheint auch das Organigramm der führenden Medienhäuser zu sein: den nämlichen Content über alle erreichbaren Vertriebswege auszuspielen. Modellhaft beim »Spiegel« mit TV und Web und Print, nun bei Springer mit BILD.de und N24. Hier käme ins Bild, dass die ihrer Verfasstheit nach gemeinwohlorientierten Sender – also die öffentlich-rechtlichen – durch gesetzliche Vorgaben und teils auch eigene Fehleinschät-

zungen diesem Modell nicht folgen können. Sie dürfen nichts im Printbereich, wenig im Netz und mehr als sie bezahlen können in TV und Radio. Das wäre ja nicht schlimm, wenn diese diffuse Idee von Qualität sich nicht schließlich immer wieder an die Öffentlich-Rechtlichen wenden würde. Allerdings haben die Kanäle, auch wenn es viele sind, eine vorgegebene Strömungsrichtung: von oben nach unten, vom Sender zum Empfänger. Dagegen sind Medien wie etwa YouTube oder ähnliche Plattformen zumindest teilweise Tidengewässer: mal fließt es von der Quelle zum Meer, mal drückt die Flut ihr Wasser vom Meer Richtung Quelle. Diese Qualität lässt sich mit herkömmlichem Einbahnstraßenrundfunk bisher kaum lernen. Wie gesagt: vor »ingeniursreligiöser« Euphorie sei gewarnt, doch noch ist dieses Chancenfeld in Bewegung.

Deine Frage nach Qualität oder Heilung, Therapie möchte ich gerne genauer verstehen. Ich kann mir dreierlei vorstellen: Die Qualität des Erfolges – sie bemisst sich in Reichweiten und Klickzahlen. Die Qualität des Inhaltes – sie bemisst sich nach Werten und dem Vermögen, Werte zu vermitteln. Und eine immanente Qualität, sozusagen die Öko-Bilanz der Medien. Über welche Qualität reden wir?

MS: Das Thema »heilsame Medien« bzw. »Medientherapie« würde ich deutlich vom Themenfeld »Qualität« unterscheiden. Aber wenn ich gleichwohl aus therapeutischer Perspektive aus der von Dir aufgezeigten Qualitätstrias auszuwählen hätte, dann würde ich vermutlich die immanente Öko-Bilanz der Medien in Sachen Heilungspotential favorisieren. Ob das stimmt, kann ich aber erst sagen, wenn ich genauer weiß, was Du damit meinst. Also, woran denkst Du bei »immanenter Qualität« und »Öko-Bilanz der Medien«?

FK: Erstens: Kommerzielle Qualität bemisst sich in Quoten und Erlösen. Zweitens: Für inhaltliche Qualität kann man handwerkliche, technische Parameter heranziehen und eine allerdings schon recht subjektive Werthaltung. Bleibt also die dritte, schwierigste Disziplin – die moralische Vollkostenrechnung – eben die »Öko-Bilanz«. Da verlassen wir das eh schon moorige Ufer und stehen im tiefsten Nebel der Nacht in eine See aus Mutmaßungen, Küchenpsychologie und Erfahrungsmedizin. Richtig unseriös, genau mein Ding. Also: Eine große Erzählung heißt »Sei froh, anderen geht es noch schlechter«. Das findet in Krimis statt, in jeder Nachrichtensendung und in den meisten fiktiven Formen. Die andere große Erzählung heißt »Alles wird gut«. Beide zusammen befestigen ihr Publikum, halten es bei der Stange. Eckart Tolles Konzept vom »Schmerzkörper« leuchtet mir da ein: Unsere Ängste und Sehnsüchte werden getriggert. Es sieht nur aus wie Nachrichten,

tatsächlich ist es Nahrung für Ängste oder Träume. Auch die größten Probleme sind Weihnachten gelöst, sonst macht das Fernsehen halt noch eine Charity-Gala und dunkelhäutige Kinder sagen »Danke«. Dazu passt auch Sloterdijks Wort von den »Erregungsvorschlägen«. Eine große Maschinerie, die uns am Denken hindert und die alles kann – außer zuhören. – Hörst Du noch zu?

MS: Ja, ich bin ganz Ohr.

FK: Danke. Also: Eine »Vollkostenrechnung« würde bedeuten, man stellt alle geistigen, seelischen und sonstigen Verwüstungen, die durch ein Medium angerichtet werden, gegen seine positiven Wirkungen. Erlaubt es Diskurs, macht es Stumme sprechen, das sind alles kaum naturwissenschaftliche, zählbare Dinge.

MS: Als medienphilosophischer Pragmatist befasse ich mich mit vielen unterschiedlichen Verwendungsweisen des Wortes Medien. Häufig werden auch unsere fünf Sinne als »Medien« tituiert und zwar als »Medien der Wahrnehmung«. Das gilt auch für unseren Körper und grundlegender noch für Raum und Zeit. Raum, Zeit, Körper und Wahrnehmung lassen sich als Dimensionen der medialen Konstitution von Kommunikation beschreiben. Die künstlerischen Medien – Bild, Sprache, Schrift, Tanz, Theater, Musik etc. – bündeln diese Dimensionen auf jeweils unterschiedliche Art und Weise. Wie gehe ich mit all' diesen Medien um? Das ist eine Frage, die sich mir als medienökologisch engagiertem Hochschullehrer jeden Tag aufs Neue stellt, wenn ich eine Lehrveranstaltung halte. Wie arrangiere ich den Raum, in dem die Veranstaltung stattfindet? Gibt es Blumen, Sitzbälle, Liegematten, Meditationsskissen, künstliches und/oder natürliches Licht, Beamer, Computer, Internetverbindung, Leinwand, Tafel, Bücher, Papier, Stifte, Farben, Bilder, Skulpturen, Trommeln, eine Bühne, ein Klavier o.ä. im Raum? Wie gehe ich mit der Zeit um? Treffen wir uns im Wochenturnus oder kompakt ein paar Tage am Stück? Wie viel Raum und Zeit sollen im Rahmen der Lehrveranstaltung für sinnliche Wahrnehmungen und bewusste Körpererfahrungen zur Verfügung stehen? Häufig nutze ich bestimmte Meditationsübungen, die achtsame Raum- und Zeiterfahrungen, sinnliche Außenwahrnehmungen und inneres Körperbewusstsein nachhaltig schulen und den Geist in eine Verfassung bringen, die nicht nur der akademischen, sondern auch der menschlich-moralischen Vollkostenrechnung zuträglich ist. Du ahnst, in welche Richtung sich meine Antwort bewegt? Na klar, in die Richtung einer weiteren Frage an Dich. Sie lautet: Wie sähe ein Äquivalent der von mir hier angedeuteten Medientherapie für die Arbeit eines Fernsehproduzenten aus?

FK: Der Mediennutzung – egal welcher Medien – liegen unausgesprochene vertragliche Vereinbarungen zu Grunde. »Der Produzent will Geld verdienen, der Konsument mit Reizen stimuliert werden« wäre eine typische. Sie enthält bereits eine Spaltung in aktive und passive Rollen. Das ist bei Deiner Lehrveranstaltung sehr anders. Salopp und Binse: Ohne Therapiewunsch keine Therapie. Kritiker und vielleicht Politiker hegen solche Wünsche gegenüber Produzenten. Man möge zu Bildung, Humanismus, Geschichtswissen, einer insgesamt besseren Welt beitragen. Das allerdings steht nicht in der vertraglichen Vereinbarung zwischen den Medienteilnehmern und funktioniert deshalb meist nicht.

MS: Mir wäre es an dieser Stelle wichtig, zwischen unausgesprochenen Vorannahmen und expliziten vertraglichen Regelungen zu unterscheiden. In der Zeit als ich für Presse und Radio als Wissenschaftsjournalist gearbeitet habe, ist mir aufgefallen, wie viele Vorannahmen es bei Zeitungsredakteuren und Radiomachern über »den Leser« bzw. »den Hörer« gibt. Ähnliches gilt nicht nur für Fernsehmacher und ihre Vorstellungen vom »Zuschauer«, sondern auch für Lehrer und ihre Vorstellungen vom »Schüler« bzw. »Studierenden«. Insofern sind wir, denke ich, durchaus in einer ähnlichen Situation: Du und das Fernsehen bzw. ich und die Hochschule. In Zeiten der Krise geht es darum, alte Gewohnheiten zu hinterfragen und unausgesprochene Vorannahmen zu artikulieren und kritisch zu diskutieren.

FK: Ja, ich sehe die Vermutung kritisch, das Publikum wolle gebildet, belehrt, gar angestrengt werden. Gegen diese Vermutung sprechen täglich weltweit die Einschaltquoten. Niemand hat Sorge, die credit points nicht zu bekommen, wenn er die Show nicht aufmerksam bis zum Ende verfolgt.

MS: Die Hochschulen stehen heute in einem ähnlichen Wettbewerb um die Studierendenzahlen wie die Fernsehsender um die Zuschauermenge. Und ähnlich wie die Fernsehzuschauer wollen auch die Studierenden nicht belehrt oder angestrengt werden. Das ist auch gut so! Denn wenn wir Lehren und Lernen als Belehrung und Anstrengung konzipieren, ist das viel eher ein Mitverursacher der aktuellen Bildungskrise als ein Aspekt ihrer Heilung. Stattdessen bemühe ich mich als Hochschullehrer, auf so etwas wie ein grundlegendes Bildungsbedürfnis zu reagieren. Es gibt kaum Studierende, die nicht daran interessiert wären, zukunftsorientiert ausgebildet zu werden bzw. sich hinsichtlich ihrer Persönlichkeit entfalten zu können.

FK: OK, ich glaube, dass die Leute gern Bewegtbildmedien nutzen und man ihnen bei der Gelegenheit sinnvollen Inhalt unterjubeln kann. Das ist

wirklich anders. Von denen, die allein des hochwertigen Inhaltes wegen Medien nutzen, kann das System nicht leben.

MS: Auch die Hochschule kann nicht von denjenigen leben, denen es allein um den hochwertigen Inhalt geht. Seit der Bologna-Reform gehört eine nachhaltige Balance zwischen der Vermittlung von Inhalten und dem Einüben von praktischen Fähigkeiten und grundlegenden Persönlichkeitskompetenzen sogar zum vertraglichen Rahmenprogramm des europäischen Hochschulsystems. Das Problem ist im Moment nur, dass die Curricula vieler Studiengänge in Deutschland immer noch an der alten Wissenstrichtervorstellung ausgerichtet sind und den anachronistischen Glaubenssatz von der qualitativen Hierarchie der Bildungsinhalte exekutieren. Meines Erachtens wird unter der Überschrift (einer inhaltshierarchisch konzipierten) Bildung von vielen Politikern und Intellektuellen etwas von Presse, Radio und Fernsehen eingefordert, das die Schulen und Hochschulen gerade bemüht sind als Relikt des 19. und 20. Jahrhunderts abzustreifen.

FK: Na, dann ist die »moralische Vollkostenrechnung« des deutschen Bildungswesens ja auch in der Summe dunkelrot: Wie viel Bildungshunger und -lust macht es kaputt, um wie wenig Fachwissen zu vermitteln? – »Durch Bildung die niederen Stände zu Höherem heranzuziehen« schwingt mit; und ein ähnliches Missverständnis begleitet die deutschen Massenmedien seit 1945 spätestens und aus reinstem Herzen. Ich verstehe Deinen Punkt so, dass wir im Verb »ziehen« einen Verständnisschlüssel finden: »Wenn man am Gras zieht, wächst es nicht schneller, sondern man rupft es aus«. Das heißt: Lehre nicht gegen taube Ohren, sondern warte bis kluge Fragen kommen?

MS: Der Vergleich mit dem Gras gefällt mir gut. Die Rede von den »klugen« Fragen weniger. Da kommt schon wieder so viel Bewertung und indirekt auch Abwertung (nämlich der vermeintlich weniger klugen Fragen) mit ins Spiel. Das ist das, was ich mit intellektueller bzw. inhaltlicher Hierarchie meine. Die Demokratisierung des Denkens ist für alle Medien noch immer eine große Herausforderung. In der Gärtnerterminologie bedeutet das, dass in bestimmten Regionen und Lagen das Gras einfach nicht so schnell wächst wie in anderen. In der einen Region ist schon ein wenig Wachstum ein großes Ereignis, in einer anderen Region wächst das Gras Dir über den Kopf. Anders formuliert: mir geht es in der Lehre nicht mehr primär um die Inhalte und deren Qualität, sondern um die Fähigkeit von Studierenden, Wahrnehmungen klar und ohne Bewertung zu formulieren, Gefühle, dahinter stehende Bedürfnisse und sich daraus ergebende Wünsche zu artikulieren. Marshall Rosenberg hat das »gewaltfreie Kommunikation« genannt. Ihre Etablierung

im modernen Bildungssystem wäre ein großer Schritt. In einigen Schulen ist er bereits gelungen. Die Hochschulen können von diesen Schulen viel lernen. Das ist ein spannender Prozess.

FK: Um mit der Demokratisierung gleich anzufangen: Das Bild von Gras und Gärtner erhebt Hochschullehrer und Fernsehproduzenten zu Gärtnern. Das ist etwas hoffärtig. In Deinem Verständnis des Hochschullehrers schwingt allerdings ein neues Bild mit, das des fragenden Therapeuten. Einer Hebamme gleich. Meinst Du es so?

MS: Ja, zur gewaltfreien Kommunikation gehört ein achtsames Fragen nach den Wahrnehmungen, Gefühlen, Bedürfnissen und Wünschen sowohl des Gesprächspartners als auch von uns selbst. Für die meisten von uns ist es gar nicht so leicht, auf diese Art von Fragen zu antworten. Unser bisheriges Bildungs- und Mediensystem schult die innere Wahrnehmung kaum. Bei vielen Menschen ist das Schimpfwortrepertoire größer als das Gefühlsvokabular. Der Kontakt zu unseren eigenen Bedürfnissen ist aufgrund primär wissensorientierter Erziehungspraktiken nicht besonders intensiv und die Fähigkeit, Bitten nicht als Forderungen oder Befehle zu formulieren, kaum ausgebildet. Eine gewaltfreie Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden würde übrigens im Idealfall auch auf Vergleiche und Noten verzichten. Du kannst Dir denken, dass das an deutschen Hochschulen ein heikles Thema ist.

FK: Damit sind zwei Ansätze klar herausgearbeitet: Man setzt auf den Einzelnen als Objekt, dem ein Lehrer bei der Entwicklung seiner selbst assistiert. Oder man setzt auf den Einzelnen als Subjekt, dem ein Produzent mehr oder minder brauchbare oder verführerische Angebote macht. Korrekt?

MS: Im 21. Jahrhundert lassen sich beide Praxisformen sowohl in den Medienwelten von Presse und Rundfunk als auch in den Medienwelten von Schule und Hochschule umsetzen. Die Grundversorgung mit Faktenwissen und Meinungsvielfalt wird heute für den Einzelnen – Urteilkraft und Selektionskompetenz vorausgesetzt – zu großen Teilen vom Internet mit befriedigt. Dadurch eröffnen sich für die klassischen Massenmedien und die schulischen Bildungsinstitutionen neue Spielräume im Bereich der Begleitung des Einzelnen in seiner Persönlichkeitsentwicklung und Charakterbildung. Darin können Heilungspotentiale liegen.

FK: Na, dann können wir spätestens seit Internet entspannt die Füße hochlegen und zusehen, wie diese Einzelnen zu Schwärmen finden. Und zählen dann den jeweiligen Spielstand zwischen Schwarmdummheit und Schwarmintelligenz. Mein Tipp: Ein hoher Gesamtsieg für Schwarmbeliebigkeit. In diese Beliebigkeit hinein postulierst Du einen »Mut zur Lücke«.

Den Mut, Erwartungen und Prägungen zu enttäuschen: Berieselt zu werden, mit Lehrplaninhalten oder Programmanliegen vollgetrichert zu werden, autoritär behandelt zu werden. Meine Skepsis dabei gilt der Passivität des Publikums – Deine der Hierarchie des Bildungswesens. Unser Optimismus gilt den offeneren Strukturen des Netzes, noch, denn dort kann der einzelne sich zwischen Aktivität und Passivität freier entscheiden. Und er gilt der Idee der »moralischen Vollkostenrechnung«, also letztlich der Anwendung von Prinzipien der Nachhaltigkeit auf das Medienschaffen.

Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen

Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität (zusammen mit Alexander Gröschner¹)

»The question of the integration of mind-body in action is the most practical of all questions we can ask of our civilization.«²

Abstract:

Die internationale Kreativitätsforschung hat sich lange Zeit vor allem an geistigen Fähigkeiten und intellektuellen Tugenden ausgerichtet. Im Kapitel »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen« wird der menschliche Körper als kreatives Medium der Wahrnehmung, der Kommunikation und des Handelns in den Blick genommen. Dies geschieht vor dem Hintergrund bildungsphilosophischer Ansätze, die im Kontext des amerikanischen Pragmatismus von William James (1842-1910) und John Dewey (1859-1952) entwickelt worden sind. Sie werden genutzt, um den Körper im Lehr- und Lernprozess zu verorten und den Kreativitätsbegriff körperphilosophisch zu erweitern. Zugleich wird der Ansatz des körperbasierten Lehrens und Lernens in Aktion präsentiert. Das geschieht anhand von exemplarischen Seminarkonzeptionen, die von den Autoren in Deutschland und Dänemark an verschiedenen Universitäten erprobt wurden.

-
- 1 Alexander Gröschner ist Professor für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
 - 2 John Dewey, »Body and Mind«, in: *The Later Works: 1925-1953*, Vol. 3: 1927-28, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1984, S. 25-40, hier: S. 29.

Einleitung

In einer Zeit, in der die Internet-Suchmaschine Google weltweit zu den am häufigsten gewählten Informationsquellen gehört und zwischenmenschliche personale Interaktion zunehmend auch via SMS, Email, Twitter oder *social networking sites* wie Facebook und Instagram stattfindet, tritt im Kontext von Lehr- und Lernprozessen zugleich ein lange verdrängtes altes Medium in den Fokus der Betrachtungen: der menschliche Körper.

Seine pädagogische Revalidierung macht Sinn. Denn das neue Leitmedium Internet setzt als Bildschirmtechnologie die Vernachlässigung körperlicher Bewegung in unseren Bildungsinstitutionen fort. Das verbindet die Nutzung von Computer und Internet im Unterricht mit der didaktischen Integration der audiovisuellen Massenmedien (Radio, Kino, Video, Fernsehen), die in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in unseren Schulen und Universitäten stattgefunden hat. Beide Prozesse verstärken die Tendenz zur pädagogischen Sitzkultur, die sich seit dem Zeitalter des Buchdrucks im modernen Bildungssystem etabliert hat. Die Wiederentdeckung des Körpers in der zeitgenössischen Bildungsarbeit³ erscheint vor diesem Hintergrund als eine ausbalancierende Gegenbewegung, die längst überfällig war.⁴

Im Folgenden möchten wir zeigen, dass der Körper als »our most primordial tool of tools«⁵ im Unterricht als Werkzeug zur Initiierung und Intensivierung kreativer Prozesse genutzt werden kann. Als *körperbasiert* bezeichnen wir in diesem Zusammenhang einen Ansatz, der nicht nur das Zusammenspiel von Skelett, Muskulatur und Organen mit unserem Gehirn und Nervensystem, sondern auch unser Denken und unsere Phantasie, unsere Gefühle und unsere Handlungen als integrale Dimensionen energetischer Körperprozesse im weitesten Sinne begreift.⁶

3 Vgl. Carol Glynn, *Learning on Their Feet. A Sourcebook for Kinesthetic Learning Across the Curriculum K-8*, Shoreham 2001; Liora Bresler (Hrsg.), *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Dordrecht 2004; Carla Hannaford, *Smart Moves. Why Learning Is Not All In Your Head*, Salt Lake City 2005.

4 Mike Sandbothe, »Und wie geht es Ihrem Nacken?«, in: *Kulturaustausch. Zeitschrift für internationale Perspektiven*, Themenheft: *e-volution*, 3, 2010, S. 22-23.

5 Richard Shusterman, *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, Cambridge 2008, S. 4.

6 Vgl. Frederick M. Alexander, *Der Gebrauch des Selbst. Die bewusste Steuerung des Gebrauchs im Bezug auf Diagnose, Funktionieren und Reaktionskontrolle*, Basel u. a. 2001 (engl. zuerst 1932); Moshe Feldenkrais, *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*, Frankfurt a. M.

Körperbasiertes Lehren und Lernen in diesem integralen Verständnis hilft Studierenden, Schülerinnen und Schülern dabei, ihre ganzheitliche Selbst- und Fremdwahrnehmung zu schulen. Auf diesem Weg kann es zu verbesserten Selbstregulationsprozessen kommen, die ihrerseits weit reichende Potenziale für die Freisetzung von neuen Dimensionen kreativen Empfindens, Denkens und Handelns eröffnen.

Bei unseren Ausführungen gehen wir in drei Schritten vor:

- Zunächst werden wir auf die Entwicklung und den aktuellen Stand der internationalen Kreativitätsforschung eingehen und exemplarisch vor Augen führen, inwiefern diese sich bei der Bestimmung des Kreativitätsbegriffs bisher vor allem an geistigen Fähigkeiten und intellektuellen Tugenden ausgerichtet hat.
- Im zweiten Teil kennzeichnen wir den menschlichen Körper als mehrdimensionales Medium der Wahrnehmung, der Kommunikation und des Handelns. Vor diesem Hintergrund bringen wir bildungsphilosophische Ansätze in den Blick, die im Kontext des amerikanischen Pragmatismus von William James (1842-1910) und John Dewey (1859-1952) entwickelt worden sind. Diese Ansätze werden von uns genutzt, um den Körper im Lehr- und Lernprozess zu verorten und den Kreativitätsbegriff körperphilosophisch zu erweitern.
- Drittens präsentieren wir den Ansatz des körperbasierten Lehrens und Lernens in Aktion. Das geschieht anhand von zwei exemplarischen Seminarkonzeptionen, die wir in Deutschland und Dänemark an verschiedenen Universitäten erprobt haben.

1. Begriffliche Zugänge zu *Kreativität* und ihre Bedeutung für Lehr- und Lernprozesse

Der Begriff *Kreativität* geht zurück auf das lateinische *creator* (Schöpfer, Erzeuger, Gründer) und das Verbum *creare* (erschaffen, zeugen, ins Leben rufen, auswählen), das seinerseits mit dem Verb *crescere* (wachsen, zunehmen, ent-

1992; ders., *Body and Mature Behavior. A Study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning*, Berkeley 2005; Shusterman, *Body Consciousness*.

stehen) eng verwandt ist. Im heutigen Begriffsverständnis wurde das Wort aus dem Englischen *creativity* in die deutsche Sprache übernommen.⁷

Der Durchbruch in der interdisziplinären Erforschung des Phänomens der Kreativität gelang 1950 mit einem Vortrag von Joy Paul Guilford auf einem Kongress der *American Psychological Association*. Guilford trat damals für eine systematische und experimentelle Forschung auf dem Feld der Kreativität ein. Er ging davon aus, dass die Fähigkeit zum kreativen Handeln kein genetisch vorgegebenes *Geschenk* an spezifische Personengruppen (z. B. Familien mit künstlerischen Berufen), sondern vielmehr *jedem* Individuum auf seine Weise zugänglich ist: »Creative acts can therefore be expected, no matter how feeble or how infrequent, of almost all individuals.«⁸

Entgegen der Ansicht, dass Kreativität als Forschungsthema eine eher kurzlebige Modeerscheinung der letzten 50 Jahre sei, ist festzustellen, dass sich Überlegungen zur menschlichen Kreativität in der Geschichte des abendländischen Denkens von Platon über F.W.J. Schelling bis in die Gegenwart finden. Während Platon die schöpferischen Kräfte von Philosophen und Dichtern in ihrer Fähigkeit zum Enthusiasmus vermutete, stellte Schelling heraus, dass der Mensch erst durch schöpferisches Handeln zu dem wird, was er ist.⁹ In der Pädagogik waren es vor allem Pestalozzi und Fröbel im 19. Jahrhundert sowie die Vertreter der reformpädagogischen Bewegung Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts wie u. a. Dewey, Freinet und Reichwein, die das schöpferische Zusammenspiel von Körper, Seele und Geist bei der Erziehung und bei Lernvorgängen des kindlichen Individuums betont haben.¹⁰

Wie Sternberg und Lubart in dem von Sternberg herausgegebenen *Handbook of Creativity* einführend festhalten, hat sich das Forschungsfeld in praktischer, theoretischer und methodologischer Hinsicht seit Guilford deutlich ausgeweitet, so dass eine übergreifende Charakterisierung der Kreativitätsforschung nicht leicht zu erstellen ist.¹¹ Es fällt jedoch auf, dass die körperba-

7 Helmut J. Serve, *Förderung der Kreativitätsentwicklung als implizite Bildungsaufgabe der Schule*, München 1995, S. 20.

8 Joy Paul Guilford, »Creativity«, in: *American Psychologist*, 5, 1950, S. 445-454, hier: S. 450. Vgl. hierzu auch: Ders., »Creativity: retrospect and prospect«, in: *Journal of Creative Behavior*, 5, 1970, S. 77-87.

9 Helmut J. Serve, *Förderung der Kreativitätsentwicklung*, S. 22f.

10 Vgl. Alexander Gröschner, *Pragmatische Medienkompetenz und Medienethik. Pädagogische Anknüpfungen an John Dewey im digitalen Zeitalter*, Jena 2005.

11 Robert J. Sternberg und Todd Lubart, »The concept of creativity: prospects and paradigms«, in: *Handbook of creativity*, hrsg. von Robert J. Sternberg, Cambridge 1999, S. 3-15. Vgl. hierzu auch: David Henry Feldman und Ann C. Benjamin, »Creativity and educa-

sierte Perspektive – wie wir sie im zweiten Teil unserer Überlegungen skizzieren – in der Kreativitätsforschung bislang nicht ausreichend entwickelt worden ist. Außerhalb der reformpädagogisch inspirierten Forschungsparadigmen überwiegen Ansätze, die auf die Förderung der geistigen Fähigkeiten und intellektuellen Tugenden der Lernenden abzielen, ohne dabei deren körperliche Fundierung angemessen zu berücksichtigen.¹²

So identifizieren etwa Sternberg und Lubart die folgenden drei geistig-intellektuellen Kompetenzen im Zusammenhang mit Kreativität:

»(i) [The] analytic ability to recognize which of one's ideas are worth pursuing and which are not; (ii) the synthetic ability to see problems in new ways and escape the bounds of conventional thinking; and (iii) the practical-contextual ability to realize new ideas and persuade others of their value.«¹³

Die analytische Fähigkeit zu erkennen, welche der eigenen Ideen es wert sind, weiter verfolgt zu werden, ist eine Leistung der *bestimmenden* Urteilskraft. Die synthetische Fähigkeit, Probleme auf neue Weise zu sehen und die Grenzen des konventionellen Denkens zu überschreiten, setzt *reflektierende* Urteilskraft bzw. Phantasie voraus. Und die Fähigkeit, neue Ideen in konkreten Kontexten umzusetzen und andere Menschen von ihrer Bedeutung zu überzeugen, erfordert Einfühlungsvermögen, Überzeugungskraft, Erfahrung und lebenspraktische Klugheit, d. h. *phronesis* im aristotelischen Sinn.

Alle drei *geistig-intellektuellen* Fähigkeiten bzw. Tugenden beinhalten grundsätzlich einen selbstreflexiven Aspekt der individuellen Wahrnehmung, wie er insbesondere aus einem Verständnis von Kreativität *als Teil der Persönlichkeit* erwächst. Im Kontext von Lehr- und Lernprozessen ist diese Perspektive als wichtige Teilkomponente aufzufassen. Sie betont, dass individuelle Fähigkeiten und Einstellungen das kreative Potenzial einer Person beeinflussen. Dabei spielen sowohl *Wissen* als Voraussetzung kreativen Handelns als auch *motivationale Aspekte* (vor allem intrinsische Motivation) eine entscheidende Rolle für den Unterricht in Schule und Universität.¹⁴ Auch

tion: an American retrospective«, in: *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 2006, S. 319–336.

12 Vgl. hierzu auch kritisch: Hartmut von Hentig, *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München/Wien 1998.

13 Sternberg und Lubart, »The concept of creativity«, S. 11.

14 Vgl. Arthur Cropley, »Kreativität und Kreativitätsförderung«, in: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Detlef H. Rost, Weinheim 2001, S. 366–373; Mihaly Csikszentmihalyi, *Kreativität*, Stuttgart 1997.

die pädagogische *Innovationsforschung* betont diese individuellen Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Einstellungen (z. B. Offenheit für neue Erfahrungen) als Ausgangspunkte für nachhaltige Veränderungen.¹⁵

Für den Unterricht sind darüber hinaus zwei weitere Aspekte von Kreativität besonders bedeutsam: der *kreative Prozess* und das *kreative Produkt*.¹⁶

Der *kreative Prozess* ist vergleichbar mit dem Problemlösungsprozess. Um einen als unbefriedigend empfundenen Zustand zu verändern bzw. einen verbesserten Zielzustand zu erreichen, ist es notwendig, das Problem zunächst zu erkennen und anschließend nach geeigneten Lösungen zu suchen. Fudickar betont im Anschluss an Guilford als Voraussetzung für einen kreativen Lösungsprozess die Fähigkeit zum divergierenden Denken:

»Die wichtigste Voraussetzung für kreatives Verhalten ist das divergierende Denken während des kreativen Prozesses; divergierendes Denken sucht jeweils nach mehreren Lösungen für ein Problem, während das konvergierende Denken ein Problem unter Anwendung herkömmlicher Denkvorstellungen und Regeln zu lösen vermag.«¹⁷

Für die Erhöhung der Intensität divergierender Denkstrategien erachtet u. a. Egger im Kontext des Unterrichts den sozialen Austausch im Klassenraum für bedeutsam. Durch gezielte kommunikative Prozesse unter den Schülerinnen und Schülern, die eine klare Strukturiertheit des Arbeitsauftrages voraussetzen, können in kurzer Zeit im Unterricht wünschenswerte Ergebnisse – d. h. Lösungswege – erreicht werden.¹⁸ Auch Cropley hebt aus pädagogisch-psychologischer Sicht kommunikative Aspekte im Klassenkontext hervor. Er betont insbesondere die Rolle der Lehrperson, die im sozialen Kontext Kreativitätshemmende Bedingungen abbauen kann.¹⁹

15 Vgl. Alexander Gröschner, *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*, Münster 2011.

16 Vgl. Siegfried Preiser und Nicole Buchholz, *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*, Heidelberg 2004; Daniel Goleman, Paul Kaufman und Michael Ray, *Kreativität entdecken*, München/Wien 1997.

17 Margrit Fudickar, *Kreativitätstraining und Schule. Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs*, Essen 1985, S. 36.

18 Vgl. Rudolf Egger, *Freiräume im Unterricht – Unterschätzt und überfordert? Kreativität als Erfahrungsquelle im schulischen Alltag*, Innsbruck/Wien 1996, S. 28ff.

19 Vgl. Cropley, »Kreativität und Kreativitätsförderung«, S. 269.

Betrachtet man Möglichkeiten der Förderung von Kreativität im schulischen und universitären Handlungsfeld, so wird deutlich, dass sowohl die individuelle Persönlichkeit als auch die Rahmenbedingungen für den kreativen Prozess – die Lernumgebung – maßgebliche Einflussfaktoren für kreatives Denken und Handeln darstellen. Aus diesem Grund wird im Kontext der Kreativitätsforschung gefordert, die schulischen und universitären Lernumgebungen so zu gestalten, dass kommunikative und kooperative Prozesse zwischen den Lernenden durch sie unterstützt werden.²⁰ Dies setzt mitunter weniger frontale als vielmehr interaktive Raumstrukturen und Sozialformen in Unterricht und Lehre voraus, die zudem die intrinsische Motivation und das Interesse der Lernenden am Gegenstand berücksichtigen und ggf. sogar erhöhen.²¹

Das *kreative Produkt* wird unterschiedlich definiert und in der Kreativitätsforschung kontrovers diskutiert. Zum einen kann das Ergebnis eines kreativen Denkprozesses – ein neuer Gedanke – darunter verstanden werden. Häufiger wird mit dem Wort Kreativität aber auch eine materielle Innovation verbunden, die vor allem im Bildungsbereich erschwerten Bedingungen der Umsetzung unterworfen ist.²²

Anknüpfend an die bisherigen Ausführungen können vier Dimensionen für die Förderung von Kreativität im Unterricht gekennzeichnet werden, die auf den drei dargestellten Aspekten (Persönlichkeit, Prozess, Produkt) aufbauen:²³

-
- 20 Vgl. Daria Loi und Patrick Dillon, »Adaptive educational environments as creative spaces«, in: *Cambridge Journal of Education*, S. 363-381; Günter Neff, »Kreativität und Gruppe«, in: *Kreativität in Schule und Gesellschaft. Voraussetzungen, didaktische Modelle und Perspektiven*, hrsg. von ders., Ravensburg 1975, S. 72-102.
 - 21 Sabine Weiß, »Kreativitätsförderung«, in: *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, hrsg. von Ewald Kiel, Bad Heilbrunn 2008, S. 119-141; Tina Seidel, Manfred Prenzel, Katharina Schwindt, Rolf Rimmel, Mareike Kobarg und Inger Marie Dalehefte, »The Link between Teaching and Learning – Investigating Effects of Physics Teaching on Student Learning in the Context of the IPN Video Study«, in: *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, hrsg. von Tomas Janik und Tina Seidel, Münster 2009, S. 161-180.
 - 22 Vgl. Gabi Reinmann, »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung«, in: *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 2005, S. 52-69; Cropley, »Kreativität und Kreativitätsförderung«, Gröschner, *Innovation als Lernaufgabe*,
 - 23 Vgl. Bob Jeffrey, »Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice«, in: *Cambridge Journal of Education*, S. 399-414.

- 1 *Relevanz*: Lernen ist bedeutsam für die konkreten Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie für die Gesamtinteressenlage der Gruppe als Lerngemeinschaft.
- 2 *Bewusstheit von Wissen*: Die Schülerinnen und Schüler lernen für sich selbst – nicht für Lehrer, Leistungskontrollen oder bestimmte gesellschaftliche Anforderungen. Kreatives Lernen ist internalisiert; es standardisiert nicht, sondern unterscheidet die individuellen Persönlichkeiten voneinander.
- 3 *Selbstkontrolle*: Schülerinnen und Schüler lernen selbstmotiviert. Die Kontrolle von Lernprozessen erfolgt nicht in erster Linie durch extrinsische Faktoren oder aufgabenorientierte Übungen.
- 4 *Innovation*: Dem Entstehen von Neuem Raum zu geben, ist ein zentrales Lernziel kreativer Unterrichtsformen. So können z. B. eine Fähigkeit verbessert, neue Einsichten oder neues Wissen gewonnen oder ein neues Produkt hergestellt werden. Die Orientierung am Prozess der Veränderung schafft ein stärker graduelles und kumulatives Lernverständnis.

Die für den schulischen Unterricht ausdifferenzierten Dimensionen sind auch für die universitäre Lehre bedeutsam. Zugleich korrespondieren diese Schlüsseleigenschaften mit einem konstruktivistischen, kognitiv aktivierenden und reflektierten Lehr- und Lernverständnis, wie es in der neueren Schul- und Unterrichtsforschung vertreten wird.²⁴

Serve definiert Kreativität darüber hinaus als eine »aus mehreren Komponenten bestehende, nicht nur geistig, sondern auch körperlich und gefühlsmäßig bedingte Begabung, Tendenz und Lebenskraft des Menschen«²⁵. Das bedeutet, dass Kreativität nicht nur mit kognitiven Fähigkeiten und intellektuellen Tugenden zu tun hat, sondern das Zusammenspiel von körperlich-

24 Vgl. Gabi Reinmann und Heinz Mandl, »Unterrichten und Lernumgebungen gestalten«, in: *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, hrsg. von Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, Weinheim 2006, S. 613-658; Andreas Renkl, »Lernen und Lehren im Kontext der Schule«, in: *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. von ders., Bern 2008, S. 109-153; Jaap Scheerens und Roel J. Bosker, *The foundations of educational effectiveness*, Oxford 1997; Thomas J. Shuell, »Teaching and learning in a classroom context«, in: *Handbook of educational psychology*, hrsg. von David C. Berliner und Robert C. Calfee, New York 1996, S. 726-764.

25 Serve, *Förderung der Kreativitätseinfaltung*, S. 43.

sensuellen, seelisch-affektiven und geistig-kognitiven Dimensionen im Prozess kreativen Lehrens und Lernens eine wichtige Rolle spielt.²⁶

Zur Förderung kreativer Lernprozesse plädieren wir in den weiteren Ausführungen für einen pragmatistischen Ansatz körperbasierten Lernens als Instrument zur Verbesserung der eigenen Körperwahrnehmung und zur Stärkung von Selbstregulationsprozessen. Bevor wir dazu zwei von uns erprobte Seminarkonzepte vorstellen, bringen wir den menschlichen Körper als mehrdimensionales Medium in den Blick und führen seine grundlegende Bedeutung für kreative Lehr- und Lernprozesse im Rekurs auf William James und John Dewey vor Augen.

2. Der menschliche Körper als mehrdimensionales Medium des Lehrens und Lernens

Den menschlichen Körper *als Medium* zu betrachten, setzt voraus, dass man den Medienbegriff nicht – wie in der Medien- und Kommunikationswissenschaft lange Zeit üblich – auf die technische Dimension massenmedialer Kommunikation beschränkt. Orientiert man sich stattdessen an einem weiten Verständnis des Wortes, lassen sich Medien als Steuerungsinstrumente auffassen, mit deren Hilfe sich eine bewusste oder unbewusste Veränderung von Wirklichkeit intra- und/oder intersubjektiv koordinieren lässt.

In der *Systematischen Medienphilosophie*²⁷ haben Mike Sandbothe und Ludwig Nagl den Vorschlag gemacht, die unterschiedlichen Verwendungsweisen des Wortes Medium wie folgt binnen zu differenzieren: a) *Sinnliche Wahrnehmungsmedien* wie z. B. Raum und Zeit, b) *Semiotische Kommunikationsmedien* wie z. B. Bild, Sprache, Schrift und Musik sowie c) *Technische Verbreitungsmedien* wie z. B. Buchdruck, Radio, Film, Fernsehen, Computer und Internet. Bereits in einer früheren Publikation hat Sandbothe mit Blick auf diesen Systematisierungsvorschlag hervorgehoben:

»Bei den genannten Beispielen handelt es sich jeweils um offene Reihen ohne Anspruch auf Vollständigkeit. So kommen neben den Anschauungsformen von Raum und Zeit im Bereich der sinnlichen Wahrnehmungsmedien insbesondere die Sinnesorgane mit ins Spiel. Entsprechend sind zu den technischen Verbreitungsmedien die Artikulationsorgane, aber auch der Körper [...] zu rechnen. Und die semiotischen Kommunikationsmedien umfassen

26 Vgl. Weiß, »Kreativitätsförderung«, S. 131.

27 Mike Sandbothe und Ludwig Nagl (Hrsg.), *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2005.

neben den exemplarisch genannten auch die Zeichensysteme der Gerüche, der Geschmäcke, der Berührung sowie Gestik, Mimik oder Tanz.«²⁸

Betrachtet man diesen »gebrauchstheoretischen« Ansatz genauer, dann wird deutlich, dass unterschiedliche Nutzungsformen und Betrachtungsweisen des menschlichen Körpers in allen drei Bereichen auftauchen: Sinnesorgane, Gestik und Mimik sowie der anatomisch oder biologisch verstandene Organismus insgesamt lassen sich im weiten Medienverständnis in unterschiedlichen Kontexten verorten. Hilfreich erscheint dieser Ansatz vor allem in der Hinsicht, dass er den menschlichen Körper als Medium nicht starr zuordnet, sondern eine funktionale Differenzierung zulässt, welche die sinnlichen, semiotischen und technischen Dimensionen unseres medialen Körpergebrauchs zueinander ins Verhältnis setzt.

Vor diesem Hintergrund erscheint der menschliche Körper als ein zentrales Koordinationsmedium, das im Hinblick auf Bildungs- und Erziehungsprozesse eine wichtige Rolle spielen kann. Der Körper ist in einer durch *Face-to-face*-Kommunikation geprägten Lehr- und Lernkultur das multidimensionale Instrument der Vermittlung und Integration von erziehungsrelevanten Werten und Wissensbeständen. Aus diesem Grund plädiert Gröschner an anderer Stelle für eine Revalidierung des Körpers im Kontext der Unterrichtskommunikation; eine Revalidierung, die neben der Bedeutung der Etablierung einer sprachlich orientierten Rückmeldekultur für die Berücksichtigung nonverbaler Aspekte (z. B. als Beitrag zur Klassenführung) eintritt.²⁹

Die medienpädagogische Bedeutsamkeit des Körpers wird im Kontext von Bildung und Erziehung oftmals nicht ausreichend wahrgenommen.³⁰ Bereits Dewey hat das westliche Erziehungssystem in dieser Hinsicht kritisiert. Aus seiner Sicht legt es den Fokus zu stark auf kognitive Prozesse und Leistungen und zu wenig darauf, Kinder, Jugendliche und Erwachsene darin zu unterrichten, ihren Körper bewusst wahrzunehmen und intelligent als Medium in Kommunikation und Handlung einzusetzen. In der Einführung zu Frederick M. Alexanders Buch *Der Gebrauch des Selbst* schreibt Dewey:

28 Im vorliegenden Band: »Der Vorrang der Medien vor der Philosophie«, S. 34.

29 Vgl. Alexander Gröschner, »Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos«, in: *Bildungsforschung*, 4(2), 2007, <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2io.69>.

30 Vgl. hierzu auch: Michael Giesecke, *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007.

»Erziehung ist die einzig sichere Methode, mit der die Menschheit ihren eigenen Kurs bestimmen kann. Doch wir sind in einem Teufelskreis gefangen, denn ohne zu wissen, was ein wahrhaft normales, gesundes psycho-physisches Leben ist, kommt das, was wir für Erziehung halten, eher einer Fehlerziehung gleich.«³¹

Im Anschluss an Dewey hat Richard Shusterman den Körper als mediales Werkzeug der Koordination von wirklichkeitsverändernden Handlungen beschrieben: »[The] body must be recognized as our most primordial tool of tools, our most basic medium for interacting with our various environments, a necessity for all our perception, action, and even thought.«³² Tatsächlich gilt, dass der Körper in mehrfacher Hinsicht als mediales Werkzeug beschrieben werden kann.

Zum einen vermittelt er die Interaktion mit den verschiedenen Umwelten, in denen sich der Mensch bewegt. In einem rudimentären Sinn ist Interaktion mit der Umwelt zunächst Bewegung des menschlichen Körpers und seiner Teile im Raum.³³ Diese wiederum ist die Voraussetzung für aktives Handeln, d. h. für Prozesse der Veränderung der äußeren Wirklichkeit durch kausale bzw. physische Intervention. Wahrnehmung und Denken fungieren als Elemente dieses grundlegenden Interaktionsprozesses, der für das kindliche Individuum lebensnotwendig ist.

Zum anderen erscheint der Körper als Medium der funktionalen Koordination von Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Ebenen des menschlichen Selbst wird sowohl individual- als auch gattungsgeschichtlich im Kontext der Einübung körperlicher Bewegung im Raum erlernt und kann daher im bewussten Rückgang auf seinen evolutionären Entstehungskontext auch modifiziert, intensiviert und kreativ weiterentwickelt werden. Darin liegt die besondere pädagogische Paradigmenfunktion von integralen Körper/Seele/Geist-Lerntechniken wie der Feldenkrais-Methode oder der Alexander-Technik.³⁴

31 John Dewey, »Einleitung«, S. XVIII.

32 Shusterman, *Body Consciousness*, S. 4.

33 Vgl. Emmi Pikler, *Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*, München 2011.

34 Vgl. Ann Mathews, *Implications for Education in the Work of F.M. Alexander. An Explanatory Project in a Public School Classroom*, New York 1984; Elly D. Friedmann, *Laban – Alexander – Feldenkrais. Pioniere bewußter Wahrnehmung durch Bewegungserfahrung*, Paderborn 1989; Chava Shelav-Silberbusch, *Bewegung und Lernen. Die Feldenkrais-Methode als Lernmodell*, Dortmund 1999.

Die Betrachtung des Körpers als mediales Werkzeug und als methodischer Gegenstand eines ganzheitlich verstandenen Lehrens und Lernens hat in der modernen Bildungsphilosophie eine lange reformpädagogische Tradition. Unter anderem haben Vertreter des amerikanischen Pragmatismus wie William James und John Dewey den Körper als Ausgangspunkt des Lernens durch das aktive Tun in dieser Weise aufgefasst. Indem sie dies taten, haben sie zugleich damit begonnen, körperliche Lernprozesse als Ausgangspunkte eines kreativen Selbst- und Welterlebens zu betrachten.

Für James besteht die Aufgabe des Lehrers darin, den Schüler in seinen Handlungen zu unterstützen »as including every possible sort of fit reaction on the circumstances into which he may find himself brought into by the vicissitudes of life«³⁵. Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen ihren Schülerinnen und Schülern Neues zu lernen, indem sie gemeinsam mit diesen in Handlungskontexten Erfahrungen machen und bewusst reflektieren. Für James ist Lernen ein Prozess, der aktives Problemlösen erfordert. Hat man sich mit einem Gegenstand oder Sachverhalt intensiv und aktiv auseinandergesetzt und Neues mit Bekanntem verknüpft, entsteht Wissen. Daraus folgt wiederum, dass Wissen niemals beendet oder statisch ist. James schreibt: »Knowing is a process of inquiring, not a static state.«³⁶

Insofern kann man sagen, dass für James inhaltliches Wissen nicht in erster Linie ein vorgegebener Lernstoff ist, sondern strukturell das Produkt eines kreativen Problemlösungsprozesses. Mehr noch: Aus seiner Sicht sind Denken und Wissen als solche kreative Produkte eines evolutionären Problemlösungsprozesses. Weil der Mensch sonst nicht überlebensfähig wäre, nutzt er die Plastizität seines Nervensystems, um Wahrnehmung und Denken als miteinander verflochtene Interpretationsprozesse zu organisieren, deren gemeinsames Koordinatensystem durch den Körper als grundlegendes Medium der Interaktion konstituiert wird: »Where the body is is ›here‹; when the body acts is ›now‹; what the body touches is ›this‹.«³⁷

An verschiedenen Stellen seines Werks geht James sogar noch einen Schritt weiter, wenn er die physiologischen Grundlagen unserer seelischen und geistigen Funktionen mit Blick auf den menschlichen Körper wie folgt beschreibt: »Its breathing is my ›thinking‹, its sensorial adjustments are

35 William James, *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*, Cambridge 1983, S. 26.

36 William James, *The Principles of Psychology*, New York 1970, S. 12.

37 William James, *Essays in Radical Empiricism*, Cambridge (MA) 1976, S. 86.

my ›attention‹, its kinaesthetic alterations are my ›efforts‹, its visceral perturbations are my ›emotions‹.«³⁸ Aus heutiger Sicht ist die identifizierende Gleichsetzung emotionaler, motivationaler und mentaler Prozesse mit bestimmten Körperfunktionen sicherlich kritisch zu betrachten. Das relative Recht von James' Überlegung aber besteht darin, dass die seelisch-geistigen Aspekte unseres Selbst tatsächlich eng mit körperlichen Prozessen verbunden sind, ohne jedoch darauf reduziert werden zu können.

Diesem Zusammenhang ist James in seiner introspektiven Analyse körperlicher Empfindungen nachgegangen. Dabei hat er zu Recht darauf hingewiesen, dass sich die menschliche Fähigkeit zur propriozeptiven Innenwahrnehmung von Knochen, Muskeln, Gelenken und Organen in der technisierten Moderne kulturell zurück entwickelt hat. Das spiegelt sich auch in der Ontogenese. Jede Bewegung, die wir machen, ist in unserer frühen Kindheit einmal erlernt worden und daher mit Gefühlen des Erfolgs und Misserfolgs, der Begeisterung und Frustration eng verbunden. Jede Bewegung, die wir erlernt haben, haben wir einmal als kreative Lösung eines konkreten Handlungsproblems individuell entwickelt, bevor sie sich dann als Bewegungsmuster automatisiert hat. Aus diesem Grund kann bewusste Körpererfahrung emotionale Räume eröffnen. Emotionen wiederum können Handlungen motivieren. Und Handlungen sind der Kontext, in dem materielle Produkte und mentale Strategien (Wissen) kreativ entwickelt, genutzt und verändert werden können. Das ist der körperphilosophische Zusammenhang, auf den James hingewiesen hat.

Darüber hinaus war ihm bereits klar, dass wir bestimmte introspektive Techniken der Körperwahrnehmung erlernen können, die es uns ermöglichen, die innere Verflechtung von muskulär-organischen, emotiv-motivationalen und geistig-kognitiven Prozessen methodisch zu rekonstruieren. James hat diese Techniken aus experimentalpsychologischer Perspektive in den Blick gebracht,³⁹ dabei jedoch nur ihre theoretischen Implikationen anerkannt. Die praktischen und edukativen Potenziale, die in den Techniken der »somaesthetic introspection«⁴⁰ für die gezielte Förderung kreativer Prozesse liegen, blieben bei ihm noch außen vor. Erst Dewey hat in dieser Hinsicht den entscheidenden Schritt vollzogen.

38 Ebd. S. 76.

39 Vgl. Shusterman, *Body Consciousness*, S. 161ff.

40 Ebd., S. 158.

Inspiziert von James' Pragmatismus hat Dewey dessen Perspektive auf die konkrete Praxis von Schule, Universität, Lebenswirklichkeit und Gesellschaft übertragen. Den von ihm entwickelten problembasierten Ansatz des *learning by doing*⁴¹ hat er im Rahmen seiner Chicagoer *Laboratory School* erfolgreich in der institutionellen Praxis erprobt. Zugleich ist Dewey hinsichtlich der Betonung des Körpers philosophisch konsequent über James' Ansatz hinaus gegangen. So hat er den bei James noch vorzufindenden Dualismus von Körper und Geist problematisiert. Der dualistischen Vorstellung zufolge handelt es sich bei Körper und Geist um zwei nicht nur *graduell*, sondern *substanziell* zu unterscheidende Entitäten. Alternativ dazu plädiert Dewey für eine graduelle und funktionale Differenzierung von körperlichen, seelischen und geistigen Prozessen:

»Die Unterscheidung zwischen physisch, psycho-physisch und geistig ist also eine Unterscheidung von Ebenen anwachsender Komplexität und Intimität der Interaktion zwischen natürlichen Ereignissen.«⁴²

Durch diese antidualistische Kontinuitätsvorstellung vermeidet Dewey die bei James noch auftretenden reduktionistischen Tendenzen. Obwohl (bzw. gerade weil) Körper, Seele und Geist ein energetisches Kontinuum bilden, sind sie graduell und funktional zu differenzieren. Darauf weist auch Shusterman hin, wenn er schreibt:

»Mind, in Dewey's view, is a still higher level of organization that emerges from psychophysical experience only when language comes into play, because language enables the organism's feelings and movements to be named, and thus objectified and given a determinate meaning that can be reidentified and deployed in communication. Mind remains in the realm of natural events, but Dewey's linguistic requirement for mind places it squarely in the realm of culture.«⁴³

Die Fundierung des Denkens als funktionales Element eines energetischen Aktivitätskontinuums, die sich bei Dewey auch in der Prägung von antidualistischen Bindestrichbegriffen wie »body-mind«⁴⁴ oder »mind-body«⁴⁵ aus-

41 Vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993.

42 John Dewey, *Erfahrung und Natur*, Frankfurt a. M. 1995, S. 252.

43 Shusterman, *Body Consciousness*, S. 186.

44 John Dewey, »Body and Mind«, S. 27.

45 Ebd., S. 29.

drückt, hat Konsequenzen für ein ganzheitliches Verständnis des Lerngeschehens. Lernen erscheint aus Deweys Sicht als »product of the exercise of powers needed to meet the demands of the activity in operation«⁴⁶. Die kreative Lernerfahrung wird dabei nicht als »ein ›Zusammenkommen‹ von Geist und Welt, Subjekt und Objekt, Methode und Stoff«, sondern als »einheitlicher Prozess der Wechselwirkungen einer sehr großen [...] Vielfalt von Kräften«⁴⁷ verstanden.

Noch deutlicher wird Dewey, wenn er an anderer Stelle den folgenden Vorschlag zur Begrifflichkeit macht: »[Within] the unity of behavior body stands for the means and agencies of conduct, and mind for its incorporated fruits and consequences.«⁴⁸ Darin liegt die kulturpolitisch interessante, von Dewey aber nicht weiter verfolgte Idee, das *Body-Mind*-Vokabular durch ein Mittel-Zweck-Vokabular zu ersetzen. Vollzieht man diese Substitution, dann erscheint die Revalidierung des menschlichen Körpers in der modernen Bildungsforschung als Wiederentdeckung der praktischen Werkzeuge wirklichkeitsverändernden Handelns in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen und der Natur.⁴⁹

Für die Förderung von Kreativität im schulischen bzw. universitären Kontext hat die methodische Integration von Techniken der somatischen Introspektion aus Deweys Sicht grundlegende Bedeutung. Dewey selbst war für mehrere Jahrzehnte Schüler des australischen Schauspielers und Körperpädagogen Frederick M. Alexander (1869-1955). Sein Verständnis von kreativer Körperarbeit war sowohl durch diese intensiven praktischen Erfahrungen als auch durch die Lektüre von Alexanders Schriften geprägt, zu denen Dewey mehrere Vorworte und Einleitungen geschrieben hat.⁵⁰

Shusterman fasst die bildungsphilosophische Bedeutung von Alexanders edukativer Körperarbeit wie folgt zusammen:

46 John Dewey, »What is learning?« in: *The Later Works: 1925-1953*, Vol. 11: 1935-1937, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1987, S. 238-242, hier: S. 238.

47 Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 222.

48 Dewey, »Body and Mind«, S. 31.

49 Vgl. *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk von Richard Rorty*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

50 Vgl. John Dewey, »Introductory Word to F.M. Alexander's Man's Supreme Inheritance«, in: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 11: 1918-1919, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1982, S. 350-353; ders., »Introduction to F. Matthias Alexander's Constructive Conscious Control of the Individual«, in: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 15: 1923-1924, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1983, S. 308-315; ders., »Introduction«, in: F.M. Alexander, *The Use of the Self*, London 1985, S. 7-12.

»The mass of kinaesthetic malfunctions and related somatic-psychic ailments (backaches, headaches, loss of vitality, nervousness, mental rigidity) that plague contemporary culture, Alexander explained as resulting from a systematic mismatch between our somatic tendencies developed through slow processes of evolution and the very different modern conditions of life and work in which we are forced to function.«⁵¹

Und weiter bemerkt Shusterman:

»Rejecting a regression to primitive life, he [i.e. Alexander] instead sought a method for people to rationally and consciously adjust their behavior to today's new and ever more quickly changing conditions [...]«⁵²

Vor diesem Hintergrund erscheint Kreativität für Dewey in einem neuen, pragmatistischen Licht: »True spontaneity is henceforth not a birth-right but the last term, the consummated conquest, of an art – the art of conscious control.«⁵³ Die methodische Kunst des Kreativen ergibt sich für Dewey aus dem, was Alexander »primäre Kontrolle des Gebrauchs des Selbst«⁵⁴ genannt hat. Sie besteht in einer bewusst ausbalancierten Haltung von Kopf und Nackenwirbelsäule im Verhältnis zum Rest des Körpers. Diese wiederum ist das schrittweise und allmähliche Produkt eines interaktiven Bewegungsbildungsprozesses. Dieser Prozess schließt die gezielte Hemmung von Fehlgewohnheiten und die intelligente Reorganisation derjenigen habituellen Mittel ein, mit denen ein bestimmter motorischer Handlungszweck (wie z. B. Aufstehen, Hinlegen, Umdrehen, Gehen, Stehen, Sitzen) erreicht wird.

Für Dewey handelt es sich bei Alexanders »Entdeckung einer zentralen Kontrolle«⁵⁵ um ein grundlegendes »Mittel zum Erlangen der vitalen Freiheit«⁵⁶, das den Einzelnen dazu befähigt, »durch eigenes koordiniertes Vermögen von seinem Potential Besitz zu ergreifen«⁵⁷. Es ist dieses Potenzial, in dem aus der Perspektive der pragmatistischen Körperphilosophie die kreative Fähigkeit beschlossen liegt, Neues zu Schaffen und damit die private Entwicklung des eigenen Lebens sowie den öffentlichen Fortschritt der menschlichen Kultur voran zu bringen. Aus diesem Grund folgert Dewey:

51 Shusterman, *Body Consciousness*, S. 192f.

52 Ebd. S. 193.

53 Dewey, »Introductory Word«, 352.

54 Alexander, *Der Gebrauch des Selbst*, S. 40.

55 John Dewey, »Einleitung«, S. XVIII.

56 Ebd.

57 Ebd.

»Alexanders Technik [...] bietet die Voraussetzung und ist daher zentral für alle spezifischen erzieherischen Prozesse. Sie steht im gleichen Verhältnis zu Erziehung, wie diese zu allen anderen menschlichen Handlungen steht.«⁵⁸

In seinem explizit von Alexander inspirierten Buch *Human Nature and Conduct* hat Dewey die folgende Definition von kreativer Aktivität vorgeschlagen: »Activity is creative as so far as it moves to its own enrichment as activity, that is, bringing along with itself a release of further activities.«⁵⁹ Wenn man diese Definition mit der besonderen Bedeutung zusammen denkt, die aus Deweys Sicht der primären Kontrolle des Gebrauchs des Selbst zukommt, ergibt sich das Bild eines energetischen Tiefenzusammenhangs von Kreativität, Körperlichkeit und Bildung.

Eine sich selbst organisierende, sich aus sich selbst über sich hinaus treibende Aktivität setzt den freien Fluss und den intrinsisch motivierten Austausch zwischen somatischen, emotionalen und mentalen Lebensenergien voraus. Kreativität in Alexanders und Deweys Sinn gründet in eben dieser Erfahrung der freien Transformierbarkeit von körperlichen, seelischen und geistigen Prozessen *ineinander*. Aus pragmatistischer Perspektive ist die scheinbare Unerschöpflichkeit dieses Austauschs die entscheidende Quelle kreativer Schöpfungskraft und gehört aus diesem Grund ins Zentrum eines auf anspruchsvolle Weise demokratischen Bildungsverständnisses.

3. Der Ansatz körperbasierten Lernens am Beispiel der Darstellung von zwei Seminarkonzepten

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass der Körper eine grundlegende Rolle im Lehr- und Lernprozess einnehmen kann. Er bildet nicht nur auf physiologischer und neurobiologischer, sondern auch auf emotionaler, motivationaler und mentaler Ebene die energetische Basis für kreative Lehr- und Lernprozesse. Für den Unterricht ergibt sich daraus der Vorschlag, den Körper als mehrdimensionales Medium des Lehrens und Lernens gezielt zu integrieren und dadurch kreative Selbstregulationsprozesse in der Lehrpraxis auf neue Weise zu ermöglichen.⁶⁰

58 Ebd.

59 John Dewey, »Human Nature and Conduct«, in: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 14: 1922, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1983, S. 99.

60 Vgl. Antje Langer, *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*, Bielefeld 2008.

Erste empirische Befunde zur Stärkung von Selbstregulationskompetenzen durch körperbasiertes Lehren und Lernen liegen für die Lehrerbildung vor. In ihrer Studie zur universitären Lehrerbildung konnte Košinár zeigen, dass körperbasierte Selbstregulation durch expandierte Körperhaltung (also eine der Wachstumsbewegung folgende Streckung und Dehnung, die Alexanders *primärer Kontrolle* nicht unähnlich ist) ein wichtiges Instrument für die Stressprävention bei Lehramtsstudierenden darstellen kann und zugleich die Fähigkeit zur individuellen, situativen Selbststärkung positiv unterstützt.⁶¹

Im Folgenden stellen wir zwei von uns an Universitäten in Deutschland und Dänemark erprobte Seminarkonzepte vor, die den Ansatz körperbasierten Lernens in Aktion präsentieren. Im Rahmen des ersten Seminartypus kommt dem *extrospektiven* Einsatz von videobasierten Supervisionstechniken besondere Bedeutung zu (Stichwort: Körpersprache/nonverbale Ausdrucksfähigkeit).⁶² Innerhalb der zweiten Seminarform spielen demgegenüber die *introspektiven* Methoden kinästhetischer Bildung eine wichtige Rolle, die Frederick M. Alexander und Moshe Feldenkrais (1904-1985) entwickelt haben (Stichwort: Körperbewusstsein).

Beiden Veranstaltungskonzepten lag die folgende Arbeitsdefinition zugrunde:

Körperbasiertes Lernen (oder auch body based learning, kurz: BBL) ist ein Sammelbegriff für Lehrtechniken und Lernstrategien, die einen handlungsorientierten, ganzheitlichen und bewussten Umgang mit dem eigenen und fremden Körper unterstützen. BBL-Techniken intensivieren das balancierte Zusammenspiel von muskulär-organischen, emotiv-motivationalen und mental-intellektuellen Ressourcen methodisch gezielt und helfen somit, die Kooperationsfähigkeit, Kreativität und moralische Sensibilität von Menschen zu stärken. Eine an BBL ausgerichtete Pädagogik betrachtet den Körper als mehrdimensionales Medium des Lehrens und Lernens in einer natürlichen, energetisch offenen und ökologisch sensiblen Umgebung, in der nachhaltige Erfahrungen gemacht und intelligente Formen der Interaktion eingeübt werden können.

61 Vgl. Julia Košinár, *Selbststärkung im Lehrerberuf: Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation*, Baltmannsweiler 2007, S. 247ff.

62 Für eine darüber hinausgehende Entwicklung von »Prototypen, Formate[n] und Evaluationen«, für innovative Lehr- und Lernformen, vgl. Mike Sandbothe/Reyk Albrecht (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung), insbesondere Teil II.

Seminarkonzeption I: Videobasierte Extrospektion

Im Rahmen eines Seminars am erziehungswissenschaftlichen Institut der Universität Jena im WS 2007/08 mit dem Titel *Kommunikation in Lehr- und Lernwelten* wurde der Ansatz körperbasierten Lernens mit dem Fokus auf kommunikative Prozesse im Unterricht experimentell erprobt.⁶³ Das Seminar gliederte sich in zwei Teile.

Im *ersten* Teil der wöchentlich stattfindenden Veranstaltungen wurden theoretische und methodische Aspekte der Kommunikation und Kommunikationspsychologie unter Bezugnahme auf für den Lehrerberuf wesentliche lernwirksame Dimensionen von Unterricht (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Unterrichtskommunikation, Klassenmanagement, Umgang mit Konflikten) erarbeitet und diskutiert. Darüber hinaus wurden methodische Kompetenzen, z. B. zu Aktivem Zuhören sowie zum Geben und Empfangen von Rückmeldungen kennengelernt und eingeübt; denn bedeutsam für das Gelingen des Ansatzes ist vor allem ein konstruktiver, wertschätzender Umgang unter den Teilnehmern. Dieser Seminarabschnitt wurde in der herkömmlichen Form von Referaten und Präsentationen der Lehramtsstudierenden durchgeführt, wobei sich für das Training der methodischen kommunikativen Fähigkeiten stets umfangreiche Diskussions- und Feedbackrunden in Kleingruppen und im Plenum an die Referate anschlossen.

Für den *zweiten* Teil des Seminars in Form einer mehrtätigen Blockveranstaltung⁶⁴ wurden den Studierenden zuvor Arbeitsaufträge gegeben. Diese

63 Mittlerweile wurde der Ansatz auch in zahlreichen Workshops und Seminaren zum Erwerb pädagogischer Basiskompetenzen in der Lehrerbildung an verschiedenen Universitäten und Hochschulen angewendet. Auch in schulinternen Lehrerfortbildungen stieß der Ansatz auf große Resonanz und konnte in längerfristigen Trainings- und Schulungskontexten ausgebaut werden. (Vgl. Alexander Gröschner, »Videobasierte [Selbst-]Reflexion als Forschungsgegenstand: Eine explorative Studie in der Lehrerfortbildung von Berufsschullehrkräften«, Vortrag auf dem Kongress Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung am 30. Juni 2009 an der Universität Zürich/Schweiz.)

64 Die Form von Blockveranstaltungen über einen bzw. zwei Tage mit je 8 Stunden hat nicht nur den gruppendynamischen Vorteil des besseren Kennenlernens und der größeren Vertrautheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander, sondern ermöglicht eine erheblich intensivere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Gerade die Arbeit mit Video(selbst)analysen hat außerdem einen nicht zu unterschätzenden Zeitfaktor, für das, möchte man den größtmöglichen Lernerfolg errei-

bestanden in der Regel darin, eine Stundeneröffnung (Umfang: 5 bis 10 Minuten) vorzubereiten. Diese konnten sie für eines der von ihnen studierten Unterrichtsfächer der Sekundarstufe frei wählen. Bereits diese Vorbereitungen zeigten ein hohes kreatives Potenzial der Studierenden, die erstmals in einer erziehungswissenschaftlichen Veranstaltung ihr unterrichtsbezogenes inhaltliches Fachwissen präsentieren konnten. Die Gruppe wurde auf die zur Verfügung stehenden Tage aufgeteilt, so dass kleinere Gruppen von zehn bis zwölf Lehramtsstudierende an dem Seminar teilnahmen.

An den jeweiligen Seminartagen wurden die einzelnen Präsentationen in Form von kurzen Rollenspielen (Lehrer/Lehrerin bzw. Klasse mit der von der Lehrperson zu bestimmenden Klassenstufe und Unterrichtsstunde) vorgestellt und mit der Videokamera aufgezeichnet.⁶⁵ Nach zwei bis drei Präsentationen wurden die kurzen Videosequenzen gemeinsam angeschaut und mit der Methode des »Lauten Denkens«⁶⁶ bzw. des »call-out«/»stopping point«-Verfahrens⁶⁷ sowohl von der Seminarleitung als auch (zunehmend) von den Teilnehmerinnen näher analysiert.⁶⁸ Dabei lag der Fokus vor allem auf verba-

chen, das 90-minütige Zeitkorsett herkömmlicher Seminarstrukturen nicht optimal ist.

- 65 Erstaunlicherweise gaben Studierende, die im Rollenspiel Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse darstellten, nach dem Seminar an, in bekannte Muster und Schülerrollen ihrer eigenen Schulzeit zurückgefallen zu sein. Dabei lag Letztere zum Zeitpunkt des Seminars in den meisten Fällen schon mindestens 3 Jahre zurück. Es kann vermutet werden, dass eben diese bekannten Muster und Gewohnheiten einen wesentlichen Einfluss auf das eigene, spätere Handeln als Lehrkraft haben, wenn die Erfahrungen nicht systematisch in der Ausbildung reflektiert werden. (Vgl. Rudolf Messner, »Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung«, in: *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!*, hrsg. von Hans Brunner, Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wiese, Innsbruck 2002, S. 59-79).
- 66 Vgl. Maarten W. Van Someren, Yvonne F. Barnard und Jacobijn A. C. Sandberg, *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*, London u. a. 1994; Renate Weidle und Angelika C. Wagner, »Die Methode des Lauten Denkens«, in: *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, hrsg. von Günter L. Huber und Heinz Mandl, Weinheim/Basel 1994, S. 81-103.
- 67 Vgl. John R. Frederiksen, Mike Sipusic, Miriam G. Sherin und Edward Wolfe, »Video portfolio assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching«, in: *Educational Assessment*, 5(4), 1998, S. 225-297; Jennifer K. Jacobs und Eiji Morita, »Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons«, in: *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), 2002, S. 154-175.
- 68 Die zunehmende Aktivität der Diskussionsbeiträge und Analysen der Studierenden kann darauf zurückgeführt werden, dass diese im Verlauf der Veranstaltung ihre eige-

len/nonverbalen Aspekten des Verhaltens der angehenden Lehrperson. Als Ergebnis des Videospiegels können die folgenden Gesichtspunkte zusammenfassend festgehalten werden:

- *Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung*: Ein Großteil der Studierenden hat von sich ein anderes Selbstbild als es die Mitstudierenden zurückmelden;
- *Reflexion von Körperhaltung, Mimik und Gestik*: Die Studierenden geben häufig an, zuvor noch nie wirklich auf ihre Körperhaltung in der Unterrichtssituation (z. B. in Praktika) geachtet zu haben sowie teilweise Mimik und Gestik in dem gehaltenen Unterrichtseinstieg »unvorteilhaft« eingesetzt zu haben;
- *Reflexion von Proxemik*: Das Raumverhalten der Studierenden ist oftmals unvorteilhaft für den Austausch und den Blickkontakt mit den Schülern (vor allem unter Verwendung von Unterrichtsmedien wie Tafel, Beamer und Overheadprojektor);
- *Reflexion von Paralinguistik*: Insbesondere der verbale Ausdruck fällt den Studierenden auf. Dabei wird vor allem die Stimmführung (Prosodie) mehrmals kritisch angemerkt, z. B. wenn bei einem Arbeitsauftrag an die Schüler am Satzende die Stimme der Lehrperson eher nach oben als nach unten geht (damit die Aufforderung eher wie eine Frage klingt) oder bei selbständigen Formen der Paralinguistik wie Lauten (»Ähs« usw.).

Insgesamt geht aus den schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden hervor, dass ihre Wahrnehmungs- und Reflexionskompetenz durch den Videospiegel erhöht werden konnte bzw. sie für ihr Selbstbild sensibilisiert worden sind. Das Auftreten der Studierenden, ihre Körpersprache, ihr verbaler Umgang mit den Schülern (die Lernbegleitung) konnte durch den Videospiegel und das Videofeedback genauer analysiert werden. Damit setzte ein Prozess der Bewusstheit ein, der – selbst in gespielten Situationen – persönlichkeitsorientiert das körperliche Verhalten zeigt. Die Blockveranstaltungen wurden nachträglich jeweils als große Bereicherung der Ausbildung bezeichnet. Dabei wurde vor allem die (Selbst-)Wahrnehmungsschulung als ein Element der Lehrerprofessionalisierung betont. Es wurde der Wunsch geäußert,

ne gegenstandsbezogene Wahrnehmung schulen konnten und ihnen daraufhin mehr und mehr Aspekte zur Rückmeldung aufgefallen sind.

diese Form des körperbasierten Lernens – insbesondere die Arbeit an Körperhaltung, Mimik, Gestik und Proxemik – als Element der Ausbildung zu intensivieren und zu verstetigen, da darin der Vorteil des Aufzeigens von *individuellen* Gewohnheiten sowie Möglichkeiten und Ratschläge zur Verbesserung (mit dem Ziel des kongruenten Zusammenspiels professionellen Wissens und individuellen Handelns) zum Tragen kommen können.⁶⁹

Das kreative Potenzial, das mithilfe der videobasierten Extrospektion bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern freigelegt werden konnte, kann insbesondere in Form einer Ressourcen-Analyse beschrieben werden. Die Lernzeit sowie die Lernumgebung, der universitäre Ausbildungsort, wurden gezielt dazu genutzt, das individuelle unterrichtliche Handeln in Form eines Rollenspiels zu erproben und im angeleiteten Gruppenaustausch kriteriengeleitet zu reflektieren. Dabei wurden Aspekte des persönlichen Auftretens, der individuellen Kommunikation im Kontext der Vermittlung handlungsrelevanten Wissens (z. B. die Frage zum Umgang mit Konflikten im Klassenraum) und grundlegender Strategien (z. B. Wie gebe ich Rückmeldung?) ausgetauscht und dokumentiert.

Darüber hinaus gelang es durch den Fokus auf grundlegende, fächerübergreifende Merkmale des Lehrerhandelns, kreative Aspekte nicht im Sinne eines intellektuell eng geführten Unterrichtseinstiegs zu beschreiben. Vielmehr setzte der kommunikationsorientierte Videospiegel den Blick frei für ein integriertes Verständnis der bedeutsamen Rolle des Körpers im Lehr- und Lernkontext. Dies wiederum führte zu einer höheren Bereitschaft, sich noch intensiver mit diesbezüglichen Professionalisierungsmaßnahmen

69 Ähnliche videobasierte Verfahren werden gegenwärtig in der amerikanischen Lehrerforschung systematisch integriert und effektiv genutzt. Jedoch wird in den Ansätzen des »Videoclub« (vgl. Miriam G. Sherin, »The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs«, in: *Video Research in the Learning Sciences*, hrsg. von Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron und Sharon J. Derry, Mahwah, NJ 2007, S. 383-395; Miriam G. Sherin und Elisabeth van Es, »Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision«, in: *Journal of Teacher Education*, 60[1], 2009, S. 20-37) bzw. »Problem-solving cycle« (vgl. Hilda Borko, Jennifer Jacobs, Eric Eiteljorg und Mary Ellen Pittman, »Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development«, in: *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, S. 417-436) weniger der Fokus auf körperbasiertes Lernen als vielmehr auf die Ausbildung einer reflexionsorientierten Veränderung in der Planung und Durchführung von Fachunterricht gelegt. Eine wünschenswerte Weiterentwicklung des Konzepts der videobasierten Extrospektion bestünde in der Hinsicht gerade in einer stärkeren Verknüpfung z. B. von fachdidaktischem Wissen mit dem pädagogischen Wissen und individuellen Auftreten.

auseinanderzusetzen und sich dem kreativen Prozess der Kongruenz-Entwicklung stärker zu widmen. Im Verlauf des Seminars wurden somit nicht nur für die eigene Selbstregulation relevante Veränderungsbedürfnisse und Entwicklungsstrategien deutlich, sondern zugleich wurde dadurch auch die Wahrnehmung kreativitätsfördernder bzw. -hemmender Merkmale geschult.

Seminarkonzeption II: Introspektion mittels Alexander-Technik und Feldenkrais-Methode

Im Rahmen von Block-Seminaren und Workshops, die im Sommersemester 2004 an der Universität der Künste Berlin (UdK) sowie in den Jahren 2006 und 2007 an der Aalborg Universität Dänemark (AAU Campus Aalborg sowie AAU Campus Kopenhagen) und in der Werkstatt des dänischen Bildhauers Claus Ørntoft (Mygdal) stattgefunden haben, wurde ein komplementärer Ansatz körperbasierten Lehrens und Lernens erprobt.⁷⁰ In Zusammenarbeit mit ausgebildeten Lehrerinnen der Alexander-Technik bzw. der Feldenkrais-Methode wurden Studierende in den Studiengängen »Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation« (an der Fakultät für Gestaltung der UdK Berlin) »Humanistische Informatik« (an der humanwissenschaftlichen Fakultät der AAU) und »Medialogie« (an der AAU-Fakultät für Technik, Wissenschaft und Medizin) bzw. im Rahmen des erwähnten Mygdal-Workshops eingeladene Künstlerinnen und Künstler sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Fächern (www.mygdal.net) in die entsprechenden Ansätze und Techniken körperbasierten Lernens eingeführt.

Die Arbeit mit den Studierenden an den Universitäten erfolgte im Rahmen von Blockveranstaltungen, die im Regelfall als ein- oder mehrtägige Module von jeweils sechs Stunden (mit entsprechenden Pausen) angelegt waren. Die Studierenden befanden sich in einem Fall im Grundstudium (AAU Aalborg »Medialogie«), in den drei anderen in der Abschlussphase des Masterstudiums (UdK Berlin »Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation«, AAU Aalborg »Humanistische Informatik«, AAU Kopenhagen »Medialogie«).

70 Vgl. Mike Sandbothe, »Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkrais-Methode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland«, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 01.06.2010].

Im Unterschied zu der an der Universität Jena durchgeführten Seminar-konzeption I setzten die Veranstaltungen in Aalborg, Berlin und Kopenha-gen nicht bei der Außenwahrnehmung, sondern bei der Innenwahrnehmung des eigenen Körperbildes an. Dementsprechend wurden Videoaufzeichnungen nur als Instrument der wissenschaftlichen Dokumentation verwendet, aber nicht als integraler medienpädagogischer Bestandteil der Veranstaltung eingesetzt. Stattdessen wurden die Studierenden von den erfahrenen und nach internationalen Standards zertifizierten Alexander- und Feldenkrais-Lehrerinnen in der bewussten Binnenwahrnehmung (*Introzeption*) ihrer Mus-kulatur, ihrer Gelenke und ihres Skeletts im Wechselspiel mit der Schwerkraft in Raum und Zeit kinästhetisch geschult.

Im Unterschied zu den Jenaer Veranstaltungen hat sich gezeigt, dass bei dem beschriebenen Vorgehen die Aufmerksamkeit auf sogenannte *Fehler* kaum eine Rolle spielt. Das liegt daran, dass die externe Kontroll-Perspektive (*Videospiegel*) wegfällt und stattdessen die spielerische Erfahrung mit bewusster Muskelentspannung (*Inhibition*) und den sich daraus von selbst ergebenden innovativen Bewegungserfahrungen in den Vordergrund trat. Sowohl die Alexander-Technik als auch die Feldenkrais-Methode kön-nen jeweils entweder im *One-to-One-Teaching* eingesetzt werden oder als Gruppenarbeit. Von beiden Möglichkeiten wurde in den durchgeführten Lehrveranstaltungen in jeweils unterschiedlichen Kombinationen Gebrauch gemacht.

Eine ausführliche Beschreibung und Auswertung der im Rahmen dieser Veranstaltungen gesammelten BBL-Erfahrungen wird an anderer Stelle erfolgen. Im aktuellen Kontext sei das Spannungsfeld, innerhalb dessen der bewusste Umgang mit dem eigenen Körper in aktuellen akademischen Ausbildungsinstitutionen konkret zu situieren ist, mit Hilfe einer anekdoti-schen Kurzgeschichte angedeutet, die zugleich zeigt, wie Kreativität durch den Einsatz von introspektiven Körperbewegungstechniken im Unterricht methodisch gestärkt werden kann.

Die im Folgenden nachgezeichnete Geschichte hat sich in einer Lehrver-anstaltung ereignet, die 2007 auf dem AAU-Campus in Kopenhagen durchge-führt wurde. Es handelte sich um 15 fortgeschrittene (größtenteils männliche) Studierende des stark technologisch geprägten Studiengangs *Medialogie* der Fakultät für Technik, Wissenschaft und Medizin der Aalborg Universität Ko-penhagen.

Als die am Seminar beteiligte Alexanderlehrerin sich ans Pult stellte und die Studierenden ansprechen wollte, stellte sie fest, dass die meisten Studie-

renden von ihrer Anwesenheit kaum Notiz nahmen. Stattdessen verschwanden die Studenten mit ihren Körpern förmlich in den Laptops, die sie vor sich auf dem Tisch stehen hatten und aktiv mit Tastatureingaben versorgten. Um das Gespräch zu eröffnen, stellte die Alexanderlehrerin eine Frage, die sie direkt an denjenigen Studierenden richtete, dessen Körper am erfolgreichsten dabei war, in seinem mitgebrachten Laptop zu verschwinden. »Wie viele Stunden pro Tag verbringen Sie an Ihrem Computer?« Ein kurzes Aufsehen bei ununterbrochenem Tippen und beibehaltener Körperkrümmung. Keine Antwort.

Reformulierung der Frage: »Wie viel Zeit pro Tag verbringen Sie *nicht* am Computer?« Daraufhin sah der angesprochene Student kurz auf. Diesmal mit gerichtetem Blick. Seine Aufmerksamkeit hatte sich von der Tastatur des Laptops abgewendet und verharnte für eine Sekunde zwischen Laptop und Handy, bevor sich der junge Mann geschäftsmäßig der Tastatur seines Mobiltelefons zuwendete und diese ganz ähnlich traktierte wie zuvor den Laptop. In freier Übersetzung bedeutet diese performative Antwort auf die von der Alexanderlehrerin gestellte Frage so viel wie: »Ja, es gibt computerfreie Zeiten, z. B. dann, wenn ich mich um mein Handy kümmere.«

Doch das war nur der erste Schritt zu einer Serie von Öffnungen, in die sich der erwähnte Studierende in den folgenden Stunden gemeinsam mit seinen Kommilitoninnen und Kommilitonen unter Anleitung der Alexanderlehrerin begab. Dabei ging es darum, die Bewegungsmechanik des menschlichen Skeletts im Zusammenspiel mit der Muskulatur und unter Bedingungen der Schwerkraft anhand der eigenen Körpererfahrung zu spüren und zu optimieren. Bei der Feedback-Runde am Ende des Tages war der Laptop des erwähnten Marthontippers längst geschlossen und im Rucksack verstaut. Mit offenem Blick für seine Umgebung, in aufrechter und zugleich entspannter Haltung formulierte er sein Resümee wie folgt:

»Am Anfang dachte ich, das ist bestimmt alles nur hypnotischer Hippiekram. Aber das stimmt nicht. Die Alexandertechnik ist total logisch. Warum haben wir das nicht schon im ersten Semester gelernt? Alextech kommt mir vor wie das Betriebssystem für meine mentale Software. Ich find's genial!«

Der Vergleich trifft den Grundmechanismus der Alexandertechnik sehr gut. Im Zentrum des von Alexander entwickelten und von Dewey körperphilosophisch weiter ausbuchstabierten Konzepts der *primären Kontrolle* steht unser Umgang mit unserer Wirbelsäule und dabei insbesondere die Art und Weise, wie wir unseren obersten Halswirbel nutzen. In Anspielung auf den Titanen

Atlas aus der griechischen Mythologie wird er häufig auch als *Atlasgelenk* bezeichnet. Denn der in der klinischen Praxis als *C1* titulierte Wirbel ist derjenige Wirbel, der dem Schädel am nächsten liegt, also den ganzen Kopf trägt und neben grundlegenden Balance-Funktionen auch Bewegungen wie das Nicken koordiniert. Zum Schädel hin ist das Atlasgelenk mit dem *Hinterhauptsbein* verbunden. Dabei handelt es sich um die anatomische Brückenstelle, an der Rückenmark und Gehirn ineinander übergehen.

Tatsächlich kommt in der Computerarchitektur dem Betriebssystem eine ähnliche Scharnierfunktion zu wie in der menschlichen Anatomie dem Atlasgelenk. Das *operating system* vermittelt zwischen *hardware* und *software* auf vergleichbare Weise wie im menschlichen Organismus das Atlasgelenk zwischen Gehirn und Bewegungsapparat. Wir neigen dazu, das Gehirn einseitig als Organ des Denkens zu verstehen. Zunächst aber dienen die basalen Gehirnfunktionen der Koordination von körperlichen Bewegungen, die über das Rückenmark an die entsprechenden Effektoren übermittelt werden. Wenn sich unser Atlasgelenk in einer entspannten und offenen Position befindet, dann erfolgt die Transformation von Gehirnpulsen in körperliche Bewegungen auf geschmeidige und flexible Art und Weise. Ist unsere Nackenmuskulatur jedoch verspannt und dadurch das Atlasgelenk eingeklemmt und in seiner Bewegungsfreiheit behindert, dann ist auch der kreative Spielraum zwischen Gehirnpuls und körperlicher Ausführung eingeschränkt.

Interessanterweise ist es nun so, dass auch der umgekehrte Wirkungszusammenhang besteht. Wenn es uns gelingt, mittels entsprechender Bewegungstechniken unsere Körperhaltung zu lockern, also unseren Umgang mit der Wirbelsäule so zu flexibilisieren, dass das Atlasgelenk eine entspanntere Position einnehmen kann, dann führt das in der mentalen Rückkopplung zu einer kreativen Öffnung unserer Geistestätigkeit, d. h. zu einer höheren Flexibilität im nicht länger nur konvergierenden, sondern in zunehmendem Maße dann auch divergenzfähigen Denken.⁷¹ Der erfahrene Alexanderpraktiker Dewey berichtet in diesem Zusammenhang »über die große Veränderung der moralischen und geistigen Einstellung, die eintritt, wenn sich die richtige Koordination etabliert hat«⁷².

Der dänische Medialogie-Student, der zunächst nicht bereit war von seinem Computer aufzuschauen, ist ein versierter Programmierer und hat viele

71 Vgl. Sandbothe, »Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer«.

72 Dewey, »Einleitung«, S. XVII.

Stunden seines erwachsenen Lebens mit gebeugter Kopfhaltung am Computer verbracht. Die Erfahrung, die er im Seminar mit der Alexandertechnik machen konnte, erlaubte es ihm, seine Nackenmuskulatur vorübergehend zu lockern und seinem Atlasgelenk mehr Spielraum zu lassen als gewohnt. Das führte zu einem Kreativitätsschub, den er dann auch für seine Programmierarbeit nutzen kann. Denn die Lockerung des Atlasgelenks, also die Optimierung der *primären Kontrolle* im Sinne von Alexander, führt zu eben derjenigen freien Transformierbarkeit von Energieflüssen zwischen körperlichen, seelischen und geistigen Prozessen, die Dewey als Grundgeschehen der kreativen Aktivität beschrieben hat.

Ausblick

Abschließend kann festgehalten werden, dass die aufgezeigten Dimensionen körperbasierten Lernens in Zukunft in weiteren Seminaren noch detaillierter zu erproben sind. Auch sollte eine weiterführende Herangehensweise körperbasierten Lernens darin bestehen, die beschriebenen zwei Perspektiven – Extrospektion (Videospiegel) und Introspektion (Alexander-Technik/Feldenkrais-Methode) – in gemeinsamen Workshops vernetzt zu erproben.

Darüber hinaus gilt es in empirisch angelegten Untersuchungen die Wirksamkeit des Ansatzes für Lehr-Lernprozesse zu dokumentieren und durch systematische Forschungen zu begleiten (z. B. im Kontext der Lehrerbildung unter Rekurs auf fachdidaktische Professionalisierungsansätze). Unseres Erachtens bietet der Ansatz körperbasierten Lehrens und Lernens eine fruchtbare Perspektive für eine genauere Untersuchung, wenn es um die Frage geht, welche Rolle der Körper beim Lehren und Lernen spielt und wie durch eine gezielte Transformation bestehender Bewegungsabläufe und eine intelligente Schulung des propriozeptiven Systems.⁷³ Formen der Selbstwahrnehmung und des kreativen Selbstgebrauchs können verbessert werden. Auf dieser Grundlage könnte Bildung und Erziehung eine ganzheitliche Wirksamkeit entfalten, die das Aufwachsen im digitalen Zeitalter medienökologisch optimiert.

73 Vgl. Mabel E. Todd, *The Thinking Body. A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man*, Hightstown 1968, S. 26f.

Vor mehr als 50 Jahren beschrieb Aldous Huxley den Zustand des westlichen Erziehungs- und Bildungssystems mit Blick auf dessen mangelndes Körperbewusstsein wie folgt:

»Schooling without proper training of the psycho-physical instrument cannot, in the very nature of things, do more than a limited amount of good and may, in the process of doing that limited amount of good, do the child a great deal of harm by systematically engraining his habits of improper use.«⁷⁴

Und weiter schreibt Huxley:

»The problem of incorporating a decent education in the non-verbal humanities into the current curriculum is a task for professional educators and administrators. What is needed at the present stage is research – intensive, extensive and long drawn research. Some Foundation with a few scores of millions to get rid of should finance a ten – or fifteen – year plan of observation and experiment.«⁷⁵

Möchte man Kinder und Jugendliche für den sensiblen Umgang mit Mensch, Technik und Natur befähigen, könnten nach unserer Auffassung in Zukunft zunehmend auch stärker präventive Maßnahmen im Umgang mit dem eigenen Körper im Fokus des Lehrens und Lernens stehen. Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen sind hierbei zentrale Orte der Vermittlung körperbasierter Medienkompetenz. Wie wir in den Ausführungen im Kontext der Initiierung und Stärkung von Kreativität gezeigt haben, interagieren körperliche Lehr- und Lernerfahrungen auf mehrdimensionale Art und Weise mit seelischen und geistigen Entwicklungsprozessen.

Um den Fortschritt von Bildung und Erziehung insgesamt voranzutreiben, bedarf es nicht nur der in vollem Gang befindlichen strukturellen Reformen im Bildungswesen und der gezielten Nutzung technologischer Innovationen, sondern auch einer umfangreichen empirischen Erforschung und parallel laufenden Integration von ganzheitlich *kommunikations- und kooperationsorientierten* sowie *selbstreflektierten* Lehr- und Lernmethoden. Zu diesem Zweck könnte der Ansatz körperbasierten Lernens zunächst selektiv und experimentell und dann möglicherweise auch flächendeckend in die schulische Unterrichtspraxis aufgenommen werden.

74 Aldous Huxley, *Adonis and the Alphabet. And other Essays*, London 1956, S. 21.

75 Ebd., S. 38.

Der Mut, der dafür von Seiten der Lehrkräfte und Verantwortlichen in der Lehrerbildung notwendig ist, hängt mit der Bereitschaft zusammen anzuerkennen, dass Lernprozesse existieren, die nicht in erster Linie kostengünstig als deklaratives Wissen standardisiert und vermarktet werden können. So schrieb Alfred North Whitehead einmal über die schöpferische Kraft der menschlichen Phantasie: »Imagination cannot be acquired once and for all, and then kept indefinitely in an ice box to be produced periodically in stated quantities. The learned and imaginative life is a way of living, and is not an article of commerce.«⁷⁶

In diesem Sinne gilt: Kreativität im Unterricht fördern bedeutet, auf die Lernenden einzugehen, ihre Voraussetzungen und Erfahrungen im Lernprozess ernst zu nehmen und als weiterführende intrinsische Lernanlässe zu verstehen. Zur Förderung von Kreativität gehört eine gelebte kreative pädagogische und didaktische Praxis der Lehrpersonen, zu der wir unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Bezugspunkte im Unterricht eine Anknüpfung an Selbstregulationsprozesse durch körperbasiertes Lernen zählen können.

Literatur

- Alexander, Frederick M.: *Der Gebrauch des Selbst. Die bewusste Steuerung des Gebrauchs im Bezug auf Diagnose, Funktionieren und Reaktionskontrolle*, Basel u. a. 2001.
- Bresler, Liora (Hrsg.): *Knowing Bodies, Moving Minds. Towards Embodied Teaching and Learning*, Dordrecht 2004.
- Borko, Hilda/Jacobs, Jennifer/Eiteljorg, Eric/Pittman, Mary Ellen: »Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development«, in: *Teaching and Teacher Education*, 24, 2008, S. 417-436.
- Cropley, Arthur: »Kreativität und Kreativitätsförderung«, in: *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. von Detlef H. Rost, Weinheim 2001, S. 366-373.
- Csikszentmihalyi: Mihaly, *Kreativität*, Stuttgart 1997.
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993.
- Dewey, John: *Erfahrung und Natur*, Frankfurt a. M. 1995.

76 Alfred N. Whitehead, *The aims of Education and other essays*, New York 1967, S. 97.

- Dewey, John: »Introductory Word to F. M. Alexander's Man's Supreme Inheritance«, in: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 11: 1918-1919, hrsg. von Jo Ann Boydston. Carbondale 1982, S. 350-353.
- Dewey, John: »Introduction to F. Matthias Alexander's Constructive Conscious Control of the Individual«, in: ders.: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 15: 1923-1924, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1983, S. 308-315.
- Dewey, John: »Human Nature and Conduct«, in: *The Middle Works: 1899-1924*, Vol. 14: 1922, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1983.
- Dewey, John: »Body and Mind«, in: *The Later Works: 1925-1953*, Vol. 3: 1927-28, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1984, S. 25-40.
- Dewey, John: »Introduction«, in: Frederick Matthias Alexander, *The Use of the Self*, London 1985.
- Dewey, John: »What is learning?« in: *The Later Works: 1925-1953*, Vol. 11: 1935-1937, hrsg. von Jo Ann Boydston, Carbondale 1987, S. 238-242.
- Dewey, John: »Einleitung«, in: F. M. Alexander, *Der Gebrauch des Selbst. Die bewusste Steuerung des Gebrauchs im Bezug auf Diagnose, Funktionieren und Reaktionskontrolle*, Basel u. a. 2001.
- Egger, Rudolf: *Freiräume im Unterricht – Unterschätzt und überfordert? Kreativität als Erfahrungsquelle im schulischen Alltag*, Innsbruck/Wien 1996.
- Feldenkrais, Moshe: *Das starke Selbst. Anleitung zur Spontaneität*, Frankfurt a. M. 1992.
- Feldenkrais, Moshe: *Body and Mature Behavior. A Study of Anxiety, Sex, Gravitation and Learning*, Berkeley 2005.
- Feldman, David Henry, und Ann C. Benjamin: »Creativity and education: an American retrospective«, in: *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 2006, S. 319-336.
- Frederiksen, John R./Sipusic, Mike/Sherin, Miriam G./Wolfe, Edward: »Video portfolio assessment: Creating a framework for viewing the functions of teaching«, in: *Educational Assessment*, 5(4), 1998, S. 225-297.
- Friedmann, Elly D.: *Laban – Alexander – Feldenkrais. Pioniere bewußter Wahrnehmung durch Bewegungserfahrung*, Paderborn 1989.
- Fudickar, Margrit: *Kreativitätstraining und Schule. Erfolgreiche Methoden zur Steigerung der Kreativität am Beispiel eines Unterrichtsversuchs*, Essen 1985.
- Giesecke, Michael: *Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte*, Frankfurt a. M. 2007.
- Glynn, Carol: *Learning on Their Feet. A Sourcebook for Kinesthetic Learning Across the Curriculum K-8*, Shoreham 2001.

- Goleman, Daniel/Kaufman, Paul/Michael Ray: *Kreativität entdecken*, München/Wien 1997.
- Gröschner, Alexander: *Pragmatische Medienkompetenz und Medienethik. Pädagogische Anknüpfungen an John Dewey im digitalen Zeitalter*, Jena 2005.
- Gröschner, Alexander: *Innovation als Lernaufgabe. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Erfassung und Umsetzung von Innovationskompetenz in der Lehrerbildung*, Münster 2011.
- Gröschner, Alexander, und Mike Sandbothe: *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk von Richard Rorty*, Berlin 2011.
- Gröschner, Alexander: »Körpersprache im Unterricht. Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos«, in: *Bildungsforschung*, 4(2), 2007, <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2io.69>.
- Gröschner, Alexander: »Videobasierte [Selbst-]Reflexion als Forschungsgegenstand: Eine explorative Studie in der Lehrerfortbildung von Berufsschullehrkräften«, Vortrag auf dem Kongress Unterrichtsforschung und Unterrichtsentwicklung am 30. Juni 2009 an der Universität Zürich/Schweiz.
- Guilford, Joy Paul: »Creativity«, in: *American Psychologist*, 5, 1950, S. 445-454.
- Guilford, Joy Paul: »Creativity: retrospect and prospect«, in: *Journal of Creative Behavior*, 5, 1970, S. 77-87.
- Hannaford, Carla: *Smart Moves. Why Learning Is Not All In Your Head*, Salt Lake City 2005.
- Huxley, Aldous: *Adonis and the Alphabet. And other Essays*, London 1956.
- Jacobs, Jennifer K./Morita, Eiji: »Japanese and American Teachers' Evaluations of Videotaped Mathematics Lessons«, in: *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(3), 2002, S. 154-175.
- James, William: *The Principles of Psychology*, New York 1970.
- James, William: *Essays in Radical Empiricism*, Cambridge (MA) 1976.
- James, William: *Talks to Teachers on Psychology and to Students on some of Life's Ideals*, Cambridge 1983.
- Jeffrey, Bob: »Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice«, in: *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 2006, S. 399-414.
- Košinár, Julia: *Selbststärkung im Lehrerberuf: Individuelle und kontextuelle Bedingungen für die Anwendung körperbasierter Selbstregulation*, Baltmannsweiler 2007.
- Langer, Antje: *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*, Bielefeld 2008.

- Loi, Daria, und Patrick Dillon: »Adaptive educational environments as creative spaces«, in: *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 2006, S. 363-381.
- Mathews, Ann: *Implications for Education in the Work of F. M. Alexander. An Explanatory Project in a Public School Classroom*, New York 1984.
- Messner, Rudolf: »Schule als Lernort im Spannungsfeld von Theorie und Praxis der LehrerInnenbildung«, in: *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!*, hrsg. von Hans Brunner, Erich Mayr, Michael Schratz und Ilse Wiese, Innsbruck 2002, S. 59-79.
- Neff, Günter: »Kreativität und Gruppe«, in: *Kreativität in Schule und Gesellschaft. Voraussetzungen, didaktische Modelle und Perspektiven*, hrsg. von ders., Ravensburg 1975, S. 72-102.
- Pikler, Emmi: *Laßt mir Zeit. Die selbständige Bewegungsentwicklung des Kindes bis zum freien Gehen*, München 2011.
- Preiser, Siegfried/Buchholz Nicole: *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*, Heidelberg 2004.
- Reinmann, Gabi: »Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung«, in: *Unterrichtswissenschaft*, 33(1), 2005, S. 52-69.
- Reinmann, Gabi, und Heinz Mandl: »Unterrichten und Lernumgebungen gestalten«, in: *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, hrsg. von Andreas Krapp und Bernd Weidenmann, Weinheim 2006, S. 613-658.
- Renkl, Andreas: »Lernen und Lehren im Kontext der Schule«, in: *Lehrbuch Pädagogische Psychologie*, hrsg. von ders., Bern 2008, S. 109-153.
- Sandbothe, Mike: *Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkraismethode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland*, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 01.06.2010].
- Sandbothe, Mike, und Ludwig Nagl (Hrsg.): *Systematische Medienphilosophie*, Berlin 2005.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- Sandbothe, Mike: »Einleitung: Wozu systematische Medienphilosophie?«, in: *Systematische Medienphilosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe und Ludwig Nagl, Berlin 2005, S. XIII-XXVII.
- Sandbothe, Mike: »Und wie geht es Ihrem Nacken?«, in: *Kulturaustausch. Zeitschrift für internationale Perspektiven*, Themenheft: *e-volution*, 3, 2010, S. 22-23.

- Scheerens, Jaap, und Roel J. Bosker: *The foundations of educational effectiveness*, Oxford 1997.
- Seidel, Tina, Manfred Prenzel, Katharina Schwindt, Rolf Rimmele, Mareike Kobarg und Inger Marie Dalehefte: »The Link between Teaching and Learning – Investigating Effects of Physics Teaching on Student Learning in the Context of the IPN Video Study«, in: *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, hrsg. von Tomas Janik und Tina Seidel, Münster 2009, S. 161-180.
- Serve, Helmut J.: *Förderung der Kreativitätsentfaltung als implizite Bildungsaufgabe der Schule*, München 1995.
- Shelav-Silberbusch, Chava: *Bewegung und Lernen. Die Feldenkrais-Methode als Lernmodell*, Dortmund 1999.
- Sherin, Miriam G. : »The Development of Teachers' Professional Vision in Video Clubs«, in: *Video Research in the Learning Sciences*, hrsg. von Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron und Sharon J. Derry, Mahwah, NJ 2007, S. 383-395.
- Sherin, Miriam G., und Elisabeth van Es: »Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision«, in: *Journal of Teacher Education*, 60(1), 2009, S. 20-37.
- Shuell, Thomas J.: »Teaching and learning in a classroom context«, in: *Handbook of educational psychology*, hrsg. von David C. Berliner und Robert C. Calfee, New York 1996, S. 726-764.
- Shusterman, Richard: *Body Consciousness. A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*, Cambridge 2008.
- Sternberg, Robert J., und Todd Lubart: »The concept of creativity: prospects and paradigms«, in: *Handbook of creativity*, hrsg. von Robert J. Sternberg, Cambridge 1999, S. 3-15.
- Todd, Mabel E.: *The Thinking Body. A Study of the Balancing Forces of Dynamic Man*, Hightstown 1968.
- van Someren, Maarten W./Barnard, Yvonne F./Sandberg, Jacobijn A. C.: *The think aloud method: A practical guide to modelling cognitive processes*, London u. a. 1994.
- von Hentig, Hartmut: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*, München/Wien 1998.
- Weidle, Renate/Wagner, Angelika C.: »Die Methode des Lauten Denkens«, in: *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*, hrsg. von Günter L. Huber und Heinz Mandl, Weinheim/Basel 1994, S. 81-103.

Weiß, Sabine: »Kreativitätsförderung«, in: *Unterricht sehen, analysieren, gestalten*, hrsg. von Ewald Kiel, Bad Heilbrunn 2008, S. 119-141.

Whitehead, Alfred N.: *The aims of Education and other essays*, New York 1967, S. 97.

Wozu »Gesundes Lehren und Lernen«?

Abstract:

Das Kapitel »Wozu Gesundes Lehren und Lernen?« exponiert eine achtsamkeitsbasierte Bildungsagenda, die an der Ernst-Abbe-Hochschule in Jena entwickelt worden ist und seither breitenwirksam erprobt und evaluiert wird. Anhand von drei Dimensionen gesundheitsförderlichen Lehrens und Lernens (Übung, Arrangement, Balance) führt der Text vor Augen, wie sich die zunehmende Stressbelastung an Hochschulen sowohl durch körperbasierte Lehr- und Lernformen (Alexander-Technik, Feldenkrais-Methode, Eurythmie, Qi Gong u.a.) als auch durch meditative (Kabat-Zinn) und nicht-meditative (Langer) Achtsamkeitspraktiken reduzieren lässt. Als weiterer Faktor wird auf die gleichberechtigte Ausbalancierung des Verhältnisses von zu vermittelnden Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) hingewiesen. Abschließend werden die Überlegungen dieses Kapitels ins Verhältnis zur Bologna-Erklärung gesetzt, die seit 1999 die europäische Hochschulpolitik prägt.

Im Titel dieses Kapitels steht »Gesundes Lehren und Lernen« in Anführungszeichen. Das soll hervorheben, dass es sich dabei um einen Namen handelt. »Gesundes Lehren und Lernen (GLL) an der EAH Jena« heißt ein Innovationsprojekt, das im Zeitraum von Januar 2015 bis Dezember 2019 unter Leitung des Autors an der Ernst-Abbe-Hochschule Jena (EAH Jena) entwickelt und durchgeführt wurde und dessen achtsamkeitsbasierte Grundlagen seit 2018 auf weitere Hochschulen übertragen werden.¹ Das Kapitel skizziert

1 Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).

den pragmatistischen Arbeitsansatz und den bildungsphilosophischen Hintergrund des GLL-Projekts, um auf dieser Grundlage die Frage nach dem »Wozu« zu beantworten.

1. Pragmatistischer Arbeitsansatz

Der Arbeitsansatz des GLL-Projekts ist durch die philosophische Denkströmung des amerikanischen Pragmatismus geprägt. Diese wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von dem Logiker und Mathematiker Charles Sanders Peirce (1839–1914), dem Experimentalpsychologen William James (1842–1910) und dem philosophischen Pädagogen John Dewey (1859–1952) begründet.² Ein erfolgreiches Update hat dieses Denken im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts durch die international einflussreichen Arbeiten des amerikanischen Philosophen Richard Rorty (1931–2007) erlebt.³

Den für die erfahrungsbasierte Konzeption des GLL-Projekts zentralen Grundgedanken des pragmatistischen Forschungs- und Entwicklungsdesigns hat Dewey vor 100 Jahren wie folgt formuliert:

»Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat. Eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung, kann Theorie in jedem Umfang erzeugen und tragen, aber eine Theorie ohne Bezugnahme auf irgendwelche Erfahrung kann nicht einmal als Theorie bestimmt und klar erfasst werden.«⁴

Weil bisher nicht nur keine erfahrungsbasierte, sondern überhaupt keine Theorie des gesunden Lehrens und Lernens, die sich so nennt, vorliegt, geht das GLL-Projekt ganz im Sinne Deweys von konkreten Praktiken aus. Diese sind von Lehrenden und Studierenden an unterschiedlichen Fachbereichen der EAH Jena in den letzten Jahren entwickelt und erprobt worden. Als

2 Richard Rorty, »Pragmatism«, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Bd. 7, hrsg. von Edward Craig, London/New York 1998, S. 632–640.

3 *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, hrsg. von Mike Sandbothe, Weilerswist 2000; *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, hrsg. von Alexander Gröschner und Mike Sandbothe, Berlin 2011.

4 John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993, S. 193 (im Original zuerst 1916).

Pilotfachbereich dient dabei in den ersten beiden Projektjahren der pädagogisch und didaktisch besonders innovative Fachbereich Sozialwesen (FB SW). Das Spektrum der an diesem Fachbereich praktizierten GLL-Stile reicht von humor-, tier- und spielpädagogischen Ansätzen über erlebnistherapeutische und erlebnispädagogische Unterrichts-Arrangements bis hin zu achtsamkeits-, kunst- und kulturpädagogischen Lehr- und Lernformen.

Ein wichtiges Ziel des GLL-Projekts besteht darin, die an der EAH Jena praktizierten GLL-Stile auf Familienähnlichkeiten hin zu untersuchen, d. h. zu typologisieren und schrittweise so zu systematisieren, dass sich damit ein Werkzeugkasten füllen lässt, der fachbereichsübergreifend genutzt werden kann. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass die beiden anderen am GLL-Projekt beteiligten Fachbereiche – Betriebswirtschaft (BW) und Wirtschaftsingenieurwesen (WI) – nach der Pilotphase am FB SW ihre fachbereichsspezifischen GLL-Praktiken mit ins Spiel bringen, so dass am Ende des Projekts ein Werkzeugkasten mit GLL-Tools zur Verfügung stehen kann, der aus Praktiken dreier unterschiedlicher Fachbereichskulturen hervorgegangen ist.⁵

In einem ersten Schritt hat sich im Rahmen der Beantragung des GLL-Projekts bereits gezeigt, dass »eine Erfahrung, selbst eine sehr bescheidene Erfahrung«, ganz im Sinne des obigen Dewey-Zitats, »Theorie in jedem Umgang erzeugen und tragen«⁶ kann. In einem Vorprojekt-Workshop, der 2014 in Tabarz (Thüringen) stattgefunden hat, wurde aus den praktischen Lehr- und Lernerfahrungen am FB SW eine Heuristik des gesunden Lehrens und Lernens entwickelt.⁷ Von besonderer Bedeutung sind dabei die drei folgenden Dimensionen von GLL, die in der zukünftigen Projektentwicklung um weitere ergänzt werden können:

- 1 *Übung*: Integration von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreatiionsverfahren in Lehr- und Lernprozesse (u. a. durch bewusste Pausengestaltung).

5 Das GLL-Projektteam setzt sich zusammen aus den Kollegen Heiko Haase (Betriebswirtschaft), Mike Sandbothe (Sozialwesen) und Matthias Schirmer bzw. seit 2017 Burkhard Schmager (Wirtschaftsingenieurwesen).

6 Dewey, *Demokratie und Erziehung*, S. 193.

7 Vgl. hierzu sowie zur Vorgeschichte des GLL-Projekts am FB SW: Georg Neubauer, Mike Sandbothe, Erich Schäfer und Jörg Schulz, »Gesundes Lehren und Lernen am Fachbereich Sozialwesen der EAH Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 88–89.

- 2 *Arrangement*: Weiterentwicklung von Praktiken des *student centered learning* bzw. des selbst organisierten Lernens zu salutogenen Lehr- und Lernarrangements.
- 3 *Balance*: Ausbalancierung des Verhältnisses von zu vermittelnden Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen).

Nicht alle GLL-Stile, die am FB SW der EAH Jena umgesetzt werden, decken gleichzeitig alle drei GLL-Dimensionen ab. Das ist auch nicht intendiert. Denn bei den GLL-Dimensionen handelt es sich nicht um taxonomische Definitionskriterien, die erfüllt sein müssen, damit eine Lehrveranstaltung die Bedingungen von GLL erfüllt. Stattdessen arbeitet das Projekt mit einem pragmatistischen Verständnis von GLL, das sich mit Ludwig Wittgenstein als Analyse von »Familienähnlichkeiten«⁸ zwischen unterschiedlichen GLL-Stilen beschreiben lässt.

Wittgenstein – österreichischer Philosoph (1889-1951) und Mitbegründer der modernen Sprachanalyse – hat eine Alternative zur hierarchischen Definition von Begriffen vorgeschlagen. Die klassische Definitionsform, die bis auf Aristoteles zurückgeht, bestimmt die Bedeutung eines Begriffs, indem sie den höher stehenden Gattungsbegriff (*genus proximum*) und den charakteristischen Unterschied (*differentia specifica*) benennt.⁹ Demgegenüber zielt Wittgenstein auf die empirische Analyse eines komplexen Netzes von »Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen«¹⁰. Unter den Bedingungen dieser Analyseform ist den unterschiedlichen Verwendungsweisen eines Wortes oder einer Wortsequenz (wie z. B. GLL) »gar nicht Eines gemeinsam, weswegen wir für alle das gleiche Wort verwenden, – sondern sie sind miteinander in vielen verschiedenen Weisen verwandt.«¹¹

So lassen sich die drei genannten GLL-Dimensionen als Ähnlichkeitsbereiche verstehen, durch welche die unterschiedlichen GLL-Stile am FB SW miteinander verflochten sind und eine Familie bilden. Diese Metapher erläutert Wittgenstein wie folgt: »[...] denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen:

8 Ludwig Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 1982 (im Original zuerst 1958), »Aphorismus 66«, S. 57.

9 Aristoteles, *Topik (Organon V)*, Buch I, Kapitel 8, 103b, Hamburg 1968, S. 10f.

10 Wittgenstein, *Philosophische Untersuchungen*, »Aphorismus 66«, S. 57.

11 Ebd., »Aphorismus 65«, S. 56.

Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc. etc.«¹² Parallel dazu arbeitet der österreichische Philosoph mit dem Bild des Patchwork-Fadens: »die Stärke des Fadens liegt nicht darin, dass irgend eine Faser durch seine ganze Länge läuft, sondern darin, dass viele Fasern einander übergreifen.«¹³

In diesem Sinn ist auch im Kontext des GLL-Projekts die Rede von GLL-Dimensionen und GLL-Familienähnlichkeiten aufzufassen. Dabei geht es nicht um die Suche nach einem roten Faden, der sich durch alle GLL-Stile hindurch zieht, sondern um die (ohne Vollständigkeitsanspruch erfolgende) Auflistung von verschiedenen Strängen, die sich miteinander vernetzen, wechselseitig stärken und unterstützen. Durch dieses Vorgehen wird deutlich, dass das GLL-Projekt den pragmatistischen Arbeitsansatz im Sinne Rortys – mit Wittgenstein über Dewey hinausgehend – auch auf der definitorischen Ebene und in Fragen der Semantik umsetzt.¹⁴

2. Bildungsphilosophischer Hintergrund

Um den bildungsphilosophischen Hintergrund der drei oben erwähnten GLL-Dimensionen auszuleuchten, werden im Folgenden ausgewählte Vorläufertemperaturen benannt. Dabei beschränke ich mich auf moderne westliche Traditionszusammenhänge des 20. Jahrhunderts sowie auf eine selektive Perspektive, die sich aus meiner intellektuellen Biographie und aus fünfundzwanzig Jahren akademischer Unterrichtspraxis an Hochschulen im In- und Ausland speist.

Erste GLL-Dimension: Übung

Die Integration von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreationsverfahren in die akademische Lehre weist zurück auf die pädagogische Nutzung von Methoden und Techniken, die von Frederick Matthias Alexander (1869-1955) und Moshé Feldenkrais (1904-1984) entwickelt und von

12 Ebd., »Aphorismus 67«, S. 57

13 Ebd., S. 58.

14 Richard Rorty, »Wittgenstein und die sprachliche Wende«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 278-304.

Aldous Huxley (1894-1963) auf den treffenden Begriff der »non-verbal humanities«¹⁵ gebracht wurden. Was Huxley damit meint, erläutert er in seinem wegweisenden Aufsatz »The Education of an Amphibian« wie folgt:

»[...] the curriculum of our hypothetical course in what may be called the non-verbal humanities will include the following items. Training of the kinesthetic sense. Training of the special senses. Training of memory. Training in control of the autonomic nervous system. Training for spiritual insight.«¹⁶

Von den bei Huxley genannten Kurselementen waren für Alexander und Feldenkrais insbesondere das Training des kinästhetischen Sinns und die damit verbundene Möglichkeit von Bedeutung, das autonome Nervensystem lernstimulierend zu beeinflussen. Die Wortbildung »Kinaesthesia« geht zurück auf den britischen Neurologen Henry Charlton Bastian (1837-1915).¹⁷ Bis heute wird damit in der Sinnesphysiologie der nach Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten »sechste Sinn«¹⁸ bezeichnet. Dabei handelt es sich um die Wahrnehmung der eigenen Muskulatur durch Mechanorezeptoren. Durch diese wird die Eigenwahrnehmung (Propriozeption) von Körperhaltung (»Halteapparat«) und Körperbewegung (»Bewegungsapparat«) ermöglicht.

Besonders interessant an Huxleys Überlegungen zu den von ihm sogenannten *non-verbal humanities* ist der Sachverhalt, dass damit mehr gemeint ist als die Einbeziehung der klassischen fünf Sinne in den Lehr- und Lernprozess. Huxley geht es nicht nur darum, über das Sehen und Hören hinaus auch das Riechen, Schmecken und Tasten im Sinn einer multisensoriellen Lehr- und Lernerfahrung auszuzeichnen. Vielmehr zielen seine Überlegungen *sowohl* auf die reformpädagogische Ausdehnung des Spektrums der Außenwahrnehmungen (Exterozeption) *als auch und insbesondere* auf eine bewusste Inklusion der unterschiedlichen Sphären menschlicher Innenwahrnehmung

15 Aldous Huxley, »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956, S. 19. Vgl. hierzu auch Mary Adelynn Marsh, *Aldous and Laura Huxley's Concept of the Non-verbal Humanities: Toward the Education of an Amphibian*, San Francisco 1973.

16 Ebd.

17 Henry Charlton Bastian, *The Brain as An Organ of Mind*, London 1880, S. 543.

18 Moshé Feldenkrais, *Der Weg zum reifen Selbst*, Paderborn 1999 (im Original zuerst 1949), Kapitel 13: »Der sechste Sinn«, S. 173ff.

(Interozeption). Dabei spielt für Huxley der *kinesthetic sense*¹⁹ eine zentrale Rolle. Diesen mit der Tiefensensibilität verbundenen Wahrnehmungssinn beschreibt er als »the main line of communication between the conscious self and the personal subconscious on the one hand and the vegetative soul on the other.«²⁰

Der Bezug zum Themenfeld des gesunden Lehrens und Lernens kommt bei Huxley darin zum Ausdruck, dass er »health« als »state of harmony between conscious self, personal not-self and vegetative soul«²¹ beschreibt. Als *vegetative soul* bezeichnet Huxley das autonome Nervensystem, also die unwillkürliche Regulation von Atmung, Herzschlag, Verdauung und Stoffwechsel. Tatsächlich haben Alexander und Feldenkrais in ihren Arbeiten gezeigt, dass die meisten Menschen heute u. a. infolge mangelnder bzw. einseitiger Bewegung einen »debauched kinesthetic sense«²² haben. Die Integration von Alexandertechnik und Feldenkrais-Methode in den Alltag unserer Bildungsinstitutionen darf als ein möglicher Weg gelten, dies zu ändern.²³

Aus diesem Grund diente in dem oben bereits erwähnten GLL-Vorprojekt-Workshop (Tabarz, 2014) die Feldenkrais-Methode als GLL-Tool zur performativen Rahmung der gemeinsamen Arbeit. Gestaltet wurde dieser Aspekt des Workshops von Lea Wolgensinger. In ihrem Elternhaus in Zürich hat sie Moshé Feldenkrais, der dort häufig zu Gast war, schon in ihrer Kindheit persönlich kennen gelernt. In den achtziger Jahren hat sie dann bei ihm die Ausbildung zur Feldenkraislehrerin gemacht. Wolgensinger gründete die europäischen Feldenkrais-Gilden und ist heute u. a. Ausbilderin und Coach von Feldenkraislehrern. Sie unterrichtet sowohl die von Feldenkrais entwickelten Programme »Bewusstheit durch Bewegung«²⁴ (Gruppenmethode) und »Funk-

19 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 19.

20 Ebd.

21 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 18.

22 Ebd., S. 21.

23 Mike Sandbothe, »Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkrais-Methode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 18.08.2015] (Druckfassung unter dem Titel: »... bevor Sie weiter lesen«, in: *Feldenkrais-Forum*, 71(4), 2010, S. 22-24); vgl. hierzu auch im vorliegenden Band: »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen. Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität«, S. 165-198.

24 Moshé Feldenkrais, *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*, Frankfurt a. M. 1978 (im Original zuerst 1967).

tionale Integration«²⁵ (Einzelmethode) als auch das von ihr selbst entwickelte Fortbildungsprogramm »Bewusstheit durch Sprache«.²⁶

Selbstverständlich stellen die Alexandertechnik und die verschiedenen Varianten der Feldenkrais-Methode nicht die einzigen Optionen dar, um Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Entspannung und Rekreation als integrale Bestandteile von Lehr- und Lernprozessen zu etablieren. Das Spektrum von Möglichkeiten, das in dem in den neunziger Jahren zum ersten Mal erschienenen Praxishandbuch *Entspannungsverfahren* von den Psychologen Franz Petermann und Dieter Vaitl genannt wird, reicht von autogenem Training und Biofeedback über Hypnose und Imagination bis zur Meditation und progressiver Muskelentspannung.²⁷ In diesem Zusammenhang sind auch die von Rudolf Steiner entwickelten Formen der Bildungs-, Sozial- und Heileurythmie zu nennen. Letztere hat Andreas Voss, der im Rahmen des GLL-Projekts die medizinische Evaluation leitet und an der EAH Jena medizinische Informationsverarbeitung lehrt, zusammen mit Kollegen der Berliner Charité auf ihre Wirksamkeit im Kontext der Krebstherapie bei Kindern hin untersucht.²⁸ Mit den gleichen Messverfahren wurde von einem anderen Autorenteam auch die chinesische Bewegungskunst des Qi Gong, die im Rahmen des GLL-Projekts genutzt wird, auf ihr Entspannungspotential hin positiv evaluiert.²⁹

Darüber hinaus spielt im Rahmen des GLL-Projekts die von dem amerikanischen Medizinprofessor Jon Kabat-Zinn entwickelte Methode der *Mindful-*

25 Eli Wadler, *Grundlagen Funktionaler Integration. Hinweise zur Feldenkrais-Arbeit*, Karlsruhe 2005.

26 Cornelia Behrens, »Sprache und Bewegung sind für mich eins« – Ein Gespräch mit der Schweizer Feldenkrais-Trainerin Lea Wolgensinger«, in: *Feldenkraisforum*, 88(1), 2015, S. 21–26, hier: S. 25, Online: http://www.simplicity.ch/files/feldenkraisforum_interview_lea_wolgensinger.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

27 Franz Petermann und Dieter Vaitl, *Entspannungsverfahren. Das Praxishandbuch*, Weinheim/Basel 2009 (zuerst 1993).

28 Georg Seifert, Jenny-Lena Kanitz, Kim Pretzer, Günter Henze, Katharina Witt, Sina Reulecke und Andreas Voss, »Improvement of Heart Rate Variability by Eurythmy Therapy After a 6-Week Eurythmy Therapy Training«, in: *Integrative Cancer Therapies*, 11(2), 2012, S. 111–119, Online-Publikation: <https://doi.org/10.1177/1534735411413263> [abgerufen am 18.08.2015]. Ähnlich wie bei dieser Untersuchung wird auch für die medizinische GLL-Evaluation das Verfahren der kardiorespiratorischen Regulationsdiagnostik genutzt.

29 Norbert Genser, »Entspannungsfähigkeit beim Qigong«, in: *Taijiquan & Qigong Journal*, 3, 2014, S. 22–27.

ness Based Stress Reduction (MBSR) eine wichtige Rolle.³⁰ Dies geschieht in enger Kooperation mit den am »Institut für Achtsamkeit« ausgebildeten MBSR-Trainern Bernd Langohr und Reyk Albrecht.³¹ Letzterer ist Wissenschaftlicher Geschäftsführer des Ethikzentrums der Friedrich-Schiller-Universität Jena (FSU) und führt MBSR- und Achtsamkeitskurse sowohl im Studiengang *Angewandte Ethik* der FSU als auch am FB SW der EAH Jena durch. Er stützt sich dabei sowohl auf Kabat-Zinn als auch auf die an der Harvard University lehrende Experimentalpsychologin Ellen Langer. Sie hat in ihren Forschungen (parallel zu Kabat-Zinn) international anerkannte Grundlagenbeiträge zum Konzept des *mindful learning* geleistet.³² Damit kommt zugleich die zweite der drei genannten GLL-Dimensionen in den Blick.

Zweite GLL-Dimension: Arrangement

Die Weiterentwicklung von Praktiken des *student centered learning* bzw. des selbst organisierten Lernens zu salutogenen Lehr- und Lernarrangements weist hinsichtlich des Aspekts der Selbstregulation zurück bis auf Autoren wie Johann Amos Comenius (1592-1670)³³, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)³⁴

-
- 30 Jon Kabat-Zinn, *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*, München 2011 (im Original zuerst 1990). Vgl. hierzu auch Mirabei Bush, »Achtsamkeit in der höheren Bildung«, in: *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, hrsg. von Mark Williams, Jon Kabat-Zinn u. a., Freiburg 2013, S. 317-344; Albrecht Reyk, »Achtsamkeitstraining, Gesundheitsförderung und Prävention«, in: *Wozu gesund? Prävention als Ideal*, hrsg. von Reyk Albrecht, Nikolaus Knoepffler und Wolfram Eberbach, Würzburg 2015, S. 125-139; Mike Sandbothe und Reyk Albrecht (Hrsg.), *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- 31 Zum Institut für Achtsamkeit siehe www.institut-fuer-achtsamkeit.de. Bernd Langohr hat an der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Medizin promoviert und statt einer Arztpraxis eine Achtsamkeitspraxis in Jena eröffnet.
- 32 Ellen J. Langer, *Mindfulness. Das Prinzip Achtsamkeit – Die Anti-Burn-out Strategie*, München 2015 (im Original zuerst 1989); dies., *Kleine Anleitung zum Klugsein. Sieben Kapitel über sinnvolles Lernen*, Stuttgart 1997 (Originaltitel: *The Power of Mindful Learning*, New York 1997). Eine Übersicht über die Anwendungsfelder der von Langer und Kabat-Zinn initiierten Achtsamkeitsforschung und Achtsamkeitspraxis findet sich im *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, hrsg. von Amanda Le, Christell T. Ngounen und Ellen J. Langer, Hoboken 2014.
- 33 Johann Amos Comenius, *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, München 2007 (im Original zuerst 1657).
- 34 Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart 1998 (im Original zuerst 1762).

und Henry David Thoreau (1817-1862).³⁵ Im zwanzigsten Jahrhundert waren es vor allem die Vertreter der Reformpädagogik (u. a. Dewey, Montessori, Petersen und Steiner), welche die Überlegungen von Comenius, Rousseau und Thoreau weiterentwickelt, neu konfiguriert und in institutionelle Schulpraxis überführt haben.³⁶ Ellen Langers Konzept des *mindful learning* schließt daran an.

Ähnlich wie ihre reformpädagogischen Vorläufer stellt Langer den »Glauben an den bedingungslosen Wert des Einpaukens von Grundwissen«³⁷ in Frage. In der pädagogischen Praxis vieler Schulen und Hochschulen in den USA führe dieser Glaube bei vielen Lehrenden zum »Überlernen«, d. h. zur unhinterfragten Habitualisierung der »Fähigkeit, große Informationsmengen aufzunehmen und sie den Lernenden in kleinen Häppchen zu präsentieren.«³⁸ Und bei einer signifikanten Zahl von amerikanischen Studierenden würden dadurch, so Langer weiter, »die Fertigkeiten des Mitschreibens«³⁹ auf gedankenlose Art und Weise überentwickelt.

Analog exponiert Werner Lindner den Grundgedanken des von Langer als Gegenmodell vorgeschlagenen Paradigmenwechsels im Rekurs auf parallele Entwicklungen in der deutschen Bildungsdebatte. Dabei stützt sich Lindner, der am FB SW der EAH Jena lehrt und das GLL-Projekt bildungswissenschaftlich begleitet, auf ein aus der Erwachsenenbildung stammendes konstruktivistisches Lernmodell, wenn er schreibt: »Im Abschied vom als Mythos entlarvten Dogma ›Gelernt wird das, was gelehrt wird‹ und dem sogenannten ›Lehr-Lern-Kurzschluss‹ (Holzkamp) weichen Kontrolle und Steuerung zusehends der Anregung und Irritation, transformiert sich die alte ›Erzeugungsdidaktik‹ in die neue ›Ermöglichungsdidaktik‹.«⁴⁰

35 Für eine Übersicht vgl. *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, hrsg. von Thomas Götz, Paderborn 2011, S. 148-160; zu Henry David Thoreau vgl.: Martin Bickman und Jonathan Kozol (Hrsg.), *Uncommon Learning. Henry David Thoreau on Education*, Boston/New York 1999.

36 Winfried Böhm, *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012. Zu weiteren Theorietraditionen des zwanzigsten Jahrhunderts vgl. Maryellen Weimer, *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*, San Francisco 2013, S. 15-27.

37 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 18.

38 Ebd., S. 20.

39 Ebd.

40 Werner Lindner, *Arrangieren*, Stuttgart 2014, S. 29. Zur Umsetzung von innovativen Formen des Lehrens und Lernens am FB SW der EAH Jena vgl. auch Antje Ebersbach und Erich Schäfer, »Neue Lehr- und Lernkultur. Ein Projekt zur verantwortungsvollen

Den inneren Bezug zur Selbstorganisation bzw. Selbststeuerung von Lernprozessen arbeitet Lindner wie folgt heraus:

»Die Ermöglichungsdidaktik korrespondiert [...] stark mit dem Konzept des ›Selbstgesteuerten Lernens‹, demzufolge Lernen [...] ein höchst eigenwilliger, individueller Vorgang ist, der zugleich in sozialen Kontexten erfolgt.«⁴¹

Und weiter:

»Die Unmöglichkeit, Lernziele beim Lernenden durchsetzen zu können, orientiert die Ermöglichungsdidaktik nicht länger an der stringenten Oktroyierung von Lerninhalten, sondern vielmehr an der Inszenierung des Lernens und Lehrens, wobei der Pädagoge demzufolge als eher zurückhaltender ›Facilitator‹ oder Lernarrangeur fungiert.«⁴²

Während Langer die Veränderungen ausleuchtet, die sich daraus für die kognitive Seite der Lehr- und Lernkommunikation ergeben – »ständige Erzeugung neuer Kategorien, Offenheit für neue Informationen und [...] Bewußtsein für mehr als eine Perspektive«⁴³ – akzentuiert Lindner die performative Seite und dabei insbesondere die Gestaltung der materialen Lernumgebung. Seine Beispiele reichen von Rousseaus »Wanderung durch den Wald von Montmorency«⁴⁴ über Montessoris »Sprachmaterial, Sinnesmaterial, Mathematikmaterial, Kosmisches Material und Übungen des täglichen Lebens«⁴⁵ bis zum arrangierten Lernprojekt »Mini-München«⁴⁶.

Da die sprachliche Gestaltung kognitiver Prozesse ihre eigene und spezifische Dimension von Performativität aufweist, hängen die von Lindner und Langer akzentuierten Seiten des selbstbestimmten Lernens hinsichtlich des Performativitätsaspekts eng miteinander zusammen. Auf den Sachzusammenhang macht auch der amerikanische Psychiatrieprofessor Daniel J. Siegel aufmerksam, wenn er in seinem Buch *Das achtsame Gehirn* auf Langers »Konzept des ›achtsamen Lernens‹«⁴⁷ eingeht und schreibt: »Der Kern dieses An-

Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements am Fachbereich Sozialwesen der Ernst-Abbe-Hochschule Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 80-82.

41 Ebd.

42 Ebd.

43 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 12.

44 Lindner, *Arrangieren*, S. 37.

45 Ebd., S. 54.

46 Ebd., S. 39ff.

47 Daniel J. Siegel, *Das achtsame Gehirn*, Freiburg 2007, S. 26.

satzes besteht darin, Lernmaterial in Gestalt möglicher Konzepte anzubieten und nicht als Konvolut absoluter Wahrheiten.«⁴⁸ Damit meint er Langers Vorschlag, »in mündlichem oder schriftlichem Material«⁴⁹ bedingte Aussagen in Termini von »könnte, kann sein, könnte sein, beinhaltet möglicherweise, kann gelegentlich, könnte beinhalten, kann haben und könnte gewesen sein anstelle der Absoluta ist, sind und waren«⁵⁰ zu verwenden, um auf diesem Weg »einen kognitiv achtsamen Zustand zu induzieren.«⁵¹

In der aktuellen Bildungsdebatte gibt es darüber hinaus eine Reihe von öffentlich wirksamen Autoren, die sich für eine zunehmend flächendeckende Stärkung der beiden von Langer und Lindner beschriebenen Seiten eines zeitgemäßen Lehr- und Lernprofils aussprechen. Das Spektrum reicht von den journalistischen Arbeiten Reinhard Kahls⁵² über die bildungsphilosophischen Einlassungen von Richard David Precht⁵³ und Peter Sloderdijk⁵⁴ bis zu dem Buch von Sir Ken Robinson.⁵⁵

Das GLL-Projekt an der EAH profitiert in Sachen Praxiserfahrung vom Bildungsstandort Jena. Die von den oben genannten Autoren beschriebenen Schullandschaften der Zukunft sind in Jena in gewissen Grenzen bereits Realität. Das Spektrum reicht von den beiden Jenaplan-Schulen, der Montessori-Schule und der Lobdeburgschule (alle staatlich) über die Waldorf-Schule und die Leonardo-Schule bis hin zur modellhaften Inklusionsschule UniverSaale und der von Dewey inspirierten Freien Ganztagsschule Milda (alle in freier Trägerschaft und staatlich anerkannt).⁵⁶ Vor diesem Hintergrund wird es

48 Ebd., S. 27.

49 Ebd., S. 292.

50 Ebd.

51 Ebd. Im Rahmen des GLL-Projekts spielt in diesem Zusammenhang auch der Ansatz der gewaltfreien Kommunikation von Marshall B. Rosenberg eine wichtige Rolle. Vgl. hierzu Marshall Rosenberg, *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, Paderborn 2012 (im Original zuerst 2003) sowie Angela Dietz, *Gesundes Kommunizieren. Für ein erfolgreiches, wertschätzendes und menschliches Miteinander*, Göttingen 2013.

52 Reinhard Kahl, *Treibhäuser der Zukunft* (3 DVDs), Weinheim/Basel 2005; ders., *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*, Weinheim/Basel 2011.

53 Richard David Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München 2013.

54 Peter Sloderdijk, *Du mußt Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Frankfurt a. M. 2009.

55 Ken Robinson, *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*, Salzburg 2015 (Originaltitel, *Creative Schools – The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, New York 2015).

56 *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena; 1991-2011*, hrsg. von der Stadt Jena, Jena 2013.

nicht verwundern, dass die beiden Jenaer Hochschulen hinsichtlich einer erfolgreichen pädagogischen Innovationspraxis von den regionalen Schulen durchaus einiges lernen können. *Hochschule lernt von Schule* darf daher als eine der handlungsleitenden Maximen auch und gerade des GLL-Projekts an der EAH Jena gelten.

Das Spektrum der sich hier abzeichnenden Möglichkeiten reicht weit. Um den Horizont der möglichen *strukturellen* Veränderungen des Hochschulsystems zu markieren, hat Sloterdijk auf den reformpädagogischen Vorschlag hingewiesen, »das gesamte eingeschliffene Fächersystem aufzuheben, um die Schule während der prägenden Jahre in ein offenes Trainingscamp für die polyvalente Intelligenz der Jugendlichen umzuwandeln.«⁵⁷ Unter der Kapitelüberschrift »Aussicht auf eine ungeheure Landschaft« skizziert der Autor, der selbst seit vielen Jahren Rektor einer Hochschule ist, eine »zeitgemäße Transformation der Universitäten und Hochschulen, sowohl was die Gliederung der sogenannten »Fächer« oder »Studiengänge« angeht, als auch hinsichtlich der Grundannahmen der Hochschulpädagogik.«⁵⁸

Soweit muss man nicht gehen, um die pädagogischen Praktiken der Selbststeuerung, Selbstorganisation und Selbstregulation bereits heute auch und gerade an Hochschulen zur Ermöglichung von Lernprozessen zu nutzen, die der Gesundheit von Lehrenden und Lernenden auf nachhaltige und effektive Weise förderlich sind. Aus Langers Sicht handelt es sich bei der »Auffassung, dass nur eine tiefgreifende Reform für ein effektiveres Bildungssystem sorgen könnte« sogar um einen »hinderlichen Mythos«.⁵⁹ Mehr noch: ihrer Ansicht zufolge ist auch die Einführung von Achtsamkeits-, Aufmerksamkeits-, Entspannungs- und Rekreationsverfahren, also von Maßnahmen aus dem Kontext der ersten GLL-Dimension, keinesfalls notwendig, um Lehren und Lernen gesünder zu gestalten.

Die Eigenständigkeit der zweiten GLL-Dimension macht Langer mit Blick auf die in den Achtsamkeitsübungen des MBSR (Kabat-Zinn) bedeutsame Praxis der Meditation deutlich, bei der es sich um eine Option innerhalb der ersten GLL-Dimension handelt. Im Rückgriff auf Forschungsergebnisse von Siegel hebt Langer hervor, »daß die kontemplative Meditation nicht zu einer stärkeren Verbesserung des Gesundheitszustandes führt als die aufmerksam-

57 Sloterdijk, *Du mußt Dein Leben ändern*, S. 685.

58 Ebd., S. 247.

59 Langer, *Kleine Anleitung zum Klugsein*, S. 10.

keitsfördernde Praxis, mit der ich mich seit dreißig Jahren beschäftige – das Achten auf Veränderungen.«⁶⁰ Tatsächlich hat Siegel festgestellt:

»Obwohl das achtsame Gewahrsein mit einer tiefen Praxis trainiert werden und das achtsame Lernen in einem Unterrichtsumfeld schnell wachgerufen werden kann, können diese beiden Herangehensweisen miteinander kompatibel sein und sich gegenseitig verstärken. Die Entwicklung der einen Qualität unterstützt die der anderen auf faszinierende und praktische Weise.«⁶¹

Als Übersetzungen des von Langer in ihren Arbeiten terminologisch gebrauchten Wortes *mindfulness* finden sich in den deutschen Ausgaben ihrer Werke neben »Achtsamkeit« auch Begriffe wie »Aufmerksamkeit«, »Klugheit« und »Aktives Denken«. Bis vor kurzem wurden im deutschsprachigen Raum die drei letztgenannten Übersetzungsvarianten sogar bevorzugt. Das diente nicht zuletzt auch der Abgrenzung von der kontemplativen Pädagogik (Kabat-Zinn), die mit dem Wort »Achtsamkeit« assoziiert wird. Diese Verlagspolitik hat sich mittlerweile geändert. So ist die Jubiläumsausgabe von Langers Initialwerk »Mindfulness« (im Original 1989) unter dem deutschen Titel *Mindfulness: Das Prinzip Achtsamkeit. Die Anti-Burn-out-Strategie* (2015) erschienen.⁶² In der Einleitung, die den Titel »25 Jahre Achtsamkeit – Was bisher geschah« trägt, präzisiert Langer ihren oben bereits zitierten Gedanken. Sie schreibt:

»Ein großer Teil der neueren Forschung [zum Thema *Mindfulness*; Anm. MS] befasst sich mit verschiedenen Formen der Meditation, und im Mittelpunkt steht die Vermeidung von Stress und negativen Empfindungen. Meditation ist ein *Werkzeug* zur Erreichung postmeditativer *Mindfulness*. Wie immer wir dahin gelangen, ob durch Meditation oder indem wir einfach auf Ungewöhnliches Acht geben oder feststehende Annahmen in Frage stellen: *Achtsamkeit* heißt, in der Gegenwart zu sein und all die Wunder zu bemerken, die vor unserer Nase liegen, ohne dass wir uns dessen bewusst gewesen wären.«⁶³

60 Ellen J. Langer, *Die Uhr zurückdrehen? Gesund alt werden durch die heilsame Wirkung der Aufmerksamkeit*, Paderborn 2011, S. 169f.

61 Siegel, *Das achtsame Gehirn*, S. 303f.

62 Die frühere deutsche Ausgabe des gleichen Werks trug den Titel *Aktives Denken. Wie wir geistig auf der Höhe bleiben* (Reinbek, Rowohlt 1991) bzw. *Fit im Kopf. Aktives Denken oder wie wir geistig auf der Höhe bleiben* (Reinbek, Rowohlt 1993).

63 Langer, *Mindfulness*, S. 10f.

Hier erscheinen der meditative und der nicht-meditative Wege (ähnlich wie bei Siegel) als gleichberechtigte und sich wechselseitig verstärkende Wege zur Erreichung einer gesundheitsförderlichen Form von Achtsamkeit in Lehr- und Lernprozessen.

Explizit macht Langer diese Überlegung in ihrem Beitrag »Mindfulness Forward and Back«, der im *Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness* erschienen ist. Dort resümiert sie zunächst das von ihr entwickelte Verständnis von *mindfulness*, wenn sie formuliert:

»Mindfulness is defined as an active state of mind characterized by novel distinction-drawing that results in being (1) situated in the present; (2) sensitive of context and perspective; and (3) guided (but not governed) by rules and routines.«⁶⁴

Im gleichen Zusammenhang stellt sie heraus:

»The many health-related experiments we have conducted make clear that our mindfulness treatments result in better health and increased longevity.«⁶⁵

Abschließend formuliert sie vor diesem Hintergrund wie folgt:

»When we become mindful, either in our waking state by allowing and encouraging all of our senses to notice novelty or through meditation, the outcome is the same. These are two roads to the same place. They are neither mutually exclusive nor at odds with each other. There are contexts where one or the other may be preferable.«⁶⁶

Das GLL-Projekt verfolgt beide Wege und interessiert sich für die Frage, wie eine Kombination der beiden von Langer beschriebenen Achtsamkeitspfade wirkt und wie diese Wirksamkeit evaluiert werden kann. Langer endet ihren Beitrag mit den Worten:

»Until schools and organizations provide opportunities or encourage students and employees to meditate, it may be worth while to recognize that

64 Ellen J. Langer, »Mindfulness Forward and Back«, in: *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, S. 11.

65 Ebd., S. 11.

66 Ebd., S. 17.

mindfulness without meditation can be easily accommodated into present organizational structures.«⁶⁷

Für das GLL-Projekt passt diese Maxime, wenn der Hochschulkontext zugrunde gelegt wird und die Differenzierung zwischen Hochschullehrern erfolgt, die Möglichkeiten zur Meditation zur Verfügung stellen und solchen, die das nicht tun.

Dritte GLL-Dimension: Balance

Die Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) verweist auf das von John Dewey entwickelte Konzept des *project based learning* (PBL).⁶⁸ Am FB SW der EAH Jena wird die damit verbundene Form eines Lernens in realen beruflichen Erfahrungszusammenhängen außerhalb der Hochschule derzeit durch ein siebenwöchiges Orientierungspraktikum (im 2. oder 3. Semester), ein berufspraktisches Semester (23 Wochen im 4. Semester) und ein Praxisprojekt (150 Stunden im 5. bzw. 6. Semester) realisiert.⁶⁹

Als exemplarische Umsetzung des von Dewey entworfenen Modells des projekt- und problembasierten Lernens im europäischen Hochschulraum darf die Universität Aalborg in Dänemark gelten. Sie realisiert das erfahrungsbasierte Lernen in realen beruflichen Kontexten in allen Fachbereichen und Studiengängen derart, dass vom ersten bis zum letzten Semester die Balance zwischen Lernprozessen an der Hochschule und Lernprozessen in beruflichen Arbeitsfeldern außerhalb der Hochschule 50 : 50 beträgt.⁷⁰

Damit setzt die Aalborg Universität ein Anliegen des *Bologna-Prozesses* um, das an deutschen Hochschulen zum Teil noch vernachlässigt wird. In der

67 Ebd.

68 John Dewey, *Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten, Erfahrung und Erziehung*, hrsg. von Werner Correll, München 1974, davon insbesondere Erfahrung und Erziehung (im Original zuerst 1938).

69 Studienordnung für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena vom 25.01.2012 (genehmigt am 04.07.2012), §10 sowie Anlage I.

70 Finn Kjersdam und Stig Enemark, *The Aalborg Experiment. Project Innovation in University Education*, Aalborg 1994; *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*, hrsg. von Anette Kolmos, Flemming K. Fink und Lone Krogh, Aalborg 2004; *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, Online-Journal: <http://ojs.aub.aau.dk/index.php/pbl/index>.

Sorbonne-Erklärung von 1998 wurde der seither kontrovers diskutierte Begriff der *employability* (Beschäftigungsfähigkeit) eingeführt.⁷¹ Deren Ermöglichung gilt als wichtiger Aspekt der Aufgabenbestimmung des Studiums an europäischen Hochschulen. In aktuellen Debatten wird dieser Begriff eng mit dem ebenfalls in der *Sorbonne-Erklärung* etablierten Konzept des *training throughout life* (lebenslanges Lernen) in Verbindung gesetzt.⁷² Als dritte Aufgabenbestimmung von Hochschulen im Rahmen des Bologna-Prozesses findet sich in der *Bologna-Erklärung* von 1999 die gezielte Förderung von *Citizenship* (Bürgerschaftsbewusstsein). Gemeint ist damit die persönliche Entwicklung und Charakterbildung der Studierenden zu Menschen mit einem Bewusstsein für gemeinsame Werte und europäische Zugehörigkeit sowie mit Erfahrungen im Bereich des sozialen und gesellschaftlichen Engagements.⁷³

Projekt- und problembasiertes Lernen darf als eine wirksame Form gelten, um durch Bildungsprozesse die drei Bologna-Aspekte der Beschäftigungsfähigkeit, der nachhaltigen Lernkompetenz und des zivilgesellschaftlichen Bürgerschaftsbewusstsein bei Studierenden zu fördern. Zugleich kann durch PBL die Verstehbarkeit, die Handhabbarkeit und die Sinnhaftigkeit von Lernprozessen gestärkt werden. Dabei handelt es sich um die drei Komponenten des von dem israelischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky beschriebenen »Kohärenzsinn«.⁷⁴ Die von Antonovsky zur Ermittlung der Salutogenese-Potentiale von Menschen entwickelten Fragebogen werden

71 Sorbonne Declaration 1998 : *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris 1998, S. 3, Online-Publikation: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

72 Ebd., S. 1.

73 Bologna-Erklärung 1999: *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, Bologna 1999, S. 1, Online-Publikation: https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [abgerufen am 18.08.2015]. Für eine historisch-systematische Übersicht, die im Anhang die zitierten Erklärungen enthält, siehe Philipp Eckhardt, *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Nordstedt 2005. Zur Kritik am Bologna-Prozess und seiner Umsetzung siehe Tobias Brändle, *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*, Wiesbaden 2010 und Dieter Lenzen, *Bildung statt Bologna!*, Berlin 2014.

74 Aaron Antonovsky, *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997 (im Original zuerst 1987).

im Rahmen des GLL-Projekts für die sozialwissenschaftliche Evaluation eingesetzt, welche die medizinische GLL-Evaluation flankiert.⁷⁵

In Sachen *employability* kommen Anne Göring und Daniel Möllenbeck in ihrem einschlägigen Aufsatz ›Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses‹ zu dem Ergebnis, »dass sich eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit nur über einen kompetenten Umgang mit der eigenen Gesundheit sicher stellen lässt.«⁷⁶ Hinsichtlich der hochschulpädagogischen Umsetzung vertreten die beiden Autoren die Ansicht, »dass die Entwicklung von Gesundheitskompetenz nur in konstruktivistischen Lernkulturen möglich erscheint.«⁷⁷ Damit sind Lernkulturen gemeint, die »nicht über Appelle oder Belehrungen«⁷⁸ funktionieren, sondern sich im Sinn der zweiten und dritten GLL-Dimension »reflexiver, prozessorientierter und selbstgesteuerter Lernformen«⁷⁹ bedienen.

Training throughout life und *citizenship* – also nachhaltige Lernkompetenz und zivilgesellschaftliche Persönlichkeitsbildung – lassen sich über die beschriebenen PBL-Maßnahmen hinaus auch in anderen Lehr- und Lernsettings innerhalb der Hochschule gezielt fördern. So kann die Vermittlung von nachhaltiger Lernkompetenz durch die Umsetzung der bereits beschriebenen Konzepte der Ermöglichungsdidaktik und des achtsamen Lernens bei entsprechender Bereitschaft der beteiligten Akteure fachbereichs- und lehrveranstaltungsübergreifend erfolgen. Das gilt auch für die zivilgesellschaftliche Persönlichkeitsbildung. Diese lässt sich darüber hinaus durch gezielte Trainings zur Vermittlung von Sozialkompetenzen (wie Empathie, Emotionale Intelligenz, Respekt, Toleranz, Kommunikations-, Team-, Führungs- und Konfliktfähigkeit) und Selbstkompetenzen (wie Motivation, Kreativität, Flexibilität, Urteilskraft, Eigenständigkeit, Selbstwirksamkeit und Engagement) weiter professionalisieren. Für diesen Zweck stehen heute eine Vielzahl von neurowissenschaftlich erforschten Verfahren, Techniken und Methoden zur

75 Elmar Brähler und Susanne Singer: *Die ›Sense of Coherence-Scale‹. Testhandbuch zur deutschen Version*, Göttingen 2007.

76 Anne Göring und Daniel Möllenbeck, »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, in: *Prävention und Versorgung*, hrsg. von Wilhelm Kirch, Thomas Hoffmann und Holger Pfaff, Stuttgart/New York 2012, S. 328.

77 Ebd., S. 335.

78 Ebd.

79 Ebd.

Verfügung, mit deren Hilfe sich die genannten Schlüsselkompetenzen auch und gerade innerhalb des Hochschul-Settings einüben lassen.⁸⁰

Insofern ist es naheliegend, die Ausbalancierung des Verhältnisses von Wissensinhalten, Methoden und praktischen Fähigkeiten (insbesondere Sozial- und Selbstkompetenzen) nicht nur (wie im klassischen PBL) durch ein approximatives Gleichgewicht zwischen hochschulinternen und hochschulexternen Bildungs-Settings anzustreben. Darüber hinaus ist es sinnvoll, auch die hochschulintern angebotenen Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Vermittlung von Wissen, Methoden und Schlüsselkompetenzen besser auszu-tarieren und zwar zugunsten der Schulung von Schlüsselkompetenzen, deren professionelle Vermittlung bisher an vielen Hochschulen vernachlässigt wird. Im Rahmen des GLL-Projekts wird daher über Sach- und Methodenwissen hinaus eine besondere Aufmerksamkeit auf die Vermittlung von praktischen Fähigkeiten gelegt.

3. Wozu »Gesundes Lehren und Lernen«?

In einer Broschüre über *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode* hat sich der Neurobiologe Gerald Hüther wie folgt geäußert: »Wenn die Prognosen der WHO valide sind – und es gibt keinen Grund, an der prognostizierten dramatischen Zunahme stressbedingter Erkrankungen in den hoch entwickelten Industriestaaten zu zweifeln, so werden in Zukunft kaum zu bewältigende Kosten auf die medizinischen Versorgungssysteme und damit auf die Krankenkassen dieser Länder zukommen. Absehbar ist nicht nur eine enorme Zunahme stressbedingter somatischer Erkrankungen (vor allem die durch muskuläre Verspannungen verursachten langfristigen Schäden des Halte- und Bewegungsapparates und die durch permanent erhöhten Sympathikotonus verursachten kardiovaskulären Störungen). Es ist auch mit einem dramatischen Anstieg stress- und angstbedingter psychischer Erkrankungen

80 Als exemplarisch für den Bereich des Empathie-Trainings darf hier das von der DFG geförderte, multimediale E-Book von Tania Singer und Matthias Bolz gelten: *Mitgefühl. In Alltag und Forschung*, München 2013. Es ist kostenlos zugänglich auf www.compassion-training.org. Im Rahmen des GLL-Projekts erfolgt ein gezieltes Training im Umgang mit eigenen und neuronal gespiegelten Gefühlen durch Prof. Dr. med. Albrecht Hempel. Der Dresdner Kardiologe hat den Lehrstuhl für integrative medizinische Gesundheitswissenschaften an der Steinbeis-Hochschule Berlin inne und ist für die medizinische Prozessbegleitung und Supervision des GLL-Projekts verantwortlich.

zu rechnen (Angststörungen, Depressionen, Suchterkrankungen, Zwangsstörungen, Burn-out-Syndrome etc.).«⁸¹

Eine erste Antwort, die sich aus diesem Zitat auf die Frage: »Wozu ›Gesundes Lehren und Lernen‹?« ergibt, verweist auf den ökonomischen Hintergrund. Dieser ist für Kranken-, Renten- und Pflegekassen sowie für die Gesundheitspolitik von zentraler Bedeutung. Das kommt nicht zuletzt auch darin zum Ausdruck, dass im Rahmen des zum 25. Juli 2015 in Kraft getretenen Präventionsgesetzes die Leistungen der Krankenkassen zur Prävention und Gesundheitsförderung mehr als verdoppelt werden sollen. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch, dass die für die Förderung relevanten Lebenswelten in § 20a (Absatz 1) des Gesetzesentwurfs wie folgt definiert werden: »für die Gesundheit bedeutsame, abgrenzbare soziale Systeme insbesondere des Wohnens, des Lernens, des Studierens, der medizinischen und pflegerischen Versorgung sowie der Freizeitgestaltung einschließlich des Sports.«⁸² Durch die explizite Nennung des sozialen Systems »des Studierens«⁸³ sind innerhalb des Bildungssystems neben Kitas und Schulen nun auch die Hochschulen als Settings der Gesundheitsförderung im Sinne des Präventionsgesetzes definiert.

Zusätzlich zum vermutlich kaum kontroversen Sachverhalt, dass »Gesundes Lehren und Lernen« an Hochschulen einen Beitrag zur Kostenreduktion im Gesundheitssystem leisten kann, liegt der Nutzen von GLL auch auf individueller Ebene. Die durch GLL zu stärke Gesundheitskompetenz von Lehrenden und Studierenden kann als eine »Metakompetenz« beschrieben werden, »zu der alle anderen Kompetenzbereiche in Abhängigkeit stehen.«⁸⁴ Das ist deshalb der Fall, weil ein gesundes Selbst- und Weltverhältnis die Grundlage dafür darstellt, dass wir mit uns selbst, unserer Familie, unserer Arbeit, unserem Studium, unserem Leben, unserer Umgebung, der Umwelt, der Natur, der Kultur und den Medien in Resonanz gehen können. Wenn etwas in

81 Gerald Hüther, »Geleitwort«, in: *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode*, hrsg. von Feldenkrais-Verband Deutschland e.V., 3. Auflage, 2008.

82 *Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention* (Präventionsgesetz–PrävG) vom 17.07.2015, BGBl. I Nr. 31, hrsg. vom BMJV, S. 1369, Online-Publikation: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl11551368.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

83 Ebd.

84 Anne Göring und Daniel Möllenbeck, »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, S. 328.

uns eine Resonanz auslöst, dann berührt es uns, regt unsere Sinne an, betrifft uns und ist uns wichtig. Wenn wir mit etwas in Resonanz sind, dann ergibt es für uns Sinn, setzt uns in Bewegung, erfüllt uns mit Freude und löst Glücksgefühle aus.⁸⁵ Gesundes Lehren und Lernen lässt sich vor diesem Hintergrund als bewusste und methodisch gezielte Entwicklung einer ganzheitlichen Resonanzfähigkeit beschreiben. Diese stellt eine bedeutsame Grundlage von individueller Lebensqualität in einem umfassenden Sinn dar.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend eine dritte Sinn- und Zweck-Ebene von GLL benennen. Dabei handelt es sich um die moralisch-ethische. Schon bei Dewey findet sich mit Blick auf seine persönliche Nutzung der Alexandertechnik ein Hinweis auf »die grosse Veränderung der moralischen und geistigen Einstellung, die eintritt, wenn sich die richtige Koordination etabliert hat.«⁸⁶ In diese Richtung weist auch Huxley, wenn er den zunächst irritierenden Begriff einer »muscular morality«⁸⁷ prägt.

Was Dewey und Huxley mit Blick auf die Alexandertechnik sagen, lässt sich dem Anspruch nach auf GLL übertragen. So schreibt Dewey weiter:

»Alexanders Technik gibt dem Erzieher einen Standard psycho-physischer Gesundheit, die das, was wir sittliches Verhalten nennen, mit einschließt. [...] Sie bietet die Voraussetzung und ist daher zentral für alle spezifischen erzieherischen Prozesse. Sie steht im gleichen Verhältnis zu Erziehung, wie diese zu allen anderen menschlichen Handlungen steht.«⁸⁸

Die kulturpolitisch hervorgehobene Bedeutung der Erziehung erläutert Dewey im gleichen Zusammenhang. Aus seiner Sicht handelt es sich bei ihr um »die einzig sichere Methode, mit der die Menschheit ihren eigenen Kurs bestimmen kann.«⁸⁹ Und mit direktem Gesundheitsbezug fährt er fort: »ohne

85 Mihaly Csikszentmihályi, *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart 2013; Martin Seligman, *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*, München 2012; Hartmut Rosa, »Resonanz statt Entfremdung. Zehn Thesen wider die Steigerungslogik der Moderne, in: *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*, hrsg. von Konzeptwerk Neue Ökonomie, Leipzig 2013, S. 62–73.

86 John Dewey, »Einleitung«, in: Frederick M. Alexander: *Der Gebrauch des Selbst*, Basel/Freiburg 2001, S. XVII (im Original zuerst 1932).

87 Huxley, »The Education of an Amphibian«, S. 19.

88 Dewey, »Einleitung«, S. XVIII.

89 Ebd.

zu wissen, was ein wahrhaft normales, gesundes psycho-physisches Leben ist, kommt das, was wir für Erziehung halten, eher einer Fehlerziehung gleich.«⁹⁰

Abschließend bleibt zu hoffen, dass »Gesundes Lehren und Lernen« im Sinn der bereits zitierten *Bologna-Erklärung* einen Beitrag dazu leisten kann, »die Bedeutung von Bildung [...] für die Entwicklung und Stärkung stabiler, friedlicher und demokratischer Gesellschaften«⁹¹ zu stärken. Würde das gelingen, wäre damit auch die moralische Dimension des doppelten Grundanliegens des amerikanischen Pragmatismus ein wichtiges Stück vorangebracht. Dieses hat Richard Rorty mit Blick sowohl auf den wissenschaftlichen als auch auf den moralischen Fortschritt der Menschheit einmal wie folgt beschrieben:

»An die Stelle der Idee einer Theorie, welche die Realität an den Gelenken tranchiert, setzen die Pragmatisten die Vorstellung von einer maximal leistungsfähigen Erklärung eines maximal umfassenden Datenbereichs. An die Stelle der Kantischen Idee des guten Willens setzen sie die Vorstellung von einem maximal gütigen, sensiblen und mitfühlenden Menschen.«⁹²

Literatur

- Albrecht, Reyk: »Achtsamkeitstraining, Gesundheitsförderung und Prävention«, in: *Wozu gesund? Prävention als Ideal*, hrsg. von Reyk Albrecht, Nikolaus Knoepffler und Wolfram Eberbach, Würzburg 2015, S. 125-139.
- Antonovsky, Aaron: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*, Tübingen 1997.
- Aristoteles, *Topik (Organon V)*, Buch I, Kapitel 8, 103b, Hamburg 1968.
- Bastian, Henry Charlton: *The Brain as An Organ of Mind*, London 1880.
- Behrens, Cornelia: »»Sprache und Bewegung sind für mich eins« – Ein Gespräch mit der Schweizer Feldenkrais-Trainerin Lea Wolgensinger«, in: *Feldenkraisforum*, Nr. 88, 1. Quartal 2015, S. 21-26, Online: http://www.simplicity.ch/files/feldenkraisforum_interview_lea_wolgensinger.pdf [abgerufen am 18.08.2015].

90 Ebd.

91 *Bologna-Erklärung* 1999, S. 2.

92 Richard Rorty, *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*, Wien 1994, S. 81.

- Bickman, Martin, und Jonathan Kozol (Hrsg.): *Uncommon Learning. Henry David Thoreau on Education*, Boston/New York 1999.
- BMJV: *Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz – PräVG)* vom 17.07.2015, BGBl. I Nr. 31, S. 1369, Online-Publikation:
https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl115s1368.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Böhm, Winfried: *Die Reformpädagogik. Montessori, Waldorf und andere Lehren*, München 2012.
- Bologna-Erklärung 1999: *Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*, Bologna 1999, Online-Publikation:
https://www.bmbf.de/files/bologna_deu.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Brähler, Elmar, und Susanne Singer: *Die »Sense of Coherence-Scale«. Testhandbuch zur deutschen Version*, Göttingen 2007.
- Brändle, Tobias: *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*, Wiesbaden 2010.
- Bush, Mirabei: »Achtsamkeit in der höheren Bildung«, in: *Achtsamkeit. Ihre Wurzeln, ihre Früchte*, hrsg. von Mark Williams, Jon Kabat-Zinn u. a., Freiburg 2013, S. 317-344.
- Comenius, Johann Amos: *Grosse Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren*, München 2007.
- Csikszentmihályi, Mihaly: *Flow. Das Geheimnis des Glücks*, Stuttgart 2013.
- Dewey, John: *Psychologische Grundfragen der Erziehung. Der Mensch und sein Verhalten, Erfahrung und Erziehung*, hrsg. von Werner Correll, München 1974.
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel 1993.
- Dewey, John: »Einleitung«, in: Frederick M. Alexander: *Der Gebrauch des Selbst*, Basel/Freiburg 2001, S. XVII.
- Dietz, Angela: *Gesundes Kommunizieren. Für ein erfolgreiches, wertschätzendes und menschliches Miteinander*, Göttingen 2013.
- Ebersbach, Antje, und Erich Schäfer: »Neue Lehr- und Lernkultur. Ein Projekt zur verantwortungsvollen Gestaltung von Lehr- und Lernarrangements am Fachbereich Sozialwesen der Ernst-Abbe-Hochschule Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 80-82.
- Eckhardt, Philipp: *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*, Norderstedt 2005.
- Feldenkrais, Moshé: *Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang*, Frankfurt a. M. 1978.

- Feldenkrais, Moshé: *Der Weg zum reifen Selbst*, Paderborn 1999.
- Genser, Norbert: »Entspannungsfähigkeit beim Qigong«, in: *Taijiquan & Qigong Journal*, 3, 2014, S. 22-27.
- Göring, Anne/Möllenbeck, Daniel: »Gesundheitskompetenz im Kontext des Bologna Prozesses. Chancen und Herausforderungen für eine nachhaltige Gesundheitsförderung und Prävention an Hochschulen«, in: *Prävention und Versorgung*, hrsg. von Wilhelm Kirch, Thomas Hoffmann und Holger Pfaff, Stuttgart/New York 2012.
- Götz, Thomas (Hrsg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*, Paderborn 2011.
- Gröschner, Alexander/Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Pragmatismus als Kulturpolitik. Beiträge zum Werk Richard Rortys*, Berlin 2011.
- Hüther, Gerald: »Geleitwort«, in: *Gesundheitsförderung mit der Feldenkrais-Methode*, hrsg. von Feldenkrais-Verband Deutschland e.V., 3. Auflage, 2008.
- Huxley, Aldous: »The Education of an Amphibian«, in: ders., *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, London 1956.
- Ie, Amanda/Ngnoumen, Christell T./Langer, Ellen J. (Hrsg.): *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, Hoboken 2014.
- Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, Online-Journal: <http://ojs.aub.aau.dk/index.php/pbl/index>.
- Kabat-Zinn, Jon: *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*, München 2011.
- Kahl, Reinhard: *Treibhäuser der Zukunft* (3 DVDs), Weinheim/Basel 2005.
- Kahl, Reinhard: *Individualisierung – Das Geheimnis guter Schulen*, Weinheim/Basel 2011.
- Kjersdam, Finn, und Stig Enemark: *The Aalborg Experiment. Project Innovation in University Education*, Aalborg 1994.
- Kolmos, Anette/Fink, Flemming K./Krogh, Lone (Hrsg.): *The Aalborg PBL Model. Progress, Diversity and Challenges*, Aalborg 2004.
- Langer, Ellen J.: *Kleine Anleitung zum Klugsein. Sieben Kapitel über sinnvolles Lernen*, Stuttgart 1997. Im Original: *The Power of Mindful Learning*, New York 1997.
- Langer, Ellen J.: *Die Uhr zurückdrehen? Gesund alt werden durch die heilsame Wirkung der Aufmerksamkeit*, Paderborn 2011.
- Langer, Ellen J.: *Mindfulness. Das Prinzip Achtsamkeit – Die Anti-Burn-out Strategie*, München 2015. (Frühere dt. Ausgaben: *Aktives Denken. Wie wir geistig*

- auf der Höhe bleiben*, Reinbek 1991 bzw. *Fit im Kopf. Aktives Denken oder wie wir geistig auf der Höhe bleiben* Reinbek, 1993.
- Langer, Ellen J.: »Mindfulness Forward and Back«, in: *The Wiley Blackwell Handbook of Mindfulness*, hrsg. von Amanda Le, Christell T. Ngunoumen und Ellen J. Langer, Hoboken 2014.
- Lenzen, Dieter: *Bildung statt Bologna!*, Berlin 2014.
- Lindner, Werner: *Arrangieren*, Stuttgart 2014.
- Marsh, Mary Adelynn: *Aldous and Laura Huxley's Concept of the Non-verbal Humanities: Toward the Education of an Amphibian*, San Francisco 1973.
- Neubauer, Georg/Sandbothe, Mike/Schäfer, Erich/Schulz Jörg: »Gesundes Lehren und Lernen am Fachbereich Sozialwesen der EAH Jena«, in: *DNH. Die neue Hochschule*, 3, 2014, S. 88-89.
- Petermann, Franz, und Dieter Vaitl: *Entspannungsverfahren. Das Praxishandbuch*, Weinheim/Basel 2009.
- Precht, Richard David: *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*, München 2013.
- Robinson, Ken: *Wie wir alle zu Lehrern und Lehrer zu Helden werden*, Salzburg 2015. (Originaltitel: *Creative Schools – The Grassroots Revolution That's Transforming Education*, New York 2015.)
- Rorty, Richard: *Hoffnung statt Erkenntnis. Eine Einführung in die pragmatische Philosophie*, Wien 1994.
- Rorty, Richard: »Pragmatism«, in: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, Bd. 7, hrsg. von Edward Craig, London/New York 1998, S. 632-640.
- Rorty, Richard: »Wittgenstein und die sprachliche Wende«, in: ders., *Philosophie als Kulturpolitik*, Frankfurt a. M. 2008, S. 278-304.
- Rosa, Hartmut: »Resonanz statt Entfremdung. Zehn Thesen wider die Steigerungslogik der Moderne«, in: *Zeitwohlstand. Wie wir anders arbeiten, nachhaltig wirtschaften und besser leben*, hrsg. von Konzeptwerk Neue Ökonomie, Leipzig 2013.
- Rosenberg, Marshall: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, Paderborn 2012.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder über die Erziehung*, Stuttgart.
- Sandbothe, Mike: *Berufliche Erfahrungen als Hochschullehrer mit der Feldenkrais-Methode und der Alexandertechnik in Deutschland, Dänemark und Finnland*, Online-Publikation 2010: <http://sandbothe.net/847.html> [abgerufen am 18.08.2015]. Print: »... bevor Sie weiter lesen«, in: *Feldenkrais-Forum*, 71(4), 2010, S. 22-24.

- Sandbothe, Mike (Hrsg.): *Die Renaissance des Pragmatismus. Aktuelle Verflechtungen zwischen analytischer und kontinentaler Philosophie*, Weilerswist 2000.
- Sandbothe, Mike/Albrecht, Reyk (Hrsg.): *Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft*, Bielefeld 2021 (Druck in Vorbereitung).
- Seifert, Georg/Kanitz, Jenny-Lena/Pretzer, Kim/Henze, Günter/Witt, Katharina/Reulecke, Sina/Voss, Andreas: »Improvement of Heart Rate Variability by Eurythmy Therapy After a 6-Week Eurythmy Therapy Training«, in: *Integrative Cancer Therapies*, Bd. 11(2), 2012, S. 111–119, Online-Publikation: <https://doi.org/10.1177/1534735411413263> [abgerufen am 18.08.2015].
- Seligman, Martin: *Flourish – Wie Menschen aufblühen: Die Positive Psychologie des gelingenden Lebens*, München 2012.
- Siegel, Daniel J.: *Das achtsame Gehirn*, Freiburg 2007.
- Singer, Tania/Bolz, Matthias: *Mitgefühl. In Alltag und Forschung*, München 2013.
- Sloterdijk, Peter: *Du mußt Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*, Frankfurt a. M. 2009.
- Sorbonne Declaration 1998: *Sorbonne Joint Declaration. Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*, Paris 1998, Online-Publikation: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf [abgerufen am 18.08.2015].
- Stadt Jena: *Bildung gestalten. 20 Jahre Schulentwicklung in Jena; 1991-2011*, Jena 2013.
- Studienordnung für den Bachelorstudiengang »Soziale Arbeit« an der Ernst-Abbe-Fachhochschule Jena vom 25.01.2012* (genehmigt am 4.7.2012), §10 sowie Anlage I.
- Wadler, Eli: *Grundlagen Funktionaler Integration. Hinweise zur Feldenkrais-Arbeit*, Karlsruhe 2005.
- Weimer, Maryellen: *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*, San Francisco 2013.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt a. M. 1982.

Textnachweise

- »Was ist Medienphilosophie?«, in: *Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft*, 48(2), Dezember 2003, S. 195-206.
- »Der Vorrang der Medien vor der Philosophie«, in: *Medienphilosophie. Beiträge zur Klärung eines Begriffs*, hrsg. von Stefan Münker, Alexander Roesler und Mike Sandbothe, Frankfurt a. M.: S. Fischer 2003, S. 185-197.
- »Medien und Erkenntnis«, in: *Handbuch Medienphilosophie*, hrsg. von Gerhard Schweppenhäuser, wbg (Wissenschaftliche Buchgesellschaft): Darmstadt 2018, S. 238-246; zuerst englisch in: *Nordicom Review. Nordic Research on Media and Communication*, 4, 2008, S. 93-101 sowie als Vortrag am Institut für Philosophie der Universität Wien 2004.
- »Filmphilosophie als Medienphilosophie. Pragmatische Überlegungen zu ›The Matrix‹ und ›Minority Report‹«, in: *Film/Denken – thinking film: Film & Philosophie*, hrsg. von Ludwig Nagl, Eva Waniek und Brigitte Mayr, Wien: Synema 2004, S. 101-113.
- »Medien – Kommunikation – Kultur. Grundlagen einer pragmatischen Kulturwissenschaft«, in: *Kulturwissenschaft als Kommunikationswissenschaft: Projekte, Probleme, Perspektiven*, hrsg. von Matthias Karmasin und Carsten Winter, Opladen: Westdeutscher Verlag 2003, S. 257-271; auch in: *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen und Schlüsselbegriffe*, hrsg. von Friedrich Jaeger und Burkhard Liebsch, Stuttgart und Weimar: Metzler 2004, S. 119-127.
- »Wozu Medienkonvergenz? Pragmatistische Überlegungen zu einem ökologischen Medienverständnis«, überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Medienwissenschaft, Ringvorlesung: *Medienkonvergenz und Neue Medien*, November 2009.
- »Computerspielsucht und Suchtkultur«, in: *Identität und virtuelle Beziehungen im Computerspiel*, hrsg. von Clemens Bohrer und Bernadette Schwarz-Boenneke, München: kopaed 2010, S. 75-82.

- »Medienpädagogik und Sozialarbeit«, überarbeitete Fassung eines Vortrags am Fachbereich Sozialwesen der Ernst Abbe Fachhochschule Jena 2010.
- »Spirituelle Medienphilosophie«, überarbeitete Fassung eines Vortrags auf der Tagung *Marshall McLuhan Revisited. A Centennial Conference* der *Freedom of Expression Foundation* Fritt Ord, Oslo 2011.
- »Vollkostenrechnung. Ein Gespräch zwischen Friedrich Küppersbusch und Mike Sandbothe über die Nachhaltigkeit unseres Medien- und Bildungssystems«, in: *Organisierte Phantasie. Medienwelten im 21. Jahrhundert – 30 Positionen*, hrsg. von Jochen Hörisch und Uwe Kammann, Paderborn: Fink 2014, S. 73-82, © 2014 Wilhelm Fink Verlag, ein Imprint der Brill Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland).
- »Kreativität fördern durch körperbasiertes Lernen. Pragmatistische Perspektiven für den Unterricht in Schule und Universität« (zusammen mit Alexander Gröschner), in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 2010 (DOI: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2010.09.03.X>).
- »Wozu ›Gesundes Lehren und Lernen‹«, in: *Wozu gesund? Prävention als Ideal*, hrsg. von Reyk Albrecht, Nikolaus Knoepffler und Wolfram Eberbach, Würzburg: Königshausen und Neumann 2015, S. 105-123.

Achtsamkeit - Bildung - Medien



Mike Sandbothe, Reyk Albrecht (Hg.)

Achtsame Hochschulen in der digitalen Gesellschaft

Januar 2021, ca. 250 S., kart.

ca. 25,00 € (DE), 978-3-8376-5188-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-5188-5



Mike Sandbothe

Perspektiven pragmatischer Medienphilosophie Grundlagen – Anwendungen – Praktiken

Oktober 2020, 230 S., kart.

ca. 34,00 € (DE), 978-3-8376-5205-5

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-5205-9



Jacob Schmidt

Achtsamkeit als kulturelle Praxis

Zu den Selbst-Welt-Modellen eines populären Phänomens

April 2020, 400 S., kart.

35,00 € (DE), 978-3-8376-5230-7

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-5230-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

