Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Sigrid Nolda

Zerstreute Bildung

Mediale Vermittlungen von Bildungswissen

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG
Reihe 1967 begründet von Hans Tietgens

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Duisburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE“ sind.

Lektorat: Dr. Peter Brandt (DIE)

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Nicht alle Bild-Rechteinhaber konnten zweifelsfrei ermittelt werden. Etwaige Rechteinhaber werden gebeten, sich beim Verlag zu melden, damit diese in einer zweiten Auflage genannt werden können.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1089

© 2004 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1887-6

Inhalt

Vorbemerkung 5

1. Mediale Vermittlungen als Thema der Erwachsenenbildung 7
   1.1 Transformation – Inszenierung – Vermittlung 9
   1.2 Theoretischer Hintergrund: Medientheorien von Benjamin und McLuhan 11
   1.3 Anlage, Programm und Aufbau der vorliegenden Untersuchung 14

2. Verblasste Bildung, fragwürdiges Bildungswissen 17
   2.1 Historische Wandlungen der Bildungsidee 19
   2.2 Bildungsbürger und Bildungsbürgertum 22
   2.3 Bildungswissen 23
   2.4 Nachfolgemilieus des Bildungsbürgertums 28

3. Popularisierung und *popular texts* 33
   3.1 Zur Geschichte des Popularisierungsbegriff 33
   3.2 Popularisierung von Kunst und Kultur als Massenbetrug? 37
   3.3 Die Aufwertung von Populärkultur in den *cultural studies* 42

4. Dimensionen medialer Vermittlungen 47
   4.1 Aktualisierung als Einstieg: Kulturelles Gedächtnis und Bardik 47
   4.2 Biografisierung: Von der Künstlerlegende zur Enthüllungsbiografie 65
   4.3 Personalisierung der Vermittlung: Parasoziale Beziehung und Charisma 81

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

4.4 Lokalisierung:
Bildungsreise und *genius loci* 96
4.5 Visualisierung:
Rezeptionserweiterung und Zerstreuung 111
4.6 Dialogisierung und Oralisierung:
Literarischer Salon und Befragung 128
4.7 Virtualisierung:
Vom *musée imaginaire* zum *edutainment* 146
4.8 Prozeduralisierung und Optionalisierung:
Enzyklopädie und Kanon 158
4.9 Ironisierung, Relativierung und Trivialisierung:
Komik und Comics 170

5. Mediale vs. personale Vermittlung? 183

Literatur 199

Index 209

Autorin 214

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Vorbemerkungen

Die Autorin geht in dieser Arbeit bei der Diskussion medialer Wissensgenerierung und -vermittlung neue Wege. Sie analysiert Bildung und Lernen in Kontexten, die nicht unmittelbar als Lernsettings ausgewiesen und konzipiert sind. Diese Analyse von Lerneffekten in medienbasierten Programmen, die ebenso dem Unterhaltungssektor zugeordnet werden könnten, ist innovativ und für die Erwachsenenbildung verdienstvoll, weil sie über die Perspektiven der etablierten Lehr-Lernforschung hinaus geht. Sigrid Nolda setzt sich mit der traditionellen Lehr-Lernforschung auseinander und setzt gleichzeitig eigene Akzente. Wer sich bislang für spezifische Lernmedien interessierte, beschrieb und analysierte primär deren Gestaltung und didaktische Konzeption. Insbesondere die sogenannten Neuen Medien stehen nach wie vor im Zentrum lerntheoretischer Forschung, sowohl in ihrer Funktion als Instrumente der Wissenspräsentation als auch als Kommunikationselemente. In den vergangenen Jahren entdeckte die konstruktivistisch geprägte Mediendidaktik neben den Möglichkeiten der Wissensaufbereitung, wie sie den verschiedenen Medien inhärent sind, auch die erweiterten Realisierungschancen von kooperativen und kollaborativen Lernszenarien im Fernunterricht. Situiertes Lernen und Problemorientiertes Lernen sind nur zwei der bekanntesten Schlagwörter aus dieser Diskussion. Durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien konnte der Austausch z. B. in Fernstudiengängen nicht länger nur zwischen Dozenten und Lernenden (also one-to-many) erfolgen, sondern auch zwischen den Lernenden (also many-to-many), in beliebiger Intensität und unabhängig von deren Lernort und Lernzeit. Die Gestaltung und Moderation dieser, stark auf Kommunikation und gemeinsame Wissenskonstruktion abzielenden Lernumgebungen, sind ebenso Gegenstand zahlreicher Studien, wie die damit neu zu definierende Rolle der Lehrenden, die nun zu Lernberatern werden. Was in diesen Settings gelernt werden soll, ist durch Lernziele a priori festgelegt. Auch was letztendlich gelernt wird, konnte durch Tests und Evaluation zumindest in groben Zügen überprüft werden.
Die einschlägigen Studien lassen aber keine Rückschlüsse auf Lerneffekte im Rahmen der Nutzung medialer Angebote zu, deren primäre Intention nicht die Wissensvermittlung ist. Diese Formen medienbasierten informellen Lernens wurden bisher weitgehend außer Acht gelassen, auch

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

weil dieses Lernen äußerst schwierig zu operationalisieren ist. Diese Forschungslücke wird mit der vorliegenden Arbeit von Sigrid Nolda wenn auch nicht ganz geschlossen so doch deutlich verkleinert. Sigrid Nolda thematisiert die über veränderte Rollen Lehrender und Lernender hinausgehenden Spezifika medienvermittelter Kommunikation aus bildungs- und lerntheoretischer Perspektive. Methodisch werden dabei die Möglichkeiten der biografisch orientierten Einzelfallanalyse genutzt. Mit der systematischen Gegenüberstellung personal und medial vermittelter Kommunikation beleuchtet die Autorin kritisch die mediale Übermittlung von Kommunikationsbeiträgen.

Mit diesem Buch trägt das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung weiter dazu bei, das Wissen über das Lernen Erwachsener zu verbreitern und notwendige weitere Forschungs- und Entwicklungsarbeiten anzuregen. Seit Mitte 2003 hat das Institut ein Programm aufgelegt, das zielgerichtet die verfügbaren Erkenntnisse der Lernforschung – auch in Bezug auf Medien und medienbasiertes Lernen – zusammenfasst.

Rudolf Tippelt

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

1. Mediale Vermittlungen als Thema der Erwachsenenbildung

Das Interesse der Erwachsenenbildung an den Medien entspricht im wesentlichen der Aufmerksamkeit, die auch die übrigen pädagogischen Einzeldisziplinen diesem Bereich entgegenbringen: Sie behandelt Massenmedien vornehmlich als Sozialisationsfaktoren (die mit Informationen zugleich auch Einstellungen vermitteln), elektronische Medien hingegen als Objekte einer auszubildenden Medienkompetenz und als hilfreiche Wissensspeicher, die Lehrenden einen Teil ihrer Vermittlungsaufgaben abnehmen. Medien können demnach das Verfolgen pädagogischer Ziele wie Bildung und Aufklärung befördern und behindern, sie können aber auch als Mittel eingesetzt und als Machtfaktor bekämpft werden oder als Gegenstand pädagogischen Räsonnements dienen[1].

Das Interesse an Medien, die eine synchrone Übermittlung von Informationen an große Mengen von Menschen leisten, ist mittlerweile von der Faszination durch die keinen Bereich aussparenden und mit immer neuen Funktionen aufwartenden elektronischen und vor allem vernetzten Rechner abgelöst worden. Diese werden zwar inzwischen auch von den Massen genutzt, erlauben aber keine gleichzeitige Übermittlung des gleichen Inhalts an alle. Die dezentrale Struktur des Internet (*from many to many*) ist von der Kommunikation der Massenmedien (*from one to many*) zu unterscheiden. Presse, Fernsehen und Internet bilden aber wiederum zusammen das Ensemble, das die Vermittlung und Anwendung, wenn nicht gar die Modifizierung und Entstehung von Wissen in modernen Gesellschaften wesentlich bestimmt.

So wie sich Schule auf die in Familie und sozialem Umfeld geleistete Sozialisation bezieht, so bezieht sich die Erwachsenenbildung traditionellerweise auf das bei ihren Teilnehmern vorhandene, vorwiegend personal vermittelte Alltags-, Schul- oder auch Berufswissen: im Sinne eines Anknüpfens, eines Aufbauens oder auch eines Problematisierens. Dieses Wissen bildet die mehr oder weniger bekannte Voraussetzung des Lernens im Erwachsenenalter. Es kann auf der Basis von Befragungen

1 Zu den Relationen zwischen Pädagogik und Medien vgl. Nolda 2002.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

oder Tests, auf der Basis der Konfrontation wie im Fall des Einbringens in Lehr-/Lernsituationen, auf der Basis der Intuition oder aber auf der Basis der Kenntnis von Curricula ermittelt werden.

Schwer tut sich Erwachsenenbildung dagegen mit dem Bezug auf medial vermitteltes Wissen, sofern sich dieses nicht auf das Medium Schrift bzw. Buch bezieht. Speziell das moderne Leitmedium Fernsehen wird als Instanz der Vermittlung von Wissen und Normen selten gelassen gesehen. Das Abheben vom Unseriösen oder der Hinweis auf ideologische Verzerrungen mögen veraltet sein, scheinen sich aber immer noch auf die Reserviertheit von Erwachsenenpädagogen gegenüber dem Fernsehen auszuwirken. Thematisiert wird eher der Unterschied zwischen medialer und personaler Vermittlung, wobei erstere in der Regel als eingeschränkte, letztere dagegen als pädagogischen Zielen angemessenere und damit überlegenere dargestellt wird (vgl. hierzu ausführlich Kap. 5). Modernen Medien wird eine pädagogische Qualität nur dann zugesprochen, wenn es sich um explizite Bildungsprogramme oder Lernsoftware handelt, die möglichst durch personale pädagogische Aktionen wie Begleitzirkel oder Präsenzphasen abzustützen oder zu ergänzen sind. Das eigentlich Pädagogische findet dann – so die häufig vertretene Ansicht – in entsprechenden Institutionen oder *settings* statt, wo Lernende und Lehrende gleichzeitig am gleichen Ort miteinander interagieren.

In Opposition dazu steht die Annahme, dass pädagogische Vermittlungen – teilweise gegen die erklärte Absicht ihrer Verursacher – auch außerhalb pädagogischer Institutionen stattfinden und damit zum Aufgabengebiet einer pädagogischen Forschung und Theorie gehören, die diese nicht auf intentionales, institutionell organisiertes Lehren und Lernen beschränkt. Im Rahmen der Diagnose einer Entgrenzung des Pädagogischen (Kade/Hornstein/Lüders 1995) und der Proklamation lebenslangen bzw. lebensbegleitenden (Brödel 1998), selbstorganisierten und informellen (Dohmen 2001) Lernens gilt es, Vermittlungen und Aneignungen und auch dort zu entdecken, wo sie eventuell nur als Nebenabsicht und Nebenwirkung erscheinen[2]. Was bei der beruflichen Bildung von

2 Dass diese Erweiterung nicht auf die Subdisziplin der Erwachsenenbildung beschränkt ist, mag exemplarisch die Position von Ricken belegen, der zwischen ‚dem pädagogischen Problem' und institutionellem pädagogischen Handeln trennt: „(p)ädagogische Reflexion verkürzt ihr eigenes Problembewußtsein, wenn sie sich in ihrer Selbstverständigung ausschließlich auf pädagogische Handlungsfiguren oder gar deren Institutionalisierungen beschränkt. Eine Theorie des pä-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

unübersehbarer Relevanz ist und dort unter dem Stichwort ‚Portfolio' unter Gesichtspunkten der Anerkennung diskutiert wird, erscheint bei der politischen und vor allem bei der kulturellen Bildung als nicht unmittelbar gesellschaftlich nutzbarer (und deshalb zu vernachlässigender) Bildungsgewinn. Dementsprechend wird die Diskussion über Formen des (im weitesten Sinn) kulturellen Lernens außerhalb pädagogischer Institutionen auch weniger laut geführt[3] – Ansätze finden sich im Rahmen der Debatte um neue Lernkulturen und -arrangements (Behrens/Ciupke/Reichling 2002) sowie im Zusammenhang mit der Rehabilitierung von traditionellen Formen der Volksbildung wie dem Verein (vgl. Seitter 1999).

1.1 Transformation – Inszenierung – Vermittlung

Unter der vom Interesse an Bildungsbiografien unterfütterten Perspektive des lebenslangen Lernens sind es die Aneignungen, die im Vordergrund des Interesses stehen[4], unter der Perspektive der sogenannten ‚Pädagogik der Medien' (vgl. Kade 2001b, Nolda 2002, S. 158ff) sind es die Mechanismen der Vermittlung. Diese Mechanismen können im Fall der Massenmedien als journalistische Strategien bezeichnet werden, die unter anderem auch bildende Wirkung haben (vgl. Stegert 1998). Der Vermittlungsbegriff hat den Vorteil, dass er nicht auf intentionales pädagogisches Handeln beschränkt ist, dies aber miteinschließt und im pädagogischen Diskurs mit einheitlicher Bedeutung verwendet wird. Das hebt ihn auch gegenüber zwei weiteren in diesem Zusammenhang naheliegenden Begriffen ab: dem der Transformation und dem der Inszenierung.

Unter dem Begriff der Transformation hat die Erwachsenenbildung in den 1970er Jahren das Problem der Vermittlung (natur-)wissenschaftlichen

---

dagogischen Handelns knüpft daher an die kritische Rekonstruktion der im ‚pädagogischen Problem' bündelbaren Herausforderungen einer umfassenden ‚menschlichen Entwicklungstatsache' an, so dass das pädagogische Handeln als deren perspektivische und nachgängige Bearbeitung verstanden werden muß, die ihrerseits die im pädagogischen Problem formulierten Aufgabenstellungen nicht angemessen einzuholen und aufzulösen vermag" (Ricken 1997, S. 405f).

3 Eine Ignoranz der Erwachsenenbildung gegenüber medialen Vermittlungsformen auch der Vergangenheit hat Wittpoth (2003) am Beispiel der Bedeutung der Einführung des Buchdrucks bzw. der Produktion und Distribution gedruckter Bücher festgestellt.

4 Es ist deshalb kein Zufall, wenn im „Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik" zwar ein Artikel über „Aneignung" (Kade 2001a), nicht aber über „Vermittlung" enthalten ist.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Wissens an nicht wissenschaftlich gebildete Interessenten diskutiert (vgl. Schulenberg u.a. 1975). Dabei ging es um den Gegensatz zwischen dem lebensweltlichen Wissen der Teilnehmer und dem wissenschaftlichen Wissen der Dozenten. Diese zunächst als einfache Opposition aufgefasste Differenz führte zu einer Beschäftigung mit der Struktur des Alltagswissens und -denkens (vgl. Runkel 1976). Bei der Diskussion der dann primär interessierenden Sozialwissenschaften und ihrer Relevanz als Aufklärungspotential ist unter dem Einfluss der Verwendungsforschung (vgl. Beck/Bonß 1989) die Idee einer Hierarchie, d.h. einer Überordnung des wissenschaftlichen Wissens gegenüber dem Alltagswissen aufgegeben worden. Statt dessen wurden die ‚Logiken' der beiden Bereiche als prinzipiell gleichwertig angesehen und der rigide Wahrheitsanspruch wissenschaftlichen Wissens relativiert (vgl. Dewe 1999, S. 61). So wie Vermittlung und Aneignung aufeinander bezogen sind, so ist Transformation an Adaptation gebunden. Dass sich dieses Begriffspaar kaum durchgesetzt hat, könnte an seiner naturwissenschaftlich-technischen Herkunft liegen. Unrichtig ist aber die Vorstellung, bei Transformation handele es sich um eine (sozial-)technische Wissensvermittlung[5]. Allerdings setzt Transformation die Existenz einer bestehenden festen Gestalt voraus, die dann – zweck- bzw. adressatengerecht – verändert wird.

Der Begriff der Inszenierung impliziert dagegen das Moment der Emergenz, den Vorgang der Sinngebung durch eine bestimmte Anordnung und Präsentation. Als eine zentrale Institution der Sinngebung bzw. -vermittlung sind die Medien in besonderem Maße an Gestaltung und dramaturgische Aufbereitung gebunden. Gerade das Fernsehen setzt gesellschaftliche Sinnbestände im Rahmen verschiedener Genres um und bedient sich dabei der Form von ‚Skripts'. Mediendarstellungen sind nicht nur nach Drehbüchern als Abläufe programmiert und ‚vorgeschrieben', sie vermitteln auch Deutungs- und Verhaltensmuster, die sie inszenieren bzw. reinszenieren (vgl. Willems 1998, S. 70). Es gibt also gute Gründe die Vermittlungsleistungen der modernen Medien als inszenatorische zu bezeichnen.

Im pädagogischen Begriff der Vermittlung sind die beiden Elemente der Transformation und der Inszenierung enthalten, wird aber der Aspekt der personengerichteten Aktivität hervorgehoben. Das scheint im Fall der die Anwesenheit von Personen nicht erfordernden Medien zunächst

5 Vgl. dagegen die diskursanalytische Fundierung des Begriffs in Rohbeck 2003.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ungewöhnlich, bestimmt aber die Perspektive der folgenden Überlegungen und Interpretationen.

Ausgangspunkt bildet die von Luhmann (1996) vertretene Auffassung, dass das Wissen über die Realität ein weitgehend aus Medien bezogenes Wissen ist und dass die individuelle Teilhabe an kulturellen und sozialen Orientierungen wesentlich durch mediale Erfahrungen geprägt ist (vgl. Keppler 1999, S. 187). Aus dieser nicht sonderlich originellen Einsicht hat die Erwachsenenbildung bisher keine recht erkennbaren und schon gar keine systematischen Konsequenzen gezogen: weder in der Praxis noch in der Theorie. Während die Praxis mit dem medial vermittelten Wissen situativ und okkasionell umgeht, belässt es die Theorie in der Regel mit Hinweisen auf die Medien als Sozialisationsinstanz neben anderen Instanzen wie Familie und Beruf. Entsprechend der Entwertung des inhaltlichen Wissens in der Erwachsenenbildung (vgl. Nolda 2001b)[6] scheinen eher die massenmedialen Effekte auf die Konstruktion von Biografien und moralischen Normen und weniger die Vermittlung von konkreten fachlich geprägten Inhalten zu interessieren.

Um zu fundierteren Aussagen über Formen der medialen Vermittlung und ihre Konsequenzen zu gelangen, ist in jedem Fall eine Detailforschung nötig, die Inszenierungsweisen der Wissenstransformation in den Medien als eine Vermittlung untersucht, die fallweise zu Aneignungen führen kann. Es ist also die *Potenzialität von Aneignungen*, die aus erwachsenenpädagogischer Perspektive interessiert und die prospektiv auf dem Weg der Produktanalyse erfasst werden kann (so wie auf die Realität von Aneignung retrospektiv über Befragungen zu schließen ist). Nur das fixierbare Medienprodukt enthält die Spuren der Prozesse, denen das Wissen in den Medien unterworfen wird und die als Vermittlungsangebote ihr Pendant in jeweils individuellen, selektiven und vermischten Aneignungen finden.

1.2 Theoretischer Hintergrund: Medientheorien von Benjamin und McLuhan

Dabei kann auf zwei theoretische Ansätze zurückgegriffen werden, die bei aller Unterschiedlichkeit darin übereinstimmen, dass mediale Ver-

6 Wieweit das 2001 begonnene, auf die Gebiete Mathematik, Naturwissenschaften, Technik bezogene Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung „Wissenschaft für Erwachsene" (vgl. Conein u.a. 2004) dieser Tendenz entgegenwirken kann, bleibt abzuwarten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

mittlungen nicht nur einen Beitrag zum allgemeinen Kulturverfall belegen, nämlich auf die Medientheorien von Walter Benjamin und Marshall McLuhan, die bisher in der Erwachsenenbildung wenig rezipiert wurden:

In seiner Studie über „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit" von 1936 hat Benjamin die massenhafte Vervielfältigung als Ursache für den Verlust der an die Einmaligkeit geknüpften Aura von Kunstwerken gesehen. Dieser ‚Verlust' sei aber auch ein Gewinn, da die Reproduktion dem Rezipienten in seiner jeweiligen Situation entgegenkommen und das Reproduzierte dadurch aktualisieren kann. Diesen Vorgang der Loslösung des Kunstwerks aus seinem originären Gebrauchswert als Ritual bezeichnet Benjamin als Emanzipation. Als emanzipativ sei auch die Entwicklung der Presse zu verstehen, da sie das Verhältnis der geringen Zahl von Schreibenden gegenüber einer großen Zahl von Lesenden tendenziell umkehrt, indem sie den Lesenden auch die Möglichkeit des Schreibens und Veröffentlichens (und sei es in Form von Leserbriefen) bietet. Eine Befreiung vom Überwältigt-Werden stelle auch der Film dar, der die dargestellten Personen nicht mehr direkt und total präsentiert, sondern in der medialen Distanz und in bewusst gewählten Ausschnitten. Diese Haltung des Aufnahmeapparats übernimmt – nach Benjamin – auch der Zuschauer, bei dem „die Lust am Schauen und am Erleben (...) eine unmittelbare und innige Verbindung mit der Haltung des fachmännischen Beurteilers eingeht" (Benjamin 2002, S. 373). Der Aufwertung des Zuschauers, der nicht – wie dies der Filmtheoretiker Kracauer zur gleichen Zeit behauptete (vgl. Kracauer 1973, S. 216ff) – als passiv der Manipulation hingegeben erscheint, entspricht die Aufwertung der Präsentations- und Rezeptionsform der Zerstreuung. Diese wird zum einen angeschlossen an eine politisch erwünschte größtmögliche Verbreitung, zum anderen an die von den modernen Techniken ermöglichten Fülle von schnell aufeinander folgenden, hier vor allem: optischen Reizen.

Von McLuhan[7] ist die (vielfältig, wenn auch teilweise spekulativ belegte) Aussage zu übernehmen, dass Medien nicht nur die Möglichkeiten und Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen erweitern, sondern auch die

7 Neben den Einzelausgaben zweier seiner Hauptbücher, „Die Gutenberg-Galaxis" (Original: 1962, dt.: 1968a) und „Understanding Media" (1964, dt: „Die magischen Kanäle" 1968b), sei in diesem Zusammenhang auf den auch frühe Beiträge enthaltenden deutschsprachigen Reader von Baltes u.a. (1997) verwiesen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Menschen selbst und ihre Beziehungen zueinander verändern[8]: Medien strukturieren die Sicht auf die Realität, prägen Kulturen, beeinflussen Arbeit und Freizeit, verändern Selbst- und Fremdkonzepte. Das ist am deutlichsten in der durch den Buchdruck bewirkten Veränderung erkennbar, die ein System hat entstehen lassen, das McLuhan als ‚Gutenberg-Galaxis' bezeichnet. In diesem durch die Typographie bestimmten Zeitalter sei die bisher vorherrschende orale Kultur durch verschiedene Formen der Schriftlichkeit abgelöst wurden – mit der Folge der Herausbildung von Strukturen wie Linearität, Kontinuität und Wiederholbarkeit und neuzeitlicher Erscheinungen wie Individualismus und Nationalismus, Arbeitsteiligkeit, Perspektivität in der Malerei oder Trennung zwischen Kunst und Wissenschaft. An ihr Ende gekommen sei die Ära Gutenbergs mit dem Aufkommen neuer Medien wie Telegrafie, Telefon, vor allem aber mit dem Fernsehen und dem Computer. Begriffe wie Gutenberg- oder Marconi-Galaxis bzw. Fernseh-Gesellschaft[9] indizieren die Veränderungen der Identität von Individuen und Gesellschaften durch Medien, die allerdings nicht im Sinne eines totalen Umschlags zu verstehen sind, da durch neue Medien auch alte, verschüttete – wie etwa die Stimme – wiedergewonnen werden. Von McLuhan kann man lernen, jenseits von Medienverdammung und -begeisterung unterschiedlichste gesellschaftliche und psychische Phänomene als – manchmal sehr weitreichende – Folgen von Mediendominanzen zu begreifen.

Wenn es – nach dem bekannten Diktum McLuhans[10] – die Medien und nicht die Inhalte sind, die entscheiden, so ist zu fragen, wie Inhalte in Medien transportiert und dabei transformiert werden. Die Aufbereitung von Wissen in den Medien ist Sache von Journalisten, einer Berufsgruppe, die nach der Terminologie der Theoretiker der Wissensgesellschaft wie Fritz Machlup, Nico Stehr[11] und Helmut Willke als Wissensarbeiter

8 McLuhan wiederum hat diese These – worauf er mehrfach hingewiesen hat – von dem Wirtschaftshistoriker Harold Innis übernommen, der die Prägung des Wissens durch die es übermittelnden Kommunikationsmittel zum Ausgangspunkt seiner Forschungen gemacht hat.

9 So lautet der Titel der deutschsprachigen Ausgabe der Studie des McLuhan-Schülers Meyrowitz (1987) über den Einfluss elektronischer Medien auf das Sozialverhalten.

10 Die ursprüngliche Aussage „The medium is the message" ist von seinem Urheber selbst bekanntlich zu „The medium is the massage" umformuliert und zugespitzt worden.

11 Stehr hat die Gruppe der ‚knowledge workers' in ‚experts, councellors and advisers' aufgeteilt und von der ‚democratization of counselling' gesprochen: „In all modern societies, not only are the state and large business corporations major consumers and employers of knowledge-bearing and knowledge-disseminating occupations, but so are groups and individuals in virtually all situations of the life world" (Stehr 1992, S. 119).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gelten können (vgl. Nolda 2001a). Sie sind damit wie (Erwachsenen-) Pädagogen auch mit der Distribution und Transformation von Wissen beschäftigt. Die Behauptung einer solchen Nähe könnte Erwachsenenpädagogen, die auf der Einzigartigkeit und moralischen Überlegenheit ihrer Profession bestehen, als unpassend erscheinen (ebenso wie sie Journalisten als Zumutung erscheinen könnte, die sich gegen von ihnen gern als ‚volkspädagogisch' ironisierte Belehrungsabsichten verwahren).

Auf jeden Fall gilt: Personale Kommunikation benutzt zunehmend medial vermitteltes Wissen als Kommunikationsressource (vgl. Keppler 1994). Um also personale Kommunikation betreiben und verstehen zu können, ist die Kenntnis massenmedial vermittelten Wissens nötig. Da auch unterrichtliche Kommunikation von massenmedialem Wissen beeinflusst wird (vgl. für die Erwachsenenbildung Holm 2003), gehört eine entsprechende Kenntnis zur Erfüllung des Gebots der Teilnehmerorientierung, und zwar nicht nur in ihrem prozessualen, sondern auch in ihrem antizipatorischen Sinn. Dabei sind nicht nur generell oder jeweils aktuell bevorzugte Inhalte gemeint, sondern vor allem die diversen Bearbeitungen von Wissen in den Medien.

1.3 Anlage, Programm und Aufbau der vorliegenden Untersuchung

Diesen Bearbeitungen am Beispiel eines bestimmten Wissensgebiets, nämlich das der klassischen Bildungsfächer Literatur, Musik, Kunst und Philosophie, nachzugehen, ist die Absicht der folgenden Untersuchung[12]. Ihre Basis stellt ein in den letzten fünf Jahren zusammengestelltes Korpus[13] von Fernseh- und Hörfunksendungen, Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, populären Büchern und CD-ROMs sowie Internetpräsentationen zu den Themen Literatur, Kunst, (klassische) Musik und Philosophie dar – Gebiete, die gegenwärtig zwar weder im Zentrum der Aktivitäten der Medien noch in dem der Schul- und Erwachsenenbildung stehen, aber auch nicht verdrängt und durch ihre einstige Zentralität im Rahmen eines mittlerweile problematisierten und nur noch in Teilstücken erhaltenen Bildungskonzepts gewissermaßen nobilitiert sind. Anders als etwa

12 Vorarbeiten mit Zwischenergebnissen aus diesem Projekt liegen vor in Nolda 1999, 2001c, 2003.

13 Aufbau und Auswertung der Sammlung ist zu einem großen Teil durch finanzielle Förderung des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung ermöglicht worden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

bei der Umweltbildung (vgl. Franz-Balsen 1996) geht es nicht um ein Nicht-Wissen-Können und Nicht-Wissen-Wollen, sondern um ein Wissen, das als vage Verpflichtung, nicht aber als substantiell ausgefülltes verbreitet ist und deshalb vielleicht als ‚Phantomwissen' (Aleida Assmann)[14] bezeichnet werden kann.

Bildung, wie sie in den modernen Medien vermittelt wird, wird zusammen mit dem ihr zugehörigen Wissen zu einer zerstreuten. Sie ist nicht länger an ein kanonisches Ganzes gebunden, sondern in diverse Teile zersplittert, dabei aber potentiell jedem zugänglich, und dient unter dem Gesetz der Massenmedien und der massenweise genutzten Computersoftware vorzugsweise der Unterhaltung. Der Begriff der ‚zerstreuten Bildung' erlaubt es somit, Demokratisierung und Verflachung, kritische Abweisung und den spielerischen Umgang mit einstigen Ganzheitsvorstellungen zusammenzubringen und entgeht der überkommenen Übung, Verbreitungsabsichten gegen Unterhaltungsabsichten auszuspielen.

Die im folgenden unter dem bewusst doppeldeutigen Titel „Zerstreute Bildung" zusammengestellten Ergebnisse beschränken sich einerseits auf die gegenwärtig weit verbreiteten Formen der medialen Vermittlung in den genannten Gebieten, können aber andererseits durchaus beanspruchen, allgemein zur Klärung der konkreten Praktiken von medialer Vermittlung beizutragen. Das Segment des ‚Bildungswissens' wurde aus mehreren Gründen gewählt: um auf fachlicher Unkenntnis beruhende Missverständnisse zu minimieren, um der Medien- und Genrevielfalt eine thematische Einheit entgegenzusetzen und nicht zuletzt um einen Bereich ins Licht zu rücken, der in Zeiten zunehmenden Verwertbarkeits- und Quotendrucks an den Rand gedrückt zu werden droht.

Dass es dabei nicht um die Wiederbelebung eines bildungsbürgerlichen Superioritätsanspruchs und eines naiven volkspädagogischen Popularisierungsglaubens geht, sondern – in Anlehnung an das Programm der ‚Cultural Studies' – um das Ernstnehmen vorgeblich trivialer, auch kommerzielle Interessen berücksichtigender Prozesse der medialen Enkodierung von Wissen wird in den beiden anschließenden Abschnitten zu verdeutlichen versucht. Kap. 2 widmet sich der Bildungsidee und von

14 Vgl. die Internet-Dokumentation des Kongresses der Internationalen Vereinigung der Germanisten in Wien 2000. URL: www.univie.ac.at/Germanistik/ivg (Zugriff: 30.1.2004)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ihr abhängiger Begriffe wie ‚Bildungsbürger' und ‚Bildungswissen'; Kap. 3 rückt die Vermittlungsformen von Bildung und Bildungswissen unter dem Aspekt der Popularisierung in den Mittelpunkt. Danach folgen jeweils einer Kategorie oder einer Kategoriengruppe gewidmete Kapitel, die auf die Wissensvermittlung bezogene Prozesse an konkreten Beispielen demonstrieren (Kap. 4.1 bis 4.9). Was hier einzeln aufgeführt ist, bildet einen *set*, aus dem sich mediale Vermittlung bedient – jeweils in Abhängigkeit vom Medium und vom Genre, dabei aber in durchaus individueller Mischung und Akzentuierung. Zitate bzw. Transkriptionen sollen, soweit dies im Medium des Buchdrucks möglich ist, die Nachvollziehbarkeit der Darstellung erleichtern und einen möglichst unmittelbaren Eindruck vermitteln – ebenso wie die Abbildungen, von denen einige nicht zufällig dem moderne Kulturvermittlung zunehmend prägenden Bereich der Werbung entstammen.

Abschließend (Kap. 5) wird auf der Basis der Untersuchungsergebnisse die übliche Opposition zwischen medialer und personaler Vermittlung kritisch diskutiert und auf die Bedeutung von Medienbeobachtungen als Aufgabe von Erwachsenenbildung hingewiesen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

2. Verblasste Bildung, fragwürdiges Bildungswissen

Die allseits bemühte und zugleich meist diffus bleibende Idee der Bildung ist in ihrer spezifischen deutschen Ausformung bis heute immer auch problematisch gewesen. Nach Vierhaus (1972, S. 536) hat im deutschen Sprach- und Kulturbereich „der Bildungsbegriff die umfassendste, rational nicht immer kontrollierbare Bedeutung erreicht". Für diesen deutschen Sonderweg war die Oppositionsstellung zu Spezialwissen und Sachkompetenz, zum reinen Können und Wissen entscheidend. Als Quellen dieses Konzepts führt Aleida Assmann (1993) in einem Essay zur Geschichte der Bildungsidee an:

- die *paidea*, die den im hellenistischen Großreich verstreuten griechischen Bevölkerungsgruppen durch eine Gemeinsamkeit von Lebensformen und klassischen Texten eine Identität im Exil verlieh
- den Mythos der Selbstbildung, wie ihn Platon im „Protagoras" entwickelte
- die christliche Idee der Gottebenbildlichkeit, d.h. die Umbildung des Menschen nach dem ihm ins Innere gelegten Bilde Gottes.

Damit sind Elemente vorgeprägt worden, welche die Idee der Bildung in Europa zu einem identitätsstiftenden Durchbruch verholfen haben, die aber in Deutschland – stärker als anderswo – auch die dunklen Seiten hervortreten ließen: die apolitische Feier der Innerlichkeit, den Antirationalismus und die dünkelhafte Erhebung über die ‚Ungebildeten': „Unter Berufung auf deutsche ‚Bildung' und deutsche ‚Kultur' verstärkte sich eine antiaufklärerische, idealistisch-romantische Tradition gegen Positivismus und Rationalismus, gegen Empirismus und Materialismus" (Bollenbeck 1996, S. 2). Wilhelm von Humboldts Theorie der Bildung hatte bekanntlich den Menschen in den Mittelpunkt gestellt, der die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen wollte und dem die Gegenstände der äußeren Welt nur Mittel zur Selbstbildung sind. Er selbst hatte die Verknüpfung von Ich und Welt, in welcher der Mensch in dem Zugehen auf die Gegenstände, also in einer Entfremdung zu sich selbst kommen soll, einen zunächst unverständlichen, überspannten Gedanken genannt und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

das Paradox der Selbstbildung durch Entäußerung an einem Beispiel erläutert, das den ubiquitären und zugleich elitären Charakter seiner Theorie deutlich macht: „Überall hat das Genie nur die Befriedigung des inneren Dranges zum Zweck, der es verzehrt, und der Bildner z. B. will nicht eigentlich das Bild eines Gottes darstellen, sondern die Fülle seiner plastischen Einbildungskraft in dieser Gestalt ausdrücken und heften“ (Humboldt, W. 1959, S. 28).

Die hier gezogene Verknüpfung zwischen Ästhetik und Bildung ist nicht zufällig. Von den Werken der Kunst wurde nicht zuletzt unter dem Einfluss des Kantschen Diktums vom Schönen als Symbol des Sittlich-Guten (vgl. Ehrenspeck 2001, S. 9) eine veredelnde und versittlichende Wirkung erhofft. Die von religiösen Vorgaben befreite autonome Kunst schien prädestiniert, im Rezipienten die angestrebte Autonomie zu befördern. Autonomie und die damit verbundene Ganzheitlichkeit stehen dabei im Gegensatz zu Spezialistentum und Nützlichkeitsdenken – ein Gedanke, den Friedrich von Schiller in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795) verbindlich formulierte. Schiller sah die erzieherische Wirkung der Selbst- und Weltveredelung in der Kunst selbst. So war es seiner Auffassung nach auch die unmittelbare Wirkung des Theaters, die den einzelnen und die Nation bzw. den Staat bildet: „Die Schaubühne ist der gemeinschaftliche Kanal, in welchem von dem denkenden besseren Theile des Volks das Licht der Weißheit hervorströmt, und von der aus in milderen Stralen durch den ganzen Staat sich verbreitet“ (Schiller 1962, S. 97).

Der sich um Bildung gruppierende Diskurs richtete sich zunächst allgemein gegen Utilitarismus und Effizienzdenken und konkret politisch gegen den absolutistischen Staat. Er setzte statt dessen auf die Entstehung und Entwicklung einer Nation durch Bildung der ihr Zugehörigen. Die Idee der Person- und Nationwerdung, ausgerichtet an der griechischen Antike, konstituierte das Ideal einer Anverwandlung der Welt durch das sich auf diese Art entwickelnde Individuum (vgl. Hörster 1995, S. 46). Auch wenn das Hauptaugenmerk auf dieser Dialektik von Welt und einzelnem lag, war das Konzept der größtmöglichen Beteiligung aller – und sei es nur um der Idee der Nation willen – nicht ausgeschlossen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

2.1 Historische Wandlungen der Bildungsidee

Bildung diente im 18. Jahrhundert sowohl der Distinktion als auch der Integration. Zur letzteren trugen nicht zuletzt neue Institutionen und Medien wie Lesegesellschaften, Bildungsvereine, Theater, Museen sowie der Buch- und Zeitschriftenmarkt bei. Diese Ausweitung des – im wesentlichen bürgerlichen – Publikums war vereinbar mit den Idealen der Aufklärung, die auf Autonomie und Rationalität setzte und eine Überwindung ständischer, nationaler und ethnischer Grenzen anstrebte. Bürgerliche Bildung und Volksaufklärung waren auf diese Weise konzeptionell miteinander verbunden, in der Durchführung jedoch deutlich getrennt. Der gleichberechtigten Teilnahme auf der einen Seite stand die Belehrung der ‚Ungebildeten' durch die ‚Gebildeten' auf der anderen gegenüber. Der neue Stand der Gebildeten war keine zusätzliche ‚Klasse', sondern umfasste eine Gruppe, die zwar „vom reichen Kaufmann bis zum armen Hauslehrer, vom Universitätsprofessor bis zum mittleren Beamten, vom freien Schriftsteller bis zum Minister reichte" (Herrmann 1982, S. 7f), aber eben auch nicht darüber hinaus ging.

Die unbefragt positive Bewertung der Bildungsidee und des in ihm aufgehenden Deutungsmusters ‚Bildung und Kultur' (Bollenbeck 1996) wirkte auch im 19. Jahrhundert über das akademische Bildungsbürgertum in die neue Schicht der Angestellten und des Wirtschaftsbürgertums. Die hohe Wertschätzung von Kunst war ein spezifisch bürgerliches Phänomen: „Indem die Kunst auf dem Wege ihrer Verbürgerlichung die Fesseln an Hof und Kirche abstreift und sich aus ihrer Einbindung in die ständische Welt löst, gewinnt sie nicht nur eigenes Recht und eigenes Gewicht. Ihr kommt vielmehr als lebensorientierendes und sinnstiftendes Element auch eine Schlüsselfunktion für das Selbstverständnis des Bürgers und damit für seine Abgrenzung gegenüber anderen gesellschaftlichen Gruppen zu" (Hein/Schulz 1996, S. 12).

Bildung gewann im 19. Jahrhundert zusammen mit der Idee der Nation quasi-religiöse Züge. Bezogen auf die Literatur vollzog sich die Sakralisierung durch die Kanonisierung literarischer Klassiker. Diese beinhaltete

- Selektion und Ausgrenzung, also Beschränkung auf einige wenige ‚Größen'
- Entzeitlichung, also die Ablösung eines Werks aus seinem zeitgeschichtlichen Kontext

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

- Personenkult, also eine Kanonisierung von Werk und Werkschöpfer, „was dem Leser einen gleichsam privaten Zugang über Intimität und Identifikation eröffnet“ (Assmann 1993, S. 63).

Was im Laufe des 19. Jahrhunderts allerdings entzweibrach oder sich als Illusion zu erkennen gab, war die Allianz zwischen Künstler und Bürger. Fortan wurde streng zwischen Künstler und Laien sowie zwischen Bildungs- und Unterhaltungskultur unterschieden. Für Schauspiel und Musik „wurde der ästhetisch-künstlerische Anspruch immer weiter nach oben geschraubt, bis er sich schließlich nur noch in einem staatlich subventionierten Theater- und Konzertbetrieb verwirklichen ließ. Das bürgerliche Theater löste sich aus seiner engen Verbindung mit dem Laientheater, aus dem sich teilweise eine spezifisch unterbürgerliche Form des Volks- und Unterhaltungstheaters entwickelte“ (Schulz 1996, S. 48). Diese Trennung ging aber auch einher mit einer Erweiterung des Publikums, die im Fall der Malerei nicht zuletzt durch moderne Techniken der Reproduktion wie Kunstdrucke bewirkt wurde.

Der vereinheitlichende Gedanke einer ‚Bürgerkultur’ war seit den 1840er Jahren durch die Herausbildung einer auf Repräsentation gerichteten bürgerlichen Elitenkultur in den Hintergrund getreten. Kunst und Kultur waren nicht nur Objekte der kontemplativen oder ausübenden Beschäftigung, sondern Elemente einer Lebensführungspraxis, die auch Wohnkultur und Umgangsformen mit einschloss. Kunst wurde immer weniger als Objekt quasi-religiöser Verehrung und immer mehr als gehobenes, Erholung bietendes Refugium vor den Anforderungen eines bürgerlichen Berufs benutzt: „Im Kern ist die Profanisierung der bürgerlichen ‚Kunstreligion’ das Ergebnis eines tiefgehenden Wandels des bürgerlichen Selbstverständnisses. Was sich in der Welt des Vormärz prägend durchzusetzen begann, war das bürgerliche Leistungsdenken und ein Arbeitsethos, hinter dem der von Schiller postulierte und im Dilettanten personifizierte ‚Kulturbürger’ zurücktrat“ (a.a.O., S. 51).

Der Propagierung von Bildung als Selbstzweck stand ihrer Indienstnahme für die Zwecke der Distinktion und der Abgrenzung nach unten entgegen: Bildung war Statussymbol und sicherte die Zugehörigkeit zur herrschenden Schicht. Bildung und Kunstsinn lösten sich von der ausschließlichen Bindung an die Persönlichkeitsformung und wurden zur Abgrenzung von denjenigen eingesetzt, die der ‚Hochkultur’ und den

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

damit verbundenen Kommunikationsformen fernstanden. Die bürgerliche Geselligkeit in der Familie und in Vereinen hat das Konzept von Bildung und Kultur zu einem Sozialisations- und Integrationsfaktor gemacht, der einerseits zusammenschloss, andererseits aber auch diejenigen ausschloss, die sich darum in einer isolierten Anstrengung ‚von unten' bemühten.

Die Selbstverständlichkeit des Umgangs mit Bildung und Kultur war im Grunde nur über eine entsprechende Sozialisation zu gewinnen, die auch gerade durch die feste Kenntnis des durch entsprechende Buchausgaben und Lehrpläne befestigten Kanons Haltungen der Lockerheit ermöglichte. Bürgerliche, auf Nützlichkeit und Wohlstand ausgerichtete Lebenspraxis vermischte sich mit dem Bekenntnis zum Primat der Persönlichkeitsentwicklung und der Ablehnung des Utilitätsdenkens – ein Gegensatz, der auch in der zeitgenössischen Literatur – man denke etwa an Fontanes Roman „Frau Jenny Treibel" – aufgegriffen wurde.

Unterstützt wurde Bildung als bürgerlicher Habitus nicht zuletzt durch ein am Neuhumanismus orientiertes höheres Schulwesen. Auch wenn schon im 19. Jahrhundert zwischen einem gesellschaftlich akzeptierten, einem schulischen und einem wissenschaftlichen Kanon unterschieden werden muss, so sind die Verbindungen doch noch wesentlich enger als im nachfolgenden Jahrhundert. Mit der Kanonisierung und pädagogischen Instrumentalisierung von Werken der Kunst ist aber eine Entwicklung eingeleitet worden, welche die ursprüngliche Idee der Autonomisierung des Individuums gerade dadurch, dass sie als pädagogisches Programm auftritt, tendenziell gefährdet. Unter dem maßgeblichen Einfluss Johann Friedrich Herbarts wird die pädagogisch angeleitete Konfrontation mit Werken der Kunst und Kultur etabliert. So soll etwa im Fall der Literatur der erziehende Unterricht eine Geschichte der Entwicklung nachzeichnen, die als ihren Ausgangspunkt die Odyssee (im altgriechischen Original) wählt.

Auf jeden Fall vermittelte die humanistische Bildung im Verbund mit dem bürgerlichen Kanon eine Orientierungssicherheit, die mittlerweile vielleicht nicht nur zum Bedauern von Latinisten wie Manfred Fuhrmann unwiederbringlich abhanden gekommen ist: „Die europäische Schule der Gegenwart ermangelt einer die Realität im vorhinein ordnenden Orientierung, sie ermangelt einer Kraft, die das Vielerlei möglichen Wis-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

sens durchdringt und zu einer sinnvollen Einheit bindet“ (Fuhrmann 2002, S. 42). Was nach Fuhrmann im humanistischen Gymnasium verwirklicht war, kann aber seinerseits als eine Vereinfachung des Gedankens der sich selbst vervollkommnenden Persönlichkeit gesehen werden, welche die Bildungsmittel verstofflichte und das Bildungsideal durch Institutionen zu stabilisieren versuchte (vgl. Bollenbeck 1996, S. 149).

2.2 Bildungsbürger und Bildungsbürgertum

Das Bildungsbürgertum als soziale Schicht zu bestimmen, ist wegen der Unterschiede bei der Einkommenshöhe und der ausgeübten Berufe schwierig. Es ist geradezu das Merkmal des Bildungsbürgertums, sich nicht als ökonomische Schicht zu begreifen. Am ehesten wird man ihm trotz aller Heterogenität eine gemeinsame Mentalität unterstellen können. Zur Zeit seiner Blüte, die zugleich sein Ende einläutete, nämlich im wilhelminischen Deutschland, bestimmen vor allem folgende Charakteristika diese Schicht:

- die akademische Ausbildung und die damit in der Regel verbundene gehobene Berufsposition
- die Selbstrekrutierung, die ein Aufsteigen aus den unteren Klassen so gut wie unmöglich machte
- der Vorrang des gesellschaftlichen Prestiges vor der wirtschaftlichen Prosperität
- die Stellung als ‚kulturelle Elite’, welche die repräsentative Kultur hervorbringt und durchsetzt (vgl. Vondung 1976, S. 25ff).

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts war auch das Ende der herrschenden Stellung des Bildungsbürgertums gekommen – ein von der Forschung im Detail unterschiedlich datierter Niedergang[15]. Seine moralische Vormachtstellung und die Ernsthaftigkeit seiner Bemühungen um Bildung und Kultur wurden in Frage gestellt, und die Teilhabe-Bestrebungen bisher ausgegrenzter Kreise konnten durch Institutionen wie Arbeiterbildungsvereine oder Volkshochschulen wenigstens zum Teil realisiert werden[16]. Als letztes Aufbäumen gegen die Tendenz einer Inflationierung der Bildungsteilhabe ist die Formierung elitärer Gruppen wie des Kreises um Stefan Geor-

15 So werden die Daten 1878/9, 1900 oder die 1920er Jahre angeführt (vgl. Jarausch 1989, S. 181).

16 Zu erwähnen sind auch Bestrebungen, von höherer Schul- und Universitätsausbildung ausgeschlossene Frauen der bürgerlichen Schicht durch entsprechende Angebote der Universitäten an Bildung teilhaben zu lassen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ge zu sehen (vgl. Groppe 1997), in dem Bücherlisten zu den Bereichen Dichtung, Philosophie, Geschichte, Literatur- und Kunstgeschichte als verpflichtendes Curriculum behandelt wurden.

Auch wenn die Idee der Bildung spätestens mit dem Nationalsozialismus ihre Unschuld und mit dem Niedergang des Bildungsbürgertums ihre Trägerschicht verloren hat, so ist der Bildungsbegriff auch aus der bundesrepublikanischen Kultur nicht ganz verschwunden, sondern wird weiterhin verwendet und auch zum Gegenstand von politischen Debatten gemacht. Unzweifelhaft scheint „der Bildungsbegriff heute seine zentrale und zentrierende gesellschaftliche Funktion eingebüßt zu haben" (Assmann, A. 1993, S. 110f). Radikaler formuliert Bollenbeck: „Mit ‚Bildung' und ‚Kultur' werden nicht mehr, geschichtlich folgenreich, Wahrnehmungen geleitet, Erfahrungen verarbeitet und Verhaltensweisen motiviert. Das beziehungsreiche Verhältnis von sprachlicher Repräsentation und gesellschaftlicher Konstellation ist mit dem Ende des Bildungsbürgertums aufgekündigt: Die Ausdrücke sind als Stellvertreter für nationalgeschichtliche Entwicklungslinien entmachtet" (Bollenbeck 1996, S. 308f).

2.3 Bildungswissen

Bildung ist immer wieder in einen Gegensatz zu Wissen, vor allem: zu nützlichem Wissen, gebracht worden. Das Kompositum Bildungswissen ist somit fast ein Widerspruch in sich selbst. Es wird meist synonym mit kulturellem Wissen gesetzt und bezieht sich auf Kenntnisse in den (angeblich) Bildung in besonderem Maße hervorbringenden und beweisenden Gebieten von Kunst, Literatur, Musik, Geschichte, Religion und Philosophie. Diese Verwendung ist – streng genommen – zu trennen von der soziologischen Definition Max Schelers, welcher der klassischen Bildungsidee gemäß in seinem in den 1920er Jahren verfassten Beitrag „Bildung und Wissen" betont: „*Bildung ist also eine Kategorie des Seins*, nicht des Wissens und Erlebens" (Scheler 1968, S. 165). Bildungswissen dient nach Scheler „dem Werden und der *Vollentfaltung der Person*, die ‚weiß'" (a.a.O., S. 183) – in Abhebung vom Herrschafts- und Leistungswissen, das der praktischen Beherrschung und Umbildung der Welt dient, einerseits und vom göttlichen Erlösungs- und Heilswissen andererseits.

Eine solche Verwendung knüpft an eine Bildungskonzeption an, auf die sich das Bildungsbürgertum zwar immer berufen, die es aber durch sei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

nen Umgang mit Bildungsgütern als Distinktionsmittel nicht eingelöst hat. Wenn im folgenden von Bildungswissen die Rede ist, so ist ein Wissen gemeint, das sich – unter Ausschluss von Geschichte und Religion – auf die oben genannten Gebiete bezieht. Dieses Wissen schließt durchaus pure Faktenvermittlung und -rekapitulation ein, meint aber immer auch Umgangs- und Bewertungswissen mit und ist damit an einen Anspruch gebunden, in dem das von Scheler beschriebene Konzept der Personwerdung und -entfaltung mitschwingt.

Bildung hat sich aber immer auch auf bestimmte Inhalte und das zu ihrer Apperzeption notwendige Wissen gerichtet[17]. Allein das Wissen darüber, was zur Bildung gehört und was nicht, gehört zur Bildung. Mit der Institutionalisierung und Kanonisierung ist die Frage nach den (Wissens-)Inhalten in den Vordergrund gerückt. In den Institutionen der geisteswissenschaftlich dominierten Universität nach dem Muster Humboldts und vor allem in dem auf sie hinführenden humanistischen Gymnasium rückten Sprache und Mathematik (wegen ihres hohen Verallgemeinerungsgrads) sowie Philosophie und Kunst auf den ersten Rang (vgl. Bollenbeck 1996, S. 149). Aber nicht nur das Gymnasium pflegte diese (und andere) Gegenstände des Bildungswissens. Entscheidend ist die Beschäftigung mit künstlerischen Bildungsinhalten in der (bürgerlichen) Familie und der über sie hinausgehenden Geselligkeit. Zwar beansprucht Bildung die Integration „aller Güter des Lebens und der Künste sowie aller Inhalte des Wissens“ (Koselleck 1990, S. 34), tatsächlich haben sich aber einige dieser Bildungsgüter und Wissensbereiche als besonders ‚bildungsträchtig’ herauskristallisiert, nämlich die Philosophie, die Literatur, die Musik, die bildende Kunst. Diese Auswahl wird – zusammen mit der Geschichte – von den Geisteswissenschaften, den Humaniora, bearbeitet und firmiert heute auch als ‚Kulturelle Bildung’[18]. Im 19. Jahrhundert war Philosophie Schulfach und galt in der Universität als das dem Bil-

17 Selbst Vorschläge, auf den Begriff des Bildungswissens zu verzichten, bedienen sich einer inhaltlichen Argumentation: Schrader (2003, S. 240), hält den Begriff für eine aktuelle Bestimmung von Wissensformen in der Weiterbildung für ungeeignet, weil die Auseinandersetzung mit der Hochkultur innerhalb der Erwachsenenbildung rückläufig und der Gedanke eines Bildungskanons im Klafkischen Sinn den Programmheften der Erwachsenenbildung nicht mehr zu entnehmen sei.

18 In seiner ‚Theorie der Kulturellen Bildung’ hat Steenblock das Spektrum kultureller Bildung mit den Eckpunkten gymnasiale Lateinlektüre, Funkkolleg „Moderne Kunst“ und wissenschaftliche Kolloquien zur Wissenschaftsethik bezeichnet und dabei auch „Informationen über Sokrates, die jemand sich von einem Lexikon auf CD-ROM oder aus dem Internet ‚herunterlädt’“ (Steenblock 1999, S. 14) erwähnt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

dungsideal am nächsten kommende und damit prestigereichste Fach. Philosophische Werke standen im bürgerlichen Bücherschrank und wurden durchaus gelesen – wie man den Romanen *über die* und *aus der* Zeit entnehmen kann (etwa „Anna Karenina“ von Leo Tolstoj oder den „Buddenbrooks“ von Thomas Mann). Gerade die zeitgenössischen deutschen Philosophen konnten auf eine interessierte Leserschaft rechnen. Von nationaler Emphase getragen war auch die Rezeption der deutschen Klassik mit dem Dioskurenpaar Goethe und Schiller, die durch ein unstillbares, Nähe und Identifikation bewirkendes Interesse an deren Leben geprägt war: „Neben diese (...) autobiografische Transparenz, die die Imitatio geradezu provozierte, tritt als wichtiges Moment der Affinität zwischen der gebildeten Individualkultur des Bürgertums und der Klassik der große Anteil antiken Bildungswissens, der die Dichtungen beider Autoren charakterisiert“ (Mandelkow 1990, S. 188).

Während bei der Beschäftigung mit Philosophie und Literatur die passive Rezeption im Vordergrund stand, dominierten bei der Beschäftigung mit Kunst und Musik häufig die aktiven, ausübenden, in der Regel notwendig dilettantischen Anteile. Aber auch im Bereich der Literatur finden sich Versuche des produktiven Umgangs: „Die Musik, deren öffentliche Darbietung durch das Studium der Partituren begleitet wird, wird zu Hause als Kammermusik oder gesangsweise, halböffentlich in Chören oder Gesangsvereinen reproduziert. Auch die Dichtung wird in familiären Lesekreisen oder geselligen Theateraufführungen privat gepflegt, bis hin zu den zahlreichen poetischen Ergüssen unterschiedlicher Qualität, die zwischen Gebildeten ausgetauscht werden. Ebenso gehört die Zeichenkunst oder die Malerei zur privaten Bildung, einschließlich der Selbstporträts, den Pendants zur Autobiographie. Nicht alle können alles, aber die Geselligkeit induziert eine musische Selbsttätigkeit und umgekehrt, ohne die Bildung nicht zu haben ist“ (Koselleck 1990, S. 36f).

Zweifellos war die Musik diejenige der Künste, die am stärksten zur Eigentätigkeit, und sei es im Rahmen der allseits ausgeübten reproduzierenden Hausmusik animierte. Dies war aber auch Voraussetzung eines aktiven Hörens, das die Werke gleichsam nachkomponierte: „Das musikalische Werk erscheint nicht als gegebenes, feststehendes Gebilde (Ergon), sondern als Vorgang, in den sich der Hörer hineingezogen fühlt, und als Tätigkeit (Energeia), an der er – durch kategoriale Formung des

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

akustischen Substrats – teilhat. Dem Ergon, das er als Verfestigung empfand, die formende Energeia entgegenzusetzen, war eines der zentralen Motive der Humboldtschen Bildungskonzeption“ (Dahlhaus 1990, S. 229f).

Hier findet sich also die praktische Einlösung der von Wilhelm von Humboldt konzipierten Idee der individuellen Bildung, die den politisch-aufklärerischen Kulturbegriff tendenziell abwertet und so den Keim zur Entpolitisierung der deutschen Bildungsidee gelegt hat. Bei der Bestimmung der Begriffe Zivilisation, Kultur, Bildung anlässlich von Goethes „Hermann und Dorothea“ hatte Humboldt 1799 eine deutliche Hierarchisierung vorgenommen: „Die Civilisation ist die Vermenschlichung der Völker in ihren äußeren Einrichtungen und Gebräuchen und der darauf Bezug habenden inneren Gesinnung. Die Cultur fügt dieser Veredlung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber in unserer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergießt“ (Humboldt, W. 1904, S. 304f).

Es sind die Meisterwerke von Literatur und Musik, die diese Wirkung ausüben sollen. In diesem Zusammenhang wird ein Kanon klassischer Werke festgelegt – im Fall der Musik eines heute noch existierenden, im Kern festen und gelegentlich erweiterten Konzert- und Opernrepertoires. Allerdings beinhaltete die musikalische Bildung kaum technisches Wissen über Musik. Es herrschten vielmehr die Gefühlsästhetik und das Verhaltensgebot der ästhetischen Andacht, und die Resistenz gegenüber musikbegrifflichem Bildungswissen verhinderte eine diskursive Verständigung über Musik: „Musik war ein Gegenstand, über den man sich, wenn überhaupt, in der stammelnden Sprache äußerte, die Hegel das ‚Ah und Oh des Gemüts’ nannte. Die bürgerliche Öffentlichkeit ‚räsonnierender Privatleute’, wie von Jürgen Habermas beschrieben wurde, ist niemals zur dominierenden sozialen Form der Musikkultur geworden“ (Dahlhaus 1990, S. 236).

Was die bildende Kunst als Gegenstand bürgerlicher Bildung angeht, so hat sie zwar nicht den Rang von Literatur und Philosophie einnehmen können, wurde aber in ihrer Zugehörigkeit auch nie ernsthaft in Frage

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gestellt (vgl. Büttner 1990, S. 259). Die bildende Funktion der Beschäftigung mit Kunst hatte neben Humboldt vor allem Schiller beschrieben. Kunst ist demnach eine Instanz der Versöhnung zwischen Sinnlichkeit und Geist, die eine Freiheit hervorzubringen vermag, die in Analogie zur Autonomie des Kunstwerks steht. Die Rezeption dieser Kunstauffassung durch das bürgerliche Publikum kann als Abweichen von der ursprünglichen Idee beschrieben werden: „Der Akzent wurde nicht mehr auf die Vermittlung von Sinnlichem und Geistigem als Wiederherstellung der zerstörten Totalität gesetzt, sondern auf die Versöhnung von Ideal und Wirklichkeit, im Sinne eines Heraustretens aus der banalen Alltagswelt" (a.a.O., S. 280). Was aus einer Kritik an der Gesellschaft mit ihren die Ganzheit des Menschen bedrohenden Bedingungen entstanden war, wandelte sich zur Rechtfertigung des Bestehenden, aber auch zur Ablehnung einer den Alltag abbildenden Kunst wie der des Naturalismus. „Nachdem sich die Entwicklung der modernen Kunst als stärker und nicht korrigierbar erwies, gab sich das konservative Publikum nicht einfach geschlagen. Es zeigte nun eine wachsende Bereitschaft zur Rückwärtsorientierung auch in der Kunstgeschichte, eine so zuvor nicht feststellbare Ausschließlichkeit der Hinwendung zur älteren Kunst, in der es das Bildungserlebnis zu finden hoffte, das die moderne Kunst ihm verweigerte" (a.a.O., S. 284).

Schon zu Zeiten des in seinem Status unbefragten Bildungsbürgertums ist die Tendenz einer Entleerung der Bildungsansprüche und einer Ritualisierung der Beschäftigung mit Bildungsgegenständen erkennbar. Aus dem Bildungswissen im Sinne eines bildenden Wissens wurde die oberflächliche Kenntnis von Namen, Werken und aus dem Zusammenhang gerissenen Zitaten. Um zu zitieren, musste man nicht unbedingt das literarische Werk gelesen haben, aus dem das Zitat entnommen war. Zeichen dafür ist der Erfolg des sogenannten „Büchmann" (vgl. Frühwald 1990), in dem man notfalls die korrekte Form und die Quelle für die allseits verwendeten Zitate nachschlagen konnte[19]. Dabei hat das mit dem Bildungsbürgertum eng verbundene Deutungsmuster ‚Bildung und Kultur' auch noch auf diejenigen gewirkt, die von ihm ausgegrenzt waren. In den Arbeiter- und Volksbildungsbewegungen des 19. Jahrhun-

19 Unter dem Titel „Geflügelte Worte" hatte der klassische Philologe Georg Büchmann (1822-1884) Zitate aus der Bibel, aus Sagen und Märchen, aus der klassischen und modernen europäischen Literatur und Geschichte mit knappen Erläuterungen und Quellenangaben zusammengestellt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

derts wurde der bürgerliche Bildungskanon als anzustrebendes Ziel der Teilhabe durchaus ernst genommen. Aber auch hier sind Klagen über das Schablonenhafte und Leere laut geworden, über die Herrschaft des Scheins und die Orientierung an der puren Wissensakkumulation (vgl. von Erdberg 1962).

2.4 Nachfolgemilieus des Bildungsbürgertums

Trotz der Tatsachen, dass Bildungswissen der beschriebenen Art schon lange keinen gesellschaftlichen Gewinn mehr verspricht und damit das von Pierre Bourdieu (1999) sogenannte kulturelle Kapital kaum in soziales konvertierbar ist (vgl. Kraemer 1997), übt Bildungswissen nach wie vor eine Faszination aus. Der Anteil derjenigen, die an klassischer Musik und Malerei, an Philosophie und Literatur interessiert und bereit sind, dafür Geld auszugeben und Zeit zu investieren, übersteigt um ein Vielfaches die Summe derjenigen, die einst das Bildungsbürgertum ausmachten. Sie sind auch kaum mehr der Verachtung derjenigen ausgeliefert, die in Bildung lediglich eine die herrschende Klasse stützende Ideologie sehen: Mit dem Bedeutungsschwund von Idee und Ideologie hat sich auch die Ideologiekritik zurückgezogen.

Die Ideologiekritik – wie sie Max Horkheimer und Theodor W. Adorno in der 1947 ersterschienenen „Dialektik der Aufklärung“ vorgeführt haben, ist heute nur noch in Resten gegenwärtig, häufig verdünnt zu einer allgemeinen kulturkritischen Schelte. Selten wird sie in ihrem Ernst und ihrer rigorosen Ablehnung jeglicher Form von populärer Kultur weitergeführt, wozu bei Adorno auch eine inzwischen klassische Musikform wie der Jazz zählte. Eine moderne Relektüre des berühmten Kapitels „Kulturindustrie, Aufklärung als Massenbetrug“ hat Heinz Steinert versucht und erklärt für heutige Leser: „In dem starken Wort ‚Massen*betrug*‘ wird die hohe Einschätzung von Kunst noch einmal angesprochen. ‚Betrug‘ impliziert ein Versprechen, das nicht erfüllt wird. Heute erscheint uns das schon seltsam, denn von der Bild-Zeitung oder vom kommerziellen Fernsehen erwarten wir nichts als billige Zerstreuung. Wir können daher kaum enttäuscht, eher angenehm überrascht werden, wenn wir gelegentlich doch auf informative und gescheite Beiträge stoßen – was ja vorkommen kann. Adorno sah das noch anders: Da gab es ein sogar so bindendes Versprechen, daß man seine Nichterfüllung als ‚Betrug‘ sehen konnte. Es ist das Versprechen der Kunst, gültige und brauchbare

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

neue Erfahrungen zu ermöglichen, damit die Entwicklung der Sensibilitäten anzuregen und den Möglichkeitssinn intakt zu halten, mit dem und um das die Massen von der Kulturindustrie betrogen werden“ (Steinert 1998, S. 33f).

Die Idee lebt gerade nach dem Fall der Ideologie weiter – nicht mehr in der schmerzlichen Erkenntnis eines Verlusts, der in den Resten die Travestie der Halbbildung erkennt (vgl. Adorno 1975) – sondern in einer unpathetischen Vermittlung und Aneignung von Bildungswissen, bei der ein angesichts des *mainstream* marginales, aber durchaus wahrzunehmendes Publikum ‚bedient’, aber auch angeregt werden soll. Dieses Publikum weiß von der Existenz eines Kanons, aber auch von der eines Gegenkanons: Vielleicht ist das schnurrbärtige Spottbild von Marcel Duchamp mittlerweile ebenso bekannt wie die ‚Mona Lisa’ von Leonardo da Vinci selbst – auf jeden Fall weckt eine solche Kanonkritik keine Empörung mehr: Mit der Idolatrie ist auch der Skandal des Ikonoklasmus (vgl. Diers 2002, S. 295) geschwunden. Der Mangel an Verbindlichkeit eines solchen Kanons muss nicht mehr hervorgehoben werden, er scheint inzwischen eher nostalgische Gefühle zu wecken.

Solche Gefühle dürfte auch die Erinnerung an die Figur des ‚Bildungsbürgers’ hervorrufen. Mittlerweile wirkt Kritik am Bildungsbürger, der „keine allzu wichtige Rolle mehr“ spielt und „eher belächelt als geschmäht“ (Kaiser 2002) wird, geradezu wohlfeil – oder auch paradox, wenn sie durch diejenigen geübt wird, die am meisten von ihm profitieren, den Machern des Kulturbetriebes nämlich. Die in Feuilletons vorausgesetzte Randständigkeit des Bildungsbürgertums wird durch soziologische Forschungen empirisch bestätigt. Nach der neuesten Überarbeitung der sogenannten SINUS-Studie zu den sozialen Milieus in Deutschland von 2002 ist es vor allem das konservative Milieu, dem ein hoher Stellenwert des Bildungsmotivs, hohe Qualitätsansprüche und Interesse für Literatur, Musik, Kultur zugesprochen werden, das aber mit 5 Prozent der Gesamtbevölkerung tatsächlich eine marginale Stellung einnimmt. Allerdings billigt auch das doppelt so starke sogenannte statusbewusste Establishment dem kulturellen Bereich (Oper, Malerei, Theater) eine hohen Stellenwert zu, ohne dass dieses Interesse zu einer Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung führen muss. Im Gegensatz dazu können Angehörige der Gruppe der bildungsbeflissenen Traditionsverwurzelten, die immerhin 15 Prozent der Bevölkerung ausmachen,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

zu den Teilnehmern entsprechender Bildungsangebote gerechnet werden (vgl. Barz 2000 und Tippelt u.a. 2003, S. 79ff).

Es sind aber nicht nur diese Milieus allein, in denen bildungsbürgerliches Wissen zirkuliert. Was nicht zuletzt durch die Massenmedien in den Blick gerät, sind eher ‚junge' Zielgruppen[20], die – versehen mit einem mittleren oder hohen Bildungsabschluss – über eine gewisse Grundkenntnis verfügen, darüber hinaus aber noch ein am Aktuellen ausgerichtetes und situativ bestimmtes, unterhaltende Elemente nicht ausschließendes, wenn nicht sogar forderndes Interesse am Bereich des kulturellen Bildungswissen erkennen lassen, das partiell vertieft werden kann. Während die beiden oben genannten Milieus Bildungswissen mehr oder weniger intensiv und separiert erwerben, austauschen und pflegen, geht es bei anderen potenziell Interessierten eher um eine Aneignungsbereitschaft, um ein Offen-Sein für aktuell interessierende Angebote, die angenommen oder abgelehnt werden können. Ihr auf unsystematischen Kenntnissen beruhendes und meist mit unklaren Vorstellungen über den Umgang mit Bildungswissen verbundenes Interesse ist situativ aktivierbar und – im Gegensatz zu den bildungsbürgerlich geprägten Milieus – flüchtig. Das schließt nicht aus, dass es fallweise zu besonders intensiven Beschäftigungen kommen kann. Entscheidend ist, dass die Verfügung über Bildungswissen in diesen Gruppen keine identitäts- und statusstabilisierende Funktion hat. An dieses Publikum richtet sich eine Reihe von medialen Angeboten, die den Aspekt der spielerischen Unterhaltung hervorheben und die notwendige Unterfütterung mit Wissen in einer eher beiläufigen, fast diskreten Weise organisieren.

Mit dem Anwachsen der Gruppe von vage Interessierten und mit der Entwicklung der Künste in einer vom Bildungsbürgertum und seinen Nachfolgemilieus nicht vermittelten und angeeigneten ‚modernen' Form wird aus dem Zugang zur Kultur ein Thema, das pädagogisiert werden kann, und zwar ein durchaus nicht beliebiges: „Unter den neuen Themen, die bisher weitgehend dem einzelnen überlassen wurden, mit denen man sich gleichsam auf eigene Faust auseinandersetzte und die nun pädagogischen Zielsetzungen und Vermittlungsanstrengungen un-

20 Auf die Bedeutung des Generationenunterschieds bei der Frage nach der Akzeptanz von Hochkultur einerseits und von Medien andererseits hat Wittpoth wiederholt hingewiesen – etwa in einem im Internet als Text- und Sounddatei abrufbaren Beitrag zu einer Konferenz mit dem Thema „Internet und politische Bildung" (www.edupolis.de/texte/text_wittpoth.html, Zugriff: 30.1.2004).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

terworfen werden, nimmt der Zugang zur Kultur einen zentralen Wert ein. Hintergrund ist dabei, daß viele Menschen sich zwar im Prinzip für moderne Theateraufführungen, moderne bildende Kunst, neue Formen der Literatur und Musik interessieren, daß sie jedoch oft ohne zusätzliche Erläuterungen und Einführungen wenig mit den Produkten der Avantgardekultur anzufangen wissen" (Lüders/Kade/Hornstein 1995, S. 212). Der hier hervorgehobene Bereich der ‚modernen' Kunst ist es aber nicht mehr allein, der einer besonderen Vermittlung bedarf. Auch das an ‚klassischen' Werken interessierte Publikum fragt kunstbegleitende Bildungsangebote nach: Von diversen Angeboten begleitete Ausstellungen von Malern wie Rembrandt verzeichnen Rekordbesuche eines in Bildungsinstitutionen sozialisierten, von diesen aber nicht mit sicherem kanonischem Wissen versorgten Publikums. Was die genannten Autoren im Zusammenhang mit dem Phänomen der Universalisierung des Pädagogischen bzw. der Pädagogisierung der Gesellschaft beschreiben, weist aber auf die eminente Rolle von pädagogisch strukturierten Vermittlungen durch nicht eigens als pädagogisch ausgewiesene Instanzen hin, an erster Stelle die (Massen-)Medien. Diese aktivieren das kulturelle Gedächtnis, indem sie– im Gegensatz zur Praxis der Vermittlung durch Medien wie dem Buch – immer kurzfristigere Aufmerksamkeiten erzeugen[21].

In diesen Pädagogisierungen ist der Nachhall der Idee der Bildung zu vernehmen – in ihrem Anspruch minimiert und mit Zielsetzungen wie Unterhaltung und Information vermischt. Denn: Dass Bildung zur Emanzipation verhelfen kann, ist nach dem ‚Ende der großen Erzählungen' (J.-F. Lyotard) keine glaubwürdige Behauptung mehr, und die Verhaltenheit von Rehabilitierungsversuchen des Bildungsbürgers ist angebracht. Auch die vermeintliche Orientierungsfunktion von Bildung scheint fragwürdig. Allerdings ist das Phänomen auch nicht allein als Ausstattungsmerkmal sozialer Gruppierungen hinreichend erklärt, wie dies Bourdieu und die neuere deutsche Milieuforschung[22] nahelegen. Im folgenden wird deshalb Bildung nicht als soziologisches Merkmal von Rezipienten, sondern als Angebot der Vermittlung von Wissen durch die Medien gesehen – in einer Zeit, in der sowohl die klassische Idee der Bildung als auch

21 A. Assmann (2003) ist sogar so weit gegangen, diese durch die Neuen Medien, darunter vor allem das Internet, bewirkte Entwicklung als Übergang von „einer Kultur des Gedächtnisses in eine Kultur der Aufmerksamkeit" zu bezeichnen.

22 Neben den jeweils aktualisierten SINUS-Studien vgl. auch Schulze 1992.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ihre ideologische Zurichtung und die darauf bezogene Ideologiekritik verblasst und die Funktionen des Bildungswissens – die persönlichkeitsformende und emanzipierende wie die statusmarkierende – fragwürdig geworden sind.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

3. Popularisierung und *popular texts*

Mit der Geschichte der Bildung und ihrer Inhalte ist auch die Geschichte ihrer Verbreitung verbunden. So wie sich das Bürgertum einst Inhalte und Kommunikationsformen aneignete, die ursprünglich dem Adel vorbehalten waren, so hat es seinerseits immer die Idee einer Verbreitung vertreten – auch wenn es de facto Bildung häufig genug benutzt hat, um sich gegen andere gesellschaftliche Gruppen abzusetzen. Was nun aber als Demokratisierung bis heute in der Regel positiv besetzt ist, gerät unter der Bezeichnung ‚Popularisierung' in eine Schieflage:

3.1 Zur Geschichte des Popularisierungsbegriffs

Als Blütezeit der Popularisierung, dem Wortsinn nach eine an das *Volk* gerichtete und für sein Verständnis aufbereitete Vermittlung von primär wissenschaftlichen Inhalten, gilt das 19. Jahrhundert. In Daum (1998) wird sogar versucht, sie auf dieses Anwendungsfeld und dieses Jahrhundert (im deutschsprachigen Raum) einzugrenzen. Demgegenüber kann angeführt werden, dass Popularisierung als Reizwort die Diskussion um Vermittlung bis heute begleitet hat.

Das Problem der Popularisierung ist in seinen wesentlichen Zügen bereits in ihrer Blütezeit erkennbar: zum einen die Verbindung des Begriffs mit negativen Werturteilen, zum anderen seine pädagogische Dimensionierung. Diese war nämlich im 18. Jahrhundert noch nicht gegeben, als man unter populär die politische Gewinnung der Volksgunst verstand. „Seit 1800 wurde es üblich, von populärer Sprache und populären Vorträgen zu sprechen, an die man besondere Forderungen der Anordnung, Sprache und Verständlichkeit erhob" (a.a.O., S. 34). Die enge Verbindung zur Wissenschaft wurde an der Neubildung „populärwissenschaftlich" deutlich. Bereits davor kam das Verb „popularisieren" in Gebrauch: „Popularisieren wurde in der zweiten Jahrhunderthälfte zum Alltagsbegriff. Der Begriff galt literarischen und philosophischen Themen, er bezeichnete medizinische und technische Inhalte, und er diente allgemein zur Bezeichnung von Volksbildungsbestrebungen" (a.a.O., S. 37). Er wurde dann aber überwiegend mit der Behandlung naturwissenschaftlicher Themen verknüpft. Die Popularisierung naturwissenschaftlicher Bildung

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

in der bürgerlichen Öffentlichkeit war eine typische Erscheinung des 19. Jahrhunderts, bestimmt von einer beweglichen Druckindustrie, dem Aufstieg der empirischen Naturwissenschaften, von demokratisch-liberalen Bestrebungen im Bürgertum und nicht zuletzt von einem ausgebauten Vereinswesen. Die Begeisterung des vorwiegend bürgerlichen Publikums für die neuesten Ergebnisse der Naturwissenschaften hatte durchaus patriotische Züge. Den politischen Charakter der Bewegung mag man auch in der Beobachtung sehen, dass der politisch nicht durchgesetzte Anspruch auf Partizipation sich auf das Gebiet der Bildung verschob. Eine klare Verbindung zwischen politischer Emanzipation und Verbreitung von wissenschaftlicher Bildung ist in den damals entstehenden Volksbildungsvereinen erkennbar – zum einen in den Arbeiterbildungsvereinen, die Wissensvermittlung als Mittel zum Klassenkampf verstanden, zum anderen in der durch das Bürgertum organisierten, 1871 gegründeten „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung", die popularisierende Wissensvermittlung eher als Mittel zur Befriedung der Klassengegensätze einsetzte (vgl. Dräger 1975). Neben diesen Aktivitäten der organisierten sozialen Wissensvermittlung wurde Popularisierung auch zum Geschäft, in dem Autoren und Verleger durch entsprechende Publikationen Gewinne machten. Das trifft für Buchpublikationen wie den „Kosmos" (1845-1862) von Alexander von Humboldt ebenso zu wie für populärwissenschaftliche Zeitschriften. Der Erfolg der naturwissenschaftlichen Popularisierung war auch an die Etablierung der entsprechenden Bildungsarbeit als Beruf gebunden: Es gab Wanderredner, die „als Sinnstifter und Speerspitzen der Aufklärung" (Daum 1998, S. 462) auftraten, und die moderne Profession der Wissenschaftsjournalisten entstand. Daneben widmeten sich aber auch Universitätslehrer der Verbreitung naturwissenschaftlichen Wissens an ein großes Publikum.

Trotz aller Simplifizierung hat die Vermittlungs- und Verbreitungsleistung einerseits zur Erweiterung der Sphäre der bürgerlichen Öffentlichkeit und zur Formulierung eines partizipatorischen Bildungsverständnisses beigetragen und andererseits zur Entwicklung von didaktischen Methoden, die auf ein erst zu interessierendes, wenig vorgebildetes und nur begrenzt aufnahmebereites Massenpublikum gerichtet sind. Linguistische Untersuchungen der populärwissenschaftlichen Literatur des 19. Jahrhunderts haben sprachliche Elemente der Popularisierung aufgezeigt, die auch spätere und auf andere Gegenstände bezogene Popularisierungsbemühungen kennzeichnen. Dazu gehören spezifische Formen der

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Gliederung, der hypothetischen und fragenden Erweiterung des gegebenen Horizonts, der Kontakt-, der Appell- und der poetischen Funktion (vgl. Speckenbach 1999).

In diesem Zusammenhang wurden auch diverse Visualisierungstechniken befördert: Während ‚gehobene', d.h. für Eliten reservierte klassische Bildung eher bildabstinent war, konnten über Bilder ursprünglich bildungsferne Gruppen an Bildung und Wissen herangeführt werden. So wie die Kirche einst Bilder als Gedächtnisstützen und eine illustrierte ‚biblia pauperum' als Hilfsmittel für Analphabeten zuließ (vgl. Doelker 1997, S. 18), so diente auch die Visualisierung naturkundlicher Inhalte dem besseren Einprägen und der Vermittlung an diejenigen, die über das Medium Schrift nur bedingt zu erreichen waren.

Was im 19. Jahrhundert in Bezug auf naturwissenschaftliches Wissen erprobt wurde, findet sich auch in späteren und auf andere Gebiete bezogenen Popularisierungsversuchen, die bis heute von Abwertungen begleitet und nicht selten ridikülisiert werden. Der Begriff Popularisierung, lange Zeit mit Volksbildung gleichgesetzt, wurde selbst und gerade von dieser heftig bekämpft. In deren Blütezeit in der Weimarer Republik, als es zu einer staatlich unterstützten Institutionalisierung der Erwachsenenbildung kam und ein entsprechendes Publikationswesen mit theoretischem Anspruch entstand, finden sich auch von Seiten derjenigen, die nicht – wie es im Zug der Zeit lag – gänzlich wissenschaftsfeindlich eingestellt waren, deutliche Worte gegen die Popularisierung. Eduard Weitsch, einer der Protagonisten der damaligen sogenannten Neuen Richtung der Erwachsenenbildung, hat deshalb bei der Übersetzung wissenschaftlicher Darstellungen die demagogisch täuschende popularisierende von der sachgeleitet verantwortlichen ‚volkstümlichen' Darstellung abgegrenzt. Er hat dies am Beispiel der ‚Übersetzung' eines Faustkommentars durch den (damals) berühmten Literaturhistoriker Friedrich Gundolf dargelegt: „Die Popularisierung ist das schlechthinnige Gegenteil der wissenschaftlichen Darstellung! Sie denkt vornehmlich an die Person des Zubeeindruckenden; viel weniger wichtig ist ihr die Sache, von der sie redet. Sie macht das Schwere leicht, und zwar ohne sachliches Verantwortungsgefühl, ist also demagogisch. Unter ‚Leichtmachen' versteht sie die Umgehung des Schweren, des eigentlichen Problems. Sie vereinfacht, indem sie täuscht und den Schein nur des Verständnisses hervorzubringen sucht auf Kosten nicht nur der Genauigkeit, son-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

dern auch der echten Erkenntnis, des echten Verstehens überhaupt. Solcher Schein geht dem Hörer oder Leser, wenn er einfachen Gemütes ist und autoritätsgläubig, ein wie Honig, und so ist etwas Schmeichlerisches ein Hauptcharakteristikum der Popularisierung. Damit ist denn die Popularisierung eigentlich nicht ein Stil der Bildungsarbeit, sondern der Verbildung!“ (Weitsch in Lotze 1948, S. 103).

Auch in der westdeutschen Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde – wenn es explizit um die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens ging – von Popularisierung nicht ohne Einschränkung gesprochen. Die Überlegungen richteten sich auf die Frage, wie Erwachsenenbildung „die Vermittlungsrolle in einem vertretbaren Sinne erfüllen könne, ohne dem Verdikt der Verflachung, der Verzerrung oder der Halbbildung zu verfallen“ (Strzelewicz 1986, S. 21). Was in den 1970er und 1980er Jahren unter dem Stichwort „Wissenschaftstransfer“ diskutiert wurde, hat die Diskussion um Popularisierung insofern differenziert, als wissenssoziologische Unterscheidungen wie die zwischen Wissenschafts- und Alltagswissen übernommen wurden (vgl. Rebel 1989). In den neunziger Jahren ist diese Diskussion unter dem Einfluss verwendungs- und wissenschaftstheoretischer Positionen ein weiteres Mal verfeinert und den aktuellen Entwicklungen angepasst worden. In diesem Zusammenhang hat Taschwer (1996) für eine ‚reflexive Popularisierung’ plädiert, welche die Skepsis des Laienpublikums gegenüber Wissenschaft ernst nimmt, dabei aber gleichzeitig an dem ursprünglichen Aufklärungsgedanken festhält: „In Anlehnung an die Diskussionen rund um den von Ulrich Beck und Kollegen geprägten Begriff der ‚reflexiven Modernisierung’ (...) könnte man diese Form der Wissenschaftsvermittlung *reflexive Popularisierung* nennen: Neben die Verbreitung von primärwissenschaftlichen Erkenntnissen sollte die Vermittlung ihrer sozialen Produktions- und Anwendungsbedingungen treten. Gerade wenn demokratische Prozesse in einer technokratischen Gesellschaft fortbestehen sollen, könnte diese Form der Wissenschaftspopularisierung als ‚politische Bildung’ Sinn machen – dabei könnte sich die Erwachsenenbildung nicht nur als bloßer Kommunikationskanal für Techno-Wissenschaft anbieten, sondern insbesondere als Aufklärungskanal über sie“ (a.a.O., S. 91).

Eine solche Forderung kann nun in gleichem Maß an die Medien gerichtet werden, und in nicht allzu seltenen Fällen wird diese Forderung auch erfüllt. Dass damit aber nicht sämtliche mit Popularisierung verbunde-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

nen Gefahren und Probleme beseitigt sind, liegt auf der Hand. Dazu gehören nicht nur die Verflachung und Verfälschung, die unkritische Übernahme und die mangelnde Rückbindung des popularisierten an das wissenschaftliche Wissen sowie die Schwierigkeit, widersprüchliches Wissen weiterzugeben, dazu gehört auch die Unmöglichkeit einer Eins-zu-eins-Vermittlung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. „In gewissem, wohlbestimmten Sinne ist die Wissenschaft, damit auch ihre Sprache, unvermeidlicherweise *unverständlich*. Wissenschaft befasst sich mit Dingen, die dem nicht-wissenschaftlichen Verstand nicht in gleicher oder in anderer Weise zugänglich sind – es sei denn, er verwandelte sich auf langen Ausbildungswegen selbst in den wissenschaftlichen Verstand –, und Wissenschaft spricht in einer Sprache, die zunächst einmal nur sie selbst, d.h. der wissenschaftliche Verstand, versteht (...) Wissenschaft, verständlich gemacht, verliert ihre Wissenschaftlichkeit (...), lebensweltliche Erfahrung, wissenschaftlich gemacht, verliert ihre Verständlichkeit" (Mittelstraß 1998, S. 183). Trotz dieser prinzipiellen Unüberbrückbarkeit wird und soll es – auch nach Meinung des Autors dieses Zitats – Vermittlungen und Verbreitungen wissenschaftlichen Wissens geben. Dieser als ebenso unmöglich wie notwendig empfundenen Aufgabe widmen sich Pädagogik und Medien gleichermaßen – mit ihren spezifischen Möglichkeiten und ihren spezifischen Restriktionen.

3.2 Popularisierung von Kunst und Kultur als Massenbetrug?

Das Problem der Unüberbrückbarkeit tritt bei der Vermittlung von sogenanntem Bildungswissen in einer spezifischen Variante auf, als ein Problem sozialer Differenzen, genauer: als das Problem massenmedialer Vermittlung von Kunst und Kultur und damit von Wissen über Kunst und Kultur an ein großes Publikum. Hier sind die Ansichten der ‚Kritischen Theorie' lange Zeit diskussionsbestimmend gewesen. In der „Dialektik der Aufklärung" heißt es apodiktisch-apokalyptisch: „Die Abschaffung des Bildungsprivilegs durch Ausverkauf leitet die Massen nicht in die Bereiche, die man ihnen ehedem vorenthielt, sondern dient, unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen, gerade dem Zerfall der Bildung, dem Fortschritt der barbarischen Beziehungslosigkeit" (Horkheimer/Adorno 1998, S. 169). Was sich hier noch auf die massenmediale Verbreitung von Kunst, Literatur, Musik im industriellen Modus bezieht, wird im folgenden Argument zu einer Aussage über die Vermittlung von Bildungswissen, übrigens unter Heranziehung des auch von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Weitsch benutzten Faust-Beispiels: „Wer im neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Geld ausgab, um ein Drama zu sehen oder ein Konzert zu hören, zollte der Darbietung wenigstens soviel Achtung wie dem ausgegebenen Geld. Der Bürger, der etwas davon haben wollte, mochte zuweilen eine Beziehung zum Werk suchen. Die sogenannte Leitfadenliteratur zu den Wagnerschen Musikdramen etwa und die Faustkommentare legen davon Zeugnis ab“ (ebda.). Was hier mit vernehmlicher Distanz letztlich gutgeheißen wird, wird sowohl zum Gegenbild als auch zum Vorläufer des massenmedialen Umgangs mit Kulturgütern. Denn die genannten Hilfsmittel zur Erschließung „leiten erst über zu der biographischen Glasur und den anderen Praktiken, denen heute das Kunstwerk unterzogen werden muß“ (ebda.). Dem Wunsch der Rezipienten nach Hintergrund- und Orientierungswissen steht so die konsumartikelmäßige Aufbereitung der Industrie gegenüber, die die Artefakte verbreitet und damit ihres ursprünglichen (revolutionären/bildenden) Sinns beraubt. Das Erleichtern von Zugänglichkeit wird in der Kulturindustrie zur verkaufsfördernden Drapierung einer Ware. Statt einst davon ausgeschlossene Rezipienten emanzipierend an Kulturgüter der Bildung heranzuführen, werden diese – so der Kulminationspunkt der Argumentation – über die Massenverbreitung dieser Güter zur Gefolgsbereitschaft erzogen: „Zur bloßen Zugabe gemacht, werden die depravierten Kunstwerke mit dem Schund zusammen, dem das Medium sie angleicht, insgeheim von den Beglückten verworfen (...) Indem Kultur sich als Dreingabe darstellt, deren private und soziale Zuträglichkeit freilich außer Frage steht, wird ihre Rezeption zum Wahrnehmen von Chancen. Sie drängen sich aus Angst, man könne etwas versäumen. Was, ist dunkel, jedenfalls hat die Chance nur, wer sich nicht ausschließt. Der Faschismus aber hofft darauf, die von der Kulturindustrie trainierten Gabenempfänger in seine reguläre Zwangsgefolgschaft umzuorganisieren“ (a.a.O., S. 170). Verbreitung ist hier mit Depravierung und Zurichtung verbunden, die Vergeblichkeit der Erlangung dessen, was einst verschlossen war, wird gerade durch die massenhafte Zugänglichkeit bestätigt.

Ähnlich argumentiert Pierre Bourdieu, wenn er feststellt, dass der öffentliche Zugang zu den Kunstwerken wie im Museum die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten nicht zu verringern vermag: „Das Museum überlässt allen als öffentliche Erbschaft die Monumente einer vergangenen Pracht, Instrumente der verschwenderischen Glorifizierung der Großen von einst. Diese Liberalität aber ist erheuchelt, da der freie Ein-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tritt auch ein fakultativer ist, nämlich denjenigen vorbehalten, die die Fähigkeit besitzen, sich dem Werke zu appropriieren, und damit zugleich über das Privileg verfügen, von dieser Freiheit Gebrauch zu machen“ (Bourdieu 1997, S. 314).

Was die medienbeherrschende Kulturindustrie nicht leistet, könnte nun aber – so Bourdieu – die staatliche Erziehung bewerkstelligen, nämlich die Aufhebung der Trennung zwischen den Gebildeten der oberen Bildungssphäre und denjenigen, die dem etablierten Bildungstand völlig unbemittelt gegenüberstehen und die sich „in einer Situation (befinden), die ganz und gar der des Ethnologen ähnelt, der sich einer fremden Gesellschaft gegenübersieht und z.B. einem Ritual beiwohnt, zu dessen Verständnis ihm der Schlüssel fehlt“ (a.a.O., S. 310). Ein solches Ritual ist die Betrachtung von Werken der bildenden Kunst, die im Sinne eines symbolischen Gutes „nur für denjenigen (existiert), der die Mittel besitzt, es sich anzueignen, d.h. es zu entschlüsseln. Der Grad der ästhetischen Kompetenz eines Subjekts bemisst sich danach, inwieweit es die zu einem gegebenen Augenblick verfügbaren und zur Aneignung des Kunstwerks erforderlichen Instrumente, d.h. die Interpretationsschemata beherrscht, die die Bedingung der Appropriation des künstlerischen Kapitals, m. a. W. die Bedingung der Entschlüsselung von Kunstwerken bilden, wie sie einer gegebenen Gesellschaft zu einem gegebenen Zeitpunkt offeriert werden“ (a.a.O., S. 313f).

Eine Vermittlung und Verbreitung dieser auf eine kleine Schicht beschränkten Kompetenz und damit ihre Demokratisierung wird aber laut Bourdieu von der Schule gegenwärtig nicht geleistet. Während nämlich die gebildete Schicht den kulturellen Produkten durch immer wiederkehrenden, langdauernden, wenn auch meist beiläufigen Umgang in quasi selbstverständlicher Weise nah ist, muss die bildungsferne Schicht erst mühsam, explizit und gedrängt das dazu notwendige Wissen erlernen. Die Schulerziehung vermindert diese Differenz nicht, sondern vergrößert sie: „Das (!) der Kunstunterricht nicht methodisch und systematisch vorgeht, insofern er nicht alle verfügbaren Mittel von den ersten Schuljahren an mobilisiert, um allen während der Schulzeit den direkten Kontakt mit den Werken oder zumindest einen annähernden Ersatz dieser Erfahrung (durch Darstellung von Reproduktionen oder durch Textlektüre, Organisation von Museumsbesuchen, Anhören von Schallplatten etc.) zu verschaffen, kommen nur diejenigen in seinen vollen Genuß, die schon

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ihrer familiären Herkunft ein Sachverständnis verdanken, das nach und nach und durch unmerkliche Übung erworben wurde. Denn dieser Unterricht dispensiert von der Aufgabe, allen das explizit zu vermitteln, was er implizit von allen verlangt“ (a.a.O., S. 327).

Mit anderen Worten: Vielleicht ist das Wissen um Kulturgüter auch nachträglich erwerbbar, der legere Umgang mit diesem Wissen aber und der ästhetische Genuss eine Sache des Habitus und nicht eine Sache der Pädagogik: „Da die Bildung sich nur vollendet, indem sie sich als eine ‚gebildete’, d.h. als (...) erworbene negiert, um eine zweite Natur, ein *Habitus* zu werden anstatt ein Gemacht-Haben und Geworden-Sein, scheint den ‚Virtuosen des Geschmacksurteils’ eine Erfahrung von ästhetischer Begnadung zuteil zu werden, die so völlig von den Bildungszwängen befreit und so wenig von der langen Ausdauer der Lernprozesse, deren Produkt sie ist, gezeichnet ist, dass der Hinweis auf die sozialen Bedingungen, die sie erst ermöglicht haben, (...) als Skandal erscheint“ (a.a.O., S. 330).

So wie Bourdieu seine Argumentation auf eine zwar nachwirkende, aber doch historisch gewordene Gesellschaft ausrichtet, so ist auch die Position von Adorno und Horkheimer an eine Gesellschaft geknüpft, die inzwischen vergangen ist. Zwar haben die deutschen Autoren aufgrund ihrer amerikanischen Erfahrungen manches von dem vorwegnehmen können, was sich in Europa erst später entwickelte. Trotzdem hatten sie noch eine Gesellschaft vor Augen, die strikt zwischen Hoch- und Populärkultur, etwa zwischen E- und U-Musik trennt und in der sie sich selbst als der Hochkultur zugehörig empfanden. Darauf hat insbesondere Steinert (1998) in seiner Auseinandersetzung mit dem Text hingewiesen. Auch wenn er die These von der Kulturindustrie als Verblendungszusammenhang zurückweist, so sieht er doch in der Anklage des Massenbetrugs einen ernstzunehmenden Hinweis auf die Illusionen, die nach wie vor mit Popularisierung verbunden sind: „Den *Massen*betrug kann man in zwei Bedeutungen lesen: Es ist Betrug in großem Stil, *alle* werden betrogen. Es ist aber auch Betrug, weil behauptet wird, man könne die durchaus elitären, nämlich an hohe Voraussetzungen an Bildung und Erfahrung gebundenen Leistungen von Kunst ‚popularisieren’, sie unter Umgehung der damit verbundenen Mühen ‚den Massen’ zugänglich machen“ (a.a.O., S. 32).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Die Kritiker der Popularisierung erblicken in der mit ihr verbundenen Reduzierung und Simplifizierung eine Täuschung, der ihre Adressaten hilflos ausgeliefert sind und die diese unfähig macht, tatsächlich das vorgegebene Ziel der Partizipation an Hochkultur zu erreichen. Ihnen geht es deshalb um die Entlarvung der politisch unlauteren oder rein kommerziellen Absichten derjenigen, die Popularisierung betreiben. Eine solche Kritik basiert auf zwei Annahmen: nämlich der Existenz eines in einer privilegierten Schicht als Hochkultur verankerten, festen Wissens um Objekte, Ideen, Personen und ihre Bewertung sowie der Manipulierbarkeit der Massen durch Medien, denen sie hilflos ausgeliefert sind. Zwar gibt es nach wie vor Objekte, die sich zweifellos der Hochkultur zurechnen lassen, und Menschen, die sich – auch ohne fachwissenschaftlich Ausbildung – mit diesen in einer gesellschaftlich als bildend eingestuften Weise auseinandersetzen (können). Hochkultur selbst hat sich aber inzwischen einer Vielzahl kultureller Genres, Richtungen und Praktiken geöffnet, die einst als Volks-, Populär-, Unterhaltungs- oder Subkultur von ihr getrennt waren. Es ist nicht mehr nur von einem Kanon der Schönen Literatur, sondern auch des (Spiel-)Films die Rede, bildungsbürgerlich geprägte Zeitungen drucken in ihren Feuilletons Comics ab, Intellektuelle goutieren *soap operas* im Fernsehen. Diese Entwicklung verläuft parallel mit der Etablierung von Milieus, die einen spielerischen Umgang mit Hoch- und Trivialkultur pflegen, und mit der geisteswissenschaftlichen Eroberung von einst verpönten Objekten wie Kriegerdenkmälern und Reklamebildchen[23] einerseits und Graffiti oder TV-Werbung andererseits.

Dem erweiterten Kunstbegriff der Erwachsenenbildung und der Massenmedien entspricht eine Gegenstands- und Aufgabenerweiterung akademischer Berufe: Literaturwissenschaftler werden zu Kulturmanagern, Philosophen leiten philosophischen Beratungspraxen, Historiker bieten ihre Recherche-Dienste Firmen und Privatpersonen an. Was Groebner (2003) am Beispiel der akademischen Disziplin Geschichte beschrieben hat, trifft für Geisteswissenschaften generell zu: nämlich eine zunehmende pragmatische Gegenwartsorientierung, welche die Weitergabe fachexklusiven Wissens zugunsten der Mischung von Wissensformen und –gebieten und ihrer Applikation zurückdrängt.

23 Zu denken ist im hier interessierenden Zusammenhang beispielsweise an die seit den 1870er Jahren in ganz Europa verbreiteten kolorierten Sammelbilder der Liebig Company, die speziell Szenen aus zeitgenössischen Opern darstellten (vgl. Lorenz 1992).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

3.3 Die Aufwertung von Populärkultur in den *cultural studies*

Dass schließlich kulturindustrielle Produkte nicht nur als Mittel der Manipulation und Verdummung zu sehen sind, sondern von den Konsumenten durchaus selbstbestimmt genutzt werden können, ist eine Position, die prominent von den Vertretern der im englischen Sprachraum beheimateten sozialwissenschaftlichen Richtung der *cultural studies* eingenommen wird. Diese gehen nicht von der Hochkultur aus und betrachten von dieser aus diverse ‚Verfallsformen', sondern nehmen die Produkte der Populärkultur, d.h. ‚popular texts', als solche ernst, untersuchen sie auf ihre Eigenheiten und (Bildungs-)Potenziale und sehen vor allem deren Rezipienten nicht als naive Opfer von Täuschungsmanövern.

Von prägender Wirkung ist in diesem Zusammenhang das in den 1970er Jahren von Stuart Hall entwickelte Modell des *encoding/decoding* gewesen. Es ist als Ergebnis einer Auseinandersetzung mit etablierten Ansätzen der Massenkommunikationsforschung, vor allem mit dem Behaviorismus, entstanden. Das dort herrschende Modell einer linearen Bewegung vom Sender über die Nachricht zum Empfänger wird ersetzt durch ein am Ablauf der Güterproduktion ausgerichteten Modell mit den Stufen Produktion, Zirkulation/Distribution, Konsum, Reproduktion. Innerhalb dieses Modells nehmen Bedeutungen und ihre Verschlüsselung und Entschlüsselung eine besondere Stellung ein. Hall stellt die Bedeutungsstrukturen des enkodierenden Mediums bzw. der Medienmacher den Bedeutungsstrukturen des dekodierenden Publikums gleichberechtigt gegenüber. Diese Gleichgewichtigkeit bedeutet nicht eine zwangsläufige Korrespondenz im Sinne eines vollständigen Verstehens und Übernehmens des Kodierten: „Wenn es keine Beschränkungen gäbe, könnten die Zuschauer alles, was sie wollten, in die Nachricht hineinlesen. Ohne Zweifel gibt es auch komplette Missverständnisse dieser Art. Doch im Großen und Ganzen muss wenigstens ein *gewisser* Grad an Reziprozität zwischen kodierenden und dekodierenden Elementen vorhanden sein" (Hall 2001, S. 118f). Eine vollkommene Korrespondenz ist nur eine Möglichkeit.

Hall führt neben dieser von ihm ‚dominant-hegemonial' genannten zwei weitere hypothetische Positionen an, von denen aus die Dekodierungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

eines televisuellen Diskurses konstruiert werden können: die ausgehandelte und die oppositionelle Position. Zuschauer agieren innerhalb des dominanten Kodes, wenn sie die konnotierte Bedeutung von aus herrschender Sicht kodierten Fernsehnachrichten vollständig übernehmen. Die dominante Position ist die in einer Kultur ‚legitime', erscheint als die natürliche, selbstverständliche und ist deshalb in ihrem Herrschaftsanspruch nicht immer erkennbar. Das Dekodieren entsprechend kodierter Nachrichten passt sich den hegemonialen Definitionen vollständig an und bestätigt so deren Anspruch. In Abweichung davon erkennt das Dekodieren aus der ausgehandelten Position zwar die Legitimität dieser Definitionen grundsätzlich an, behält sich aber in einem begrenzten, situationsbedingten Bereich eigene Interpretationen vor: „Die ausgehandelte Version der dominanten Ideologie ist somit von Widersprüchen durchzogen, obwohl diese wiederum nur gelegentlich sichtbar gemacht werden können" (a.a.O., S. 122). Eindeutig ist dagegen die oppositionelle Position oder Lesart, die den gemeinten Sinn durchaus versteht, die Nachricht aber auf gegensätzliche Weise dekodiert: „Das trifft etwa im Falle des Zuschauers zu, der eine Debatte um die Notwendigkeit von Lohnkürzungen verfolgt, aber jeden Hinweis auf das ‚nationale Interesse' als ‚Klasseninteresse' interpretiert" (ebda.).

Auch wenn man dieser Verortung heute eher skeptisch gegenübersteht, ist festzuhalten, dass hier das Fernseh-Programm als ‚sinnhafter Diskurs' in einen soziokulturellen Bezugsrahmen eingebettet ist, der naive Vorstellungen über den unmittelbaren Einfluss von Medientexten auf ‚hilflose' Zuschauer hinter sich lässt. Tatsächlich hat dieser Ansatz Anlass zu zahlreichen empirischen Studien gegeben, die der Aneignung (dem Dekodieren) von Medienangeboten durch bestimmte Nutzergruppen (z. B. Jugendliche oder Hausfrauen) gewidmet waren. Dabei konnte – unter zunehmender Relativierung des ideologiekritischen Ansatzes der (frühen) *cultural studies* – die These des kreativen, bedeutungsgebenden und (gruppen-)identitätsgenerierenden Dekodierens an unterschiedlichsten Beispielen verifiziert und differenziert werden. Deutlich geworden ist auch, dass die häufigste Position oder Lesart die ausgehandelte ist, da fast alle gesellschaftlichen Gruppen in der einen oder anderen Weise Medientexte ihrer jeweiligen Lage anpassen (müssen).

Populäre Medientexte sind nämlich bis zu einem gewissen Grad offene Texte. Fiske (1997, ursprüngl. 1989) hat diese Eigenschaft als ‚Produzier-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

barkeit' bezeichnet. Ein ‚producerly text' bietet sich „einer populären Bedeutungskonstitution an. Er überlässt sich, wie widerwillig auch immer, den Verwundbarkeiten, Grenzen und Schwächen seiner bevorzugten Lesart. Er beinhaltet – während er versucht, diese zu unterdrücken – Stimmen, die denjenigen, die er favorisiert, widersprechen. Er hat lose Enden, die sich seiner Kontrolle entziehen, seine Lücken sind groß genug, um ganz neue Texte in diesen entstehen zu lassen – er befindet sich, im ureigensten Sinne des Wortes, jenseits seiner eigenen Kontrolle" (a.a.O., S. 66). Um diese poetisch anmutende Definition zu verstehen, muss man berücksichtigen, dass Fiske hier auf das Modell des lesbaren und schreibbaren Texts von Roland Barthes zurückgreift. Dieser hatte 1970 in „S/Z" den lesbaren Text als einen Text definiert, der lediglich angenommen oder verworfen werden kann, den schreibbaren dagegen als einen, der quasi zum ständigen ‚Neu-Schreiben' herausfordert: „Dabei kommt er zu dem Schluß, daß der lesbare Text der eher zugängliche und populäre ist, der schreibbare Text hingegen der schwerer zu erfassende, avantgardistische, der folglich nur eine Minderheit anspricht" (a.a.O., S. 65). Diese am Modell der schöngeistigen Literatur entwickelte Dichotomie greift Fiske auf und bewirkt durch die Konstruktion des Begriffs der ‚Produzierbarkeit' eine dem ursprünglichen Konzept fremde Rehabilitierung populärer Texte und ihrer Rezeption durch die Mehrheit, an die sie gerichtet sind. Der produzierbare Text ist aber durch seine prinzipiell polyseme, d. h. Mehrdeutigkeit bewirkende Struktur für die unterschiedlichsten Lesarten anschließbar, verlangt dabei aber keine besondere Anstrengung und Vorbildung. Das Vergnügen, das die populären Medientexte hervorrufen, ist durch die Leichtigkeit des Zugangs und durch die oppositionellen Elemente der Rezeption bedingt: „Es liegt wenig Vergnügen darin, feststehende Bedeutungen zu akzeptieren, egal wie sachgemäß sie sind (...) Populäre Vergnügungen sind diejenigen der Unterdrückten, sie beinhalten Elemente des Oppositionellen, Ausweichenden, Skandalhaften, Offensiven, Vulgären, Widerständigen" (a.a.O., S. 82).

Fiske hat diesen lustvollen Widerstand u.a. am Beispiel von amerikanischen und australischen Verbraucher-Quizsendungen (Fiske 2000) beschrieben, die teilweise auch von deutschen Sendern adaptiert wurden. Fiske sieht in der Anlage dieser Shows eine Erhöhung der mitspielenden Frauen als Konsumentinnen – und zwar in einer Rolle, die im Alltag eher ihre Unterdrückung unter patriarchalisch-kapitalistische Lebensweisen zeigt. Ein im Alltagsleben notwendiges, aber verachtetes, an den wenig

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

geschätzten Hausfrauenstatus gebundenes Wissen um Produktpreise wird hier symbolisch, aber auch praktisch durch die zu gewinnenden Preise aufgewertet. Sendungen dieser Art sind populär, weil sie die herrschende Ideologie transportieren und gleichzeitig Raum für Widerstand, Ausweichen, Verhandeln geben: „Der populäre Reiz von Quizshows liegt in der Deutlichkeit der Widersprüche, die sie verkörpern. Sie befähigen die Zuseher, zugleich an den herrschenden Diskursen und an ihrer Umgehung oder Subversion teilzuhaben“ (a.a.O., S. 165).

Nun handelt es sich bei der Mehrzahl popularisierender Medienprodukte nicht um eindeutig populäre, einem Massengeschmack angepasste Artefakte. Dies wäre bei naturwissenschaftlichen Popularisierungen etwa der Fall bei Spielfilmen oder bei Computerspielen, die auf dem Frankenstein-Motiv des ‚mad scientist' beruhen. Dass hier bereits bei der Produktion widerständiges, quasi emanzipatorisches Potenzial herauszuarbeiten ist, haben Autoren wie der Wissenschaftshistoriker Sarasin (2003) belegt. Als Pendant im Bereich des Bildungswissens wären klischeehafte Verfilmungen des Lebens großer Künstler und Gelehrter oder Witze bzw. Sketche zu nennen, die moderne Künstler als Scharlatane darstellen. Diese Formen werden in der vorliegenden Studie aber ausdrücklich nicht berücksichtigt. Statt dessen geht es um populäre, d.h. unterhaltsame, informative bis spektakuläre oder einfach nur die Sinne[24] ansprechende Darstellungen, die kaum Vorwissen voraussetzen, sich aber bei aller aufmerksamkeitsbindenden Dramatisierung und/oder Akzentuierung durchaus um die korrekte Darstellung von Sachverhalten bemühen.

Diesen den Mechanismen des Populären mehr oder weniger ausgesetzten Artefakten gilt das Interesse, das sich der Position der *cultural studies* durch seine Abwertungsweigerung nähert. Einer ihrer Hauptvertreter hat sich nämlich – übrigens gerade von einer linken Position aus – gegen eine Abwertung des Populären gewandt: „Casting the popular as the degraded, the illegal, or the immoral justifies the policing action of the bourgeoisie in their constant attempts to devalue or curb it“ (Fiske 1994, S. 243). Das Vergnügen am Trivialen ist aus dieser Perspektive nicht länger mit Verdummung oder gar absichtsvoll eingeleiteter Verblendung identisch, sondern enthält Elemente des Kreativen, Widerständigen, die es zu einem seriösen, die Würde der Rezipienten nicht angreifenden

24 Zur Verschiebung vom Sinn auf die Sinne durch die Neuen Medien vgl. Hörisch 2001.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Forschungsgegenstand machen. Dies gilt besonders für eine Erziehungswissenschaft, die sich nicht nur auf pädagogische Institutionen beschränken, sondern dem Pädagogischen in der Gesellschaft und in den Medien nachgehen will und Menschen zutraut, auch außerhalb ihres institutionellen Einflusses autonom mit Medienangeboten umzugehen, die „durch eine prinzipiell interpretative Disponibilität“ (Willems 1998, S. 74f) gekennzeichnet sind.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

4. Dimensionen medialer Vermittlungen

4.1 Aktualisierung als Einstieg: Kulturelles Gedächtnis und Bardik

Als Schnittstellen zwischen ‚seriösem' Bildungswissen und ‚trivialer' Popularisierung erweisen sich Aktualisierungen. Werden Jahrestage bzw. Jubiläen von Werkproduzenten zum Anlass für den Einstieg in ein Thema genommen, wird das Vergangene auf simple und scheinbar oberflächliche Weise mit der Gegenwart verbunden und (eventuell) schwer verständliche und unbekannte Werke für mögliche Rezipienten aufgeschlossen. Bevor aber auf Beispiele dieser Spielart der Aktualisierung eingegangen wird, sollen die für diese Kategorie aufschlussreichen Konzepte des ‚kulturellen Gedächtnisses' und der ‚Bardik' erläutert werden:

Nach dem französischen Historiker Maurice Halbwachs ist Gedächtnis von prinzipiell kollektiver, sozialer Natur, da Erinnerungen nur im Blick auf andere in einem gemeinsamen Bezugsrahmen entstehen, der Erinnerungen fixieren und wiederauffindbar machen kann. Der Entstehung des Gedächtnisses durch Gemeinschaft hat die Funktion der Gemeinschaftsbildung. Der jeweilige gesellschaftliche Bezugsrahmen bestimmt, was und auch wie etwas erinnert wird. Er bestimmt aber auch, was vergessen werden kann. Auf der Basis dieser soziologischen Gedächtnistheorie aus den 1920er Jahren unterscheiden Assmann/Assmann zwischen zwei Formen der Vergangenheitserinnerung: die an die kürzliche Vergangenheit und die an die weit entfernte, an den Ursprung erinnernde. Schon in Gesellschaften, die auf mündliche Überlieferung angewiesen sind, finden sich beide Formen. Die Geschichtserfahrung im Rahmen individueller Biografien nennen die Autoren kommunikatives Gedächtnis, während sie die Erzählungen von einer mythischen Urgeschichte, von Ereignissen in einer absoluten Vergangenheit als kulturelles Gedächtnis bezeichnen: Das kulturelle Gedächtnis weist gewöhnlich einen hohen Grad an Geformtheit auf und bedient sich zeremonieller Kommunikationsformen, das kommunikative dagegen ist informell, wenig geformt und durch Interaktion im Alltag bestimmt. Der lebendigen Erinnerung steht die traditionelle Kodierung, den unspezifischen Zeitzeugen stehen spezialisierte Träger der Tradition gegenüber. Beide Formen sind also zunächst

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

deutlich getrennt, das kommunikative Gedächtnis kann aber dann ins kulturelle Gedächtnis überführt werden, wenn es auf Medien gespeichert wird. Um soziale Identität zu konstituieren, muss es wieder aktiviert, d.h. kommunikativ mit sozialem Sinn erfüllt werden.

Da die Schriftlichkeit die Möglichkeit einer fast unbegrenzten Akkumulation von Informationen eröffnet hat, ist die Schere zwischen dem Aufbewahrten und dem Aktualisierten immer größer geworden. Für das kollektive Gedächtnis schriftsprachlicher Kulturen muss daher wie für das individuelle Gedächtnis zwischen einem latenten, unbewohnten, unstrukturierten und einem aktualisierten, bewohnten, strukturierten Bereich unterschieden werden. Assmann/Assmann haben für diese beiden Formen die Bezeichnung des Speicher- und des Funktions-Gedächtnisses gewählt: „Als Konstruktion ist das Funktions-Gedächtnis an ein Subjekt gebunden, das sich als solches konstituiert, indem es sich als dessen Träger oder Zurechnungssubjekt versteht. Subjekte konstituieren sich durch ein Funktions-Gedächtnis, d.h. durch selektives und bewusstes Verfügen über Vergangenheit. Solche Subjekte mögen Kollektive, Institutionen oder Individuen sein – in allen Fällen besteht derselbe Zusammenhang zwischen Funktions-Gedächtnis und Identität. Das Speicher-Gedächtnis dagegen fundiert keine Identität. Seine nicht minder wesentliche Funktion besteht darin, mehr und anderes zu enthalten, als das Funktions-Gedächtnis zulässt“ (Assmann/Assmann 1994, S. 123). Das Funktions-Gedächtnis kann Vergangenheit – etwa die Werke bedeutender Künstler und Denker – zum Zweck der Legitimation von Herrschaft im Sinne einer Memorialpolitik, zum Zweck der kritischen oder subversiven Delegitimation, aber auch – wie im Falle des Bildungsbürgertums – zum Zweck der Distinktion, also der Profilierung einer kollektiven Identität benutzen. Demgegenüber ist das Speicher-Gedächtnis von einer sozialen Gebrauchsfunktion entlastet. Es fixiert um des Fixierens willen und garantiert die Unveränderbarkeit des Fixierten. Statt die Relevanz des Vergangenen im Gegenwärtigen zu begründen, bleibt das Vergangene als Vergangenes unangetastet und fremd: „Die eingebaute Distanzwahrung und Relativierung der Inhalte versperren (...) den instrumentellen Identifikationsbezug. Verkörperungen dieses Gedächtnisses sind allenfalls sporadisch und idiosynkratisch denkbar, also auf individueller Ebene. Dennoch ist die Bedeutung des Speicher-Gedächtnisses für die Gesellschaft nicht zu unterschätzen; es bildet den Kontext der verschiedenen Funktions-Gedächtnisse, gewissermaßen deren Außenhorizont,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

von dem aus die verengten Perspektiven auf die Vergangenheit relativiert, kritisiert, und nicht zuletzt: verändert werden können“ (a.a.O., S. 129)[25].

Assmann/Assmann sehen Veränderungen des sozialen Gedächtnisses in Abhängigkeit von der Entwicklung von Medien: So wird in mündlich organisierten Gesellschaften nur das tradiert, was gebraucht wird, das Speicher-Gedächtnis fällt also mit dem Funktions-Gedächtnis zusammen. Mit der Schriftsprachlichkeit werden auch die Stimmen des Gegenteiligen oder Abseitigen gespeichert. Literalität fördert Abstraktionsfähigkeit und vereinseitigt das Spektrum sinnlicher Erfahrungen auf das Visuelle. Die Externalisierung des Gedächtnisses durch Texte bringt andere Umgangsformen wie Paraphrasierung, Kritik und Interpretation hervor und überschreitet die räumlichen und zeitlichen Einschränkungen mündlicher Überlieferungen. War dieser Umgang im Zeitalter der Manuskriptkultur noch auf eine kleine Elite beschränkt, so wird durch die Erfindung des Buchdrucks eine demokratisierende Auflösung von Wissensmonopolen und Bildungsschranken möglich. Die soziale Isolation des Lesers wird gewissermaßen ausgeglichen durch die neu entstehende literarische und wissenschaftliche Öffentlichkeit. Diese fungiert nicht nur als erweitertes Forum für Bewahrung, sondern auch als Antriebskraft für Erneuerung. Durch den Übergang zu elektronischen Speicherungstechniken wird die vom Buchdruck eingeleitete Tendenz zur Demokratisierung und zur Beschleunigung immens gesteigert.

Das Speicher-Gedächtnis ist auf Medien angewiesen, das Funktions-Gedächtnis auf pädagogische Vermittlung. Die Tätigkeit der jeweiligen Traditionsträger ist insofern eine pädagogische, als sie der Übermittlung von Wissen von vergangenen Generationen an neue dient. Sie verbinden die Gegenwart mit (einer bestimmten) Vergangenheit und geben einen perspektivischen Gebrauch von Erinnerungen vor, die zu

25 So überzeugend die Einteilungen sind, so diskussionswürdig sind die von den Autoren gewählten Bezeichnungen für die unterschiedlichen Gedächtnistypen. Knoblauch (1999) fasst dagegen als Alltagsgedächtnis das, was bei Assmann/Assmann kommunikatives Gedächtnis heißt und unterscheidet zwischen einem inszenierten und einem Speicher-Gedächtnis statt zwischen einem Funktions- und einem Speicher-Gedächtnis. Damit ist die Sphäre des alles umfassenden, gering strukturierten Alltagsgedächtnisses der des fest strukturierten, institutionalisierten, kulturellen Gedächtnisses gegenübergestellt und so die Sphäre des alltagsfernen, autonomen Speicher-Gedächtnisses der des pragmatischen, von Institutionen und kollektiven Akteuren inszenierten Gedächtnisses.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

kollektiven Identitätsbildungen führen soll. Der Spielraum der Funktionalisierungen des Funktionsgedächtnisses bezeichnet den Spielraum pädagogischer Aufbereitung: Er reicht von der legitimierenden Stützung bestehender Herrschaftsverhältnisse über deren Infragestellung durch Gegenerinnerung bis zur Profilierung kollektiver Identitäten durch die Vermittlung religiösen oder nationalen Wissens oder durch die Verbreitung von Bildungsinhalten und von Umgangsformen mit diesen Inhalten. Bildung selbst ist eine spezifische Form des kulturellen Gedächtnisses in einer sich modernisierenden Gesellschaft (vgl. Assmann, A. 1993, S. 8).

Während das Wissen des kommunikativen Gedächtnisses den Spracherwerb und die Alltagskommunikation verbreitet wird, ist die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis nicht in dieser Weise naturwüchsig: „Im Gegensatz zum kommunikativen Gedächtnis spricht sich das kulturelle nicht von selbst herum, sondern bedarf sorgfältiger Einweisung. Dadurch kommt eine Kontrolle der Verbreitung zustande, die einerseits auf Pflicht zur Teilhabe dringt und andererseits das Recht auf Teilhabe vorenthält. Um das kulturelle Gedächtnis sind immer mehr oder weniger strikte Grenzen gezogen. Während die einen ihre Kompetenz (oder Zugehörigkeit?) durch förmliche Prüfungen ausweisen (wie z. B. im klassischen China) oder durch Beherrschung einschlägiger Kommunikationsformen unter Beweis stellen müssen (vom Griechischen in der hellenistischen Ökumene, dem Französischen im Europa des 18. Jahrhunderts bis hin zur Reproduktion von Wagner-Opern auf dem hauseigenen Flügel und zur Kenntnis des ‚Citatenschatzes des deutschen Volkes' im 19. Jahrhundert), bleiben andere von solchem Wissen ausgeschlossen. Im Judentum und im alten Griechenland sind dies z.B. die Frauen, in der Blütezeit des Bildungsbürgertums die unteren Schichten" (Assmann, J. 1999, S. 54f).

Die Pädagogik kann sich in den Dienst des Ausschließens, aber auch in den des Einschließens stellen. Darüber hinaus kann sie die jeweiligen Legitimierungen, Delegitimierungen und Distinktionen des Funktionsgedächtnisses unterstützen und verbreiten. Sie ist also stark auf das kollektive Funktionsgedächtnis bezogen, befähigt aber auch gleichzeitig zum Gebrauch des Speichergedächtnisses, d.h. der dieses technisch ermöglichenden Medien – etwa des Buches oder aber auch des Aufspürens von und des Umgangs mit Dokumenten im Mega-Speicher des Internet.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Aus der unendlichen Menge an gespeichertem Wissen muss also das ausgewählt werden, was zur Identität einer Gesellschaft beiträgt oder diese Identität zumindest stützt. Ein der Funktionsweise der Massenmedien entsprechendes Auswahlprinzip ist das der Aktualität[26], die Operation, der das zutage geförderte Wissen unterzogen wird, die Aktualisierung. Diese verbindet sich mit der Operation der Modellierung: Modellierung beinhaltet eine Reihe von Prozessen wie „Auswahl von Informationen, deren Reliefgebung und Konturierung, Fokussierung und Konzentration, Akzentuierung und Profilierung, Betonung des Exemplarischen und der Pars-pro-toto-Funktion. Modellierungen sind nie ‚platonisch', stets vorläufig und vielfältig kulturgeschichtlich und gesellschaftlich vermittelt. Auf der Grundlage erbrachter Modellierungen finden Fortschreibungen, Revisionen, Renaissancen und Gegenmodellierungen statt. Denn Kultur bedarf nicht nur der Erinnerung, sondern auch des stetigen Eingriffs in das Erinnerte und der ständigen Neuorganisation des Erinnerten" (Bies 1998, S. 223). Modellierungen stützen eher den *mainstream*, als dass sie Randständiges hervorheben. Sie tragen zur Sinnstiftung bei und unterstützen die Identitätsbildung und -aufrechterhaltung von Gesellschaften.

Eine solche identitätsfördernde Funktion kommt in modernen Gesellschaften vor allem den Öffentlichkeit herstellenden Massenmedien zu, die über das Prinzip des ‚from one to many' in der Lage sind, die Aufmerksamkeit einer riesigen Zahl von Menschen gleichzeitig auf den denselben Gegenstand zu richten. Speziell dem Fernsehen als dem gegenwärtig von den meisten Menschen genutzten Leitmedium kommt dabei eine Funktion zu, die die Vertreter der *cultural studies* als ‚bardische' bezeichnet haben. In ihrem Buch „Reading Television" haben die Autoren Fiske und Hartley den Begriff des ‚bardic television' eingeführt. Wie ein Barde vermittelt demnach das Fernsehen aus vielen sprachlichen Ressourcen die Botschaften, die den Mitgliedern einer Kultur in einem Ritual deren kollektives Selbst vorführt. Der bardische Vermittler artikuliert vor allem die ausgehandelten zentralen Themen und Angelegenheiten seiner Kultur, während er die Ideologien, Meinungen, Denkgewohnheiten und Situationsdefinitionen von eher peripheren Gruppen nur begrenzt behandelt oder sie als nicht-zugehörig markiert. Eine solche Funktion übernimmt auch das Fernsehen – und zwar gerade in modernen, ausdifferenzierten und komplexen Gesellschaften. Das Fernsehen produziert auf diese Weise Gefühle

26 Vgl. dazu in Bezug auf Nachrichten Luhmann 1996, S. 58.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

der Zugehörigkeit und Sicherheit – auch und gerade in Situationen, in denen Veränderungen notwendig erscheinen: Diese Veränderungszumutungen werden auf die gleiche Weise, d.h. nicht rational, sondern eher in ritualistisch-sinnlicher Form kommuniziert und tragen so zur Stabilisierung bei. Die leitenden Wertvorstellungen einer Kultur werden nicht kognitiv vermittelt, sondern die Zuschauer werden gewissermaßen in sie verwickelt. Sie werden so der Adäquatheit dieser Wertvorstellungen und ihrer Identität als Mitglieder ihrer Kultur permanent versichert. Zu dieser Identität gehört auch der Bereich der Hochkultur, über deren Existenz auch diejenigen informiert sind und werden, die an ihr insofern nicht aktiv partizipieren, als sie bei den obligatorischen Erwähnungen weniger an ein bestehendes (festes) Wissen erinnert als vielmehr damit häufig zum ersten Mal (kompakt) konfrontiert werden.

Aktualisierungen können abgelegtes, latentes Wissen wieder zugänglich machen, sie können dieses Wissen aber auch an die gegenwärtige Situation anpassen, also modifizieren. In modernen Gesellschaften verbindet sich in der Regel das eine mit dem anderen, in traditionellen dagegen wird – soweit das überhaupt möglich ist – eine Konservierung angestrebt. Schließlich sind innerhalb von Gesellschaften Gruppen zu unterscheiden, die eher an einer Anpassung an aktuelle Gegebenheiten, und solche, die eher an einer Bewahrung der ursprünglichen bzw. älteren Form interessiert sind.

Bildungswissen bezieht sich in wesentlichem Umfang auf Artefakte der Vergangenheit, die entweder bereits in ihrer Entstehungszeit oder in einer späteren, aber vom heutigen Standpunkt ebenfalls vergangenen Zeit mit einem Bildungswert versehen und mit einem damit verbundenen Bildungswissen gekoppelt wurden. Der vorgeblich (oder tatsächlich) bildende Umgang damit kann als Vergangenheitsarbeit angesehen werden, als Prüfung, ob die in der Vergangenheit entstandenen Werke nach wie vor Relevanz beanspruchen können, ob sie es wert sind, im kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft bewahrt zu werden.

Anlass zu solchen Überprüfungen bilden kalendarische Jubiläen wie Geburts- und Todestage von (einst) berühmten Schriftstellern, Musikern, bildenden Künstlern oder Philosophen. Das Prinzip des Kalenders verbindet den zeitlichen Fortschritt mit der Wiederkehr: So wie die Wochentage, die Monate, die Jahreszeiten immer wiederkehren, so kehren

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

auch die religiösen und politischen Gedenktage immer wieder. Im christlichen Kalender sind die wesentlichen Markierungspunkte der Geburts- und Todes- bzw. Auferstehungstag von Jesus Christus; im katholischen Kulturkreis werden die von den Heiligen bestimmten Namenstage eines Menschen ebenso gefeiert wie die Wiederkehr des Tags seiner Geburt.

Der zahlenmystische Vorgang, eines Menschen zu gedenken, wenn sich der Tag seiner Geburt oder seines Todes nach einem Jahr, einem Jahrzehnt oder Jahrhundert wiederholt, wird nun auch auf Personen angewandt, die als ‚Schöpfer' von Kunstwerken oder Theorien eine Bedeutung erlangt haben. Dies kann natürlich auch als Vorwand benutzt werden – etwa wenn der Moderator des Kulturmagazins „Kulturzeit" oder der Gastgeber einer Literatursendung die Wahl eines Buchs oder einer Reihenfolge unter Verweis auf die Jubiläen der Autoren rechtfertigt:

„- Ein altes Buch, schon lange her, dass es erschienen ist. Warum reden wir darüber? Erstens es sind über zehn Jahre, unlängst waren es genau zehn Jahre seit dem Tod von Thomas Bernhard verstrichen, und wir meinen, es ist sehr angebracht, an diesen Autor zu erinnern".

„Heute wäre Vladimir Nabokov 100 Jahre alt geworden, und daher beginnen wir mit diesem Autor."

Jubiläen geben häufig den Anlass, dass sich Medien mit dem Werk einer Person des kulturellen Lebens beschäftigen. Die Nachricht vom Jubiläum erfordert Hintergrundinformationen. Auch wenn zu diesem Zweck im Hörfunk und Fernsehen ältere Produktionen gesendet werden, werden sie durch den Zeitpunkt der Ausstrahlung zum Kommentar einer aktuellen Nachricht. So waren etwa im Fernsehen aus Anlass der Wiederkehr des 100. Geburtstags der Schriftstellerin Anna Seghers folgende Sendungen zu sehen:

Literatur im Foyer – extra
Anna Seghers zum 100.
Gäste: Pierre Radvanyi (Anna Seghers Sohn), Sonja Hilzinger (Literaturwissenschaftlerin), Marcel Reich-Ranicki
(18.11.00 SW3 0.50 – 2.05 Uhr)

Anna Seghers: Heißer Streit im Kalten Krieg
Dokumentation von Horst Schäfer
(18.11.00 SW3 2.05 – 3.05 Uhr)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Der Kopf-Lohn
Szenische Dokumentation nach dem gleichnamigen Roman von Anna Seghers
(18.11.00 SW3 3.05 – 3.40 Uhr)

Anna Seghers zum 100. Geburtstag
Ein Abend mit Marcel Reich-Ranicki, Katja Lange-Müller, Pierre Radvanyi (Sohn von Anna Seghers)
Im Musikteil: Anne Bärenz, Klavier; Rank Wolff, Cello
Gastgeber: Martin Lüdke, Wilfried F. Schoeller
(19.11.00 HR3 22.30-23.45 Uhr)

Verkannt – Vergessen?
Anna Seghers zum heutigen 100.Geburtstag
(19.11.00 ZDF 23.30-0.00 Uhr)

Ich bin in die Eiszeit geraten
Anna Seghers (1900-83) zum 100. Geburtstag
(19.11.00 MDR 22.15-23.00 Uhr)

Die große Reise der Agathe Schweigert
DDR 1972
(19.11.00 MDR 23.00-0.45 Uhr)

An dieser Aufstellung ist einerseits die Bedeutung erkennbar, die der Autorin beigemessen wird, andererseits aber auch der Unwille, ein größeres Publikum dafür zu interessieren. Die nachmitternächtliche Sondersendung der Reihe „Literatur im Foyer“ dürften trotz des Samstags wohl nur wenige Zuschauer gesehen haben, die nachfolgenden Sendungen nur eingefleischte Literaturkenner erreicht haben. Ein wenig besser ist die Aussicht für die wohl daraus geschnittene Sendung am Samstagabend im dritten hessischen Fernsehprogramm. Obwohl die Dokumentation im ZDF später begann, dürfte sie dennoch mehr Zuschauer als die Sendungen in den dritten Programmen erreicht haben. Hinzu kommt, dass für diese Dokumentation in den Fernsehzeitschriften durch zusätzliches Bild- und Textmaterial geworben wurde. Dieser Text enthält eine Kurzbiografie der 1947 nach dem Exil in die DDR zurückgekehrten Autorin (was darauf schließen lässt, dass man dieses Wissen nicht als allgemein bekannt voraussetzt) und weist auf die politische Dimension hin, die in dem Film behandelt wird. Das aktuelle Interesse richtet sich auf die Frage der politischen Verstrickung in das SED-Regime – ein Problem, das auch elf Jahre nach der Wende viele andere Personen betreffend in den Medien diskutiert wurde:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Mit Archivmaterial und Aussagen von Zeitzeugen – u.a. Christa Wolf, Hermann Kant und Stefan Heym – klären die Autoren, ob Anna Seghers wirklich nur eine Gallionsfigur des Systems war" (Hör Zu vom 17.-25. November 2000, S. 47).

Eine Sonderstellung nehmen hier die Sendungen des Mitteldeutschen Rundfunks ein: Hier kann insofern ein besonderes Interesse vermutet werden, als Anna Seghers auch heute jedem, der eine DDR-Schule besucht hat, bekannt ist. Obwohl der MDR von allen Dritten Programmen am stärksten der leichten Unterhaltung zugeneigt ist, hat man hier auch für eine Kultursendung – vielleicht in Rücksicht auf das Nostalgie-Interesse der Zuschauer – Sendeplatz zur Verfügung gestellt. Das Beispiel zeigt eine doppelte Aktualität: die kalendarische des Jubiläums und die thematische des kritischen Rückblicks auf die jüngste Vergangenheit, die nach der Wende eine besondere Brisanz erfahren hat.

Indem die Wiederkehr des Geburtstags ‚gefeiert' wird, werden Person und Werk nach ihrer Aktualität befragt: in diesem Fall in den Dokumentationen primär die Person der Autorin und in den Filmen deren Werk. Das Werk wird kollektiv durch die Ausstrahlung von Romanverfilmungen in Erinnerung gerufen – allerdings fast verschämt, wenn man die Sendezeiten und -plätze berücksichtigt. Ob dies wirklich dazu führt, dass diese und andere Werke der Autorin gelesen werden, mag dahingestellt sein. Entscheidend ist, dass das Fernsehen es als seine ‚bardische' Pflicht empfindet, die Autorin mit einer über fünfstündigen Sendezeit zu würdigen. Es versteht sich von selbst, dass die Länge der Sendezeit mit der den Jubilaren beigelegten Bedeutung korrespondiert. Bei einem ‚großen' Jubiläum wie der 250jährigen Wiederkehr des Geburtstags von Goethe können sich die darauf bezogenen Sendungen über ein ganzes Jahr erstrecken, bevor sie dann am Tag des Jubiläums und um ihn herum kulminieren. Dabei ist auch an der Bandbreite der produzierten Sendungen die Bedeutung der Person ablesbar. Im Fall von Goethe wurden von mehreren Fernsehsendern zahllose neu produzierte und wiederholte Sendungen über den Dichter und Verfilmungen seiner Werke ausgestrahlt. In den Tagen um den 28. August herum waren folgende Sendungen zu sehen, auf die in einer großen Fernseh-Publikumszeitschrift unabhängig vom ausgedruckten Programm eigens in einem ‚Kasten' hingewiesen wurde:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

28.8. „Wortführer: Goethe der Reisende“, 13.30 Uhr, ZDF
28.8. „Goethes Engelfrauen“, Erotisches Tagebuch, 19.20 Uhr, 3sat
28.8 „Um Goethes willen! Eine verunglückte Geburtstagsfeier“ Goethe-Abend in volksnahen Zitaten, 20.15 Uhr, HR
28.8. „Aus Weimar: Glückwunsch, Herr Geheimrat!“, 22.25 Uhr, MDR
29.8. „Wahlverwandtschaften“, Spielfilm mit Isabelle Huppert, 23.35 Uhr, ARD
29.8. „In der Ferne gegenwärtig: Goethe zum Geburtstag“, 23.45 Uhr, MDR
31.8. „Lotte in Weimar“, 10.03 Uhr, ARD

In der gleichen Nummer der Zeitschrift wurde – neben einem Artikel über „Goethe und die Frauen“ – ausführlich auf einige Neuerscheinungen zum Jubiläum hingewiesen (vom biografischen Comic „Goethe – Zum Sehen geboren“ über eine Werkausgabe in sechs Bänden bis zur aktuellen wissenschaftlichen Goethe-Biografie von Nicholas Boyle). In dieser Mischung aus populären und anspruchsvollen Sendungen, in denen der Mensch Goethe als Reisender, Liebhaber und vor allem Jubilar dem Zuschauer nahegebracht und zwei seiner Werke in (anspruchsvollen) Verfilmungen gezeigt werden, sowie durch die Hinweise auf anderes Material zum Thema vermittelt das Fernsehen und die für es werbende Zeitschrift einem großen Publikum die Bedeutung des Autors, die Vielfalt seines Werkes, die unterschiedlichen Zugänge zu Werk und Person – unabhängig davon, ob und wie intensiv diese Sendungen rezipiert werden.

Der Fernseh-Offensive entsprachen die zahllosen Veranstaltungen sowie die Aktivitäten in Hörfunk und Presse, auf die wiederum wechselseitig im Nachrichten- und Kommentierungsmodus aufmerksam gemacht wurde. Neben den Sonderbeilagen der Tageszeitungen ragt die Ausgabe der Frankfurter Rundschau vom 28. August 1999 als originelle Form der Aktualisierung hervor. Diese Ausgabe ist nämlich in allen ihren zeitungsüblichen Teilen auf Goethe hin ausgerichtet: Die „Letzte Meldung“, die „Bekanntmachungen“, Werbeanzeigen, der Veranstaltungskalender, der Roman, Leserbriefe, die Glosse, das „Forum Humanwissenschaften“, der Kommentar, Rezensionen von Neuerscheinungen, die Rubrik „Aufgespießt“ sämtliche Artikel sind im üblichen Umfang einer Tageszeitung der Person und dem Werk des Jubilars gewidmet. Aktualisierung vollzieht sich hier, indem ‚klassische‘ Inhalte in der aktuellen Typografie und Sprache einer Tagungszeitung präsentiert werden. Um alles Wissenswerte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

aus Goethes Leben und Werk zu behandeln, muss die historische Aktualität durchbrochen werden, so dass die Datumsangaben vor den Artikeln vom 28. August 1749 bis zum 22. März 1832 reichen (und zwar schon auf der ersten Seite). Die formale Aktualisierung, die den Wahrnehmungsgewohnheiten gegenwärtiger Leser entspricht, suggeriert eher die aktuelle Relevanz, als dass sie sie explizit behauptet.

Ähnliches gilt, wenn Werke, denen ein Bildungswert zugesprochen wird, in modernen Medien wie Filmen, Fernsehsendungen, CD-ROMs oder im Internet präsentiert werden. Das betrifft sowohl die Erfassung von Werken der Literatur, Kunst, Musik oder Philosophie, als auch deren Beschreibung. So wurde anlässlich des 250. Todestages von Bach im Internet eine „Bach-Ressource" aufgeführt, die von einem klassischen Porträt des Komponisten und einem erläuternden Text begleitet wurde. Dieser Text fiel durch seine unfreiwillig komische Altbackenheit[27] auf, die im Gegensatz zum gewählten Medium steht:

> „1723 erhielt er die Musikdirektoren- und Kantorenstelle an der Thomaskirche zu Leipzig, in der er bis zu seinem Tode verblieb. Durch Lehre und Vorbild erzog Bach einen Stamm vortrefflicher Komponisten, Orgel- und Klavierspieler, die sich über ganz Norddeutschland, zunächst durch Sachsen und Thüringen verbreitet, und aus dem mehrere seiner Söhne hervorragen. So bedeutend indessen der Einfluss Bachs in Theorie und Praxis auf den Gang der musikalischen Kunst und Wissenschaft war, so ist es doch noch mehr der reiche Schatz seiner Kompositionen an sich, wodurch er auf die Gegenwart Einfluss gewonnen hat.
> Bach war der größte Meister des Barock, und wahrscheinlich der gesamten klassischen Musik. Jeder Musikstudent muss beginnen und enden mit Bach" (http:/ 216.161.118.49/bach/bach.htm; Zugriff: 30.7.2000).

Auf dieser wie auch auf anderen Internetseiten, die sich bekannten Personen des Kulturlebens widmen, findet sich eine weitere Form der Aktualisierung, nämlich der Verweis auf aktuelle Meldungen, die mit der betreffenden Person in Verbindung stehen – im vorliegenden Beispiel der Hinweis auf ein aktuelles Bach-Symposium, ein Bachfest samt einer Besucheranalyse des letzten Bachfestes, eine Bach-Kunstinstallation, eine Thomaner-CD. Die Möglichkeit, thematische Links zu legen, wird hier als Form der additiven Aktualisierung benutzt. Ähnlich war auch ein „Netkolleg Musikgeschichte" aufgebaut, das – wie einer im Internet kurz-

27 Der unbeholfen-pathetische Stil könnte auch als Ergebnis einer Übersetzung aus dem Englischen interpretiert werden. Dafür spricht der sächsische Genitiv und die Position der Verben im letzten Satz.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

fristig zur Verfügung stehenden Vorfassung zu entnehmen war – aus einem kursartigen Lehrgang, dazugehörigen Suchfunktionen und einer Datenbankanbindung sowie einem Angebot an aktuellen Nachrichten und Veranstaltungshinweisen aus der Musikszene bestehen sollte.

Die Aktualisierung von Bildungswissen ist nicht identisch mit der Aktualisierung von entsprechenden Werken, wie sie sich im Vorgang der Aufführung und der Rezeption realisiert: Weder die Verlebendigung von Werken durch Theater- und Musikaufführung oder Verfilmungen noch die individuelle Rezeption durch Lesen, Hören, Betrachten ist gemeint. Es geht vielmehr um die Vermittlung eines Wissens um diese Werke und ihrer Bedeutung für die Bildung des Einzelnen. Wenn dann allerdings von solchen Aufführungen berichtet wird oder kulturelle Meinungsführer ihre Rezeptionserlebnisse beschreiben, wird – wenn auch vielleicht nur nebenbei – Bildungswissen vermittelt. Im Bericht oder Kommentar über eine aktuelle Aufführung wird auch Bildungswissen aktualisiert; wenn Medien über solche Aktualisierungen berichten, erscheint die Vermittlung von Bildungswissen als sekundäre Aktualisierung.

Aktualisierung bedeutet nicht Zustimmung, sondern Auseinandersetzung mit einem Werk und seiner damaligen oder späteren Interpretation und Bewertung. Dies kann in einem halbimprovisierten konversationellen Streitgespräch, aber auch systematisch geschehen, indem die Aussagen von Texten mit den Gegebenheiten der nachfolgenden Zeit konfrontiert werden. Als Beispiel einer solchen bewussten, ja geradezu didaktischen Konfrontation kann das Skript einer Folge der typischerweise so benannten Reihe „Philosophie heute“ dienen, in der den Ausführungen eines Philosophen (Ph.) der Kommentar eines Sprechers (Spr.) folgt:

Ph.: Man könnte wohl ohne Übertreibung sagen, das 20. Jahrhundert ist das Jahrhundert geworden, in dem in der Philosophie die Sprache ins Zentrum getreten ist und nicht nur die Bewegung des Gedankens. Die Sprache, freilich, was ist die Sprache? Ich würde die hermeneutische Wendung eigentlich erst ganz vollzogen finden, wenn wir mit der Einsicht beginnen, Sprache ist überhaupt nur im Gespräch. Das Gespräch, der Dialog, wie man auch sagen kann, das ist eine Aussage von grundsätzlicher Bedeutung. Sie sagt etwas, dass wir eben nicht die Sprache, die wir sprechen, als ein beliebiges Zeichensystem miteinander gebrauchen, sondern dass wir dieses sprachliche Miteinander auch miteinander entwickeln müssen.

Spr.: Die Bilder haben heutzutage eine große Macht. Sie sind dabei, die Bedeutung der Sprache zu reduzieren. Wenn die Sprache verarmt im öffentlichen Raum,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

> verkümmert auch die Gemeinschaft, der einzelne zieht sich zurück in seine Höhle aus Bildern und Geräuschen. Eine Schattenwelt, in der es eng und leer wird trotz der Fülle von Informationen. Informationen sind schnell, Wahrheiten aber brauchen ihre Zeit, nur langsam kommen sie zur Sprache. Es ist vor allem die Kunst, die alle Sinne in Anspruch nimmt und deshalb etwas zu verstehen gibt, was mehr ist als bloße Information.

Der Sprecher versucht, die Reichweite der Theorie der sprachlichen Verständigung zu prüfen, indem er den Produzenten der Theorie mit moderne Entwicklungen konfrontiert, die diesem entweder nicht wichtig oder aber auch nicht geläufig sind bzw. waren. Es stellt sich heraus, dass die Bedeutung dieser Theorie gerade angesichts einer die Sprache immer mehr zurückdrängenden Entwicklung hoch ist. Das aktuelle Beispiel hat offenbar den Kern der Theorie noch besser erkennen und verständlicher werden lassen.

Aktualisierungen können insofern als didaktische Mittel aufgefasst werden, um die Barrieren des zeitlichen Abstandes niederzureißen. Sie sind einerseits Mittel, die das Verständnis anderer erleichtern, sie dienen aber auch dem eigenen Verstehen. Es liegt nahe, hier an die Rezeptionstheorie Gadamers anzuschließen, der vom Verschmelzen zweier Horizonte gesprochen hat: „Jede Begegnung mit der Überlieferung, die mit historischem Bewusstsein vollzogen wird, erfährt an sich das Spannungsverhältnis zwischen Text und Gegenwart. Die hermeneutische Aufgabe besteht darin, diese Spannung nicht in naiver Angleichung zuzudecken, sondern bewusst zu entfalten. Aus diesem Grunde gehört notwendig zum hermeneutischen Verhalten der Entwurf eines historischen Horizontes, der sich von dem Gegenwartshorizont unterscheidet“ (Gadamer 1975, S. 119).

Was im Gespräch mit dem Philosophen als im Gespräch erörterter Gedanke erscheint, nämlich die Konfrontation einer These mit einer inzwischen veränderten Wirklichkeit, braucht nicht notwendig das Medium Fernsehen: Hörfunk und Buch hätten die Übermittlung vielleicht sogar noch konzentrierter ermöglicht. Es gibt aber auch durch das Medium ermöglichte visuelle Konfrontationen des Historischen mit dem Aktuellen. In einem Feature über Friedrich Nietzsche wird eine Gesprächs-Begegnung zwischen dem Autor der Sendung und einem durch einen Schauspieler dargestellten Nietzsche gefilmt, der äußerlich dem Original durch Gestalt und Barttracht ähnlich gemacht, Sätze spricht, die (was

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

nicht vermerkt wird) aus dem schriftlichen Nachlass des Philosophen stammen, die aber den Eindruck erwecken, sie richteten sich an den ‚Interviewer':

> „Nun mein lieber guter Freund, die Augustsonne ist über uns. Das Jahr läuft davon. Es wird stiller und friedlicher auf Bergen und in den Wäldern. An meinem Horizonte sind Gedanken aufgestiegen, dergleichen ich noch nicht gesehen habe und davon will ich aber nichts verlauten lassen und mich selber in einer unerschütterlichen Ruhe erhalten. Ich werde wohl einige Jahre noch leben müssen. Ja, Freund, mitunter läuft mir die Ahnung durch den Kopf, dass ich eigentlich ein höchst gefährliches Leben lebe, denn ich gehöre zu den Maschinen, welche zerspringen können. Die Intensitäten meines Gefühls machen mich schaudern und lachen. Schon ein paarmal konnte ich das Zimmer nicht verlassen aus dem lächerlichen Grunde, dass meine Augen entzündet waren. Wodurch? Ich hatte jedesmal den Tag vorher auf meinen Wanderungen zuviel geweint und zwar nicht sentimentale Tränen, sondern Tränen des Jauchzens, wobei ich sang und Unsinn redete. Erfüllt von einem neuen Blick, den ich allen Menschen voraus habe. Alles ist so unbedeutend. Keiner hat etwas durch mich erlebt, keiner sich einen Gedanken über mich gemacht. Es ist achtbar und wohlwollend, was man mir sagt, aber ferne, ferne, ferne."

Der diese ursprünglich aus einem Brief an den Freund Peter Gast stammenden Stellen enthaltende Text wird von dem Schauspieler gesprochen, der in einem Anzug der damaligen Zeit in einem abgedunkelten kargen Zimmer sitzt, von dem man im Hintergrund ein Bett und eine Holzwand sieht. Imaginiert wird also der kranke, aber noch denkfähige Nietzsche von 1881, der nach seiner Entlassung aus dem Universitätsdienst in Sils Maria in einem Hotelzimmer lebt. Die Aktualisierung besteht hier in einer Verlebendigung, die den schriftlichen Text in gesprochene Äußerungen verwandelt, die aber zusätzlich die Illusion der Betrachtung der Person und des Ortes, an dem sie sich damals befand, und die einer direkten Ansprache enthält. In der nächsten Einstellung ist nämlich der Interviewer, ebenfalls im Halbschatten, zu sehen, der die eine unmittelbare Interaktion suggerierende Frage stellt:

> „Geht das so mit dem Licht? Ich versteh' Sie gut, dass zu helles Licht Sie stört. Ich hatte selbst Migräne, und dann is' zu helles Licht die Hölle. Müssen Sie eigentlich 'ne Diät einhalten?"

Durch diese Pseudo-Frage, auf die der Nietzsche-Schauspieler mit den ebenfalls aus einem Brief entnommenen Angaben über die Essgewohnheiten des Philosophen aus dieser Zeit antwortet, wird der Eindruck ei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ner unmittelbaren Gegenwart erweckt, die aus dem Zusammenprall der schriftlichen und aus heutiger Sicht archaischen Sprache mit dem mündlichen Alltagsidiom der Jetztzeit ihren eigenartigen Reiz bezieht. Der häufig geäußerte Wunsch, mit den Großen der Vergangenheit ein Gespräch führen zu können, wird hier zu einer (auch als unfreiwillig komisch auffassbaren) Inszenierung, welche die Vergangenheit über verbale und bildliche Mittel in die Gegenwart holt, und zwar langsam, wie um den Prozess der Annäherung nachzuahmen: Wenn im Laufe des Gesprächs die Gestalt des Interviewers deutlicher sichtbar wird, wird dessen moderne Kleidung erkennbar, und der ‚Dialog' zwischen beiden thematisiert sogar die Konfrontation zweier durch die Zeit getrennter Sprachstile am Beispiel von Wörtern wie „Surfen" oder „Raver":

N: Ich lebe seltsam, wie auf den Wellenspitzen des Daseins, eine Art fliegender Fisch.
I: Das klingt nach Surfen.
N: Nun denn, so sei das Wellenspiel selbst das Werden. Still über weiße Meere, rings nur Welle und Spiel, ganz See, ganz Zeit ohne Ziel.

Der Interviewer übersetzt die ekstatische Meeresmetaphorik Nietzsches in eine moderne Sportart, die zudem noch Assoziationen an das moderne Medium Internet hervorruft, und durch die einleitende altertümliche Wendung „Nun denn" wird die Illusion eines auf den Redebeitrag des Partners eingehenden Dialogs erzeugt. Dieser Kunstgriff erscheint im folgenden Ausschnitt noch gesteigert:

N: Auf jedem Seil gehen, auf jeder Möglichkeit tanzen, sein Genie in die Füße bekommen.
I: Nietzsche auf tänzelnden Füßen. Die Figur des freien Geistes ist ein Tänzer. Zarathustra ist ein Tänzer, ein Raver.
N: Raver? Mein Fuß hat das Bedürfnis nach Takt, Tanz. Er verlangt von der Musik vorerst die Entzückungen, welche in gutem Gehen, Schreiten, Springen, Tanzen liegen.
N: Auf zur Love Parade, Herr Nietzsche! Zum großen Rave!

Hier legt der Interviewer dem geschauspielerten Nietzsche sogar ein Wort seiner eigenen Zeit in den Mund, übernimmt die Begeisterung des Philosophen und übersetzt sie in eine moderne Form der Erlebniskultur. Dieser Transponierung liegt die Absicht zugrunde, die Ideenwelt des mehr als 100 Jahre toten Philosophen in seiner Aktualität zu präsentieren, von

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

den jeweils zeitgemäßen Formen auf deren Tiefenstruktur zu verweisen und enthält so die indirekte Botschaft, sich durch einen altertümlichen Sprachgestus und andere Vergleiche nicht irritieren zu lassen.

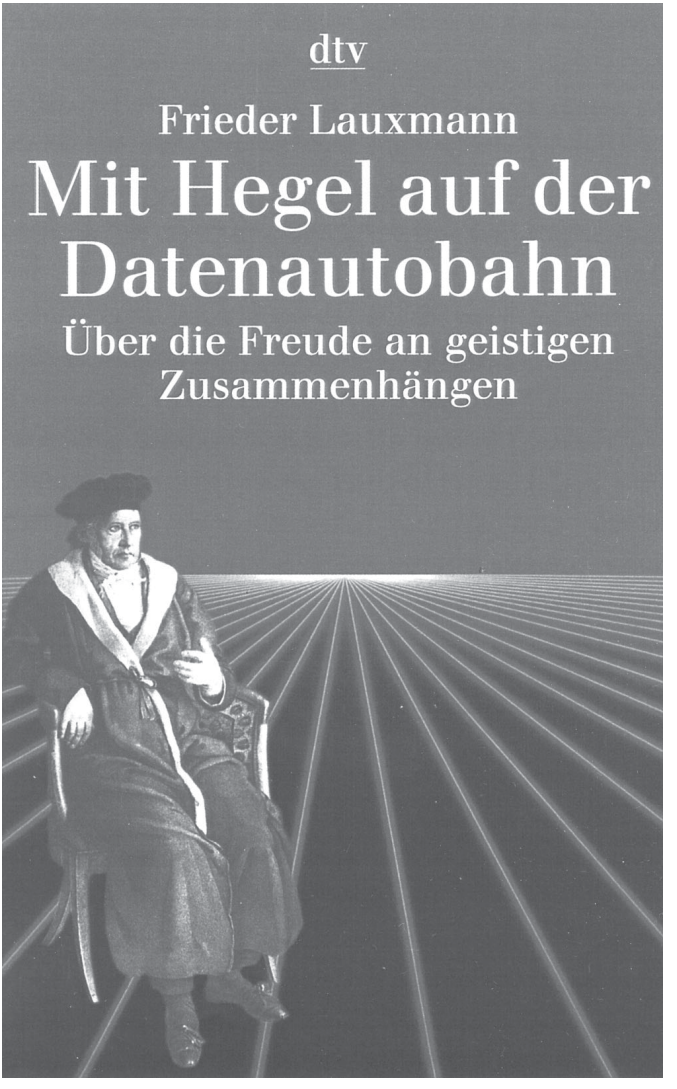
Die Absicht, auf die Aktualität der Werke und Gedanken historische Persönlichkeiten hinzuweisen, führt auch im Bereich von Titelgebungen und Illustrationen zu Formen der kontrastiven Mischung: etwa bei Büchern wie „Mit Hegel auf der Datenautobahn“ (Lauxmann 1999), dessen Umschlagseite das zeitgenössische Bild des sitzenden Hegel mit einer stilisierten Grafik von im Horizont zusammenlaufenden Linien kombiniert (vgl. Abb. 1). Auf einen Blick erkennbar ist hier das Aneinanderfügen von historisch Getrenntem; dem Kundigen wird vielleicht noch auffallen, dass die Figur des Philosophen einem Bild entnommen ist, das diesen in seinem von Büchern überbordenden Arbeitszimmer zeigt, von denen auf der Illustration nichts zu sehen ist.

Auch in anderen medialen Vermittlungsformen ist eine Mehrfachaddressiertheit[28] festzustellen, die bewirkt, dass der Unkundige eine Transponierung nicht bemerkt, der Kundige aber aus ihr ein besonderes Vergnügen (oder Missvergnügen) bezieht. So ist die Präsentation eines klassischen Romans in Form eines Comic allein schon in der Verwendung eines zur Entstehungszeit nicht bekannten Mediums eine Form der Aktualisierung. Eine Steigerung der Aktualisierung wird aber dann erreicht, wenn die Szenerie und das Äußere der handelnden Personen eines Romans aus dem 19. Jahrhundert der Gegenwart des 20. bzw. 21. Jahrhunderts angepasst werden. In einer Comic-Version von Tolstojs „Anna Karenina“ erscheint etwa der Ehemann der Hauptfigur als moderner Managerfunktionär im postkommunistischen Russland. In einem Artikel im Feuilleton einer überregionalen Zeitung heißt es dazu: „In dem aufwendig produzierten Bilderbuch ist der große Liebesroman reduziert auf ein paar Schlüsselzitate, die den Szenenbildchen vorangestellt oder in den in amerikanisch-japanischer Barbiepuppenästhetik gezeichneten Figuren per Sprechblasen in den Mund gelegt sind. Dabei ist die visuelle Welt auf den Stand der heutigen Nachtclubaristokratie gebracht. Die Helden, insbesondere der als hoher Funktionär mit Leibwächter auftretende Karenin, benutzen Mobiltelefone, fahren dicke Autos, sehen fern und schnupfen Kokain“ (Holm, K. 2001, S. 47).

28 Zum Begriff der Mehrfachaddressiertheit vgl. Presch 1985.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Abb. 1: Cover des Buchs „Mit Hegel auf der Datenautobahn“



© Deutscher Taschenbuch Verlag

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Bei aller Freiheit, die sich die Bearbeiter nehmen, fällt auf, dass sie sich in den Textteilen an den Wortlaut des Romans halten. Als Ursache für eine solche Vermischung kann man den Respekt vor dem Wort des in Russland nach wie vor als bedeutend eingeschätzten und populären Autors vermuten, man kann aber auch ein spielerisches Motiv unterstellen, das einen besonderen Genuss aus der Konfrontation des Historischen mit dem Zeitgenössischen und dem im heutigen Russland stärker als im Westen empfundenen Tabubruch zieht. Darüber hinaus wird hier indirekt die Frage nach der Tradition gestellt, nach den Verbindungsstücken, die das postkommunistische kapitalistische mit dem vorrevolutionären feudalen Russland vergleichbar machen. Es sind also Formen der Vermittlung zu erkennen, die sowohl die Kenner des Werks zu einer weiteren Auseinandersetzung mit dem Roman bewegen als auch den ‚Ungebildeten' auf das Werk aufmerksam machen könnten.

Die massenmediale Okkupation mit dem Gegenwärtig-Aktuellen, die sich in den zentralen Genres der Nachrichten und Berichte ausdrückt, birgt eine pädagogische Chance, die vielleicht umso wirkungsvoller ist, je unabsichtlicher sie angeboten wird. Sie ist aus pädagogischer Sicht problematisch, weil mit der ständigen Erzeugung von Informationen auch die Umwandlung in Nicht-Informationen einhergeht. Was heute Information ist, ist morgen Nicht-Information (vgl. Luhmann 1996, S. 41). Wenn die Hintergrundberichte zu Informationen über das kollektive Gedächtnis konstituierende Jubiläen im Sinne einer Aneignung von Bildungswissen wirken können, so ist diese Möglichkeit im konkreten Fall meist eine einmalige oder zumindest seltene. Auf einer allgemeinen, vom jeweils konkreten Fall abgezogene Weise aber können derartige Aktualisierungen einem breiten Publikum den Umgang mit Werken der Vergangenheit und deren Interpretationen nahe bringen und ihn bei einem Minderheitenpublikum stabilisieren.

Das geschieht – wie die angeführten Beispiele zeigen – weniger in einem zeremoniellen, sondern eher in einem informellen Modus. Präsentationsformen des kommunikativen, ursprünglich auf die selbst erlebte Vergangenheit bezogenen Gedächtnisses werden für das kulturelle Gedächtnis aktiviert, das aber im Fall des Bildungswissens eher eine an den Sendeplätzen erkennbare Randstellung einnimmt. Seine Funktion ist auch nicht mehr die der Legitimation und auch nur abgeschwächt die der Distinktion. Während Fernsehsendungen mit ihren Aktualisierungsbe-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

mühungen Wissen für eine kollektive Nutzung anbieten und so die Bildung eines kollektiven Gedächtnisses ermöglichen, verbleiben elektronische Speichermedien im Zustand des Archivs, das von einzelnen aufgesucht und genutzt werden kann, aber nicht das gemeinschaftsbildende Potential des Funktionsgedächtnisses hat. Die Auswirkungen sind paradox: Das Fernsehen übernimmt gewissermaßen stellvertretend für Gesellschaftsmitglieder die Kommemoration, verlagert sie also ins Medium, die elektronischen Speichermedien eröffnen immer mehr Menschen den Zugang, so dass das kulturelle Gedächtnis ausgelagert erscheint, dem einzelnen nicht direkt zugänglich, das Funktionsgedächtnis jedoch die Option einer inter-aktiven Beschäftigung durch jedermann vorhält.

4.2 Biografisierung: Von der Künstlerlegende zur Enthüllungsbiografie

Die nicht nur in populären Darstellungen so natürlich scheinende Kombination von „Leben und Werk“ ist in Wirklichkeit eine historische (in anderen Kulturen und zu anderen Zeiten nicht selbstverständliche), die behauptete oder empfundene Originalität des Lebens von Künstlern häufig die Variation eines Stereotyps. Es ist deshalb hilfreich, zwischen dem Leben und der Lebensdarstellung zu trennen, also zwischen der Chronologie von Daten und der zu einer Sinneinheit zusammengefassten Lebensgeschichte.

Besonders deutlich wird dies bei der Betrachtung eines Genres, dessen Reste sich noch in fast jeder noch so kurzen Erwähnung von Künstler-Lebensdaten finden: der Künstlerbiografik, in deren Mittelpunkt meist die so genannte ‚Legende vom Künstler’ von steht. Zu diesem Thema legten Ernst Kris und Otto Kurz in den frühen 1930er Jahren in Wien einen ‚geschichtlichen Versuch’ vor, in dem sie aufzeigen wollten, „dass in aller Biographik gewisse Grundvorstellungen vom bildenden Künstler nachzuweisen sind, die, ihrem Wesen nach aus einheitlicher Wurzel verständlich, sich bis in die Anfänge der Geschichtsschreibung zurückverfolgen lassen. Bei aller Abwandlung und Umgestaltung scheinen sie bis in die jüngste Vergangenheit ihre Bedeutung nie ganz eingebüßt zu haben. Ihre Herkunft ist für unser Bewußtsein verschüttet und muß erst mühsam aufgedeckt werden“ (Kris/Kurz 1995, S. 23).

Die Autoren weisen die Ursprünge der Künstlerbiografik in der hellenistischen Zeit und ihr Aufblühen im späten Mittelalter nach. Belegbar sind die nach und nach entstandenen Typen des akademischen Schulhaupts, des revolutionären Neuerers, des Universalgenies, des Einsamen und Verkannten. Bereits in den frühen Künstleranekdoten finden sich die Motive des unerwarteten sozialen Aufstiegs, des Durchsetzens gegen Schwierigkeiten, die Charakterisierung als ‚göttergleich' und die Darstellung des Künstlers als Magier. Kris und Kurz geht es nicht darum, solche Motive und Stilisierungen als unwahr zu denunzieren, sondern sie als Antworten auf die Frage nach dem Rätsel der künstlerischen Produktion zu verstehen. Dabei kann der Einfluss dieser tradierten Bilder und Vorstellungen so groß sein, dass sie wiederum das reale Leben und die Sicht auf das eigene Leben von Künstlern prägen: „Die Biographik verzeichnet das typische Geschehen, und durch die Biographik wird das typische Schicksal eines Berufsstandes geprägt, dem der Tätige sich ein Stück weit unterwirft. Diese Beziehung betrifft nicht ausschließlich oder vor allem das bewußte Denken und Handeln des einzelnen – in dem sie durch eine besondere ‚Berufsethik' vertreten sein mag – , sondern gehört dem Unbewußten an" (a.a.O., S. 164). Auch wenn die Autoren sich ausdrücklich auf Bildhauer, Maler und Architekten beschränkten und ihr Material auf diese Weise begrenzten, so ist die Legende vom Künstler nicht für diese Gruppe reserviert geblieben. Heroisierung und Mystifizierung bestimmten die Art und Weise der Darstellung von ‚Dichtern und Denkern' gerade im deutschen Bildungsbürgertum mit seinem von nationalistischen Untertönen nicht freien Geniekult – realisiert in der entsprechenden Literatur, aber auch in den zahllosen Denkmälern und Büsten. Heute sind derartige Überhöhungen am ehesten noch in der Musik zu finden – etwa in dem nach wie vor für Opernsängerinnen reservierten Ausdruck ‚Diva' (die ‚Göttergleiche') oder in der werbewirksamen Verwendung des Ausdrucks ‚Legende' für das Werk ausübender Künstler wie etwa des italienischen Pianisten A.B. Michelangeli (vgl. Abb. 2).

Die Tendenz zur überhöhten Darstellung verbindet sich mit einem allgemeinen, nicht auf die gesellschaftliche Sonderstellung als Künstler eingeengten Interesse an den äußeren und inneren Lebensumständen von Menschen, an den auf die Person zurechenbaren ‚Karrieren' und an der Aufdeckung bisher unbekannter oder verheimlichter Erlebnisse und verborgener Einstellungen. Die Flut an Lebensgeschichten – ob in der Form der Biografie oder der der Autobiografie – trifft auf ein nicht abnehmen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

des Interesse und erobert sich im Fernsehen durch die unzähligen, in dichter Reihenfolge ausgestrahlten Talkshows und durch die Selbstpräsentationen über entsprechende Homepages im Internet neue Formate und Publika. Dies mag man als demokratisierende Zugangserweiterung oder aber als degoutante, die Privatsphäre als zivilisiertes Gegenstück zur Öffentlichkeit auszehrende ‚Tyrannei der Intimität' (Sennett 1983) werten, es handelt sich in jedem Fall um eine kaum umkehrbare Entwicklung, der sich im einzelnen zu entziehen schwer fällt.

Zwischen dem Wunsch nach Heroisierung und Skandalisierung liegt die Überlegung, dass nur über die Kenntnis der Lebensumstände eines Künstlers ein tieferes Verstehen seiner Werke möglich ist. In der für den deutschen Kulturraum klassischen Variante hat dies Goethe, später ein zentrales Objekt biografischer Genie-Stilisierung, in „Dichtung und Wahrheit" beschrieben. Demnach ist es die Hauptaufgabe der Biogra-

Abb. 2: Werbung für eine italienische CD-Edition mit Aufnahmen von A.B. Michelangeli (Ausschnitt)*

© aura music

* dt. Übersetzung: Die Legende von A.B.M./Die Kunst des großen Pianisten auf acht unveröffentlichten CDs

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

fik, „den Menschen in seinen Zeitverhältnissen darzustellen, und zu zeigen, inwiefern ihm das Ganze widerstrebt, inwiefern es ihn begünstigt, wie er sich eine Welt- und Menschenansicht daraus gebildet und wie er sie, wenn er Künstler, Dichter, Schriftsteller ist, wieder nach außen abgespiegelt“.

Dieser dem Bildungsideal nachempfundenen Aufgabe haben sich viele Biografen zugunsten eines Pathos kultischer Verehrung entzogen. Noch in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts konnte Leo Löwenthal in seinen Studien zur Massenkultur zahllose Beispiele einer pathetischen Heroisierung anführen, die Tolstoj zum „menschlichsten aller Menschen“ werden ließ und den Verfasser einer Beethoven-Biografie zu Passagen wie den folgenden veranlasste: „Nur mit gesenktem Blick nähert sich deinem Werk der Nachgeborene. Aber mit offenen Augen folgt er deinem Leben: Beethoven, Feuriger, Überwinder!“ (zit. bei Löwenthal 1980, S. 250). Solche Beispiele finden sich auch in Popularbiografien heute eher selten; das Interesse an den Lebensumständen von Personen des Geisteslebens ist aber – auch in den modernen Medien – keineswegs gesunken, wird aber zunehmend in einer problematisierenden Form befriedigt.

Vertreter einer strikt textorientierten Literaturwissenschaft bündeln in diesem Zusammenhang ihre Kritik gern im Vorwurf des ‚Biografismus‘, Theoretiker der sozialen Diskurse betrachten die „Funktion Autor“ als „charakteristisch für Existenz-, Verbreitungs- und Funktionsweise bestimmter Diskurse in einer Gesellschaft“ (Foucault 1988, S. 17f). Trotz des Vorliegens von auf höchstem Niveau angelegten Biografien – man denke etwa an die fünfbändige Studie über die Jugend Gustave Flauberts von Sartre – haftet dem Genre nach wie vor der Ruch des Naiv-Populären an.

Unbefragt ist die Idee der Relevanz von Lebensdaten für das Verständnis der Werke eines Künstlers – und sei es als knappe Angabe von Geburts- und Sterbejahr: Wenn Harald Schmidt in seiner Late-Night-Show kurz einen modernen polnischen Komponisten als Schöpfer der eingespielten Erkennungsmelodie einer bekannten Fernsehsendung erwähnt, dann trägt sein in der Show anwesender Mitarbeiter Andrack diese Daten, die er offensichtlich einem Lexikon entnommen hat, nach, so dass es zu folgendem Dialog kommt:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Sch.: Und das ist (...) ein berühmter Komponist: Witold Lutoslawski.
A.: Ich kannte den mal wieder nicht: 1913 bis 1994. Der hat das komponiert.

Gerade einer solch beiläufig-ironischen Präsentation ist die unbefragte Wichtigkeit der Angaben zu entnehmen. Je schlichter die Präsentation biografischer Angaben ist, desto mehr werden Jahreszahlen hervorgehoben.

In der Diskussionssendung „Bilderstreit", in der in einer Gruppe von namhaften Kunstexperten unter der Moderation des Kunstprofessors Bazon Brock aktuelle Ausstellungen besprochen werden, wird diese Aufgabe von einem Filmbericht übernommen, in dem Werke und Bildnisse des besprochenen Künstlers gezeigt werden und ein – anonymer – Sprecher einen kurzen Abriss über das ‚Leben und Werk' des zu besprechenden Künstlers gibt. Dieser mit dem Geburtsjahr beginnende und mit dem Todesjahr endende, Leben und Werk eng miteinander verbindende offensichtlich einem ausgearbeiteten Manuskript folgende Bericht ist deutlich von der eigentlichen Diskussionssendung unterschieden und wird vom Moderator häufig fast widerwillig angekündigt – so zum Beispiel anlässlich einer Paul-Klee-Ausstellung in der Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland in Bonn:

Mod.: Wir gucken jetzt kurz in das Angebot der Ausstellung „Paul Klee im Rheinland" hinein.
Spr.: „Ich bin mein Stil", erklärte Paul Klee kategorisch und malte Bilder, die man sofort kennt. Kleine Formate oft, voll zarter Poesie und mit seinen typischen Linien oder rasterartigen Farbflächen. Aber leicht einordnen lassen sie sich nicht, die rund 9000 Arbeiten, die er hinterließ.
Geboren 1879 nahe Bern, sollte der Mehrfachbegabte Geiger werden. Doch er studierte ab 1900 in München Malerei. Schon mit zehn hatte er Aquarelle gemalt: Fein gestrichelte Landschaften in Spielkartengröße zeigen sein zeichnerisches Talent. 1914, bereits Mitglied des ‚Blauen Reiter', reiste er mit Macke und Moilliet nach Tunesien und: entdeckte die Farbe. Die Aquarelle deuten bereits seine typischen Farbflächen an. Ab 1920 unterrichtete Paul Klee am Bauhaus, vertrat anhand von Konstruktionen seine Theorie der Farbgebung. Farbe, das ist für ihn Bewegung. „Rhythmus des Gartens" heißt dieses Bild. Organische Formen interessieren ihn wie die Spirale. Bei „Rosenwind" werden die Bewegungen durch Pfeile gesteigert. Die Bildsprache alter Kulturen und Kinderzeichnungen galten ihm als Uranfänge von Kunst, inspirierten ihn auch zu seinen Engelzeichnungen. Ab 1931 Professor an Düsseldorfs Kunstakademie wurde Klee 33 auf Betreiben der Nationalsozialisten entlassen. Als „Stammtischler" hatte er Hitler noch 1931 karikiert. Hunderte satirische Zeichnungen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

entstehen nach der Machtergreifung und: ein Selbstporträt als von der Liste Gestrichener. Klees Haus war durchsucht worden, seine Kunst galt als entartet. Schließlich emigrierte er in die Schweiz. Eine tödliche Krankheit überschattete seine letzten Jahre. Zu den späten Arbeiten gehört „Kinder spielen Angriff" aus seinem Todesjahr 1940. Eines der letzten Bilder zeigt einen Todesengel. Paul Klee wurde 60 Jahre alt.

Das biografische Daten-Wissen erscheint als notwendiges, aber natürlich nicht sonderlich originelles Grundwissen, das neben der zeitlichen Einordnung die Herkunft, die Ausbildung, wichtige Kontakte zu anderen Künstlern, den gesellschaftlichen Status sowie die – in diesem Fall gravierenden – Zeitumstände umfasst. Die Biografie aber unterliegt meist einer über die Datenerfassung hinausgehende Formung – hier die im Werk ausgedrückten Vorahnungen, die den Künstler als früh- und mehrfachbegabte Sondererscheinung in die Nähe eines ‚Sehers' rückt.

Zum Bildungswissen gehört die Kenntnis der Daten ebenso wie die Kenntnis der Legenden. Diese werden einem breiten Publikum nahegebracht, wenn z. B. Beethovens Leben als „Beispiel für den Triumph über eine tragisches persönliches Schicksal" gedeutet oder Mozart als „Menschenfreund"[29] apostrophiert wird. Legenden werden aber auch benutzt, um mit ihnen zu spielen und Gegeninterpretationen zuzulassen. Tatsächlich bezieht ein Großteil von modernen Künstlerbiografien und deren Verwertung und Verarbeitung in medialen Präsentationen ihr Gewicht aus der Kritik an überholten ‚Legenden'. Die Wirkung der Legenden zeigt sich dann eher in ihrer Ablehnung. So wird etwa die Legende vom naiven Zöllner-Maler Henri Rousseau zerstört, indem dieser als durchaus professionell vorgehender und bewusst eine Marktlücke besetzender Maler dargestellt wird. Oder es wird vehement gegen die Legende des die nationalsozialistische Ideologie fundierenden Nietzsche argumentiert und seine Vereinnahmung durch den Nationalsozialismus als unzulässig kritisiert.

Auch nationale Vereinnahmungen werden in Deutschland heute eher abgelehnt, wie sie der deutsche Nationalismus zahlreich und abschreckend hervorgebracht hat, aber auch andere Länder sind dagegen nicht

29 Die Beispiele stammen aus dem an Zeitungskiosken erhältlichen Sammelwerk „Große Komponisten und ihre Musik", das jeweils ein reich illustriertes Beiheft und einen Tonträger mit den behandelten Werken enthält.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gefeit. So hieß es in einem nach dem 2. Weltkrieg in Wien erschienenen Verzeichnis der Werke Mozarts: „So ist Mozart für uns Vorbild, Vollendung und Zukunft, völlig zeitlos in seiner Vollkommenheit, zeitfern und zeitnah zugleich, wie alle großen Leistungen der Menschheit. Wen solche Lehren nicht erfreuen, verdient nicht, ein Mensch zu sein; und erst recht nicht ein Österreicher". Dieses Zitat charakterisiert Wolfgang Hildesheimer in seinem Buch „Mozart" als „eine besondere Blüte doppelter Idolatrie" (Mozart+Österreich)" (Hildesheimer 1977, S. 12, Fn. 3).

Ein Werk wie „Mozart" von Wolfgang Hildesheimer, erschienen im elitären Suhrkamp-Verlag, aber dank einer großen Auflage relativ weit verbreitet, ist geradezu aus der Absicht entstanden, gegen die Zurichtungen des Komponisten in Trivialbiografien anzugehen und die dort gepflegte Eingängigkeit zu zerstören. Der Autor schreibt im Vorwort: „Es galt demnach, bestehende Bilder auszulöschen, nicht aber zwischen Leser und Helden zu vermitteln. Es ist, im Gegenteil, die Absicht dieses Versuchs, die Distanz zwischen beiden Seiten zu vertiefen, und zwar nicht nur um jene Kluft zwischen den Zeitaltern, die das Verständnis aller Gestalten und aller Seelen zur Zeit des Spätabsolutismus zur Spekulation macht, sondern um eben jene unüberbrückbare Ferne zwischen der Innenwelt Mozarts und unserem mangelhaften Konzept ihrer Art und ihrer Dimensionen" (a.a.O., S. 16). Der Erfolg des Theaterstücks „Amadeus" von Peter Shaffer und des auf dem Stück basierenden Spielfilms zeigt, dass zwar nicht die von Hildesheimer hergestellte Ferne, wohl aber die gerade im Fall Mozarts besondere Ausmaße annehmende Harmonisierung und Verharmlosung auch einem großen Publikum als unangemessen vermittelt werden kann.

Die Abweisung harmonistischer Bilder von der Persönlichkeit eines Künstlers verbindet sich aber nicht selten mit der Lust am Sensationellen. Ein fast schon komisches Beispiel findet sich in dem auf CD-ROM vorliegenden „Data Becker Musiklexikon" (s.u. Kap. 4.8). Dort gibt es einen Menü-Punkt „Musikertode" mit dem Untertitel „Mord oder Selbstmord? Ungewöhnliche Musikertode". Die Bildanimation besteht in einer von oben herabbaumelnden Henkersschlinge sowie einem glimmenden Funken am Ende der Bombenlunte. Zur Auswahl zum Anklicken stehen diverse Jahreszahlen: 1590, 1799, 1942 etc. Hinter diesen verbergen sich neben weithin bekannten Musikern wie Tschajkovskij oder Fritz Wunderlich auch mehr oder weniger obskure Künstler wie der englische

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Komponist Jeremiah Clarke oder der französische Geiger Jean-Marie Leclair, deren finales Schicksal unter Betitelungen wie „Ein Mordauftrag der eigenen Frau“, „Erdrosselt mit dem eigenen Schal“, „Zum Tode verurteilt ... und eines natürlichen Todes gestorben?“ in kurzen schriftlichen Texten nacherzählt wird. Bei jeder Auswahl eines Menüpunkts erklingt nach dem Wechsel auf die neue Bildschirmseite eine andere Musik, meist von kürzerer Dauer als eine Minute, und manchmal, aber nicht immer in motivisch-thematischem Zusammenhang mit dem Seiteninhalt stehend. Der Trauermarsch für die „Musikertode“-Seite ist für Laien wie für Kenner unmittelbar als „passend“ wahrzunehmen. Demgegenüber wird die Seite „Todesfälle – 1911“, die von Dirigenten berichtet, die während eines „Tristan“-Dirigats tot zusammenbrachen, weniger nachvollziehbar von den Anfangstakten aus Beethovens Fünfter Sinfonie begleitet. Wer an schaurig-kuriosen Anekdoten interessiert ist, wird per Link zu einem allgemein-biografischen Lexikonartikel geführt und kann dort Näheres über das Leben der ungewöhnlich Verstorbenen erfahren: Das Sensationsinteresse wird also genutzt, um – wie im Fall eines bekannten Sängers – „seriöse“ Informationen zu verbreiten:

Fritz Wunderlich (geb. 26.9.1930 in Kusel, gest. 17.9.1966 in Heidelberg), deutscher Tenor.

Um sein Musikstudium finanzieren zu können, übernahm der Sohn einer Musikerfamilie die Leitung eines Tanzorchesters. Er studierte Horn[30] und ließ seine Stimme bei Margarete von Winterfeldt an der Musikhochschule in Freiburg (Breisgau) ausbilden. Seit Debüt als Tenor feierte Fritz Wunderlich 1955 in der Rolle des Tamino aus der Die Zauberflöte von Wolfgang Amadeus Mozart. Aufgrund dieser sehr erfolgreichen Stuttgarter Vorstellung erhielt er 1958 Einladungen von der Frankfurter Oper sowie von den Salzburger Festspielen. Ab 1960 gehörte er zum festen Ensemble der Münchner Oper und war ständiger Gastsänger an der Wiener Oper, dem Covent Garden und der Städtischen Oper Berlin. Der 1962 zum Kammersänger ernannte Musiker folgte auch Einladungen der Festivals von Aix-en-Provence, Ansbach und Florenz.
Ein tragischer Unfall – so die offizielle Version (man mutmaßt über den Tod beim Russischen Roulette) – beendete frühzeitig die Karriere des besonders für seinen großen Stimmenumfang und sein einmaliges Timbre bekannten Sängers. Fritz Wunderlich, einer der bedeutendsten lyrischen Tenöre seiner Zeit, starb im Alter von nur 33 Jahren.

Mit Aufmerksamkeit können generell biografische Mitteilungen über bisher Unbekanntes oder Verschwiegenes rechnen. Das betrifft politische Verstrickungen wie regimefreundliche Arbeiten oder Aktionen von

30 Unterstrichene Wörter sind auf der CD als Link aktiviert und führen zu Erläuterungen des hervorgehobenen Begriffs.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Künstlern, die sich später von den jeweiligen Regimes und/oder Weltanschauungen distanzierten, mehr noch aber sexuelle Vorlieben und Erfahrungen. Mit der Verbreitung der Psychoanalyse und ihrer Derivate hat sich – zusammen mit der Sensationslust – der Glaube an den Einfluss der Sexualität auf die künstlerische Produktivität durchgesetzt, so dass es jetzt wichtig erscheint, das Nicht-Vorhandensein diesbezüglicher Erfahrungen, die Hyperaktivität oder die gleichgeschlechtlichen Neigungen der Betreffenden hervorzuheben.

Der große Erfolg des nachgestellte Szenen mit Originalaufnahmen mischenden Fernseh-Dreiteilers „Die Familie Mann" von Heinrich Breloer[31] beruht zum Teil auch auf der Behandlung des vor der Publikation der Tagebücher Thomas Manns so gut wie ausgesparten Themas der Homosexualität. Immer wieder wird hier Harmloses zum Indiz, und es ist ein bezeichnender Kunstgriff des Filmautors, dass er im Gespräch mit der jüngsten Tochter Elisabeth die Naivität des damaligen Kindes und die Verbindlichkeit einer alten Dame aus gutem Hause benutzt, um diesen harmlosen Blick in Frage zu stellen und so vielleicht aus dem naiven Zuschauer einen ‚wissenden' zu machen. Beim Besuch der ehemaligen Münchner Villa der Manns kommt es deshalb zu folgendem Dialog:

(Man sieht den Autor und die Mann-Tochter im Garten der Villa umhergehen.)
H.B.: Es ist lange niemand hier gewesen.
E.M.: Jaaa, das sieht wirklich sehr anders aus, sehr anders. Abgesehen von der Terrasse, die war natürlich da. Aber das hier war ein schöner quadratischer Rasen mit einem Ziegel äh- Kiesweg drumrum.
H.B.: Ja
E.M.: Und das hier – da stand der Hermes. Den hat mein Vater machen lassen. Den hat er sehr gern gehabt, diese Statue-
(Eingeblendet wird ein Foto, auf dem die Statue vor dem damaligen Haus zu sehen ist.)
H.B.: Was hat es mit dem Hermes auf sich?
E.M.: Erstens lag ihm wohl der Charakter vom Hermes, ja. Und dann war es ein schöner Jüngling (lächelt). Und er hat ihn gern gesehen (lächelt).
(Der Autor hält ein mitgebrachtes, stark vergrößertes Foto von der alten Villa hoch.)
H.B.: So sah das Haus doch aus?
E.M.: Ja. Meine Mutter hat da gewohnt, und mein Vater hat da gewohnt (deutet auf dem Foto auf die entsprechenden Fenster).
H.B.: Zwei getrennte Schlafzimmer

31 Heinrich Breloer hat zusammen mit seinem Ko-Autor Horst Königstein dem 2001 in arte und in der ARD ausgestrahlten Dreiteiler eine ebenfalls dreiteilige Dokumentation „Unterwegs zur Familie Mann" angefügt, in der er in der eigentlichen Serie nicht-verwendetes Material benutzt hat.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

E.M.: Ja, sie hatten zwei getrennte Schlafzimmer, ja und Wohnzimmer. Da war das Arbeitszimmer vornedran (deutet auf das Foto).
(...)
(Man sieht den Autor und die Mann-Tochter durch das Haus gehen.)
H.B.: Dachten Sie, es ist in allen Familien so, dass der Vater und die Mutter getrennt leben?
(In einer Spielszene sieht man die Darstellerin von Katia Mann, der Mutter Elisabeths, aufrecht in einem Einzelbett sitzen und fragend rufen „Tommy, bist du's?")
E.M.: Ja, das dachte ich. Es war sogar irrsinnig komisch, denn- ich hab' also das Schlafzimmer mit meinem Bruder Michael geteilt, bis ich ungefähr zwölf Jahre alt war, und dann fanden die Eltern: Wir müssen jetzt getrennte Zimmer haben. Und äh- das hat mir gar nicht gepasst. Ich wollte viel lieber das Zimmer mit meinem Bruder teilen, und da hab' ich mich ein bisschen umgesehen und bin ich nach Haus' gekommen und hab' gesagt: Da ist doch gar nichts dabei, ihr wisst das sicher gar nicht, aber manche Eltern schlafen in einem Zimmer zusammen (lacht).
H.B.: Hatten Sie eine Erklärung dafür?
E.M.: Nein, nein. Wirklich, wir waren völlig naiv. Die Eltern haben uns nie über solche Sachen aufgeklärt (lacht).

Ohne die beiläufig klingenden Zwischenfragen des Autors wäre es wahrscheinlich nicht zu den zusätzlichen Erklärungen der Interviewten gekommen, die offensichtlich dazu neigt, ihre Erinnerungen in einem harmlos anekdotischen Stil darzubieten. Dem aufklärerischen Ernst der Fragen des Interviewers steht die Darstellung der Interviewten entgegen, die sich als verharmlosend lesen lässt, die aber immer auch einen wissend-verständnisvollen Unterton hat, der durch die Intervention des Interviewers befördert wird.

Die Interviewführung belässt es bei diesem Gegensatz, der in anderen Formen zugunsten einer ‚Richtig-Stellung' aufgehoben wird. Wenn nämlich Aussagen von Interviewten wiedergegeben und dann – teilweise sogar im Off – als naiv oder falsch charakterisiert werden, nutzen Fernsehmacher ihre Überlegenheit zur Durchsetzung ihrer Interpretation. In einem Feature über Virginia Woolf in der Reihe „Liebe, Hass und Leidenschaft" folgt so auf die Darstellung des Sohnes der Geliebten der Schriftstellerin, Nigel Nicholsen, die Gegenmeinung der Filmautorin Anita Eichholz, die diese zum Anlass ihres Features nimmt:

N.N.: Als ich älter wurde und diese Dinge allmählich verstand, war die Liebesaffäre vorüber, was die körperliche Seite betrifft. Virginia blieb eine enge Freundin meiner Mutter. (....) Virginia kam nur etwa viermal hierher nach Sissinghurst

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

und blieb nie über Nacht. Und so stellte sich mir die Frage eigentlich gar nicht bis, ja bis erst sehr viel später. Genau genommen erst vor 20 Jahren, als ich gebeten wurde, Virginia Woolfs Briefe zu edieren. Quentin Bell hatte in seiner Biografie über seine Tante Virginia Woolf auf die Affäre zwischen den beiden hingewiesen, so dass die Sache mittlerweile allgemein bekannt war. Ich konnte das, was Quentin Bell in der Biografie gesagt hatte, weiter ausführen. Nicht nur aufgrund der Briefe Virginias an Vita, sondern auch anhand von Vitas Antworten. Und obwohl die Briefe sehr diskret sind, waren die beiden zweifelsohne ein Liebespaar für diese kurze Zeit.

A.E.: Ein Liebespaar für kurze Zeit? Bloß eine Affäre? Wohl kaum. Virginia und Vita schrieben sich rund 700 Briefe. Waren einander fast 20 Jahre lang verbunden.

Die Filmautorin ist also angetreten, eine Verharmlosung zu verhindern, genauer: eine sich als fortschrittlich gebende Position zu radikalisieren. Man mag in diesen Enthüllungs-Biografien eine späte Reaktion auf eine bildungsbürgerliche Kulturrezeption der Behaglichkeit sehen, die die Kunst aus ihrer ursprünglich revolutionären Funktion löst. In diesem – nur noch in Resten weiterlebenden – Kontext ist sie Teil der bürgerlichen Geselligkeit, „orientiert über die Wirklichkeit, verklärt sie, versöhnt sich mit ihr und kann als Distinktionsmittel ‚nach' oben und ‚unten' dienen" (Bollenbeck 1996, S. 263). Der von einzelnen Künstlern in Werk und Lebensführung realisierte Protest gegen bürgerliche Normen wird von den Biografen zum Blick hinter die Kulissen bürgerlich lebender Kunstproduzenten, der das Konzept bürgerlicher Wohlanständigkeit und Kunstrezeption zugleich in Frage stellt und den Künstler und/oder die Rezeption seines Werks entweder desavouiert oder zu neuen Ehren kommen lässt.

Biografismen finden sich in der einführenden ebenso wie in der Wissen voraussetzenden Präsentation. Neben der schlicht referierenden gilt es idealtypisch zwischen der interpretatorischen, der gegeninterpretatorischen und der Interpretation als solche infragestellenden Darstellung zu unterscheiden[32]. Wichtiger sind aber die Zwischenformen: In der auch für (ältere) Kinder geschriebenen „Geschichte der Philosophie", dem Roman „Sofies Welt" von Jostein Gaarder, belehrt Antonio die Titelheldin Sofie über Kant in einer Mischung aus referierend-interpretatorischer Darstellung:

32 Vgl. im Gegensatz dazu die an der im angelsächsischen Raum bedeutenden Gattung der literarischen Biografie ausgerichtete Unterscheidung zwischen Chronik-Kompendium, synthetisierender „organischer" Erzählung und literarischem Porträt von Leon Edel (1977).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Immanuel Kant wurde 1724 in der ostpreußischen Stadt Königsberg als Sohn eines Sattlers geboren. Er verbrachte hier fast sein ganzes Leben bis zu seinem Tod vor achtzig Jahren. Er kam aus einem streng christlichen Zuhause. Seine christliche Überzeugung war deshalb auch eine wichtige Grundlage für seine Philosophie" (Gaarder 1991, S. 381).

In der Kant-Biografie von Arsenij Gulyga werden Biografie und Werk in einen Gegensatz gebracht bzw. es wird das als Biografie betrachtet, was gemeinhin als Werk gilt. Das Vorwort beginnt deshalb mit den im Klappentext wiederholten Sätzen:

„Leben und Werk eines Philosophen sind nicht zu trennen. Wirkliche Ereignisse eines solchen Lebens sind nur die Gedanken. Kant hat keine andere Biografie als die Geschichte seiner Lehre" (Gulyga 1981, S. 7).

Mit der Figur der intellektuellen Biografie wird dieser Gegensatz aufgelöst. Was aber so gut wie alle Künstlerbiografien miteinander vereint, ist der Glaube an die Möglichkeit einer plausiblen Darstellung der Verbindung von Leben und Werk und der Möglichkeit der Erklärung des Werks aus den Lebensumständen. Wenn man aber die text- und literaturwissenschaftliche sowie die literarische Reflexion darüber, d.h. die Zweifel an der Durchführbarkeit einer solchen Unternehmung, ansieht, erscheinen das Genre als solches und seine Fragmente als naiv: Die ‚biografische Illusion' (Bourdieu 1992), d.h. der Glaube an eine unmittelbar-individuelle, nicht von Mustern überlagerte und nachträglich konstruierte Biografie, herrscht scheinbar ungebrochen, und es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, wenn auch solche Schriftsteller, die – wie Nabokov in seinem Roman „Das wahre Leben des Sebastian Knight" – ihre diesbezüglichen Zweifel deutlich ausgedrückt haben, nicht davon verschont werden, Gegenstände biografischer Darstellungen und Deutungen zu werden (und zwar wiederholter und zunehmender, schließlich einzelne Episoden oder Lebensgefährten fokussierender) (vgl. Schiff 1999 und Zimmer 2001). An seinem Fall kann man auch die Rolle des jeweils verwendeten Genres studieren, das die Lebensgeschichte nicht nur formal strukturiert, sondern auch deutet. Das Leben Nabokovs lässt sich als Märchen schildern, das in schlichten, archaischen Worten den Weg vom anfänglichen Glück über das Unglück zum wiedergewonnenen Glück zeichnet – so jedenfalls in dem einer Fernsehsendung über den Autor unterlegten Text:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Am Vorabend der russischen Revolution war Vladimir Nabokov, der später in Amerika den Roman ‚Lolita' schreiben sollte, ein glücklicher und reicher Jüngling.
Er besaß ein Landhaus und das Dorf, das dazu gehörte, und ein Fahrrad mit Karbidlampe, darauf fuhr er manchmal durch dunkle Alleen zu einem geheimen Stelldichein zu einem Mädchen namens Ljussja. Er wollte Schmetterlingsforscher werden.
Die Revolution nahm ihm Ljussja, das Landhaus, seine Kindheit.
Er floh nach Europa, wurde Schriftsteller, lernte eine junge Landsmännin kennen, heiratete sie und lebte mit ihr in Berlin.
Als die Nazis an der Macht waren, ging er mit Frau und Kind nach Frankreich. Als sie auch dorthin kamen nach Amerika.
Er war sehr arm und arbeitete als Schmetterlingsforscher.
Später wurde er Professor für Literatur. Dann schrieb er ‚Lolita', das Buch von einem Mann, der ein junges Mädchen liebt, und wurde berühmt.
Er verließ Amerika und lebte 17 Jahre lang in einem Hotel in der Schweiz.
Dann starb er".

In einer Vorab-Kurzbiografie zu einer Radio-Sendung über den Schriftsteller heißt es dagegen:

„Durch die Oktoberrevolution aus Sankt Petersburg vertrieben, blieb Nabokov der ewige Immigrant. Die Orte seines Exils: London, Berlin, Paris, Amerika und schließlich die Schweiz. Es waren vor allem die Erfahrungen einer unbeschwerten Kindheit, die ihn zu einer lebenslangen Suche nach einer neuen Insel der Seligen verurteilten".

Statt der Wiedergewinnung des Glücks komfortabler Lebensumstände und unbefragten Anerkannt-Seins im ersten Beispiel wird im zweiten die tragische Deutung des durch Vertreibung bis zu seinem Tod Leidenden präsentiert.

Es ist hier nicht die Rede von Biografien mit künstlerischem Anspruch, die sich in zwischen Fakten und Fiktion changierenden Romanen oder Filmen präsentieren, sondern von der Vermittlung eines Wissens über Künstler/Denker, die das biografische Element als notwendig unter- bzw. herausstellt. Da dieses Wissen offensichtlich so unabdingbar ist, gehört dann zu ihm auch die Verweigerung einzelner Protagonisten. Dass es von einem lebenden Philosophen kein allgemein verfügbares Bild gibt, wird ebenso zum mitteilenswerten Faktum wie der Umstand, dass eine lebende Künstlerin Interviews verweigert. Solche ‚Extremfälle' werfen ein Licht auf den bei der Kulturberichterstattung und der Wissensvermittlung über Kunst und Kultur wirksamen biografischen Mechanismus. Als eine solche Kommentierung ist denn auch die multimedial präsentierte

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Verweigerung einer Avantgarde-Künstlerin wie Rosemarie Trockel in einem Bericht über sie zu verstehen. Ein Sprecher erläutert diese Verweigerung zunächst abstrakt, um dann die Lösung des Problems der verweigerten, aber dennoch geschehenen (auto-)biografischen Einlassung anzukündigen:

> „Rosemarie Trockel gibt keine Interviews aus Prinzip. Und weil die Verfremdung auch der eigenen Person zu ihren künstlerischen Strategien gehört, souffliert die Künstlerin ihre Gedanken einfach anderen, z. B. während einer Autofahrt."

Tatsächlich ist dann ein im Dunkeln fahrendes Taxi vor einer Stadtlandschaft zu sehen und eine Frauenstimme mit folgendem Text zu hören:

> „Not to far from here it was the Bayer-cross which gave me my first encounter with arts when I was five years old. Seeing it illuminated for the very first time was a deep experience for me. I was so impressed. My mother did see it is art and she told me so. It was much later that I learnt in fact the cross was a logo for a chemical factory and not a piece of public sculpture."

Das Verstecken der Person, der Austausch der eigenen Sprache und der eigenen Stimme deutet die Unmöglichkeit einer authentischen Selbstdarstellung an und scheint sie gerade dadurch zu ermöglichen. Trockel bezieht sich dabei auf klassische Muster der Künstler-Legende, hier die Erweckung durch ein besonderes Seh-Erlebnis im Kindesalter, ändert sie aber in charakteristischer Weise ab. Nicht das Werk eines bedeutenden Künstlers hat sie für die Kunst begeistert, sondern das Logo einer Chemie-Fabrik. Das kindliche, durch die (naive?) Mutter unterstützte Missverständnis liegt dem anerkannten Kunstbegriff so fern wie die inzwischen anerkannte, wenn auch nicht populäre Kunst der Trockel dem allgemeinen Verständnis darüber, was Kunst ist. Das kindliche Missverständnis deckt sich mit der Position der anerkannten Künstlerin, so dass auch hier wieder ein klassisches Motiv, nämlich das des seinen Weg unbeirrt von der herrschenden Meinung Gehenden, hervortritt. Das Genie ist nicht das Produkt rationaler Auseinandersetzung, sondern mystischer Erfahrung. Es ist nun die Ironie dieser Darstellung, dass gerade der Rückgriff auf klassische Motive der Künstler-Legende für ein mit den Usancen der modernen Kunst wenig vertrautes Publikum anstößig wirken muss: Ein Bericht über den Einfluss des Elternhauses oder eine psychoanalytisch geprägte Selbstdeutung würden heute weit akzeptabler wirken als ein

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Bericht, der der Begegnung mit als trivial angesehenen Zeichen der Industrieumwelt eine Erweckungsfunktion beimisst. Andererseits erfüllt Trockel mit ihrer Art der verborgenen Selbstpräsentation auch wieder das Klischee des ungewöhnlichen Künstlers, dessen soziale Auffälligkeiten Zeichen seines Genies sind.

Selbst- und Fremddarstellungen von Künstlern unterliegen einem zeitlichen Wandel. Heinz Steinert hat den Vorschlag gemacht, die unterschiedlichen Beziehungen zwischen Publikum und Künstler als ‚Arbeitsbündnisse' zu bezeichnen. Er unterscheidet in der Geschichte der Kultur im 20. Jahrhundert zwischen dem repräsentativen klassischen bürgerlichen, dem avantgardistischen und dem reflexiven Arbeitsbündnis. Während im avantgardistischen Arbeitsbündnis der ‚öffentlichen Einsamkeit' der Rückzug vom allgemeinen Publikum betrieben wird (als heutiges Beispiel mögen Botho Strauß oder Peter Handke dienen), werden im reflexiven Arbeitsbündnis die Bedingungen von Kunstproduktion und -rezeption zum Gegenstand von Kunst gemacht (vgl. Steinert 1998, S. 99). Dass Trockel ein reflexives Arbeitsbündnis anstrebt, macht vor allem auch die das Feature abschließende Szene einer Performance deutlich, in der sie selbst als Englisch sprechende Peinigerin einer Frau auftritt, die mit Schlägen gezwungen wird, Trockel als bedeutendste Künstlerin der Gegenwart zu bezeichnen:

> „Who is the best artist? My God, you are a sleeping pill. (…) So let's make it short. Try again: Trockel. You hit the jackpot."

Das, was seriöse Vermittler von Bildungswissen kaum versäumen mitzuteilen, nämlich den Rang eines Künstlers, wird hier als Foltermethode dargestellt, die Lehre aus den Legenden, nämlich die biografische Unterfütterung der Behauptung von Einmaligkeit, Genie, Größe, gesellschaftlicher Anerkennung ad absurdum geführt – von einer Künstlerin, die höchste Anerkennung als Vertreterin der zeitgenössischen Kunst genießt[33].

Die über Kulturberichterstattung sich vollziehende Vermittlung von Bildungswissen selbst leistet eine solche Reflexion kaum; in der Regel zi-

33 Als Beleg für diese Anerkennung mag das der Künstlerin gewidmete Themenheft der Zeitschrift „du" vom April 2002 gelten, das neben hymnischen Artikeln auch eine bebilderte Chronik mit Lebensdaten, Werkverzeichnis und Ausstellungsbeteiligungen enthält.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tiert sie sie nur. Massenmedien operieren nach wie vor mit der Aura des bedeutenden Menschen und beteiligen sich an der Konstruktion von entsprechend biografisch fundierten Künstlerbildern. Dies trifft speziell für die an ein wenig informiertes Publikum gerichteten Beiträge zu. Allerdings ist auch in diesem Segment eine ‚Intellektualisierung' festzustellen, die sich in einem weitgehenden Pathos-Verzicht und in der partiellen Verwendung von Problematisierungen äußert. Es dürfte jedenfalls schwer fallen, die von Leo Löwenthal in seinen Beiträgen zur Popular-Biografie zusammengestellten Listen mit gleichwertigen aktuellen Beispielen zu ergänzen.

Die Dekonstruktion biografisch fundierter Künstlerbilder scheint bislang nur im künstlerischen oder diskursiv-wissenschaftlichen Modus möglich. Höchstens die Zerstörung, nicht aber die Anatomie von Legenden[34] ist Sache der Massenmedien. Allenfalls indirekt mögen sie den einen oder anderen Rezipienten durch das Zu-Wort-Kommen-Lassen unterschiedlicher Positionen und das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven bei einer solchen Haltung unterstützen oder vielleicht sogar zu einer solchen Haltung bewegen können.

Es sind vor allem zwei Absichten, die die Produktion und Rezeption biografischer Darstellungen von Künstlern oder bedeutenden Persönlichkeiten – unabhängig von ihrer Naivität oder Raffinesse – prägen: Zunächst ist die meist offene Absicht zu nennen, das Verständnis für deren Werk durch biografische und historische Kontextualisierung zu vertiefen[35]. Daneben kann aber auch die meist verdeckte Absicht eine Rolle spielen, eine Identifikation mit der dargestellten Person herzustellen. In der Beschreibung der Genese des ungewöhnlich begabten, produktiven Menschen wird die Idee des Erwerbs von Autonomie in Auseinandersetzung

34 Als ‚Anatomie einer Legende' bezeichnet der Autor A. Richard Turner seinen Versuch, die Konstruktion des Künstlers Leonardo da Vinci und seine Vereinnahmung im Lauf der Jahrhunderte nachzuzeichnen. „Diese ‚Anatomie' einer Legende sagt wenig darüber, wer oder was Leonardo eigentlich war, um so mehr aber darüber, was die Nachwelt wollte, daß er gewesen sei" (Raulff 1999, S. 139).

35 Wenn man Biografie wie hier als Entstehungsgeschichte einer Künstlerpersönlichkeit definiert, liegt es nahe, auch die Genese eines Kunstwerks als Element von Bildungswissen aufzufassen. Auch hier gibt es neben der Tendenz zur Erhöhung und Anekdotisierung Bemühungen, anhand von entsprechenden Materialien Umstände und Geschichte der Entstehung zu rekonstruieren. So ist es inzwischen weithin üblich, der DVD-Fassung von Spielfilmen sogenannte Bonusmaterialien beizufügen, die Skriptseiten des Drehbuchs, Interviews mit Darstellern, Produzenten, Kritikern, Komponisten oder gar Kostümdesignern enthalten.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

mit der Umgebung illustriert. Die Künstlerbiografie wird zur Bildungsgeschichte par excellence, die Produzierende und Rezipierende einlädt, über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf ihre eigene Bildungsgeschichte nachzudenken. Diese Identifikationsmöglichkeiten sind auch dann noch und vielleicht gerade dann gegeben, wenn das Exzeptionelle der Personen betont wird. Indem die Künstlerbiografie nicht nur den ‚fertigen' Mensch auf der Höhe seiner Produktivität oder seines gesellschaftlichen Status, sondern auch und vor allem den Unfertigen, eventuell An-Sich-Zweifelnden, Scheiternden, Sich-Mühsam-Durchsetzenden vorführt, birgt sie – auch in der trivialen Variante oder in der kommerziellen Verwendung als ‚Glasur' (s.o.) – das an jeden Leser/Hörer/Zuschauer gerichtete utopische Versprechen einer möglichen (Höher-)Entwicklung und Identitätsfindung.

4.3 Personalisierung der Vermittlung: Parasoziale Beziehung und Charisma

Dass Werke von Künstlern und (manchmal auch von) Wissenschaftlern aus der Biografie ihrer Urheber erklärt werden, ist eine in Einzelfällen durchaus raffinierte Methode des Aufweisens von Transformationen des subjektiv Erlebten in Artefakte von allgemeiner Bedeutung. Es ist aber auch ein klassisches Mittel der Zugangsermöglichung jenseits von Fach- und Sachwissen und verbindet sich in dieser Hinsicht mit der oftmals kalkulierten Betonung des Persönlichen oder gar Biografischen bei denjenigen, die als Moderatoren oder Vermittler fungieren.

Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Personalisierung von Werkproduzent und Vermittler kann der folgende Ausschnitt aus einem Kulturmagazin belegen, in dem über die Neuübersetzung eines Romans von Italo Svevo berichtet wird. Der durch die Sendung führende Moderator stellt kurz den Zusammenhang dar (Titel des Buches, Name des deutsch-italienischen Autors, Unterschiede zwischen alter und neuer Übersetzung) und leitet dann in einen kurzen Film über den in Deutschland wenig bekannten Autor ein („Sehen Sie zunächst einen einführenden Film").

In diesem Film werden Fotos des jungen und alten Svevo und Ansichten seiner Vaterstadt Triest, dem Schauplatz seiner Romane, gezeigt und der Ausschnitt aus einem Interview mit der Tochter des Schriftstellers wie-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

dergegeben. Die dadurch mitgeteilten biografischen Daten umfassen den Beruf und die Herkunft des Vaters aus Deutschland, den bürgerlichen Beruf des Schriftstellers, seine Heirat, die Romane, die er „in den besten Jahren“ schrieb, die anfängliche Erfolglosigkeit, den ermutigenden Kontakt mit James Joyce. Die zusammenfassende Deutung der Biografie bedient sich aus dem Arsenal der Künstlerlegenden: „so eine Art verkanntes Genie. Ein Mann mit einer Maske, den sogar die Tochter erst beim Lesen seiner Bücher durchschaute“.

Nach diesem doppelten Vorspann leitet der Moderator Gert Scobel zum Gespräch mit einer auf einem Bildschirm im Studio sichtbaren Expertin über, mit der er live verbunden ist.

Mod.: Ich bin jetzt mit Iris Radisch verbunden, Literaturkritikerin bei der ZEIT, seit langer Zeit auch bei uns und seit kurzem, auch zurecht viel gelobt beim Literarischen Quartett, der Literatursendung unserer Kollegen vom ZDF. Schönen Guten Abend, Frau Radisch.
Exp.: Ja, n' Abend Herr Scobel
Mod.: und vor allem schön, dass es trotz Umzug geklappt hat... Worum geht's in dem Roman? Ich glaube, damit sollten wir anfangen, es ist ja ein ziemlich umfangreiches Opus.

Der Moderator stellt die Expertin namentlich und mit Angabe ihrer beruflichen Tätigkeiten vor. Diese an Fremde gerichteten Mitteilungen sind gleichzeitig von Familiarität und Herzlichkeit gekennzeichnet. Dazu gehört die vereinnahmende Wendung „bei uns“, die eigentlich den Sender meint, der die Magazinsendung ausstrahlt, die in der gewählten Vagheit der Formulierung aber auch eine Verbindung zwischen Moderator und Zuschauer bedeuten könnte. Wenn dann von „der Literatursendung unserer Kollegen vom ZDF“ die Rede ist, ist der Bezug zum Sender eindeutig, und die Beziehung zwischen Moderator und Expertin wird als Kollegenbeziehung definiert. Innerhalb des Spektrums von Kollegialität ist es aber nicht nur die Gemeinsamkeit des Berufs, sondern der vertraute Umgang miteinander, der sich in dem für den wechselseitigen Gruß gewählten Register zeigt. Wenn dann der Moderator den für die Sendung irrelevanten Umzug erwähnt, ist endgültig die Ebene der Beziehung zwischen guten Bekannten erreicht. Dass die Befragte umgezogen ist, ist für den Zweck des Interviews, nämlich der Einholung einer Expertenmeinung über den Roman und seine Übersetzung, unerheblich. Ihre Funktion bekommt diese beiläufige Mitteilung für die Interaktions-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ebene – zum einen zwischen Moderator und Expertin, zum anderen zwischen Moderator und Zuschauern. Der Moderator stellt sich als netter Kollege dar, und lässt sich und die Expertin als Menschen wie du und ich erkennbar werden, die neben ihrem Beruf einen Umzug bewältigen und eingegangene Verpflichtungen wie dieses Interview einhalten (müssen). Die hoch künstliche Situation eines Menschen, der zu einem anderen Menschen spricht, den er nur über einen Monitor erblickt und von dem er weiß, dass er sich in einer Hunderte von Kilometern entfernten Stadt befindet, wird durch die informelle Sprechweise als normale Alltäglichkeit (die sie im gegenwärtigen Fernsehen auch ist) behandelt. Was aber hier sichtbar ist und auch thematisiert wird, ist die übliche – allerdings einkanalige – Distanz zwischen Zuschauer und Fernsehen. In beiden Fällen wird alles getan, um die nur durch Technik ermöglichte Fern-Kommunikation als natürliche Nähe-Interaktion erscheinen zu lassen.

So natürlich wie die Erwähnung des Umzugs soll dann auch die Frage nach dem Roman klingen, auf die die Expertin dann auch in einem langen Redebeitrag ausführlich antwortet, indem sie u.a. auf die Rolle der Psychoanalyse einerseits und die des Ersten Weltkriegs andererseits eingeht. Als sie damit zu Ende ist, übernimmt wieder der Moderator:

Mod.: Ich muss gestehen, dass ich mit dem ersten Kapitel übers Rauchen nicht so richtig reingekommen bin, dann hat's mich gepackt. Sie haben zwei Stichpunkte genannt: Das Bewusstsein bzw. das Unbewusste und der Erste Weltkrieg. Das sind ja zwei wichtige Themen bei Joyce und bei Robert Musil. Was macht denn diesen Roman zur Weltliteratur, denn dazu wird er ja gezählt?

Was bereits in der ersten Ansprache erkennbar war, ist hier überdeutlich: die Zweiteilung des Redebeitrags in einen informell-persönlichen und einen offiziell-unpersönlichen, auf das Sachthema bezogenen Teil. So wie er zunächst ein privates Detail der Expertin erwähnt, so berichtet er hier von seinen eigenen Leseerfahrungen mit dem Buch. Auch diese Mitteilung gehört streng genommen nicht zur Sache, ist aber für die Interaktion zwischen Moderator und Zuschauer höchst bedeutsam: Die Erfahrung, mit dem Anfang eines Buches nicht zurechtzukommen, nicht ‚gepackt' zu werden, dürften viele Zuschauer auch gemacht haben. Statt nun direkt zum Durchhalten aufzufordern, berichtet er von der eigenen Erfahrung einer dann doch genussvollen Lektüre. Zuschauer, die die Erfahrung der abgebrochenen Lektüre kennen, werden so einerseits beru-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

higt (da auch Kenner wie der Moderator davor nicht gefeit sind), andererseits aber indirekt aufgefordert, sich nicht entmutigen zu lassen. Dass der Moderator ein Kenner ist, zeigt sich im zweiten Teil, in dem er vorgeblich das soeben Gehörte aufgreift, tatsächlich aber sein eigenes literarisches Wissen beweist. Es ist dieser Spagat zwischen der Identifizierung mit dem vielleicht wenig leseerfahrenen Zuschauer und der Einnahme eines Experten-Status, der Moderatoren kennzeichnet (vgl. Nolda 1996a). Einerseits macht er sich mit dem – unbekannten – Durchschnittszuschauer gemein, andererseits hebt er sich durch Kennerschaft von ihm ab. In dieser Hinsicht typisch ist seine Anmerkung zur Sprache des Romans, die mit einer Zustimmung zur Aussage der Expertin („in diesem ja eigentlich auch ganz realistischen Erzählen ist er uns heute, finde ich, in vielem sehr viel näher als seine so berühmten Zeitgenossen sind") beginnt:

> Mod.: Also, ich gebe Ihnen recht mit der Sprache, die mir auch sehr gefällt, habe aber überlegt, ob das nicht vielleicht auch ein Grund sein könnte, warum man ihn längere Zeit auch ignoriert hat, weil sein Italienisch, ich kann nicht so gut Italienisch, ja wohl sehr sperrig sein muss, ja eben weil er nicht dieses Hochitalienisch geschrieben hat.

Die Verbindung zwischen dem Eingeständnis mangelhafter Sprachkompetenz und der – vorsichtigen – Stilbeurteilung schafft wiederum eine Brücke zwischen (vermuteten) Kenntnissen von Zuschauern und einem Expertenwissen. Erst die offen zugegebenen Unzulänglichkeiten des Moderators machen die Zumutung des Belehrt-Werdens erträglich – allerdings auf einem Niveau, wo man sich für „nicht so gute" Italienischkenntnisse fast entschuldigen muss.

Das Agieren des Moderators ist – auch wenn er sich ausdrücklich und namentlich an die Expertin richtet – an den Zuschauer gewandt, mit dem eine Beziehung eingegangen wird, die parasozial genannt werden kann. Mit diesem Begriff haben die Psychologen Horton und Wohl in den 50er Jahren die scheinbare Face-to-face-Beziehung zwischen Zuschauer und ‚performer' im Rundfunk, vor allem aber im Fernsehen bezeichnet. Diese Beziehung ist dadurch gekennzeichnet, dass der *performer* seine *performance* an die unterstellte Reaktion des Publikums anpasst und das Publikum dazu tendiert, die unterstellte Reaktion auszuführen. Das Spektakuläre besteht darin, dass die *performer*, von Horton/Wohl im Unterschied

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

zu realen Menschen auch ‚personae' genannt, „eine Intimität buchstäblich mit Massen von Fremden beanspruchen und auch erreichen" (Horton/Wohl 2001, S. 76). Was sie nämlich anbieten, ist eine durch ihr regelmäßiges Erscheinen garantierte dauerhafte Beziehung, die jeder in seinen Alltag einbeziehen kann. Das ist bei so gut wie täglich auftretenden Nachrichtensprechern oder anchor-men ebenso der Fall wie bei den Moderatoren eines wochentäglichen Magazins oder Gastgebern einer wöchentlichen Talkshow. Auch *performer* in seltener wiederkehrenden oder unterschiedlichen Sendungen können – je häufiger man sie sieht – zum festen Ensemble einer Gruppe von *personae* werden, die man gut zu kennen glaubt und die in ihrem – kontrollierten und meist standardisierten – Verhalten berechenbarer sind als gute Bekannte oder Freunde und zudem den Vorteil haben, keine realen Ansprüche stellen zu können.

Die *persona* versucht, „die Grenze, die sie und ihre Sendung als formale Darstellung vom Publikum sowohl im Studio als auch zu Hause trennt, so weit wie möglich zu beseitigen oder wenigstens zu verwischen. Die Persona erreicht diese Zweideutigkeit für gewöhnlich, indem sie die anderen Beteiligten einer Sendung wie eine Gruppe enger Freunde behandelt. (...) Die Zuschauer entwickeln daher nicht nur ein historisches Bild von den Personen, die sie wirklich sind, sondern neigen auch zu der Überzeugung, dass sie durch Ausdehnung in diese Gemeinschaft eingeschlossen sind" (a.a.O., S. 80). Wer denselben *performer* immer wieder sieht, kennt nicht nur Eigenheiten und Vorlieben, sondern weiß meist auch biografische Details, die von ihm selbst oder anderen in den jeweiligen oder anderen Sendungen, in denen er als Gast auftritt, erwähnt, in Artikeln über den *performer* angeführt oder neuerdings im Internet zugänglich gemacht werden. So ist es nicht schwierig in Erfahrung zu bringen, dass die Expertin Germanistik, Romanistik und Philosophie, der Moderator Theologie und Philosophie studiert hat, dass die Expertin für die nach einem Skandal aus dem „Literarischen Quartett" ausgeschiedene Sigrid Löffler eingesprungen und der Moderator mit der Autorin eines Ratgebers für Single-Frauen, die einen Mann suchen, verheiratet ist.

In einigen Fällen wird die Figur des Vermittlers so übermächtig, dass sie das Werk, über das er berichtet bzw. für dessen Rezeption er wirbt, überschattet. Die charismatische Ausstrahlung, wie sie zu Werbezwecken eingesetzt wird, kann dann bewirken, dass eine Ausstellung nur deshalb

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

besucht, ein Buch nur deshalb gelesen wird, weil diese bestimmte Person bzw. *persona* sich begeistert zeigt. So hieß es in der Berliner Morgenpost über die Verkaufsförderung durch die mittlerweile nicht mehr fortgeführte Sendung „Das Literarische Quartett“: „Man rechnet, dass ein bloßes Vorkommen in der Sendung um die 7000 verkaufte Exemplare bedeutet, ein schäumendes Lob von Reich-Ranicki aber bis zu 20.000 zusätzlicher Auflage“ (Schneider 1997).

Als Harald Schmidt im Dezember 2002 in seiner Late Night Show erzählte, dass er im Radio eine Hörspielfassung von Svevos „Zeno Cosini“ gehört habe, war dies für den das Hörspiel produzierenden Sender einen mit der Buch- und Hörbuchwerbung angereicherten Bericht auf seiner Webseite wert. Unter der Überschrift „Dirty Harry als Hörspiel-Fan“ berichtet der NDR:

„Auch Harald Schmidt ist begierig, das Hörspiel ‚Zenos Gewissen’ von Italo Svevo zu hören. Nach dem Mittwoch abend gehörte Harald Schmidt zu den faszinierten Ohrenzeugen der jüngsten Hörspielproduktion von NDR Radio 3. ‚Zeno Cosini’. In der FAZ hatte er am Dienstag einen Vorbericht über ‚Zenos Gewissen’ nach dem Roman von Italo Svevo gelesen und sich in seiner Show direkt an den NDR gewandt: Da er die Sendung an seinem Wohnort Köln nicht empfangen könne, bitte er dringend um einen Mitschnitt; andernfalls werde er das Funkhaus stürmen. Womit er nicht rechnen konnte – bereits Mittwoch abend hielt er eine CD mit dem kompletten Hörspiel in Händen und gönnte sich gleich eine erste Kostprobe.
Die Hörerinnen und Hörer von NDR Radio 3 konnten es Donnerstag früh per O-Ton nacherleben: Harald Schmidt, theater- und musikbegeisterter Fernseh-Talker auf SAT 1, erhielt als prompten Express-Service vom ‚befreundeten Norddeutschen Rundfunk’ (Schmidt) zwei Doppel-CD mit der zweiteiligen Hörspielproduktion ‚Zenos Gewissen’ und lauschte zum leichten Entsetzen seines Show-Partners Manuel Andrack sofort für ein paar Minuten hinein.

Verwandte Seelen
Die Geschichte des neurotischen Helden Zeno, eines Triester Geschäftsmanns, hat es ihm besonders angetan – womöglich, weil ihn eine gewisse Seelenverwandtschaft mit dem Hypochonder des Romans verbindet. Auf langen Autofahrten, speziell bei Staus auf der A 1 – so kündigte Schmidt an – will er sich die Lebensbeichte in voller Länge vorspielen.
Die NDR-Hörer werden den zweiten Teil des Hörspiels am 11. Dezember auf Radio 3 erleben können: Der wohlhabende Zeno erzählt dann weiter aus seinem Leben, das sich als eine Kette verheerender und zugleich höchst komischer Fehltritte erweist, denen er seine privaten und geschäftlichen Erfolge verdankt. Wer sich die Geschichte – ähnlich wie Harald Schmidt – künftig auf langen Autotouren noch einmal anhören möchte, wird es tun können: Anfang kommenden Jahres soll ‚Zenos Gewissen’ als Hörbuch erscheinen.“

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Nicht der italienische Autor, sondern der familiäre Spitzname des Moderators wird in der Überschrift erwähnt, und es wird über eine angebliche Affinität zwischen Moderator und Autor („Verwandte Seelen“) für das Werk geworben. Das erste der den Bericht illustrierenden Fotos zeigt Schmidt, wie er die vom NDR übersandte CD in der Hand hält („Harald Schmidt legt die CD vom Hörspiel ‚Zeno Cosini’ von Italo Svevo ein“).

Die Eigenschaft der *persona* Schmidt, auf die er als *running gag* immer wieder in seiner Show anspielt und die er auf seiner Homepage ausdrücklich erwähnt („Als bekennender Hypochonder liebt Harald Schmidt Arztbesuche und Medikamente“), wird mit der angeblich gleichen Eigenschaft des Romanhelden identifiziert und als Attraktionsmittel eingesetzt. Das ist eine bemerkenswerte Variante zum im Falle von Svevo naheliegenden Brauch, die Hauptfigur eines literarischen Werkes als verkappte Darstellung des Autors selbst zu deuten. Daneben spielt dieser Vergleich mit der Neigung von Lesern, möglichst über das zu lesen, was ihnen aus eigener Erfahrung bekannt ist – ein Phänomen, in dem die Literaturdidaktik den fremd- oder auch selbstgeleiteten Versuch des Lesers sieht, sich in der literarischen Verfremdung wie von außen zu sehen und so sich selbst zu erkennen.

Die Moderatoren führen zwei Ausdrucksformen von Interesse an Literatur vor, die fern von jeder Form von pädagogischer Empfehlung vom Typ „Das gute Buch“ stehen: zum einen den im Alltag eingebetteten selbstverständlichen Umgang mit Literatur, zum anderen der übertriebene, sich in Gewaltfantasien austobende Wunsch nach ihrem Besitz. Dass ihre Empfehlungen glaubwürdig wirken und ihre Vorlieben nachgeahmt werden könnten, wird durch die von ihnen etablierte parasoziale Beziehung geleistet.

Wenn von der (möglichen) charismatischen Wirkung von Vermittlern die Rede ist, muss von der Alltagsbedeutung des Begriffs Charisma ausgegangen werden (also nicht von der neutestamentlich-theologischen als Gottesgabe und auch nicht von der durch Max Weber auf bestimmte Führergestalten bezogenen politiksoziologischen). Demnach wird er zur Charakterisierung von außergewöhnlichen Personen und sozialen Erscheinungen angewandt, „die mit dem Reiz des Außeralltäglichen, Geheimnisvollen und kaum Erklärbaren verbunden sind“ (Gabler 2001, S. 14). Abgeschwächt betrifft dies auch Fernseh-Moderatoren, selbst so durch-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

schnittlich wirkende Moderatoren vom Typ Johannes Kerner, dem der Unterhaltungschef seines Senders „jenen Funken Charisma“ zubilligte, „der über den Bildschirm rüberkommt und Zuschauer bewegt, dem einen mehr zuzuhören als anderen“ (ebda.). Es geht um die Fähigkeit, andere zu beeinflussen oder zu faszinieren – nicht nur mit Argumenten, sondern durch die ganze Erscheinung, einschließlich der Gesten und Gebärden.

Eine solche charismatische Persönlichkeit ist zweifellos der Literaturkritiker Marcel Reich-Ranicki, der durch seine Fernsehauftritte auch einem großen Publikum so bekannt ist, dass er in Unterhaltungssendungen von Komikern parodiert wird. Für diesen Durchbruch entscheidend war die Sendung „Das Literarische Quartett“, die er von der ersten Sendung am 25.3.1988 bis zum Schluss im Jahre 2001 geleitet hat. Der große Erfolg seiner danach geschriebenen Autobiografie hat seine Lebensgeschichte zum Allgemeingut gemacht. Man weiß, dass er 1920 in einer polnischen Kleinstadt geboren wurde, 1929 mit seinen Eltern nach Berlin übersiedelte, nach dem Abitur nicht zum Studium zugelassen und nach Polen deportiert wurde, im Warschauer Ghetto lebte, mit seiner Frau fliehen konnte und nach dem Krieg Kommunist wurde. Er arbeitete als Konsul der Republik Polen in London, dann in einem Verlag in Polen und schrieb – aus marxistischer Sicht – über deutsche Literatur. Er sagte sich vom Marxismus los, siedelte 1958 nach Deutschland über, wo er für verschiedene Zeitungen schrieb und mit den Jahren zum bekanntesten Literaturkritiker („Literaturpapst“) wurde.

Reich-Ranicki ist nach dem Ende des „Literarischen Quartetts“, in dem jeweils vier bis fünf Neuerscheinungen von vier Kritikern bzw. Kennern durchaus kontrovers besprochen wurden, in zwei weiteren mehrfolgigen Literatursendungen aufgetreten: In der Reihe „Lauter schwierige Patienten“ hat er über (verstorbene) Schriftsteller, mit denen er persönlich bekannt war, gesprochen und dort durchaus intime Details über die Besprochenen mitgeteilt. Hatte er sich in dieser Serie noch von einem Journalisten befragen lassen, so war er in der Serie „Reich-Ranicki: Solo“ – wie der Titel besagt – allein vor einem Studio-Publikum zu sehen.

Die ganz auf seine Person abgestellte Sendung hat sein Charisma bereits im Trailer und in der Dekoration zum Ausdruck gebracht: Vor Beginn der Sendung ist er in verschiedenen Posen zu sehen: fernsehend, Zei-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tung lesend, ein Buch in die Hand nehmend, schreibend, redend und dabei in der für ihn typischen Weise gestikulierend – und zwar offensichtlich in seiner durch andere Berichte bekannten Privatwohnung vor der charakteristischen Wand mit Schriftsteller-Bildnissen, die er wiederum in einer Zeitungsserie unter dem Titel „Meine Bilder" vorgestellt hat, die mittlerweile als Buch erschienen ist.

In der eigentlichen Sendung sieht man ihn an einem erhöhten Pult vor dem Publikum sitzen, das bereits vor Beginn klatscht, also gewissermaßen ihn als Person feiert, bevor er noch etwas gesagt hat. Das Pult ist ebenso wie die Stufen, die zu der Ebene führen, auf er es steht, erleuchtet. Links und rechts erkennt man Bilder von Bücherreihen und vergrößerte Ausschnitte von Feuilletons. Die Anordnung erinnert an einen Altar mit Flügelbildern. Auf den Mann am erleuchteten Pult richtet sich die Kamera, die sich ihm langsam in einer Zoom-in-Bewegung nähert, auf ihn sind auch die Blicke der real anwesenden Zuschauer gerichtet.

Wenn er auf einen Autor zu sprechen kommt, ist es häufig die persönliche Beziehung zu ihm, die hervorgehoben wird. Ein Beispiel:

> „Und jetzt noch ganz zum Schluss ein Geburtstag: John Updike wird in... jetzt im März 75 Jahre alt: ein Autor, den ich immer schon gelobt habe, der unentwegt schreibt – bisschen zu viel, bisschen zu rasch vielleicht, aber ein wunderbarer amerikanischer Autor, einer der unterhaltsamsten Erzähler. Er schreibt gewichtige und ganz leichte Bücher. Ich liebte- ich liebe schon seit vielen Jahren Updike, und ich- er war mal bei mir zu Hause zu Besuch, er kam zum Abendessen, ich öffnete die Tür und ich sagte: Heute, Herr Updike, habe ich einen Brief nach Stockholm geschickt und den Nobelpreis für Sie auf Anfrage beantragt: Der Abend war gerettet."

Das erste, was nach dem kalendarischen Anlass über den Autor gesagt wird, ist die Tatsache, dass der Moderator ihn „immer schon gelobt" hat. Es folgt die Begründung für die positive Bewertung, um dann noch einmal die Liebe des Kritikers zu dem Schriftsteller zu betonen. Die sich anschließende Anekdote, die – liebevoll – die Eitelkeit des Autors illustrieren soll, ist ebenso ein Beleg für die Eitelkeit des Kritikers, der dabei seine Wichtigkeit und seinen Einfluss in der literarischen Welt demonstrieren kann. Entscheidend ist aber die Reaktion des Studiopublikums, das diese Selbstdarstellung nicht als unpassend mit Schweigen übergeht, sondern geradezu begeistert klatscht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Wie seine literarischen Vorlieben und seine oft imitierte Sprechweise ist auch Reich-Ranickis Umgang mit Literatur bekannt: Der Zuschauer kennt seine Gewohnheit der ‚Liebeserklärung' („Ja, ich will es nicht verbergen: ich liebe Tschechov, und mich verbindet mit ihm geradezu eine Liebesgeschichte") und der Verdammung (am bekanntesten sein Verriss der „Blechtrommel" von Günther Grass im Jahre 1960), seine Ablehnung von Naturbeschreibungen, seine Verspottung der Theorie der Postmoderne oder des Feminismus. Er selbst arbeitet mit sprachlichen Ritualen wie dem immer wiederkehrenden Schlusswort-Zitat im „Literarischen Quartett" („Und also sehen wir betroffen den Vorhang zu und alle Fragen offen"), in „Reich-Ranicki: Solo" ersetzt durch „Es irrt der Mensch, solang' er strebt"[36]. Dieses Bemühen um Wiedererkennbarkeit lässt an die Präsentation von Markenartikeln denken, und es ist kein Wunder, dass entsprechende Vorwürfe in den Feuilletons laut geworden sind. So trägt ein nur mit einem Namenskürzel gekennzeichneter Artikel über die „Solo"-Sendung in der „Neuen Zürcher Zeitung" vom 18./19.Mai 2002 die Überschrift „Verfallsdatum" und schließt mit den Worten: „Wenn man am letzten Dienstag MRR wieder einmal darüber reden sah, warum Thomas Mann und Bertolt Brecht bessere Dichter als Gottfried Benn und Hermann Hesse waren, musste man den Eindruck gewinnen, dass dieser Zeitpunkt (d.h. das Verfallsdatum – S. N.) jetzt erreicht ist. Auch eine Fernsehmarke hat das Recht auf einen Abgang vor dem restlosen Verschleiß".

Ähnliche Kritik haben vergleichbar oder auch weniger populäre Vermittler von Bildungswissen im Fernsehen auf sich gezogen – vor allem dann, wenn sie einen deutlichen Enthusiasmus zur Schau gestellt und ihren Abstand vom literatur- oder kunstwissenschaftlichen Wissen markiert haben. Den Vertretern der entsprechenden Wissenschaftsdisziplinen machen sie sich gerade durch ihre offen erklärte Absicht, andere Menschen am Erlebnis Kunst teilhaben zu lassen, verdächtig. Reich-Ranicki hat diese Absicht in einer kleinen Vorrede zum zehnjährigen Jubiläum des „Literarischen Quartetts" im Februar 1998 wie folgt ausgedrückt:

---

[36] Der Kritiker führt hier ein Muster fort, dass von amerikanischen *anchor-men* etabliert wurde, die bekanntlich ihre Nachrichtensendungen mit stabilisierenden Formeln beendeten – z.B. Walter Cronkite mit dem Spruch „That's the way it is". Der Witz der von Reich-Ranicki gewählten Zitate besteht in der Diskrepanz zwischen den selbstbewusst vorgetragenen klaren Urteilen und der relativierenden Aussage der Formeln.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Es gibt auch sehr viele Menschen, die ohne Literatur leben und angeblich ganz gut. Wir sind aber der Ansicht, dass das Leben (...) mit der Literatur schöner und tiefer und reicher ist und denjenigen, der zu lesen versteht, beglücken kann. Was wir im Quartett wollen, ist nichts anderes, nämlich an dem Glück, das wir bei manchen Büchern empfinden, andere teilnehmen zu lassen."

Ähnlich ist auch der Standpunkt der englischen Nonne Wendy Beckett, Protagonistin einer Kunstsendung mit dem Titel „Sister Wendys Kunstgeschichte(n)" (s.u.), die im Vorwort des die Sendung begleitenden Buchs schreibt:

„Ich sehe mit Freuden dem Tag entgegen, an dem den Menschen aufgeht, dass jeder Kunst erleben und an den Schönheiten der Welt teilhaben kann. Die Fähigkeit zu sehen, sich dem Bild der Wirklichkeit zu öffnen, das die Künstler uns vermitteln, steckt in uns allen. Der größte Lohn wäre es für mich, wenn ich bei all meinen Unzulänglichkeiten immer wieder neuen Menschen dazu verhelfen könnte, dass sie an ihr eigenes künstlerisches Urteilsvermögen glauben" (Beckett 1997, S. 12).

Auch Wendy Beckett setzt ihre Person und ihre Biografie ein, um wiedererkenn- und berechenbar zu sein und erfüllt damit die Grundvoraussetzung zur Etablierung einer parasozialen Beziehung. Im Trailer, wo man sie auf dem Weg von ihrer Behausung auf dem Land zum Flughafen sieht, erzählt sie ihre Kurzbiografie.

„Über 20 Jahre habe ich ein Leben in Abgeschiedenheit und im Gebet geführt. Ich habe mich allein meinen Studien gewidmet und bin nur selten unter Menschen gekommen. Doch jetzt fliege ich zum erstenmal in meinem Leben in die Welt. Ich begebe mich auf eine große Reise, um einige der schönsten Kunstschätze dieser Erde aufzusuchen."

Der parasozial agierende Vermittler wird dadurch, dass seine Lebensgeschichte allgemein bekannt ist, kalkulierbar und vertraut. Seine (scheinbare) Unkompliziertheit und Direktheit machten ihn zum geeigneten Führer in unbekannte (Wissens-)Gebiete. Er muss glaubwürdig wirken, um vom Publikum als ‚Bürge' akzeptiert zu werden: „Die Rolle des Bürgen festigt die Bindung zwischen Publikum und Programm, zwischen Medium und Nutzer" (Janowski 2001, S. 45). Die Übernahme der Laienperspektive, die Konzessionen, die er dem Medium gegenüber macht, indem er auf Kürze achtet und den Primat der Unterhaltung anerkennt, werden als geeignet angesehen, neue Interessenten für das Besprochene zu gewinnen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Diese (erwachsenenpädagogische) Absicht der Gewinnung von bisher – aus welchen Gründen auch immer – ausgeschlossenen Gruppen, gehört zum Credo des parasozialen Vermittlers. Dazu gehört auch, dass von den Sendern Vermittler ausgewählt werden, die aus anderen Bereichen bekannt sind. Dies dürfte auch das Motiv von 3sat gewesen sein, die aus einer Comedy-Show bekannte Schauspielerin Esther Schweins zu bitten, die Theatersendung „Foyer" zu moderieren – eine Entscheidung, die dazu führt, dass sie in den Medien kommentiert und die Sendung damit publik gemacht wird. In einem solchen Bericht wird die Schauspielerin mit der Aussage zitiert, sie hoffe, mit der Sendung „ein paar Leute fürs Theater gewinnen zu können, die bisher wenig mit dieser Kunstform zu tun hatten". Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass der 1911 geborene Opernkenner Marcel Prawy, der sich rühmte, der persönliche Sekretär des Sängers Jan Kiepura und seiner Ehefrau Marta Eggerth gewesen zu sein, für seine ausgedehnte Vortragstätigkeit, seine Bücher und vor allem seine Fernsehsendungen über Opern und Opernsänger zweimal den Fernsehpreis der Österreichischen Volksbildung und 1997 den Ehrendoktor der Philosophie für seine „Verdienste in der Erwachsenenbildung" erhalten hat.

Während Prawy als popularisierender Opern- und Musical-Spezialist bekannt geworden ist und seine Bekanntheit nutzte, um Interesse für die von ihm bevorzugte Musik zu wecken oder aber ein bereits vorhandenes Interesse zu vertiefen, ist es bei anderen Vermittlern eher der Überraschungseffekt, der genutzt wird: Der Karikaturist Victor von Bülow alias Loriot ist den meisten seiner Anhänger nicht als Musik-Kenner bekannt, dürfte aber mit seiner auf CD erhältlichen Aufnahme „Loriot erzählt Richard Wagners Ring des Nibelungen am Beispiel der Aufnahme von Herbert von Karajan und den Berliner Symphonikern" auch (aber nicht nur) solche Zuhörer angesprochen haben, die mit Wagner-Opern nichts anfangen können. Loriot hat die ihm eigene Art des Humors auf einen Gegenstand der Hochkultur angewandt, der einerseits weit von dem Genre des Comics oder des Sketches entfernt ist, dem aber andererseits auch von Anhängern der Musik unfreiwillige Komik sowie Erklärungsbedürftigkeit attestiert wird. Loriot löst die Aufgabe, die komplizierte Handlung des „Ring" zu vermitteln und sie gleichzeitig von der überlegenen Warte der Komik zu betrachten, indem er seine spezifischen Kunstgriffe der Schein-Naivität und der Zweideutigkeit nutzt, um die Unglaubwürdigkeit der Handlung zu betonen (und nicht wie in den traditionellen Opernführern zu vertuschen) und dabei trotzdem die Handlung zu erläutern.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Bei anderen Fachfremden genügt manchmal allein schon der Name, um Aufmerksamkeit zu wecken. Eine TV-Sendung über den Komponisten Felix Mendelssohn-Bartholdy kann mehr als die üblicherweise zu erwartenden Zuschauer gewinnen, wenn der englische Schauspieler Peter Ustinov durch sie führt. „Sir Peter Ustinovs Mendelssohn" ist ein relativ konventionell arrangiertes Feature, das die Lebensstationen und die wesentlichen Werke des Komponisten vorstellt, lebt aber von der sicht- und hörbaren Person des Moderators. Zu Beginn ist die vielen Zuschauern bekannte Figur des Schauspielers zu sehen, der sich einem den meisten wahrscheinlich unbekannten und auch nur undeutlich zu sehenden Denkmal des Komponisten nähert, um dann vor ihm stehen zu bleiben[37]. Die Kamera erfasst den Gang des Schauspielers auf das Denkmal zu, um dann in der nächsten Einstellung eine Großaufnahme seines Gesichts (und nicht das des Komponisten) zu zeigen. Diese Konstellation entspricht dem eingeblendeten Titel, der den Komponisten erst an zweiter Stelle und gewissermaßen im Besitz der an erster Stelle genannten Person aufführt.

Man interessiert sich nicht für die Sache, sondern für den, der diese Sache vermittelt, der sie mit seinem Namen als wichtig und/oder interessant markiert. Das Interesse an der Person wird übergeleitet zum Interesse an diese Person interessierende Dinge und Personen: Das mit dem Anspruch der Seriosität auftretende Fernseh-Feature entspricht insofern der mit einem Porträtfoto geschmückten BILD-Zeitungskolumne „Danas Kultur-Stück", in der die inzwischen zur Kultursenatorin eines Stadtstaates avancierte Redakteurin Dana Horaková aktuelle Kulturereignisse wie Ausstellungen, Musikaufführungen oder Buchneuerscheinungen einem großen Publikum nahe bringt. Derartige Kolumnen können, selbst wenn sie durch einen persönlichen Stil gekennzeichnet sind, auch von anderen Redakteuren geschrieben werden. Die Verwendung eines realen oder angeblichen Verfassernamens und seines Bildes wird damit zum Werbeelement, das Vertrautheit herstellen und die Qualität der Vermittlung suggerieren soll: Personalisiert wird demnach eher die Vermittlung als die Vermittler.

Die Bekanntheit von Personen wird zur Brücke zu unbekannten Künstlern und/oder unverständlichen Werken. Dieses Prinzip kann potenziert werden, wenn sich in der genannten Kolumne Prominente zu

37 Das Cover der Loriot/Wagner-CD ist ähnlich gestaltet: Als Blickfang ist der fernsehbekannte Komiker en face vor einer von hinten aufgenommenen Wagner-Büste zu sehen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

einem Kunstwerk äußern – etwa ihre Sicht des „Schwarzen Quadrats“ von Kasimir Malewitsch mitteilen. Auf die allen vorgegebenen Fragen „1. Ist das Bild schön?“ und „2. Was will er uns damit sagen?“ antwortet beispielsweise eine als Gastgeberin von Wohltätigkeitsparties bekannte UNESCO-Botschafterin und Industriellengattin: „1. Für mich nicht.“ und „2. Trauer über seine Zeit (nach dem russisch-japanischen Krieg)“, ein russischer Prominentenkünstler hingegen „1. Und ob!“ und „2. Er hat diese ‚Ikone’ nicht von Menschenhand gemalt, sondern übermalt. Damit entstand ein Weltsymbol der Ostkirche – als geistige Konzeption. Ein Abbild, welches das Urbild Gottes nicht mit persönlichen Formulierungen belastet“. Prominenz dient also nicht der Übermittlung einer bestimmten Meinung, sondern dem Wecken von Interesse[38].

Vermittler wie Reich-Ranicki, Wendy Beckett und die aus dem damals kommunistischen Prag geflohene Dana Horaková führen ihre biografische und auch physiognomische Einmaligkeit, die Moderatoren in der Sendung über Italo Svevo hingegen ihre Alltäglichkeit vor. Sie alle präsentieren sich als unkomplizierte, spontan reagierende und auch simple Fragen nicht scheuende Menschen und leben so eine Haltung vor, die den Zuschauern als die passende im Umgang mit Kultur vorgeführt wird. Solche Präsentationen können als relativ modern gelten, sie weichen deutlich von der repräsentativen Attitüde der Feierlichkeit ab, die ebenso wie die Haltung der Ergriffenheit obsolet zu sein scheint. Ähnlich wie die Fußballkommentare und die Wetterberichterstattung wurde auch die Kulturberichterstattung und -vermittlung einem stilistischen Wandel vom ausgearbeiteten monologischen Pathos zur kolloquialen Nüchternheit unterworfen, und die Vermittler treten nicht mehr in der Pose von Hohenpriestern, sondern als ‚Leute wie du und ich’ oder als Dienstleister (vgl. 3) auf, wobei nicht ausgemacht ist, welche Rolle ein höheres Maß an schauspielerischem Einsatz verlangt.

Was sie vermitteln, ist nicht nur Wissen, sondern vor allem Umgang mit Wissen. Sie treten nicht als *die* Autorität, sondern als Autoritäten (neben

38 Es ist deshalb vielleicht bezeichnend, wenn eines der dritten Fernsehprogramme beschließt, eine Sendung mit dem Titel „Bücher, Bücher“ einzustellen und durch den ‚Prominententalk’ „cult.date – Gute Leute, gute Bücher“ zu ersetzen. Auch die Ende 2003 vom ZDF durchgeführte Aktion „Unsere Besten“, in der die ‚größten Deutschen’ über Zuschauerwertungen ermittelt werden sollten, arbeitete nach dem Prinzip der Vermittlung durch Prominente. So übernahm beispielsweise der Entertainer Götz Alsmann die Patenschaft für den Barockkomponisten J.S. Bach.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

anderen) auf, sind weniger Führer und eher Berater: Man muss ihnen nicht folgen, und sie können fallen gelassen werden. „Führer fordern und erwarten Disziplin. Berater können bestenfalls auf die Aufmerksamkeit und Folgebereitschaft ihres Publikums hoffen“ (Baumann 2003, S. 80).

Abb. 3: Moderator in der Pose eines Dienstleisters

© Stern TV Magazin

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

4.4 Lokalisierung: Bildungsreise und *genius loci*

Der personalen Annäherung über vermittelnde Moderatoren steht als konkrete Annäherung das Reisen gegenüber, d.h. das Aufsuchen von Orten, an denen sich bekannte Künstler aufgehalten haben. Die Verbindung von Reisen und Bildung geht auf religiöse Praktiken zurück, wobei die Reise real eine Veränderung abbildet, die im Spirituellen gesucht wird. Die Bildungsreise, die im 16. Jahrhundert die Wallfahrt oder Pilgerreise zu den heiligen Stätten ablöste, kann insofern als Erscheinungsform der Säkularisierung gesehen werden. Junge Aristokraten sollten durch die Hauptstädte Europas reisen, um auf diese Weise Weltläufigkeit und Kunstverständnis zu erwerben. Einen Höhepunkt erreicht das Modell in England mit der Etablierung der oft mehrjährigen ‚Grand Tour'; in Deutschland wirkte vor allem das Vorbild der ‚Italienischen Reise' Goethes.

Der ‚educational traveller' ist demnach in der Regel männlich, aus gutem und reichem Hause und an künstlerischen ebenso wie an weltlichen, wenn nicht gar primär an geschäftlichen Angelegenheiten interessiert. Noch heute aufschlussreich sind die zahlreichen Tagebücher, die von Reisenden verfasst wurden und die das Bildungserlebnis der Auseinandersetzung mit den gesehenen Kunstwerken für den einzelnen abrundeten und kommunizierbar machten. In den Tagebuchaufzeichnungen finden sich natürlich zahllose Beispiele oberflächlicher oder aus den *guide-books* übernommener Kunsturteile, es finden sich aber auch – speziell bei älteren bzw. erwachsenen Reisenden – durchaus unkonventionelle und recht persönliche Kommentare, die dem eigentlichen Bildungsziel, d.h. dem „Autonomieanspruch, die Welt sich selbst einzuverwandeln" (Koselleck 1990, S. 14), nahekommen. Zu den englischen Kunstrezipienten gehörten junge Männer, Geschäftsreisende, aber auch theoretisch geschulte Kenner und die sogenannten ‚virtuosi'. Als ‚virtuoso' galt „a learned or ingenious person, or one that is well qualified" (zitiert in: Wiemers 1986, S. 140). Damit war die Figur des Kenners oder Kunstverständigen in den Vordergrund getreten – auch als Haltung, die, wie zahlreiche Verspottungen beweisen, nicht immer einlöste, was sie zu sein vorgab.

Die Bildungsreise stellte im 19. Jahrhundert, als das moderne Verkehrswesen generell zu einem Anstieg des Reisens und zur (stärkeren) Beteiligung von Frauen führte, einen „wesentliche(n) Bestandteil des bürgerli-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

chen Bildungskanons“ (Wolbring 1996, S. 83) dar. Neben der Natur waren es vor allem auch die Architektur und die bildende Kunst, die interessierten und die eine entsprechende Vorbereitung verlangten. Im Vergleich zum heutigen Massentourismus war die bürgerliche Bildungsreise weniger ein der Zerstreuung dienendes Freizeitverhalten als ein „kulturelles Handeln“ (a.a.O., S. 94), das wesentlich zur Identitätsbildung der bürgerlichen Schicht beitrug.

Das Modell der Bildungsreise hat für Fernsehserien Pate gestanden, in denen Stätten gezeigt werden, die ein Bildungserlebnis versprechen. In der Serie „Reisewege zur Kunst“ wird etwa die sizilianische Stadt Catania vorgestellt, indem gleich zu Anfang von dem dort befindlichen Opernhaus die Rede ist.

„Das Teatro Massimo in Catania ist eines der schönsten Opernhäuser der Welt.
Die Logenränge in Samt und Gold, die prachtvolle Kulisse des *fin de siècle*. Prunk und Luxus auch im Detail. Das ist ein großer Aufwand für eine Küstenstadt im tiefen Süden Europas.
Am deutlichsten illustriert jedoch der Theatervorhang, heute unter Denkmalschutz, das stolze Selbstbild der Stadt. Dargestellt wird der Sieg der Catanesen über die Libyer im Altertum. Das mag zwar nicht genau der historischen Wahrheit entsprechen, aber es entspricht dem Habitus der Stadt, sich niemals niederwerfen zu lassen: weder von den zahlreichen Kriegen, noch von den schweren Naturkatastrophen. Jede Niederlage standhaft zu überdauern; das ist Catania, heute mit einer halben Million Einwohnern die mobilste und reichste Handels- und Industriestadt Siziliens.
Der goldene Rahmen für dieses standhafte Selbstbild ist 1890 gebaut worden: nicht zuletzt, um dem berühmtesten Bürger noch posthum zu huldigen, dem Komponisten Vincenzo Bellini. Catania nennt sich gern die Bellini-Stadt.“

Die geografischen Informationen („Küstenstadt im tiefen Süden Europas“, „mit einer halben Million Einwohnern die mobilste und reichste Handels- und Industriestadt Siziliens“) treten in den Hintergrund vor der kulturellen Bedeutung der Stadt, die ihren Ruhm einem Komponisten verdankt, der den Großteil seines Lebens außerhalb von ihr verbracht hat und dessen Name meist nur noch im Zusammenhang mit einer seiner zahlreichen Opern („Norma“) bzw. mit einer ihr entstammenden Arie („Casta diva“) genannt wird. Der kulturelle Blickwinkel nimmt den Ort, der im Film immer wieder gezeigt wird, zum Ausgangspunkt, um einen Abriss über Leben und Werk des 1801 geborenen Vincenzo Bellini, aber auch von anderen Künstlern, die mit der Stadt verbunden sind (darunter dem zeitgenössischen Kriminalautor Leonardo Sciascia), zu geben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Während in den „Reisewegen zur Kunst“ der Kommentar im Off von einer neutral-kultivierten Stimme gesprochen wird, die Sendung damit Reiseführern wie dem Baedecker gleicht, werden in anderen Sendungen die Protagonisten in den Vordergrund gestellt. In der bereits erwähnten Serie „Sister Wendy’s Kunstgeschichte(n)“ – im englischen Original „Sister Wendy’s Grand Tour“ – reist die englische Nonne Wendy Beckett zu europäischen Museen, um die dort ausgestellten Meisterwerke zu sehen und ihrem Publikum nahezubringen. Becketts Reiseprogramm entspricht dem eines jungen Engländers im 17. Jahrhundert, wobei sie der Gruppe der ‚virtuosi’, also der überdurchschnittlichen Kenner, zuzuordnen ist. Betont werden ihre jahrelangen Studien, mit denen sie sich auf ihre Reise vorbereitet hat. Anders als die *educational travellers* vergangener Jahrhunderte ist es fast ausschließlich die Kunst, die sie interessiert. Man sieht sie zwar im Vorspann durch die besuchten Städte eilen, ihr Weg führt sie aber immer zielsicher in ein Museum oder eine Galerie. Ihre gesprochenen und gefilmten Kommentare sind das moderne Pendant zu den einst schriftlich verfassten Tagebüchern und Berichten. Wie diese versucht sie, Wissenswertes mit ihrer persönlichen Rezeption zu verbinden. Was sie von dem Modell unterscheidet, an das sie so deutlich anknüpft, ist ihr Geschlecht, ihr bescheidener Lebensstandard und ihr religiöses Bekenntnis.

Auf ihrer ‚Grand Tour’ besucht sie nahezu zwanzig europäische Museen, aus denen sie jeweils fünf bis zehn Kunstwerke aus dem 15. bis 20. Jahrhundert (von Donatello bis zum zeitgenössischen indischen Maler Dhruva Mistry) präsentiert. Bevor sie nach einer kurzen Darstellung seines Schöpfers das jeweilige Bild beschreibt, widmet sie einige Worte dem aufgesuchten Ort – eine kurze, konventionelle, aber persönlich gehaltene und mit landestypischer Musik unterlegte Ortsbeschreibung.

In einer Folge bespricht Beckett das Bild „Feuer im Wald“ von Piero di Cosimo, das im Ashmolian Museum in Oxford hängt; sie beginnt wie folgt:

> „Nach Oxford werde ich immer wieder gerne zurückkehren. Vierzig Jahre ist es inzwischen her, dass ich auf die Universität gegangen bin. Am eigentlichen Studentenleben habe ich damals allerdings nicht teilgenommen. Dazu waren die Regeln unseres Klosters viel zu streng. Ich habe diese Jahre trotzdem genossen. Am Ashmolian Museum bin ich damals nur vorbeigelaufen. Ich musste erst noch etwas Lebenserfahrung sammeln, bevor ich mich für Kunst zu interessieren begann.“

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Der touristische Verweis auf Oxford ist mit der Lebensgeschichte der Protagonistin verwoben. Fast wichtiger als der Text ist in diesem Zusammenhang aber, dass die Nonne in den ersten Minuten jeder Folge als Reisende gezeigt wird, auf dem Flughafen, auf den Straßen, die zu den von ihr besuchten Museen führen. Diese Rahmung ist offensichtlich relevant, auch wenn sie für die Beschreibung der Kunstwerke keine Bedeutung hat. Das Reisen erscheint nicht nur als notwendige Überwindung von Entfernungen, sondern als Wert in sich oder zumindest als wiedergabewürdige Aktivität. Hier wird betont, was sonst im Fernsehen eher verdeckt wird, nämlich die Entfernung. Während sonst der Zuschauer unmittelbar mit Bildern aus einer entfernten Welt konfrontiert wird, wird ihm hier die dazu von den Machern zu leistende Entfernungsüberwindung vorgeführt. Er kann sich so selbst als Reisender fühlen, dem das Reisen als solches wichtig ist und der einen Unterschied macht zwischen der bequem zu erreichenden Reproduktion und der Aura des eigens aufzusuchenden Originals. Zumindest wird dem Zuschauer nahegebracht, dass dies ein angemessener Weg ist, sich mit Kunstwerken zu beschäftigen.

Was im Fall von „Sister Wendys Kunstgeschichte(n)“ tatsächlich imitiert werden kann, nämlich der Besuch von Museen in verschiedenen europäischen Städten, ist bei Sendungen, in denen der Moderator einen Künstler oder Denker am Ort seines Lebens und Schaffens aufsucht, nicht möglich. Der reisende Moderator ist insofern nicht Identifikationsobjekt, sondern nimmt eine exklusive Stellung ein, an der der Zuschauer aber teilhaben kann. Auch in solchen Sendungen schwingt das Ideal der exklusiven Bildungsreise mit, die viele Privilegierte unternommen haben, um sich einen unmittelbaren Eindruck von Persönlichkeiten aus Kunst und Kultur zu machen. Ein klassisches Werk ist sicher das 1813 erschienene Buch der Madame de Staël, die in „De l’Allemagne“ von ihren Besuchen bei den damaligen Repräsentanten deutscher Kultur berichtet.

In dieser Tradition stehen Rahmungen wie die einer Folge des Musikmagazins „Willemsens Musikszene“, in der über die Geiger Isaac Stern und Nigel Kennedy sowie den Rockmusiker Peter Maffay berichtet werden soll und die damit beginnt, dass man den Moderator mit einem Koffer auf einem amerikanischen Bahnhof sieht:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„In diesen kleinen Ort mitten in Connecticut bin ich nicht gereist, um Peter Maffays Engagement für den Gehörschutz bei Jugendlichen zu verfolgen oder um Nigel Kennedy zu treffen. Beides später in der Sendung. Hierher bin ich gekommen, weil ein paar Kilometer von hier der Weltbotschafter der Musik wohnt. Ein Mann, der einen Oskar erhalten hat für seinen Film ‚From Mao to Mozart', ein Mann, der gerade unter großer öffentlicher Anteilnahme seinen 80. Geburtstag gefeiert hat und der mich privat empfängt, worauf ich mich freue, auf Isaac Stern".

Von dem Ort ist dann in der Sendung nur in dem Teil über Stern noch einmal kurz die Rede. Erst am Schluss wird der Ortsbezug noch einmal virulent:

„Ja, meine Damen und Herren, das war die ‚Musikszene' aus Connecticut, das war der Besuch bei Isaac Stern, beim nächsten Mal kommen wir von ganz woanders, aber auf jeden Fall am 11. Februar. Bis dann".

Das Prinzip von Serien, nämlich die Spannung zwischen Konstanz und Variation (vgl. Heinze 1991, S. 81f), ist hier auf die Ebenen Zeit und Ort verteilt: In einem regelmäßigen Zeitabstand erscheinen neue Folgen, aber immer „von ganz woanders".

Ähnlich ist auch die Serie „Sister Wendys Kunstgeschichte(n)" aufgebaut, die am Ende einer Folge jeweils auf die kommende Folge und damit auf einen neuen Ort und ein neues Kunstwerk verweist („Beim nächsten Mal werde ich Sie in die herrliche römische Kirche Santa Maria del Popolo führen und Sie mit dem italienischen Künstler Caravaggio bekannt machen"). Wo Willemsen quasi stellvertretend für den Zuschauer eine Reise unternimmt und davon berichtet, nimmt Beckett den Zuschauer gewissermaßen mit. Was üblicherweise als Reportage vor Ort verstanden wird, erhält unter der pädagogischen Perspektive den Charakter der Reminiszenz an das Institut der Bildungsreise, die wesentlich von der Vorstellung des ‚genius loci' lebt.

Der lateinische Begriff des *genius* (und der ihm weitgehend entsprechende griechische Begriff des *daimon*) ist als Schutzgeist „dasjenige in uns, was unsere Entschlüsse bestimmt, und deshalb unser Schicksal und Glück. Er bestimmt den individuell verschiedenen Charakter des Menschen (...) und die glückliche oder unglückliche Hand in der Steuerung des Lebensverlaufs, Erfolg und Misserfolg" (Bischof 2000, S. 3). Der Sitz des Genius ist der Kopf, in dem Seele, Lebensgeist, Zeugungskraft, Persön-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

lichkeit und göttliche Macht lokalisiert werden. Hier liegt also der Ursprung von Heiligen-Ikonen, Herrscher-Porträts und den ihre Werke schmückenden und die Sekundärliteratur illustrierenden Porträtfotos von zeitgenössischen Gelehrten und Künstlern. Dass auch die Orte, die von – in der antiken Vorstellung durch ihren *genius* – herausragenden Personen bewohnt wurden, von einer besonderen Wirkung geprägt sind, geht auf Vorstellungen zurück, die besonders im Zusammenhang mit den sogenannten Heroengräbern deutlich werden: Im alten Griechenland war die Macht eines Heros an sein Grab gebunden und zeigte sich dort: „Vom kultisch besänftigten Heros wurden Fruchtbarkeit der Felder, Heilungen, Geschäfts- und Kriegsglück und mantische Weisungen erwartet. Wenn ein Grieche an einem Heroengrab vorbeikam, verstummte er, um den ‚Mächtigen' (Kreitton) nicht zu stören" (a.a.O., S. 11). Die säkularisierte Variante dieser Vorstellung mag man in dem Abstatten eines Besuchs am Grab oder eben auch am Arbeits- oder Wohnort einer bedeutenden Persönlichkeit erblicken – Orte, die als ‚lieux de mémoire' (Pierre Nora) zur kulturellen Identität beitragen. So wie der Personalgenius ist auch der Ortsgenius (*genius loci*) nach antiker Vorstellung eine Quelle von Kraft und Inspiration, beide verleihen den Lebenden Schutz und Sicherheit, tragen zu ihrer Identität bei und sichern die Erinnerung.

Dass die Idee vom *genius loci* auch heute noch lebt, zeigt sich in der trivialisierten Variante der Tourismus-Werbung („Griechenland – wo die Götter wohnen"), aber auch im expliziten Aufgreifen der Bezeichnung: z. B. in den architekturtheoretischen Arbeiten von Christian Norberg-Schulz (1982). Dabei bezieht sich Norberg-Schulz auf Heideggers Text „Bauen Wohnen Denken" von 1951 und geht dementsprechend vom ‚existentiellen Halt' des Menschen in seiner Umwelt aus. Dieser ‚Halt' entstehe für den Menschen, wenn er seine Umgebung als sinnvoll erlebt. Eine solche Identifikation sei nur möglich, wenn der Raum einen Charakter, einen ‚genius loci' hat. Erst unter dieser Bedingung wird der Raum zum Ort, von dessen Zugehörigkeit die Identität des Menschen abhänge.

Es ist eine solche – überhöhte – Vorstellung, die häufig von der Bedeutung eines Ortes für die Identität und Produktivität eines bedeutenden Menschen herrscht. Dabei macht es keinen Unterschied, ob es sich um ständig bewohnte oder kurzfristig aufgesuchte Orte handelt. Wenn nun mit den Kopfporträts auch die Orte gezeigt werden, an denen sich solche

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Menschen aufgehalten haben, so vermischen sich Genius und *genius loci*. Die Orte erscheinen dann als Quelle der Kraft, die sich im Genie einer Person verwirklicht hat und an der die bewundernden Zeitgenossen oder Spätergeborenen – in welch oberflächlicher Form auch immer – teilhaben möchten. Dies scheint jedenfalls die historische, in ihrem mythischen Ursprung verdeckte Ursache für die Besichtigung von Örtlichkeiten mit ‚Bildungswert' zu sein. Durch die Möglichkeiten der gesteigerten Mobilität, des Tourismus, der sekundenschnellen Übertragung von Bilddateien ist diese Besichtigung zum Massenphänomen geworden.

Dementsprechend gibt es auch Fernsehsendungen, die an der Idee des Bildungstourismus orientiert sind. Dabei gilt es zu unterscheiden zwischen älteren Produktionen, bei denen der Akzent auf Bildung liegt, und neueren, bei denen das touristische Element im Vordergrund steht. Das bekannteste Beispiel aus der ersten Gruppe ist die Serie „Reisewege zur Kunst", als Beispiel aus der Gruppe neuerer touristisch akzentuierter Produktionen kann die Serie „RomanWelten" gelten, in der Schauplätze der Weltliteratur vorgestellt werden, oder aber Einzelsendungen über Reisen von Künstlern und deren Bedeutung für ihr Werk: In einer englischen Produktion, die den Spuren Hemingways auf Havanna nachgeht, tritt der durch die Sendung führende Moderator, ein dem großen Publikum bekanntes Mitglied der Comedy-Truppe „Monty Python", begleitet von einem filmenden Kamerateam, als Tourist auf, der sich in dem Hotel einquartiert, in dem auch Hemingway ein Zimmer hatte, und besucht die Bar, in der für den Schriftsteller ein Stammplatz reserviert war. Der Zuschauer sieht, wie der lässig touristisch gewandete Moderator, einen Hemingway-Band in der Hand, die Plätze besucht, die einst auch Hemingway betreten und in seinem Werk beschrieben hat. Die Pose ist dem Bildungsreisenden des 19. Jahrhunderts mit dem Baedecker in der Hand entnommen, wobei allerdings der beflissene Ernst durch eine Erlebnisorientierung ersetzt wird, die im Film durch eine – gestellte – Szene verdeutlicht wird, in der der Moderator betrunken die ehemalige Bar Hemingways verlässt. Die Absicht der Literaturvermittlung wird durch das touristische Interesse überwölbt, in dem die zeitlich und örtlich begrenzte Reinszenierung lokalbohemienistischer Lebensweisen einen festen Platz hat.

Hier wird das literarische Werk zum Reiseführer – eine Idee, die eine entsprechende Buchproduktion vom Typ „Mit Goethe durch Italien" oder „Mit Fontane durch die Mark Brandenburg" durchaus erfolgreich ver-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

marktet. In solchen Sendungen herrscht der Personalgenius über den Ortsgenius: Entscheidend ist die vom Künstler geprägte Sicht auf den Ort, die nicht durch das Werk, sondern durch die Besichtigung des Ortes nachzuvollziehen versucht wird – eine aus ästhetischer Sicht nicht unproblematische Pädagogisierung, die aus dem Kunstwerk eine ‚Anleitung zum Sehen' macht. Dass dies nicht nur literarische Werke betrifft, mag ein Beispiel aus der Musik verdeutlichen: So bestand beispielsweise ein Beitrag über Dvořák, Antonín „In der Neuen Welt", der 1999 in der populär aufgemachten Musikzeitschrift AMADEO erschien, im wesentlichen aus ganzseitigen Bunt-Fotos der Freiheitsstatue, der Brooklyn Bridge, der Niagarafälle. Der einleitende Text dazu lautete:

> „Ein Kontinent als Muse: Für den tschechischen Komponisten war der Ruf nach Amerika ein Glücksfall. Dort schuf er in nur zwei Jahren viele seiner besten und erfolgreichsten Werke – obwohl er sich vor Heimweh nach der Alten Welt verzehrte. AMADEO reiste zu den Orten seiner Inspiration."

Mit der Referenz an den genius loci und die Genies ist der Wunsch nach Teilhabe, aber auch nach legitimierender Rahmung verbunden, das an einem Platz mit Ortsgenius Durchgeführte erhält eine besondere Weihe. So wird beispielsweise in Sendungen, in denen über literarische Neuerscheinungen bzw. neue Ausstellungen diskutiert wird, auf den Ort verwiesen, an dem das Gespräch aufgezeichnet wird:

> „Zum zweiten Mal eröffnen wir heute den Weimarer Salon. Und ich heiße Sie, meine Damen und Herren, dazu herzlich willkommen. Wir senden vom selben Ort wie bei der Premiere vor zwei Monaten aus dem Wittumspalais, dem Witwensitz der Herzogin Anna Amalia."

> „Willkommen zum ersten Bilderstreit dieses Jahres wieder aus der Bonner Bundeskunst- und Ausstellungshalle. Wir sitzen immer noch im Ambiente der Humboldt-Ausstellung zum Orinoko. Das ist weitgehend symbolisch gemeint, denn wir stehen ja mit unserem westeuropäischen Kunstbegriff immer unter der Drohung des Kulturbegriffs der sogenannten außereuropäischen – man wagt's ja gar nicht mehr zu sagen – sagen wir's einfach: indianischen Gesellschaften in Venezuela. Dieser Bedrohung müssen wir uns stellen, das wollen wir auch heute tun."

Mit der Nennung des Orts, der die Diskussion nicht inhaltlich beeinflusst und der deshalb den Zuschauern zu Hause am Bildschirm eigentlich gleichgültig sein könnte, werden die Bildungsprätentionen der Literatursendung zu erkennen gegeben. Die präzise Bezeichnung des Orts

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

setzt entweder ein entsprechendes Wissen oder aber das Wissen um die Relevanz eines solchen Wissens voraus. Die Sendung stellt sich damit allein über die Nennung des Ortes, an dem sie aufgezeichnet wird, in den historischen Zusammenhang der Weimarer Klassik. Im Medium des Fernsehens wird auf eine Zeit angespielt, in der die direkte Kommunikationsform höfisch-bürgerlicher Geselligkeit Literatur und Wissen über Literatur verbreitete.

Auch im Fall der Kunstsendung wird ein repräsentativer Ort erwähnt, der aber wiederum durch die dort stattgefundene Ausstellung das klassische Kunstverständnis in Frage stellt – wenn auch mit klassischen Mitteln. Die Orte werden in keinem der beiden Fälle als zufällig präsentiert, sie werden im Gegenteil als höchst bedeutsame Indizien für das Konzept der Sendungen kenntlich gemacht und scheinen gewissermaßen zum Gelingen dieser Konzeption beitragen zu sollen.

Mit der mythischen Idee des *genius loci* verbindet sich eine moderne sozialpsychologische Dimension, die eine Erklärung für die Herausbildung von Identität (des gewöhnlichen und des außerordentlichen Menschen) in der von ihm wahrgenommenen Umgebung sieht – die enge sozial-räumliche Umgebung von Familie und Freunden bzw. Haus und Nahbereich, die größere von der jeweiligen Gemeinschaft oder Gemeinde bis zum Staat und damit die jeweilige Landschaft, das Dorf, die Stadt, die Region, das Land. Die soziologische Sichtweise steht so neben der psychologischen, die marxistische Deutung des Klassencharakters von Kunst- und Denkwerken neben der völkischen von deren Stammescharakter.

In Verbindung damit steht das im Ortswechsel begründete Bildungserlebnis künstlerisch oder geistig produktiver Persönlichkeiten. Im folgenden Ausschnitt aus einem Film über Nietzsche von Walter Jens wird die geradezu existenzielle Bedeutung der Auslandsaufenthalte des im deutschen Naumburg Geborenen in der rhetorischen Figur der Metapher ausgedrückt und beispielhaft durch zwei längere Aufnahmen von sonnigen Gebirgslandschaften bebildert:

> „Nietzsches Leben, das ist das Engadin, Sils-Maria, trockene Luft und Vernunft, das Licht über der Hochebene und südlicher Wind, Sils und Nizza, Genua, Venedig, Turin. Nietzsches Leben, das sind die Berge, der Schnee, die Buchten am Meer, kleine Zimmer, Bauernhäuser und Pensionen."

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Tatsächlich ist der Text zu diesem Film auf der Spannung zwischen heimatlicher Enge und nur im Ausland erlebter Weite aufgebaut. In den ersten Minuten des Films heißt es (wie auch schon im oben zitierten Ausschnitt aus dem Off) zu einem Film, in dem als Dokumentaraufnahmen eine Stammtischgesellschaft von behäbigen Bürgern in einer altdeutschen Wirtschaft und schwarzgekleidete ältere Frauen in einer Kirche zu sehen sind:

> „Hier hat er gelebt, als er jung war. Unter den Bürgern einer kleinen Stadt. Sie kann Naumburg heißen oder Kaisersaschern oder Schwäbisch-Hall. Der Name ist ohne Belang. Was zählt, ist Korrektheit, Sittenstrenge und kirchentreue Gesinnung, die Rechtschaffenheit der Beamten, bürgerliche Moral. Hier hat er gelebt, Nietzsche, als er ein Kind war. Hierhin ist er zurückgekehrt, ein Geisteskranker, 45 Jahre alt, der für die Frauen, die ihn erzogen, für seine Mutter und für Lieschen, die Schwester, immer das arme Herzenskind und der geliebte kleine Fritz geblieben war. Ein Bürgersohn aus Naumburg, der auf seiner Irrfahrt durch Europa nie den Bannkreis der verhassten kleinen Stadt zerbrochen hat."

Im (gleich dreifachen) deiktischen „hier" wird die direkteste aller denkbaren Verbindungen zwischen Text und (Orts-)Bild hergestellt. Der Ort ist die Provinz, in dem Bürgertum und Kirche regieren, also kein geographischer, sondern ein soziologisch zu bestimmender Raum, der mit Pars-pro-toto-Elementen evoziert wird.

Der Blick auf das Material wird extrem gelenkt: Eine auf der Basis des reinen Bildmaterials ebenso mögliche Deutung als ‚Ordnung', ‚Tradition' oder ‚Idylle' wird ausgeschlossen. Durch eine konkrete Bebilderung von Äußerlichem wird eine Abstraktion zum Ausdruck gebracht: Nicht die Stadt N. soll erkennbar werden, sondern die Idee der kleinbürgerlichen Enge, die sich in den Alternativ-Namen ausdrückt (in der Bezeichnung für die fiktive nordthüringische Kleinstadt in Thomas Manns „Dr. Faustus" oder dem Sitz einer westdeutschen Bausparkasse).

Dass ein Ort oder ein Gebäude eine besondere Weihe durch den Aufenthalt einer bekannten Person erhält, ist eine Vorstellung, die das Anbringen unzähliger Gedenktafeln und zahllose kostspielige Renovierungen und Rekonstruktionen bewirkt hat. Eine aktuelle Form ist die virtuelle Rekonstruktion mit den Mitteln elektronischer Rechner. Hier trifft sich ein schon überlebt geglaubter Geniekult mit den Möglichkeiten moderner digitaler Animation. Die CD-ROM „Goethe in Weimar" (vgl. Abb. 4)

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

enthält eine Simulation, in der Goethe selbst durch sein Haus führt: Man sieht aufeinanderfolgende Fotos der Zimmer aus verschiedenen Blickwinkeln und hört dazu die markante Stimme des Schauspielers Thomas Holtzmann:

> „Sie sind jetzt in der Eingangshalle. Links neben dem Hauptportal lag das Zimmer meines Dieners. Bei ihm mussten sich die Gäste anmelden.
> Wir gehen nach rechts die Treppe hinauf. Das Treppenhaus ist mein Werk. Ich ließ es 1792 nach eigenen Plänen umbauen."

Eine solche Konstruktion streift die Lächerlichkeit, wenn der Sprecher vom eigenen Tod berichtet und wenn das in diesem Zusammenhang wichtige Möbelstück gezeigt und benannt wird:

> „Ein Jahr, bevor ich starb, ersteigerte ich den grünen Polstersessel – nicht ahnend, dass ich hierin meinen Tod finden würde."

Dies ist zu hören und zu sehen in der sogenannten „Geführten Tour". In der alternativ angebotenen „Interaktiven Tour" wird der *user* dagegen zu Mausaktionen aufgefordert. Zu Beginn – man sieht das Haus von außen – ertönt eine weibliche Stimme, die die entsprechenden Instruktionen gibt:

> „Sie müssen Ihren Besuch anmelden. Bitte klopfen Sie.
> Bitte klicken Sie die Türe an."

Mit einem Knarrgeräusch öffnet sich die virtuelle Tür, der Eingangsbereich ist zu sehen, und die Stimme fährt – jetzt in der Funktion eines Fremdenführers – fort:

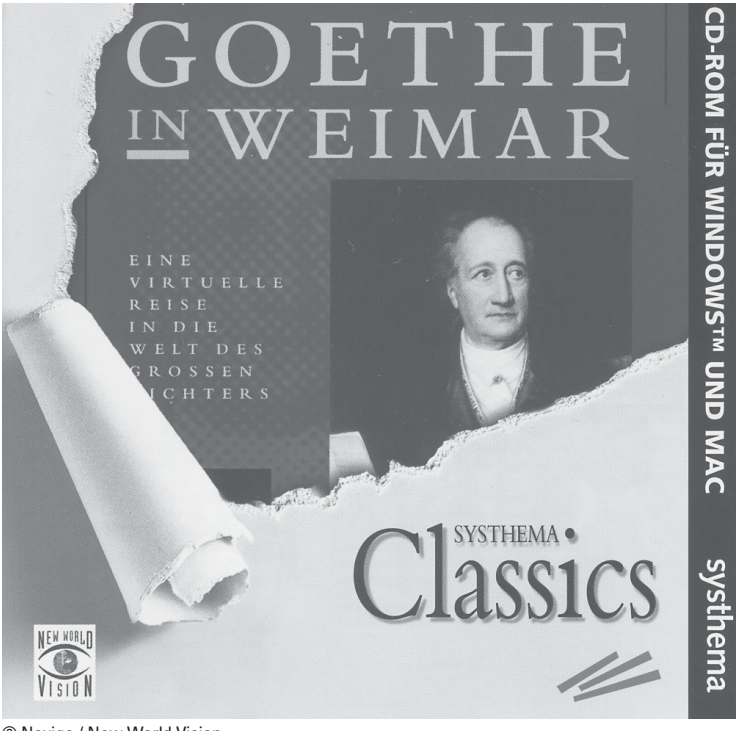
> „In der Eingangshalle wurde der Besucher von einem Diener Goethes empfangen. Bei ihm musste sich der Gast anmelden. Das Dienerzimmer befand sich links neben dem Portal. Dort lagen auch andere Wirtschaftsräume und die Hauptküche."

Derartige interaktive Anwendungen verbinden das Moment der (festen) Verortung mit dem der Bewegung: Die gezeigten Lokalitäten werden im Modus einer virtuellen Begehung oder – wie im Fall der auf dem gleichnamigen Buch beruhenden CD-ROM „Sofies Welt" – metaphorisch als „interaktive Reise (in die Welt der Philosophie)" präsentiert. Eine Reise

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

kann dann auch den geistigen Weg bezeichnen, den ein Novize in ein für ihn unbekanntes Wissensgebiet unternimmt[39].

Abb. 4: Cover der CD-ROM „Goethe in Weimar. Eine virtuelle Reise in die Welt des großen Dichters"



© Navigo / New World Vision

Eine eher sachliche Lokalisierung leitet dagegen die Visualisierung in einem Film über die Philosophieprofessorin Julia Kristeva. Dort spricht eine männliche Stimme im Off folgenden Text:

39 Die Anordnung von Wissen in Form einer imaginären Reise ist eine der möglichen Dispositionen früher Enzyklopädien wie der des 1372 gestorbenen Sir John Mandeville (vgl. Michel o.J., S. 19ff).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Julia Kristeva ist eine der wichtigsten feministischen Philosophinnen. Die gebürtige Bulgarin schloss ihr Studium der Linguistik in Paris ab, wo sie heute als Universitätsprofessorin Semiotik lehrt."

Zu sehen ist eine Frau in mittleren Jahren, die, bekleidet mit einem Hosenanzug, schnellen Schrittes auf ein Gebäude zugeht und dann die hellen Flure eines modernen Funktionsgebäudes durchschreitet. Der gezeigte Ort ist – wie dem Text zu entnehmen ist – die Universität, an der Kristeva lehrt. Die übrigen Informationen (aktuelle Bedeutung, geografische Herkunft, Fachzugehörigkeit, ursprünglich absolviertes Studium, Denomination des Lehrstuhls) hätten aber auch andere Visualisierungen möglich gemacht. Ausgewählt wurde aber der Ort ihrer akademischen Tätigkeit. Es ist die Universität als Institution legitimierten, aber auch dynamischen Wissens – ein Ort, der sowohl anregend wirkt, als auch ein Ort, den die dort lehrenden Personen anregen oder bestimmen können, indem sie ihr Wissen verbreiten. Das scheinbar Naheliegende (leicht im Bild zu präsentierende) verweist also auf den tiefergehenden Zusammenhang von Personal- und Ortsgenius.

Das zeigt sich als schwacher Reflex auch dann, wenn Bilder von mit einem Künstler verbundenen Orten gezeigt werden, die – wie im folgenden Beispiel – offensichtlich gerade zur Hand waren und vor allem dem televisuellen Bebilderungszwang geschuldet sind:

„Troubadour war die erste Oper, die bereits in Verdis Villa Sant' Agata außerhalb von Busseto geschrieben wurde, deren Garten wir hier schneebedeckt sehen."

Das Zeigen eines Ortes kann aber auch als Ersatz für das fehlende Bild einer Person fungieren. Der auf Dauer angelegte feststehende Ort ist gewöhnlich leichter aufzunehmen als eine flüchtige Person. Die meisten Fernsehmacher können dann aber kaum der Versuchung widerstehen, den Ortsbezug interpretatorisch auszureizen. So beginnt der Film über einen bekannt medienscheuen emeritierten Philosophieprofessor mit dem Bild seiner ehemaligen universitären Wirkungsstätte. Im Kommentar dazu heißt es:

„Die alte Sternwarte im westfälischen Münster. Früher war hier das philosophische Seminar untergebracht – einst Wirkungsstätte des Philosophen Hans Blumenberg. Hier in der Sternwarte philosophierte er über Sterne, den Kosmos und das Weltall und über die Sinnverluste der modernen Zeit."

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Von der Darstellung von Orten, die als Einflussinstanz oder als Wirkungsstätte gelten können, ist die Darstellung von Orten zu trennen, die wie die Universität, der Konzertsaal oder das Opernhaus und das Museum als öffentliche Institutionen der Anwendung, Ausübung, Zurschaustellung dienen. Hier ist es die einst feudale, dann bürgerliche Zelebrierung von Kunst an eigens dafür eingerichteten Stätten, die ein kleines Publikum selbst aufsucht und ein größeres immerhin als unbewegtes oder bewegtes Bild sehen kann. Der Ort als Einflussinstanz oder Wirkungsstätte ist ein pädagogischer Ort, an dem Erziehungs-, Reife- und Aneignungsvorgänge zu beobachten sind, ein Ort, an den die Rollen von Schüler und Meister, die Stadien des Sich-Entwickelns, Scheiterns, eventuell Sich-Vollendens gebunden sind. Aber auch die öffentlichen Praktiken der Anwendung, Ausübung, Zurschaustellung können als pädagogische bezeichnet werden: Hier wird Raum für das optimale, störungsfreie Wahrnehmen zur Verfügung gestellt, und es wird ein Modell für das ‚richtige', nämlich konzentrierte, aus dem Alltag herausgehobene Wahrnehmen geboten. Auf einer niedrigen Stufe sind die Namen dieser Stätten richtig auszusprechen[40] und eben schlicht zu wissen und geografisch zuzuordnen: die Met(ropolitan Opera) in New York, das Concertgebouw in Amsterdam, der Prado in Madrid, die Uffizien in Florenz, usw.

Ein solcher auf die Repräsentativität gerichteter Blick, der als säkularisierte Variante der – einem Ortsgenius gewidmeten – Tempelerrichtung gelten mag, ist gleichzeitig der Versuch einer Eingrenzung: Der Kunst werden Tempel errichtet, die sie einschließen und die den Zugang zu ihr nur einer auserwählten Gruppe ermöglichen. Die Geschichte der öffentlichen Museen und Konzerthäuser, Bibliotheken und Universitäten beginnt mit der Absicht, das einst feudal Weggeschlossene einem größeren – bürgerlichen – Publikum zugänglich zu machen und kulminiert in der Kritik an den gerade durch die entsprechenden Gebäude errichteten Schwellen: Die Kunst wird im Museum weggeschlossen, die Musik im Konzertsaal, die Literatur in der Bibliothek, die Philosophie in der Universität als ihrem ‚Ehrenplatz'. Eine Visualisierung dieser Orte im Fernsehen unterstützt diese Exklusivität und untergräbt sie zugleich.

40 Dass die korrekte Aussprache tatsächlich von Bedeutung ist, belegt die Funktion der CD „Leben für die Kunst: Renoir, Cézanne, Matisse", mit der man sich ausländische (meist französische) Namens- und Ortsbezeichnungen vorsprechen lassen kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Anders verhält es sich, wenn Werke der Literatur oder Musik nicht wie traditionell üblich mit Ansichten einer Bibliothek oder mit Porträts des Produzenten oder Fotos von Aufführungen in einem Opernhaus bebildert, sondern in einen ihnen ursprünglich fremden Kontext platziert werden. Eine solche Verfremdung unternimmt Alexander Kluge in einer seiner „Prime Time"-Sendungen, in der er einen amerikanischen Walter Benjamin-Experten auf einer Sicherheitskonferenz in München interviewt. Die Sendung beginnt mit Aufnahmen von hin- und hergehenden Polizisten in einer eng mit Kranken- und Mannschaftswagen zugeparkten Straße, wobei im Off der Chor einer Wagner-Oper zu hören ist. Die im traditionellen Sinn fehlende Entsprechung von Ton bzw. Musik und Ort löst nun einen besonderen Effekt aus: Sie wirkt ungewohnt, der Zuschauer (wenn er nicht gleich wegschaltet) wartet auf die ‚Auflösung' oder aber versucht selbst, eine Verbindung zwischen Ton und Bild herzustellen. Über eine Störung der Seh- (und Hör-)gewohnheiten wird im Idealfall die Selbsttätigkeit des Rezipienten in Gang gesetzt. Nicht eine belehrende, sondern eine Eigenaktivität anstrebende Pädagogik wird hier gepflegt. Das Prinzip wiederholt sich, wenn wenig später der Interviewte, gefilmt am Rande der Konferenz (von der man undeutlich im Hintergrund sich bewegende Menschen und Stimmengemurmel wahrnimmt) über Benjamins Deutung der „Wahlverwandtschaften" von Goethe spricht. Was dies bedeutet, erläutert der zunächst als Laufband unter den Straßenszenen eingeblendete, durch Hervorhebungen didaktisierte Text, nämlich:

> Mit aufmerksamen Augen beobachtet Gary Smith, Leiter der American Academy, Berlin auf dem Münchner Sicherheitsgipfel den SUBTEXT, der die BANDBREITE der kontroversen Diskussionen kennzeichnet.
> /Wie schmerzhaft sind GEMEINSAME NENNER?/
> Gary Smith schrieb eine bedeutende Arbeit über Walter Benjamin —

Dem folgt als Schrifttafel (rote und weiße Buchstaben vor schwarzem Hintergrund) ein Insert mit dem Titel der Sendung: „Subtext/ Mit den Augen von Walter Benjamin auf dem Sicherheitsgipfel". Hier ist die Entfernung vom *genius loci* am weitmöglichsten, denn nicht vom Ort geht eine Inspiration aus, sondern von dem Menschen, der diesen Ort und das dort stattfindende Ereignis unter der Inspiration einer bestimmten Lektüre sieht, die wiederum eine bestimmte Lektüre (die Interpretation des Goethe-Romans) enthält.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Die Spannweite des Umgangs mit der Idee des *genius loci* reicht von der puren Erwähnung bildungsträchtiger Orte (wie im „Weimarer Salon“) über Abbildungen der für das Leben eines Künstlers/Wissenschaftlers bedeutsamen Orte (wie bei Bellini oder Nietzsche) bis hin zu der – zunächst keinen offensichtlichen Bezug aufweisenden Provokations-Bebilderung wie im Prime-Time-Beitrag. Dabei werden unterschiedliche pädagogische Konzepte sichtbar: die Bestätigung eines die eigene Position charakterisierenden Bildungswissens um den *genius*, das bildungsbeflissene Aufsuchen und belehrende Zeigen von (entweder auch oder vor allem) touristisch interessierenden Orten, die mit geniehaften Personen in Verbindung stehen, und schließlich die Sicht auf einen Ort mit der Perspektive einer geniehaften Person, bei welcher der Filmproduzent das mit deren Werk verbundene Potenzial auf einen anderen Bereich transferiert, also kreativ anwendet. Diese unterschiedlichen Positionen werden durch die verbale und visuelle Repräsentation von Orten nicht allein realisiert, wohl aber in mehr oder weniger großem Umfang gestützt.

4.5 Visualisierung: Rezeptionserweiterung und Zerstreuung

Für Verbildlichungen bieten sich in besonderer Weise Personalisierung und Lokalisierung an. Die übliche (häufig einzige) Bebilderung im hier untersuchten Bereich war lange Zeit das Abbild des jeweiligen Werkproduzenten – ein Verfahren, das schon Giorgio Vasari (1511-1574) bei seinen Künstlerbiografien, den „Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister“ angewandt hat. Bei mehreren Illustrationen ist es auch meist das Autorenporträt, das an erster Stelle steht. So auch in einem Text aus einer Studieneinheit des Funkkollegs „Literarische Moderne“ über die Romane von Dostojevskij (DIFF 1993). In dem 25seitigen Text sind sechs Bilder platziert, der Textanteil bildet also das eindeutige Übergewicht: Es sind im einzelnen das Fotoporträt des Dichters aus dem Jahr 1879, das Faksimile einer Skizze zu dem Roman „Der Idiot“ mit einer gedruckten deutschen Übersetzung, zwei Aquarelle des belgischen Malers James Ensor aus dem Jahr 1880, eine alte Fotografie des Nevskij Prospekt in St. Petersburg, historische Aufnahmen eines Klosters und einer Kirche in Moskau sowie eine Radierung von Ensor. Die beiden ersten Abbildungen geben einen Eindruck vom Aussehen des Schriftstellers und eines von ihm produzierten Manuskripts. Das Porträt ist universell lesbar, die kyrillische Handschrift dürfte einem deutschen Lesepublikum eher wie ein Ornament vorkommen. Beide Abbildungen geben Spuren

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

des Werkproduzenten wieder, während die Städteaufnahmen auf die Orte verweisen, in denen er gelebt und die er in seinen Romanen beschrieben hat – Biografisierung und Lokalisierung stehen also im Vordergrund.

Während sich im Text keine Passagen finden lassen, die auf die Spurbilder des Produzenten verweisen, sie sich also gewissermaßen selbst verstehen, könnte der folgende Text auf die Städteaufnahmen bezogen sein:

> „Eines der wichtigen ‚Gegensatzpaare' im altrussischen Denken sind das ‚Kloster' und sein unabänderlicher Gegensatz, die ‚Schenke', ‚Kneipe' und das ‚Badehaus': (...) DOSTOJEVSKIJ ‚überbietet' nun den altrussischen Dualismus der zwei Welten. Der Schauplatz der Romanhandlung, Petersburg, kann als Schauplatz der Gegenwelt gedeutet werden. Petersburg galt lange Zeit hindurch als Gegenstadt, als der weltliche, böse und minderwertige Mittelpunkt im Gegensatz zum heiligen Moskau, welches als Sitz der Ordnung galt" (a.a.O., S. 23).

Es handelt sich also nicht um reine Illustrationen der historischen Orte, die für Leben und Werk des Schriftstellers eine Rolle gespielt haben, sondern um Illustrationen des den Beitrag („Stimmen und Räume") kennzeichnenden Interpretationsansatzes. Anders verhält es sich bei der Relation der Ensor-Reproduktionen zum Text. Auch auf diese Bilder wird im Text nicht eigens verwiesen, der Leser ist, wenn er deren Bedeutung entziffern will, auf sich gestellt. Die Aquarelle „Silhouetten" dürften sich auf eine Passage des Textes beziehen, in der die Rede ist von den dämonischen Passanten auf dem ‚Nevskij Prospekt' in der gleichnamigen Novelle von Gogol, die Dostojevskij stark beeinflusst hat.

> „Der ‚Nevskij-Prospekt' als Raum-Text entwirft am Beginn das Szenario der schillernden, im Tagesverlauf changierenden Prachtstraße und ihrer Glitzerwelt, auf der sich Bruchstücke, Andeutungen der Petersburger Menschen bewegen, Bärte, Tücher, Kleider, Düfte: eine Welt der Maskerade, die am Ende des Textes zusammenbricht und als Trugbild einer dämonischen Welt entlarvt wird" (a.a.O., S. 13).

Die Wahl des belgischen Malers und seiner Aquarelle zeigt, dass es weniger um das Lokalkolorit, sondern um die Flüchtigkeit und das Gespenstige von Passanten im zeitgenössischen Habit geht. Auch die Radierung „Le combat de désir et rissolé" zeigt kein russisches Interieur, sondern eine Szene in einer Wohnung mit sich bekämpfenden Menschen. Diese Radierung wirkt wie eine Illustration zu der folgenden im Text zitierten Passage aus Dostojevskijs Roman „Schuld und Sühne":

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„In diesem Augenblick wurde die innere Tür weit geöffnet, und einige Neugierige blickten herein. Freche, lachende Gesichter erschienen, mit Zigaretten und Pfeifen im Mund und Mützen auf dem Kopf. Man sah Gestalten im Schlafrock, völlig aufgeknöpft, in geradezu unanständiger leichter Bekleidung. Mache hatten Spielkarten in der Hand. Besonders laut lachten sie, als Marmeladov, am Haar gezogen, ausrief, dass ihm das Genuss bereite" (a.a.O., S. 25).

Ensors Bild zeigt nun nicht die im Zitat erwähnten Details, sondern vermittelt auch durch die Struktur der Striche und die Farben – es handelt sich um die einzige Bunt-Abbildung im Text – eher die Stimmung eines gewalttätigen Durcheinanders. Die Visualisierungen betreffen demnach Autor, Werk, Interpretationsperspektive und eine im Werk sprachlich vermittelte Atmosphäre.

Das vorstehende Beispiel ist gewählt worden, weil es aus dem primär nicht-visuellen Vermittlungszusammenhang des Funk-Kollegs stammt. In der Rundfunksendung selbst wird übrigens die reine Wortvermittlung zugunsten von Abwechslung und Unterstreichung durch Stücke von Mussorgskij musikalisch ‚illustriert': Auf ein Zitat, in dem vom Gegensatz Stadt-Land die Rede ist, folgt eine Polka; das „Intermezzo in modo classico" in h-moll illustriert die ‚polyphone Schreibweise' Dostojevskijs, die zuvor wie folgt beschrieben wurde: „Themen werden angespielt, thematische Verflechtungen werden zur Vorlage einer Folge von Variationen. Stimmen vermischen sich, rufen sich gegenseitig auf, entlarven sich wechselseitig in ihrer Aussageweise, werden von freien improvisierenden Abschweifungen unterbrochen" (Uhlenbruch o.J., S. 12).

Die bildliche Illustration steht im Gesamtverbund Funkkolleg eher an untergeordneter Stelle: Die Lektüre der Studienbriefe ist nur für diejenigen Hörer von Interesse, die das im Rundfunk Gehörte vertiefen und sich auf die als Option angebotene Zertifikatsprüfung vorbereiten wollen. Dafür ist die bewusste Wahrnehmung der Bilder nicht notwendig, zumal auf diese im Text nicht eigens verwiesen wird. Das durch sie Vermittelte ist somit als beiläufig markiert, soll wohl eher unterschwellig oder atmosphärisch wirken. In dem ausdrücklich als Studienmaterial bezeichneten Text, der im Rahmen eines freiwilligen, an Erwachsene gerichteten Bildungsangebots erstellt wurde, wirkt die Bebilderung eher als Beigabe. Intensität und Richtung der Wahrnehmung bleiben dem Leser bzw. Zuschauer überlassen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Diese Zurückhaltung scheint der angesprochenen Gruppe der literaturwissenschaftlich interessierten Laien angepasst zu sein. Bei Texten, die an ein größeres Publikum gerichtet sind, werden visuelle Elemente offensiver eingesetzt – zum Beispiel in einer Buchreihe, die Werke der Weltliteratur kurz zusammenfasst, mit Angaben zur Person des Autors und zur Rezeption versieht und diese Texte mit Bildern auflockert. So wird bei der Darstellung des Romans „Rot und Schwarz" von Stendhal ein Gemälde mit seinem Porträt, die Umschlagseite der Erstausgabe des Buchs, eine Szene aus der Verfilmung des Romans sowie ein Gemälde in den Text eingefügt, das eine Straßenschlacht bei der Julirevolution von 1830 zeigt. Person und Werk stehen somit an erster, die Zeitumstände an letzter Stelle. Bilder dienen der Verlebendigung, so dass es wohl kein Zufall ist, dass die Filmszene die beiden Hauptdarsteller und das Historiengemälde einen heroisch die Fahne schwenkenden Kämpfer fokussiert. Die im literarischen Werk sprachlich vermittelte Realität wird auf ein Bild festgelegt, wobei es die Autoren auch nicht scheuen, in anderem Zusammenhang entstandene Bilder für ihre Zwecke zu nutzen. Bei der Darstellung von Manzonis Roman „Die Verlobten" wird einem abgedruckten zeitgenössischen Gemälde nicht nur zugesprochen zu zeigen, wie „Italiens Provinz zu Alessandro Manzonis Zeiten" aussah, sondern auch noch einen Eindruck von einer der Hauptfiguren zu vermitteln: „Fast glaubt man, Don Abbondio zu sehen" (Sichtermann/Scholl 2000, S. 123).

Diese Illustrationen schieben sich geradezu in den Text hinein und verändern sogar teilweise seine Gestalt: Generell ist auf jeder Seite mindestens ein (in der Regel rechteckiges) Bild oder ein Zitat in einem Kasten plaziert, so dass der Satzspiegel von vornherein sehr schmal ist. Außerdem werden Figuren aus den Bildern in ihren Umrissen herausgeschnitten, und der Text passt sich diesen Konturen an, wird also vom Blocktext zu einem die Figuren umspielenden Fließtext. Das Layout des durch Zitate und Bilder zurückgedrängten Textes wirkt wie eine Visualisierung der These Marshall McLuhans, nach der die durch die neuen elektronischen Druck- und Publikationsverfahren einerseits Bilder den verbalen Ausdruck ersetzen und das Verbale als Mündliches[41] eine neue Bedeutung erfährt (vgl. McLuhan 1978, S. 230 und 255).

41 Auch wenn es sich bei den Zitaten mehrheitlich um schriftsprachliche Äußerungen handelt, ahmt ihre Präsentation als namentlich gekennzeichnete Kurzäußerungen einen mündlichen Redebeitrag nach, der den Monolog der Beschreibungstexte unterbricht.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Anders ist dies im Bereich der bildenden Kunst: Ein Bild dient hier nicht zur Erläuterung oder zur Herstellung einer Atmosphäre, sondern wird zum eigenständigen Zentralobjekt der Wahrnehmung. Der übliche Modus des registrierenden Erfassens soll durch ein wiederholtes und intensives Betrachten aus unterschiedlichen Perspektiven ersetzt werden, das sowohl die Empfänglichkeit für Bildeindrücke steigern als auch der Vermittlung von (kunst-)historischem, biografischem und technischem Wissen dienen soll.

Ein Paradebeispiel für derartige Sendungen ist die immer wieder einmal wiederholte Reihe „100 Meisterwerke“, später umbenannt in „100(0) Meisterwerke“. In den zehnminütigen Folgen wird nach einem immer gleichen Vorspann – welcher die Hinführung zu anerkannten Werke der bildenden Kunst versinnbildlicht – jeweils ein Werk vorgestellt, das aus verschiedenen Entfernungen und in unterschiedlichen Ausschnitten zu sehen ist, während ein Sprecher im Off Erläuterungen vorliest. Im einzelnen kann man dies dem folgenden Textprotokoll entnehmen, das einen Ausschnitt der Folge über K.F. Schinkels „Mittelalterliche Stadt an einem Fluss“ dokumentiert (vgl. Winter 2000, S. 442):

Protokoll 1

Einstellungs-nummer	Gegenstand/Kamera	Einstellungs-größe	Text/Sprecher (Off)
1	Ganzbild	Totale	Das Bild ist 1815 gemalt und bietet die Ansicht einer deutschen Stadt im Mittelalter. Doch scheint die Stadt fast hinter dem gewaltigen gotischen Dom zu verschwinden. Hochragend empfängt er hellstes Licht.
2	Fensterrose	Detail	Seine Fassade konzentriert sich um eine große Fensterrose, über deren Strahlen die Madonna thront, umgeben von anbetenden Figuren.
3	Ganzbild	Halbtotale	Daneben steigen die Massen der Türme schlank in den Himmel.
4	• linker Turm mit Arbeitern • Kameraschwenk zur Turmspitze • Turmspitze	Detail Detail Detail	Der eine noch unvollendet: auf seiner Plattform das Räderwerk eines Baukrans, auf dessen Bedachung mutig-schwindelfreie Menschen, darüber im Wind die weiße Fahne mit dem schwarzen Reichsadler.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Die erste Einstellung dient dem Überblick und erfasst das gesamte Bild, die zweite ist auf ein Detail konzentriert, das als zentrales präsentiert wird. Die dritte geht zurück zum Gesamtbild, die vierte hebt ein weiteres Detail hervor, das durch eine Kamerabewegung abgetastet wird, um schließlich auf einem Punkt zu verharren. Schnitte und Kamerabewegungen sind streng nach dem Text geordnet, der das Gesehene verbalisiert: deskriptiv („Ansicht einer deutschen Stadt im Mittelalter"), aber auch spekulativ („scheint die Stadt fast hinter dem gewaltigen gotischen Dom zu verschwinden"). Der Blick des Zuschauers kann nicht frei schweifen, sondern wird gezwungen, sich auf ein vom Verfasser der Sendung als zentral ausgemachtes Detail zu richten. Die vorgeblich neutrale und vor allem: nachprüfbare Beschreibung ‚lädt' den Gegenstand gewissermaßen ‚auf' und beeinflusst so die Wahrnehmung: Die Objekte werden anthropomorphisiert: die Stadt scheint zu verschwinden, die Domfassade konzentriert sich, die Türme steigen in den Himmel. Den dargestellten Menschen werden Eigenschaften zugeschrieben, die wie Mut und Schwindelfreiheit nicht visualisierbar sind und deshalb nicht-belegbare Zusätze darstellen.

Man benötigt nicht den Kommentar, um den Sinn der Abfolge und der Einstellungen zu verstehen: Vom Gesamteindruck aus- und wieder zurückgehend wird das Bild in seinen Einzelheiten abgesucht. Ziel ist die genaue Erfassung aller Details und ihre Bündelung zu einem Gesamteindruck, der dann auch – nach einem Vergleich mit den Bildern „Stadt bei Mondaufgang" von Caspar David Friedrich und „Ansicht der Stadt Delft" von Jan Vermeer – gewissermaßen als Höhepunkt und Ergebnis der Mühen sorgfältiger Detailbetrachtung geliefert wird. Während dem Zuschauer zum Schluss noch einmal in der Totale das Gesamtbild gezeigt wird, heißt es nämlich: „Schinkel (...) spitzt den Pinsel und ziseliert seine Stadt, die Bauten, die Bäume und die Menschen – und gewinnt so ihre beängstigende Gegenständlichkeit. Manchmal hat das fast magische Qualität". Diese Aussage wird durch Schnitt und Einstellung ins Bild gesetzt, die den idealen Aneignungsweg vorführen: vom Gesamtbild zu den Details und wieder zurück zum Gesamtbild, das dann mit einem vergleichbaren Werk konfrontiert wird, um schließlich zur Bestimmung seiner spezifischen Eigentümlichkeit zu gelangen.

In den von der Kamera stellvertretend übernommenen Bewegungen des Näher- und des Zurücktretens wird einerseits die konkrete Beweisfüh-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

rung nachvollziehbar zu machen versucht, andererseits wird hier ein Muster des Umgangs mit Original-Kunstwerken abgebildet. Ziel ist weniger die Wiedererkennbarkeit als die Vorführung dieses Umgangsmusters, das an die Stelle von lyrischem Überschwang die geduldige wiederholte Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven setzt.

Der strengen Eingrenzung der Visualisierung in den „100(0) Meisterwerken“ steht die devotionale Haltung gegenüber, mit der jede noch so triviale Spur des Lebens eines Künstlers/Denkers im Bild präsentiert wird. Was in den entsprechenden Museen dann als Exponat gilt, wenn es zum Besitz des Verehrten gehörte oder mit ihm in eine direkte Verbindung gebracht werden kann, wird in der medialen Vermittlung durch Bildchroniken zur ausufernden Bildpräsentation einer zurückliegenden Zeit und ihrer Gebrauchsgegenstände. Es genügt dann nicht, wie im Fall Nietzsches die eigens für ihn angefertigte Schreibmaschine bildlich zu reproduzieren; als Bilddokument gelten in entsprechenden akribisch zusammengestellten Chroniken auch Abbildungen aus zeitgenössischen Prospekten, denen man das Aussehen der von Nietzsche bevorzugten Kurrentschriftfedern entnehmen kann (vgl. Benders/Oettermann 2000, S. 697 und 723).

Neben der Devotion gibt es in diesem Genre aber auch die Haltung der Exploration. In „Nabokovs Berlin“ (Zimmer 2001) werden die in dieser Stadt entstandenen Romane des Autors zum Ausgangspunkt einer Recherche, deren Ergebnis in der Gegenüberstellung zeitgenössischer Fotografien mit Passagen besteht, in denen die abgebildeten Gegenstände genannt werden. Wenn zum Stichwort „Tiergarten“ historische Fotos einer inzwischen verschollenen Marmorstatue und einer im zweiten Weltkrieg zerstörten Steinbrücke gezeigt werden, geht es nicht um eine Beglaubigung oder Überprüfung der Textstellen, sondern um einen Zugang zu ihnen, in denen Dinge der äußeren Realität zur Schaffung einer künstlerischen Wirklichkeit benutzt werden. Bei Nabokov ist von der „Statue der Prinzessin mit dem steinernen Fächer“ die Rede – eine ungewöhnliche Wendung, die von der Realität zweifellos angeregt ist, aber nicht in ihr aufgeht. Die kommentarlose Gegenüberstellung von Text und Bild überlässt solche Schlüsse aber dem Leser bzw. Betrachter.

Wenn Bilder in diesem Zusammenhang nicht – wie Passbilder, Umschlagseiten von Büchern oder Programmzettel von musikalischen Aufführun-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gen – als Dokumentation angelegt sind, dienen sie der Ästhetisierung des ‚Produkts', vermitteln aber dabei und darüber hinaus Hinweise, die das Bildungswissen nicht als Wissen über Werke und ihre Produzenten, sondern als Wissen über die Bedeutung und den Umgang mit dieser Bedeutung betreffen.

Das ist am auffälligsten im Bereich der Musik. Da sich in der klassischen (aber auch in der modernen E- und der Pop-) Musik eine ungebrochen idealisierende Haltung gegenüber der Person von Komponisten und ausübenden Künstlern am ehesten halten konnte, verwundert es nicht, dass diese Haltung über Porträtaufnahmen zu bewirken oder zu befestigen versucht wird. Neben der Tradition der ‚theatralischen' Porträts von Sängern im Kostüm ihrer Rollen, finden sich im Zusammenhang mit der Entwicklung von mobilen Kameras auch gleichsam private Aufnahmen aus dem Alltag, die nichtsdestotrotz zur Idealisierung der Abgebildeten beitragen.

Ein besonders deutliches Beispiel sind die Film- und Fotoaufnahmen des früh gestorbenen kanadischen Pianisten Glenn Gould, die nicht nur für Cover-Illustrationen benutzt, sondern immer wieder auch im Fernsehen gezeigt werden. Zu Gould ist 2002 auch ein vorwiegend Fotos enthaltendes Buch mit dem Untertitel „Ein Leben in Bildern" erschienen, das den Mythos vom einsamen Genie paradoxerweise gerade durch Aufnahmen belegt, die ihn bei Auftritten, in Fernsehsendungen und für die Kamera posierend zeigen. Gleich am Anfang ist eine sich über zwei Seiten erstreckende Aufnahme abgedruckt, die den Pianisten allein von hinten auf einer Parkbank in einer weiten, kahlen Winterlandschaft zeigt. Links oben ist die Aussage Goulds „Für jede Stunde, die man in Gesellschaft anderer Menschen verbringt, muss man x Stunden für sich allein sein... Isolation ist ein unabdingbarer Bestandteil menschlichen Glücks" zu lesen. Kann der Betrachter hier noch den Eindruck gewinnen, den Künstler gewissermaßen überrascht zu haben, so wird er im letzten Drittel des Buchs belehrt, dass es sich bei dieser Aufnahme um eine Serie von Fotos handelt, die der Fotograf von Goulds Plattenfirma aufgenommen hat und von denen einige als Cover für eine CD mit Klaviermusik von Sibelius verwendet wurden.

Das Buch zeigt die unterschiedlichen Facetten der optischen Repräsentation von (musikalischem) Genie am Beispiel des am Klavier bzw. Flü-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gel sitzenden Pianisten: ein Hochglanzfoto des ordentlich frisierten Elfjährigen in Anzug und Krawatte, der konzentriert seine Hände auf den Klaviertasten betrachtet, ein wahrscheinlich spontan aufgenommenes Foto, das den jungen Pianisten im Oberhemd mit wirren Haaren bei der Studio-Aufnahme der Goldberg-Variationen zeigt: jetzt schon in der (durch die Benutzung eines Kinderstuhls bedingten) typischen kauernden Haltung, den Mund (zum Mitsingen) geöffnet, und schließlich eine Aufnahme, die 25 Jahre später kurz vor seinem Tod entstand, auf der er mit schütterem Haar und Brille fast zusammengesunken in noch kürzerer Entfernung zu den Tasten sitzt und den Mund unwillkürlich leicht geöffnet hat.

Das sind nicht nur Illustrationen, die den Unterschied der verschiedenen Lebensalter vorführen. Es sind auch unterschiedliche Konzeptionen von Künstlertum, die sich über die Fotos vermitteln[42]:

- repräsentative, schon im Kind angelegte Meisterschaft
- bürgerliche Konventionen aufgebende begeisterte Hingabe
- angestrengte, selbstvergessene Konzentration.

Diesen Facetten der Künstler-Legende (s.o.) ist die – in der jeweils gleichen Anordnung erkennbare – Verschmelzung von Person und Tätigkeit gemeinsam, welche die übliche Erwerbsarbeit in der Regel nicht kennt und die nur als Utopie erfahren werden kann. Der Künstler wird zur Gegenfigur des unter den Bedingungen der Routine, der Fremdbestimmung und der Ablenkung lebenden Rezipienten, dem möglicherweise über den Kunstgenuss ein Zugang zu dieser ihm normalerweise verschlossenen Welt möglich ist – ein Zugang, der aber gleichzeitig auch die Haltung anzeigt, die für die Rezeption von Kunstwerken angemessen ist: Disziplin, Begeisterung, Konzentration. Es ist kein Zufall, dass Vermarktungsstrategien sich nach wie vor auf die Haltung der unkonventionellen Hingabe beziehen: In einer Werbung für eine Glenn-Gould-Edition wird nicht auf die Musik, sondern auf diese Pose Bezug genommen, die auch auf dem Umschlag des Gould gewidmeten Buchs zu sehen ist (vgl. Abb. 5 und 6).

42 Ein frühes Beispiel einer über Fotografien vermittelten Veränderung der Künstlerkonzeption stellen die Aufnahmen von Franz Liszt dar: Von der Pose des edel romantischen jungen Virtuosen über den strengen Komponisten zum milden Abbé (vgl. Burger 2003).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Abb.5: Cover des Buchs „Glenn Gould. Ein Leben in Bildern“

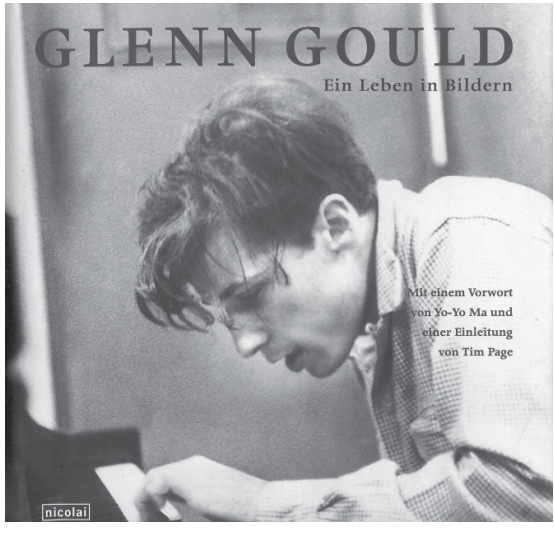
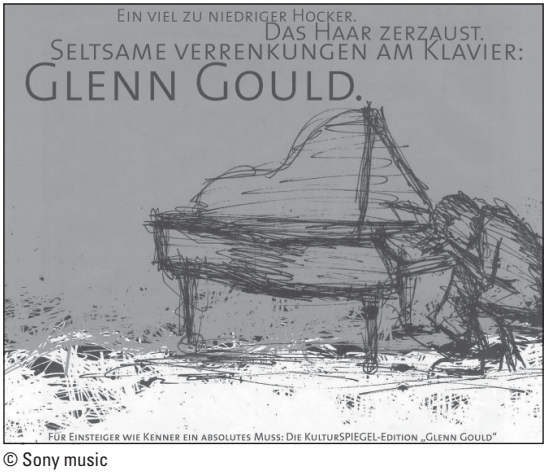


Abb.6: Werbung für eine CD-Edition mit Aufnahmen von Glenn Gould (Ausschnitt)



© Sony music

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Dieser ‚verdeckten' Pädagogik sind Bemühungen zur Seite zu stellen, die das musikalische Kunsterlebnis zugleich erleichtern und intensivieren wollen. Auch hier wird auf Verfahren der Visualisierung zurückgegriffen. Ein relativ ausgereiftes Beispiel ist die Doppel-CD von United Soft Media zur „Symphonie fantastique" von Hector Berlioz, die diverse Optionen eines erweiterten Musik-Hörens für Besitzer eines multimediafähigen Rechners bietet: Man kann über Lautsprecher das Werk hören und gleichzeitig am Monitor darauf abgestimmte Gemälde betrachten, der jeweils markierten Partitur folgen, Kommentare und Analysen lesen sowie einen Videofilm von den Proben zu dem Stück ansehen. Darüber hinaus bietet die Produktion gezielte Auswahlmöglichkeiten, die sich auf die in einem Bilderbuch gesammelten Bilder beziehen, auf einen Takt in der Partitur, auf eine Sequenz, zu den Instrumentengruppen getrennt gehört werden können, oder aber auf einen der *takes* aus dem Videofilm. Hören wird mit Sehen bzw. Lesen, die ästhetische Dimension mit der kognitiven, das üblicherweise sich passiv vollziehende Hören mit einer Entscheidungen realisierenden Aktivität gekoppelt. Die Nutzung synästhetischer Impressionen erhält den gleichen Raum wie das quasi wissenschaftliche Verfolgen der der Aufführung zugrundeliegenden Partitur. Allein die Vielfalt der Visualisierungsmöglichkeiten verdeutlicht die Vielfalt der Zugänge zu einem Kunstwerk und deutet an, dass es neben den vorgestellten auch noch weitere Möglichkeiten, zumindest aber jeweils individuelle Mischformen gibt.

Visualisierungen sind demnach nicht unbedingt Verstehenshilfen, welche die Konzentration auf das Wesentliche lenken, sie stimmen auch ein, offerieren Parallel-Eindrücke, erweitern die Rezeptionsmöglichkeiten. Dokumentation und Animation liegen eng beieinander: Die Absicht des Näherbringens verbindet sich mit der ästhetischen Verpackung eines Produkts. Während eine Multimedia-Produktion dem Nutzer verschiedene Möglichkeiten der Visualisierung zur Auswahl anbietet, wird dem Fernsehzuschauer die von den Machern bestimmte vorgesetzt. Sie ist auch nicht – wie bei den meisten Printmedien in diesem Bereich – Zugabe, sondern steht im Vordergrund.

Die Bebilderungsnotwendigkeit des Fernsehens scheint (wahrscheinlich unter dem Eindruck der Ästhetik des Videoclips, der Musiksender für Jugendliche dominiert) eine immer raschere Folge von wechselnden Bildern zu verlangen und führt zu einem Überangebot an unterschiedlichs-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ten visuellen Reizen, das in der Regel nicht vollständig erfasst werden kann (und wahrscheinlich auch nicht soll). Diese ‚Zumutung' erschließt sich aus der folgenden Ton- und Bildtranskription des Beginns eines Films über Julia Kristeva, aus dem bereits im Zusammenhang mit der Frage der Lokalisierung zitiert worden ist (s.o.):

Protokoll 2

Einstellungs-nummer	Gegenstand/Kamera	Einstellungs-größe[1]	Ton/Text
1	J.K. vor Bücherregal	Nah-aufnahme	*Originalstimme J.K.:* Je pense que... *Stimme Synchronsprecherin:* Als Frau und Freudianerin glaube ich, dass man als Frau zum Gesetz, zur Macht, zum Verbot eine andere Beziehung hat.
2	psychedelisch verzerrte Bilder von einer Kabine, in der ein junger Mann zu sehen ist; Überblendung: J.K., als ganze Gestalt sichtbar, geht rasch von links nach rechts zunächst auf ein Gebäude zu, dann auf einem Flur innerhalb des Gebäudes	Halbnah-aufnahme	*feierliche Musik* *Stimme Sprecher (mit leiser Musik unterlegt):* Julia Kristeva ist eine der wichtigsten feministischen Philosophinnen. Die gebürtige Bulgarin schloss ihr Studium der Linguistik in Paris ab, wo sie heute als Universitätsprofessorin Semiotik lehrt.
3	Überblendung: rechts: mittelalterliche Bibliothek, Mönch; J. K. geht von links nach rechts	Halbnah-aufnahme	Die sprach- und erkenntniskritischen Erkenntnisse ihrer Forschungsarbeit über Zeichen und Symbole, Mythen und Literatur
4	Überblendung: links: Gesicht J.K.; rechts: Globus	Groß-aufnahme	machten sie über Frankreich hinaus bekannt
5	Skyline von New York im Halbdämmerlicht mit hervorbrechenden Sonnenstrahlen	Totale	und ergaben auch für feministische Fragestellungen neue Perspektiven.
6	Überblendung: links: J.K.; rechts: Frau schiebt Kinderwagen	Halbnah-aufnahme	Julia Kristeva praktiziert auch als Psychoanalytikerin
7	gläserner Kopf (Kopfhörerhalter), der sich dreht dahinter: Gehirnstromaufzeichnungen	Groß-aufnahme	und ist damit eine kritische Beobachterin der seelischen und sozialen Konflikte des modernen Menschen.

[1] In der Spalte Einstellungsgröße wird nach Großaufnahme, die das ganze Gesicht zeigt, Nahaufnahme, die den Kopf und den Oberkörper eines Menschen bis zur Gürtellinie zeigt, und Totale, die den gesamten Raum (eventuell) mit vielen Menschen zeigt, unterschieden (vgl. Faulstich 2002, S. 115f.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Der Film ist somit gekennzeichnet durch den Wechsel von dokumentarischen Szenen, die die Sprecherin in (vielleicht metaphorisch zu deutender) schneller Bewegung zeigen, und metonymisch[43]-exemplarischen, auf den gesprochenen Text bezogenen Bildern. Die in schneller Folge ablaufende Kaskade von immer neuen metonymischen Bildern kann den Text kaum verständlicher machen. Statt den Text wirken zu lassen und Wesentliches hervorzuheben, werden möglichst viele der in ihm enthaltenen Anregungen mit gängigen oder auch leicht zu beschaffenden Bildern optisch umgesetzt. Die Visualisierung wirkt nicht zentrifugal, sondern zentripetal. Was durch die Syntax der Rede geordnet erscheint, wirkt in der optischen Umsetzung wie eine unverbundene Folge von Fragmenten.

Ähnlich, wenn auch ungleich überlegter ist die im folgenden transkribierte Folge über den Roman „Ulysses“ von James Joyce in einer Reihe mit dem Titel „Weltliteratur in 100 Sekunden“ gestaltet, die in einem Kulturmagazin als Beitrag neben anderen Kulturnachrichten gesendet wurde:

Protokoll 3

Einstellungs-nummer	Gegenstand/Kamera	Einstellungs-größe[1]	Text/Sprecher (Off)
1	Aus einem dunkelgrauen Mantel zieht eine Männerhand ein gelbes Taschenbuch, blättert darin und legt es auf einen Marmortisch, auf dem als Insert das Wort „choice“ erscheint.	Detail	Ein Buch wie ein einfacher Mantel, in das eine ganze Wirklichkeit passt, ein Tag: der 16. Juni 1904, ein Held: der gutmütige Kleinbürger Leopold Bloom auf seinen Wegen durch Dublin. Der hat keine Wahl. Seine Frau wartet zu Hause auf ihren Liebhaber.
2	Ruckartiger zoom-in auf ein Foto von James Joyce, bis zuletzt nur die Brille und die Nase zu sehen sind.	Großaufnahme – Detail	Sein Autor James Joyce war denkbar kurzsichtig. Deshalb hat er einen akustischen Roman geschrieben, einen Hörroman – vieldeutig, die Stimme der Großstadt.

[1] Unter einer amerikanischen Einstellung wird die Aufnahme eines Menschen verstanden, die ihn vom Kopf bis zu den Oberschenkeln zeigt (vgl. Faulstich 2002, S. 115).

43 Metaphorische Visualisierungen bilden eine Bedeutungsübertragung aufgrund einer Ähnlichkeit ab, metonymische bilden statt des eigentlichen Gegenstands Gegenstände aus dem Kontext ab (vgl. Doelker 1997, S. 164f).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Protokoll 3 (Fortsetzung)

Einstellungs-nummer	Gegenstand/Kamera	Einstellungs-größe	Text/Sprecher (Off)
3	Aus einer Hosentasche holt die Hand eine Kartoffel heraus.	Detail	Am Abend ist der Mantel von Leopold Bloom voller Dinge wie Seife und eine Kartoffel. Bloom hat sie über den Tag eingesteckt und mit sich herumgetragen:
4	Filmaufnahme von J.J. (in Anzug, mit Hut und Stock sowie über den Arm gelegtem Mantel) und (s)einer Frau, die dem Betrachter auf einer großstädtischen Straße entgegengehen.	amerikanische Einstellung	ein moderner Odysseus auf seinen Irrwegen. Doch die Zeiten haben sich geändert: Abenteuer Alltag – aber kein wirklich schöner Tag. Bloom geht auf eine Beerdigung, akquiriert Anzeigen,
5	Aus der Brusttasche eines Anzugs holt die Hand ein Stück Seife heraus.	Detail	onaniert am Strand, geht in Kneipen, kriegt beinah' Prügel, besucht ein Bordell und landet in der Nacht dann wieder neben seiner untreuen Frau, die gerade mit der Sprache fremdgeht.
6	Die Hand faltet einen Stadtplan auseinander.	Detail	Der geheime Held des Romans ist die Stadt selbst. Die Straßen verbinden alles. Jede Sekunde umfasst viele Ereignisse. Am Ende haben sie alle irgendwie mit Leopold Bloom zu tun.
7	Die Hand holt geknülltes dunkles Papier aus einer Manteltasche und faltet es auseinander.	Detail	Ein Roman, der nichts vergisst – im Gegensatz zu seinem Leser.
8	Kopf von J.J. bewegt sich nach rechts.	Großaufnahme	In „Ulysses" sind die Worte selbst wie ein Mantel. Sie tragen viele Bedeutungen in sich.
9	Auf dem Tisch liegen das gelbe Buch mit dem jetzt erkennbaren Titel „Homer: Die Odyssee", die Kartoffel und das Stück Seife auf dem dunklen Papier, auf dem ist der Schriftzug „Joy" zu erkennen. Die Hand legt den Stadtplan und dann einen Schuh mit der Sohle nach oben dazu. Auf der Sohle ist der Schriftzug „EN" angebracht. Es folgt ein zweiter Schuh, auf dessen Sohle „TE" steht.	Totale	Die Sprache spielt verrückt, nichts ist eindeutig. Die Irrfahrten der Prosa münden in den Hafen der Poesie. Das längste Gedicht der Welt, ca. 1000 Seiten, voller Parodie, Stilwechsel und äußerst komisch. Ein Buch, dem man kein Wort einfach glauben sollte, nicht einmal am Ende.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Text und Bild sind zwar eindeutig aufeinander bezogen, erschöpfen sich aber nicht im wechselseitigen Verweis. So kann man schon streiten, ob – wie der Text zur Einstellung 1 nahelegt – die Hand und der Mantel auf die Person des Romanhelden oder auf den Autor des Werks verweisen. Das im Text nicht erklärte Insert „choice“ ist einerseits das englische Pendant zum Textwort „Wahl“, verweist also auf Bloom; es ist aber phonetisch an den Namen des Autors gebunden, bezieht sich also auf Joyce. Diese zweite Interpretation wird durch die folgende Einstellung sowie das Ende des Films gestützt, in der offengelegt wird, um welches Buch es sich handelt. Ähnlich unklar ist der Bezugspunkt der Passage „ein moderner Odysseus auf seinen Irrwegen“: Syntaktisch ist sie auf Bloom bezogen, visuell auf Joyce. Eindeutig dagegen scheint die Relation zwischen dem Begriff „Stadt“ und dem gezeigten Stadtplan (Einstellung 6). Es wird aber nicht – was leicht möglich wäre – eine Ansicht der irischen Stadt Dublin gezeigt, sondern ein Plan, der die Idee der Anlage der Stadt mit der der Anlage des Texts verbindet und so den literarischen Text von einer einfachen Stadtbeschreibung absetzt. Der simplen Begriffsrelation Stadt – Stadtplan steht die kompliziertere Aktionsrelation „nicht vergessen“ – „geknülltes Papier auseinanderfalten“ gegenüber: So wie man einen Zettel mit Notizen, die man vergessen will, zusammenknüllt und wegwirft, so verhindert man das Vergessen, indem man den Zettel auseinanderfaltet und wieder liest.

Der Aussage „Die Sprache spielt verrückt, nichts ist eindeutig“ entspricht die Variation des ersten Inserts „choice“ zu „Joy(ce)“ (Einstellung 9), das aber für sich allein genommen wiederum als das englische Wort für „Freude“ gelesen werden kann. Ähnlich mehrdeutig ist das auf den Schuhsohlen geschriebene Wort „EN-TE“, das einerseits das Wort „Ende“ aus dem Text aufgreift und wie dieses das Ende des Filmbeitrags mitmeint, das andererseits an den Begriff „Zeitungsente“ erinnert, also die Unwahrheit oder mangelnde Vertrauenswürdigkeit des Texts meinen könnte[44].

Die Visualisierung arbeitet in kürzester Zeit mit verschiedensten Mitteln:

- der Wahl eines Ausschnitts, der das Ganze – in diesem Fall eine Person – nicht erkennbar macht

44 Auf eine weitere mögliche Bedeutung weist die Nähe zur griechischen Vorsilbe „en“ hin, die auf das Innere, also das Buch als „Mantel, in das eine ganze Wirklichkeit passt“, anspielen könnte.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

- dem Zoom, der immer näher an das Gesicht einer Person rückt und sich schließlich auf die Augen-Nasen-Partie konzentriert
- der Schrift (Inserts und Buchtitel)
- der Verwendung unterschiedlichen Materials (historische Fotos, historische und für die Sendung aktuell aufgenommene Filmaufnahmen)
- dem Schnitt, der die für die Sendung eigens aufgenommene Film-Folge unterbricht.

Diese Mittel tragen zu einer eigenen Bedeutung des Visuellen bei, das weniger den Text illustriert und vereindeutigt, sondern eher zusätzliche Bedeutungen beisteuert. Es handelt sich hier zwar um ein besonders sorgfältig gearbeitetes (und sogar mit einem Preis ausgezeichnetes[45]) Beispiel, das aber die mittlerweile im Fernsehen üblichen Techniken verwendet und als Realisierung des Prinzips der Komprimierung gelten kann. In kürzester Zeit wird eine große Anzahl an direkten und indirekten Informationen übermittelt, die zwar nicht alle behalten werden können, aber auch nicht als ‚Zumutung' zum Wegschalten herausfordern. So werden auch wenig Vorgebildete angesprochen, ohne durch unzulässige Vereinfachung die mit moderner Literatur Vertrauten abzuschrecken.

Diese Art überbordender Visualisierung ist mittlerweile nicht mehr nur auf Musik-Videoclips beschränkt; die Filmaufnahme eines gleichzeitig mit der Tonspur sprechenden Menschen ist fast die Ausnahme, die als Element neben anderen, kaum aber einmal als eine Sendung füllend eingesetzt wird. Die in schneller Folge übermittelten und sich teilweise vermischenden Bilder oder Filmausschnitte sollen nicht um ihrer selbst willen betrachtet oder gar ausgeschöpft werden, sondern dienen zum einen der Stimulierung, die man dem Text allein nicht zutraut und die vielleicht sogar das befürchtete Wegschalten verhindert, zum anderen aber auch der bewussten Vermittlung des Eindrucks von Dynamik, Heterogenität und besonderen Bedeutungsreichtums, wie er beim Thema der Serie „Visionen vom 21. Jahrhundert" bzw. bei dem Roman von James Joyce naheliegt. Die syntaktische Ordnung des schriftlich vorformulierten gesprochenen Textes wird durch die Bilderkaskade aufgebrochen (umgekehrt wird aber auch die optische Vielfalt durch den einheitsstiftenden Text ‚gebändigt'). Auch wenn der Zuschauer etwas nicht verste-

45 Der Autor Frank Hertweck hat für diesen Film den Litravisions-Preis erhalten.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

hen sollte, kann er dem Film ‚folgen', der immer wieder mit allgemein verständlichen Text- und Bildpassagen aufwartet, die eventuell Unverstandenes vergessen machen.

Im Gegensatz zur Visualisierung durch ‚logische Bilder', die „der Darstellung von Zusammenhängen zwischen qualitativen und quantitativen Merkmalen eines Sachverhalts" (Schnotz 1994, S. 97) dienen, wird hier nicht totale Verständlichkeit und Konzentration, sondern Umgang mit partiell oder nicht sofort Unverständlichem unter Ablenkungsbedingungen angestrebt. Dies kann man als Verhinderung von Bildung interpretieren (vgl. Ladenthin 1997), man kann aber hier auch einen Modus des Vermittelns sehen, der den modernen Konditionen des Überangebots an Informationen und einer immens gesteigerten Zugänglichkeit angemessen ist, der gewissermaßen Rücksicht darauf nimmt, dass Wissen (scheinbar) jederzeit zu erlangen ist und in dem auch flüchtige Formen des Wahrnehmens und der mit anderen Elementen vermischten Teilaneignung ermöglicht werden sollen und Zerstreuung[46] nicht als anrüchig gilt. ‚Bildend' ist also nicht allein die zentrifugale Fokussierung wie in der Serie der „100(0) Meisterwerke", sondern auch die zentripetale Zerstreuung und Abundanz, die die Polyvalenz eines Gegenstands mit seinen vielfältigen Anknüpfungspunkten (wenn auch meist nur kurz) aufzeigt.

Wichtiger aber noch scheint zu sein, dass alle der hier aufgeführten Typen der Visualisierung die zentrale Rolle des Textes beleuchten. Auswahl und Anordnung des Bildmaterials sind vom Text gesteuert und nur durch diesen verständlich. Das betrifft sowohl die Fälle, in denen Illustrationen ‚Beigaben' sind, als auch die, bei denen sich der Text auf ein visuelles Objekt wie ein Gemälde bezieht. Das gilt auch für audiovisuelle Präsentationen im off- und online-Modus, die nicht (nur) aufgrund der Textmenge, sondern (vor allem) wegen der Steuerungsfunktion von geschriebenen und/oder gesprochenen Worten eigentlich als ‚audio*logo*visuelle'[47] bezeichnet werden müssten. Die aktuelle Rede vom ‚pictorial' oder vom ‚iconic turn', mit der auf die zunehmende Bedeutung von

46 Bei der nach wie vor aktuellen Medien-Kritik an der Zerstreuung als einer Gefährdung der geistigen und moralischen Verfassung des Menschen handelt es sich um einen alten Topos, der auf den französischen Philosophen Blaise Pascal zurückgeht (vgl. Nolda 2002, S. 92).

47 Diesen Vorschlag hat der französische Filmtheoretiker Michel Chion (1988, S. 225) gemacht, „pour mettre en lumière le fait que dans la plupart des cas, le langage est présent au cinéma de matière centrale, déterminante et privilégiée, aussi bien sous forme de texte écrit (...) que de texte oral."

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Bildern allgemein in der Gesellschaft und speziell bei der Vermittlung von Wissen aufmerksam gemacht wird[48], aübersieht meist diese Gebundenheit an das Wort. Die Zentralstellung des Wortes wird in der Regel nur dann erkennbar, wenn die üblichen Bebilderungen fehlen. Dass dies immerhin bei einer Fernsehsendung über eine Ausstellung mit Werken moderner Kunst wie der *documenta* möglich ist, hat das Experiment einer im Herbst 2002 über vier Stunden laufenden Sendung „Megavoices" bewiesen, in der lediglich die ausstellenden Künstler, während sie ihre *statements* sprachen, nicht aber ihre Werke zu sehen waren. Der gewohnten Überfülle an optischen wurde hier eine ungewohnte Überfülle an akustischen Eindrücken entgegengesetzt.

4.6 Dialogisierung und Oralisierung: Literarischer Salon und Befragung

Die zentrale Rolle des Wortes auch im visuellen Medium par excellence, dem Fernsehen, belegt nicht zuletzt die Zunahme an auf Gesprächen basierenden Sendungen: Im hier interessierenden Bereich wird dabei auf ein Modell zurückgegriffen, das in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts mit dem Hôtel Rambouillet in Frankreich entstand – auf den ‚Salon'. Die Gastgeberinnen – in dieser Funktion traten so gut wie ausschließlich Frauen auf – empfingen an einem bestimmten Wochentag in ihren Häusern eine unterschiedlich zusammengesetzte Gesellschaft. Geist und Witz waren gefragt, die Herkunft war zweitrangig, so dass der karriereförderliche Eintritt in einen Salon von persönlichen Fähigkeiten abhing. Die Konversation stand an erster Stelle, wobei die Literatur zwar einen großen Raum einnahm, aber nicht unbedingt dominierte: „Das Hauptamüsement bestand im Wechsel der Unterhaltungsarten und Gesprächsthemen; in ungezwungenen Stimmungen und Launen gab man auch burlesken Einfällen nach" (von Falke 1977, S. 55). Das Verhältnis der Geschlechter untereinander war durch Galanterie bestimmt, und die

48 Die sich gegenwärtig vollziehende Etablierung der disziplinübergreifenden Bildwissenschaft sollte auch nicht dazu verleiten, in der Betonung des Visuellen eine ausschließlich moderne Erscheinung zu identifizieren. Die Geschichte der Visualisierung zeigt nämlich, dass die als modern empfundene visuelle Bildung Vorgänger in Praktiken des 18. Jahrhunderts hat, die breite Schichten unterhalten und (vorwiegend naturwissenschaftlich) bilden sollten. Nach Auffassung der amerikanischen Kunsthistorikerin Barbara Maria Stafford waren illustrierte Bücher, optische Kabinette, wundersame Apparaturen, verblüffende Experimente und reizvolle Museumsinstallationen ebenso informativ wie unterhaltsam und bildeten einen wichtigen Teil der sich damals formierenden Volks- bzw. Erwachsenenbildung (vgl. Stafford 1998, S. 9).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Unterhaltungsgegenstände sollten Vergnügen und Anregung bereiten: Leidenschaft und Streit wurden möglichst vermieden.

Als Ableger dieser Salons wurde der literarische Salon entwickelt, in dem die literarischen Unterhaltungen, die ernster waren als im eigentlichen Salon, dominierten. In Deutschland ist es vor allem im 19. Jahrhundert in Berlin zu einer Blütezeit des Salons gekommen, in der – auch dies ein Beleg für die emanzipatorische Funktion des Salons – Jüdinnen wie Rahel Varnhagen oder Henriette Herz eine herausragende Rolle spielten. Die Trennung zwischen Wissenschaft und Kultur war noch nicht eine absolute – wie der Doppelsalon des Ehepaars Herz zeigt, in dem naturwissenschaftliche Experimente demonstriert und literarische Diskussionen geführt wurden. Nicht in allen Salons wurde allerdings ernsthaft diskutiert, häufig überwog die Tischunterhaltung oder auch die musikalische Darbietung.

Geselligkeit und Bildung gingen in diesem Modell eine Verbindung ein, die eine theoretische Fundierung durch eine Schrift erhielt, in der ein junger Wissenschaftler den „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“ unternahm. Als Autor dieses im „Berlinischen Archiv der Zeit und ihres Geschmacks“ erschienenen Textes ist erst im 20. Jahrhundert der als Philosoph und Theologe berühmt gewordene Friedrich E.D. Schleiermacher identifiziert worden. Geselligkeit ist für ihn Medium der Vermittlung von Kultur und Aufklärung, deren Zweck nicht unmittelbare Nützlichkeit, sondern Moralität ist. Es gilt also, Situationen zu schaffen oder aufzusuchen, die – im Gegensatz zur entfremdenden Arbeit – der Entwicklung des Individuums zugute kommen. Ähnlich wie Schiller setzt Schleiermacher auf die Kategorien des Ästhetischen und Spielerischen, stellt aber nicht das künstlerische Werk, sondern das poetisch zu behandelnde soziale Leben an die erste Stelle. Damit ist „seiner kritisch-ironischen Geselligkeitsidee das antikisierende Moment des Erhabenen völlig fremd“ (Gaus 1998, S. 75). In der Wechselseitigkeit und der freien Assoziation des handlungsentlasteten Gesprächs eröffnen sich – utopische – Möglichkeiten der angestrebten Selbstbildung, die in der Realität auf eine bestimmte soziale Figuration beschränkt war, zu der im Falle der Berliner Salons der Zugang auf zwei Wegen bzw. von zwei Seiten möglich war. „Während Aristokraten ein spezifisches Savoir-vivre zeigen mussten, war für Nichtaristokraten insbesondere der Nachweis von Deutungskompetenz durch kulturelle Produktion das Entrebillet für die

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Salons. Es reichte nicht, den gebildeten Ständen zuzugehören, vielmehr musste Kreativität nachgewiesen werden“ (a.a.O., S. 299).

Habermas (1962) hat in den Salons eine Institution gesehen, die – wie die Tischgesellschaften und Kaffeehäuser – maßgeblich zur Formulierung einer kritischen Öffentlichkeit beigetragen haben. Er sah hier modellhafte Versammlungsorte, an denen ein Räsonnement möglich war, das unter den Bedingungen der Autorität des Arguments, der Problematisierung bisher fragloser Bereiche und der prinzipiellen Offenheit der Gesellschaft die bürgerliche Öffentlichkeit erst eigentlich begründete. Die Salongeselligkeit beschränkt sich aber nicht auf kritisches Räsonnieren, sondern gibt auch dem spielerischen Umgang mit Sprache bis hin zur gemeinsamen Textproduktion großen Raum. Sie kann insgesamt als ästhetische Inszenierung angesehen werden, die von Beteiligten gewisse Umgangsformen und damit Anpassung verlangt – eine Beobachtung, welche die Vorstellung der Freisetzung von Persönlichkeit und Handlungspotentialen, also von Bildung, als tendenziell utopische erkennen lässt.

Die ‚Renaissance des Berliner Salons’ (Saxe 1999) in den 1990er Jahren bekräftigt diese Einschätzung, ohne die Idee und Realität des Salons als solche zu desavouieren. Immerhin findet sich auch heute noch (oder wieder) eine Vielfalt von Ausprägungen, die eine Einteilung in politische, kulinarische und akademische Salons, in Kunst- und Frauensalons nahelegen. Das pädagogische Element solcher privater Initiativen wird deutlich, wenn Hinweise ‚für den gelungenen Salon’ gegeben werden, in denen die Heterogenität der Gäste, die „zurückhaltende, aber souveräne Konversationskunst“ des Gastgebers, das Einladen von Stargästen und das Nutzen von unterhaltenden Stammgästen, den sogenannten Habitués, empfohlen wird (vgl. a.a.O., S. 236f).

Als speziell moderne Variante des intellektuellen Salons mit deutlichen Zügen der Demokratisierung kann das ‚philosophische Café’ gelten, wie es Marc Sautet mit seinem Bestseller „Ein Café für Sokrates“ bekannt gemacht hat. Sautet hat Anfang der 1990er Jahre an der Pariser Place de la Concorde ein philosophisches Café gegründet, in dem sich wöchentlich Menschen aller Altersstufen und Gesellschaftsschichten treffen, um unter der Gesprächsführung von Sautet lebensnah spontan eingebrachte Fragen wie „Ist Gewalt universell oder nur menschlich?“ oder

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

„Was ist ein Außenseiter?“ zu diskutieren. Sautet betreibt darüber hinaus eine philosophische Praxis, in der er einzelnen oder kleinen Gruppen philosophischen Rat erteilt bzw. sie zum philosophischen Denken über ihre Probleme anregt. Eine derartige (von an der Universität Ausgebildeten organisierte) Philosophie für Laien grenzt sich deutlich von der gleichnamigen akademischen Disziplin ab und nimmt für sich in Anspruch, zu deren Anfängen im klassischen Griechenland zurückzukehren.

Die Idee der Verbindung von Geselligkeit und für jedermann offener Intellektualität hat als Praxis, aber auch als mediale Form Anhänger und Nachahmer gefunden. Als Beispiel im Bereich der Printmedien mag der Band „Das Café der toten Philosophen“ genügen, in dem der philosophische Briefwechsel abgedruckt ist, den der Philosophie-Professor Vittorio Hösle in den Jahren 1994 bis 1996 mit einer Gymnasiastin geführt hat. Beide erfinden ein phantastisches Café, in dem sie die großen Denker von Platon bis Hans Jonas über Gott, die Welt und das richtige Leben diskutieren lassen. Der Markt für eine derartige Literatur ist groß, eröffnet wurde er zweifellos durch das Buch „Sofies Welt“ von Jostein Gaarder (1991), von dem übrigens auch die Briefpartnerin Hösles zum Nachdenken und Fragenstellen angeregt worden war.

Eine Reihe von Fernsehsendungen imitieren nun einen Salon, in dem über ein anspruchsvolles aktuelles Thema so diskutiert wird, dass auch weniger Informierte folgen können. Das wird entweder durch eine darauf Rücksicht nehmende Redeweise der Protagonisten erreicht oder aber dadurch, dass an dem Gespräch von vornherein nicht nur Spezialisten teilnehmen. Ein Laie kann ein Gast, es kann aber auch der Moderator sein, der entweder tatsächlich kein Fachmann ist oder aber sein vorhandenes Wissen zurückstellt und statt dessen Fragen formuliert, von denen er annimmt, dass auch Zuschauer sie hätten stellen können. Entscheidend ist somit der Dialog, der die einheitliche Darstellung eines Sachverhalts aufbricht in das Miteinander der Perspektiven zweier oder mehrerer unterschiedlicher Sprecher und der (auch für den Beobachter) das Überraschende und Riskante von spontanen Aktionen und Reaktionen bietet und somit offen für Anschlüsse jeglicher Art ist.

Die bekannteste derartiger auf den Bereich Literatur bezogener Sendungen ist nach wie vor das bis März 2001 live im Fernsehen und im

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Radio gesendete „Literarische Quartett“. Es simuliert einen Salon[49], in dem sich geistreiche und gebildete Menschen treffen, um über (vorzugsweise aktuelle) Literatur zu sprechen. Als Gastgeber trat zwar keine Salonière auf, aber mit Sigrid Löffler und später dann mit Iris Radisch war neben Marcel Reich-Ranicki und Hellmuth Karasek eine Frau vertreten, welche die Voraussetzungen des Informiert-Seins, der Formulierungsgabe und des Esprit erfüllt. Obwohl es gelegentlich zu scharfen Wortwechseln kam, wurde das nicht zuletzt durch den Gastgeber durchgesetzte Gebot der Mäßigung kaum einmal verletzt. Die witzige Formulierung und die Schlagfertigkeit waren gewünscht, die persönliche Beleidigung sollte offenkundig vermieden werden – was, wie der gekränkte Rückzug von Löffler ein Jahr bevor die Sendung abgesetzt wurde, zeigte, bekanntlich dann doch nicht gelang. Erkennbar war auch das Bemühen um Argumente und die Unabhängigkeit von Tabus. Mit der Zulassung eines Gastes wurde an das Prinzip der Offenheit erinnert, das den klassischen Salon auszeichnet, wo man danach strebte, neue, möglichst interessante und/oder prominente Gäste aufzunehmen.

Der Salon ist eine Einrichtung der sich selbst präsentierenden Selbstbildung; seine Transponierung ins Medium Fernsehen lässt den Zuschauer als Beobachter an der Selbstbildung anderer teilnehmen. Im „Literarischen Quartett“, wo der Zuschauer nur am Anfang und am Ende apostrophiert wird, hat eine an ihn gerichtete Belehrung keinen Platz. Was die Diskutanten vorbringen und verteidigen, ist eine direkte oder indirekte Aufforderung an die übrigen Mitglieder des Quartetts zur Bekräftigung oder zum Widerspruch. Beides kommt vor, und beides wird gewöhnlich sehr emotional vorgetragen. Im folgenden Beispiel unterstützt Hellmuth Karasek die Interpretation eines Buches von Martin Amis („Information“) durch Sigrid Löffler, indem er der nach Worten Suchenden hilft und zeigt, dass er von der angeführten Stelle ähnlich begeistert ist:

49 Von den ‚Machern‘ selbst wurde übrigens das Kaffeehaus, eine modernisierte, wenn auch inzwischen ebenfalls historische Variante des Salons als Modell angeführt, d.h. „das Gespräch, wie es in Pariser oder Londoner, in Wiener oder Berliner Café-Häusern für ein lebendiges Umfeld der Bücher sorgte“ (vgl. Karasek 1996). Vgl. auch die Internet-Seite des ZDF, wo für den ‚Leserzirkel‘ des „Literarischen Quartetts“ mit den (popularisierenden?) Worten geworben wurde: „Ach, wie schön waren doch die Zeiten, als man sich traf bei einer guten Tasse frisch aufgebrühten Kaffees, um über die Welt der schönen Worte, über Poesie und Poeten zu plaudern“.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

S. L.: Der, der Mann hat eine Seite, die ihn rettet, und das ist die Beziehung zu seinem kleinen Buben.
H. K.: Ja
S. L.: Und die- zu dem, zu dem -
H. K.: Ja, ja zu dem kranken Jungen. Ja, das ist wunderbar!

Auffälliger wirken aber die Widersprüche, die Interpretationen oder Vergleiche mit den Werken anderer Autoren hervorrufen. Im folgenden zweiten Beispiel verwahrt sich Löffler gegen die Charakterisierung des Erinnerungsromans von Frank McCourt „Die Asche meiner Mutter" als einer „Dickens'schen Autobiografie". Nachdem der Gast den Ausdruck am Schluss seines Redebeitrags plaziert hat, protestiert sie mit dem empörten Ausruf „Oh ha, oh aber-" und erläutert dann:

S. L.: Oh aber, oh also Dickens würde ich
Gast: Ja ein
S. L.: ganz bestimmt nicht nennen. Dickens ist ein Melodramatiker!
Gast: Ja ganz recht!
S. L.: und ein Kitschier, aber der
Gast: Ganz recht!
S. L.: was da, was der Frank McCourt eben nicht ist, was der Frank McCourt nicht ist, ist melodramatisch!
Gast: Oh äh, er ist sehr wohl melodramatisch!

Unter der Hand erhält der Zuschauer hier eine offenkundig geteilte Charakterisierung von Dickens und eine kontroverse von McCourt. Statt belehrt zu werden, wird er zum Zeugen einer temperamentvoll geführten Auseinandersetzung und kann – auch wenn er Dickens und seine Werke nicht kennt – verfolgen, wie sich die Kontrahenten ‚schlagen'.

Da die Sendung sich nicht nur eng auf die Besprechung aktueller Romane beschränkt, sondern diese einerseits in den weiteren Kontext der Literatur einordnet und andererseits allgemeine Aussagen zur ‚guten' Literatur macht, wird auch das damit verbundene Wissen im Modus des emotionalisierten Dialogs thematisiert:

H. K.: Philip Roth geht, da er ganz deutlich zu erkennen gibt, über wen er schreibt, geht da schon sehr weit, und man muss diesem Buch schon seinen Respekt zollen. Es ist leicht, sich schön zu zeigen. Es ist schwer, sich so zu zeigen, wie er sich in diesem Buch zeigt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Gast: Das unterscheidet ihn von Henry Miller. Das unterscheidet ihn von Henry Miller.
H. K.: Ja, das unterscheidet ihn von Henry Miller und macht ihn
Gast: Ja, natürlich.
H. K.: bedeutender natürlich.
R.-R.: Dies ist eine ganz prinzipielle Sache. Dass Literatur immer bis der gerade noch, bis zur gerade noch möglichen Grenze geht, große Literatur,
H. K.: Ja!
R.-R.: halte ich nicht für richtig. Das kann man nicht behaupten. Tolstoj hat das nicht getan und ist einer der größten Romanciers der Menschheit. Nein, nein, nein!
H. K.: Na gut, es gibt immer ein Beispiel.

Die Hochachtung, mit der Karasek über das besprochenen Buch von Philip Roth spricht, bezieht sich auf dessen Mut zur Schonungslosigkeit sich selbst gegenüber – eine Haltung, die seiner Meinung nach die Bedeutung des Romans (gegenüber vergleichbaren Werken anderer Autoren) erhöht. Damit ist ein Wertkriterium eingeführt, dem Reich-Ranicki vehement widerspricht. Das von ihm angeführte Gegenbeispiel wird von Karasek relativiert, der damit die im Quartett beliebte Beweisführung unter Hinweis auf andere Autoren prinzipiell in Frage stellt. Ein sachlicher Austausch von Argumenten über die Bedingungen ‚guter Literatur' oder gar über Literarizität wäre kaum geeignet, ein größeres Publikum zu fesseln. Anhand eines aktuellen Romans, der offenkundig gewagteste Szenen und Bekenntnisse enthält, eine solche Frage zu erörtern, dürfte schon interessanter sein. Entscheidend ist hier aber der antagonistische Wortwechsel zwischen den beiden Matadoren des „Quartetts" mit dem Höhepunkt des emphatischen dreifachen „Nein".

Sehr viel deutlicher als das „Literarische Quartett" geht die Serie „Weimarer Salon" auf das bereits in ihrem Titel genannte Modell des Salons zurück. Vom Moderator Jochen Hieber wurden zu Beginn der zweiten Folge explizit die französischen Vorbilder der Vergangenheit angeführt:

„Wir haben dasselbe Konzept. Nicht über Autoren reden, sondern mit den Autoren über deren neue Bücher. Wir haben dieselben Ehren- und Dauergäste: den Philosophen Rousseau, der uns zur Natürlichkeit mahnt, und den Philosophen Voltaire, der uns das Geistvolle versuchen lassen wird. Aber wir haben naturgemäß neue Gäste, neue Autoren mit neuen Büchern."

Anders als bei der Konkurrenzsendung kommen Autoren und nicht Kritiker zu Wort; es wird also auf die Tradition der klassischen Salons zu-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

rückgegriffen, in denen sich vor allem die kreativen Köpfe zum geselligen Austausch trafen. Die eingeforderte Haltung des Geistvollen wird natürlich nicht von jedem Gast eingenommen, und man kann schon froh sein, wenn wenigstens einige der Eingeladenen schlagfertig sind. Dazu bietet bereits die Vorstellung durch den Moderator Gelegenheit:

H.: Die Gäste sind Frank Beyer, einer der renommiertesten Filmregisseure Deutschlands, Gesamtdeutschlands. Und der einzige Regisseur der DDR, der eine Nominierung für den Oscar in Hollywood erhielt. Herr Beyer hat zahlreiche Filme, berühmte Filme gedreht, und nun hat es ihn mit dem Schreiben gepackt. Er legt, nachdem er viele Drehbücher überarbeitet, selbst geschrieben und verworfen hat, nun sein erstes eigenes Buch vor, seine Autobiografie „Wenn der Wind sich dreht – mein Leben, meine Filme" und es geht genau darum.
Ich begrüße sehr herzlich Tilman Spengler. Tilmann Spengler ist Jahrgang 1947, ein Kind des Ruhrgebiets, ein Sinologe, studierter und ein freier Autor, der mehrere Romane geschrieben hat, sehr erfolgreich der Roman „Lenins Hirn" und auch ein ziemlich erstaunliches Buch über Männer und ihre Rückenprobleme, 1996.
Sp.: Das ist eigentlich über Kleist, aber wir lassen das mal so stehen.
H.: Ja, mhm. Das neue Buch heißt „Meine Gesellschaft" und ähm nennt sich im Untertitel „Kursbuch eines Unfertigen". Mhm, Herr Spengler ist auch Herausgeber des „Kursbuchs". Und er ist gelegentlich Redenschreiber für die gegenwärtige Bundesregierung, auch für deren Kanzler.
Sp.: Sehr, sehr gelegentlich, ja.
H.: Und ich begrüße last but not least Ricarda Bethke. Frau Bethke ist in Berlin geboren, hat aber ihre ganze Kindheit und Jugend hier in Thüringen verbracht. Sie ist dort zur Schule gegangen, sie ist Lehrerin geworden in der DDR für Deutsch und Kunst. Und siehe da, nun so im Fontanealter...
B.: Sehr nett.

Die spontanen Richtigstellungen und Reaktionen der eingeladenen Autoren, welche die Unkenntnis oder Unhöflichkeit des Moderators gönnerhaft oder ironisch quittieren, dürften zwar nicht unbedingt dem Moderator selbst, wohl aber dem Publikum gefallen, das auf diese Weise unterhalten wird und die in der Vorstellung der Gäste enthaltene Belehrungszumutung damit ausgleichen kann.

Auch wenn es die besprochenen Bücher nicht kennt, kann es so einem (manchmal) spannenden Schlagabtausch folgen und die Metadiskussion genießen – in der bereits zitierten Folge etwa die Reaktion des westdeutschen Schriftstellers auf die Aufforderung des Moderators, sich ebenso wie der ostdeutsche Filmregisseur zu dem Buch von Ricarda Bethke zu äußern:

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

H.: Sie müssen, Sie müssen, Herr Spengler, Sie müssen Herr Spengler, jetzt genug Stoff haben, um da ...
Sp.: um da einzugreifen.
B.: Muss ich jetzt antworten?
Sp.: Ich hab', ja, also, ich mein' als Konzessionswessi werd' ich den Teufel tun. Ähm, nein, das ist Quatsch. Mich hat, ich hab' ähnliche Gefühle gehabt wie der Herr Beyer und mich hat auch ein bissel fast geärgert, (...)

Der Schriftsteller vollendet den Aufforderungssatz des Moderators und persifliert ihn dadurch; die Autorin des besprochenen Buchs fragt, was von ihr in diesem Moment verlangt wird. Beide durchbrechen das glatte Frage-Antwort-Schema und legen so die Inszenierung des Gesprächs offen. Der Schriftsteller geht noch einen Schritt weiter, indem er seine (mutmaßliche) Rolle thematisiert („Konzessionswessi"), von dieser das Gespräch potentiell bedrohenden Position aber gleich wieder abrückt und sich als Diskutant einordnet – das alles in einer betont alltäglichen Sprache („Ähm, nein, das ist Quatsch"), die jede Nähe zum Schriftsprachlichen oder offiziell Rhetorischen meidet, in der dann aber auch ‚seriöse', philosophische Gedanken und Wendungen („Also, die Wahrnehmung reflektiert sich nicht mehr über das hinaus, was wahrgenommen wird") eingebettet werden können. Was so flapsig und mit scheinbaren Widerständen beginnt, entwickelt sich dann im Laufe des Gesprächs zu einem Dialog zwischen im Westen und im Osten Deutschlands Aufgewachsenen anhand der wechselseitig gelesenen Biografien. Das Moment der Selbstbildung durch Austausch wird also ernst genommen, die schulmeisterlichen Attitüden des Moderators dagegen abgewehrt bzw. ironisiert.

Überhaupt wird das Element des Aufmüpfigen in derartigen Sendungen meist gegenüber dem Gesprächsleiter zur Geltung gebracht. So wie Reich-Ranicki scheint auch Bazon Brock in der – aktuelle Ausstellungen behandelnden – Sendung „Bilderstreit" die Rolle des plakative Aussagen bervorzugenden Vereinfachers zu übernehmen, der dementsprechend von seinen Mitdiskutanten korrigiert wird (etwa von der Kunstkritikerin Ursula Bode und den Museumsdirektoren Sybille Ebert-Schifferer und Jean-Christoph Ammann). Wenn Brock vor dem Filmbericht einer Ausstellung über Camille Pissaro behauptet, dass dieser Cézanne als seinen Schüler zu einem eigenen Weg ermuntert habe („nicht viele Lehrer können von sich sagen, dass sie für ihre Schüler einen eigenen Weg initiiert haben"), so bezieht sich nach dem Filmbericht Bode unmittelbar auf diese Aussage und sagt:

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

U.B.: Ob Pissaro nun wirklich *der* Lehrer war, möchte ich dahin gestellt sein lassen. Ich glaube, er war ein Gesprächspartner, er war ein immer bereiter etwas älterer, sehr freundlicher und zugewandter Mann seinen Impressionistenkollegen gegenüber, die damals ja, als es anfing noch gar nicht so hießen. Er war ein Mensch, der seiner selbst glaub' ich stets unsicher war, der sich immer wieder vergewissern musste, mit wem er stand, gegen wen er stand und sein Werk... darüber können wir jetzt noch ja reden.

Die Belehrung wird abgeschwächt präsentiert, die eigene Meinung relativiert („Ich glaube, er war ein Gesprächspartner") und der Unterschied der Einschätzung über die Rolle Pissaros als Diskussionsangebot („darüber können wir jetzt noch ja reden") präsentiert. Trotz der Abschwächungsmakierer etwas schärfer wirkt die Zurechtweisung im folgenden Beispiel:

B.B.: Das war die Zeit in der man Goethe und Schiller als Jugendverführer daran hinderte, je im Theater aufgeführt zu werden also zum Beispiel
U.B.: Ja, aber das hat man in Frankreich damals nicht so furchtbar bedacht .. äh

Beim letzten Beispiel in dieser Sequenz wehrt sich der Moderator:

B.B.: Nun war der extrem abhängig von seinen psychischen und familiären Zuständen. Man weiß ja, dass er immer in Krisen um das Geld seine acht Kinder, unehelichen Kinder zu ernähren
J.A.: Das ist, das ist aber noch etwas anderes
U.B.: Ja aber die schreienden Kinder können uns heute eigentlich nicht mehr...
J.A.: zum Beispiel
B.B.: Doch, doch, doch, doch, das ist schon wichtig.

Der Streit um die Bedeutung der Lebensumstände des Malers endet unentschieden. Der Moderator Brock beharrt nachdrücklich auf seiner Meinung, die Vermittlungs- oder auch Ablenkungsversuche des dritten Diskutanten Ammann werden zunächst nicht wahrgenommen. Eine genauere Transkription macht die Gesprächssituation deutlicher:

B.B.: Nu war der extrem abhängig von seinen psychischen und familiären Zuständen&man weiß ja . dass er immer in <u>Krisen</u> um das Geld seine acht
J.A.: Das ist. das ist aber noch etwas anderes zum Beispiel
B.B.: Kinder&unehelichen Kinder zu ernähren
U.B.: Ja aber die schreienden Kinder können uns heute eigentlich nicht mehr-
B.B.: Doch&doch&doch&doch das ist schon wichtig

Die hier verwendeten Transkriptionszeichen bedeuten: & = schneller Anschluss, .= kurze Pause, unterstrichenes Wort = betontes Wort, X-= Stimme in der Schwebe.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Es sind nicht nur drei unterschiedliche Lesarten, die hier versammelt werden, es ist das unterschiedlich erfolgreiche Ineinanderschieben von Redebeiträgen, das den Reiz solcher Gespräche (vielleicht nicht unbedingt für die Beteiligten, wohl aber für den Zuhörer bzw. Zuschauer) ausmacht: In den Redebeitrag von B.B. hinein beginnt J.A. seinen wahrscheinlich von dem Wort „Krisen" angeregten Satz, kann ihn aber nicht zum Ende führen und Gehör erlangen. U.B. geht nach Abschluss des Satzes, also an einer ‚erlaubten' Stelle[50], direkt auf die Behauptung B.B.s ein, indem sie den Begriff der Kinder wiederholt, ihn aber mit einem anderen, gewissermaßen karikierenden Adjektiv versieht und damit die Bedeutung biografischer Elemente für „uns heute" anzweifelt. Dieser ‚Angriff' wird von B.B. schnell und nachdrücklich durch die unmittelbare aneinandergereihte Mehrfachwiederholung des Wortes „doch" pariert. Derartige Unterbrechungen sind nicht als Machtdemonstration, sondern eher als Ausdruck des Engagements und der (kritischen) Verbundenheit zu deuten. Temperament macht hier die fehlende Argumentation wett – ein in der Salonkonversation durchaus zulässiges Verfahren, das strengen Anhängern der Diskurstheorie missfallen dürfte, das aber sicher zum (relativen) Erfolg derartiger Sendungen beim Publikum beiträgt.

Zum Eindruck von unterhaltender, aber auch die Zuschauer zur Stellungnahme fordernder ‚Mehrstimmigkeit'[51] trägt bei derartigen Fernsehsendungen nicht unerheblich die Kameraführung bei, die in schnellen Wechseln den jeweils Redenden, die zuhörenden Mitdiskutanten sowie das häufig um die Diskussionsrunde platzierte Publikum ins Visier nimmt. In der von Peter Sloterdijk und Rüdiger Safranski moderierten Reihe „Im Glashaus. Das Philosophische Quartett" sieht man zudem noch die Kameraleute mit ihren Aufnahmegeräten, welche die Diskussionsrunde umkreisen und so die Inszenierung für ein großes Publikum bewusst machen: So sieht man den Sprechenden im Scheinwerferlicht

50 In der Konversationsanalyse werden Pausen am Ende eines Redebeitrags als ‚floor' interpretiert, in den hinein der nächste Sprecher seinen Redebeitrag platzieren darf – entweder, weil der erste Sprecher ihn dazu aufgefordert (‚next speaker select') hat oder indem er sich selbst dazu entschließt (‚self select') (vgl. Streeck 1983).

51 Der Terminus ‚Mehrstimmigkeit' ist ein von dem sowjetischen Literaturwissenschaftler Michail Bachtin (1885-1975) entwickelter, ursprünglich auf das Werk Dostojevskijs bezogener Begriff, der von französischen Strukturalisten wie Julia Kristeva aufgegriffen wurde und die Rede-, dann auch Diskursvielfalt von monologischen Texten bezeichnet. Er wird hier auf reale Dialoge angewandt, soll aber zum Ausdruck bringen, dass Fernsehsendungen wie einheitliche Texte, in denen unterschiedliche Stimmen zu Wort kommen, rezipiert werden. Zur Bedeutung Bachtins für die Theorie des Fernsehens und seiner Textualität vgl. Jurga 1999, S. 134 und 187.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

vor einem dunklen Hintergrund stummer Zuschauer oder zusammen mit dem neben ihm Sitzenden, dann im Gegenschnitt den Angesprochenen (wiederum vor der Kulisse der Zuschauer). Dem Gesichtsausdruck der jeweils Zuhörenden ist meist die Wirkung zu entnehmen, die das Gesagte auf sie macht, und selbst wenn die Zuhörenden nur von hinten zu sehen sind, wird klar, dass das Gesprochene an Personen gerichtet ist, deren vermuteter Wissensstand aufgegriffen und eventuell sogar auf deren Eigenheiten zugeschnitten wird. Was in der Rede konversationsanalytisch als ‚recipient design' bezeichnet wird, wird durch Mimik, Gestik und – wenn auch meist eingeschränkte – Körpermotorik sichtbar. Die Reaktionen auf das Gesprochene nehmen damit visuell häufig den gleichen Raum ein wie deren Produktion. Sichtbar werden die non-verbalen Reaktionen des direkt Angesprochenen, der übrigen Mitglieder der Runde sowie des Publikums, das den Nachteil des Mangels an verbaler Beteiligung durch das ihm zustehende Recht auf Applaus ausgleicht, der nicht selten zur lautstarken Bewertung einer Äußerung in einem verbalen Schlagabtausch eingesetzt wird. Der Fernsehzuschauer gewinnt so eine doppelte Sicht auf das Geschehen: Er beobachtet die Diskussion und die Beobachter der Diskussion, ohne selbst beobachtet werden zu können. Die mediale Inszenierung wird so zum Panoptikum, das den Zuschauer – im Sinne von Benjamin (s.o.) – zum wertenden Beobachter von Argumenten, Reaktionen macht oder auch von der durch die immer wieder zu sehende Kamera präsent gehaltene Gesamtinszenierung. Der Zuschauer wird wie bei einer Spielshow zum Beobachter von Wettkampfverhalten, das er auch dann beurteilen kann, wenn er selbst nicht in der Lage wäre, an einem solchen ‚Wettkampf' teilzunehmen[52].

Die Beliebtheit solcher Serien ist durch eine doppelte Vertrautheit bedingt: die der Zuschauer mit den Diskutanten und die der Diskutanten untereinander, auf die auch immer wieder einmal angespielt wird. z.B. im folgenden leicht maliziösen Dialog zwischen Reich-Ranicki und Löffler im „Literarischen Quartett":

R.-R.: Bei dem Buch hatte ich den Eindruck, wir, Frau Löffler und ich, haben zwei ganz verschiedene Bücher gelesen.
S.L.: Ja, es ist ja nicht das erste Mal.

52 Zur Panoptik bei Spielshows im Fernsehen vgl. Thiele 2001, S. 83f.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Die vorausgesetzte Bekanntheit bezieht sich auf das Verhalten in der Sendung, aber auch auf die Lebensumstände der Beteiligten, auf die sie selbst oder aber ihre Gesprächspartner in Anspielungen verweisen – beispielsweise wenn Reich-Ranicki über „das Unglück" spricht, „einer Minderheit anzugehören. Und das ist ein Unglück, das nur die kennen, die einer Minderheit angehören". Auch über seine polnische Herkunft spricht Reich-Ranicki in der Sendung nicht direkt. Der kundige Zuschauer wird allerdings daran erinnert, wenn er bei der Besprechung eines neuaufgelegten Buches von Joseph Conrad dessen eigentlichen Namen korrekt ausspricht und in diesem Zusammenhang auf „die größten Dichter Polens", nämlich die in Deutschland weithin unbekannten Romantiker Słowacki und Mickiewicz zu sprechen kommt.
Dem dialogischen Charakter des „Quartetts" entsprechend sind es häufig auch die anderen Teilnehmer, die auf die Person Reich-Ranickis und seine literarischen Vorlieben anspielen: Als dieser aus einem Roman von Czesław Miłosz zitiert, wird er mit der Bemerkung „Aber eh' Sie jetzt ganze polnische Romane erzählen" unterbrochen, oder aber ein Gast spricht distanziert von dem „von Ihnen sehr geschätzten Spanier, diesem Javier Marías". Karasek äußert scheinheilig bewundernd: „Mit welchen Tricks es Ihnen gelingt, mit tödlicher Sicherheit nach vierzehn Sätzen entweder auf Fontane oder Thomas Mann zu kommen, das ist genial". (Der so Angesprochene zeigt sich übrigens ungerührt, indem er direkt darauf erwidert: „Ja, das sind doch die besten deutschen Schriftsteller, die es gab" und später in der Sendung ein Zitat von Max Frisch mit den Worten einführt: „Es gibt ein fabelhaftes Wort von – ich werde Sie enttäuschen, weder Fontane noch Thomas Mann – ...")

Auch wenn Reich-Ranicki im Mittelpunkt steht, so werden doch auch die anderen Mitglieder der Runde als Personen angesprochen. An die aus Österreich stammende Literatur- und Theaterkritikerin Löffler gewandt, wagt Reich-Ranicki den Vergleich „Das ist so wie: Herr Peymann verhindert, dass Sie eine Kritik über eine Aufführung im Burgtheater schreiben". Fast verletzend ist die Bemerkung „Schlegel – genialer Kritiker – Stücke schreiben konnte er nicht. Ist schon manch einem Kritiker passiert", wenn man weiß, dass der Kritiker Karasek auch als Stückeschreiber hervorgetreten ist.

Der medialisierte Salon ist zugleich mediatisiert, d.h. die Beziehung des Zuschauers zum Geschehen ist durch Distanz und Indirektheit ge-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

kennzeichnet. Damit entfällt die sozialisierende bzw. habitusbildende Wirkung, damit wird aber auch eine dem Bedeutungsverlust der literarischen Bildung entsprechende Anheimstellung erreicht – die Offerierung eines Angebots, das angenommen oder ausgeschlagen, das intensiv oder oberflächlich wahrgenommen oder aber auch als Stimulus für eine weitere Beschäftigung mit dem Thema genutzt werden kann. Die anonymisierte Kommunikation, in der eventuelle Defizite für andere nicht erkennbar werden, ermöglicht eine unverbindliche Annäherung. Die Unverbindlichkeit ist das eigentlich Moderne an dieser Form der Popularisierung, in der nicht nur Bindung, sondern auch der Wunsch nach Gemeinschaft enthalten sein kann: „Und so (...) finden auch die heutigen Bedürfnisse nach Mythos und Gemeinschaft v.a. in der Kommunikation darüber ihre Befriedigung, weniger in einer faktischen und dann auch noch biographisch umfassenden Umsetzung“ (Sander 1998, S. 78). Im Zuschauen und Darüber-Kommunizieren werden klassische sozialisatorische Arrangements der Aneignung von Bildungswissen für eine heutige Öffentlichkeit – auf Distanz, aber nicht ohne Wirkungsmöglichkeiten – fruchtbar gemacht, die Bildungswissen kaum noch als karriereförderliches Status-Accessoire begreift und die über das egalisierende Moment der Mündlichkeit an Bereiche herangeführt wird, die ihr sonst verschlossen wären.

Was bei einer schriftlichen Äußerung ausgemerzt oder verworfen wird, kann im ebenso redundanten wie flüchtigen Modus des Mündlichen gefahrlos geäußert werden. Das Mündliche erlaubt manches, was das Schriftliche verbietet. Nachdem der Druck das Schriftsprachliche zur verbindlichen Form der Wissensvermittlung gemacht hatte, ist die Mündlichkeit durch die neueren Medien wie Telefon, Radio und eben auch das Fernsehen wieder aufgewertet worden (vgl. Ong 1987). Hatten Rundfunk und Fernsehen in ihren Anfängen Schriftsprachliches lediglich in eine Hörform gebracht, so ist mit der weiteren Entwicklung das mehr oder weniger spontan produzierte Mündliche zur Normalform geworden. An die Stelle vorbereiteter Texte, die offensichtlich verlesen werden, ist das spontan wirkende oder tatsächlich spontane Sprechen getreten, das Lebendigkeit suggeriert, aber auch die Gefahr des Unklaren oder unnötig Simplen birgt. Schlagfertigkeit gilt mehr als Nachdenklichkeit, kurze klare *statements* mehr als komplexe Argumentationen. Das Verhältnis von Oralität und Schriftlichkeit ist nicht nur als prinzipieller Spannungsgegensatz in Fernsehsendungen (vgl. Biere/Hoberg 1995), sondern

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

auch als genre- und zeitspezifisches Phänomen zu sehen. Die konversationelle und oft nicht-perfekte Form suggeriert eine Ungezwungenheit und Schlichtheit, die mitunter der Vermittlung von Wahrnehmungswissen förderlich ist, wie das folgende Beispiel zeigt. Hier äußert sich der Komponist Pierre Boulez im Rahmen eines Kulturmagazins zu der in gehobener schriftsprachlich geprägter Sprache formulierten Frage „Gibt es Fortschritt in der Musik?“ wie folgt:

> „Sehen Sie, es gibt eine Satz von Diderot, die ich sehr gerne zitiere. Der Satz ist über Literatur, aber er sagt, das könnte auch mit Musik oder mit Malerei... Er sagt, wenn man hört zum erstenmal oder liest zum erstenmal ein Werk, ein Stück, man ist im Dunkeln. Gut, man geht weiter, und man kennt das Stück und analysiert das Stück, und man ist vollkommen im klaren. Dann man wird weitergehen und sich fragen: Warum ist es so? Dann man ist wieder im Dunkeln.“

Eine solche Äußerung verhindert – wie das Beispiel zeigt – keineswegs den ‚discours articulé‘ (vgl. Bourdieu 1996), sie ist im Gegenteil von der Möglichkeit geprägt, auch anspruchsvollere Gedanken einem größeren Publikum nahezubringen. Indem der Sprecher den Fragenden und damit die Zuhörenden durch so unscheinbare Wendungen wie „Sehen Sie“ miteinbezieht oder auch indem er mit sich selbst einen Dialog führt („Gut, man geht weiter“), ‚öffnet‘ er seine Aussage.

Bildungsidealistischer Optimismus ist aber auch hier nicht angebracht: Das schnell gedrehte Interview, in dem es eher darum geht, das Aussehen und die Stimme eines bedeutenden Künstlers oder Denkers einzufangen, scheint den Machern von Fernsehsendungen immer noch wichtiger als die sorgfältig formulierte Darlegung anspruchsvoller Überlegungen. Die Schriftsprache wird im Fernsehen immer unwichtiger und damit auch deren Leistung, nämlich die im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation höhere Menge übermittelter Informationen, die Konzentration auf propositionale Inhalte und die Möglichkeit zu gesteigerter Abstraktion und Reflexion (vgl. Ehlich 1994). Das Problem, dass dabei komplexe Sachverhalte und die Verbalisierung subtiler Wahrnehmungen, wie sie nur im schriftsprachlichen Code vermittelt werden können, ausgeschlossen werden, bleibt also weiter bestehen. Es ist der Preis dafür, Interesse auch bei denjenigen zu wecken, die sich nur am Rande oder auf einer eher oberflächlichen Ebene für die Themen interessieren, die man im Fernsehen anspricht. Das Primat der Mündlichkeit bewahrt aber auch – im Sinne der generell barriereabbauenden Wirkung des Fernsehens – vor einem häu-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

fig unnötigen Respekt vor Autoritäten[53], der dann gefördert wird, wenn diese sich nur in wohlgesetzten vorbereiteten Worten äußern.

Wenn nun auch noch ein – stellvertretend für den Zuschauer – fragender Interviewer (I.) sich eher der spontanen als der vorbereitet gesprochenen Sprache bedient, potenziert sich das Element der Zugänglichkeit. Der folgende Dialog ist einem mit dem Philosophen Hans-Georg Gadamer geführten Fernseh-Interview entnommen:

I.: Nun, Sie haben mal gesagt, wo es sich um das Philosophieren handelt, da verrät das Definieren-Wollen den Dilettanten. Nun möchte ich gern ein wenig dilettieren, wenn Sie erlauben, und Sie um Klärung einiger ja Begriffe bitten, die Philosophen brauchen, um Mensch-Sein zu beschreiben. Ganz einfach: Was ist Vernunft?
G.: Tja (Pause). Vielleicht meinen Sie gar nicht Vernunft. Sie meinen Vernünftigkeit.
I.: Ja, ja, ich lasse mal, wie immer Sie das anpacken. Ich möchte am Begriff etwas bleiben. Was am Mensch-Sein bezeichnen wir, wenn wir diesen Begriff Vernunft, Vernünftigkeit verwenden?

Im journalistischen Format des Interviews wird hier eine durchaus salonmäßige Befragungssituation hergestellt: nämlich das Stellen kluger und das heißt auch elegant-selbstironischer Fragen an einen bekannten Gelehrten als besonderen Gast. Allein um solche Fragen stellen zu können, bedarf es einer Vorbildung. Diese wird im angeführten Beispiel durch das Aufgreifen eines Zitats demonstriert, das gleichzeitig die Frage desavouiert. Indem der Fragende sich jedoch dessen bewusst ist, kann er damit spielen und sich zugleich als naiv und als überlegen darstellen. Der offensichtlich vorbereitete Satz trifft nun auf eine Antwort, mit der der Interviewer nicht gerechnet hat. Seine Antwort verrät die entstandene Unsicherheit durch syntaktische Abbrüche. Er gewinnt dann aber wieder an Boden, indem er den Einwand von G. aufgreift und in seine Frage integriert. Das ist logisch vielleicht nicht ganz zulässig, erfüllt aber das Gebot der Konversation, die sich von der Belehrungssituation durch eine prinzipielle Gleichheit der Beteiligten unterscheidet und in der man durch Reaktionsschnelligkeit Mängel der Argumentationsstringenz ausgleichen kann, in der es an erster Stelle nicht um Wahrheit, sondern um das Aufrechterhalten eines möglichst interessanten Gesprächs geht.

53 Bei Meyrowitz (1987) wird dieser Autoritätsabbau am Beispiel der Rolle von Politikern in der ‚Fernsehgesellschaft' beschrieben.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Was bei der Befragung (anerkannter) Philosophen nach dem didaktischen Modell der Famulatur zum Meister-Schüler-Gespräch wird, gerät bei der Diskussion mit Schriftstellern über ihre neuen Bücher zur Konfrontation mit Lesarten, wobei die Lesart der Autoren nicht unbedingt zu den dominierenden gehören. Dies wird etwa in einer Gesprächsrunde mit der Schriftstellerin Monika Maron thematisiert, in der es um das ihre Familiengeschichte behandelnde Buch „Pawels Briefe" geht. Die Aussage ‚Das Buch ist klüger als sein Autor' wird mehrfach paraphrasiert und es wird weniger *mit* der als *über* die Autorin gesprochen. Dem entspricht, dass die Autorin vom Moderator primär zu Fakten der Entstehungsgeschichte und der Veröffentlichungsmodalitäten befragt wird, die Interpretation ihres Buchs aber fast über ihren Kopf geführt wird:

Mod.: (...) Das ist bloß seltsam, weil das ja jetzt zusammentrifft mit einer ganzen Reihe von Rückerinnerungen und natürlich auch mit einer Diskussion um unsere Vergangenheit. Ich hab' so den kleinen Verdacht, dass es auch mit daran gelegen haben könnte, dass dieser aufgesetzte Antifaschismus in der DDR auch ein Hemmnis dafür war.

M.M.: Also das wäre mir jedenfalls nicht bewusst. Also es spielt natürlich zum Beispiel eine Rolle, ich musste ja dieses Buch ganz eng mit meiner Mutter zusammen, weil sie ist ja die Einzige, die noch was erzählen kann, und meine Mutter, also als sie dann achtzig wurde, hab' ich gedacht, jetzt muss ich sie langsam fragen, also ...

Mod.: Obwohl, ich hab' mich jetzt grade bei Ihrer Nachbarin erkundigt, sie ist immer noch ziemlich fit, Ihre Mutter (...).

Die Autorin begegnet der ‚Verdacht' genannten Interpretation des Moderators zunächst mit höflicher Distanz, lenkt dann ein und muss sich schließlich vom Moderator sogar noch in einer persönlichen Einschätzung korrigieren lassen. Der Zuschauer ‚lernt' daraus, dass Autoren nicht zu trauen ist, Autoren (könnten) lernen, dass sie bei derartigen Konfrontationen keine Chance haben.

Hinter solchen Gesprächskonstellation steht die Idee des unbewusst schaffenden Genies, das den Sinn seines Werks nicht erkennen kann. Diese Fähigkeit kommt den fachkundigen Beobachtern zu, die ihre Deutungen einander, aber vor allem dem Publikum (und zuallerletzt) den Autoren vortragen. Das Wort haben die Experten, nicht die Produzenten. Insofern ist die ehrfürchtige Befragung von Philosophen auch eine Expertenbefragung, in der sich diese weniger zu ihrem Werk als vielmehr zur

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Welt und zu den Begriffen äußern, in der und mit denen über sie gesprochen werden kann.

Das Befragen und das Austauschen von Meinungen machen das zu vermittelnde Wissen ‚flüssig': Es erscheint nicht als festes, sondern als ein evoziertes, situativ hervorgebrachtes, in einer zufällig gewählten Variante formuliertes, gewissermaßen bewegliches und möglichst unterhaltsames Wissen, das aber durch die Konfrontation mit einem Gegenüber auf einen Adressaten abgestimmt ist und dessen Prüfung unterliegt. Dabei ist das aus schriftsprachlicher Sicht zugleich Imperfekte wie Redundante, die Abbrüche, die Korrekturen, die Wiederholungen und die Verdrehungen dasjenige, was die Aufmerksamkeit von Zuhörern stützt und ihnen erlaubt, gewissermaßen die Produktion der Gedanken beim Sprechen zu verfolgen: „Wegen des tastenden, ausprobierenden, vom Vagen zum Präzisen oder umgekehrt vom Abstrakten zum Konkreten fortschreitenden Formulierens beim Sprechen baut sich die Bedeutung dessen, was man eigentlich sagen will, langsam auf. Der Hörer kann diese allmähliche Bedeutungsherstellung mitverfolgen" (Schwitalla 1997, S. 31).

Das Mitverfolgen ist nun beim Zuhörer dadurch potenziert, dass er nicht selbst zum Handeln bzw. Reden gezwungen ist und sich so ganz auf das von anderen Gesprochene konzentrieren kann, ohne von der Planung eines eigenen Redebeitrags abgelenkt zu werden. Die gesprochene Sprache ist zudem von der geschriebenen durch Modulationen und einen ungleich größeren Vorrat an Aussprachemöglichkeiten unterschieden. Auch dann, wenn ursprünglich Geschriebenes gesprochen wird, ist der Zuhörer mit einer der Schrift fehlenden Subjektivität und sinnlichen Qualität konfrontiert. Anders als beim öffentlichen Vortrag ermöglichen moderne Medien die Rezeption solcher gesprochenen Texte auch in der privaten Umgebung und als einzelner: Man kann zu Hause im Fernsehen oder im Radio ein Kulturmagazin sehen und hören, man kann auf Internetseiten gespeicherte Tondokumente von zeitgenössischen Künstlern, Dichtern, Philosophen abrufen, man kann eine CD hören, auf der ein Dichter wie Thomas Mann in die von ihm präferierten Musikstücke einleitet, man kann beim Autofahren einer Hörkassette mit philosophischer Thematik folgen, beim Gang durch eine Kunstausstellung einen *personal audio guide* mit Erläuterungen der zu sehenden Werke benutzen – Rezeptionen, deren Beginn, Ende und mögliche Wiederholung man zudem selbst bestimmen kann.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

4.7 Virtualisierung: Vom *musée imaginaire* zum *edutainment*

Das Museum, hervorgegangen aus privaten Sammlungen, ist neben dem ursprünglich aristokratischen Salon ein weiterer wichtiger Ort der öffentlichen Vermittlung von Bildung. Die diversen, explizit auf das Museum bezogenen Pädagogiken – der bildungsbürgerliche Ausstellungskatalog, der ‚volksbildende' Vortrag durch Führer, das museumspädagogische Einbeziehen der Besucher – gehen davon aus, dass der Ort Museum allein nicht genügend Aussagekraft und Aufforderungscharakter besitzt und durch zusätzliche Wissensvermittlung und Aktivierung verständlich und attraktiv gemacht werden muss. Das steht im Gegensatz zu den von Wilhelm von Humboldt entwickelten Vorstellungen und betrifft die vormoderne Kunst ebenso wie zeitgenössische Werke[54].

Aufgaben realer Museen sind die öffentliche Zugänglichkeit der Sammlung, die Dokumentation von Herkunft und Identität der Objekte der Sammlung, die fachliche Leitung, die Erhaltsgewährleistung der Sammlung, die Gewährung der Möglichkeit wissenschaftlicher Auswertung und nicht zuletzt der Bildungsauftrag (vgl. Villinger 1999, S. 6). Zugänglichkeit, Wissenschaftlichkeit und Bildungsfunktion sind also eng verschränkt. Bei virtuellen Museen, welche die realen Objekte durch digitale Repräsentationen ersetzen, ist die fachwissenschaftliche Leitung dagegen durch informationstechnische Kompetenz ausgetauscht und die Sammlung selbst nur noch als virtuelle Konstruktion erhalten. Das virtuelle Museum kann nämlich das Angebot eines realen Museums abbilden, es kann aber auch Exponate aus verschiedenen Museen zusammenstellen und schließlich sogar eigens für das Internet geschaffene, real nicht existierende Werke enthalten. Die Flexibilität des Mediums erlaubt schließlich Verknüpfungen, die auf eine unendliche Anzahl individuell gemischter Sammlungen oder aber auf ein universelles Metamuseum hinauslaufen könnten. Indem die zentralisierte, institutionalisierte physikalische Ausstellung dem persönlichen, digitalen ‚desktop museum' Platz macht, wird die Malrauxsche Idee des ‚musée imaginaire' potenziert und die durch die Museen geleis-

54 Fehlen im ersten Fall nach dem durch die Bildungsreform bewirkten Ende der humanistischen Bildung meist die grundlegenden Kenntnisse in Geschichte, Religion, Mythologie (vgl. Fuhrmann 2002), so ist es im zweiten eher die Frage nach dem Sinn des Ausgestellten, der eine pädagogische Intervention notwendig zu machen scheint. Diese ist in der Regel auf den Ort des real Ausgestellten bezogen.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tete Entfernung der Kunstwerke aus ihrem ursprünglichen und ihre Zusammenfügung zu einem neuen Kontext noch weiter getrieben. Was Malraux Intellektualisierung genannt hatte (vgl. Malraux 1987, S. 9ff), stellt zugleich eine implizite Pädagogisierung in der Weiterführung Humboldts dar: Die Zusammenstellung ist immer auch an ein Publikum gerichtet, will Beziehungen aufdecken (belehren) und zu eigenen Entdeckungen, zur Eigentätigkeit ermuntern. Diese in der Einrichtung Museum angelegte implizite Pädagogik wird ebenso wie die aktivierenden Formen der sogenannten Museumspädagogik in der Virtualität weitergeführt.

So macht auch die Summe der Verknüpfungsmöglichkeiten die pädagogische Struktur solcher Angebote aus – ob diese Summe begrenzt ist wie bei der ‚einfachen' CD-ROM oder – bei Online-Angeboten – die unbegrenzte Weite des Internet erschließt. Sie offeriert Interessenten mit unterschiedlichem Vorwissen und Zeitbudget sowie mit unterschiedlichen Interessen eine ihren – vermuteten – Bedürfnissen angepasste Informationsmenge. Zudem enthält sie Aufforderungen zur Intensivierung und Weiterbeschäftigung, die auf die Begrenztheit des direkt offerierten Wissens und die Möglichkeit seiner Erweiterung nach eigenen Interessen hinweist.

Was aber das virtuelle Museum als Multimedia-Anwendung auszeichnet, sind spezielle Formen der Interaktivität. Da sich der Besucher im virtuellen Museum „einem Thema möglichst frei und unbeschränkt nähern können soll, ist es erforderlich, dass ihm eine Vielzahl an Interaktionsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt wird" (Villinger 1999, S. 13). Diese von Informationstechnikern und Pädagogen erhobene Forderung erfüllen aber bei weitem nicht alle musealen Angebote im *world wide web*. Nach wie vor gibt es Web-Seiten von Museen, die lediglich aus kargen Informationen über die Sammlung und Angaben zur Adresse und zu den Öffnungszeiten bestehen. Dieser Typ, auch ‚Broschürenmuseum' genannt, steht neben Seiten, die primär der Sammlung digitalisierter Objekte dienen, und Seiten, die kontextorientierte ausgebaute Informationsangebote enthalten und dem Besucher direkte und indirekte Lernmöglichkeiten bieten. Schweibenz (1998) hat diese Formen Inhalts- und Lernmuseen genannt.

McKenzie (1997) definiert *learning museums* wie folgt: „A learning museum has the following characteristics:

- The online collection is substantial.
- The content offerings are rich.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

- The ‚lobby' or entrance is both inviting and user-friendly.
- It would take dozens of visits to explore the contents.
- The museum offers many different kinds of learning activities suited to different age levels and learning styles.
- The virtual visit increases desire for a ‚real time' visit to the original museum building."

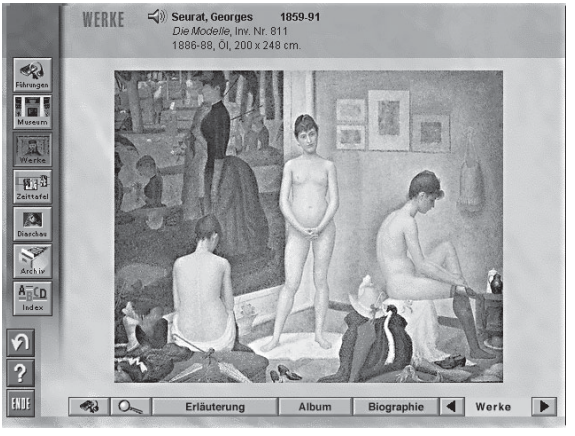
Als Vorteil virtueller Museen gilt, dass Besucher die Objekte – bei entsprechender technischer Aufbereitung – in sonst nicht möglichen Perspektiven (z.B. dreidimensional) sehen und zu allen Zeiten das Museum aufsuchen können. Der nahezu unbeschränkte Speicherplatz online zugänglicher virtueller Museen des *world wide web* entgrenzt den ‚Gang' durch das Museum und ermöglicht die problemlose Aktualisierung von Ausstellungen (vgl. Samida 2002, S. 17f). Als Nachteil gilt dagegen der Verlust der sogenannten Aura. Schon Walter Benjamin hatte 1936 in seiner Abhandlung über „Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit" festgestellt, dass die Autorität und Echtheit des Kunstwerks im ‚Hier und Jetzt' durch die technische – im Gegensatz zur manuellen – Reproduktion verloren geht. Anders als häufig in der Rezeption berücksichtigt, hat Benjamin aber auch den Gewinn der technischen Reproduktion gesehen: „Sie kann, beispielsweise, in der Photographie Ansichten des Originals hervorheben, die nur der verstellbaren und ihren Blickpunkt willkürlich wählenden Linse, nicht aber dem menschlichen Auge zugänglich sind, oder mit Hilfe gewisser Verfahren wie der Vergrößerung oder der Zeitlupe Bilder festhalten, die sich der natürlichen Optik schlechtweg entziehen (...) Sie kann zudem das Abbild des Originals in Situationen bringen, die dem Original selbst nicht erreichbar sind. Vor allem macht sie ihm möglich, dem Aufnehmenden entgegenzukommen, sei es in Gestalt der Photographie, sei es in der Schallplatte. Die Kathedrale verläßt ihren Platz, um in dem Studio eines Kunstfreundes Platz zu finden; das Chorwerk, das in einem Saal oder unter freiem Himmel exekutiert wurde, läßt sich in einem Zimmer vernehmen" (Benjamin 2002, S. 377f).

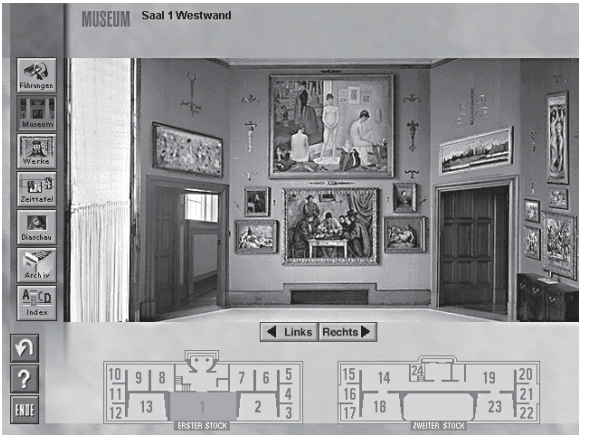
Die virtuelle Rekonstruktion eines realen Museums auf einer CD oder als Internetpräsentation liefert dem Betrachter das Kunstwerk ins Haus, versetzt ihn aber gleichzeitig auch ins Museum, wohin das Werk von seinem Ursprungsort weg- und mit anderen Kunstwerken zusammengebracht wurde. Die in der Regel kunsthistorisch begründete Zusammenstellung bleibt so auch außerhalb des Museums erhalten: Das Wissen

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

um das Aussehen eines Exponats verbindet sich mit dem Wissen um seinen Standort und die Platzierung sowie seiner museumsdidaktischen Eingliederung in eine Gruppe verwandter Werke. So wie der Besucher im realen Museum hat der *user* vor dem häuslichen PC die Möglichkeit, sich innerhalb der ‚Räume' nach eigenem Wunsch zu bewegen, d.h. die Richtungsbuttons anzuklicken, und von ihm ausgewählte Werke zu fokussieren, d.h. zu zoomen (vgl. Abb. 7 und 8).

Abb. 7/8: Screenshots aus der CD-ROM „Leben für die Kunst: Renoir, Cézanne, Matisse"





© Corbis Publishing

Die institutionell und wissenschaftlich geprägten Didaktik virtueller Museen ist gekennzeichnet durch

- die Animation zum Museumsbesuch und die institutionelle Selbstdarstellung
- die virtuelle Präsentation eines Museumsgebäudes mit seinen Sammlungen
- die virtuelle Repräsentation des Unsichtbaren wie die digitale Rekonstruktion nicht mehr vorhandener kunsthistorisch bedeutsamer Baudenkmäler und
- die Transponierung eines Ausstellungskatalogs und seine Erweiterung durch Video-Elemente.

Ihr stehen aber auch ausgesprochen pädagogische, direkt auf die Aneignung des einzelnen bezogene Intentionen zur Seite:

Die CD-ROM „!Kunst. Meisterwerke erleben und verstehen", herausgegeben von der United Soft Media Verlag GmbH[55], zeigt auf der Rück- bzw. Unterseite der Verpackung sechs Momentaufnahmen (Screenshots) aus dem Programm und wirbt dort mit einem Text, der das Produkt als *edutainment*, also als Mischung von Lehren und Unterhalten, erkennen lässt:

„!KUNSTerlebnis

Die CD-ROM präsentiert eine exzellente Auswahl bedeutender Kunstwerke – von den Felsmalereien Lascaux bis hin zu Andy Warhols „Marilyn". Aus 150 Meisterwerken können Sie sich ein einzigartiges virtuelles Museum zusammenstellen. Diese CD-ROM macht Kunst zum packenden Erlebnis für die ganze Familie!

!KUNSTverständnis

Fünf Indizes (Chronologie, Thema, Geographie, Künstler und Werke) ermöglichen eine leichte Navigation. Ein Glossar mit mehr als 300 Stichwörtern erklärt Ihnen alle verwendeten kunsthistorischen Fachbegriffe.

!KUNSTstudium

Zur ganz genauen Betrachtung vergrößern Sie die Werke mit der Lupenfunktion. Erkunden Sie die Details der Kunstwerke und die dahinterstehenden Intentionen der Künstler in packenden audiovisuellen Animationen von fast drei Stunden Dauer.

!KUNSTspiele

Die sechs verschiedenen Varianten der gut 150 Spiele schulen den Blick für Kunstwerke: An welche Stelle des Bildes gehört ein Ausschnitt? Wo im Original verbirgt

55 Die folgende Beschreibung basiert auf einer Ausarbeitung von M. Schulz-Runge.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

sich der eingebaute Fehler? Schaffen Sie es, Puzzleteile korrekt zum Kunstwerk zusammenzufügen?

!KUNSTmuseum

Stellen Sie Ihr eigenes Museum mit den Kunstwerken Ihrer Wahl zusammen und versehen Sie es mit persönlichen Notizen. Mittels Exportfunktion können Sie Ihr individuelles Museum zum Beispiel an Freunde mailen oder auf Diskette weitergeben.

!KUNSTlinks

Eine Linksammlung zu den wichtigsten Museums-Websites der Welt rundet dieses phänomenale Werk ab, das Kunstbetrachtung und -interpretation auf leicht verständliche und spielerische Art möglich macht."

Zur Demonstration des Programmablaufs mag das Gemälde „Der Schrei" von Edvard Munch dienen. Der Zugriff auf das Werk erfolgt entweder über den alphabetischen Index oder über das Themengebiet „Emotionen". Bei Überfahren der Schaltfläche „Emotion" (einem grimmigen Gesicht einer asiatischen Skulptur) wird diese gelb unterlegt, und am zentralen unteren Bildschirmrand läuft eine kleine Animation ab. Mit einem Klick wird der entsprechende Sammlungsbereich „betreten", die „Entdeckung des Kunstwerkes" – wie es die „Hilfe"-Funktion nennt – kann beginnen. Als erstes Exponat wird in diesem Bereich die Skulptur eines ägyptischen Herrscherpaares präsentiert, die Reihenfolge der Kunstwerke entspricht ihrer Entstehungszeit. Der Bildschirm zeigt sich zweigeteilt: In der linken Hälfte wird das jeweilige Werk abgebildet, darüber am oberen Rand der Titel und der Name des Künstlers sowie das Logo des Themengebiets in der entsprechenden Farbe, daneben befinden sich zwei pfeilförmige Dreiecke, über die das jeweils nächste oder vorhergehende Werk erreicht werden können. Unterhalb des Kunstwerks ist der Menüpunkt „Themen" platziert, der zum Eingangsbildschirm zurückführt. Die rechte Bildschirmhälfte wird beherrscht von einer mit einem Gitternetz belegten vergrößerten Darstellung eines Details aus dem Kunstwerk, am rechten Rand zeigt sich eine Menüleiste, die neben den bereits bekannten Optionen „Index" und „Würfel" weitere Symbole aufweist und zum unteren rechten Rand hin mit der „Hilfe"-Funktion abgeschlossen wird. Die weiteren Symbole sind „Lupe", „Lineal", „Globus", „Sanduhr", „Buch" und „Taschenlampe". Munchs Gemälde „Der Schrei" ist das elfte Ausstellungsstück in diesem Bereich und wird hier zusammen mit anonymen ägyptischen und asiatischen Skulpturen, einer afrikanischen Holzmaske, Rodins „Kuss"-Skulptur und einem von Andy Warhols „Marylin"- Siebdrucken gezeigt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Um mehr über das Gemälde zu erfahren, müssen die neuen Funktionen benutzt werden: Ein Klick auf das Lupe-Symbol führt zu einer verkleinerten Darstellung des Kunstwerkes, in der ein gelbes Rechteck mit der Maus frei positionierbar ist. Der Mauszeiger verwandelt sich dabei in die Darstellung einer greifenden Hand; Klicken und Ziehen verschiebt den gelben Rahmen. Alternativ kann auch eine Stelle innerhalb der verkleinerten Abbildung angeklickt werden, der Rahmen springt dann sofort an den entsprechenden Punkt. Der jeweilige Inhalt des Rechtecks wird in einem zweiten Bild vergrößert dargestellt. Unterhalb dieser Darstellung führt der neue Menüpunkt „Werk“ zurück zum vorherigen Bildschirm. Ein Klick auf das Lineal-Symbol führt zu einem Bildschirm, in dem das Kunstwerk unter Angabe seiner Original-Abmessungen in Relation zur menschlichen Körpergröße gesetzt wird. Gezeigt wird eine verkleinerte Abbildung neben der figürlichen Darstellung zweier menschlicher Körper. Der Eindruck eines an einer Wand hängenden Bildes, das von zwei Personen betrachtet wird, drängt sich auf und ist durch die Andeutung einer Fußbodenkante wohl auch beabsichtigt. Der Klick auf den Menüpunkt „Globus“ führt ebenfalls zu einer verkleinerten Abbildung des Werks, die diesmal vor dem Hintergrund einer stilisierten Weltkarte gezeigt wird. Ein grüner Punkt markiert das Geburtsland des Künstlers sowie den Standort des Kunstwerks, in diesem Fall Norwegen. Zusätzliche Informationen geben Aufschluss über Titel und Entstehungsjahr, Name des Künstlers und des ausstellenden Museums. Am oberen Bildschirmrand wird eine neue zusätzliche Menüleiste eingeblendet, allein der Menüpunkt „Land“ ist jedoch aktivierbar und verweist auf die nach Ländern sortierte Gesamtheit der auf der CD versammelten Kunstwerke, eine Alternative zur bereits beschriebenen Verknüpfung „Index – Land“. Das Symbol der Sanduhr führt in Analogie zum vorherigen Menüpunkt wiederum zu einer verkleinerten Abbildung nebst schriftlichen Zusatzinformationen. In der oberen Menüleiste ist hier jedoch einzig der Punkt „Zeit“ anwählbar, der zur chronologisch sortierten Sammlung führt.

Mit Hilfe des Symbols „Buch“ erfährt der Interessierte Näheres über das Kunstwerk. Neben allgemeinen und knapp gehaltenen Informationen zum Künstler werden ergänzend Angaben zur verwendeten Technik und für das Verständnis wertvolle Hintergrundinformationen geliefert. Einzelne Begriffe sind rot hervorgehoben. Ein Klick darauf öffnet ein Fenster mit der dazugehörigen Definition. Über dieses Fenster besteht außerdem Zugriff auf den kompletten lexikalischen Teil des Programms. Der

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Erläuterungstext ist ausdruckbar bzw. in einer Textverarbeitung weiter verwendbar, allerdings muss dafür das Programm verlassen werden. Hinter dem Menüpunkt „Taschenlampe“ verbirgt sich die Besonderheit des Programms. Im „Anwenderhandbuch“ wird dies folgendermaßen beschrieben: „Animierte Sequenzen mit verblüffenden Spezialeffekten und gesprochenen Erläuterungen lüften für Sie auf originelle und informative Weise die großen Geheimnisse der Kunstwerke. Ein Klick auf das Taschenlampe-Symbol entführt Sie in faszinierende Werkinterpretationen!“ Im Fall von Edvard Munchs „Der Schrei“ sieht dies so aus, dass Elemente der Bildgestaltung durch Hinzufügung verdeutlichender Linien kenntlich gemacht werden und durch eine animierte Szene (der schreiende Kopf taucht aus den Wirbeln der Wellen auf) auf Besonderheiten der Bildkomposition hingewiesen wird. Die Erläuterung kann jederzeit gestoppt werden, die in der Abbildung des Kunstwerks durch helle Kreise gekennzeichneten Teilgebiete der Interpretation können wiederholt und separat gestartet werden. Die animierten Szenen werden parallel von dem folgenden expressiv gesprochenen Text begleitet:

„Eine Promenade bei Sonnenuntergang vor einer Bucht in der Segelboote friedlich kreuzen . wird plötzlich zum Schauplatz eines Alptraums, ... eine glatzköpfige Person unbestimmten Geschlechts .. mit relieflosem Totenschädel . schreit vor Entsetzen .. warum' .. die Landschaft wölbt sich in wilden Wogen . die wie im Fieberwahn tanzen und schwanken .. die Form der Hügel entspricht der des Gesichts . während die Bucht dem aufgerissenen Mund gleicht .. am Geländer das sich in verkürzter Perspektive in der Ferne verliert . stehen zwei dunkle steife Gestalten . bedrohlich wie Todesengel, .. auf einem braunen Karton hat der Maler schwarze rote orange blaue und weiße Streifen geworfen, .. seine Gesten waren so wild dass man sogar Farbspritzer sehen kann, .. anschließend hat er das Gemalte mit Pastellstrichen in blasslila . grün und weiß übermalt . was die gewollt schmutziggraue Wirkung seines Bildes noch verstärkt“

Transkriptionslegende: . = einsekündige Pause / .. = zweisekündige Pause / ... = dreisekündige Pause

Zu den Angeboten des Programms gehört auch die Option, sich ein ‚eigenes Museum' zu errichten. Das Produkt ‚eigenes Museum' greift auf das höchst anspruchsvolle Bildungskonzept einer individuellen Anverwandlung vorgegebener Kulturwerte zurück – hier operationalisiert durch das über einige Tastatureingaben bewirkte Zusammenstellen aus einer vorgegebenen Auswahl und ihrer möglichen Kommentierung. Vom Angebot der Veröffentlichung im Internet wurde allerdings kaum Gebrauch gemacht: Auf der entsprechenden Web-Seite des Herausgebers der französischen Originalversion finden sich bisher nur wenige von Anwendern angelegte Museen, von denen eines von Jack Lang, dem französi-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

schen Kultusminister, stammt und wahrscheinlich zu Werbezwecken eingerichtet wurde.

In einem verbreiteten Lern-Software-Ratgeber wurde das Programm aufgrund der Bedienungsfreundlichkeit, der angebotenen Aktivitäten und der medialen Umsetzung mit der höchsten Bewertung („ausgezeichnet") versehen, einzig die Kategorie „Inhalt" erhielt die zweithöchste Note (vgl. Feibel 2000, S. 337). Was in solchen und ähnlichen durchaus aufwändigen Qualitätsüberprüfungen[56] in der Regel nicht behandelt wird, sind Überlegungen zu den hinter den Programmen stehenden oder auch explizit genannten Lern- und Bildungskonzepten. Im vorliegenden Fall sind dies die Aktivierungsthese, die von einer positiven Korrelation zwischen Tätigkeit und Behaltensleistung bzw. Aneignung ausgeht, und die These von der Verstärkung durch Mehrkanaligkeit und Zugangspluralität: Bild, Ton (gesprochenes Wort und Musik), Schrift und Symbolzeichen werden verwendet und ein Zugang zu den Kunstwerken über Themen, die alphabetische Ordnung, die Chronologie und sogar die Geographie (Herkunftsland) angeboten. Daneben sind aber auch die Einwirkungen des wissenschaftlichen Umgangs mit Kunstobjekten durch Etikettierung und Ein- bzw. Zuordnung erkennbar: Die einzelnen Werke werden durch Titel, Urheber, Entstehungszeit und Aufbewahrungsort identifiziert und mit anderen Werken durch thematische oder chronologische Bezüge verbunden.

Der ‚forschende' Blick wird durch das Instrument der Ausschnittvergrößerung simuliert. Die Wertschätzung nicht-kognitiver Aneignungsformen drückt sich in den expressiven Beschreibungen und in den ‚Spiel'-Möglichkeiten des Programms aus. Wenn schließlich die Option des ‚eigenen Museums' offeriert wird, so mag man darin einen Reflex auf das Konzept des ‚musée imaginaire' von André Malraux (s.o.) sehen. Mit den neuen Informationstechniken ist nun die – bei Malraux noch auf die drucktechnisch ermöglichten Vervielfältigungen bezogene – Zugänglichkeit weiter gesteigert worden – allerdings oft unter Hintanstellung sachlicher oder gar wissenschaftlicher Zugangsweisen[57]. Nicht umsonst nennt

56 Im vorliegenden Fall wird auf einen 40seitigen Katalog „Qualitätskriterien für Lernsoftware" der Landesbildstelle Baden verwiesen, von dem ein Extrakt abgedruckt ist (vgl. Feibel 2000, S. 20f).

57 Dass dies nicht notwendig so ist, zeigt eine CD der m-Art-Edition zur Max-Beckmann-Ausstellung im Museum Sprengel (m-Art-Edition), die den ikonografischen Ansatz der Ausstellungsmacher durch ensprechende Menüs und Verweise umgesetzt hat und damit dem Nutzer die spezifische Bildsymbolik des Malers nahebringt.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

das Produkt an erster Stelle den Aspekt des Erlebens, greift damit also – ohne dass dies den Autoren bewusst gewesen sein muss – auf das von Alfred Lichtwark initiierte reformpädagogische Konzept der Kunsterziehungsbewegung zurück, die das künstlerische Erlebnis gegenüber der kunstgeschichtliche Belehrung bevorzugte. Dem offensiv propagierten Dilettantismus des eigenen Tuns entspricht in dem Multimedia-Produkt die Möglichkeit des Hantierens mit dem Eingabegerät, mit dessen Hilfe unterschiedlich fokussierte Betrachtungen simuliert und Spielaufgaben gelöst werden können. Erlebnis- und spielpädagogische Ansätze treffen sich mit dem anspruchsvollen Konzept der ästhetischen Aneignung. Es ist demnach nicht, wie oft beklagt, eine Vernachlässigung pädagogischer Intentionen, die Edutainment-Programme wie dieses auszeichnet, sondern im Gegenteil ihre Kumulation, die wohlwollend als Angebotsfülle interpretiert werden kann, die für jeden Lernertyp und jedes Interesse das Passende vorhält, aber auch als Zumutung durch Überfrachtung mit sich gegenseitig blockierenden pädagogischen Hinführungen empfunden werden mag.

Bei allem Bemühen um die Aktivierung und Einbeziehung von Zuschauern bleibt das traditionelle Museum doch immer an die fachliche Kompetenz von Museumsfachleuten, z.B. von Kunsthistorikern, gebunden. Das trifft auch für so revolutionär wirkende Vorschläge wie den von Lipp (1995) zu, der ein System vorstellt, mit Hilfe dessen die spontan-assoziativen Kommentare von Besuchern zu einzelnen Exponaten elektronisch archiviert und verknüpft werden – und zwar in Abhebung von den sonst bei Museen üblichen stilgeschichtlichen oder ikonographischen Koordinaten.

Dagegen ist das „WebMuseum, Paris“ (www.ibiblio.org/wm/about/whatsnew.html) von Nicolas Pioch das Projekt eines Einzelnen, der kontinuierlich neue Bilder mit erklärenden Texten eingespeist und die Zuwächse (bis zum Juni 1996) minutiös verzeichnet hat. Wenn nun aber auch die Anlage eines Museums auf der Basis der Anregungen vieler potentieller Besucher, also von museologischen Laien erfolgt, ist eine weitere Barriere überwunden. Dies kann man als Demokratisierung und Ernstnehmen dessen, was die Leute wirklich sehen wollen, aber auch als ironischen Kommentar auf Meinungsumfragen und Konsumentenforschung lesen. Im Jahr 1995 haben die russischen Emigrantenkünstler Vitalij Komar und Aleks Melamid unter dem Namen „The Most Wanted

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Paintings“ bzw. „The Least Wanted Paintings“ ein solches Projekt ins Leben gerufen, das dann zu „Web’s Most Wanted“ und „Web’s Least Wanted“ weiterentwickelt wurde. Auf der Basis von Fragebögen und Online-Abstimmungen wurden die Vorlieben der Sich-Beteiligenden erfragt und erste Plätze vergeben – z.B. für das am meisten gewünschte Bild von San Diego oder von Tijuana (vgl. www.insite2000.org/artistfinal/Komar_Melamid/index.html). Typische Fragen lauteten:

> „Which is your favorite color? Do you prefer paintings with animals such as lions, giraffes, or deer, or paintings with domestic animals such as dogs, cats, and other pets? Which season of the year do you prefer to see represented in a painting? Do you prefer large or small paintings? Do you prefer paintings in which the person is nude, partially nude, or completely dressed?“

Damit war garantiert, dass auch die Wünsche derjenigen berücksichtigt werden konnten, die nur wenige Bilder mit Namen und Künstler kannten oder sich vielleicht nicht an Namen und Künstler erinnern konnten. Man kann dies – naiv – als bisher nicht möglich gewesenen Beteiligungsfortschritt, aber natürlich auch als Persiflage auf den Beteiligungsmythos des Internet und seine zunehmende Abhängigkeit von kommerziellen Interessen und über Konsum operationalisierbaren Parametern sehen.

Beide ‚Museen’ trennen sich von der ursprünglich mit virtuellen Museen verbundenen Idee einer möglichst umfassenden Transponierung von realen Museen in virtuelle. Und eher als vom traditionellen Museum mit festem Standort gehen sie vom – Virtualität und globale Zugänglichkeit ermöglichenden – Medium aus. Sie radikalisieren somit die mit dem Konzept des Museums verbundene Idee der Inklusion und die mit der Museumspädagogik verbundenen Ansprüche der Besucherorientierung.

Den unterschiedlichen Formen des virtuellen Museums ist gemein, dass sie nicht endgültig das reale Museum ersetzen, wohl aber ergänzen werden. Das schon häufig totgesagte reale Museum lebt weiter. Das 20. Jahrhundert „hat mit dem futuristischen Ekel vor allen Museen und allem Musealen begonnen, um schließlich dem einundzwanzigsten Saeculum eine größere Zahl an Museen als die Summe sämtlicher zuvor geschaffener Sammlungsbauten zu übergeben“ (Bredekamp 2000, S. 42). Was mit den modernen, die Vorstellungen von Benjamin und Malraux weit überholenden Techniken der Reproduzierbarkeit an Bedeutung zu

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

verlieren schien – die Aura des Unikats – scheint aber gerade durch die Allgegenwart des Digitalen wieder begehrenswert: „Die höchste Entfaltung des Digitalen gebiert die Sehnsucht nach dem unikalen Werk“ (a.a.O., S. 46). Wer überhaupt ins Museum zu gehen pflegt, wird die Möglichkeiten der Digitalisierung – im Museum und außerhalb von ihm – nutzen, und nicht in Gefahr geraten, auf den Besuch zu verzichten. Wer sich gewohnheitsmäßig im Internet bewegt, wird eher über dieses Medium als über andere, eher mühsam zu beschaffende Medien Einblick nehmen. Zweifelhaft ist, ob die – meist relativ simplen – interaktiven Spielangebote wie die Zusammenfügung zerschnittener Bilder oder das Zuordnen der richtigen Farbe[58] in der Lage sind, Interesse an Kunst und eine entsprechend gesteigerte Wahrnehmung zu entwickeln. Was sicher erreicht werden kann, ist das problemlose Bereitstellen von Werken der bildenden Kunst im Sinne einer Illustration von diese erwähnenden oder beschreibenden Texten. Bilder werden damit weniger zu Objekten konzentrierter isolierter Betrachtung, sondern eher zu einem Fundus, aus dem sich jeder bedienen und die jeder zu Hause ausdrucken und für seine Zwecke verwenden kann[59]. Der Archivcharakter dürfte daher in den Vordergrund treten, der die punktuelle Benutzung und Weiterverwendung ebenso erlaubt wie die über die Hypertextstruktur des Internet enorm vereinfachte Vertiefung. Da die bedeutenden (und auch die weniger bedeutenden) Kunstwerke zu jeder Zeit und an jedem Ort sichtbar gemacht werden können, werden sie nicht länger als etwas Besonderes wahrgenommen – ein auratischer Verlust, aber auch eine Möglichkeit, die durch Musealisierung bewirkte künstliche Einschließung[60] und Isolierung rückgängig zu machen. Der Zusammenführung von Kunstwerken aus unterschiedlichen Orten steht so ihre weltweite Dissemination gegenüber – auch dies eine Variante der mit modernen Reproduktionsmedien verbundenen Zerstreuung[61].

58 Das Zusammenfügen von Bildschnipseln wird in der CD „Le Grand Louvre“ (Koch Media 1996) angeboten, die Bestimmung der Farbe einer bestimmten Fläche in der CD „Gauguin“ (CD'Arte 1996) als eines von mehreren „giochi divertenti e stimolanti“ („unterhaltsamen und stimulierenden Spielen“) geboten.

59 So bietet ein CD-Paket der Firma Directmedia 5555 Meisterwerke, die ohne weitere Erklärungen vorzugsweise der Betrachtung am Monitor bzw. dem Ausdrucken dienen.

60 Der Vergleich von Museen mit Kunstgefängnissen, in die Kunstwerke eingeschlossen werden, findet sich u.a in dem Bändchen „Abendländische Bildung“ (Hillebrand o.J. S. 146) von Karl Hillebrand (1829-1884).

61 Zum Benjaminschen Konzept der Zerstreuung als Distraktion und Dissemination vgl. Rieusset-Lemarié 2000.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

4.8 Prozeduralisierung und Optionalisierung: Enzyklopädie und Kanon

In dem Maße, in dem Wissen als zu bewältigende Menge ins Bewusstsein getreten ist, die die Erinnerungsleistung einzelner übersteigt, ist versucht worden, das vorhandene Wissen zu ordnen und zu klassifizieren, darunter auch als erhaltenswert zu werten. Die zahlreichen Formen der Anordnung oder Disposition sollten ursprünglich allein dem Wiederfinden dienen, später trat die Funktion des Archivierens hinzu, das nicht der unmittelbaren Verwendung dient und im Extremfall zum Selbstzweck geraten kann. Mit der Sicherung und Klassifizierung des Wissens sind zwei entgegengesetzte Möglichkeiten verbunden: die der Aktivierung und die des Ablegens bzw. die des Erinnern- und die des Vergessenkönnens. Beide Elemente betreffen auch zwei traditionelle Bildungsarrangements, die gegenwärtig eine neue Bedeutung erfahren: die Enzyklopädie und der Kanon.

Als Enzyklopädie, d.h. als ‚Kreis der Bildung' wurde ursprünglich das Ideal einer allumfassenden Bildung, später ein Kompendium bezeichnet, welches das Gesamtwissen der Zeit enthalten sollte. Man unterschied zwischen systematischen, nach Gebieten geordneten, und nach alphabetischen Enzyklopädien. Die berühmteste Enzyklopädie, nämlich der von Denis Diderot und Jean Le Rond d'Alembert Ende des 18. Jahrhunderts herausgegebene ‚dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers' (so ihr Untertitel), hat durch ein ausgearbeitetes Verweissystem beide Prinzipien für sich in Anspruch genommen. Das umfangreiche Werk hat im 19. Jahrhundert zahlreiche Nachfolger in Form der sogenannten Konversationslexika gefunden, die dem (Bildungs-)Bürgertum zur bequemen Möglichkeit des Nachschlagens diente und auf dessen gewöhnlich unterschätzte pädagogische Funktion Henningsen (1962) in einem umfangreichen Aufsatz hingewiesen hat. Immer noch an der Idee einer Dokumentation des aktuellen Wissensstandes festhaltend, hat man sich seit den 1980er Jahren der elektronischen Medien bedient, um den Nutzern das jeweils neueste Wissen – durch Ton-, Bild- und Videoelemente anschaulich gemacht – ohne allzu große Verzögerungen zugänglich zu machen. Die durch Enzyklopädien in Buchform geläufige alphabetische Anordnung ist nur eine von vielen Anordnungsmöglichkeiten, die allerdings den Vorteil einer einfachen Nutzung durch Laien hat, die nicht zuerst ein System lernen müssen. Als

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

nachteilig kann dagegen angeführt werden, daß diese Disposition Zusammenhänge zerreißt und Unzusammenhängendes nebeneinander stellt (vgl. Michel o.J., S. 28f).

Michel Serres hat im Vorwort zu dem von ihm mitherausgegebenen „Thesaurus der exakten Wissenschaften“ einer Gattung Zukunft bescheinigt, die an ihr Ende gekommen zu sein schien. Die Enzyklopädie galt lange Zeit als das utopische Projekt, das gesamte Wissen der Menschheit zu versammeln und über die alphabetische Ordnung und diverse Verweissysteme jedermann zur Verfügung zu stellen. Sie ist das Hilfsmittel, um den Hintergrund von gehörtem oder eher noch: gelesenem Wissen aufzuhellen, um das dort Aufgenommene zu vertiefen und in seinem ursprünglichen Kontext zu rekonstruieren.

Diese begleitende und nachbereitende Funktion der Enzyklopädie hat aber Serres gerade nicht im Blick. Ihm ist es vielmehr um den Gegensatz zwischen Buch und Lexikon zu tun: „Lexikon und Buch arbeiten mit zwei verschiedenen Ordnungssystemen. Das Lexikon zerstreut seine Inhalte und folgt einer äußeren Ordnung, dem praktischen, konventionellen Algorithmus des Alphabets. Das Buch zielt auf Einheit und nutzt die dem Stoff und seiner Darstellung innewohnende Ordnung: chronologische Folge, Ankündigung, Spannung, induktive oder deduktive Stränge, Dialog...; auf der einen Seite Vorgehensweise oder Prozedur, auf der anderen Deklaration. Insofern ist das Lexikon ‚prozedural’, andere Bücher hingegen ‚deklarativ’. Das Buch spricht über lokal Reales, das Lexikon hingegen über das überhaupt Mögliche. Wir lesen ein Buch, aber wir lesen *in* einem Lexikon“ (Serres 2001, S. XIV). Die prozedurale Ordnung ist also nichts Neues, wird jetzt aber – so Serres – „zum Hauptmodell der objektiven, pädagogischen und kollektiven Organisation von Erkenntnis“ (a.a.O., S. XV). Informationen zu suchen, zu speichern und bereitzustellen wird wichtiger als das Lesen und Produzieren von Büchern oder Aufsätzen.

Diese der Anhäufung von Wissen, der Zunahme der Zahl wissensbedürftiger und wissensinteressierter Menschen und der Digitalisierung sowie des immer unproblematischer werdenden Zugangs zu digitalisierten Informationen geschuldete Entwicklung betrifft auch den randständigen Bereich des mit den Gebieten Kunst, Literatur, Musik und Philosophie verbundenen Wissens. Die auch hier bereits existierende Tradition

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

des Konversationslexikons und des Opernführers wird durch die Neuen Medien erneuert und erweitert. Dabei spielt die Interaktivität eine besondere Rolle. Auf einer oberflächlichen Ebene ist damit bereits die Handhabung von Eingabegeräten gemeint, welche die Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand aus dem passiven Lesen und Betrachten zu einem Sich-Betätigen macht. Dazu gehört auch das Ausdrucken von Informationen oder von Bildkunstwerken, das eine Aneignung über die Prozedur des Herstellens von Privatkopien nahelegt – eine Offerte, mit der mittlerweile auch von Software-Anbietern und Hardware-Herstellern geworben wird (vgl. Abb. 9).

Abb. 9: Werbung der Firma Epson für einen Bunt-Drucker (Beilage der italienischen CD-ROM „Gauguin" der Firma CD'ARTE)

© Epson

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

In dem Artikel „Interaktivität“ aus dem „Thesaurus der exakten Wissenschaften“ wird zwischen einer schwachen und einer starken Version unterschieden: „Nach der schwachen Version beschränkt der Nutzer sich darauf, seinen eigenen Weg durch die Hunderttausend Milliarden Angebote zu suchen, die in fertiger Form vorliegen; (...) Nach der starken Version verändern die Leser (Nutzer) das Werk durch eigene Hinzufügungen und machen es dadurch zu einem Gemeinschaftswerk. Manche denken zum Beispiel an eine Universalenzyklopädie, an deren Erstellung sich jeder beteiligen könnte, der guten Willens ist, so dass sie sich mit der Zeit entwickelt, ohne dass es dazu eines Herausgebers bedürfte“ (Serres/Farouki 2001, S. 422).

Tatsächlich dominiert gegenwärtig die schwache Version von Interaktivität das Angebot an digitalisierten Enzyklopädien oder an Multimedia-Produkten mit enzyklopädischer Ausrichtung. Auch für den Bereich des Bildungswissens gibt es zahlreiche (spezial-)enzyklopädische Multimedia-Angebote, die sich – wie die folgende vergleichende Beschreibung von zwei verbreiteten Musik-Lexika zeigt – mehr oder weniger stark an der Idee der Enzyklopädie orientieren:

Das „Ullstein Multimedia Lexikon der Musik 3“ vom United Soft Media Verlag stellt sich als Zusammenstellung heterogener Elemente heraus[62]. Die beiden wichtigsten Menüs „Werkverzeichnis“ und „Lexikon“ unterscheiden sich stark von den drei weiteren Menüs „Chronik“, „Instrumentenkunde“ und „Orchesterprobe“. Dem Zeitstreifen aus der „Chronik“ können in rascher Folge nacheinander Informationen entnommen werden, die untereinander in einem losen (chronologisch definierten) Zusammenhang stehen. Gleiches gilt für die „Instrumentenkunde“, die eine recht große Anzahl Instrumente geballt, doch übersichtlich in Untergruppen strukturiert in Abbild und Klang sowie zum Teil auch über kurze Informationstexte präsentiert und dabei durch die Einbeziehung ausgefallener Beispiele wie der skythischen Harfe oder des Trumscheits ein exotisches Element als Anreiz beinhaltet. Diese drei Komponenten spielen aber im Rahmen des gesamten Programms lediglich eine untergeordnete Rolle: Die „Chronik“ enthält nur wenig an eigenen Inhalten. Sie übt vielmehr im wesentlichen als eine Art chronologischer Auswahlindex eine Zubringerfunktion für das Lexikon aus, indem man sich von

62 Die folgende Beschreibung basiert auf einer Ausarbeitung von S. Lattke.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

jedem in der „Chronik“ angeführten Stichwort unmittelbar in den dazu passenden Lexikoneintrag hineinklicken kann. Analoges gilt für die „Instrumentenkunde“. Die „Orchesterprobe“ schließlich bildet zwar von ihrer Struktur her ein grundsätzlich eigenständiges Informationsangebot. Dieses Informationsangebot bleibt aber auf eine kleine Kostprobe (ein Auszug von wenigen Minuten aus einem einzigen Werk) beschränkt.

Beim „Lexikon“ wie beim „Werkverzeichnis“ enthält das Startbild neben der Suchmaschine lediglich den jeweils ersten im Lexikon verzeichneten Eintrag (Tonbuchstabe ‚A‘ oder ‚Aristides Quintilianus‘) in einem Textfenster. Das Programm setzt im Prinzip voraus, dass der Nutzer bereits einen konkreten Wissenswunsch hat und diesbezügliche Informationen gezielt abrufen möchte. Als mögliche Anregung für den unentschlossenen Nutzer bietet die Startseite des Lexikons allenfalls noch den Anfang des zu scrollenden alphabetischen Verzeichnisses sämtlicher enthaltener Einträge (‘A‘, ‚ad‘, ‚a capella‘ usw.). Sucht man beispielsweise nach dem Komponisten César Franck, so findet man im „Werkverzeichnis“ neben dem Bild des Komponisten und seinen Lebensdaten acht Einträge zu seinen Werken bzw. Werkgruppen, zu denen man durch Anklicken nähere Informationen erhält. Im „Lexikon“ erbringt die Suchanfrage einen biografischen Eintrag, die Wiedergabe eines Partituraussschnitts und den Hinweis auf ein Musikbeispiel. Wo im „Werkverzeichnis“ die Liste der Werke Francks das Rollfenster füllen, wird im entsprechenden Fensters des „Lexikons“ die alphabetische Einordnung erkennbar, die den Komponisten nach Jean Françaix und Zino Francescatti und vor Melchior Franck und Clem Franckenstein einordnet.

Das „Große Musik-Lexikon Klassik“ von Databecker dagegen präsentiert sich zwar als ‚Lexikon‘, stellt sich bei näheren Zusehen jedoch gewissermaßen als Erlebnisanimation heraus. In dem auf der Verpackung abgedruckten Text wird man zu ‚faszinierenden Entdeckungsreisen‘ eingeladen und aufgefordert, die Epochen der Musikgeschichte zu ‚durchwandern‘ und die Welt der klassischen Musik zu ‚entdecken und zu erleben‘. Tatsächlich bietet dann das Startbild auch kein Menü „Lexikon“ an. Es enthält vielmehr neun thematische Untermenüs, von denen zwei Titel („Musikalische Fälscherwerkstatt“ und „Musik für jede Gelegenheit“) eine primär unterhaltende Funktion suggerieren. Anders als bei Ullstein wird auch dem Nutzer ohne konkrete Nachschlageabsicht von der Startseite an ein üppiges Inhaltsangebot vorgesetzt, das sich auf prak-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tisch jeder weiteren angesteuerten Seite fortsetzt. Untermenüs führen zu neuen Untermenüs, von denen man in weitere Untermenüs gelangt, in denen Werklisten enthalten sind, die zu Textartikeln führen, von denen aus man sich in steckbriefartige Übersichtsseiten zu Oberbegriffen weiterklicken kann, die wiederum Zugang zu Anekdotensammlungen verschaffen, von denen man ihrerseits wieder in einen Textartikel wechseln kann und so fort.

Im Gegensatz zu Ullstein werden bei der Databecker-Software in jedem Text sämtliche Wörter, zu denen ein eigener Eintrag existiert, als Querverweis markiert. Anders auch als bei den farblich lediglich dezent markierten Ullstein-Verweisen sind die Links bei Databecker mit blauer oder roter Unterstreichung im Text stark hervorgehoben. Sie üben so schon optisch eine größere Sogwirkung aus. Beim Vorwärtsklicken stößt der Nutzer regelmäßig auf ‚Erlebnisseiten', die mit ihrer grafischen Gestaltung, den Spielangeboten, den enthaltenen anekdotischen Informationen eher das Unterhaltungs- als das Informationsbedürfnis befriedigen. Der Nutzer, der einen konkreten Informationswunsch hat, kann diesen aber bei Databecker dank Suchmaschine ebenso leicht und schnell erfüllen wie bei Ullstein. Auch die thematische Einkreisung eines Bereichs ist möglich.

Wissensvermittlung bzw. -aneignung im Nachschlagemodus, d.h. das gezielte Abrufen bestimmter Informationen durch den Nutzer, bildet so nur eine Komponente im Programmaufbau. Im Unterschied zu Ullstein, wo dieser Modus des Wissenstransfers die Software nahezu ausschließlich prägt und beherrscht, steht er bei Databecker parallel neben einem anderen, der vom Anwender kein absichtsvolles, gezieltes Vorgehen verlangt. Das Programm beinhaltet in reicher Zahl animierende Elemente, die den Nutzer dazu veranlassen, sich im ständig wechselnden Angebot voranzuklicken und dabei mehr oder weniger unzusammenhängende Informationen aufzunehmen. Die dezentrale, dabei durch eine extrem hohe Zahl von Querverbindungen gekennzeichnete Struktur des Programms weist Parallelen zum Internet auf und fordert beim Benutzer ein vergleichbares Verhalten spontanen, impulsiven ‚Surfens' heraus.

In beiden Programmen werden die Bereiche „Biografien von Komponisten und ausübenden Künstlern", „Stil- und Epochengeschichte", „Werke", „Instrumente" sowie „Musiktheorie" mehr oder weniger umfassend

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

enzyklopädisch abgedeckt. Bei Ullstein liegt der inhaltliche Schwerpunkt zu ungefähr gleichen Teilen auf personen- und werkbezogenen Artikeln (zwischen 3.100 und 3.500 Einträge weist die Suchmaschine zu jeder der beiden Kategorien auf, während die restlichen Themenbereich – Instrumente, Stile und Epochen, Formen und Gattungen, Musiklehre – zusammen auf ca. 1.500 Artikel kommen) [63]. Die Artikel sind ähnlich wie in traditionellen ‚seriösen' Lexika aufbereitet.

Anders liegt der Fall bei Databecker. Dort erschließt die Suchmaschine eine Gesamtmenge von rund 3.500[64] Texteinträgen, die sich auf die Kategorien „Komponisten", „Interpreten", „Werke", „Instrumente" sowie „Musiktheorie und Geschichte" verteilen. Auf „Komponisten" und „Interpreten" entfällt dabei mit gut 1.100 Artikeln rund ein Drittel, ebensoviel auf „Musiktheorie und Geschichte". Ferner ist rund 900 Werken ein eigener Texteintrag gewidmet, und zum Thema „Instrumente" lassen sich ca. 200 Artikel finden. Neben den unter dieser Rubrik zu erwartenden Einträgen zu musikgeschichtlichen Epochen, Strömungen, Gattungen, Fachbegriffen etc. ist auch eine große Anzahl biografischer Artikel zu finden, die sich auf Tänzer, Musikforscher, Librettisten und Songtexter, Instrumentenbauer und andere musikalische Persönlichkeiten beziehen, die nicht im strengen Sinn „Komponisten" oder „Interpreten" sind. Unter den ‚musikgeschichtlichen' Artikeln fällt ferner eine bei Ullstein nicht berücksichtigte Gruppe auf: Über 70 Musikfilme wie „Zauber der Venus" sind hier mit je einem eigenen Eintrag bedacht. Außerdem finden sich Einträge wie „Beethoven-Darsteller", in denen Schauspieler aufgelistet sind, die den Komponisten bislang im Film verkörpert haben. Schließlich enthält Databecker Informationen, die in dieser Form sonst eher in der *yellow press* zu finden sind: Informationen über (musikalische) Sternzeicheneigenschaften, detaillierte Berichte über ‚menschliche Schicksale' von Musikern, über ihre Krankheiten, Eheschicksale u.a.m.

So wie die alte Form der Enzyklopädie in den neuen Medien in der Spanne zwischen Wissens- und Erlebnisorientierung eine Art popularisierter Re-

63 Die Anzahl der Artikel ist als alleiniger Indikator zwar noch wenig aussagekräftig. Die Gesamtbeurteilung ändert sich jedoch auch dann nicht, wenn man im Rahmen einer groben Schätzung den Umfang der einzelnen Einträge – der in allen genannten Kategorien stark variiert – als Faktor mitberücksichtigt.

64 Während die Verpackungsaufschrift mit ‚über 5.000 Stichwörtern' wirbt, zählt die Suchmaschine lediglich 4.274 Einträge insgesamt. In diesen sind jedoch auch die als eigene Einträge gezählten ca. 600 Bilder und Klangbeispiele sowie die 224 Erlebnisseiten inbegriffen.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

naissance erlebt, so scheint auch die eigentlich wiederholt als überlebt gekennzeichnete Idee des Kanons wiederaufzuerstehen: Eine ursprünglich der Vorstellung von literarischen Neuerscheinungen dienende Sendung wie das „Literarische Quartett" hat in den letzten Jahren ihres Bestehens regelmäßig klassische Romane der Weltliteratur besprochen, die Protagonisten haben anlässlich der Wiederkehr von Goethes 250. Geburtstag eine Sondersendung veranstaltet, und die US-amerikanische Talkmasterin Oprah Winfrey hat im März 2003 bekanntgegeben, dass sie in ihrem ihrer Fernsehsendung angegliederten „Book Club" künftig Klassiker wie die Werke von William Faulkner, Ernest Hemingway und sogar William Shakespeare vorstellen möchte.

Bei der Verwendung des Begriffs Kanon wird gewöhnlich nicht zwischen den unterschiedlichen Formen unterschieden: der starken Variante, bei der Werkauswahl und -interpretation vorgegeben sind, der schwachen Variante, bei der zwar eine Auswahl festgelegt ist, die Interpretation aber offen bleibt, und einer dritten Form, die in einem vorgegebenen Raum die Auswahl (und natürlich auch die Interpretation) freistellt (vgl. Szpociński 1997). Der alte Vorbehalt gegen eine überkommene Vorschriftshaltung weicht vor dem offensichtlich bestehenden Bedürfnis der Orientierung im Rahmen der schwachen Variante zurück, so dass sich Print- und Software-Produkte, die einen schnellen Überblick über die ‚wichtigsten' Personen und Werke aus den Bereichen Kunst, Literatur und Musik versprechen, erfolgreich auf dem Markt behaupten können. Eine journalistische, am Alltagsverständnis orientierte Aufbereitung grenzt sich hier meist scharf von einer wissenschaftlichen Aufbereitung ab: „Während der Kanonbegriff im Alltagsverständnis mit der ‚großen literarischen Tradition' synonym ist, die die unhinterfragte Verehrung vergangener Werke und Meister ebenso einschließt wie ihr Heraufbeschwören, wenn es Zeitgenossen aufzuwerten gilt, schafft die gegenwärtige (wissenschaftliche – S. N.) Kanondebatte ein Bewußtsein für den Mechanismus der Validierung und setzt sich für die Erneuerung des Kanons durch Aufnahme bislang ausgeschlossenen Materials ein" (Sela-Sheffy 1999, S. 30).

Enzyklopädie und Kanon verbinden sich, wenn es um die enzyklopädische Aufbereitung eines Werkes geht, das unbezweifelbar zum (europäischen) Kanon der Weltliteratur gehört, nämlich Shakespeares „Hamlet". In der italienischsprachigen CD-ROM der Firma Hochfeiler „William

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Shakespeare: The tragedy of Hamlet. Amleto, Principe di Danimarca“ wird das Drama Shakespeares als Hypertext präsentiert, die Charaktere der Figuren analysiert und das Werk in den historischen und literarischen Kontext der elisabethanischen Zeit eingeordnet. Um den Zugang zu den ausgewählten Passagen des Textes zu erleichtern, erlaubt ein Button im Menü „Dramatis personae“ neben dem Namen jeder Figur, alle ersten Worte der jeweiligen Figur aufzurufen, Szene für Szene.

Shakespeares Drama wird hier nach allen möglichen Parametern der Kunst-, Kultur- und Weltgeschichte ausgemessen und entsprechend recherchierbar. Es geht offensichtlich nicht darum, alle Informationen, die auf der CD gespeichert sind oder auf die als Internet-Adresse verwiesen wird, zu beherrschen, sondern sich auf den von den Ordnungssystemen geschnittenen Bahnen zu bewegen, gezielt das Benötigte oder Interessierende aufzusuchen. Der Lerngewinn besteht eher in der Vertrautheit mit diesen Ordnungssystemen und den Relevanzen, auf denen sie beruhen: den literaturwissenschaftlichen, kulturhistorischen und den sprachlichen.

Die CD-ROM „Amleto“ konnte übrigens in Italien mit einem Exemplar der Tageszeitung „Il Corriere della Sera“ zu einem geringen Aufpreis erworben werden. Sie ist also für ein allgemeines Publikum gedacht, das sich, durchaus aus einem spontanen Interesse heraus, mit Shakespeares berühmtestem Drama „Hamlet“ auseinandersetzen will. Dabei könnten Interessenten angesprochen sein, die das Stück, das durch Verfilmungen in jüngster Zeit (mit Filmstars wie Mel Gibson und Ethan Hawke) wieder im Licht der Öffentlichkeit steht, als Buch nicht lesen würden, eine spielerische Auseinandersetzung mit dem Text auf dem PC aber reizvoll finden.

Die CD zielt nicht darauf, es dem Nutzer besonders leicht zu machen: Sie verlangt zur erfolgreichen Navigation gewisse Bedienungskenntnisse und bietet als Speicherort mehr Informationen an, als der einzelne Nutzer gewöhnlich benötigt oder wünscht. Das ist anders bei enzyklopädische Printmedien im Bereich Bildungswissen, die auf einen Kanon abzielen und als Service eine Komprimierungsleistung bieten. Das betrifft den Bestseller „Bildung“ von Dieter Schwanitz mit dem Untertitel „Alles, was man wissen muss“ und einem Kapitel „Bücher, die die Welt verändert haben“ (Schwanitz 1999, S. 495 – 510) ebenso wie sogenannte „Dummie“-Bücher, die sich selbstironisch an Interessenten ohne Vor-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

kenntnisse wenden. In dem Band „Kunst für Dummies“ wird auf der hinteren Umschlagseite angekündigt:

„Sie erfahren:
- wie man Kunst genießen kann, ohne Kunstgeschichte studiert zu haben
- welches die berühmtesten Kirchen, Kunstwerke und Museen sind
- Begriffe der Kunst in einem übersichtlichen Glossar.“

Auf einer sogenannten Schummelseite werden u.a. die größten Werke der westlichen Zivilisation aufgeführt (insgesamt 15: von Tut-ench-Amuns goldener Maske bis zu Picassos „Les demoiselles d’Avignon“). Das mag für Kenner abschreckend wirken, wird aber als subjektive Auswahl des Verfassers gekennzeichnet, des ehemaligen Direktors des Metropolitan Museum of Modern Art, Thomas Hoving, und so von seinem präskriptiven Zwang befreit. Das Auswahlmoment betonen auch Bücher wie „50 Klassiker-Romane vor 1900. Große Romane aus vier Jahrhunderten“, welche die lesbare, aber nicht unbedingt vereinfachende Darstellung der einzelnen Werke mit Bildmaterial und Zitaten auflockern und zum Abschluss jeweils auf einer Seite Leben und Werk des behandelten Schriftstellers sowie Daten nach dem Raster „Erstveröffentlichung“, „Lesenswert“ (weitere Werke des Autors), „Sehenswert“ (Verfilmungen) und „Besuchenswert“ (Autorenmuseum, Website) zusammenstellen:

Den Clou bildet dann ein Kasten „Auf den Punkt gebracht“, in dem sich – wie in folgendem Beispiel zu Dostojevkijs „Schuld und Sühne“ – in plakativer Kurzform eine Kurzwertung findet. Information und Subsumtion unter gängige Schemata ist hier oberstes, Formen weihevoller Verehrung ausschließendes Gebot:

„Auf den Punkt gebracht

Der Übermensch ist ein armes Würstchen, und Mord ist Mord, auch wenn das Opfer ein Ekel war. Psychokrimi am moralischen Abgrund.“

Das Buch entstammt der im Gerstenberg-Verlag herausgegebenen „50 Klassiker“-Reihe, die unter dieser Vorgabe u.a. die bekanntesten Mythen der griechischen Antike, die wichtigsten Romane des 20. Jahrhunderts, Gemälde der Kunstgeschichte, Filme, Bauwerke der Moderne, musikalische Bühnenwerke, aber auch die berühmtesten Liebespaare und Frauen darstellt. Die Idee des Kanons wird hier ausgeweitet und mit dem

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

marktstrategischen Konzept der Bestenliste und dem „Guinness Buch der Rekorde“ vermischt.

Es ist offensichtlich nicht mehr peinlich, den Kanon nicht zu kennen. Seine Idee dient vielmehr der Erzeugung von Aufmerksamkeit. Was einst Pensum war, wird zur Vorlage für ästhetische Ausgestaltungsmöglichkeiten: So wird etwa in Konzerthäusern und im Musikalienhandel ein mehrfarbiges Plakat verkauft, auf dem 74 in gleicher Manier gemalte Komponisten abgebildet sind. Über den Köpfen sind Tafeln mit den Namen und den Lebensdaten in chronologischer Anordnung plaziert, unter den Abbildungen befindet sich ein Schaubild, auf dem die mit Nummern versehenen Köpfe in Umrissen zu erkennen sind, die man anhand der Legende identifizieren kann. Das ganze ist mit der (unübersetzten) lateinischen Überschrift „Ars musica per quadringentos annos“ versehen, platziert auf dem Bogen eines gemalten Tempels, der unverhohlen die Idee der Göttergleichheit bzw. die Vorstellung der in ihrer Bedeutung unbezweifelten Meisterwerke visualisiert, deren Schöpfer sich über die Zeit hinweg in einem Olymp versammeln. Hier ist nichts von den modernen Bestrebungen einer Kanonrevision zu bemerken: Die Abgebildeten sind ausschließlich aus dem europäischen Kulturkreis stammende männliche Repräsentanten der klassischen Musik.

Allerdings dient ein solches kanonisierteres Repertoire kaum dem Distinktionserwerb einer bestimmten Gruppe, die in einem bestimmten Gesellschaftsraum mit anderen um Herrschaft wetteifert. Es handelt vielmehr um die Darstellung kanonisierter und sanktionierter Größen, die allen möglichen Einwänden zum Trotz im kollektiven musikalischen Bewusstsein haften geblieben sind. Die Kenntnis ihrer Namen und ihre Einordnung in geschichtliche Epochen stabilisiert keine Herrschaft und verhindert oder desavouiert auch nicht die Kenntnisnahme von oder Begeisterung für die Musik nicht-abgebildeter Komponisten.

Trotz des kommerziellen Erfolgs solcher und anderer Produkte, zu denen nicht zuletzt Reich-Ranickis vielbesprochene und -kritisierte Großedition „Der Kanon. Die deutsche Literatur“ gehört, kann in diesem Zusammenhang nicht von einer einfachen Wiederkehr des ursprünglichen Kanon-Gedankens gesprochen werden. Nach Fuhrmann ist der bürgerliche Bildungskanon mit dem Abschied vom humanistischen Gymnasium, wie es im 19. Jahrhundert bestanden hat, unwiederbringlich de-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

montiert worden[65]. Mit dem Vorlegen entsprechender Vorschläge ist heute immer auch ihre Relativierung und manchmal auch ihre Ridikülisierung[66] verbunden: Was Reich-Ranicki deutlich als seine eigene, persönliche Entscheidung vorstellt, wird von Kritikern punktuell kritisiert, mit einem Alternativvorschlag bedacht oder aber auch pauschal abgelehnt. In einer Antwort auf den an ihn gerichteten Vorwurf der autoritären Dekretierung hat der Herausgeber auf den Angebots-Charakter eines Kanons verwiesen und sich eines scheinbar persönlichen, tatsächlich aber prinzipiell pädagogischen Arguments bedient: „Der Kanon sollte bloß ein Angebot sein – nicht mehr und nicht weniger. Und niemand ist in einem freien Land gehalten oder gar verpflichtet, von diesem Angebot Gebrauch zu machen. Aber jene, die eine solche Auswahl von vornherein ablehnen, mißfallen mir – und das hat einen persönlichen Grund. Ich bin, wenn ich mich der französischen oder spanischen oder italienischen Literatur zuwende, sehr dankbar, wenn mir jemand hilft. Unter uns: Ich bin da auf einen Kanon angewiesen, und ich möchte für ihn in Anspruch nehmen, was Lessing über die Kritik gesagt hat: Ich bin ein Lahmer, den eine Schmähung auf die Krücke unmöglich erbauen kann“ (Reich-Ranicki 2003).

Eine solche Krückenfunktion haben auch die enzyklopädischen Angebote, die allein durch die Vielfalt keinen Anspruch auf Alleingültigkeit haben können. Enzyklopädie und Kanon sind immer weniger vom Verdikt nicht-gerechtfertigter Autorität bedroht und werden in dem Maß als spielerische Möglichkeiten des Navigierens und Ausprobierens angeboten und genutzt, in dem sie nicht als Klassifizierungsnormen, sondern als Klassifizierungsoptionen auftreten und wahrgenommen werden.

Die Ordnungssysteme Enzyklopädie und Kanon zerreißen das Prinzip der chronologisch fortschreitenden Gesamtdarstellung, welche die einzelnen Elemente in ihrem Zusammenhang und in ihren diversen Abhängigkeiten zeigt. Beide dienen der schnellen Orientierung und können als Vorstufen zu einer fallweise intensiven Beschäftigung mit einzelnen Elementen dienen. So wie das Durcharbeiten einer Enzyklopädie von A bis

65 „Die nivellierte Massengesellschaft der Gegenwart unterschiedet sich im Bereich der Bildung hauptsächlich dadurch von der bürgerlichen, der kompetitiven Gesellschaftsform, dass sie sich des humanistischen Gymnasiums und damit der wichtigsten Voraussetzung des Zugangs zum einstigen Kanon entäußert hat“ (Fuhrmann 2002, S. 66).

66 So wurde beispielsweise die Aktion der Zeitschrift „Art“, die im Dezember 2002 eine Liste der 25 „Werke der modernen Kunst, die jeder kennen muß“ vorlegte, in den Feuilletons diverser Tages- und Wochenzeitungen süffisant kommentiert.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Z, so ist auch eine private Lektüre unüblich, die einem vorgegebenen Kanon folgt. Es ist eher das Wissen *um* kanonisierte Werke als ihre gleichmäßig intensive Kenntnis, die als die Funktion des Kanons für nichtschulische Zwecke gelten kann. Beide Ordnungssysteme haben somit den Charakter eines großen und auch erweiterbaren, aber trotzdem begrenzten Reservoirs, aus dem man sich bedienen *kann*, aber nicht muss. Beide Formen sind ambivalent: Die Enzyklopädie erleichtert nicht nur die Suche, sie stellt die Prozedur des Suchens in den Mittelpunkt; der Kanon nimmt dem Interessierten die Auswahl ab, markiert sie aber gleichzeitig als Option neben anderen Optionen.

4.9 Ironisierung, Relativierung und Trivialisierung: Komik und Comics

Die Zeiten einer achtungsvollen Haltung gegenüber der Welt der Kunst und der Kultur sind vorbei: Das kulturelle Gedächtnis ist – wo es überhaupt noch existiert -informell geworden und enthält sich weitgehend der einst üblichen zeremoniellen Attitüde. Ein informeller Zugang bringt diesen Bereich auch denjenigen nahe, die mit ihm nicht, oberflächlich oder nur teilweise vertraut sind. Ein ironischer Zugang dagegen setzt eine gewisse Vertrautheit voraus und ironisiert eher Umgangsweisen mit Kunst und Kultur als diese selbst. Wenn Harald Schmidt in seiner Late Night Show mit Playmobil-Figuren die Handlung von Prousts „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ nachzuspielen versucht, zelebriert er den Stilbruch im Blick auf ein Publikum, das von Marcel Proust und seiner Bedeutung gehört, sein Werk aber aller Wahrscheinlichkeit nach nicht gelesen hat. Ironie ist auch eine Form des Umgangs mit Nichtwissen (vgl. Willke 2002, S. 81). Zielscheibe des Spottes bildet jede Form der Bildungsbeflissenheit, die alles ernst nimmt und im Künstler das unangreifbare Genie verehrt.

Ein solcher Umgang mit Bildungswissen ist im angelsächsischen Sprachraum, wo das Wissen um Klassiker vielleicht fester verankert ist, verbreiteter als in Deutschland. Über Shakespeare kann man nur dann Witze machen, wenn seine Werke – auch wenn vielleicht nur ihrem Namen nach oder durch Verfilmungen – bekannt sind. Eine Schauspielertruppe, die unter dem Namen „The Reduced Shakespeare Co.“ im Lauf einer Abendvorstellung sämtliche Werke des Autors unter dem Titel „The Compleat Works of Willm Skkspr (abridged“) aufführt, kann dies nur vor ei-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

nem Publikum von (wenn auch vielleicht nur vage) Informierten erfolgreich tun.

Es ist deshalb vielleicht kein Zufall, dass der Schöpfer und Hauptdarsteller der in den dritten Fernsehprogrammen gesendeten Serie „MacArt“, Michael McGlinn, ein Engländer ist, der in einer 35minütigen (!) Geschichte der modernen Kunst die Rolle Pablo Picassos wie folgt beschreibt:

> „Aber dann gebar eine kleiner, Gauloises rauchender, mit Unmengen von Testosteron und herzlich wenig Selbstzweifeln ausgestatteter Spanier eigenhändig die Moderne und wurde gleichzeitig ihr erstes Genie – das erste Künstlergenie überhaupt.
>
> Mit Picasso fing die Moderne unbescheiden an. Man kann es so sehen: Dieser Golfplatz hier ist die Kunstwelt: Wir sind beim 18. Loch. Cézanne hat einen Zweifußschlag zum letzten Sieg, womit die Kunst in alle Ewigkeit zum Sofa passen würde. Aber dann: Picasso, Picasso! Gauguin versteht die Welt nicht mehr.
> Picasso war wie ein Bulle im Porzellanladen. Und die Moderne sah zuerst aus wie ein solches Geschäft nach seinem Besuch. Alle waren empört, alle schrieen, alle hassten ihn. Für einen kurzen Moment fühlte Picasso die Leere nach dem Rückzug Gottes, und Kunst machte endlich wieder Spaß.“

Dieser Text macht die langweilige Aussage „Das Genie Picasso schuf die Moderne“ interessant, und zwar durch:

- die Mischung von Geschlechtszuordnungen (Gebären als Tätigkeit eines Mannes), von sonst getrennten Gegenstandsbereichen (Sport vs. Kunst) und von Stilebenen („Rückzug Gottes“ vs. „endlich wieder Spaß“)
- die Hervorhebung von Diskrepanzen (körperliche Größe vs. Bedeutung)
- die Verwendung umgewandelter Vergleiche („Bulle im Porzellanladen“) und naiver Hyperbolen („alle hassten ihn“)
- die Betonung skandalöser und unsympathischer Eigenschaften (wie Hypersexualität und Größenwahn).

Der komische Effekt wird durch diverse Maskeraden und Aktionen unterstützt. Die Metapher des sportlichen Kampfes wird durch wild herumschreiende Golfspieler ‚visualisiert’ und inszeniert. Der Sprecher zerdeppert einen Teller, um dann auf die Reproduktion kubistischer Gemälde zu verweisen, und malt, angetan mit einem quergestreiften T-Shirt, auf Glas (wie Picasso in dem Clouzot- Film „Das Genie Picasso“, aus dem kurz vorher ein kleiner Ausschnitt zu sehen war). Der Zugang ist also

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

betont respektlos, die Bilder, darunter auch historische Dokumentaraufnahmen von Picasso, wechseln in schneller Folge.

Dies kann nur goutieren, wer über den Maler und die erwähnten ‚Konkurrenten' Bescheid weiß und wer den Stil kennt, in dem traditionellerweise Kunstgeschichten (auch solche der Moderne) abgefasst sind. Was hier ausgedrückt wird, ist aber kein einfacher Protest gegen Bildungsbeflissenheit und unkritischen Geniekult, es ist vielmehr auch der Versuch, das Element des Provokativen, Frechen, das die Entstehung der modernen Malerei mitkonstituiert, über Sprache zu evozieren. Dass gerade ein Maler wie Picasso längst zum unbefragten Kanon gehört und seine Werke keine Irritationen mehr auslösen, wird verdeutlicht und zugleich hinterfragt: Schärfer noch erscheint diese Absicht in der Charakterisierung des Beitrags von Marcel Duchamp zur modernen Kunst:

> „Das zweite Genie der Moderne war Marcel Duchamp. Er war aber viel mehr Genie als Künstler. Duchamp stellte Klos aus – Entschuldigung: er erfand das Ready-made."

Der Autor der Sendung hat sich auch hier die inszenierende Visualisierung nicht entgehen lassen: Man sieht ihn also an einem Urinal stehen mit einem den Gemäldetitel von Magritte „Ceci n'est pas une pipe" abwandelnden Zettel: „Ceci n'est pas une pissoir".

Der Vorbehalt gegenüber Fachausdrücken kennzeichnet auch ernsthafte Vermittlungen von Bildungswissen. In der Regel wird Wissen um Künstler, Strömungen, zeitgenössische Kritik, Formprinzipien u. ä. eher beiläufig präsentiert. Manchmal wird sogar die Meinung von Kunstkritikern oder -wissenschaftlern mit deutlicher Distanz wiedergegeben. Im „Literarischen Quartett" war z. B. eine Ablehnung oder Herablassung gegenüber der Literaturwissenschaft (manchmal auch gegenüber ihren Vertretern, wenn diese als Gast am „Quartett" teilnahmen) spürbar, die auf die traditionelle Feindschaft zwischen journalistischer Literaturkritik und akademischer Literaturinterpretation zurückgehen mag. Im folgenden Dialog weist Sigrid Löffler, die am ehesten ‚literaturwissenschaftlich' argumentiert, im Zusammenhang mit der Besprechung einer Neuübersetzung von „Miss Dalloway" auf ein formales Merkmal der Prosa von Virginia Woolf hin:

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

S.L.: Die Virginia Woolf ist ja dafür berühmt, dass sie den *stream of consciousness* eingeführt hat, den Bewusstseinsstrom
R.-R.: Wer? Sie oder Joyce?
S.L.: Die Virginia Woolf ist dafür berühmt, dass sie von Ulysses inspiriert
H.K.: Den sie vulgär fand, übrigens

Löffler formuliert den Satz so, dass diejenigen, die den Begriff und das Konzept des *stream of consciousness* kennen, daran erinnert werden („ist ja dafür berühmt"). Sie ermöglicht aber auch denjenigen, die dies zum erstenmal hören, ein Verständnis durch ihre Übersetzung. Die Frage von Reich-Ranicki scheint seine Verärgerung über die vorgeführte Gelehrsamkeit auszudrücken. Er macht klar, dass er nicht belehrt zu werden braucht (und dies vielleicht auch gegenüber den Zuschauern für unangemessen hält) und vor allem, dass er es besser weiß. Löffler pariert, indem sie ihre Aussage korrigiert und doch aufrecht erhält, woraufhin sie von Karasek unterbrochen wird, der die korrigierte Aussage indirekt anzweifelt und direkt sein zusätzliches Wissen anbringt. Die beiden Männer geben zu erkennen, dass sie auf der Basis ihres ‚überlegenen' Wissens eine literaturwissenschaftliche Belehrung ablehnen, und machen es dadurch für die Zuschauer, die vielleicht nicht über das entsprechende Wissen verfügen, erträglich, ohne Herablassung belehrt zu werden.

Diese Konstellation findet sich häufiger in der Sendung. Wenn etwa Löffler bei einem Buch darauf hinweist, dass der Autor sich wohl von Marquis de Sade habe inspirieren lassen, dann entgegnet Karasek: „Haben Sie's nicht ein paar Nummern kleiner?" Der literaturgeschichtliche Hinweis wird abgebügelt, indem in einer betont umgangssprachlichen Form seine Richtigkeit angezweifelt und damit die Prätention lächerlich gemacht wird. Das mit derartigen Hinweisen verbundene Fachwissen wird in seiner Bedeutung relativiert, der Zuschauer kann sich an dem Wortwechsel freuen und ihm gleichzeitig entnehmen, dass die Verfügung über derartiges Wissen nicht die Voraussetzung für eine adäquate Rezeption zu sein scheint oder einen gar unangreifbar macht. Vielleicht – so kann verallgemeinernd vermutet werden – ist die Relativierung von Bildungswissen und damit auch des Nichtwissens heute die einzige Möglichkeit, dieses überhaupt zu vermitteln.

Was so unterschiedliche Sendungen wie „MacArt" und das „Literarische Quartett" miteinander verbindet, ist eine Vorliebe für drastische Details,

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

speziell aus der Sphäre des Sexuellen. Hier kann man das Gebot der Quote bzw. Verkaufsstrategie („sex sells“) am Werk sehen, es handelt sich aber auch um die Abwehr eines mittlerweile historischen betulich-schulischen Vermittlungsgestus. Sie ist nicht mit einer Abwertung der behandelten künstlerischer Werke verbunden. Wenn Loriot Richard Wagners „Ring“ erzählt (s.o.), fehlen – wie das folgende Beispiel zeigt – auch ironische Anzüglichkeiten nicht:

> „In den Jahren zwischen ‚Rheingold’ und ‚Walküre’ muss Wotan in Hochform gewesen sein: Damen aus den besten Kreisen schenkten ihm acht gesunde Töchter. Vor allem blieb der weitere Gedankenaustausch mit Erda nicht ohne Folgen. Das gemeinsame kräftige Kind heißt Brünnhilde und ist seine Lieblingstochter. Wotan bildete sie mit ihren acht Halbschwestern zu Walküren aus – einer berittenen weiblichen Elite-Einheit zur Verteidigung Walhalls. Auch fand der *erstaunlich* potente Gott unter dem Decknamen Wälse Zeit für eine leidenschaftliche Affäre mit einer Menschenfrau. Sie gebar ihm die Wälsungen Siegmund und Sieglinde – ein Zwillingspaar, das sich allerdings bald aus den Augen verlor.“
>
> „Mit diesen Lustbarkeiten verfolgt Wotan offensichtlich nur *ein* Ziel: den Ausbau einer vertrauenswürdigen Hausmacht. Leider bleibt das alles verlorene Liebesmüh’, solang’ der Ring des Nibelungen sich im Besitz des unberechenbaren Unternehmers Fafner befindet. Aber Wotan kann sich illegale Gewaltakte und Vertragsbrüche leider nicht mehr leisten. Er wäre als oberste Instanz für Recht und Ordnung ein für alle mal erledigt.“

Der eigentliche Witz besteht in dem aus der (romantischen) Literatur bekannten Kunstgriff der Illusionsdurchbrechung. Statt die Geschichte in ihrer Eigenzeit zu erzählen, wird als Rahmen die historische Zeit gewählt, in der Wagner die Opern geschrieben hat. Diesen beiden Zeiten wird durch die Verwendung moderner Ausdrücke aus dem Wortfeld Politik, Militär, Wirtschaft als dritte Zeit die Gegenwart hinzugefügt („Gedankenaustausch“, „Elite-Einheit“, „Decknamen“, „Hausmacht“, „illegale Gewaltakte“, „Vertragsbrüche“, „Recht und Ordnung“). Unter der Hand wird das Verbrecherische der Opern-Protagonisten und der modernen Welt von Politik und Wirtschaft angedeutet („Aber Wotan kann sich illegale Gewaltakte und Vertragsbrüche leider nicht mehr leisten“). Daneben ist der Text durchsetzt mit Wendungen aus einer vergangenen Welt bürgerlicher Wohlanständigkeit und Verklemmtheit („Damen aus den besten Kreisen“, „ schenkten ihm ... Töchter“, „blieb ... nicht ohne Folgen“, „Lustbarkeiten“). Nun ist es die Besonderheit des Gesamtkunstwerks Oper, dass man sich über einen Teil, nämlich das Libretto und die in ihm dargestellte Handlung lustig machen kann, ohne den Wert der

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Musik zu schmälern. Was aber üblicherweise achselzuckend in Kauf genommen wird, funktioniert hier als Anreiz zur Beschäftigung: mit dem Text und mit der Musik, in die der Text von Loriot jeweils nur einleitet.

Etwas gröber gehen die Autoren des Bandes „Oper für Dummies“ vor. Sie sprechen ausdrücklich Leser an, für die Oper ein unbekannntes, aber sie interessierendes Gebiet ist. Dort wird die Wälsungen-Episode folgendermaßen beschrieben:

> „Nachdem Sieglinde ihrem bösen Mann Hunding einen betäubenden Schlaftrunk zu trinken gegeben hat, geht sie zu ihrem Bruder. Sie fallen sich in die Arme, Siegmund singt die berühmte Frühlingsarie ‚Winterstürme wichen dem Wonnemond'. Vom Singen mal abgesehen, veranstalten sie auch sonst noch einiges miteinander, deswegen gibt es böse Zungen, die ‚Die Walküre' auch ‚Inzest-Oper' nennen“ (Pogue/Speck 1998, S. 227).

Primär interessieren hier Wissenselemente wie der Name der Arie bzw. aus welcher Oper sie stammt und die Bezeichnung, unter der die Oper auch rangiert – ein Faktenwissen, das auch in einem Quiz abgefragt werden könnte.

Das Element des Quiz, dessen mögliche subversive Nutzung von Vertretern der *cultural studies* (s.o.) herausgearbeitet wurde, bestimmt auch die Kurz-Radioserie „Die wahre Geschichte“ im Klassik-Radio des Hessischen Rundfunks. Dort wird täglich zur gleichen Zeit eine dreiminütige Folge gesendet, in der meist unbekannte Details aus den Gebieten Kunst, Literatur und Musik als Rätselgeschichte präsentiert werden, die am Schluss aufgelöst wird. Hörer können mitraten, um wen oder was es sich handelt, sie können sich aber auch mit einem ihnen bisher fremden Wissen versorgen lassen, das sich in Konversationen nutzen lässt, das aber auch neugierig auf die behandelten Personen und ihre Werke macht. Im Gegensatz zu klassischen Ratesendungen wird das Wissen nicht als ‚eigentlich bekannt' vorausgesetzt, sondern als Hintergrundinformationen, wenn nicht gar als Enthüllung präsentiert. Die in der Serienbezeichnung angezeigte Orientierung am Boulevard-Journalismus deutet auch die erwartete Rezeptionshaltung der beiläufigen Neugier an. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen. Im immer gleichen Vorspann „Und jetzt ‚Die wahre Geschichte' by Klassik-Radio. Sie glauben, Bescheid zu wissen? Ich verrate Ihnen nun die wahre Geschichte. Mein Name ist Friedrich Ebenstein“ wird von einer ‚persona' (s.o.) Wissen vorausgesetzt und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

gleichzeitig als überholungsbedürftig gekennzeichnet. Anschließend wird der erste Hinweis zur Lösung des jeweiligen Rätsels gegeben:

> „Er ist kein Heiliger, auch wenn sein Name es irgendwie nahelegt. Dass er aber zu einem Mythos geworden ist, ist nicht zu leugnen. Und doch ist das Geheimnis von Roger-Maries plötzlichem Verschwinden nach mehr als 50 Jahren ebenso wenig gelöst wie die Frage nach den Motiven. Beides steht mit Sicherheit in unmittelbarem Zusammenhang und ist wohl auch ein Teil des Faszinosums. Da man heute kurz nach seinem 100. Geburtstag davon ausgeht, dass sein Verschwinden gleichbedeutend ist mit seinem Tod, ist offenbar die Vermutung, die Stelle entdeckt zu haben, wo er zu Tode gekommen sein könnte, ziemlich irritierend. Die französische Zeitung ‚Le Figaro' berichtete nämlich erst kürzlich, ein Taucher habe im offenen Meer vor Marseille Wrackteile gefunden. Nun könnte also endgültig Licht ins Dunkel gebracht werden. Doch ist Roger-Marie für die Franzosen ein Nationalidol, dessen Heldentum dadurch glorifiziert wurde, dass die Deutschen Schuld gewesen sind an seinem Verschwinden. Trotz der Fotos, die der Taucher vorgelegt hat, ist nicht bewiesen, dass es sich bei dem Wrack tatsächlich um ein Flugzeug vom Typ Lightning P 38 handelt. Es spricht vieles dafür, dass es Roger-Maries Maschine ist, die dort seit dem 31. Juli 1944 am Meeresboden ruht, denn schon 1998 wurde ganz in der Nähe ein Armband gefunden, das eine Gravur mit seinem Namen trägt. Weil über den Tod des vergötterten Fliegerpoeten auch weniger ruhmreiche Legenden kursieren: Vielleicht war es ein Unfall wegen technischer Mängel, eine Verzweiflungstat aus persönlichen Motiven oder gar reine Todessehnsucht, die ihn veranlasste, noch 1944 gefährliche, seine Kräfte übersteigende Kriegseinsätze zu fliegen. Deshalb wollen viele Franzosen das ganze am liebsten auf sich beruhen lassen, um dem alten Mythos Ewigkeit zu verleihen, dass er tatsächlich von den bösen Deutschen abgeschossen wurde. Der weltberühmte Autor der in viele Sprachen übersetzten Bücher ‚Nachtflug', ‚Wind, Sand und Sterne' und ‚Der kleine Prinz': Roger-Marie Antoine de Saint-Exupéry."

Der Hörer wird durch ein vorgebliches „Geheimnis" neugierig gemacht, auf ein „Faszinosum" verwiesen, das sich am Ende als Kritik an der – Aufklärung verhindernden –Legendenbildung um den – auch in Deutschland bekannten – französischen Autor herausstellt. Verkleidet ist diese Kritik durch die Form der Rätselgeschichte, in der immer mehr und immer deutlichere Hinweise auf die Lösung weisen, die dann am Schluss als Höhepunkt ‚verraten' wird. Die Erzählung kann als solche rezipiert, sie kann aber auch als Aufforderung verstanden werden, der schließlich gegebenen Lösung zuvorzukommen – je früher, desto besser. Die Pädagogik der Aufklärung vermischt sich mit einer Pädagogik der Wissensüberprüfung – beide im bedeutungsrelativierenden Modus der Anheimstellung, der es dem Hörer überlässt, dem Gehörten aufmerksam zu folgen, es mit dem eigenen Wissen zu verbinden oder es gar zum Anlass zu nehmen, sich weiter mit den Werken des Autors zu beschäftigen. Dass

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

dies alles nicht ganz ernst zu nehmen ist, verrät spätestens der leicht ironische ‚Abspann', der routinemäßig lautet „Und nun kennen Sie die wahre Geschichte" und der auf die nächste Folge der Reihe „morgen früh um 9 Uhr 19 bei Klassik-Radio" hinweist.

Dem Trivialformat des Quiz oder der Rätselgeschichte entspricht das Trivial-Genre des Comic, das Einfachheit, ‚Lesbarkeit' und Unterhaltung suggeriert. Allein die Entscheidung für dieses Genre ist eine Entscheidung gegen die bildungsbürgerliche Attitüde der Seriosität (und der damit verbundenen Langeweile). Entsprechend der Tradition dieses Genres tritt der Text hier in den Hintergrund. Das betrifft Comic-Präsentationen von Werken der Literatur – z.B. die das Zeitkolorit wahrende Adaptation von Auszügen aus dem Roman „A la recherche du temps perdu" von Marcel Proust (Heuet 2000) oder der die Handlung in die Gegenwart verlagernde Comic „Anna Karenina" (s.o.) – ebenso wie Comic-Präsentationen von Wissen um Autoren und deren Werk. So wird von David Zane Mairowitz und Robert Crumb Leben und Werk von Franz Kafka (im englischen Original „Kafka for beginners") vorgestellt. Mairowitz hat bereits eine ähnliche Arbeit zum Werk von Wilhelm Reich vorgelegt, und Crumb ist als Schöpfer von Underground-Comics, darunter von „Fritz the Cat", berühmt geworden.

Der Band „Kafka kurz und knapp" erzählt nicht linear das Leben Kafkas und die Geschichte der Entstehung der referierten Werke, sondern ist durch einen die Wirkung Kafkas darstellenden Anfangs- und Schlussteil gekennzeichnet. Zu Beginn wird die missverständliche Rezeption Kafkas, wie sie im Adjektiv ‚kafkaesk' augenscheinlich wird, dargestellt. Crumb illustriert dies mit der Darstellung einer zeitgenössischen Party-Szene, in der Intellektuelle diesen Ausdruck verwenden und Kafka sich entsetzt die Ohren zuhält. Die anfangs gezeigte Party-Szene wird am Ende noch einmal aufgegriffen. Die Gesprächsteilnehmer teilen unbekümmert ihre Assoziationen mit, die wohl typisch für viele und wohl auch für die meisten Leser des Buchs sind, angefangen von der lang vergangenen Lektüre eines seiner Texte („Ja, von dem habe ich auf der Uni mal ‚Das Urteil' gelesen...") über die Erinnerung an das Abseitige seiner Werke („Ich habe nur ‚Die Verwandlung' gelesen... Mann, was für ein verrücktes Zeug!") bis hin zur vagen Vorstellung von seiner Nationalität („Er war, glaube ich, Tscheche") und der Mitteilung der eigenen Reisepläne („Ach wirklich? Wir fahren diesen Sommer nach Prag!"). Wer das Buch bis dahin durchgelesen und

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

betrachtet hat, weiß es jetzt besser und wird dazu noch mit Literaturhinweisen und der beruhigenden Mitteilung belohnt, dass die Mehrzahl der wissenschaftlichen Literatur über Kafka kaum ergiebig sei, es sich aber auf jeden Fall lohne, ihn selbst zu lesen.

Das Schlussbild greift die sozialkritische Funktion des Genres Comic auf, indem es die Amerikanisierung der postkommunistischen, Kafka als Touristenattraktion benutzenden Stadt Prag schildert und im Bild kritisch übertreibt. Dort sind u.a. Golem-T-Shirts tragende Kinder von amerikanischen Touristen zu sehen, Werbung für „Ghetto-Pizzas" ein Kosmetiksalon namens „Verwandlung" und ein Laden mit „Mc Kafka Hamburgern" (vgl. Mairowitz/Crumb 1999, S. 174f).

Nicht unterzubewerten ist aber auch das spielerische Element, das den Zeichnern von Comics ebenso Spaß machen dürfte wie den Lesern und das die belehrende Funktion in den Hintergrund rückt und damit erträglicher werden lässt. Comics enthalten häufig versteckte Anspielungen, die naiven Betrachtern/Lesern entgehen und Kundigen (wenn sie denn überhaupt einen Sinn dafür haben) besonderen Genuss bereiten. In „Philosophie", einer ‚Bildergeschichte für Einsteiger' von Richard Osborne und Ralph Edney finden sich viele solcher Insider-Jokes. So wird beispielsweise im Kapitel über Jean-Paul Sartre der Philosoph zusammen mit seiner Lebensgefährtin Simone de Beauvoir in einem Zimmer dargestellt. Sie sitzt vor einem aufgeschlagenen Buch und sagt „Das Problem mit ‚Das Sein und das Nichts' ist, dass sich in ihm **nichts** darüber findet, wie das **Sein** durch den gesellschaftlichen Kontext eingegrenzt wird". Auf diese sprachspielerische (hier typographisch durch den Fettdruck markierte) Kritik antwortet Sartre, mit einer Zeitung auf einem Sofa liegend: „Mhm, Sie könnten recht haben". Hier wird einerseits die disziplinierte Schriftstellerin und der legere Philosoph gezeigt, andererseits auf ihr in der Anredeform zum Ausdruck kommendes distanziertes Verhältnis hingewiesen. Der Witz besteht aber in einem unscheinbaren Detail, einem an der Wand befestigten Zettel mit der Aufschrift „Memo für Töchter aus gutem Hause: Mama anrufen!" – eine trivialisierende Anspielung auf den Titel der Memoiren der Beauvoir (vgl. Abb. 10).

Eine ähnliche Allusion findet sich in einem einen Kalauer visualisierenden Bild, das die Schriftstellerin zeigt, wie sie Obst aus einer Dose löffelt, welche die Aufschrift „Mandarine" (dem Titel ihres Buches über die

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Abb. 10: Panel aus einem Comic zu Leben und Werk von Jean-Paul Sartre und Simone de Beauvoir aus Osborne/Edney 1996, S.166.

© Wilhelm Fink Verlag

Pariser Intellektuellenszene) trägt. Eine nur für Eingeweihte und zudem auch leicht übersehbare ‚Spielerei' findet sich in dem gleichen Kapitel, wenn die Aussage „Es ist ein historisches, philosophisches und geschlechtsspezifisches Problem" in einer Sprechblase steht, welche die Form des von Feministinnen benutzten biologischen Symbols für das weibliche Geschlecht, des sogenannten Venusspiegels, hat.

Neben den mit viel Aufwand eigens angefertigten Comic-Illustrationen ist es aber auch möglich, vorhandene Comics zur Illustration von philosophisch-soziologischem Bildungswissen zu nutzen. Im folgenden Beispiel wird der Niveau-Unterschied zwischen einem Kinder- bzw. Trivialmedium und einem anspruchsvollen theoretischen Wissen einmal zur Aufmerksamkeitssteigerung genutzt, zum anderen aber auch, um vorzuführen, dass das theoretisch Formulierte eine eigentlich jedem bekannte Erscheinung

beschreibt und lediglich auf einen für die meisten ungewohnten Begriff bringt. Es stammt aus dem – im Klappentext als „Zugang zu einem der aufregendsten Denkgebäude der Gegenwart" charakterisierten – Buch über den Denker Niklas Luhmann, auf dessen Titel ein Fotoporträt des Dargestellten in Denkerpose (mit zwei auf die Wange gelegten Fingern der rechten Hand) angebracht ist. Der Autor Detlef Horster erläutert dort (Horster 1997, S. 88) den Begriff „doppelte Kontingenz" wie folgt: „Kontingent nennt Luhmann etwas, was zufällig so ist, aber auch anders sein kann". Es folgt die – gekürzte – Originaldefinition („Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist [...], sein kann, aber auch anders möglich ist"), bevor übergeleitet wird zum Phänomen der – ein Anschlusshandeln komplizierenden – doppelten Kontingenz, in der Sprache Luhmanns: „Wenn jeder kontingent handelt, also jeder auch anders handeln kann und jeder dies von sich selbst und den anderen weiß und in Rechnung stellt, ist es zunächst unwahrscheinlich, dass eigenes Handeln überhaupt Anknüpfungspunkte (und damit: Sinngebung) im Handeln anderer findet". Horster erläutert: „Auf den ersten Blick wird dann die doppelte Kontingenz zu solchen Ergebnissen führen, wie wir sie auf der hier abgebildeten Karikatur sehen" (ebda.).

Bei dieser ‚Karikatur' handelt es sich um eine Folge aus der Comic-Serie „Peanuts"[67], in der gezeigt wird, wie das Mädchen Luzy ihren Freund Charlie hereinlegt, indem es ihn zunächst auffordert, auf einen von ihr bereitgehaltenen Football-Ball mit Schwung zu schießen, um den Ball dann im letzten Moment wegzuziehen (vgl. Abb. 11). Dieses jedem Leser der Peanuts bekannte Spiel wird nun auch als den beteiligten Figuren bekannt gekennzeichnet, und es geht darum, wie diese mit dem Wissen, dass der andere weiß, was üblicherweise passiert, umgehen. Sieht man nur die einzelnen Bilder an, passiert das übliche: Luzy fordert Charlie Brown zum Spiel auf, dieser nimmt Anlauf, und Luzy zieht den Ball weg. Der Text in den Denkblasen präsentiert nun aber das Problem: Charlie Brown überlegt: „Diesmal weiß sie: Ich weiß, dass sie weiß, was sie vorhat", nimmt Anlauf und – schießt ins Leere. Luzy erklärt dem nach dem unvermeidlichen Sturz auf dem Boden Liegenden: „Ich dachte, du wusstest, dass ich wusste, dass du es wusstest. So musste ich ihn wegziehen".

67 Dass die Bildgeschichten von Charles M. Schulz nicht nur pädagogische Lehren erteilen, sondern auch Erziehungswissenschaftlern Anlass zum Nachdenken geben, belegt nicht zuletzt ein Aufsatz von Tenorth (1993).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Abb. 11: „Doppelte Kontingenz“ à la Peanuts. Aus Horster (1997), S. 89

© United Features Syndicate

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Horster erläutert: „Lucie kann den Ball halten, so dass Charlie Brown ihn schießen kann. Sie kann ihn aber auch fallen lassen, so dass er auf die Nase fällt. Sie wäre wahrscheinlich begeistert und sie würde sich in dem Fall – wie im Vorjahr – köstlich über die ungeschickte Figur amüsieren, die Charlie Brown dabei abgibt. Charlie Brown weiß nicht, was sie machen wird, hat aber seine Vermutungen. Darauf will er sein Handeln einstellen. Beide Beteiligte, Lucie und Charlie Brown, haben eine Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten. Das wissen beide von sich und ihrem Gegenüber. Wenn nun einer dem anderen eine bestimmte Handlungsweise unterstellt und sich selbst danach einrichtet, das Gegenüber aber eine andere Möglichkeit wählt, dann geht die Kommunikation schief“ (a.a.O., S. 88f).

Der Autor passt die Aussagen Luhmanns dem Alltagsverständnis seiner vermutlichen Leser an und formuliert die direkten Aussagen des Comic auf einer höheren abstrakten Ebene. Popularisierende Illustrationen verstärken in der Regel einen bereits popularisierten Text. Sie signalisieren daher auch, wie dieser Text zu verstehen ist und stellen indirekte ‚Leseanweisungen’ dar. Die Verwendung trivialer Genres ist also nicht gleichbedeutend mit einer generellen Simplifizierung, sondern mit einer Pluralisierung von Zugangswegen.

Der Comic ist einerseits demokratisch, weil er keine oder nur eine elementare Lesefähigkeit voraussetzt (vgl. Platthaus 2000, S. 10f), er ist aber auch subversiv und knüpft damit an die Tradition der lächerlich machenden Karikatur an. Diesen kritischen Impuls hat der Comic in seiner mittlerweile mehr als hundertjährigen Geschichte bewahrt. Geblieben ist aber auch sein Ruf als vulgäres Medium jenseits der seriösen Hochkultur. Diese tendenziell ‚revolutionäre’ Eigenschaft machen sich Vermittler zunutze, die Bildungswissen vom Geruch des Musealen befreien und sich an Adressaten wenden, die dem klassischen Bildungsbürgertum eher reserviert gegenüberstehen. Das Motiv der generellen Zugangsermöglichung vermischt sich mit dem der Ablehnung eines bestimmten, als unpassend empfundenen Umgangs mit Werken der Kultur; der ‚volkspädagogische’ verbindet sich mit einem subversiven Impetus.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

5. Mediale vs. personale Vermittlung?

Die in den vorangegangenen Kapiteln behandelten Prozesskategorien verstehen sich als erster materialbezogener und -gesättigter Versuch der Identifizierung relevanter medialer Bearbeitungsformen von Wissen aus den Gebieten Literatur, Kunst, Musik und Philosophie (und Soziologie). Die Beschränkung auf einen bestimmten Zeit- und Sprachraum lassen weitere Untersuchungen plausibel erscheinen und die Frage offen halten, inwieweit die gewählten Bezeichnungen weiter zu präzisieren oder zu differenzieren und die festgehaltenen Kategorien durch zusätzliche zu ergänzen sind (z.B. durch die hier ex- oder auch implizit angesprochenen Formen der Narrativierung und Dramatisierung oder der Kommerzialisierung).

Bei der Darstellung der Arbeit und der Werke von Künstlern und Philosophen in den Medien handelt es sich um eine besondere Form von Hintergrundwissen. Die damit verbundenen Epitexte sind nicht mit dem Text oder Werk unmittelbar verbunden, den/das sie beschreiben und nahezubringen versuchen, sondern befinden sich außerhalb von ihm (vgl. Genette 2001, S. 328). Es sind genauer gesagt (anders als private, dem Publikum verborgen bleibende) öffentliche Epitexte. Das Ausmaß der öffentlichen Zugänglichkeit unterscheidet Medienepitexte von Epitexten, die im Rahmen von und für Bildungsveranstaltungen produziert werden. Offiziell als vor- oder nachbereitende Begleitung einer jeweils individuellen Auseinandersetzung mit einem Werk, also einer Lektüre, einem visuellen und/oder auditiven Wahrnehmen, präsentiert, werden sie nicht selten ohne dieses Pendant rezipiert. Das Werk, das sie thematisieren, empfehlen, kritisieren, erläutern erscheint, wenn überhaupt, in flüchtigen Ausschnitten, und es bleibt unentdeckt, ob eine weitere Beschäftigung damit erfolgt oder nicht. Fest steht, dass Epitexte mehr Rezipienten finden als die Werke, auf die sie bezogen sind. Die Kenntnis und das Verständnis von Literatur, Kunst, Musik, Philosophie sind nur zum Teil Ergebnis der Beschäftigung mit den entsprechenden Werken, zu einem weit größeren Teil speisen sie sich aus dem Wissen, was zum jeweiligen Gebiet gehört und wie man generell damit umgeht. Dieses Umgangswissen ist nun wesentlich den Epitexten zu entnehmen, die zum einen von ‚natürlich' zustande kommender Sozialisation und zum ande-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

ren von eigens organisiertem Unterricht in entsprechenden Institutionen abzugrenzen sind.

Sozialisatorische und institutionelle Vermittlungen von Bildungswissen als ‚Kommunikation unter Anwesenden' (Kieserling 1999) bilden zusammengefasst als personale Vermittlung gewöhnlich den Gegenpart zur medialen Vermittlung – eine Gegenüberstellung, die der klassischen pädagogischen Wertschätzung des Personalen entgegenkommt, mittlerweile aber um eine dritte Variante ergänzt wird, die die pädagogischen Intentionen und Wirkungen von Räumen und Raumarrangements bzw. Lernumgebungen in den Mittelpunkt rückt und nach einem Vorschlag von Hof (2003) als strukturale Vermittlung bezeichnet werden kann.

Mediale, also in körperlicher Abwesenheit derjenigen, mit denen kommuniziert wird, vollzogene Vermittlung trennt das Vermitteln von der Aneignung– zeitlich und örtlich. Die Differenz zwischen personaler und medialer Vermittlung würde aber zu kurz greifen, wenn sie einen Gegensatz zwischen unmittelbar sichtbarer und mittelbar unsichtbarer Aneignung aufmacht. Tatsächlich ist nämlich auch die Aneignung in direkter face-to-face Interaktion letztlich nicht sichtbar. Im Fall der unterrichtlichen Interaktion werden von Lernenden Aneignungsdemonstrationen verlangt, die mit der jeweils individuellen Aneignung im Unterricht und außerhalb des Unterrichts nicht identisch sein müssen. In systemtheoretischer Diktion heisst das, dass Erziehung „Aneignung, die Operation des sozialen Systems, feststellt, aber zugleich abschattet und nicht weiterverfolgt" (Kade 2003, S. 6). Dennoch ist Aneignung auch in der medialen pädagogischen Kommunikation nicht nur nicht gänzlich ausgespart, sie erscheint sogar umso deutlicher, je moderner die Medien sind: In diesen werden nämlich stellvertretend für die nicht anwesenden Adressaten Aneignungen vorweggenommen: durch die Vorführung von Aneignungen durch Moderatoren und Diskussionsteilnehmer im Fernsehen oder den Einbau von Optionen in Computerprogrammen, die zur Interaktivität unterschiedlicher Intensität auffordern. Was in der sozialisatorischen Vermittlung immer wieder und potentiell jederzeit spontan geschieht, in der institutionellen Erwachsenenbildung für einmalige Ereignisse geplant, aber nicht sicher vorherbestimmt werden kann, gerät in den Medien zur festen Inszenierung, die beliebig oft wiederholt werden kann.

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Die argumentative Gegenüberstellung von medialer und personaler Vermittlung bzw. Unterrichtsinteraktion hebt als weiteren Punkt die Zugänglichkeit medialer Vermittlung hervor. Hier ist das von der öffentlichen Bildung angenommene Gebot der Zugangserweiterung für möglichst alle in einer Weise erfüllbar, die ideal erscheinen muss, weil sie praktisch keine Grenzen kennt. Dem sozialen Nahbereich der sozialisatorischen Vermittlung steht die Halböffentlichkeit der institutionellen gegenüber – eine tendenziell totale Öffentlichkeit ist dagegen nur über Medien erreichbar. Allein: Nachträgliche und oberflächliche Beschäftigungen mit den hier interessierenden Themen können den Vorsprung des habituellen und intensiven Umgangs nicht einholen; und die technische Zugänglichkeit von anspruchsvollen Medienprodukten wird vornehmlich von denen genutzt, die bereits über inhaltliche Zugangsmöglichkeiten verfügen. Eine Demokratisierung, wie sie in den 1970er Jahren unter dem Stichwort „Kultur für alle" propagiert wurde, hat nicht in dem ursprünglich beabsichtigten Sinn stattgefunden. Dies ist nicht notwendig ein Grund zur Klage, wohl aber vielleicht Anlass, sich klar zu machen, dass Massenbildung über Massenkommunikation nicht den Ansprüchen einer Elitenkultur gerecht werden kann: „Ein Weg zurück (...) könnte nur über die Ausschließung der Massen und die Eingrenzung des Diskurses auf wenige Gebildete führen" (Münch 1991, S. 215).

Im Hinblick auf die erreichbare Zahl von Rezipienten ist die Leistung der Massenmedien nicht einholbar, im Hinblick auf die Güte der Vermittlung wird meist die personale Vermittlung als angemessenere oder – weil unmittelbar auf anwesende Rezipienten bezogen – allein akzeptable bezeichnet. In der historischen Perspektive der Erwachsenenbildung handelt es sich um eine Wiederaufnahme des Richtungsstreits in der Weimarer Zeit, in dem die extensive Verbreitung der alten Richtung der intensiv-individualisierenden Arbeit in kleinen Gruppen gegenübergestellt wurde. Ungeachtet der Frage, inwieweit Selbst- und Fremdbild dieser beiden Richtungen der jeweiligen Realität entsprachen (vgl. Tietgens 2001) ging es beiden darum, Wissen und Bildung für diejenigen zugänglich zu machen, die durch Ausbildung und Herkunft davon ausgeschlossen waren.

Dies zu leisten, beanspruchen auch moderne Medien für sich. Aber: Die beiläufige Vermittlung als Tagesaktualität oder Sensation durch (mehr oder weniger) charismatische Personen und die Bereitstellung elektroni-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

scher Fachenzyklopädien zielt nicht unbedingt auf eine Bildungserfahrung im Sinn einer tiefgehenden Aneignung von mit individueller Bedeutung versehenen Objekten. Unter Verwendung der von Degele (1999) getroffenen Unterscheidung zwischen ‚gebildetem Wissen' als stabilem, inhaltlich gebundenem und verwurzeltem und ‚informiertem Wissen' als in eine neue Form gebrachtes, verarbeitungs- und vermittlungsfreundlichem Wissen könnte man von einer Tendenz zum informierten Wissen über Gegenstände der bildungsbürgerlich geprägten Bildung, kurz und paradox vom ‚informierten Bildungswissen' sprechen. Beide Varianten haben mit der ursprünglichen Idee von Bildung und dem Schelerschen Begriff des Bildungswissens im strengen Sinn nichts zu tun: Stabilität ist dem auf den einzelnen bezogenen Entwicklungsgedanken, Verarbeitungsfreundlichkeit dem tendenziell Inkommensurablen von Kunst fern. Die Präsentation in der überlegenen Pose der Ironie, der Relativierung und der selbstironischen Trivialisierung verhindert eher eine Haltung des Vorannahmen revidierenden, mitunter mühevollen Sich-Auseinandersetzens: Etwas leicht zu machen kann auch bedeuten, jemanden von (vielleicht sinnvollen) Mühen abzuhalten. Die simulierte Bildungsreise, der inszenierte Literarische Salon, das virtuelle Museum täuschen darüber hinweg, dass Zuschauer und Nutzer von der realen Teilnahme an diesen Bildungsarrangements und der Übernahme der mit ihnen verbundenen Rollen meist weit entfernt sind und bleiben.

Jederzeit aktivierbare erläuternde und vertiefende Verlinkungen und die ästhetisch ansprechende Präsentation von ‚Meisterwerken' machen es scheinbar für jeden möglich, sich sicher auf einem Terrain zu bewegen, das einst für Unkundige, dem Bildungsbürgertum nicht Zugehörige unzugänglich bzw. wegen des Selbstblamage-Risikos gefährlich war. Allerdings hat das Terrain, von dem hier die Rede ist, seine strategische Bedeutung verloren. Diejenigen, die heute über soziale Macht verfügen, kennen sich dort oft selbst nicht mehr aus. Die Expertenschaft von Künstlern, Intellektuellen, (Hochschul-)Lehrern, ist dagegen nicht unbedingt mit einer die Fachlichkeit überschreitenden sozialen Macht verbunden.

Dem das entsprechende Angebot der Medien geflissentlich als Lernpensum Aufgreifenden winkt insofern kein Lohn. Wenn er aber – und das wird ihm durch moderne Präsentationsformen der Unverbindlichkeit nahegelegt – das Angebotene eher en passant, fallweise, teils abgelenkt, teils konzentriert, vermischt mit dem Bedürfnis nach Unterhaltung und

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Spannung, wahrnimmt, seine Aufmerksamkeit weniger auf die mitgeteilten Fakten als auf die vorgeführten Arten des Umgangs richtet, kann er der Falle der vergeblichen Kulturbeflissenheit entkommen, in die nach der dramatischen Darstellung von Bourdieu der Kleinbürger und vor allem die Figur des Autodidakten gerät, der immer zuwenig oder zuviel weiß, dem die Souveränität des Nicht-Wissens fremd ist und der sich gerade durch seine Anstrengungen lächerlich macht (vgl. Bourdieu 1999, S. 500ff).

Der Preis für die extreme Steigerung der Zugänglichkeit von Bildungswissen bei der medialen Vermittlung ist der extreme Grad an Unverbindlichkeit, die allerdings weder mit Verdinglichung noch mit Entfremdung gleichzusetzen und deshalb auch nicht mit Sorge zu betrachten ist (vgl. Sander 1998, S. 12). Sie stellt sich vielmehr als probates Mittel dar, um ein Überangebot von in seinem Wert unklaren Wissen zu vermitteln und ihm in einer Weise zu begegnen, die sich eine Aneignung vorbehält und von der – in Bildungsinstitutionen – herrschenden Zumutung befreit, eine solche zu demonstrieren bzw. zu inszenieren (vgl. Nolda 1996b, S. 362).

Die anheim stellende Form der Vermittlung entspricht einem Wissen, das seiner einstigen Bedeutung für eine führende Gruppe beraubt, aus der Bindung an schulische Curricula befreit, nunmehr eine akzessorische Funktion hat. Seine Vermittlung an ein großes Publikum erinnert an diese einstige Bedeutung, ohne sie wiederherstellen zu können. Sie macht sich das psychologische Interesse an Lebensgeschichten oder den touristischen Blick auf Orte zunutze und verwendet teils unterhaltsame und spielerische, teils subversive und autoritätskritische Elemente. Während die auf unmittelbarer Interaktion beruhende Erwachsenenbildung wegen der Hürde, die vor dem Besuch einer Bildungsinstitution liegt, eine bedingte Zugänglichkeit herstellt und so den Medien deutlich unterlegen ist, liegt ihre Leistung darin, die absolute Unverbindlichkeit von Medienangeboten zu einer relativen zu machen, indem sie zwar keine allgemeine, aber eine persönliche Verbindlichkeit des Vermittelten für die Beteiligten ermöglicht (vgl. Nolda 1997).

Schon seit der allgemeinen Zugänglichkeit von Büchern hat die Bedeutung des Faktenwissens stark abgenommen. Das Wissen, wo etwas nachzuschlagen ist, ersetzt das fest im Gedächtnis verankerte Wissen. Mit den modernen Möglichkeiten des elektronischen sekundenschnellen

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Speicherns und Wiederauffindens von unendlich vielen Daten hat diese Entwicklung eine zusätzliche Dynamik erhalten. Dass im Fernsehen Wissen eher diskursiv in der Form von Frage und Antwort oder Rede und Gegenrede präsentiert wird, kann nicht nur als unterhaltsame Form der Vermittlung angesehen werden. Die Form führt auch einen spezifischen Umgang mit Wissen und natürlich auch: Nichtwissen vor, der traditionelle Zuordnungen in Frage stellt: Der ungefähr wissende Frager als Interviewer oder Moderator ist nicht notwendig der im Gespräch mit dem wissenden Experten Unterlegene – er macht im Gegenteil häufig genug die bessere Figur. Aber auch die als Experten Auftretenden wirken weniger aufgrund des akkumulierten und formulierten Wissens als aufgrund der ihnen eigenen Präsentation. Was als Eindruck bleibt, ist weniger der Inhalt der Rede als die Art und Weise des darin ausgedrückten Umgangs mit Wissen. Noch in der Form des Quiz, die das isolierte Faktenwissen ad absurdum führt, ist es die Art des Umgangs mit sicher oder halb Gewusstem, die vorbildhaft oder abschreckend wirkt.

Im Fall des ‚Bildungswissens' stellt das Faktenwissen eine dem ursprünglichen Bildungsgedanken konträre und entsprechend häufig belächelte Fehlform dar, die nichtsdestotrotz ihre Wirkung entfalten konnte. (Immer noch gilt die Nichtkenntnis von bestimmten Personennamen, Werkbezeichnungen, Epocheneinteilungen als peinlich.) Fakten dieser Art werden beiläufig und nicht als Memorieraufgabe vermittelt. Wichtig ist der Ton und die Haltung, die gegenüber Künstlern/Denkern und ihren Produkten eingenommen wird. Dieser nonverbale Aspekt kann nun durch die audiovisuellen Kanäle der modernen Medien leichter an ein Publikum vermittelt werden, dem dieser Habitus eigentlich fremd ist. Bourdieu hat immer wieder auf die Relevanz der Aussageweise zur Unterscheidung der Klassen hingewiesen, etwa über die bürgerliche „Kunst des Antippens von Themen, des Übergleitens von einem zum anderen Gegenstand (...) unter exzessiver Aufwendung all der Füllsel und syntaktischen Absicherungen, die von den Linguisten als charakteristisch für bürgerliches Sprechen ausgemacht worden sind" (Bourdieu 1999, S. 284, Fn. 5). Mit der beweglichen Kamera und der Etablierung von zwanglosen Live-Gesprächssendungen[68] ist es möglich, einen unmittelbaren Ein-

68 Zu berücksichtigen sind hier aber auch digitalisierte Filmeinspielungen, beispielsweise Aufnahmen von den Proben einer Aufführung der Symphonie fantastique von Hector Berlioz auf der gleichnamigen CD-ROM (s.o.).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

druck von diesen Umgangsformen an ein großes Publikum zu vermitteln, das so seinen sozialen um den medialen Erfahrungsraum erweitert (vgl. Meyrowitz 1987).

Es liegt eine gewisse Ironie darin, dass das seiner einstigen Bedeutung beraubte ‚Bildungswissen' an einer Entwicklung partizipiert, die ihr wesentlich fremd ist, nämlich der vielberedeten Entwicklung zur ‚Wissensgesellschaft'. Die Auffassung von (primär, aber nicht ausschließlich) wissenschaftlichem Wissen als das Überleben moderner Gesellschaften sichernder Produktivkraft steht zunächst der genuinen (vielleicht auch nur vorgeblichen) Distanz des ‚Bildungswissens' zur wirtschaftlichen Utilität als Gegensatz gegenüber. Wenn man allerdings die neuere Diskussion um die Bedeutung des kompetenten Umgangs mit Nichtwissen (vgl. Willke 2002) berücksichtigt, ergibt sich die oberflächliche Parallele, dass der Umgang mit Wissen/Nichtwissen das Beherrschen von Wissen an Bedeutung übersteigt. Tatsächlich handelt es sich aber im ersten Fall um einfaches Nichtwissen, im zweiten um Nichtwissen-Können, bei dem Metawissen zur entscheidenden Ressource wird[69].

Demokratisiert wurden weniger Wissensinhalte als Umgangsformen des Spielerischen und Beiläufigen, die Verbindung von Information und Erlebnis. Nicht zuletzt der Quotendruck des Fernsehens hat dazu beigetragen, das belehrende zugunsten des unterhaltenden Moments zurückzudrängen und möglichst viele Sendungen so zu konzipieren, dass sie möglichst viele Zuschauer ansprechen. Das kann – wie bei der Politikvermittlung in den Massenmedien festgestellt – zu einer „Rutschbahn der Mediokrität und der Infantilisierung der Kommunikationsangebote" (Meyer 2001, S. 119) führen, ohne dass damit gleich die Spezifik der behandelten Gegenstände ausgehöhlt, im Fall der Politik also Sachinformation und Argumentation verhindert würde. Das gleiche trifft auf den Bereich des Kulturjournalismus zu. Wenn, wie zu beobachten, die Sparte Kultur sich nicht nur an Minderheiten wendet, muss sie, um überhaupt wahrgenommen zu werden, sich der Mittel bedienen, die geeignet sind, Interesse auch bei denjenigen zu wecken, die kaum informiert sind und über keine oder nur wenige Erfahrungen mit der Rezeption von ‚Bil-

69 „In operativer Hinsicht wird Wissen in gesteigertem und nahezu beliebig steigerbarem Maße reflexiv, indem Wissen über die Herstellung und über den Umgang mit Wissen in Kaskaden des Wissensmanagements zur Voraussetzung für die Produktion von konkurrenzfähigem Wissen wird" (Willke 2002, S. 28).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

dungsgütern' verfügen. So wie *infotainment* nicht notwendig ein Feind der Information ist, sondern einen Zugang zum Verständnis von Sachzusammenhängen eröffnen kann, so ist auch das *edutainment* nicht ein natürlicher Feind von Bildung. „Der kritische Punkt, um den es aus demokratietheoretischer Sicht dabei allein geht, ist, ob das Thema in dem die Aufmerksamkeit bannenden Medienprodukt noch in ausreichendem Maß als das, was es selber ist, erkennbar bleibt oder ob es sich im Schein der medialen Inszenierung auflöst" (a.a.O., S. 195).

Wer bestimmte Gegenstände nicht im Binnenbezirk eines Geheimwissens behalten will, muss Mittelmäßigkeit und Anpassung an gängige Muster in Kauf nehmen, ohne aus der Verantwortung für die im vorgegebenen, in der Regel durchaus weitgesteckten Rahmen mögliche Originalität und Qualität entlassen zu werden. Es dürfte aber eine Unterschätzung der Rezipienten darstellen, wenn man diese Prüfung allein den Experten zugestehen wollte. Durch die Überfülle an erreichbaren und vergleichbaren Angeboten sind immer mehr Rezipienten in der Lage, einen routiniert abgedrehten Magazinbeitrag, ein schlecht vorbereitetes Interview, eine Kolumne nach dem immer gleichen Schema oder eine aus vorgefertigten Elementen zusammengestückelte und mangelhaft übersetzte CD-ROM oder eine dilettantisch aufgemachte Internetseite durchaus als solche zu erkennen, nicht systematisch und methodisch kontrolliert, sondern im medientypischen Modus der ‚zerstreuten' Wahrnehmung. Diese Fähigkeit hat schon Walter Benjamin beim Filmpublikum der 1930er Jahre festgestellt und mit den Worten „Das Publikum ist ein Examinator, doch ein zerstreuter" (Benjamin 2002, S. 381) gewürdigt, und diese Fähigkeit ist inzwischen durch diverse Untersuchungen im Rahmen der *cultural studies* (s.o.) belegt worden. Ähnlich wie erfahrene Teilnehmer an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung immer häufiger imstande sind, die Qualität von Organisation und didaktischer Durchführung einzuschätzen, so sind die Abnehmer von Massenmedien im Lauf ihrer tagtäglichen Beschäftigung damit zu ‚Experten' geworden, die nicht erst von Medienpädagogen auf den Unterschied zwischen Realität und Medien hingewiesen werden müssen (vgl. Keppler 1994).

Wenn heute Formen der beiläufigen Beschäftigung und des spielerischen Umgangs mit Bildungswissen, der Mischung von Wissenschaftlichkeit und Werbung üblich sind und ihr Publikum finden, so ist dies zunächst einmal zu konstatieren, ohne diese Formen und die daran Beteiligten zu

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

desavouieren. So wie mit dem ‚Ende des Buchzeitalters' (McLuhan 1968a) alte Formen der Oralität aktiviert und die mit den Medien Buch und Schrift verbundenen Haltungen der Konzentration und Abstraktion zurückgedrängt wurden, so ist auch am Beispiel des Bildungswissens eine Abkehr vom isolierten und konzentrierten zum vermischten und dekonzentrierten Beschäftigungsmodus[70] zu beobachten. Das Element des Schulischen, Curricularen hat damit als Grundmodell der Vermittlung von Wissen für Erwachsene an Bedeutung verloren.

Das ist auch in der institutionalisierten Erwachsenenbildung zu beobachten, wo im Bereich der kulturellen Bildung wissensvermittelnde Formen mit solchen der Wissenserprobung gemischt werden, wo Selbsttätigkeit die Rezeption abgelöst hat und wo Erlebnisorientierung sich in organisierten Besuchen von Theater- oder Musikaufführungen, Ausstellungen bzw. in Bildungsreisen ausdrückt. Die institutionelle Erwachsenenbildung gibt den Teilnehmern die Möglichkeit zur Fokussierung des lokalen Nahbereichs und zur unmittelbaren Aktivität: „Während bis in die 70er Jahre hinein die allgemeine Erwachsenenbildung ihren Fokus geradezu in der Vermittlung von Bildungswissen, wohl auch in der Popularisierung von Wissenschaft hatte, wird heute kaum noch typisches ‚Bildungswissen' angeboten, stattdessen gibt es eine überwältigenden Zuwachs an allem, was der eigenen Aktivität, der Anwendung, der Erweiterung von Alltagskompetenzen dient" (Schlutz 1999, S. 223)[71]. Lokalbezug und Selbsttätigkeit sind die Eigenheiten, die organisierte Erwachsenenbildung prägen und die – in diesem Punkt – den medialen und das heißt: distanten Formen der Vermittlung überlegen sind.

In solchen Veranstaltungen realisierte Erwachsenenbildung stellt jedoch keinesfalls eine Gegenwelt zur Welt der medialen Vermittlung dar. Hier wie dort dominiert das Prinzip der Aktualität – ob dies laufende Kunst-Ausstellungen oder Aufführungen sind, Jubiläen bedeutender Komponisten und Schriftsteller oder aber ein durch Spielfilme ausgelöstes Interesse an bestimmten Weltgegenden und Epochen. Das Interesse am Biografi-

70 Vgl. zum neuen Typ des dekonzentrierten, prozesshaften und mit anderen Aktivitäten vermischten Lernens Nolda 2004 i.Dr.

71 Diese in der Bremer Untersuchung zum Weiterbildungsangebot (Körber u.a. 1995) empirisch belegte Tendenz wird durch neuere Untersuchungen bestätigt, darunter auch bundesweite Auswertungen von Volkshochschulprogrammen zu den Bereichen Kunst, Literatur, Musik und Philosophie, die im Zusammenhang mit der vorliegenden Untersuchung durchgeführt wurden.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

schen und die Personalisierung der Vermittlung betrifft zwar auch organisierte Bildungsveranstaltungen, wird aber überlagert von der Möglichkeit der Teilnehmer, ihre eigene Person – mehr oder weniger direkt – zur Geltung zu bringen und Erwachsenenbildung zur Lösung von Identitätsproblemen in Anspruch zu nehmen (vgl. Kade 1989)[72]. Ähnliches gilt für das Element der Dialogisierung und Oralisierung, die angesichts der marginalen Rolle, die reine Vortragsveranstaltungen oder pure Lesungen einnehmen, wesentlich durch die Beteiligungsmöglichkeit geprägt sind. Was in den öffentlichen Medien vorgeführt wird: die Diskussion philosophischer Fragen, der Austausch über literarische Neuerscheinungen oder die Beurteilung von Kunstausstellungen, kann im halböffentlichen Raum von unmittelbar interaktiven, an die Präsenz von Leitendem und Teilnehmenden gebundenen Veranstaltungen der expliziten Erwachsenenbildung gewissermaßen fortgesetzt und den jeweiligen Bedingungen angepasst werden. Einzig Virtualisierung, enzyklopädische Wissensanordnung und weitgehend auch Visualisierung von Wissen sind den Medien vorbehalten.

Nicht die Inhalte des in modernen Medien vermittelten Wissens, sondern die Art seiner Präsentation, die Prozesse, denen es unterzogen wird, sind es, die mit dem Stellenwert dieses Wissens seine Aneignung bestimmen und so Transformationen wie die hier beschriebenen zu Vermittlungen machen. Es ist also nicht der ‚Bildungsraum'[73] des Fernsehens oder des Internet als solcher, sondern spezifische Verarbeitungsweisen von Wissen in diesem Raum, die hier interessieren. Diese Vermittlungen erreichen mehr Menschen (und vor allem mehr Erwachsene) als explizite pädagogisch organisierte Vermittlungen. Mediale Vermittlung im untersuchten Bereich ist für diese Gruppe von Interessierten die Normalform, personale, unterrichtliche Vermittlung dagegen eine Sonderform.

Medien können als historisch bestimmte Dispositive gesehen werden, „die durch ihre Anordnung von Mensch und Apparat (Medium), von Programmstruktur und Rezeptionssituation, von Sendungsinhalten und

72 Das speziell in den 1980 und 90er Jahren in der Erwachsenenbildung diskutierte Thema der Identität wird im Zusammenhang mit – im weitesten Sinne kulturellen Angeboten – von Schrader aufgegriffen, wenn er dafür plädiert, das von Scheler so genannte Bildungswissen durch den Begriff des Identitätswissens auszutauschen (vgl. Schrader 2002, S. 240).

73 Eine solche Sicht liegt nahe, wenn modernen Medien generell ein Bildungswert beigemessen wird (vgl. Marotzki/Meister/Sander 2000).

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

psychischer Disposition nicht nur die Nutzung der Medien, sondern auch Weltverständnis und Gesellschaftsauffassung mitprägen. Dispositive geben vor, wie Welt zu sehen ist, bilden Wahrnehmungsstrukturen des Individuums, der Gruppe und der Gesellschaft mit heraus, ohne daß sich die Individuen dessen immer bewußt sein müssen" (Hickethier 1998, S. 585). In den letzten Jahrzehnten ist es zu einer Intensivierung des Medienangebots und der Mediennutzung gekommen, darunter auch der gleichzeitigen Nutzung mehrerer Medien wie Fernsehen, Tageszeitung, Hörfunk bzw. neuerdings des Internets. Das hat bei der Jugendpädagogik zur Etablierung des Begriffs Mediensozialisation mit dem damit verbundenen Forschungsthema geführt, das im Gegensatz zu Ansätzen der Medienwirkungsforschung aktiv handelnde Individuen unterstellt, „die sich im symbolischen Feld der Medien selbst sozialisieren" (Fritz/Sting/Vollbrecht 2003, S. 8). Was bei Kindern und Jugendlichen einsichtig ist, stößt bei Erwachsenen (noch) auf Skepsis. Mediennutzung gehört bei Erwachsenen zum selbstverständlichen Alltag, dürfte aber weniger der Identitätserprobung oder gar -findung und -entwicklung als der Identitätssicherung und -bestätigung dienen. Für alle Lebensalter gilt, dass zunehmend Wissen und Erfahrungen über Medien vermittelt und Erfahrungen mit medialer Vermittlung gemacht werden – ein Umstand, auf den sich pädagogische Arbeit nicht nur für Kinder und Jugendliche mehr als bisher einstellen müsste.

Unter (auch Medienwissen einschließenden) Medienerfahrungen kann man Kenntnisse über Sachverhalte, Personen, Normen, Werte und Handlungen, Haltungen zur Mediennutzung, eigene Meinungen und Perspektiven in Auseinandersetzung mit der Medienrealität sowie spezifische Bedienerkompetenzen verstehen (vgl. Holm 2003, S. 22). Neben diesen kognitiven, emotionalen, reflexiven und technischen Komponenten ist aber noch ein Wissen um die spezifischen Modalitäten der medialen Vermittlung, das Medienvermittlungswissen, zu nennen. Die Kenntnis von und die Gewöhnung an die in diesem Band beschriebenen Verfahren der medialen Vermittlung machen es notwendig, diese bei der Konzeption und Durchführung organisierter Erwachsenenbildung in Rechnung zu stellen. Erfahrungen mit Aneignung anheim stellenden medialen Vermittlungsangeboten gehören damit zu den Voraussetzungen, die bei Teilnehmern organisierter personaler Bildungsangebote zu beachten sind. Es geht also nicht um die Ergänzungsbedürftigkeit der Wissensbestände, sondern um die Gewöhnung an mediale Präsen-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

tationsweisen wie Aktualisierung und Personalisierung, Visualisierung und Trivialisierung. Von diesen Präsentationsweisen sind einige dem jeweiligen Medium geschuldet: etwa die (durchgängige) Visualisierung dem Fernsehen oder die Virtualisierung und Prozeduralisierung dem elektronischen Rechner. Andere wie die Aktualisierung und die Herstellung parasozialer Beziehungen sind primär Spezifika der Presse, Hörfunk und Fernsehen umfassenden Massenmedien. Eine weitere Gruppe erklärt sich eher aus dem prekären Status des hier untersuchten Wissens: nämlich die Optionalisierung und die Ironisierung. Einige dieser Präsentationsweisen aber greifen auf klassische pädagogische Arrangements der einst für eine kleine Gruppe reservierten Selbstbildung zurück: auf die Bildungsreise, den Museumsbesuch, den literarischen Salon und die Enzyklopädie. Diese nicht-unterrichtlichen Formen gewinnen sogar eine neue Bedeutung, so dass die These aufgestellt werden kann, dass die ‚Pädagogik der Medien' in auffälliger Weise formal an diese sozialisatorischen Bildungsarrangements anschließt, ohne aber ihre habitusbildende Wirkung zu erzielen.

Mediale Vermittlung im hier betrachteten Segment ist nämlich eine wirkungsoffene Vermittlung. Im Gegensatz zur personalen Vermittlung in der Erwachsenenbildung, die durch die Sorge geprägt ist, ob der Vermittlungsadressat auch wirklich alles (richtig) aufnimmt und versteht, ist sie vor allem daran interessiert, die Aufmerksamkeit von vielfältig umworbenen Adressaten mit knappem Zeitbudget zu gewinnen. Dem umworbenen Adressaten ist es dann noch immer freigestellt, mit welcher Intensität und Ausdauer er das ausgewählte Angebot wahrnimmt. Die mediale Offerte riskiert (zumindest partiell) Unverständlichkeit und lässt Mehrdeutigkeiten zu, sie rückt Dinge und Personen nahe, die in Wirklichkeit weit entfernt oder unzugänglich sind, ermöglicht die Bildung eines kollektiven Gedächtnisses und ist doch von einer prinzipiellen Flüchtigkeit. Sie zieht die Fülle der Beschränkung, das Konkret-Sinnliche dem Abstrakt-Kognitiven vor, sie hält die Inhalte in Bewegung und vermischt sie und hebt sich auf diese Weise von Vermittlungsmodellen ab, die ihre Inhalte isolieren, zerdehnen und fixieren, sie verbindlich und eindeutig machen und dabei Abstand wahren: über Kognitivierung, also eine weitgehende Ausschließung der Sinne, und über eine Haltung des Respekts oder der Verehrung. Wenn man diese Modelle einander gegenüberstellt, so erscheint die mediale Vermittlung in ihrer wesentlichen Betonung des Flüchtigen und Liquiden als die Pädagogik einer Moderne, wie sie vor allem Zygmunt Bau-

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

man beschrieben hat[74]. Diese Pädagogik der Moderne ist auch als personale, in eingeschränkter Weise sogar als unterrichtliche Vermittlung realisierbar. Sie findet aber in den modernen Übertragungsmedien gewissermaßen ihren natürlichen Rahmen.

Es kann also auch hier kein einfacher Gegensatz aufgemacht werden zwischen pädagogischen und medialen Vermittlungen, und die Aufgabe, wie explizit pädagogische, an die gleichzeitige lokale Präsenz der Beteiligten gebundene Veranstaltungen vor dem Hintergrund vielfältig vorhandener Erfahrungen mit der Vermittlung über moderne Medien zu konzipieren sind, kann sich nicht auf die Alternative von Angleichung oder Opposition beschränken.

Hinweise für die Bearbeitung dieser Aufgabe kann eine Diskussion geben, die in den 1970er und 80er Jahren mit der Rezeption des Konzepts von Alltagswissen und Lebenswelt geführt wurde. Dem damals entwickelten Vorschlag, Alltagswissen „als Brücke der Verständigung" (Tietgens 1976) zu nutzen, kann auch für medial vermitteltes Wissen gefolgt werden. Es geht also weder um Bestätigung bzw. Wiederholung noch um eine Abkehr von medial vermitteltem Wissen. Dieses stellt mittlerweile vielmehr eine immer anzunehmende Voraussetzung und Begleitung für die Aneignung personal vermittelten Wissens dar. Die Analyse medialer Vermittlungsprozesse wird somit zur Planungsvoraussetzung von organisierter Erwachsenenbildung: Medial vermitteltes Wissen erscheint als möglicher Ausgangspunkt für personale Vermittlung, es kann aber auch als Objekt einer dieses Wissen transzendierenden Aufarbeitung dienen (vgl. in Bezug auf Alltagsbewusstsein Forneck 1987, S. 17). Anders als beim Alltagswissen, das allen Menschen nicht nur passiv, sondern eben auch aktiv zur Verfügung steht, ist das medial präsentierte Fakten- und Umgangswissen im wesentlichen passiv rezipiertes, das weniger das Denken und das Bewusstsein strukturiert, als vielmehr Aufmerksamkeitsrichtungen bestimmt.

Dies wird deutlich, wenn man – im Anschluss an Lukács – davon ausgeht, dass als die drei zentralen Momente des Alltagsbewusstseins die Personifizierung, der Analogieschluss und das Denken in Antinomien

74 Im Vorwort seiner Studie „Flüchtige Moderne", deren Titel im Original ‚Liquid Modernity' lautet, erläutert Bauman den Aggregatzustand Flüssigkeit als ständige Änderungsbereitschaft und außerordentliche Mobilität (vgl. Bauman 2003, S. 8).

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

identifiziert werden können. Wird mit der Personifizierung eine Vereinfachung und Überschaubarkeit – auch in der moralischen Wertung – erreicht, so liegt der massenmedialen Strategie der Biografisierung und Personalisierung eine andere Intention zugrunde, nämlich die des Weckens von Aufmerksamkeit[75] und des Herstellens von Nähe. Die Struktur dessen, worauf aufmerksam gemacht wird, ist sekundär: Sie kann ebenso gut simpel wie komplex, eindeutig wie mehrdeutig sein. Biografisierung kann sowohl Klischees bedienen als auch der Versuch sein, lebensgeschichtliche Brüche und Ambivalenzen im Leben und Werk von Künstlern zu übermitteln. Auch die Personalisierung über Moderatoren kann eine ganze Spannbreite umfassen, von ihre Person genussvoll zelebrierenden Stars bis hin zu den – häufig nicht einmal sichtbaren, aber durch ihre spezifische Fragetechnik unverwechselbaren – Vermittlern.

Während die analoge Umgangssprache eher behauptet als begründet und der Analogieschluss als vergleichendes Verfahren Komplexität und Spezifizität zugunsten von Einfachheit und Einordnung in ähnliche Muster ersetzt, bevorzugen medienspezifische Präsentationsweisen in gewisser Hinsicht den umgekehrten Weg: Statt Neues in der Kategorie des Vertrauten zu interpretieren und so zu ‚zähmen', wird mit dem Mittel der Aktualisierung auch als neu präsentiert, was eigentlich alt ist. Das nun aber Neues in Journalismus und Werbung permanent produziert oder als solches ausgegeben wird, wird auch die Qualität des Neuen zum Gewohnten – nicht im Sinn des Althergebrachten, sondern im Sinn der Gewöhnung an Kurzlebigkeit und Sensation.

Was das medial vermittelte Wissen als Umgangswissen aber vor allem vom Alltagswissen unterscheidet ist seine Vieldeutigkeit. Statt den einen verbindlichen Weg vorzugeben, der für die Rezeption oder Beurteilung von Artefakten angemessen ist, werden mehrere Zugangswege offeriert, unterschiedliche Lesarten geboten, Angebote gemacht. Was das medial vermittelte Wissen allerdings wieder an das Alltagswissen anschließt, ist seine Konkretheit und Sinnlichkeit, seine Vorliebe für das Mündliche, das visuell Darstellbare, das Unterhaltende, das Subjektive.

Auf die Gewöhnung an Modi der medialen Vermittlung hat sich die personale Vermittlung in der organisierten Erwachsenenbildung immer

75 Zur Aufmerksamkeit als neuer Währung in der Mediengesellschaft vgl. Franck 1998.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

wieder neu und in unterschiedlicher Weise einzustellen: sie zu nutzen, sich an ihr zu orientieren bzw. sich von ihr abzusetzen, aber auch die in ihr latent gebliebenen Möglichkeiten zum Vorschein zu bringen: Das kann sich auf das Vertiefen von knapp gestreiften Zusammenhängen, aber auch auf das Bewusstmachen von Pluralitäten (hier: von Bedeutungen oder Zugangsmöglichkeiten) beziehen.

Die explizite (erwachsenen-)pädagogische Intervention ist – und dies trifft in besonderem Maße auf das hier behandelte Bildungswissen zu – nicht mit einer einfachen Systematisierung des unsystematisch Präsentierten oder gar einer Zusammenführung und Vervollständigung des Fragmentarischen gleichzusetzen. Die Idee der Ganzheit bildungsbürgerlicher Bildung ist nicht wiederherstellbar, ist aus seiner Bindung an eine bestimmte Schicht gelöst und hat ihre Verbindlichkeit verloren. Die Präsentation von dem mit Bildung verbundenen Wissen in einer anheim stellenden, vermischten, beiläufigen oder multimedial archivierten Form findet ihr Pendant im Modus der dekonzentrierten, zerstreuten Wahrnehmung oder gelegentlichen spielerischen Nutzung. Die hier untersuchten Medienprodukte wirken zwar auf die Sinne der Zuschauer und Nutzer, überwältigen ihn aber nicht. Sie operieren zwar nach dem Prinzip der Weckens von Aufmerksamkeit, können diese aber angesichts unzähliger anderer Medienprodukte immer nur für kurze Zeit gewinnen.

Statt personale gegen mediale Vermittlung auszuspielen, sollte man dem Phänomen Beachtung schenken, dass Erwachsene ständig einer Vielzahl von Vermittlungsangeboten ausgesetzt sind, denen sie nachgehen oder ausweichen, die sie ‚en passant' aufnehmen oder die sie bewusst auswählen und die sie vor allem mischen. Dies mag man als ‚Lernen en passant', ‚kompositionelles Lernen' oder gar als ‚lebensbreite Bildung' bezeichnen (vgl. Reischmann 2002), auf jeden Fall gilt, dass der Wunsch, sich persönlich in einer Gruppe einer Bildungssituation auszusetzen, nicht höher (und auch nicht geringer) zu bewerten ist als das Bedürfnis, allein zu agieren oder zu rezipieren. Die von Benjamin rehabilitierte Zerstreuung einerseits und die Ausmaß und Intensität der Aneignung dem einzelnen Adressaten überlassende anheim Stellung andererseits als sinnvoll anzusehen, unterscheidet die hier vorgetragene Sicht von älteren Positionen, die den Medien die Auflösung eines einheitlichen Weltbildes und das Fehlen von verbindlichen Modellvorstellungen vorhalten und als Hauptgefahr die „Zersplitterung im Geistigen durch die Verkün-

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

digung gegensätzlicher Anschauungen“ (Wasem 1959, S. 25) nennen. Statt dessen wird davon ausgegangen, dass das zerstreute Wahrnehmen von im- und expliziten Bildungsangeboten gleichberechtigt neben dem konzentrierten steht, die individuelle Rezeptionssituation neben der geselligen, das Beobachten von Aneignung neben der eigenen aktiven Auseinandersetzung. Von der absoluten Unverbindlichkeit medialer Vermittlung ist es möglich, zur relativen Unverbindlichkeit, personaler, d.h. Interventionen ermöglichender Vermittlung in der Erwachsenenbildung[76] überzugehen (und umgekehrt): Die an zahlenmäßig erfassbare Teilnehmer gerichteten Vermittlungsbemühungen der organisierten Erwachsenenbildung lassen sich in mediale, totale Zugänglichkeit ermöglichende Vermittlungen verlängern. Diese Übergänge zu ermöglichen und zu erleichtern, könnte Aufgabe einer Erwachsenenbildung sein, die sich für die Vermittlungen von Wissen innerhalb und außerhalb ihres unmittelbaren Einflussbereichs interessiert.

Es geht also um phantasievolle Verbindungen und Mischungen und nicht um plakative Gegenüberstellungen. Da die hier zusammengestellten Medienbeobachtungen thematisch und zeitlich beschränkt sind, wäre es sinnvoll, derartige Beobachtungen in diesem und in anderen Bereichen laufend an jeweils aktuellen Materialien zu überprüfen. Eine auf Institutionen konzentrierte Erwachsenenbildung wird in der medialen Vermittlung von Wissen und Normen eher ein Randphänomen sehen, das als Voraussetzung, Begleitung und Weiterführung ihrer Arbeit rangiert. Eine allgemein auf die Bildung Erwachsener bezogene Sichtweise wird dagegen mediale Vermittlung nicht nur als wichtige, sondern als basale Form behandeln, die ihrerseits an personale, darunter auch unterrichtliche Formen der Wissensvermittlung anknüpft. Medienbeobachtungen wie die hier vorgelegten, aber auch andere, stärker inhaltsbezogene könnten in jedem Fall – ähnlich wie Theoriebeobachtungen (vgl. Wittpoth 2001) – zu einem Bestandteil bzw. zu einer Daueraufgabe von Erwachsenenbildung werden, deren Ergebnisse sich gleichermaßen auf die Theorie wie auf die Praxis der Erwachsenenbildung beziehen lassen.

76 Nach Dewe (1999, S. 62) stellt Erwachsenenbildung „immer eine Form von Eingriff – wenn auch subjektiv gewollt“ dar.

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Literatur

Adorno, Th.W. (1975): Theorie der Halbbildung. In: ders.: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt/M., S. 66-94

Assmann, A. (1993): Arbeit am nationalen Gedächtnis. Kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M.

Assmann, A. (2003): Druckerpresse und Internet. Auf dem Weg von einer Gedächtniskultur zu einer Kultur der Aufmerksamkeit: Oberfläche, Geschwindigkeit und Supermarkt. In: Frankfurter Rundschau vom 18.1.2003, S. 19

Assmann, A./Assmann, J. (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, K./Schmidt, S. J./Weischenberg, R: (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Medien. Opladen 1994, S. 114-141

Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München

Baltes, M. u.a. (Hrsg.) (1997): Marshall McLuhan. Medien verstehen. Mannheim

Barthes, R. (1987): S/Z. Frankfurt/M.

Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied

Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt/M.

Beck, U./Bonß, W. (Hrsg.) (1989): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt/M.

Beckett, W. (1997): Sister Wendy's Kunstgeschichte(n). Eine Reise zu den großen Museen Europas. Köln

Behrens, H./Ciupke, P./Reichling, N. (2002): Neue Lernarrangements in Kultureinrichtungen. Essen

Benders, R.J./Oettermann, St. (2000): Friedrich Nietzsche. Chronik in Bildern und Texten. München

Benjamin, W. (2002): Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (1936/1939). In: ders.: Medienästhetische Schriften. Frankfurt/M., S. 351-383

Biere, B.U./Hoberg, R. (Hrsg.) (1995): Oralität und Schriftlichkeit im Fernsehen. Tübingen

Bies, W. (1998): Memoria und Wissensorganisation. Probleme einer (Wissens-)Kultur des Erinnerns. In: Czap, H./Ohly, H.P./Pribbenow, S. (Hrsg.): Herausforderungen an die Wissensorganisation: Visualisierung, multimediale Dokumente, Internetstrukturen. Würzburg, S. 217-231

Bischof, M. (2000): Genius und Daimon. Ungekürzte Fassung des gleichnamigen Artikels in Hagia Chora Nr.6/2000. URL: www.geocities.com/sallustius.de/Genius.htm (Zugriff: 2002)

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/M.

Bourdieu, P. (1992): Die biographische Illusion. In: BIOS, H.2, S. 21-47

Bourdieu, P. (1996) : Sur la télévision. Paris

Bourdieu, P. (1997): Soziologische Elemente der Kunstwahrnehmung. In: Gerhards, J. (Hrsg.): Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten. Opladen, S. 307-335

Bourdieu, P. (1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.

Bredekamp, H. (2000): Die endlosen Anfänge des Museums. In: Sieben Hügel. Bilder und Zeichen des 21.Jahrhunderts. Bd. VI: Wissen. Berlin, S. 41-46
Brödel, R. (Hrsg.) (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
Burger, E. (2003): Franz Liszt in der Photographie seiner Zeit. München
Büttner, F. (1990): Bildungsideen und bildende Kunst in Deutschland um 1800. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 259-284
Chion, M. (1988): La toile trouée, la parole au cinéma. Paris
Conein, St./Schrader, J./Stadler, M. (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaften. Bielefeld
Dahlhaus, C. (1990): Das deutsche Bildungsbürgertum und die Musik. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 220-236
Daum, A.W. (1998): Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert: bürgerliche Kultur, naturwissenschaftliche Bildung und die deutsche Öffentlichkeit 1848-1914. München
Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewißheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen
Dewe, B. (2000): Wissenstransformationen und Lernen in der reflexiven Modernisierung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung H. 45, S. 38-53
Diers, M. (2002): Bild versus Kunst oder Kanon und Kritik. In: Kaiser, G.R./Matuschek, St. (Hrsg.): Begründungen und Funktionen des Kanons. Beiträge aus der Literatur- und Kunstwissenschaft, Philosophie und Theologie. Heidelberg S. 285-309
DIFF (=Deutsches Institut für Fernstudien) (Hrsg.) (1993): Funkkolleg Literarische Moderne. Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert. Studienbrief 2. Tübingen
Doelker, Ch. (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart
Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn
Dräger, H. (1975): Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart
Edel, L. (1977): Literatur und Biographie. In: Thorpe, J. (Hrsg.): Interdisziplinäre Perspektiven der Literatur. Stuttgart, S. 72-90
Ehlich, K. (1994): Funktion und Struktur schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Berlin, New York, S. 18-41
Ehrenspeck, Y. (2001): Stichwort: Ästhetik und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 5-21
Erdberg, R. von (1962): Vom Bildungsverein zur Volkshochschule (1920). In: Henningsen, J. (Hrsg.): Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit. Dokumente und Texte. Stuttgart, S. 13-39
Falke, J. von (1977): Der französische Salon. Galanterie, Amüsement, Esprit im 17. Jahrhundert. Bonn
Faulstich, W. (2002): Grundkurs Filmanalyse. München
Feibel, Th. (2000): Großer Lern-Software-Ratgeber 2000. Lernen am Computer. München

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Fiske, J. (1994): Television Pleasures. In: Graddol, D./Boyd-Barrett, F. (Hrsg.): Media Texts: Authors and Readers. Clevedon u.a., S. 239-255 (ursprüngl.: 1987)
Fiske, J. (1997): Populäre Texte, Sprache und Alltagskultur. In: Hepp, A./Winter, R. (Hrsg.): Kultur – Medien – Macht. Opladen, S. 65-84
Fiske, J. (2000): Quizalltag – Lebensalltag. In: ders.: Lesarten des Populären. Wien, S. 151-165
Fiske, J./Hartley, J. (1989): Reading Television. London/New York
Forneck, H.J. (1987): Alltagsbewußtsein in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
Foucault, M. (1988): Was ist ein Autor? In: ders.: Schriften zur Literatur. Frankfurt/M., S. 7-31
Franck, G. (1998): Die Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. München
Franz-Balsen, A. (1996): Informationsvermittlung in der Umweltbildung oder: Über den Umgang mit Nichtwissen. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 140-170
Fritz, K./Sting, St./Vollbrecht, R. (Hrsg.) (2003): Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten. Opladen
Frühwald, W. (1990): Büchmann und die Folgen. Zur sozialen Funktion des Bildungszitats in der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 197-219
Fuhrmann, M. (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/M.
Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart
Gaarder, J. (1991): Sofies Welt. Roman über die Geschichte der Philosophie. München
Gabler, H. (2001): Charismatische Persönlichkeiten im Sport. In: Häusermann, J. (Hrsg.): Inszeniertes Charisma. Medien und Persönlichkeit. Tübingen, S. 13-30
Gadamer, H. G. (1975): Wirkungsgeschichte und Applikation. In: Warning, R. (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München, S. 113-125
Gaus, D. (1998): Geselligkeit und Gesellige: Bildung, Bürgertum und bildungsbürgerliche Kultur um 1800. Stuttgart
Genette, G. (2001): Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches. Frankfurt/M.
Glenn Gould (2002): Ein Leben in Bildern. Mit einem Vorwort von Yo-Yo Ma und einer Einleitung von Tim Page. Berlin
Groebner, V. (2003): Wessen Kultur? Geschichte und Wissensökonomie des 21. Jahrhunderts. In: Süddeutsche Zeitung vom 19.5.2003, S. 14
Groppe, C. (1997): Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1944. Köln
Gulyga, A. (1981): Immanuel Kant. Frankfurt/M.
Habermas, J. (1962): Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie bürgerlicher Gesellschaft. Neuwied
Hall, St. (2001): Kodieren/Dekodieren. In: Adelmann R. u.a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse. Konstanz, S. 105-124
Heil, J./Erb, R. (1998) (Hrsg.): Geschichtswissenschaft und Öffentlichkeit. Der Streit um Daniel J. Goldhagen. Frankfurt/M.
Hein, D./Schulz, A. (Hrsg.) (1996): Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt. München
Heinze, H. (1991): Kontextualisierung. Überlegungen zu einem historischen Gattungsbegriff der bundesdeutschen Fernsehserie. In: Kreuzer, H./Schanze, H. (Hrsg.):

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Bausteine II. Neue Beiträge zur Ästhetik, Pragmatik und Geschichte der Bildschirmmedien. Arbeitsheft Bildschirmmedien 30. Siegen, S. 79-83
Henningsen, J. (1962): Das Konversationslexikon – pädagogisch gesehen. In: Berliner Arbeitsblätter, H. 18, S. 18-71 und H. 19, S. 57-81
Herrmann, U. (Hrsg.) (1982): „Die Bildung des Bürgers". Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim
Heuet, St. (2000): Marcel Proust: A la recherche du temps perdu. A l'ombre des jeunes filles en fleurs. o.O.
Hickethier, K. (1998): Medien. In: Führ, Ch./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 585-630
Hildesheimer, W. (1977): Mozart. Frankfurt/M.
Hillebrand, K. (o. J.): Abendländische Bildung. München
Hof, Ch. (2003): Vermittlung. Zur Differenz von personalen, medialen und strukturalen Formen der Wissensvermittlung. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung Erwachsener. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Bielefeld, S. 25-34
Holm, K. (2001): Die originale Heroine verzehrt statt Sushi, Weizenbrei und Austern. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 17.3.2001, S. 47
Holm, U. (2003): Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen. Bielefeld
Hörisch, J. (2001): Der Sinn und die Sinne. Eine Geschichte der Medien. Frankfurt/M.
Horkheimer, M./Adorno, Th.W. (1998): Dialektik der Aufklärung (1947). Philosophische Fragmente. Frankfurt/M.
Horster, D. (1997): Niklas Luhmann. München
Hörster, R. (1995): Bildung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 43-52
Horton, D./Wohl, R.R. (2001): Massenkommunikation und parasoziale Interaktion. Beobachtungen zur Intimität über Distanz. In: Adelmann, R. u.a. (Hrsg.): Grundlagentexte zur Fernsehwissenschaft. Theorie – Geschichte – Analyse. Konstanz, S. 74-194
Hoving, Th. (2000): Kunst für Dummies. Entdecken Sie die schönsten Kunstwerke der Welt. München
Humboldt, A. von (1845-1862): Kosmos. Berlin
Humboldt, W. von (1904): Ueber Göthes Hermann und Dorothea, 1799. In: Humboldt, W. von: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Berlin, S. 304f
Humboldt, W. von (1959): Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Paderborn
Imai, Y. (1997): Massenmedien und Bildung. Eine pädagogische Interpretation der Adorno-Benjamin-Kontroverse. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 5, S. 739-755
Janowski, H.N. (2001): Charisma? Die Rolle der Person in den Medien. In: Häusermann, J. (Hrsg.): Inszeniertes Charisma. Medien und Persönlichkeit. Tübingen, S. 45-54
Jarausch, K.H. (1989): Die Krise des deutschen Bildungsbürgertums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Kocka, J. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil IV. Stuttgart, S. 180-205
Jurga, M. (1999): Fernsehtextualität und Rezeption. Wiesbaden
K., Nora/Hösle, V. (1998): Das Café der toten Philosophen. Ein philosophischer Briefwechsel für Kinder und Erwachsene. München

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim

Kade, J. (2001a): Aneignung. In: Arnold, R./Nolda, S. /Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 20

Kade, J. (2001b): Pädagogik der Medien. In: Arnold, R./Nolda, S. /Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 250f

Kade, J. (2003): Erziehung als pädagogische Kommunikation. Ms. (erscheint in: Lenzen, D.: Kommunikation über das/im Erziehungssystem. Erziehungswissenschaftliche Fragen an die Systemtheorie. Frankfurt/M.)

Kade, J./Hornstein, W./Lüders, Ch. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207-215

Kaiser, G.R. (2002): Anthologie: Kanon und Kanonskepsis. Hofmannsthal, George, Wolfskehl, Borchardt. In: ders./Matuschek, St. (Hrsg.): Begründungen und Funktionen des Kanons. Beiträge aus der Literatur- und Kunstwissenschaft, Philosophie und Theologie. Heidelberg 2002, S. 107-138

Kaiser, J. (2002): Bildungsbürger, belächelt. Versuch einer weihnachtlich milden Rehabilitierung. In. Süddeutsche Zeitung vom 12.12.2002, S. 13

Karasek, H. (1996): Das Fernsehen als Café. Hellmuth Karasek über die Wiederbelebung des Literaturgesprächs durch Simulation. In: SPIEGEL Special, H.10, S. 22

Keppler, A. (1994a): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt

Keppler, A. (1994b) : Wirklicher als die Wirklichkeit? Das neue Realitätsprinzip der Fernsehunterhaltung. Frankfurt/M.

Keppler, A. (1999): Mediale Erfahrung, Kunsterfahrung, religiöse Erfahrung. Über den Ort von Kunst und Religion in der Mediengesellschaft. In: Honer, A./Kurt, R./Reichertz, J. (Hrsg.): Diesseitsreligion. Zur Deutung der Bedeutung moderner Kultur. Konstanz, S. 183-197

Kieserling, A. (1999): Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme. Frankfurt/M.

Knoblauch, H. (1999): Das kommunikative Gedächtnis. In: Honegger, C./Hradil, St./Traxler, F. (Hrsg.): Grenzenlose Gesellschaft? Opladen, S. 733-748

Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Koselleck, R. (1990): Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung. In: ders. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 11-46

Kracauer, S. (1973): Schriften. Bd. 3: Theorie des Films. Frankfurt/M.

Kraemer, K. (1997): Entwertete Sicherheiten. Zum Bedeutungswandel des kulturellen Kapitals. In: Soziale Welt, H.47, S. 361-378

Kris, E./Kurz, O. (1995): Die Legende vom Künstler. Ein geschichtlicher Versuch. Frankfurt/M.

Ladenthin, V. (1997): Bildung und Fernsehen. Zu einer Theorie ‚Negativer Hermeneutik'. In: Pädagogische Rundschau, H. 51, S. 51-62

Lauxmann, F. (1999): Mit Hegel auf der Datenautobahn. Über die Freude an geistigen Zusammenhängen. München

Lipp, A. (1995): Anmerkungen zu Kunst und Netzwerk. In: Fast, K. (Hrsg.): Handbuch der museumspädagogischen Ansätze. Opladen, S. 391-400

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Lorenz, D. (1999): Fleischextrakt und große Oper. Die Reklame-Sammelbilder der Liebig-Gesellschaft zu Oper, Operette und Ballett. Berlin

Löwenthal, L. (1980): Schriften. Bd. 1: Literatur und Massenkultur. Frankfurt/M.

Lüders, Ch./Kade, J./Hornstein, W. (1995): Entgrenzung des Pädagogischen. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 207-215

Luhmann, N. (1996): Die Realität der Massenmedien. Opladen (2., erweiterte Aufl.)

Mairowitz, D.Z./Crumb, R. (1999): Kafka kurz und knapp. Frankfurt/M.

Malraux, A. (1987): Das imaginäre Museum. Frankfurt/New York

Mandelkow, K. R. (1990): Die bürgerliche Bildung in der Rezeptionsgeschichte der deutschen Klassik. In: Koselleck, R. (Hrsg.): Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen. Stuttgart, S. 181-196

Marotzki, W./Meister, D.M./Sander, U. (Hrsg.) (2000): Zum Bildungswert des Internet. Opladen

McKenzie, J. (1997): Building a Virtual Museum Community. Paper presented at the Museums & The Web Conference March 16-19, 1997 Los Angeles, California. Internet, URL: www.fno.org/museum/museweb.html (Zugriff 30.1.2004)

McLuhan, M. (1968a): Die Gutenberg-Galaxis. Das Ende des Buchzeitalters. Düsseldorf

McLuhan, M. (1968b): Understanding Media. Die magischen Kanäle. Düsseldorf

McLuhan, M. (1978): Wohin steuert die Welt? Massenmedien und Gesellschaftsstruktur. Wien

Meyer, Th. (2001): Mediokratie. Die Kolonisierung der Politik durch die Medien. Frankfurt/M.

Meyrowitz, J. (1987): Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim

Michel, P. (o.J.): Darbietungsweisen des Materials in Enzyklopädien. URL: www.enzyklopaedie.ch/dokumente/darbietung.pdf (Zugriff: 15.1.2004)

Mittelstraß, J. (1998): Die Häuser des Wissens. Wissenschaftstheoretische Studien. Frankfurt/M.

Münch, R. (1991): Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt/M.

Nolda, S (2001a): Das Konzept der Wissensgesellschaft und seine (mögliche) Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Wittpoth, J. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld, S. 91-117

Nolda, S. (1996a): Expertenbeglaubigung als Form der medialen Wissensvermittlung. In: dies. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn , S. 171-188

Nolda, S. (1996b): Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M.

Nolda, S. (1997): Lehren und Lernen unter den Bedingungen von Unverbindlichkeit und Autoritätsverlust. In: Brödel, R. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 130-146

Nolda, S. (1999): Popularisierung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Drerup, H./Keiner, E. (Hrsg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S. 157-179

Nolda, S. (2001b): Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1, S. 101-120

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Nolda, S. (2001c): Zur Vermittlung von Bildungswissen im Fernsehen. In: Faulstich, P./Wiesner, G./Wittpoth, J. (Hrsg.): Wissen und Lernen, didaktisches Handeln und Institutionalisierung. Befunde und Perspektiven der Erwachsenenbildungsforschung. Dokumentation der Jahrestagung 2000 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld, S. 90-100

Nolda, S. (2002): Pädagogik und Medien. Eine Einführung. Stuttgart

Nolda, S. (2003): Cultural Studies und 'Pädagogik der Medien'. Ein Nachtrag. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): Die Bildung Erwachsener. Bielefeld, S. 261-276

Nolda, S. (i. E.): Das Verdrängen des Lerners durch das Lernen. Zum Umgang mit Wissen in der Wissensgesellschaft. In: Meister, D.M. (Hrsg.): Online-Lernen und Weiterbildung. Opladen

Norberg-Schulz, Ch. (1982): Genius loci: Landschaft, Lebensraum, Baukunst. Stuttgart

Ong, W.J. (1987): Oralität und Literarität: Die Technologisierung des Worts. Opladen

Osborne, R./Edney, R. (1996): Philosophie. Eine Bildergeschichte für Einsteiger. München

Platthaus, A. (2000): Im Comic vereint. Eine Geschichte der Bildgeschichte. Frankfurt/M.

Pogue, D./Speck, S. (1998): Oper für Dummies. Für mehr Spaß mit Opern. Bonn

Presch, G. (1985): Ein Vorschlag zur Erklärung von Problemen bei der Interpretation und Produktion mehrfach interpretierbarer Texte: Widerstreitende Textfunktionen, Mehrfachadressiertheit und die Verschiedenartigkeit von Wissensbeständen. In: Kokemohr, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Interaktionsanalysen in pädagogischer Absicht. Frankfurt/M., S. 71-114

Raulff, G. (1999): *Inter lineas* oder geschriebenes Leben. In: ders.: Der unsichtbare Augenblick. Zeitkonzepte in der Geschichte. Göttingen, S. 118-143

Rebel, K. (Hrsg.) (1989): Wissenschaftstransfer in der Weiterbildung: Ein Beitrag der Wissenssoziologie. Weinheim

Reich-Ranicki, M. (2003): Kein Lahmer wird die Krücke schmähen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 8. Januar 2003

Reischmann, J. (2002): Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von „Lernen en passant" zu „kompositionellem Lernen" und „lebensbreiter Bildung". In: Bergold, R./Dierkes, P./Knoll, J. (Hrsg.): Vielfalt neu verbinden – Abschlussbericht zum Projekt „Lernen 2000 plus – Initiative für eine neue Lernkultur (KEB). Recklinghausen, S. 159-167

Ricken, N. (1997): Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg

Rieusset-Lemarié, I. (2000): WebMuseums and Memory in the Age of Digital Multimedia Networks (Extensions of Walter Benjamins Insights) URL: www.archimuse.com/mw2000/papers/rieusset/rieusset.html (Zugriff: 30.1.2004)

Rohbeck, J. (2003): Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Didaktische Transformationen. Dresden

Runkel, W. (1976): Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Analyse der subjektiven und gesellschaftlich vermittelten Voraussetzungen erwachsenenspezifischen Lernens. Braunschweig

Samida, St. (2002): Überlegungen zu Begriff und Funktion des „virtuellen Museums": das archäologische Museum im Internet. In: Museologie Online 4, S. 1-58

Sander, U. (1998): Die Bindung der Unverbindlichkeit. Mediatisierte Kommunikation in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M.

Sarasin, Ph. (2003): Das obszöne Geniessen der Wissenschaft. Über Populärwissenschaft und ‚mad scientists'. In: ders.: Geschichtswissenschaft und Diskursanalyse. Frankfurt/M.
Sautet, M. (1999): Ein Café für Sokrates. Philosophie für jedermann. Düsseldorf
Saxe, C. (1999): Das gesellige Canapé. Die Renaissance des Berliner Salons. Berlin
Scheler, M. (1968): Bildung und Wissen. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Bd.2. Frankfurt/M., S. 165-188
Schiff, St. (1999): Vera (Mrs. Vladimir Nabokov). Portrait of a Marriage. New York
Schiller, F. von (1962): Was kann eine gute stehende Schaubühne eigentlich wirken? In: Schillers Werke. Nationalausgabe, 20. Bd. Weimar, S. 87-100
Schlutz, E. (1999): Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, 2. Aufl., S. 213-226
Schneider, R. (1997): Manch einer schaltet nur ein, um sich zu ärgern. URL: http://archiv.berliner morgenpost.de/bin/bm/e?u=/bm/archiv 1997/970814/fernsehen (Zugriff: 6.8.1998)
Schnotz, W. (1994): Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Weidenmann, B. (Hrsg.): Wissenserwerb mit Bildern. Bern, S. 95-148
Schrader, J. (2003): Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253
Schulenberg, W. u.a. (1975): Transformationsprobleme der Weiterbildung. Braunschweig
Schulz, A. (1996): Der Künstler im Bürger. Dilettanten im 19. Jahrhundert. In: Hein, D./Schulz, A. (Hrsg.): Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt. München, S. 34-52
Schulze, G. (1992): Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt/M.
Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt/M.
Schweibenz, W. (1998): The Virtual Museum. New perspectives for Museums to present objects and information using the internet as a knowledge base and communication system. URL: www.is.uni-sb.de/projekte/sonstige/museum/virtual_museum_ISI98.htm (Zugriff: 30.1.2004)
Schwitalla, J. (1997): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. Berlin
Seitter, W (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Vereinskulturen, Bildungsbiographien, Migranten. Opladen
Sela-Sheffy, R. (1999): Literarische Dynamik und Kulturbildung: Zur Konstruktion des Repertoires deutscher Literatur im ausgehenden 18. Jahrhundert, Gerlingen
Sennett, R. (1983): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M.
Serres, M. (2001): Vorwort. In: ders.:/Farouki, N.: Thesaurus, S. IX-XXXIX
Serres, M./Farouki, N. (Hrsg.) (2001): Thesaurus der exakten Wissenschaften. Frankfurt/M.
Sichtermann, B./Scholl, J. (2001): 50 Klassiker-Romane vor 1900. Große Romane aus vier Jahrhunderten. Hildesheim
Speckenbach, S. (1999): Wissenschaft und Weltanschauung. Wissenschaftspopularisierung im 19. Jahrhundert – eine linguistische Untersuchung von Ludwig Büchners „Kraft und Stoff". Bremen
Stafford, B.M. (1998): Kunstvolle Wissenschaft. Aufklärung, Unterhaltung und der Niedergang der visuellen Bildung. Amsterdam/Dresden

 Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Steenblock, V. (1999): Theorie der Kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München

Stegert, G. (1998): Feuilleton für alle. Strategien im Kulturjournalismus der Presse. Tübingen

Stehr, N. (1992): Experts, Councellors and Advisers. In: ders./Ericson, R.V. (Hrsg.): The Culture and Power of Knowledge. Inquiries into Contemporary Societies. Berlin/New York, S. 107-156

Steinert, H. (1998): Kulturindustrie. Münster

Streeck, J. (1983): Konversationsanalyse. Ein Reparaturversuch. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, H.2, S. 72-104

Strzelewicz, W. (1986): Popularisierung in der Erwachsenenbildung als soziokulturelles Problem. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G.-H. (Hrsg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. XIV: Das Prinzip der Popularisierung als grundlagentheoretisches Problem der Erwachsenenbildung. Weltenburger Akademie, S. 19-41

Szpociński, A. (1997): Kilka refleksji na temat uniwersum kultury, kanonu i massmediów. In: Międzynarodowe Centrum Kultury Kraków/Polskie Radio Kraków (Hrsg.): Radio. Szanse i wyzwania. Kraków, S. 65-78

Taschwer, K. (1996): Wissen über Wissenschaft. Chancen und Grenzen der Popularisierung von Wissenschaft in der Erwachsenenbildung. In: Nolda, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung in der Wissensgesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 65-99

Tenorth, H.-E. (1993): Pattys Traum – Oder die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim, S. 291-305

Thiele, M. (2001): Spielshows und Spielleiter. In: Gottschalk, Kerner & Co. ‚Spielleiter' zwischen Exzeptionalität und Normalität. Frankfurt/M., S. 39-101

Tietgens, H. (1976): Vorbemerkungen. In: Runkel, W.: Alltagswissen und Erwachsenenbildung. Braunschweig

Tietgens, H. (2001): Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik. Ein anderer Blick. Essen

Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Bielefeld

Uhlenbruch, B. (o.J.): Stimmen und Räume. Die Romane des Fjodor Dostojewskij. Funkkolleg Literarische Moderne. Europäische Literatur im 19. und 20. Jahrhundert. Süddeutscher Rundfunk Studio Heidelberg

Vasari, G. (1983): Leben der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Baumeister von Cimabue bis zum Jahre 1567, übersetzt von L. Schorn und E. Förster, neu herausgegeben und eingeleitet von J. Kliemann. Worms

Vierhaus, R. (1972): Bildung. In: Brunner, O./Conze, W./Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1, Stuttgart, S. 536-551

Villinger, M. (1999): Zur Virtualisierung von Museen – Angebots- und Organisationsformen. Dipl.-Arbeit im Fach Informationswissenschaft. URL: www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/1999/309

Vondung, K. (1976): Zur Lage des Gebildeten in der wilhelminischen Zeit. In: Vondung, K. (Hrsg.): Das wilhelminische Bildungsbürgertum. Göttingen, S. 20-33

Wasem, E. (1959): Presse, Rundfunk, Fernsehen, Reklame – pädagogisch gesehen. München

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Weitsch, E. (1948): Neue Beiträge zur Methode des Volkshochschulunterrichts. In: Lotze, H. (Hrsg.): Bausteine der Volkshochschule. Braunschweig, S. 98-118

Wiemers, M. (1986): Der „Gentleman" und die Kunst. Studien zum Kunsturteil des englischen Publikums in Tagebuchaufzeichnungen des 17. Jahrhunderts. Hildesheim

Willems, H. (1998): Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität als Praxis. In: Willems, H./Jurga, M. (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden, S. 24-79

Willke, H. (2002): Dystopia. Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt/M.

Winter, G. (2000): Kunst telegen. Zum Bildkonzept der „100(0) Meisterwerke". In: ders./Dobbe, M./Steinmüller, G.: Die Kunstsendungen im Fernsehen der Bundesrepublik Deutschland (1953-1985). Teil I: Geschichte – Typologie – Ästhetik. Potsdam, S. 427-446

Wittpoth, J. (2003): „Lernkulturen" einst und jetzt. in: Brödel, R./Siebert, H. (Hrsg.): Ansichten zur Lerngesellschaft. Festschrift für Josef Olbrich. Baltmannsweiler, S. 155-164

Wittpoth, J. (Hrsg.) (2001): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Theoriebeobachtungen. Bielefeld

Wolbring, B. (1996): „Auch ich in Arkadien!" Die bürgerliche Kunst- und Bildungsreise im 19. Jahrhundert. In: Hein, D./Schulz, A. (Hrsg.): Bürgerkultur im 19. Jahrhundert. Bildung, Kunst und Lebenswelt. München, S. 82-101

Zimmer, D.E. (2001): Nabokovs Berlin. Berlin

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Index

Index erwähnter Autoren	Seite
Adorno, Th.W.	28, 29, 37, 38, 40
Assmann, A.	15, 17, 20, 23, 31, 47, 48, 49, 50
Assmann, J.	47, 48, 49, 50
Bachtin, M.	138
Baltes, M.	12
Barthes, R.	44
Bauman, Z.	95, 195
Beck, U.	10, 36
Beckett, W.	91, 94, 98, 100
Behrens, H.	9
Bell, Qu.	75
Benders, R.J.	117
Benjamin, W.	110, 139, 148, 156, 157, 190, 197
Biere, B.U.	141
Bies, W.	51
Bischof, M.	100, 101
Bollenbeck, G.	17, 19, 22, 23, 24, 75
Bonß, W.	10
Bourdieu, P.	28, 31, 38, 39, 40, 76, 142, 187, 188
Boyle, N.	56
Bredekamp, H.	156, 157
Brödel, R.	8
Büttner, F.	27
Chion, M.	127
Ciupke, P.	9
Conein, St.	11
Crumb, R.	177, 178
Dahlhaus, C.	26
Daum, A.W.	33
Dewe, B.	10, 198
Diers, M.	29
Doelker, Ch.	35, 123
Dohmen, G.	8
Dräger, H.	34
Edel, L.	75
Edney, R.	178, 179
Ehlich, K.	142
Ehrenspeck, Y.	18
Erdberg, R. von	28
Falke, J. von	128
Farouki, N.	161
Faulstich, W.	122, 123
Feibel, Th.	154
Fiske, J.	43, 44, 45, 51
Forneck, H.J.	195
Foucault, M.	68
Franck, G.	196
Franz-Balsen, A.	15
Fritz, K.	193
Frühwald, W.	27
Fuhrmann, M.	21, 22, 146, 168, 169
Gaarder, J.	75, 76, 131
Gabler, H.	87
Gadamer, H. G.	59, 143
Gaus, D.	129, 130
Genette, G.	183
Groebner, V.	41
Groppe, C.	23
Gulyga, A.	76
Habermas, J.	26, 130
Hall, St.	42, 43
Hartley, J.	51
Hein, D.	19
Heinze, H.	100
Henningsen, J.	158
Herbart, J.F.	21
Herrmann, U.	19
Hickethier, K.	193
Hildesheimer, W.	71
Hillebrand, K.	157
Hoberg, R.	141
Hof, Ch.	184
Holm, K.	62

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Holm, U. 14, 193
Horkheimer, M. 28, 37, 40
Hornstein, W. 8, 31
Horster, D. 180, 181, 182, 183
Hörisch, J. 45
Hörster, R. 18
Horton, D. 84, 85
Hösle, V. 131
Hoving, Th. 167
Humboldt, W. von 17, 18, 24, 26, 27, 103, 146, 147
Innis, H. 13
Janowski, H.N. 91
Jarausch, K.H. 22
Jurga, M. 138
Kade, J. 184, 192
Kaiser, J. 29
Kant, I. 18, 75, 76
Karasek, H. 132, 134, 140, 173
Keppler, A. 11, 14, 190
Kieserling, A. 184
Klafki, W. 24
Knoblauch, H. 49
Körber, K. 191
Koselleck, R. 24, 25, 96
Kracauer, S. 12
Kraemer, K. 28
Kris, E. 65, 66
Kristeva, J. 107, 108, 122, 138
Kurz, O. 65, 66
Ladenthin, V. 127
Lauxmann, F. 62
Lipp, A. 155
Löwenthal, L. 68, 80
Lotze, H. 36
Lüders, Ch. 8, 31
Luhmann, N. 11, 51, 64, 180, 181, 182
Lyotard, J.-F. 31
Machlup, F. 13
Mairowitz, D.Z. 177, 178
Malraux, A. 146, 147, 154, 156
Mandelkow, K. R. 25
Mandeville,J. 107
Marotzki, W. 192
McKenzie, J. 147
McLuhan, M. 3, 11, 12, 13, 114, 191
Meyer, Th. 189, 190
Meister, D.M. 192
Meyrowitz, J. 13, 143, 189
Michel, P. 107, 159
Mittelstraß, J. 37
Münch, R. 185
Nolda, S. 7, 9, 11, 14, 84, 127, 187, 191
Nora, P. 101
Norberg-Schulz, Ch. 101
Oettermann, St. 117
Ong, W.J. 141
Osborne, R. 178, 179
Pascal, B. 127
Platthaus, A. 182
Pogue, D. 175
Presch, G. 62
Raulff, G. 80
Rebel, K. 36
Reichling, N. 9
Reich-Ranicki, M. 53, 54, 86, 88, 90, 94, 132, 134, 136, 139, 140, 168, 169, 173
Reischmann, J. 197
Ricken, N. 8, 9
Rieusset-Lemarié, I. 157
Rohbeck, J. 10
Rousseau, J.-J. 134
Runkel, W. 10
Samida, St. 148
Sander, U. 141, 187, 192
Sarasin, Ph. 45
Sautet, M. 130, 131
Saxe, C. 130
Scheler, M. 23, 24, 186, 192
Schiff, St. 76
Schiller, F. von 18, 20, 25, 27, 129, 137
Schleiermacher, F.E.D. 129
Schlutz, E. 191
Schneider, R. 86

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Schnotz, W. 127
Scholl, J. 114
Schrader, J. 24, 192
Schulenberg, W. 10
Schulz, A. 19, 20, 101
Schulze, G. 31
Schwanitz, D. 166
Schweibenz, W. 147
Schwitalla, J. 145
Seitter, W. 9
Sela-Sheffy, R. 165
Sennett, R. 67
Serres, M. 159, 161
Sichtermann, B. 114
Speck, S. 175
Speckenbach, S. 35
Staël, Madame de 99
Stafford, B.M. 128
Stegert, G. 9
Stehr, N. 13
Steinert, H. 28, 29, 40, 79
Sting, St. 193
Streeck, J. 138
Strzelewicz, W. 36
Szpociński, A. 165
Taschwer, K. 36
Tenorth, H.-E. 180
Thiele, M. 139
Tietgens, H. 185, 195
Tippelt, R. 30
Turner, A.R. 80
Uhlenbruch, B. 113
Vasari, G. 111
Vierhaus, R. 17
Villinger, M. 146, 147
Vollbrecht, R. 193
Vondung, K. 22
Weber, M. 87
Weitsch, E. 35, 36, 38
Willems, H. 10, 46
Willke, H. 13, 170, 189
Winter, G. 115
Wittpoth, J. 9, 30, 198
Wolbring 97
Wohl, R.R. 84, 85
Zimmer, D.E. 76, 117

Index erwähnter Werkproduzenten, Interpreten und Vermittler

Alsmann, Götz 94
Amis, Martin 132
Ammann, Jean-Christoph 136, 137
Andrack, Manuel 68, 86
Bach, Johann Sebastian 57, 94
Beauvoir, Simone de 178, 179
Beckett, Wendy 91, 94, 98, 100
Beckmann, Max 154
Beethoven, Ludwig van 68, 70, 72, 164
Bellini, Vincenzo 97, 111
Benjamin, Walter 110, 139, 148, 156, 157, 190, 197
Benn, Gottfried 90
Bernhard, Thomas 53
Bethke, Ricarda 135
Beyer, Frank 135, 136
Blumenberg, Hans 108
Bode, Ursula 136
Boulez, Pierre 142
Brecht, Bertolt 90
Breloer, Heinrich 73
Brock, Bazon 69, 136, 137
Bülow, Victor von 92
Büchmann, Georg 27
Caravaggio 100
Cézanne, Paul 109, 136, 149, 171
Clarke, Jeremiah 72
Cosimo, Piero di 98
Cronkite, Walter 90
Crumb, Robert 177, 178
Dickens, Charles 133
Diderot, Denis 142, 158
Donatello 98
Dostojevskij, Fedor 111, 112, 113, 138, 167
Duchamp, Marcel 29, 172

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Dvořák, Antonín 103
Ebert-Schifferer, Sybille 136
Edney, Ralph 178, 179
Eichholz, Anita 74
Ensor, James 111, 112, 113
Faulkner, William 165
Flaubert, Gustave 68
Fontane, Theodor 21, 102, 135, 140
Françaix, Jean 162
Francescatti, Zino 162
Franck, César 162
Franck, Melchior 162
Franckenstein, Clem 162
Friedrich, Caspar D. 116
Frisch, Max 140
Gaarder, Jostein 75, 76, 131
Gadamer, Hans-Georg 59, 143
Gauguin, Paul 157, 160, 171
Goethe, Wolfgang von 25, 26, 35, 55, 56, 57, 67, 96, 102, 105, 106, 107, 110, 137, 165
Gogol, Nikolaj 112
Gould, Glenn 118, 119, 120
Grass, Günther 90
Handke, Peter 79
Hegel, Georg W.F. 26, 62, 63
Heidegger, Martin 101
Hemingway, Ernest 102, 165
Hertweck, Frank 126
Hesse, Hermann 90
Heym, Stefan 56
Hieber, Jochen 134
Hösle, Vittorio 131
Horaková, Dana 93, 94
Hoving, Thomas 167
Humboldt, Alexander von 34
Jens, Walter 104
Joyce, James 82, 83, 123, 125, 126, 173
Kafka, Franz 177, 178
Kant, Hermann 55
Kant, Immanuel 18, 75, 76
Karasek, Hellmuth 132, 134, 140, 173
Kennedy, Nigel 99, 100
Klee, Paul 69, 70
Komar, Vitalij 155, 156
Königstein, Horst 73
Kristeva, Julia 107, 108, 122, 138
Leclair, Jean-Marie 72
Löffler, Sigrid 85, 132, 133, 139, 140, 172, 173
Loriot (s. Bülow) 92, 93, 174, 175
Luhmann, Niklas 11, 51, 64, 180, 181, 182
Lutoslawski, Witold 69
Macke, August 69
Mairowitz, David Z. 177, 178
Malewitsch, Kasimir 94
Malraux, André 146, 147, 154, 156
Mann, Thomas 25, 73, 90, 105, 140, 145
Mann, Elisabeth 73, 74
Manzoni, Alessandro 114
María, Javier 140
Maron, Monika 144
McCourt, Frank 133
McGlinn, Michael 171
Melamid, Aleks 155, 156
Mendelssohn-Bartholdy, Felix 93
Michelangeli, Arturo Benedetti 66, 67
Miller, Henry 134
Miłosz, Czesław 140
Mistry, Dhruva 98
Mozart, Wolfgang A. 70, 71, 72, 100
Munch, Edvard 151, 153
Musil, Robert 83
Mussorgskij, Modest 113
Nabokov, Vladimir 53, 76, 77, 117
Nietzsche, Friedrich 59, 60, 61, 70, 104, 105, 111, 117
Osborne, Richard 178, 179
Picasso, Pablo 167, 171, 172
Pioch, Nicolas 155
Pissaro, Camille 136, 137
Prawy, Marcel 92
Proust, Marcel 170, 177
Radisch, Iris 82, 132

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Reich-Ranicki, Marcel 53, 54, 86, 88, 90, 94, 132, 134, 136, 139, 140, 168, 169, 173
Rembrandt 31
Rodin, Auguste 151
Roth, Philip 133, 134
Rousseau, Henri 70
Sade, Marquis de 173
Safranski, Rüdiger 138
Saint-Exupéry, Antoine de 176
Sartre, Jean-Paul 68, 178, 179
Schiller, Friedrich von 18, 20, 25, 27, 129, 137
Schinkel, K.F. 115, 116
Schmidt, Harald 68, 86, 87, 170
Schulz, Charles M. 180
Schwanitz, Dieter 166
Schweins, Esther 92
Scobel, Gert 82, 95
Seghers, Anna 53, 54, 55
Seurat, Georges 149
Shakespeare, William 165, 166, 170
Shaffer, Peter 71
Sibelius, Jean 118
Sichtermann, Barbara 114
Sloterdijk, Peter 138
Słowacki, Juliusz 140
Mickiewicz, Adam 140
Smith, Gary 110
Sokrates 24, 130
Spengler, Tilman 135, 136
Stern, Isaac 99, 100
Sciascia, Leonardo 97
Svevo, Italo 81, 86, 87, 94
Strauß, Botho 79
Tolstoj, Lev 25, 62, 68, 134
Trockel, Rosemarie 78, 79
Tschajkovskij, Petr I. 71
Tschechov, Anton 90
Updike, John 89
Ustinov, Peter 93
Verdi, Giuseppe 108
Vermeer, Jan 116
Vinci, Leonardo da 29, 80
Wagner, Richard 38, 50, 92, 93, 110, 174
Warhol, Andy 150, 151
Winfrey, Oprah 165
Wolf, Christa 55
Woolf, Virginia 74, 75, 172, 173
Wunderlich, Fritz 71, 72

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf

Autorin

Dr. Sigrid Nolda, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Interaktions-, Diskurs- und Medienanalysen

Wieviel Markt verträgt die politische Bildung?

Politische Bildung – gefragte Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Karsten Rudolf,
Melanie Zeller-Rudolf

Bielefeld 2004, 332 Seiten, 24,90 €
ISBN 3-7639-1874-4
Best.-Nr. 14/1082

Wieviel Markt verträgt die politische Erwachsenenbildung? Droht der Ausverkauf ihrer Prinzipien, wenn sie Kooperationen mit Unternehmen eingeht? Die Autoren haben die Markt- und Kooperationsfähigkeit außerschulischer politischer Bildung in zwei Arbeiten empirisch untersucht. Politische Bildung muss danach einen Perspektivwechsel vornehmen und zur Dienstleisterin für Bürger und Unternehmen werden. Der Band ist ein Votum für eine „neue Beweglichkeit" politischer Bildung.

Ihre Bestellmöglichkeiten:
W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: http://shop.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv

Online: http://www.die-bonn.de/doks/rolda0401.pdf

Weiterbildung in der Metropole

Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole

Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Rudolf Tippelt, Meike Weiland, Sylva Panyr, Heiner Barz

Bielefeld 2003, 200 Seiten, 21,90 €
ISBN 3-7639-1881-7
Best.-Nr. 14/1084

Qualifizierte Adressatenforschung ist eine wichtige Voraussetzung für eine teilnehmer- und bedarfsorientierte Planung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten. Diese empirische Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung erforscht aus der Perspektive der Milieuforschung erstmalig den Zusammenhang von sozialer Lage, Lebensstil und Weiterbildung in einer Metropole. Sie orientiert sich in Theorie und Empirie an neueren Arbeiten zur Sozialstruktur Deutschlands und am Milieukonzept von Sinus-Sociovision und gibt differenzierte Einblicke in die milieuspezifischen Einstellungen und Erwartungen. Weiterbildungsinstitutionen erhalten damit Hinweise für eine noch engere Verzahnung von Angebot und Nachfrage.

Ihre Bestellmöglichkeiten:
W. Bertelsmann Verlag, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Tel.: (05 21) 9 11 01-11
Fax: (05 21) 9 11 01-19, E-Mail: service@wbv.de, Internet: http://shop.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag **Fachverlag für Bildung und Beruf**

wbv

Online: http://www.die-bonn.de/doks/nolda0401.pdf