

Bildung, (digitales) Medium, Kollaboration: Über die Kompatibilität der Begriffe und Theorien

Zusammenfassung

Aus bildungsphilosophischer Perspektive werden der klassische Bildungsbegriff, aktuelle Bildungstheorien und ihre Kompatibilität mit dem digitalen Medium unter dem Aspekt *Kollaboration* kritisch reflektiert. Über das Phänomen *Medialität*, die Krise des Subjekts und der Netzwerktheorie wird mit der Logik medialer Vernetzung Kollaboration (hier nicht im Sinne kooperativer Arbeitsteilung verstanden, sondern: ‚gemeinsam etwas tun, das allein nicht gelänge‘) offenbar.

Klassische Bildung, Medium, Kollaboration

In der christlichen Tradition galt es als Ziel des Menschen, sich zum Ebenbild Gottes zu bilden. Der emphatische neuzeitliche Bildungsbegriff ist als Unikum des Deutschen Idealismus (18./19. Jh.) entstanden. Der Begriff lässt sich nicht direkt, z.B. ins Englische, übersetzen, denn seine Bedeutungen sind zu vielfältig. Sie sind: 1. formieren (z.B. eine Reihe bilden), 2. Herstellung (z.B. bildende Kunst), Gründung (z.B. Organisation), Aufbau (z.B. einer Sache), 3. Entwicklung (z.B. Institutionen bilden), 4. Erziehung, Ausbildung, Wissen (Vgl. Sandkaulen, 2004). Dass Kollaboration mit den Bedeutungen 1-3 in Einklang zu bringen oder gar notwendig ist, sollte evident sein. Schwierig wird es für den Punkt 4 und den komplexen Bildungsidealismus. Bildung bedeutete immer Selbstbildung des Individuums, nicht der Gemeinschaft (Vgl. Jörissen 2016, S. 231). Bildung stellte zudem einen Zweck an sich dar und war daher *Praxis* (Sandkaulen, 2004, S. 2) und fand schon technisch-medial statt (Medium Buch). Dies suggeriert Solipsismus, doch Bildung erfolgt auch durch Fremdperspektiven und reziproken Austausch im Sozialisationsprozess (Sandkaulen, 2004, S. 4), sei es auch nur durch Texte. So kann Kollaboration Teil von Bildung, Nebenprodukt, aber nicht kollaboratives Sich-Bilden sein. Klassische Bildung ist noch am ehesten in den Geisteswissenschaften, in denen kollaborative Praxis als „terra incognita“ (Schönert, 2015, S. 95) gilt, realisiert. In anderen Wissenschaften hat Kollaboration einen viel höheren Stellenwert. Das mag daran liegen, dass in Natur- und Sozialwissenschaften klare Objekte oder Probleme, die es zu erkennen, erforschen oder lösen gilt, definiert sind, die eben nicht das Selbst und

seine kulturellen Erzeugnisse betreffen. Sie sind vielmehr „sachorientiert“ (Schönert, 2015, S. 299), zwar komplex, aber arbeitsteilig (*divide & conquer*) beherrschbar. Unter dem Paradigma von „erlernbarem“ Wissen sowie der Messbarkeit steht einer digitalisierten Automatisierung theoretisch wenig im Wege.¹ Selbstbildung ist aber mehr als das *Lernen* von Faktenwissen und entzieht sich einer quantitativen Beschreibung. In curricularen Studiengängen ist allerdings fraglich, wie viele der Inhalte, insbesondere außerhalb der Geisteswissenschaften, einem Bildungsidealismus gerecht würden. Durch den Medienwandel sehen sich nun traditionelle Strukturen und Rollenbilder (von Lehrpersonen) zusehends genötigt, ihren Bildungswert zu explizieren, um der digitalen Automatisierung zu entgehen oder sie werden in Kollaborationen gedrängt. Muss die Lehrperson, stärker als Vorbild und Person auftreten, die den Bildungswert von Wissen, Situation und Aktion aus größerer Erfahrung heraus einschätzen kann, statt als Wissensträger?² Sind sie noch notwendig oder wenigstens nützlich und emphatische Vertreter ihrer Fachtraditionen?³ Positiv betrachtet stellt dies den Wert klassischen Bildungsidealismus möglicherweise *neu* oder gar erstmals *transparent* heraus. Nicht jedes Grundlagen- und Faktenwissen hat einen idealistischen Bildungswert; trotzdem ist es notwendig. Andererseits wird idealistische Bildung, fernab der Erwirtschaftung von Lebensgrundlagen, Utopie bleiben. Pauschale Rückweisungen des Medialen wären anachronistisch und inkonsequent. Ressentiments sind wohl in Ängsten um Daseinsberechtigung, Niveauverfall oder Entfremdung begründet. Klassische Bildungsinstitutionen werden zudem von instrumentalisierter Bildung zu rein ökonomischen Zwecke privater Anbieter, aber auch durch selbstgenerierte Wissensstrukturen in ‚freien‘ Netzen in Frage gestellt. Kollaboration wird durch digitale Ökonomie begünstigt: ein Produkt muss nicht mehr (auf-)geteilt oder limitiert werden, sondern jeder kann Kopien nach Belieben anpassen. So kann der Nutzen für jeden Einzelnen viel größer als die Summe der Einzelleistungen sein. Die Frage nach Gründen für und Nutzen von Kooperation (als Vorstufe der Kollaboration) ist gar nicht unbedingt notwendig, da sie einfach ‚natürlich‘ stattfindet, wie empirische Forschung dazu zeigt: So wird Kooperation anthropologisch-evolutionär begründet (Tomasello, M. (2011): Warum wir kooperieren; Vgl. Schönert, 2015, S. 296) oder die Spieltheorie wird herangezogen, um das ‚natürliche‘ Phänomen der Kooperation von Egoisten zu beschreiben (Vgl. Schönert, 2015, S. 296).

- 1 Wahrscheinlich sind auch deshalb die meisten Forschungsprojekte zu ‚Neuen Medien‘/ E-Learning empirisch-quantitativ.
- 2 Ist Wissen an ein Subjekt (vielleicht auch Kollektivsubjekt) gebunden? So klagt schon Platon über die Schrift als Medium der Rememorierung (*hypomnesis*) und nicht des Wissens (*anamnesis*) (Wimmer, 2013, S. 310). Medien sind dann immer nur eine Annäherung an Wissen oder der Versuch dieses zu induzieren. Daher ist Wissen subjektiv zu besitzen nach wie vor Grundlage von Bildung.
- 3 Allerdings weicht Medialität Disziplinengrenzen auf: die Zwischenräumen der Disziplinen werden medial vernetzt und dadurch schließen sich *gaps* und es folgt ein Mehr an Transdisziplinarität und damit auch Kollaboration, zumindest der Wissenschaften.

Sind die Begriffe *Medium* und *Kollaboration* kompatibel? Ersterer ist traditionell vom Spiritismus geprägt: eine Person oder Sache ist Medium zu Göttern oder Verstorbenen (Vgl. Röttgers, 2003, S. 3). Im Lateinischen ist *Medium* Mitte, Mittelpunkt, ein Mittleres. So kann es auch als ein (ver-)mittelndes oder neuzeitlich als *Mittel* zu einem Ziel, zu Handlungszwecken (Röttgers, 2003, S. 3) aufgefasst werden. Aber bereits die Frage ‚was‘ ein Medium *ist*, ist falsch, da sie ein substantielles Etwas oder eine Person impliziert. Im Sinne des Mediums als ein *Zwischen* muss die Perspektive verändert und nach der Struktur von Medialität und ihrer Funktion gefragt werden (Röttgers, 2003, S. 8). So sollte das (digitale) Medium mit der Metapher des Feldes, analog zur Theorie des elektromagnetischen Feldes, also als Struktur, verstanden werden (Röttgers, 2003, S. 8): „Problemlösung gleicht im Medium nicht mehr der Auffindung des Oberbegriffs [...] auch nicht mehr dem [...] Erklären mit Gesetzen [...], sondern Problemlösen im Medium ist Mustererkennung [...]. Es ist strategisch und nicht axiomatisch“ (Röttgers, 2003, S. 8). Die Perspektivenverschiebung geht noch weiter, wenn „nicht mehr deswegen kommuniziert [wird], weil ein autonomes Subjekt es so wollte, sondern es wird kommuniziert, was kommunizierbar ist“ (Röttgers, 2003, S. 9). Kollaboration und Kommunikation sind reziprok medial vermittelt: „Das Denken des einen Partners entzündet sich an dem des anderen, und kraft dieser Wechselwirkung bauen sie beide, im Medium der Sprache, eine ‚gemeinsame Welt‘ des Sinnes für sich auf“ (Röttgers, 2003, S. 10).⁴ Das Mediale ist ein Apriori: „Es gibt kein Jenseits der Medien [...] und Fragen nach einer medial unverfälschten Wirklichkeit verlieren [...] ihre Bedeutung [...]“ sowie: „Das Selbst ist grundlegend medial bedingt“ (Wimmer, 2013, S. 310). Bereits das Medium *Schrift*, der *Text*⁵, löst sich von der Intention des Subjekts oder Autors, der ein Phänomen des erwachenden Individuums der Aufklärung darstellte und dessen Tod vom Poststrukturalisten Barthes 1968 postuliert wurde. Text knüpft immer schon an Texte an und Sinn erschließt sich quasi in Kollaboration von Autor(en) und Lesern: „es gibt nicht (mehr) jenes als Genie tätige autonome Subjekt, das der Ursprung oder Urheber eines Textes zu sein vermöchte“ (Röttgers, 2003, S. 6). Wird die Krise des Subjekts vom Netzwerkdenken weiter vorangetrieben und ermöglicht sie erst Formen genuiner Kollaboration oder *vice versa*? Wie lässt sich der Bildungsbegriff dazu aktualisieren? Sogar aus der Philosophie⁶ kommen hierzu revolutionäre Gedanken: „Unter dem Leitbild der Medialität wird man in der Philosophie nicht mehr schauen, was sogenannte große Denker als vermeintlichen Ausdruck aus sich heraus quälten, sondern man wird auf diejenigen Prozesse des Symphilo-

4 Kommunikation ist komplexer als informatische (Shannon) oder kommunikationspsychologische (S.v.Thun) Theorien suggerieren.

5 *Text* trägt im etymologischen Sinne, als ‚Gewebe‘, schon die Metapher der Vernetzung in sich.

6 Die *prima scientia* im historischen Sinne war und ist immer noch Anwalt der klassischen Bildung.

sophierens zu achten haben, in denen der Gedanke als Gestaltung eines transzendentalen Wir, dessen Ort das Zwischen ist, erscheint. Originalität, d.h. der Gestus, man selbst sei ein Ursprung, ein bedeutender zudem, wird nicht mehr prämiert, sondern die erfolgreiche Vernetzung eines Gedankens“ (Röttgers, 2003, S. 7–8). Auch in der Kunst, einst Refugium des Genies, werden Kollaborationen vollzogen, die sichtbar, motiviert und akzeptiert werden – eben durch die Möglichkeiten medialer Formen (Krebber, 2015, S. 275). Kollaboration in Netzwerken⁷ sind im Sinne eines aktualisierten Bildungsbegriffs im Zeitgeist: die veränderte Medialität verändert (reziprok) die Subjektivität (Jörissen, 2015, S. 7). Der subjektzentrierte Bildungsbegriff der Moderne wird nicht mehr als kompatibel mit den auf „kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungspraktiken in globalen digitalen Kommunikationsnetzen“ angesehen und deshalb wird für einen neuen Bildungsbegriff statt des *Subjekts* der Begriff *Sujet* vorgeschlagen (Meyer, 2015, S. 94). Konnotationen werden dann analog zur Kunstgeschichte, aber im Sinne eines Kollektivsubjekts oder Communities verwendet (Vgl. Jörissen, 2015, S. 8). Netzwerktheoretische oder posthumanistische Bildungstheorien basieren hauptsächlich auf der soziologischen Akteur-Netzwerk-Theorie von Latour. Entgegen erziehungswissenschaftlicher Trends wird in der strukturalen Bildungstheorie nach Marotzki/Jörissen⁸ an einer Unterscheidung von Lernen und Bildung festgehalten. Der Begriff erfährt eine theoretische Aktualisierung und wird nicht nach Inhalten (oder Kompetenzen), sondern strukturtheoretisch gefasst (Verständig, 2016, S. 4).⁹ Als Denkweise jenseits der Dichotomie Subjekt/Objekt findet Kollaboration auch mit der Technik statt: Sie ist ‚gleichberechtigte Partnerin‘ (Belliger et al. 2013). Latour ging es allerdings nicht um eine Symmetrie von Mensch und Maschine, sondern darum, „nicht a priori irgendeine falsche Asymmetrie zwischen menschlichem intentionalen Handeln und einer Welt kausaler Beziehungen anzunehmen (Brauckmann, 2015, S. 195). Kollaboration ist *strukturell* in der Logik von Netzwerken begründet und kann in einem aktualisierten Bildungsbegriff (im Sinne von Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen) erscheinen. Die digitale Epoche ist eine mediale Revolution¹⁰: Medien sind ubiquitär, polymorph, extrem ökonomisch und initiieren fundamentalen kulturellen Wandel. Dies im Sinne von Bildung und zu humanen (auch ökologischen) Zwecken zu steuern, ist nur medial möglich. Eine vertiefte medienphilosophische Reflexion von Medialität und der *Agency* (also auch Kollaborationen) in dieser ist notwendig.

7 Doch wird dann Bildung sehr im Sinne von Herstellung (*build*) verstanden, wie bei Meyer (Meyer, 2014, S. 150) explizit erwähnt.

8 (Vgl. Verständig et al., 2016, S. 2ff; Brauckmann, 2015, S. 191; Jörissen, 2016).

9 Ein Missverständnis des Bildungsbegriffs läge in bildungsbürgerlichen Bildungsgegenständen, -autoritäten, -systemen und Kanons, was niemals ursprüngliche genuine Intention der Bildungsidealisten war, sondern Verfallsform einer Bildungsrealität wäre.

10 Vgl. dazu auch: Der „vernetzte Computer [hat] ebenso dramatische Folgen [...] wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks“ (Meyer, 2015, S. 93).

Klassische Bildung und Medienbildung in diesem Sinne (von, über und in Medialität, mit dem Ziel der Selbstbestimmung), wie von Marotzki entworfen (Vgl. Verständig et al., 2016, S. 3–5), sind daher dann nicht mehr widersprüchlich. Kollaboration ist keineswegs nur durch ein Mehr an technologischen Möglichkeiten bedingt, sondern durch fundamentalen strukturellen Wandel im Feld der Medialität: von ontologisch-hierarchischem zu einem Denken in mediatisierten Relationen. Ist die „Heldenfigur europäischer Subjektivität“ (Faßler, 2015, S. 32) am Ende? Trotz des *hypes* um Netzwerke, der *Mediamorphosis* unter der das Subjekt ‚verloren und ratlos‘ ist (Faßler, 2015, S. 32–34), wird es nach *technical ecstasy* und vermeintlichen Revolutionen des Denkens weiterhin existieren und sich bilden wollen und müssen, denn das Subjekt hat „seinen Tod überlebt“ (Wimmer, 2013, S. 295). Kollaborativen (kollektivistischen) Formen steht individualistische, pluralisierte Selbstdarstellung in sozialen Netzen gegenüber. Beide Motivationen zu verbinden kann gerade für den Erhalt des Subjekts und seiner Bildung dienlich sein.

Literatur

- Belliger, A. et al. (2013). Die Akteur-Netzwerk-Theorie. In M. Ebner et al. (Hrsg.), *L3T Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013> (12.02.2016)
- Brauckmann, B. (2015). Lernen und Bildung in relationaler Perspektive. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 191–214). Wiesbaden: Springer.
- Faßler, M. (2015). Mediales Selbst. Bildung fürs Ungewisse. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 19–38). Wiesbaden: Springer.
- Jörissen, B. (2015). Bildung der Dinge: Design und Subjektivität. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–234). Wiesbaden: Springer.
- Jörissen, B. (2016). Zur bildungstheoretischen Relevanz netzwerktheoretischer Diskurse. In D. Verständig et al. (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 231–256). Wiesbaden: Springer.
- Krebber, G. (2015). Wir. Kollaborative Subjekte – Künstlerische Identitäten – Kunstpädagogische Feldfrüchte. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 269–281). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, T. (2015). Ein neues Sujet. In B. Jörissen & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 93–116). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, T. (2014). Die Bildung des (neuen) Mediums – Mediologische Perspektiven der Medienbildung. In W. Marotzki & N. Meder (Hrsg.), *Perspektiven der Medienbildung*. (S. 149–170). Wiesbaden: Springer.
- Röttgers, K. (2003). Wer oder was ist ein Medium? http://www.fernuni-hagen.de/KSW/forschung/pdf/fk1_ksw_roettgers.pdf (12.12.2015)
- Sandkaulen, B. (2004). La Bildung. http://www.uni-jena.de/unijenamedia/FAZ_Artikel_La_Bildung_II.pdf (12.02.2016)

- Schönert, J. (2015). Zu Nutz und Frommen kooperativer Praxis in der Literaturwissenschaft. In L. Danneberg (Hrsg.), *Ethos und Pathos der Geisteswissenschaften* (S. 295–320). Berlin: De Gruyter.
- Verständig, D. et al. (Hrsg.) (2016). Einleitung. In D. Verständig et al. (Hrsg.), *Von der Bildung zur Medienbildung* (S. 1–16). Wiesbaden: Springer.
- Wimmer, M. (2013). Das Selbst als Phantom. In R. Mayer et al. (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien* (S. 295–322). Wiesbaden: Springer.