



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Bildung und kollektive Intelligenz heute“

Eine Untersuchung des Sprachspielers auf Tauglichkeit in einer Gesellschaft,
die social media aus dem privaten ins öffentliche Leben überträgt

Verfasser

Andreas Rögl

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, Oktober 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Michael Wagner, MBA

Danksagung

In erster Linie danke ich für die Betreuung meiner Diplomarbeit, die wertvollen Ratschläge sowie insbesondere für die Geduld, die er für mich aufbrachte, Herrn Professor Mag. Dr. Michael Wagner.

Weiters möchte ich mich bei meinem Vater bedanken, der bei dieser Arbeit orthographische Unterstützung leistete und mir dieses Studium durch finanziellen Beistand überhaupt erst ermöglichte. Für die allgemeine Unterstützung möchte ich meiner Familie und engen Freunden sehr danken, die mich durch diverse Anregungen und Gespräche in die Richtung brachten, die diese Arbeit nun genommen hat.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
1.1 Herleitung und Ausweisung der Forschungsfrage	6
1.2 Methodische Vorgehensweise	7
2.Theoretische Grundlagen	11
2.1 Der Allgemeinen Bildungsbegriff	11
2.2 Der Bildungsbegriff bei Wilhelm von Humboldt	15
2.2.1 Der Kräftebegriff	16
2.2.2 Die Problematik des Kräftebegriffs	18
2.3 Medienpädagogik	19
2.3.1 Entstehungsgeschichte und Verortung der Medienpädagogik	20
2.3.2 Das Spiel als Medium	22
2.4 Game Studies	22
2.5 Twitter	25
2.6 Identität im elektronischen Raum	26
3. Spezifische Grundlagen	28
3.1 Annäherung an das Spiel	28
3.1.1 Das Spiel bei Huizinga	28
3.1.1.1 Kennzeichen des Spiels	29
3.1.1.2 Exkurs: Schiller	30
3.1.1.3 Die Regeln des Spiels	31
3.1.1.4 Spiel und Kultur	31
3.1.2 Das Spiel bei Scheuerl	34
3.1.2.1 Das Spiel um seiner Selbst willen?	34
3.1.2.2 Erziehung und Spiel	35
3.1.2.3 Spielarten	35
3.1.2.4 Das Spiel der Erwachsenen	38
3.2 Annäherung an den Sprachspieler	39
3.2.1 Der Bildungsbegriff bei Meder	39
3.2.2 Theoretische Verortung des Sprachspielers	41

3.2.3 Der Sprachspieler und die Technologie.....	44
3.2.4 Der Sprachspieler und die Transzendenz.....	48
3.2.5 Merkmale des Sprachspielers.....	50
3.3 Annäherung an die kollektive Intelligenz.....	53
3.3.1 Die vier Räume.....	54
3.3.1.1 Die Theorie.....	54
3.3.1.2 Die Erde (earth space).....	55
3.3.1.3 Das Territorium (territorial space).....	55
3.3.1.4 Die Waren (commodity space).....	55
3.3.1.5 Das Wissen (knowledge space).....	56
3.3.2 Die kollektive Intelligenz.....	58
3.3.2.1 Technologie.....	58
3.3.2.2 Gemeinschaft.....	60
3.3.2.3 Politik.....	62
3.4 Annäherung an Gaming.....	64
3.4.1 Emergent Gameplay.....	64
3.4.2 Ludic Artefacts.....	66
3.4.3 Game Community.....	67
3.5 Annäherung an den politischen Protest.....	68
3.5.1 Die unbrennt-Bewegung.....	69
3.5.2 Die Vernetzung der unbrennt-Bewegung.....	70
4. Vergleichender Teil.....	72
4.1 Die Uni brennt im Web 2.0.....	72
4.2 Die Vernetzung der Gamer.....	75
4.3 Aus Spiel wird Kultur.....	77
4.4 Anzeichen kollektiver Intelligenz.....	79
4.5 Der Sprachspieler, der Student, der Gamer und die kollektive Intelligenz...	83
5. Beantwortung der Forschungsfrage.....	88
6. Zusammenfassung und Ausblick.....	90
7. Literaturverzeichnis.....	95

In Computerspielen (...) sozialisieren wir zum Umgang mit virtuellen Welten. Spielen ist zu allen Zeiten der Menschheitsgeschichte ein kulturelles Phänomen gewesen. Computer- oder allgemeiner: Bildschirmspiele stellen das Probehandeln in einer Welt dar, in der wir unser Verhältnis zur Welt im Modus reflektierter Sprache definieren. (Meder 1998, S.38 [Anm.: A.R.]

1. Einleitung

Dieses Zitat von Norbert Meder, das einen Vorgeschmack auf seine Theorie des Sprachspielers bietet, wird in Zeiten, in denen politischer Protest neue Erscheinungsformen in seiner Organisation zeigt, wichtiger und interessanter denn je.

Nach den politischen Entwicklungen der letzten Jahre, besonders in Bezug auf organisierten Protest aus der Bevölkerung, scheint es immer wichtiger und interessanter zu werden, die Vernetzung dieser Bevölkerungsschichten zu betrachten. Wie organisieren sich diese „Aktivisten“, die wie ein bunt zusammengewürfelter Haufen scheinen, trotzdem gemeinsame Forderungen hervorbringen und auch den einen oder anderen Konsens innen wie außen schaffen können? Pierre Lévy sagte schon im Jahre 1994 in seinem Buch „Die kollektive Intelligenz“ eine Entwicklung voraus, die mit den Forderungen von „occupy Wall Street“ oder „unibrennt“ zu vergleichen ist. Er sprach damals noch von einer Utopie, die auf einer Form von direkter, dem Computer zugrundeliegender Demokratie, einem „virtuellen öffentlichen Raum“, beruht (vgl. Lévy 1997, S.57-89).

Auch wenn die Anliegen von „occupy Wall Street“ selten bis nie klar ausgedrückt wurden, finden sich doch Teilforderungen auf diversen Kooperations-Websites. Eine davon ist *adbusters.org*, deren Betreiber „occupy Wall Street“ von Anfang an mitorganisierten und folgende Stellungnahme zu ihren Anliegen geben:

We are a global network of culture jammers and creatives working to change the way information flows, the way corporations wield power, and the way meaning is produced in our society. (<http://www.adbusters.org/about/adbusters>)

Wir sind ein globales Netzwerk von kulturellen Störfrieden und Kreativen, die daran arbeiten den Weg des Informationsflusses, den Weg, wie Kapitalgesellschaften Macht ausüben und den Weg, wie Meinungen in unserer Gesellschaft produziert werden zu verändern.

Der Weg des Informationsflusses hat sich durch die Entwicklung des frei zugänglichen Internets für die Öffentlichkeit im Jahr 1991 (vgl. Tolino 2008, S.65) sehr stark verändert.

In dieser Arbeit werden Beispiele genannt, wie diese Veränderung vonstatten gegangen ist und welche Möglichkeiten sich daraus ergaben. Diesen Phänomenen zugrunde liegend ist eine Vernetzung der Beteiligten, die eben jene Phänomene ermöglichte.

1.1 Herleitung und Ausweisung der Fragestellung

Aus den Medien erfährt man immer wieder, dass sich Gruppen wie „occupy Wall Street“ und andere politische aktive Gemeinschaften lose über Twitter und ähnliche soziale Netzwerke verabreden und austauschen. Es liegt die Vermutung nahe, dass ein guter Teil dieser Aktivitäten nur mehr auf elektronischer Basis passiert. Diese Verbindungen sind Teil eines Phänomens, das vor einigen Jahren hauptsächlich im Bereich des Gamings (also im Computer- und Videospielebereich) aufzufinden war (vgl. Tolino, S.413). Betrachtet man nun diese Entwicklung der Vernetzung und die Hintergründe dazu, kommt aus bildungswissenschaftlicher Sicht die Frage nach einer Bildungstheorie auf, die sich in eine derart verändernde Gesellschafts- und Kommunikationsform eingliedern lässt.

Ausgehend von der Theorie Huizingas, wonach alle Kultur aus dem Spiel entwickelt wird, lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass auch Politik und in weiterer Folge der Protest etwas Spielerisches an sich haben. Passiert nun Protest auf der Ebene, wie er in den letzten Monaten und Jahren zu beobachten war, stellt sich die Frage, warum so viele Menschen „miteinander spielen“ obwohl sie oft nicht dem selben Team angehören wollen. Das soll heißen, dass sich bei vielen Protestbewegungen Menschen finden, die aus unterschiedlichen Vorstellungen und Überzeugungen auf die Strasse gehen und doch ein gemeinsames Ziel verfolgen (vgl. Heissenberger u.a. 2010, S.16).

Betrachtet man die Organisationsstruktur dieser Gruppen, kann man feststellen, dass dabei viel auf dem elektronischen Weg passiert. Twitter und Facebook sind nicht mehr nur Plattformen, auf denen man sich mit Freunden vernetzen, sondern auch Protest organisieren sowie Nachrichtenschnittstellen zur Aussenwelt darstellen kann. Dieses Phänomen ist vor mehr als zehn Jahren im Bereich der Computerspiele feststellbar gewesen, indem „user-generated-content“ über diverse Spielforen und Plattformen ausgetauscht wurde und somit diese Plattformen zu Schnittstellen für Gamer wurden. Es wurden dort nicht nur Inhalte ausgetauscht, sondern auch Clans gegründet und Aktionen geplant, ähnlich wie es auf Facebook und Twitter zu beobachten ist. Da solche Dinge in Zukunft einen Teil des öffentlichen Lebens ausmachen werden, stellt sich die Frage nach einer Bildungsvorstellung, die sich in diese elektronisch vernetzte Lebenswelt eingliedern lässt.

Deshalb lautet die zu untersuchende Forschungsfrage:

Ist der Sprachspieler als Bildungsideal im Feld der Medienpädagogik für eine Gesellschaft angemessen, die sich durch die Verwendung digitaler Medien tendenziell immer mehr durch kollektive Intelligenz auszeichnet?

Der aktuelle Forschungsstand ergibt sich im Folgenden anhand der Erläuterung der Methode.

1.2 Methodische Vorgehensweise

Das methodische Vorgehen wird zum größten Teil philosophisch-phänomenologischer Natur sein, empirische Elemente werden aus Sekundärquellen übernommen. So sollen einzelne Phänomene anhand von Fachliteratur genau beschrieben werden, um in der Folge zusammengesetzt und verglichen zu werden. Deshalb gliedert sich diese Arbeit in drei Teile: einen ersten phänomenologischen, in dem die allgemeinen und grundlegenden Begriffe und Erscheinungen definiert und dargestellt werden (vgl. Punkt 2), einen spezifischen, der die für die Forschungsfrage relevanten Themen berücksichtigt (vgl. Punkt 3) und einen dritten, vergleichenden, hermeneutischen Teil, in dem versucht wird, die einzelnen Phänomene in Beziehung zu einander zu setzen und auf Vergleichbarkeit bzw. Gemeinsamkeit zu untersuchen (vgl. Punkt 4).

Eingerahmt werden diese drei Teile von einer erklärenden Einleitung am Anfang der Arbeit (vgl. Punkt 1), sowie einem Versuch die Forschungsfrage mit den gewonnenen Erkenntnissen zu beantworten (vgl. Punkt 5), um abschließend über die Ausführungen in einem Schlussteil zu reflektieren (vgl. Punkt 6).

Am Ende der Arbeit findet sich ein Verzeichnis der verwendeten Literatur (Punkt 7).

Im Folgenden wird nun die verwendete Literatur Punkt für Punkt angegeben, wodurch sich auch die hermeneutische Methode selbst darstellt.

Zu Beginn wird mit Hilfe von Dörpinghaus und Uphoff eine Annäherung an den allgemeinen Begriff der Bildung geboten. Das Werk „Grundbegriffe der Pädagogik“ scheint in diesem Zusammenhang gut passend, da es einen Überblick über verschiedene Phänomene der Pädagogik und Bildungswissenschaft bereitstellt und dabei historische und aktuelle führende Köpfe der Pädagogik zu Wort kommen lässt (vgl. Punkt 2.1).

In der Folge soll der Mann, der den Begriff Bildung wie kein anderer geprägt hat, dazu dienen eine grundlegende Definition abzugeben, nämlich Wilhelm von Humboldt. Als Quellen hierfür wurden sowohl das zuvor genannte Überblickswerk von Dörpinghaus/

Uphoff als auch Texte von Humboldt selbst herangezogen. Dabei wird besonders der Kräftebegriff und die damit verbundene Problematik dargestellt, die den sich Bildenden auf einen nie endenden Weg schickt (vgl. Punkt 2.2).

Nachdem der Bildungsbegriff historisch und phänomenologisch näher beleuchtet wurde, folgt eine kurze Einführung in die Medienpädagogik, um die Arbeit disziplinär einzubetten. Aus diesem Grund wird ein kurzer Überblick über die Geschichte der Medienpädagogik und ihre einzelnen Fachrichtungen gegeben. Dafür wurde aus offensichtlichen Gründen das „Handbuch Medienpädagogik“, das von Friederike von Gross, Kai-Uwe Hugger und Uwe Sander herausgegeben wurde, zu Rate gezogen (vgl. Punkt 2.3.1).

Danach wird mit Plessner das Spiel als Medium ausgewiesen (vgl. Punkt 2.3.2).

Zur weiteren wissenschaftlichen Einbettung wird ein kurzer Überblick über das Feld der Game Studies gegeben. Dazu diene „An Introduction to Game Studies“ von Frans Mäyrä. Das hat den Grund, dass die für die Forschungsfrage spezifischen Phänomene allesamt einen technologischen Aspekt haben und der Ausgangspunkt, sozusagen vom Spiel zur Kultur gehend, das Gaming ist. Dass dies auch wissenschaftlich betrachtet werden kann, zeigen die Gamer Studies (vgl. Punkt 2.4).

Bezeichnend für die allgemeine Darstellung dieser Arbeit folgt ein kurzer Überblick zum Kurznachrichtendienst Twitter, da gezeigt werden soll, dass Entwicklungen im Gaming-Bereich danach Parallelen im sozialen Leben aufzuweisen haben. Nach einer kurzen Darstellung der Microblogging-Plattform Twitter, unter Zuhilfenahme von Melanie Hubers „Kommunikation im Web 2.0. Twitter, Facebook & Co.“ (vgl. Punkt 2.5), wird am Ende dieses Teils mit James Paul Gee die Identität im elektronischen Raum untersucht. Sein Buch „What Video Games have to teach us about Learning and Literacy“ beschäftigt sich, wie der Titel verrät, mit den pädagogischen Möglichkeiten und Vorteilen von Computer- und Videospiele und betrachtet den Umgang von Spielern mit der eigenen Identität (vgl. Punkt 2.6).

Nachdem die Grundlagen gelegt worden sind, beschäftigt sich der nächste Teil dieser Diplomarbeit mit den spezifischen Phänomenen. Das sind alle jene Vorkommnisse, die direkt zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen (vgl. Punkt 3).

Der Beginn des dritten Teils bietet eine Annäherung an das Prinzip des Spiels, da sowohl im technologischen und im anthropologischen, als auch im bildungstheoretischen Sinn von einem spielerischen Ansatz ausgegangen wird. Um dies zu untermauern, wird mit Huizinga und Scheuerl das Spiel in seiner Wesensart beleuchtet, da auch das Prinzip des Sprachspielers ein spielendes Element nicht nur in seiner Bezeichnung aufweist, sondern

auch einen spielerischen Umgang mit Technologie und Welt verlangt. Deshalb wird im darauffolgenden Punkt das Spiel in einer anthropologischen und einer pädagogischen Darstellung ausgewiesen (vgl. Punkt 3.1).

Der anthropologischen Ansatz wird mit Einbezugnahme von Johan Huizingas „Homo Ludens“ charakterisiert. Dabei wird gezeigt, welche kulturstiftende Wirkung das Spiel im Leben des Menschen hat und welche spielerischen Anzeichen in der Entwicklungsgeschichte bis heute anzutreffen sind (vgl. Punkt 3.1.1).

Die pädagogischen Einsatzmöglichkeiten des Spiels hat Hans Scheuerl 1954 in „Das Spiel“ bzw. 1955 in „Theorien des Spiels“ dargelegt. Da diese beiden Autoren als eine der ersten in den jeweiligen Fachgebieten über das Spiel publizierten, war es naheliegend ihre Werke zu verwenden, um eine grundlegende Vorstellung ihrer Überlegungen zu bekommen (vgl. Punkt 3.1.2).

Danach folgt das pädagogische Herzstück der Arbeit, indem das Bildungsideal, das Norbert Meder vorschlägt, einer genauen Untersuchung unterzogen wird. Auf Wittgenstein zurückgehend nennt er dieses Ideal den „Sprachspieler“. Nach der Vorstellung seiner allgemeinen Gedanken zu Bildung, wird festgestellt, dass Bildung im Informationszeitalter als ein Reflex-Werden von Sprache zu verstehen ist, was auch den Namen des Bildungsideals erklärt. Für diesen Abschnitt wurden einzelne Texte von Norbert Meder in verschiedenen Aufsatzsammlungen zusammengetragen, um in der Folge ein besseres Verständnis für seine Darstellung des Sprachspielers zu haben. Diese wird anhand des Buches „Der Sprachspieler“ gegeben. Die Begründung dafür liegt in der Tatsache, dass sich kein anderer Pädagoge so ausführlich mit diesem Prinzip auseinandergesetzt hat und Norbert Meder damit auch die Primärquelle für den Sprachspieler darstellt (vgl. Punkt 3.2).

Einen weiteren Eckpfeiler dieser Arbeit stellt der folgende Punkt über die kollektive Intelligenz dar. Hier wird mit Pierre Lévy „Die kollektive Intelligenz“ beschrieben, die als utopische Theorie gilt und doch gewisse Vorkommnisse voraussagt, die mittlerweile eingetreten sind. Zuerst wird die anthropologische Verortung des Menschen dargestellt, wofür Lévy drei Räume wählt, die den Menschen je nach Epoche ausmachen und einen vierten, utopischen, der die kollektive Intelligenz beherbergt (vgl. Punkt 3.3.1). Danach wird die Vorstellung der kollektiven Intelligenz näher ausgeführt und in Bereichen wie Technologie, Gemeinschaft und Politik untersucht (vgl. Punkt 3.3.2).

Durch die im ersten, allgemeinen Teil gegebene Darstellung der Game Studies lässt sich der folgende Abschnitt als wissenschaftlicher lesen und hat somit seine Relevanz in der Arbeit. Als erstes Beispiel, wie Vernetzung in der heutigen Welt aussehen kann, wird das

Phänomen Gaming untersucht. Besonders kreative Auseinandersetzungen mit Games werden hierbei in den Vordergrund gerückt, wie emergent gameplay, ludic artefacts und der Verbreitungsraum der Game Community. Dazu diente das erste Buch seiner Art auf dem deutschsprachigen Markt „Gaming 2.0“ von Aldo Tolino, da es sowohl einen guten Einblick in die Welt des Gaming bietet, als auch einen kulturwissenschaftlichen und soziologischen Zugang aufweisen kann (vgl. Punkt 3.4).

Das zweite Beispiel für Vernetzung ist der politische Protest der letzten Jahre. Hier wird ein besonderes Augenmerk auf die Studentenproteste im Jahr 2009 gelegt. Nach einem kurzen Umriss der Geschehnisse (vgl. Punkt 3.5.1) wird insbesondere die Vernetzung und der Zugang der Studenten zu den Protesten untersucht (vgl. Punkt 3.5.2). Als Literatur wurde dafür das Buch „Uni Brennt“ von Stefan Heissenberger u.a. verwendet, da es eine der wenigen Publikationen zu diesem Thema in Buchform ist und darüber hinaus das Phänomen von vielen verschiedenen Seiten beleuchtet, da es Texte von Autoren aus Wissenschaft, Studentenschaft, Politik und Kultur beinhaltet (vgl. Punkt 3.5).

Nachdem alle Sachgebiete beschrieben und wissenschaftlich eingebettet wurden, werden im anschließenden Teil all die zuvor beschriebenen Phänomene in Beziehung zueinander gesetzt und der Versuch unternommen Ähnlichkeiten und Vergleichsmöglichkeiten herauszufiltern (vgl. Punkt 4.1 – 4.5).

Nach diesen Vergleichen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen wird auf reflektierende Art die Forschungsfrage beantwortet (vgl. Punkt 5).

Zu guter Letzt wird die gesamte Arbeit überblicksartig zusammengefasst und es werden einige Ideen genannt, die über die Arbeit hinaus untersucht werden könnten (vgl. Punkt 6). In den folgenden zwei Teilen werden nun, wie erwähnt, die einzelnen Phänomene definiert und beschrieben, damit sie im darauffolgenden Teil in Beziehung zueinander gesetzt werden können.

2. Theoretische Grundlagen

Um ein Phänomen zu beschreiben, sollte es im besten Fall von allen Seiten beleuchtet werden. Da dies aber ein nie enden wollendes Unterfangen ist, kann das nur in einer Art und Weise passieren, die als Annäherung bezeichnet werden muss. Aus diesem Grund erhebt diese Arbeit nicht den Anspruch bestimmte Phänomene bis ins letzte Detail darzustellen, sondern bietet Annäherungen an die Begriffe an, die zur weiteren Lektüre anregen sollen. Wie in den folgenden Punkten zu erkennen ist, kann der Mensch ein Phänomen nie im Ganzen erfassen, was die Aufgabe Bruchstücke miteinander zu vergleichen noch schwieriger macht. In diesem Teil wird versucht die grundlegenden Begriffe so darzustellen, dass die Phänomene im anschließenden Teil als wissenschaftlich relevant angesehen werden können, für den Leser verständlicher sind und einen Ansatzpunkt bieten bzw. der Entwicklungsvorgang verstanden werden kann.

2.1 Der Allgemeinen Bildungsbegriff

In diesem Abschnitt soll der Grundbegriff der Bildung dargestellt werden, damit dieses zentrale Phänomen allgemein verortet werden kann. Als Literatur dafür dient „Grundbegriffe der Pädagogik“ von Andreas Dörpinghaus und Ina Katharina Uphoff, da dieses Werk, wie der Titel schon vermuten lässt, die wichtigsten Grundbegriffe der Pädagogik darstellt und in aktueller sowie verständlicher Art und Weise beschreibt.

Des Weiteren wird ein kurzer Blick in das Nachschlagewerk „Historisches Wörterbuch der Pädagogik“ von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers geworfen. Ein Wörterbuch bietet sich immer an, wenn ein allgemeiner Begriff definiert werden soll, da auf einer solchen Definition viele Grundannahmen aufbauen. Dieses Wörterbuch wurde deshalb verwendet, weil es die aktuellste erreichbare Ausgabe eines pädagogischen Wörterbuches ist.

Bildung ist ein Begriff, der seit dem 18. Jahrhundert eine bestimmte Bedeutung in unserem Sprachgebrauch hat. „Der Begriff der Bildung bezeichnet seit dieser Zeit – im alltäglichen wie im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – sowohl den Prozess der Formung des Menschen als auch die Bestimmung, das Ziel und den Zweck menschlichen Daseins.“ (Benner/Brüggen 2004, S.174)

Ausgegangen wird beim Begriff der Bildung von einer Lernfähigkeit des Menschen, was als Veränderungsprozess für den Menschen angesehen werden kann. Bildung hat so den

allgemeinen Sinn von „menschlicher Selbst- und Fremdformung“ (ebd.)

Im 20. Jahrhundert, so schreiben die Autoren, wurde Bildung zunehmend mit Wissenschaft in Verbindung gebracht, da man der Meinung war, dass Bildung nur durch wissenschaftliche Betätigung stattfinden könne, aber dadurch alleine auch nicht gesichert sei. „Bildung (...) [erweist] sich damit als in ihrer Entfaltung auf das Medium einer diskutierenden Öffentlichkeit angewiesen, die es erlaubt, Differentes im Widerstreit zu erfahren, zu reflektieren und mit ihm in pluralen Formen von Kritik zu experimentieren.“ (Benner/Brügger, S.214 [Anm.:A.R.]

Die Autoren schließen mit der Erkenntnis, dass Bildung ein nur schwer zu bestimmender Begriff sei und am ehesten in einem bestimmten Kontext zu einer Definition gelange.

Ein grundlegender Faktor, der dem Begriff Bildung zugrunde liegt, ist die Abgrenzung von Bildung zur Ausbildung. So klärte Max Horkheimer als damaliger Rektor der Universität Frankfurt in der Begrüßungsrede 1952/53 die Studenten folgendermaßen auf:

Diejenigen unter Ihnen, welche heute ihr Studium beginnen, tun gut daran, für einen Augenblick darüber nachzudenken, was sie von diesem Studium sich erwarten. Im Vordergrund steht wohl zumeist der praktische Zweck, sich die Vorkenntnisse für bestimmte Berufe anzueignen, die akademischen und staatlichen Diplome zu erwerben, an deren Nachweis manche, ja allzu viele Laufbahnen heute gebunden sind. (...) Zu solchen Momenten tritt jedoch eine Vorstellung, die manche unter Ihnen vielleicht nicht sehr deutlich zu bezeichnen vermöchten, von der ich aber glaube, daß [sic!] sie in verschiedenen Graden des Bewußtseins [sic!] allen jungen Studenten eigen ist, auch wenn die Härte des Lebens sie davon abhält, sich ihr hinzugeben. Es ist der Gedanke, daß [sic!] das Studium an der Universität nicht bloß bessere wirtschaftliche und gesellschaftliche Möglichkeiten erschließt, nicht bloß eine Karriere verspricht, sondern zur reicheren Entfaltung der menschlichen Anlagen, zu einer angemessenen Erfüllung der eigenen Bestimmung die Gelegenheit bietet. Der Begriff, der sogleich sich darbietet, wenn diese Vorstellung sich aussprechen will, ist der der Bildung. (Horkheimer 1952, S.409, zit.n. Dörpinghaus/Uphoff 2011, S.56 [Anm.: A.R.]

Nichtsdestoweniger wird der Begriff der Bildung selten bis nie exakt definiert, auch aufgrund der Tatsache, dass, wie Horkheimer meint, eine genaue Definition von Bildung Widersprüchlichkeiten aufwerfe. „Definitionen mögen widerspruchlos sein, die Wirklichkeit aber, in der wir leben und die von den Begriffen getroffen werden soll, ist widerspruchsvoll.“ (Horkheimer 1952, S.409f., ebd.)

So entsteht das Phänomen Bildung sogar durch Widersprüchlichkeiten, betrachtet man nur diverse Bildungsprozesse, die durch Irritationen des Individuums erst entstehen.

Vereinfachend dargestellt wird, in einem Beispiel, der Denkhorizont bzw. die Interpretation von Welt und Selbstverständnis durch eine neue Erfahrung in Bewegung versetzt und teilweise sogar in Frage gestellt, wodurch das Individuum sich sozusagen neu ordnen muss (vgl. Dörpinghaus/Uphoff, S.58; siehe auch: Mitgutsch 2009, *Lernen durch Enttäuschung*).

In weiterer Folge versuchen sich Dörpinghaus und Uphoff an einer Bestimmung von Bildung, nicht ohne vorauszuschicken, dass dieses Unterfangen, aufgrund der hohen Komplexität, nur eine Annäherung an den Begriff sein kann (vgl. S.59).

Bildung wird immer als ein dreifaches Verhältnis dargestellt. Wie auch in einem späteren Abschnitt bei Norbert Meder zu sehen sein wird, ist dies ein Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt.

Der Mensch wird nicht gebildet, sondern bildet sich selbst, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich und der Welt sowie in den wechselseitigen Bezügen zu anderen Menschen und Kulturen. So verbinden wir mit Bildung die Möglichkeit, uns in unserem Menschsein zu verbessern, unsere Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, das Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten zu führen. Das Existentielle schwingt im Bildungsgedanken mit, wir wollen Bescheid wissen und eine Antwort auf die Frage finden, woran wir sind. Es ist uns wichtig, gemeinsam mit anderen Probleme zu durchdenken und zu beraten, uns an den Fragen der Wissenschaft oder des guten Zusammenlebens abzuarbeiten und so ein klärendes Denken zu üben. Bildung ist die Basis jeder gelingenden Ausbildung, die sich nicht mit einer stupiden und mechanischen Anwendung von Gelerntem zufrieden gibt, sondern den Anspruch des Mitgestaltens stellt. (...) Die geheime Logik hinter dem Wunsch nach Ausbildung und Anwendbarkeit von Bildung und Wissen ist vielfach die Verwertbarkeit und der Rückfluss von Humankapital; Bildung lässt sich aber nicht dem Gesetz des Profits unterordnen – im Gegenteil: Mensch und Bildung sind Selbstzweck, dürfen also nicht als Mittel missbraucht werden. (Dörpinghaus/Uphoff, S.60)

Des Weiteren schwingen in der Vorstellung von Bildung noch andere Ansprüche mit. Zum Einen soll der Mensch zur Selbstsorge angehalten werden in der Form von Selbstgestaltung des eigenen Lebens mit dem Ziel der Freiheit, d.h. er soll „sich selbst (...) regieren und nicht regiert (...) werden“ (ebd.). Das ist es was Immanuel Kant mit dem Begriff Mündigkeit auszudrücken versuchte (vgl. Dörpinghaus/Uphoff, S.60).

Ein anderer Anspruch an den sich Bildenden ist die Aufforderung zur Suche nach Erkenntnis. Damit Bildung nicht als oberflächliches Bescheid-wissen und Halbwissen

verstanden wird, ist der Bildungsprozess ein leidvoller, der das Individuum mit einem guten Gefühl belohnt, das „Bildung und Lernen selbst mit sich bringen, gerade in der Widerständigkeit einer Sache im Ringen um ihr Verstehen und in der Dauer der angestregten Aufmerksamkeit auf sie“. (S.61)

Ein weiterer Aspekt von Bildung setzt sich aus der Fähigkeit zusammen sich selbst in Frage stellen zu können und die eigenen Irrtümer anerkennen zu können, um zu einer Transformation seiner selbst fähig sein zu können. „Diese Fremdheit meiner selbst durchzieht den Selbstbezug als leibliches Wesen, den intersubjektiven Bezug zu anderen Menschen und Kulturen und schließlich den zur Welt, die als fremde den Menschen in seiner Existenz in Frage stellt“. (ebd.)

Um klug und reflektiert handeln zu können, muss der Gebildete die Fähigkeit haben warten zu können, denn nur so kann er verhindern reflexartig zu handeln, sondern nachdenkend auf Erfahrungen zurückgreifen und vernünftig urteilen. „Diese Verzögerung ist eine Entlastung von einer bloßen physikalischen Welt der Notwendigkeiten und markiert den Übergang von der reinen Nutzbarmachung einer Sache hin zur Frage nach ihrem Sinn und ihrer Bedeutung“ (vgl. Cassirer 1944/2007, S.49, zit.n. Dörpinghaus/Uphoff, S.61).

Der letzte Anspruch an den Gebildeten, laut Dörpinghaus/Uphoff, ist die Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses, um menschliche und gesellschaftliche Orientierung zu erhalten.

Das kulturelle Gedächtnis ist ein Spiegel, in dem das Fremde im Eigenen und die Vergangenheit im Gegenwärtigen sichtbar werden. Die Beschäftigung mit Kunst, Literatur und Musik, Sprache, Religion, Wissenschaft, Recht, Ökonomie und Geschichte, Natur und Technik ist immer die Beschäftigung des Menschen mit sich selbst, seinem Denken, seinen Gefühlen und den Formen seines Ausdrucks (...). Es geht also bei der Bildung des Menschen nicht um die Anhäufung historischen Wissens, sondern um ein vielseitiges Interesse für Fragen, die zur Orientierung wichtig sind und auf die gemeinsame Antworten als Sinnentwürfe gesucht werden müssen. Dabei kann die Beschäftigung mit kulturellen Inhalten keinen direkten Nutzen bringen, weil sie in einem solchem Moment ihre notwendige Funktion für Kultur und Gesellschaft nicht mehr erfüllen würde. (Dörpinghaus/Uphoff, S.62)

Entstehungsgeschichtlich findet man Auseinandersetzungen mit dem Begriff Bildung schon in der Antike und dieser wurde seither in jeder Epoche manchmal mehr, manchmal weniger diskutiert. Entscheidend ist, dass immer ein Schwerpunkt auf eine metaphorische Bedeutung des Gestaltens gelegt wurde (vgl. S.63f).

In der Zeit der Aufklärung wird die Wichtigkeit des Begriffs jedoch erst herausgestrichen

und zu einem Spezifikum, einem Terminus Technicus der Pädagogik. Durch Kant und Humboldt wird Bildung durch Freiheit des Menschen zum Selbstzweck (vgl. S.64).

Zu einer erneut aktuell gewordenen Diskussion über den Begriff sorgt der Versuch Bildung in Standards festzulegen, um eine einheitliche Regelung zu finden, wie dieses Phänomen wirtschaftlich genutzt werden kann und geordnet in den Köpfen der Menschen Platz finden kann. Der relativ moderne Begriff „Literacy“ wird hierfür zumindest auf Seiten der Bildungs- und Wirtschaftspolitik gerne verwendet, als Zeichen für eine „effektivere“ Bildung. Dabei scheint der Begriff Bildung allerdings mit Kompetenz verwechselt zu werden (vgl. S.65).

Franz E. Weinert versteht unter Kompetenzen die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“, über die Personen verfügen oder die sie erlernen, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2002, S.27f). Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, steht vor dem Hintergrund der Erfordernisse moderner Gesellschaften und ist auf eine „befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht“ (Baumert u.a. 2001, S. 16) ausgerichtet. Mit Foucault zeigt sich in der Übernahme dieser Zielorientierung durch den Menschen das Ergebnis einer durch das System bewirkten und kontrollierten Regierungspraxis als Gouvernementalität (vgl. Foucault 1978/2000). Vor diesem Hintergrund gehört der Kompetenzbegriff in das subtile Geflecht von Erziehungs- und Machtpraktiken. In dieser Orientierung verkehrt sich der Gedanke der Selbstsorge (vgl. Foucault 2007). Während der Mensch unter dem Aspekt des Bildungsgedankens als Subjekt der Sorge in den Blick rückt, wird er nach dieser Logik zum Gegenstand der Sorge und als „Humankapital“ Objekt politisch-ökonomisch geplanter Qualifikationsbemühungen. Das Selbst konstituiert sich vorrangig durch Prozesse gesellschaftlicher Anpassung. (Dörpinghaus/Uphoff, S. 65)

2.2 Der Bildungsbegriff bei Wilhelm von Humboldt

Es wäre ein grosses und trefliches [sic!] Werk zu liefern, wenn jemand die eigenthümlichen [sic!] Fähigkeiten zu schildern unternähme, welche die verschiedenen Fähigkeiten der menschlichen Erkenntnis zu ihrer glücklichen Erweiterung voraussetzen; den ächten Geist, in dem sie einzeln bearbeitet, und die Ausbildung der Menschheit, als ein Ganzes, zu vollenden. (Humboldt 1986, S.32 [Anm.:A.R.]

Mit dem Aufkommen des Neuhumanismus, der französischen Revolution und der damit einhergehenden Aufklärung stellt sich die Frage nach der Verortung des Menschen in der Welt. Insbesondere die Frage, ob der Mensch Mittel zum Zweck und nicht zum

Selbstzweck sein darf, sorgt für einige Diskussionen. Es wird offen darüber nachgedacht, wie sich das Individuum, abseits von Staat und Gesellschaft bestimmen kann. Für Wilhelm von Humboldt ist dies „der Gedanke des Individuums als Selbstzweck, dem gerade das Verhältnis zur Welt zur Aufgabe wird“ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S.76).

Humboldt versucht ein Ideal des Zusammenlebens theoretisch zu fassen und nennt dies „humanitas“.

Freiheit und Selbstbestimmung sind Grundsätze menschlicher Bildungsprozesse. Der Staat hat die Aufgabe, diese Grundsätze nicht zu verletzen, sondern die Bedingungen für ihre Verwirklichung zu schaffen. So wird mit Blick auf den Menschen die eigentliche sittliche Grundlage des Staates erläutert. Die Bildung des Menschen bestimmt die Grenzen der Wirksamkeit des Staates. Als allgemeine Menschenbildung hat sie das vollendete Leben zum Ziel. (S.76f)

Im Sinne der Aufklärung stehen Freiheit und Mündigkeit bzw. die Fähigkeit des Menschen, ohne eine über den einzelnen Menschen gestellte Entität ein gutes Leben zu führen, im Vordergrund dieser Idee.

In seinem Werk „Theorie der Bildung des Menschen“ versucht Wilhelm von Humboldt Grundregeln aufzustellen, die diejenigen berücksichtigen sollten, die die Bearbeitung des Geistes unternehmen wollen. Er schränkt jedoch gleich ein, dass jeder Gelehrte niemals mit dieser Übersicht über die Welt und den Geist seine Arbeit oder Forschung beginnt und selbst zu einem späteren Zeitpunkt diesen „höheren Standpunkt“ (Humboldt 1986, S. 32) nicht erreicht. Schlimmer noch steht es um jene, die keine spezielle Wissenschaft erlernt haben oder eine solche zur Hilfe nehmen, sondern „nur aus allen für seine Ausbildung Vortheil [sic!] ziehen“ (Humboldt 1986, S. 32 [Anm.:A.R.]) wollen. Dies führt laut Humboldt nur zu zufälligen Erkenntnissen, die keinen Wert fürs Leben darstellen (vgl. Humboldt 1986, S. 32f).

Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste [sic!] Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. (Humboldt 1792/⁴2002, S.64 [Anm.:A.R.]

2.2.1 Der Kräftebegriff

Humboldt stellt fest, dass Wissen und forcierte Weiterentwicklung des Geistes nicht notwendig sind, wenn diese Verbesserung nicht auch in uns selbst stattfindet und die Weiterentwicklung sozusagen verinnerlicht wird (vgl. Humboldt 1986, S. 33).

Außerdem soll bei der „wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes“ (Humboldt 1986, S. 33)

nicht die Förderung der „Gesinnungen“ (ebd., S.33) vernachlässigt werden. Er spricht von einer dem Menschen innewohnenden Kraft der Natur, die sowohl die körperliche wie die gedankliche Kraft bedeutet und die sich an Gegenständen oder Stoffen, mit denen sich die Gedanken beschäftigen können, ausbilden soll. Dazu wird auch die Welt außerhalb des Geistes benötigt um den Horizont zu erweitern, ohne dabei Präferenzen zu setzen, was eigentlich aufgenommen wird und die Erkenntnis vergrößert, da jegliche Erkenntnis innere Verbesserung und höhere Wirksamkeit des Geistes zur Folge hat (vgl. Humboldt 1986, S. 33).

Wilhelm von Humboldt vergisst nicht anzumerken, dass Bildung kein frei verfügbares, sofort zu realisierendes Ideal sei, das den Menschen in der Folge zum Glücklichein führe, sondern wie ein langer Weg zu betrachten sei, der mit jedem Stück den jeweiligen Menschen zur Vervollkommnung führe. Wie oben beschrieben, ist dafür allerdings der Bezug zur Welt vonnöten. Nur durch die Ungleichheit von Mensch und Welt – sie sind sich gegenseitig fremd und uneins – wird der Bildungsprozess möglich und der Mensch ist durch die Reflexion auf die Welt in der Lage eine Idee seiner Selbst zu entwickeln (vgl. Dörpinghaus/Uphoff, S.78).

Beschränken sich in dem [sic!] auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige [sic!] Wärme in sein Inneres zurückstrale [sic!]. (Humboldt 1986, S.35 [Anm.:A.R.]).

Dieses Voranschreiten von Anschauungen soll reflektiert werden und die Eindrücke der Welt, die der Mensch in sein Inneres aufnimmt und für sich zu nutzen sucht, sollen nicht das Selbst des Menschen auslöschen, sondern ergänzend zum eigenen Leben beitragen. Es gilt also die inneren mit den äußeren Erfahrungen zu vereinen und gleichmäßig Nutzen daraus zu ziehen. In weiterer Folge sollen diese Fortschritte im Inneren auf die Außenwelt angewandt werden, um erneut darüber Reflexion entstehen zu lassen. Durch diese Vielheit der Eindrücke soll nun die „eigene inwohnende [sic!] Kraft“ (Humboldt 1986, S. 35) gestärkt werden, d. h. der Geist formt sich durch eine Mannigfaltigkeit von Ansichten und erhöht dadurch auch die Vorstellungskraft, Toleranz und das Interesse an Dingen der Welt und Einem selbst (vgl. Humboldt 1986, S. 35).

Jedoch braucht der Mensch auch die Welt in der Weise, wie sie ihm begegnet, ohne von

ihm beeinflusst zu sein, um ihn selbst zu beschäftigen.

„Was also der Mensch nothwendig [sic!] braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit [sic!] möglich mache.“ (Humboldt 1986, S. 35f [Anm.:A.R.]

Das bedeutet, dass der Mensch in der Wechselwirkung mit der Welt weder rein passiv noch rein aktiv agieren kann. Es gilt einen Spagat zwischen Empfänglichkeit und Selbsttätigkeit zu spannen, eine Form der Kommunikation zwischen Mensch und Welt.

„So kann sich der Mensch verstehend und handelnd mit Welt verknüpfen. Beide ‚Seiten‘ haben sich in Bildungsprozessen gewissermaßen etwas zu sagen. Die Welt ist nicht nur Mittel zum Zweck, sie hat einen Eigenwert.“ (Dörpinghaus/Uphoff, S.79)

2.2.2 Die Problematik des Kräftebegriffs

Da der Mensch nach einer stetigen Erhöhung seiner Kräfte strebt und erst zufrieden ist, wenn er Vollkommenheit erlangt, kann er sein Ziel nie erreichen. Er versucht seine Vorstellungen in seinem Schaffen widerzuspiegeln, erreicht aber keine Befriedigung, denn „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 1986, S. 37). Da aber der Mensch Vorstellung von Gott hat bzw. die Welt in ihrer Vielfalt als Allheit bezeichnet, „um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreis;“ (Humboldt 1986, S. 36).

Aus diesem Grund der Eingeschränktheit des Menschen, empfiehlt Humboldt die richtige Wahl der Mittel oder Werkzeuge, denn nur so kann man sich der Vollendung annähern (vgl. Humboldt 1986, S. 37).

Der Geist selbst kann nur durch Nachdenken und Beobachtung erforscht werden, schreibt Humboldt weiter. Allerdings gilt es dabei auch die einzelnen Individuen zu berücksichtigen, und dass jeder Welt anders aufnimmt und reflektiert. Dies wird dadurch wirksam, indem man Wissenschaft durch die Augen der Menschen betrachtet, die die jeweilige geprägt und in andere Richtungen gebracht haben, sich sozusagen „in irgend einem Fache hervorgethan [sic!] haben“ (Humboldt 1986, S. 37 [Anm.:A.R.]).

Zu vergessen sei dabei nicht, dass Bildung, auch nach Humboldt, nur individuell vonstatten gehen kann, da die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt auch nur individuell sein kann. Humboldt richtet sich damit auch „gegen jede Form der Uniformierung und der Einseitigkeit, auch der spezialisierten Berufe“ (Dörpinghaus/Uphoff

2011, S.79).

Ein Beispiel für die Individualität des einzelnen Menschen ist für Humboldt die Sprache. Diese wird vom Menschen geschaffen und zugleich Medium zur Welt. Dadurch „ist der Mensch in der Lage, die Welt denkend zu erfassen und aufzunehmen“ (Dörpinghaus/Uphoff, S.80), genauso wie er sich nur vermittels der Sprache selbst identifizieren kann. Aus diesem Grund ist Sprache für Humboldt ein Mittel zur Bildung. Trotz verschiedener Unzulänglichkeiten der Sprache, da nicht alles mit Sprache erfassbar ist, ist sie doch das einzige Mittel für den Versuch das Unfassbare fassbar zu machen (vgl. Dörpinghaus/Uphoff, S.80f).

Humboldt vergleicht die eigene Sprache mit einer Weltanschauung und folgert logisch daraus, dass fremde Sprachen nicht nur andere Bezeichnungen für Phänomene sind, sondern neue Standpunkte in der Reflexion auf die Welt bedeuten (vgl. ebd., S.81).

Natürlich streicht Humboldt auch die Bedeutung der zwischenmenschlichen Rede heraus.

Alle unsre Endlichkeit rührt daher, daß [sic!] wir uns nicht unmittelbar durch und an uns selbst, sondern nur in einem Entgegensetzen eines andren erkennen können [...]. Da diese Endlichkeit nicht in der That [sic!] aufgehoben werden kann, so muß [sic!] sie es in der Idee; da es nicht auf göttliche Weise geschehen kann, muß [sic!] es auf menschliche. Des Menschen Wesen aber ist es, sich erkennen in einem Andern; daraus entspringt sein Bedürfnis [sic!] und sein Liebe. [...] Dahin aber zu gelangen, ist die Sprache das einzige sinnliche und – als aus der innersten Menschheit stammend, und nur in ihr möglich – menschliche Mittel, und zu diesem Zweck muß [sic!] man sie brauchen und tauglich machen. (Humboldt 1800/2002, S.197 [Anm.:A.R.]

Bildungsprozesse sind demnach nur in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft möglich, denn selbst in einem Streitgespräch, in dem man am Ende zu keinem Konsens kommt, bildet sich der Mensch weiter, da sich die Möglichkeit einer „Perspektivenerweiterung“ (Dörpinghaus/Uphoff, S.82) bietet (vgl. ebd., S.80ff).

An dieser Idee, sowie auch in den Entwürfen zur Organisation des preußischen Bildungssystems, lässt sich deutlich erkennen, dass Wilhelm von Humboldt Selbstbestimmung als höheres Ziel der Bildung identifizierte und den Begriff Bildung deutlich von dem der Ausbildung abzugrenzen versuchte (vgl. S.82f).

2.3 Medienpädagogik

Da sich diese Arbeit der Medienpädagogik widmet und der Sprachspieler ein medienpädagogisches Phänomen ist, soll nun eine kurze Definition der Fachrichtung

Medienpädagogik gegeben werden.

2.3.1 Entstehungsgeschichte und Verortung der Medienpädagogik

Die Medienpädagogik entstand als Disziplin nach dem Zweiten Weltkrieg in den Sechziger- und Siebzigerjahren. Medien waren zwar schon seit der Zeit der Reformpädagogik um die Jahrhundertwende des vergangenen Jahrhunderts ein Thema, jedoch erst durch die Arbeit von Wissenschaftlern wie Dieter Baacke entstand eine Disziplin daraus. Nach der industriellen Revolution, mit dem Aufkommen von Massenmedien wurde immer mehr über die Wirkung dieser Kommunikationsmittel nachgedacht (vgl. Moser 2008, S.15).

Heutzutage wird Medienpädagogik oft zusammen mit den Begriff Mediendidaktik verwendet. Die entscheidenden Fragen sind die, „wie Medien zur Bildung beitragen können“ und „wie Bildung zu einer Bewältigung von Medien- und Wissensgesellschaft beitragen kann.“ (Kerres 2008, S.121)

Die verschiedenen Fachrichtungen der Medienpädagogik teilen sich auf in Bewahrpädagogik, kritisch – emanzipative Medienpädagogik, bildungstechnologische Medienpädagogik, handlungsorientierte Medienpädagogik. Die Bewahrpädagogik hat sich, wie der Name schon sagt, zur Aufgabe gemacht Kinder vor schädlichen Einflüssen zu bewahren. Dies ist eine Erkenntnis der Reformpädagogik, die als erste wissenschaftliche Disziplin die Zeit der Kindheit und Jugend als eine Schonzeit betrachtet hat. Durch die Nichtanerkennung jeglicher Form von Mündigkeit bei Kindern und Jugendlichen steht die Bewahrpädagogik oft in der Kritik (vgl. Hoffmann 2008, S.42-50).

Problematisch war an bewahrpädagogischen Haltungen von Anfang an, dass sie einem einseitigen Wirkungsverständnis folgten und potentielle Mündigkeit des Rezipienten kaum in den Blick kam. Unter dem Vorwand ‚Schutz der Jugend‘ wurden zudem häufig kulturpessimistische und neue Medienentwicklungen ablehnende Haltungen bis hin zur Befürwortung von Zensur vertreten. (Hoffmann 2008, S.42)

Nach dem Zweiten Weltkrieg prägte Martin Keilhacker das Bild der Medienpädagogik nachhaltig. Zu dieser Zeit herrschte in der Medienlandschaft in pädagogischer oder erzieherischer Hinsicht die Bewahrpädagogik vor, weshalb Medienpädagogik bis in die achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts oft nur im Zusammenhang mit Maßnahmen des Jugendschutzes oder der Bildungstechnologie betrachtet wurde. Unter der Ägide von Keilhacker wurde man sich bewusst, dass Medienpädagogik den Menschen

zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien bewegen soll. Keilhacker stand der Bewahrpädagogik kritisch gegenüber und versuchte Medien vermehrt zu Lehr- und Lernzwecken zu verwenden. Seiner Meinung nach waren audiovisuelle Medien sogar dafür geeignet eine eigene Bildungsfunktion zu übernehmen, da er glaubte, dass Medien wie Radio und TV in Zukunft stärkeren Zulauf finden würden und deshalb früher oder später in den Schulalltag Einzug halten würden (vgl. Schorb (a) 2008, S.51-60).

In den sechziger und siebziger Jahren sah sich die Medienpädagogik als kritisch – emanzipative Wissenschaft, die die Massenmedien als Unterdrückungsapparat der bestehenden kapitalistischen Ordnung sah. Man wollte die Rezipienten, ähnlich wie in der Aufklärung, aus ihrer Ohnmacht erwecken und Bewusstsein schaffen für die Unterdrückung, wodurch das manipulative System enttarnt werden sollte. Diese Strömung hatte für die Pädagogik selbst wenig Nutzen, da sie eher als Gesellschafts- oder Systemkritik verstanden werden kann. Erst später mit dem Aufkommen der handlungsorientierten Medienpädagogik konnte man die Früchte dieser Aufklärung ernten (vgl. Ganguin/Sander 2008, S.61-65).

Die bildungstechnologische Medienpädagogik versucht Aufklärung über Technologien und Techniken zu geben, die medienpädagogisch eingesetzt werden. Der Begriff Medium wird in diesem Zusammenhang verstanden als Verständigungsmittel von Gegenständen als Zeichen. „Um Medien handelt es sich immer dann, wenn Gegenstände von Menschen zum Zweck der Verständigung als Zeichen verwendet werden.“ (Swertz 2008, S.73)

Die Aufgabe der bildungstechnologischen Medienpädagogik ist es Verständigung, die anhand von Medien betrieben wird, zu untersuchen und kritisch darüber zu reflektieren. Ausserdem sollen Technologien entworfen werden, die als Mittel der Verständigung geeignet sind (vgl. Swertz 2008, S.66-74).

Handlungsorientierte Medienpädagogik ist die zur Zeit vorherrschende Form der Medienpädagogik. Ihre Ziel ist es den Mensch zu einem verantwortungsvollen Umgang mit Medien jeglicher Art zu bringen und in kritischer Art Medien zu betrachten. Der Begriff Medienkompetenz ist für diese Richtung von großer Bedeutung. Wie schon zuvor erwähnt, greift die handlungsorientierte Medienpädagogik auf Erkenntnisse der kritisch-emanzipativen Medienpädagogik zurück. Allerdings geht die handlungsorientierte Medienpädagogik davon aus, dass der Mensch sehr wohl dazu in der Lage ist sich gegen die Unterdrückung der Massenmedien zu erwehren und durch kritischen Umgang mit Medien auch solche Unterdrückungsmechanismen zu erkennen und anzuprangern bzw. zumindest zu meiden. Die Idee der Medienkompetenz ist das Mittel, das diese Art von

Medienpädagogik zur Anleitung der Menschen verwendet. Darunter ist zu verstehen, dass der Mensch in einen kritischen Umgang mit diversen Medien treten kann, diese jeweiligen Medien verstehend verwenden kann und sich seiner selbst als Handelnder durch das Medium bewusst ist (vgl. Schorb (b) 2008, S.75-86).

2.3.2 Das Spiel als Medium

Um das Spiel als Medium darzustellen dient eine Definition von Helmut Plessner.

Bei Norbert Meder ist zu lesen, dass Plessner Medien dadurch beschreibt, dass sie

(...) sich in einem ersten Schritt darüber bestimmen, welche Sinne sie beteiligen und welche Sinne sie als Raum-, Zeit- und Gegenständlichkeitsdimensionen zulassen. So klammern beispielsweise viele Medien das Taktile aus oder verlagern diesbezügliche Sinneswahrnehmung in den instrumentellen Teil der Mediennutzung. Das ist beim Buch, wo mein taktile Kontakt nur den physikalischen Träger trifft, ebenso wie beim Computer, wo das Taktile sich in der Tastatur- bzw. in der Joystick-Bedienung virtualisiert. Diese Umstände setzen Differenz in der Realitätserfahrung. (Meder 2007b, S.58 [Anm.:A.R.]

Das Spiel schließt, je nachdem, alle Sinne mit ein, nicht nur auf instrumenteller Basis. Auch findet eine Aktualisierung der Sinne statt, die über das Spiel hinaus geht, was im Bereich des Lernens angesiedelt werden kann.

2.4 Game Studies

Um das Thema weiter wissenschaftlich einbetten zu können, lohnt es sich einen Blick auf das Feld der Game Studies zu werfen, da in der Folge das Augenmerk stark auf dem technologischen bzw. den computertechnologischen Fortschritt liegt. Wenn von einer Entwicklung der kollektiven Intelligenz als kulturelles Phänomen die Rede ist, muss der logische Ausgangspunkt, nach Huizinga, ein spielerischer sein (siehe: Punkt 3.1 bzw. 3.3). Lévy meinte diese Entwicklung sei nur möglich, wenn sie im Cyberspace ein passendes Werkzeug dafür finden würde, deshalb soll in der Folge die Welt der Computerspiele, als Verbindung von Spiel und Technologie, erkundet werden. Zur Einführung dazu, und um diesem Phänomen einen wissenschaftlichen Rahmen zu geben, werden nun kurz die Game Studies beschrieben, die sich auf akademischer Weise dem Computerspiel nähern. Als Grundlage dafür dient das Buch „An Introduction to Game Studies“ von Frans Mäyrä, in dem übersichtlich in das akademische Feld eingeführt wird. So wird dort das Gebiet wie folgt abgesteckt:

- Game studies is a new academic field and interdisciplinary field of learning, which focuses on games, playing and related phenomena. Its recent rise is linked with the emergence of digital games as a cultural force, but it is not restricted to any technology or medium.
- There are several disciplines and approaches which have contributed to the study of games, ranging from history and anthropology to psychology, sociology, educational sciences, computer sciences, and lately, particularly literary and art studies. It has been suggested that the study of games and play activities should form a scholarly approach of its own, called *ludology*.
- Recent years have meant growth for the international game research community, as research publications, books, seminars, conferences, journals and associations have been created in the field of game studies. The history of games research, however, extends far in several fields of learning. (Mäyrä 2008, S.11)
- Game Studies ist eine neues akademisches Feld und ein interdisziplinäres Feld des Lernens, das seinen Blick auf Spiele, Spielen und verwandte Phänomene wirft. Sein jüngster Aufstieg ist dem Aufkommen von digitalen Spielen als kulturelle Größe geschuldet, aber beschränkt sich nicht auf irgendeine Technologie oder Medium.
- Es gibt verschiedene Disziplinen und Zugänge, die zum Studium der Spiele beigetragen haben, angefangen von Geschichte und Anthropologie über Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Computerwissenschaften, bis jüngst, besondere literarische und Kunststudien. Es wurde vorgeschlagen, dass das Studium der Spiele und Spielaktivitäten einen eigenen wissenschaftlichen Zugang haben sollte, genannt Ludologie.
- Die vergangenen Jahre haben einen Zuwachs für die internationale Spielforschungsgemeinschaft bedeutet, da Forschungspublikationen, Bücher, Seminare, Zeitschriften und Interessenverbände im Feld der Game Studies entstanden sind. Die Geschichte der Spielforschung erstreckt sich allerdings weit über verschiedene Felder des Lernens.

Das Ziel oder Vorhaben der Game Studies ist in einer kulturellen Untersuchung des Phänomens zu finden. Gamer, also Menschen, die Computer- oder Videospiele spielen, sind Teilnehmer dieser Kultur, wenn nicht gar Kulturschaffende (siehe: Punkt 3.4.2).

Die Game Studies untersuchen diese Kultur, da sie in den letzten Jahren immer populärer wurde und von den Kinderzimmern in die Wohnzimmer bzw. in den Alltag der Menschen gewandert ist.

Game Studies versuchen nun die Bedeutung, die Spieler den Games zuschreiben und die Bedeutung dieser Entwicklung für die Gesellschaft zu untersuchen (vgl. Mäyrä, S.13f).

Diese Bedeutungen in Spielen entstehen durch Interaktionen im Rahmen des Spiels.

Such meanings are related both to games conveying meaning in the manner of symbolic communication, and to the non-symbolic meanings inherent in the act of playing and in the overall gameplay experience. (Mäyrä, S.27f)

Solche Bedeutungen stehen sowohl in Beziehung zu Spielen, die Bedeutung in der Art von symbolischer Kommunikation fördern, als auch zu nicht-symbolischen Bedeutungen, die im Akt des Spielens und der allgemeinen Spielerfahrung enthalten sind.

Natürlich kann nur innerhalb kultureller Kreise Bedeutung dementsprechend verstanden werden, denn jeder Subkultur entwickelt ihre eigene Sprache und hat spezifische Ausdrücke, deren Bedeutung Kulturfremden verborgen bleibt. Diese Bedeutungen übertragen sich mit der Zeit auch auf andere Aspekte des Lebens und es wird von den Mitgliedern der Gemeinschaft (in diesem Fall die Game Community) versucht Parallelen und Ähnlichkeiten zu finden. Die Aufgabe der Game Studies ist es genauso das Sozialverhalten der Gamer zu untersuchen, in Kenntnis der gamerspezifischen Sprache und Bedeutungen. Die Schwierigkeit dabei ist, dass viele Gamer öffentlich nicht wahrnehmbar sind, da sich große Teile nicht in bestimmten Gemeinschaften, die untersuchbar wären, befinden (vgl. Mäyrä, S.28).

Nevertheless, large parts of game cultures remain mostly invisible, as significant numbers of people playing digital games do not actively participate in any communities or fan activities created around such games. The distinction between casual and hardcore gamers is used to identify and discuss these kinds of differences. However, both concepts remain somewhat ambiguous as they can mean either perceived differences in terms of playing intensity or dedication to games as a hobby, or different preferences in games and playing styles between more simple or complex games. Particularly more casual gaming practices may easily escape the attention of students or researchers, as they have not been a popular focus of attention in games related media. (Mäyrä, S.28)

Nichtsdestoweniger bleiben große Teile der Spielkulturen meist unsichtbar, da eine erhebliche Anzahl an Leuten, die digitale Spiele spielen, nicht aktiv an irgendeiner Gemeinschaft oder Fanaktivitäten, die um solche Spiele veranstaltet werden, teilnehmen. Der Unterschied zwischen gelegentlichen und Hardcore-Spielern wird verwendet, um diese Unterschiede zu identifizieren und zu diskutieren. Allerdings bleiben beide Konzepte etwas unklar, da sie sowohl wahrgenommene

Unterschiede, in Form von Spielintensität oder der Widmung zu Spielen als Hobby, als auch unterschiedliche Vorlieben für Spiele und Spielstile zwischen einfachen oder komplexen Spielen, bedeuten können. Besonders Tätigkeiten von eher gelegentlich Spielenden könnten leicht der Aufmerksamkeit von Studenten oder Forschern entfliehen, da sie in Games – bezogenen Medien keine gängige Beachtung fanden.

2.5 Twitter

Dieser Punkt widmet sich im Besonderen dem Kurznachrichtendienst Twitter, als Beispiel von social media. Das hat den Grund, dass die Vernetzung im Bereich des Gamings gewisse Ähnlichkeiten zu social media aufweist und das Beispiel des vernetzten Protestes stark an die Microblogging-Plattform Twitter gekoppelt ist. Wie schon oben erwähnt, ist die kurzfristige Organisationsform dieser Bewegungen interessant. Nicht nur „unibrennt“, sowohl der arabische Frühling, wie zuvor die grüne Bewegung im Iran nach den letzten Präsidentschaftswahlen, als auch die „occupy Wall Street“ Bewegung konnten viele Teilnehmer auf die Strasse locken und in weiterer Folge durch die Nutzung des Kurznachrichtendienstes „Twitter“ die Aussenwelt auf ihre Anliegen aufmerksam machen. So konnte man in Echtzeit erfahren, wo Demonstrationen geplant waren und was die Anliegen der Beteiligten seien, wie unterschiedlich sie auch gewesen sein mögen.

Melanie Huber beschreibt in ihrem Buch „Kommunikation im Web 2.0“ Twitter folgendermaßen:

Twitter ist eine Art Newsfeed und Community zugleich, die ihren Mitgliedern unter twitter.com erlaubt, Kurznachrichten zu schreiben und zu veröffentlichen. Diese dürfen maximal 140 Zeichen lang sein und beantworten inhaltlich die schlichte Frage »What are you doing?« beziehungsweise »Was gibt's Neues?«. Doch es geht nicht darum, diese Frage knapp zu beantworten, Twittern ist mehr. Die einen schreiben auf, was sie gerade erleben, dokumentieren ganze Konferenzen oder Diskussionen, andere geben Artikel oder Links weiter, die ihnen gefallen. Es gibt an sich keinerlei Regeln zu den Inhalten, nur die 140 Zeichen dürfen und können nicht überschritten werden. So entstehen ganze Listen mit tagebuchähnlichen Notizen einzelner Mitglieder, die entweder für alle Internet-Nutzer einsehbar sind oder nur für einen ausgewählten, geschlossenen Kreis. Darüber, wer das eigene Gezwitscher lesen darf, entscheidet jedes Mitglied selbst. (Huber 2010, S.110f)

Hat man entschieden, wer die selbst verfassten Kurznachrichten lesen darf, können die autorisierten Personen zu sogenannten *Followern* werden, also Verfolgern, die eben gleichzeitig das soeben Geschriebene verfolgen können. Dies funktioniert anhand einer SMS auf das Telefon oder einer Benachrichtigung per E-Mail. Der ORF-

Nachrichtensprecher Armin Wolf gilt als der „erfolgreichste“ Twitterer in Österreich mit international knapp 50.000 Menschen, die ihn verfolgen (vgl. http://socialmediaradar.at/twitter_charts_followers_AT.php).

Hat man ein bestimmtes Thema, zu dem man sich mitteilen möchte, kann dies mit Hilfe des vorangestellten Hashtags (#) gefiltert werden, womit alle Menschen, die eben an diesem Thema Interesse haben, sofort informiert werden (vgl. Herwig u.a. 2010, S.215).

Da mittlerweile sehr viele Menschen Twitter nutzen, ist dieser Filter von Nöten. Er bietet aber auch die Möglichkeit größere Gruppen, wie eben die unibrennt-Bewegung besser überblicken und organisieren zu können (vgl. Herwig u.a. 2010, S.215).

In verblüffender Weise wird dies etwa durch die Verwendung von Twitter-Hashtags möglich: Zum einen wird das soziale Netzwerk auf Twitter durch ein- oder wechselseitiges Abonnieren der Nachrichten anderer gestaltet. Zum anderen können mit Hilfe von Hashtags – d.h. von Kombination des Symbols # mit einer weiteren Zeichenfolge, z.B. #unibrennt oder #unsereuni – die aktuellen Nachrichten aller Twitter-Nutzer_innen thematisch gefiltert werden. So wird nicht nur kollektive Organisation um Themen und Anliegen möglich, ohne dass persönliche Bekanntschaft der Beitragenden die Voraussetzung wäre. Auch eine Grundlage für Ausdruck und Verständnis der Vielfalt der Positionen im Spektrum dieser Themen und Anliegen wird so geschaffen. (Herwig u.a. 2010, S.215)

Anhand dieser Beschreibung lässt sich erkennen, dass Twitter wie geschaffen ist für kurzfristige Organisationen, die viele Menschen erreichen soll, und, da Twitter in Echtzeit funktioniert, dies auch sofort schafft. Durch diese Möglichkeiten, die Technologie heute bietet, nämlich dass Menschen unmittelbar miteinander vernetzt sein können, ist eine der Voraussagen von Pierre Lévy eingetroffen und kollektive Intelligenz scheint dadurch, zumindest auf technologischer Basis, möglicher geworden zu sein (vgl. Punkt 3.3).

2.6 Identität im elektronischen Raum

Im übernächsten Abschnitt wird gezeigt, wie der Weg der spielerischen Verwirklichung (vgl. Punkt 3.1) von kollektiver Intelligenz (vgl. Punkt 3.3) in einer vernetzten Gesellschaft (vgl. Punkt 3.4-3.5), der das Bildungsideal des Sprachspielers (vgl. Punkt 3.2) zugrunde liegt, verläuft. Zuvor wird ein wichtiger Aspekt, der bisher noch offen blieb, diskutiert werden. Dies ist die Frage nach der Identität des Einzelnen im elektronischen Raum und wie sich diese anpasst. James Paul Gee beschäftigt sich in seinem Buch „What Video Games have to teach us about Learning and Literacy“ mit der Frage, wie durch Computerspiele gelernt werden kann und stellt dabei fest, dass Lernen bedeutet, sich mit

der eigenen Identität auseinanderzusetzen und damit zu spielen.

Learning involves taking on and playing with identities in such a way that the learner has real choices (in developing the virtual identity) and ample opportunity to meditate on the relationship between new identities and old ones. There is a tripartite play of identities as learners relate, and reflect on, their multiple real-world identities, a virtual identity, and a projective identity. (Gee 2007, S.64)

Lernen beinhaltet, dass der Lerner Identitäten in einer Weise annehmen und mit ihnen spielen kann, dass er eine echte Wahl hat (im Entwickeln der virtuellen Identität) und ausreichend Möglichkeit hat über die Beziehung zwischen neuen und alten Identitäten nachzudenken. Es ist ein dreiteiliges Spiel wie Lernende sich auf Identitäten beziehen und sie reflektieren, ihre multiplen Identitäten in der realen Welt, eine virtuelle Identität und eine projizierte Identität.

Dieses Spiel mit den Identitäten beschränkt sich mittlerweile nicht mehr nur auf Games, sondern hat im privaten Bereich seit einiger Zeit Einzug gehalten. Immer mehr Menschen schaffen sich auf Facebook, Twitter oder Tumblr virtuelle Identitäten, die sich von ihren realen Identitäten unterscheiden.

Der Sprachspieler sollte nun in der Lage dazu sein, seine Identitäten bzw. die Zeichen, die er hinterlässt, auf eine adäquate Weise zu verstehen und zu reflektieren. Egal ob das Individuum ein Gamer ist oder nicht, muss sich der Sprachspieler im Klaren darüber sein, dass er unterschiedliche Identitäten, je nach Auftreten, in der Welt, hat. Er ist sich seiner selbst im virtuellen Raum, ob als Gamer, Blogger, Twitter-Nutzer oder über sein Facebook-Profil, bewusst und erkennt, dass das virtuelle Ich ein anderes ist als das reale Ich, das in physischen Kontakt mit anderen Menschen tritt. Der Sprachspieler weiß das und ist in der Lage diese verschiedenen Identitäten zu erkennen, zu vereinen und somit zu einem Individuum zu werden, das mit seiner virtuellen Identität genauso verantwortungsvoll umgeht, wie mit seiner realen Identität (vgl. Meder 2004, S.264ff).

3. Spezifische Grundlagen

Nachdem nun im vorangegangenen Teil die grundlegenden Definitionen erbracht wurden, sollen in diesem Teil die für die Fragestellung relevanten Themen genau erörtert werden. Das Spiel wird nun mit Huizinga und Scheuerl dargestellt, da es genauso als Grundlage des darauffolgenden Sprachspielers dienen kann wie die allgemeine Bildungstheorie. Ausserdem lässt sich, wie gleich verständlich gemacht wird, in den folgenden Phänomenen immer etwas Spielhaftes erkennen, was auch als ein roter Faden für diese Arbeit gelten kann.

Die hier dargestellten Phänomene verdienen deshalb einen eigenen Abschnitt, da sie direkt zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen und im folgenden Teil direkt miteinander verglichen werden (vgl. Punkt 4).

3.1 Annäherung an das Spiel

Dass das Sprachspiel einem Spiel sehr ähnlich ist, um nicht zu sagen, dass es eines ist, erkennt man an einigen Faktoren. Regeln, die eingehalten werden müssen, Spiel um seiner selbst willen und die Miteinbeziehung eines jeden, der am Spiel teilhaben möchte, steht im Vordergrund. Um dies genauer betrachten zu können, sollte man die Charakteristika des Spiels untersuchen. Deshalb ist es empfehlenswert das Spiel einer phänomenologischen Untersuchung zu unterziehen. Dafür dient ein bedeutendes Werk von Johan Huizinga, „Homo Ludens“, der auf anthropologischem Weg das Spiel beschrieb. Nachdem das Spiel in kultureller und anthropologischer Weise betrachtet wird, soll Hans Scheuerl zu Wort kommen, der dem Spiel in pädagogischer Hinsicht nahe kam.

3.1.1 Das Spiel bei Huizinga

Huizinga stellt fest, dass der Mensch nicht nur ein Denker (homo sapiens), und auch nicht nur ein Handelnder (homo faber), sondern auch ein Spielender (homo ludens) ist. Er ortet die Neigung des Menschen, an Dinge spielend heranzugehen, als ein zugrundeliegendes Element Kultur zu entwickeln. So lassen sich seiner Meinung nach noch viele Zeichen für Spiel in verschiedensten Kulturtechniken feststellen. Es soll damit gezeigt werden, dass Spiel vielen, wenn nicht allen menschlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen zugrunde liegt und in diesem Sinne auch Bildung einen spielerischen Faktor besitzt, wie am Beispiel des Sprachspielers zu sehen war.

Huizinga erklärt das Spiel nicht als eine in der Kultur aufkommende Erscheinung, sondern schreibt der Kultur selbst Spielcharakter zu. Er begründet dies unter anderem mit der Aussage, dass das Spiel älter als Kultur sei, dafür müsse man sich nur die Tierwelt ansehen. Tiere spielen auch ohne das Zutun des Menschen, aber Kultur setzt auf jeden Fall eine menschliche Gesellschaft voraus (vgl. Huizinga 1987, S. 9-13).

Ein wesentliches Element des Spiels ist der Geist, das Spiel beschränkt sich nicht nur auf rein Physiologisches. Der Geist bedeutet das Wissen, dass soeben gespielt wird und somit die Situation gerade nicht „real“ ist, dadurch benötigt das Spiel Fantasie, um es in den Handlungsvollzug integrieren zu können und ihm einen Sinn zu geben. Zu beachten gilt auch, dass Spiel nicht automatisch dem Ernst entgegensetzen ist, da Spiel durchaus ernsthaft betrieben werden kann und in der Folge auch praktischen und „ernsten“ Nutzen in anderen Situationen bringen kann. Ausserdem ist Spiel in seinem Grunde frei. Das widerspricht nicht den Regeln eines Spiels, aber niemand spielt, nachdem es ihm befohlen worden ist (vgl. 13-16).

3.1.1.1 Kennzeichen des Spiels

Wie zuvor festgestellt wurde, ist das Spiel auf jeden Fall frei. Kind und Tier spielen aus Vergnügen, was ein untrügliches Zeichen für momentane Freiheit ist. In einer bewussten Bedrohungssituation, würde niemand spielend vorzufinden sein.

Zweitens ist das Spiel ein „bloß so tun“. Das heißt die Imagination spielt mit, ist sogar konstituierend für das Spiel, was dem Spiel aber nicht die Ernsthaftigkeit nimmt.

Spiel ist zwar nicht „gewöhnliches Leben“, ist nicht notwendig fürs Überleben, aber Teil des Lebens als biologische Funktion und unentbehrlich für die Gemeinschaft, aufgrund des ihm immanenten Sinnes, der Bedeutung und der geistigen und sozialen Verbindung, die dabei kreiert wird. Das bedeutet, dass Spiel Kulturfunktion hat.

Als dritter Punkt ist anzugeben, dass das Spiel kein direkt materielles Interesse oder die individuelle Befriedigung der Lebensnotwendigkeiten verfolgt. Es wird kein direkter Nutzen erworben, aber der längerfristige, kognitive Nutzen ist enorm.

Viertens ist das Spiel vom gewöhnlichen Leben durch Ort und Zeit abgegrenzt. Man spielt innerhalb bestimmter Grenzen von Zeit und Raum. Man beginnt zu spielen, imaginiert den Ort und nach einer bestimmten Zeit ist das Spiel vorbei und der Ort verschwunden. Dies gilt interkulturell, wie beispielsweise in Heiligenzeremonien, deshalb ist das Spiel auch ein den Menschen auf der ganzen Welt angeborenes Phänomen.

Als fünfter Punkt ist anzugeben, dass das Spiel, sobald es einmal gespielt wurde, in der

Erinnerung verhaftet bleibt und daher wiederholt und auch über Generationen hinweg tradiert werden kann. Dies ist eine Eigenschaft, die eine Kulturform inne hat.

Als sechstes Kennzeichen nennt Huizinga das Element der Spannung im Spiel. Es nimmt eine wichtige Rolle ein, da es Ungewissheit oder Chance voraussetzt, dem als Ziel die Entspannung folgen soll. Durch die Anspannung soll das jeweilige Ziel des Spiels erreicht werden. Die Spannung fördert die Fähigkeiten des Spielers.

Siebtens schafft das Spiel Ordnung, indem Regeln festgelegt werden. Eine Abweichung von den Regeln verdirbt das Spiel und zerstört die Ordnung. Dies bringt einen ästhetischen Faktor in das Spiel. Das Spiel hat eine Neigung schön zu sein, und als schön wird in der Ästhetik eine wohlgeformte, sozusagen ordentliche Form angesehen, die einem symmetrischen Verhältnis entspricht (vgl. 16-19).

3.1.1.2 Exkurs: Schiller

Die Ästhetische Bildung ist ein Ansatz der Erziehungswissenschaften, bei dem sinnliche Erfahrungen Ausgangspunkt von Bildung und Entwicklung des Menschen sind. Das sind nicht nur Erfahrungen, die bspw. beim Betrachten eines Bildes gemacht werden können, sondern aufgrund der Etymologie des Wortes Ästhetik (gr. aísthesis: sinnliche Wahrnehmung) zielt die Ästhetische Bildung auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen. Ästhetische Bildung versteht Bildung nicht unbedingt als Wissensaneignung, bei der das Denken der Wahrnehmung übergeordnet ist, sondern als Ergebnis sinnlicher Erfahrungen, die Wissen und Erkenntnis hervorbringen können.

Die Idee von der ästhetischen Bildung des Menschen geht auf Friedrich Schiller in seinen Briefen über die Ästhetik zurück. Er glaubte, dass sich der Mensch im ästhetischen Handeln und im Spiel verwirklicht. Er schreibt: „*der Mensch soll mit der Schönheit nur spielen, und er soll nur mit der Schönheit spielen.*“

Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (Schiller 2000, S.62 [Anm.:A.R.]).

Damit lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Mensch beim Spielen die ästhetische Erfahrung der Schönheit macht und aus dieser Erfahrung lernt bzw. in der Folge Bildung erlangt. (ebd.)

3.1.1.3 Die Regeln des Spiels

Regeln ordnen die Spielwelt und definieren was gilt und was nicht. Sie binden den Spieler unbedingt an das Spiel, ansonsten wird das Spiel zerstört. Es gibt jedoch die Unterscheidung des Falschspielers zum Spielverderber. Der Spielverderber widersetzt sich den Regeln bzw. entzieht sich ihnen. Der Falschspieler hält die Illusion aufrecht, er spiele immer noch innerhalb der Regeln. Der Spielverderber hingegen zerstört die Illusion der Spielwelt und beendet damit teilweise das Spiel. Er verlässt das Spiel und zeigt dabei die Relativität des Spiels sowie die Zerbrechlichkeit der Spielwelt auf.

Im Gegensatz dazu entwickelt sich aus der Spielgemeinschaft über das Spiel hinaus eine Gemeinschaft, indem es die einzelnen Individuen, wenn auch nur für eine kurze Zeit lang, verbindet, es bieten sich jedoch Anknüpfungspunkte. In der Zeit des Spielens teilt man miteinander eine gewisse Exklusivität, indem man zu einem bestimmten Kreis von Spielern gehört (vgl. Huizinga 1987, S. 20f).

Das Wort Spiel hat für die modernen Gesellschaften eine bestimmte Bedeutung, die bei Huizinga so lautet:

Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewußtsein [sic!] des «Andersseins» als das «gewöhnliche Leben». (Huizinga 1987, S.37 [Anm.: A.R.]

3.1.1.4 Spiel und Kultur

Huizinga betont, dass das Spiel nicht der Vorläufer der Kultur, in dem Sinne, dass etwas, das einst Spiel genannt wurde, in der Folge nicht mehr Spiel war und Kultur genannt wurde. Er meint vielmehr damit, dass Kultur aus Spiel entsteht, d.h. „daß [sic!] Kultur in Form von Spiel entsteht, daß [sic!] Kultur anfänglich gespielt wird“ (Huizinga, S.57 [Anm.: A.R.]). Um dies zu verdeutlichen, zieht er ein weiteres Mal eine Analogie zur Tierwelt. Er stellt fest, dass Wettkämpfe und Zurschaustellen bei vielen Tieren zu beobachten ist, sogar bei den dem Menschen sehr weit entfernt verwandten Vögeln, die Wettflüge und Tänze aufführen, sowie ihre Nester schmücken und Melodien erklingen lassen, um potentielle Partnerinnen zu beeindrucken. „Wettstreit und Schaustellung gehen also nicht als Lustbarkeiten *aus* der Kultur *hervor*, sie gehen ihr vielmehr *voran*“ (Huizinga, S.58).

In der Folge betrachtet Huizinga einzelne Phänomene, wie Recht, Krieg Wissen, Dichtung,

Philosophie und Kunst, und vergleicht sie mit dem Spiel. Dabei stellt er fest, dass zumindest in der Anfangsform eines jeden Phänomens ein spielhafter Charakter evident ist. Nichts desto weniger fasst Huizinga seinen Vergleich damit zusammen, dass seiner Meinung nach ab dem neunzehnten Jahrhundert Ideale wie Arbeit, Erziehung und Demokratie in der Gesellschaft einen weitaus höheren Platz einnahmen als das Spiel selbst (vgl. Huizinga, S.210).

An diesen Vergleich hängt er seine Überlegungen zur heutigen Kultur an. Dabei darf nicht vergessen werden, dass heutige Kultur bei Huizinga ursprünglich in der Zwischenkriegszeit verortet ist, erschien doch der „Homo Ludens“ erstmals im Jahre 1938. Dem zum Trotz sind seine Beobachtungen der „heutigen“ Kultur immer noch gültig und lassen sich sogar noch erweitern (siehe: Punkt 3.4).

Eingangs stellt er die Frage, ob sich das Element Spiel noch weiter als es schon in der Zeit der Industrialisierung, der Aufklärung und Einführung vieler europäischer Demokratien zurückgezogen hat, oder wieder stärker in den Vordergrund getreten ist. Als erstes Beispiel nennt er den Sport, der „den Verlust an Spielformen im Gesellschaftsleben mehr als gutgemacht zu haben“ (Huizinga, S.211) scheint. Dieses Phänomen zieht sich durch alle Zeiten und Epochen durch und ist in verschiedenster Form aufgetreten, jedoch nie verschwunden. Einzig der Zugang der Gesellschaft, das öffentliche Interesse, hat sich immer wieder gewandelt. So stand im Mittelalter das Turnier als Wettkampf im Mittelpunkt. Zu beachten gilt, dass es nicht rein als Sport zu betrachten ist, sondern auch viele Elemente des Theaters in sich barg. Es war das Turnier auch eine sehr elitäre Veranstaltung, das von einer kleinen Oberschicht besucht wurde. Das gemeine Volk maß sich aber trotzdem in verschiedenen Spielen und veranstaltete damit seine Wettkämpfe (vgl. Huizinga, S.211f).

Deshalb sind die Grundelemente des Sports auch immer noch gültig, wie in der Leichtathletik festzustellen ist. Das Gleiche gilt für Mannschaftssportarten. Mögen sich die Regeln und Charakteristika zwar im Laufe der Zeit verändert bzw. erst entwickelt haben, der Wettkampf einer Gruppe gegen eine andere Gruppe galt aber immer schon als ein gerne ausgetragenes Ereignis. Dafür war und ist die Organisation von Vereinen und dergleichen äusserst hilfreich, wenn nicht sogar notwendig. Durch die Professionalisierung der Sportarten sowie die immer strengere Auslegung der Regeln im Laufe der Zeit verliert der Sport Elemente des Spielhaften. „Die Haltung des Berufsspieler ist nicht mehr die richtige Spielhaltung; das Spontane und Sorglose gibt es nicht mehr bei ihm“ (Huizinga, S.213). Huizinga glaubt, wir seien an einem Punkt angekommen, an dem Sport aus dem

„eigentlichen Kulturprozeß [sic!]“ (ebd. [Anm.:A.R.]) herausfällt, da er die reine Spielsphäre nicht mehr berührt und zu ernst geworden ist. Laut Huizinga hat der moderne Sport seine kulturschöpferische Tätigkeit durch Professionalisierung eingebüßt (vgl. S.213f).

Auf der Gegenseite betrachtet Huizinga nun das moderne Geschäftsleben. Hat der Sport, der ursprünglich als Spiel aufgefasst wurde, seinen spielhaften Charakter durch eine „so hohe Stufe technischer Organisation, materieller Ausrüstung und wissenschaftlicher Durchdachtheit [sic!]“ (S. 215 [Anm.:A.R.]) verloren, ist im Feld des Handels das Gegenteil der Fall. Der Handel gilt als ernsthafte Tätigkeit, das viele Elemente des Spiels enthält und immer öfter als solches erscheint, „weiterhin aber als Ernst gilt“ (S.215). Im Handel gilt das gleiche wie im Wettstreit. Einer versucht den anderen in irgendeiner Form zu übertreffen und die Lorbeeren dafür zu kassieren. Mit der Zeit werden von Staaten oder anderen überwachenden Entitäten Regeln eingeführt, die bei Verstoß zum Ausschluss führen. Das Spielhafte ist auch der Grund, warum in der Handelssprache der Begriff des Rekords oft verwendet wird. Es scheint gespielt zu werden und es wird versucht besser als der andere zu sein, was den Spieler wiederum mit bitterem Ernst spielen lässt (vgl. Huizinga, S.215f).

Der für diese Diplomarbeit vielleicht wichtigste Vergleich, den Huizinga zieht, ist jener zwischen Spiel und Politik. Als schimmerndes Beispiel dient ihm dazu das englische Parlament. So scheinen die Normen der Debatten im Unterhaus durchaus den Regeln eines Spiels zu gehorchen, ein ständiger Wettkampf, dem klare Regeln voraus gehen und den Ablauf bestimmen. Zwei Parlamentarier, die sich zuvor noch im Parlament gegenüber standen und gegeneinander argumentierten, können ohne eine schiefe Optik zu provozieren, nach getaner Arbeit freundschaftlich miteinander umgehen, wie es auch zwei Spielpartner, die auf unterschiedlichen Seiten stehen, können. Selbst die demokratische Wahl scheint einem Spiel sehr ähnlich zu sein. Als bestes Beispiel kann man das Wahlverhalten in den U.S.A. nennen. So treten dort zwei Kandidaten aus unterschiedlichen Lagern, „deren Unterschied für den Außenstehenden kaum mehr verständlich“ (Huizinga, S.225) ist, gegeneinander an und derjenige, der mit den besseren Symbolen die Massen überzeugen kann, gewinnt. Huizinga gibt an, dass Abraham Lincoln in seiner Partei zum Kandidaten gekürt wurde, da er die Anhängerschaft hatte, die am lautesten schreien konnte. Er räumt jedoch ein, dass die „allzu deutlich zutage tretende eigennützige Absicht zugunsten einer ganzen Gruppe oder der eigenen Person, die für ein solches Parteienwesen so charakteristisch ist, (...) jedoch schlecht zum Wesen eines echten Spiels zu passen [scheint]“ (Huizinga, S.225 [Anm.:A.R.]). Auch wenn man die internationale Politik betrachtet, finden sich einige Spielelemente wieder. Selbst Kriege

und Gewalttätigkeiten sind kein Grund das Spielhafte auszuschließen, da Spiel durchaus auch grausam und gewalttätig sein kann. Ein Staatenbund stellt Regeln auf, die für alle Teilnehmer solange gelten, bis einer sie verletzt und in der Folge dafür bestraft oder gar ausgeschlossen wird. „Die ausdrückliche Konstatierung des Prinzips *Pacta sunt servanda* enthält tatsächlich eine Anerkennung, daß [sic!] die Integrität des Systems lediglich auf einem Willen mitzuspielen beruht“ (Huizinga, S.226 [Anm.:A.R.]) (vgl. Huizinga, S.224ff).

Am Ende seines Buches fasst Huizinga zusammen, dass durchaus versucht wurde nicht naiv alles als Spiel zu bezeichnen. Dies beantwortet er mit den Worten Platos, dass der Mensch den Sinn hätte ein „Spielzeug Gottes zu sein“ (Huizinga, S.230). Er streicht ein weiteres Mal heraus, dass das Spiel nicht das Gegenteil zum Ernst wäre. Es liegt viel eher ausserhalb der sittlichen Normen, da es weder gut noch böse sei. Wenn über Tätigkeiten zu urteilen ist und Entscheidungen zu treffen sind, dann hat das Spiel keinen Platz, sondern nur das sittliche Verständnis und die Vernunft (vgl. Huizinga, S.229ff).

„In jedem sittlichen Bewußtsein [sic!], das in der Anerkennung von Gerechtigkeit und Gnade gegründet ist, kommt die Frage, ob Spiel oder Ernst, die bis zuletzt unlösbar blieb, für immer zum Schweigen.“ (Huizinga, S.231)

3.1.2 Das Spiel bei Scheuerl

Nachdem das Spiel in seiner Eigenart als anthropologisches und kulturstiftendes Phänomen beleuchtet wurde, soll im Folgenden, da dies eine Arbeit in der Disziplin der Pädagogik sein soll, gezeigt werden, wie das Spiel im pädagogischen Bereich eingesetzt werden kann. Dazu dienen die Überlegungen von Hans Scheuerl, der sich in den 1950er Jahren damit auseinandersetzte.

3.1.2.1 Das Spiel um seiner Selbst willen?

Hans Scheuerl stellt bei der Frage nach dem Spiel als menschliches Grundverhalten fest, dass der Spieler das Spiel nicht um seiner Selbst willen spielt, sondern auch weil ihm dabei etwas gelingen soll. Allein die körperlichen Bewegungsabläufe beim Spiel, und davon hat jedes Spiel welche, müssen auf das Gelingen des Spiels abgestimmt sein. Der Spieler muss etwas tun, aber auch etwas lassen können, anders würde das Ziel des Spiels nicht erreicht werden können. Wenn beispielsweise ein Fussballspieler den Ball immer nur tritt und niemals nur rollen ließe, könnte er keine Tore erzielen. Darin glaubt er die Bedeutung des Schillerschen „ganz Mensch sein“ (siehe: Punkt 3.1.1.2) gefunden zu haben. Man müsse den schmalen Grat zwischen Tun und Lassen oder Können und Nicht-

können finden, um zum Ziel zu gelangen. Diese Spannung lässt uns alles rundherum vergessen und selbst die eingeübten Bewegungsabläufe nicht beachten, da nur mehr das Spiel und das verfolgte Ziel flüssig und frei auf uns zukommen sollen (vgl. Scheuerl 1975, S. 208).

3.1.2.2 Erziehung und Spiel

In seinem Werk „Das Spiel“, das die pädagogische Relevanz des Spiels untersucht, beleuchtet Hans Scheuerl verschiedene Arten des Spiels und deren Einbettung in Erziehung. Einleitend ist dazu zu sagen, dass Scheuerl das Spiel als etwas vom Menschen Unabhängiges definiert, das eben auch ohne den Menschen vonstatten gehen kann. Der Spieler betreibt nur das Spiel, welches auch ohne ihn existieren würde. „Nicht der Spieler und seine Tätigkeit definieren das Spiel, sondern das Spiel definiert den Spieler, sofern ein solcher als faßbares [sic!] Subjekt überhaupt da ist.“ (Scheuerl 1979, S. 191)

In der Reformpädagogik ist ein spielerischer Umgang mit Erziehung und Kindern am ehesten zu entdecken, besonders in der Montessori-Pädagogik. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten des Spiels, die nun kurz beleuchtet werden sollen. (ebd.)

3.1.2.3 Spielarten

1.) *Das freie Spielen:* versteht sich aus der Sicht des Erziehers als „Spielen-Lassen“. Er selbst beobachtet nur und handelt mehr oder minder im Sinne der Spielmetapher. Scheuerl glaubt, dass bei diesem Spielen kein pädagogisch wertvoller Aspekt zu finden sei, höchstens in der Form der Selbsterziehung, und dabei auch nur, wenn das Kind beim Spielen Bindungen eingeht und damit das freie Spielen ohne Regeln und Konzept aufgibt. Dabei kann das Kind lernen sich in Gruppen zu bewegen und einer allgemeinen Organisation unterzuordnen, genauso wie das Spielen selbst. Die Arbeit des Erziehers beschränkt sich auf Überwachung und Beobachten, sowie das Bereitstellen von Material und dem zielgerichteten Umgang damit. Das freie Spiel an sich wird von Scheuerl oft als Mutterschoß der zielgerichteten Handlungsformen angesehen (vgl. Scheuerl 1979, S.195-199).

2.) *Das gebundene Spiel:* ist eine logische Folge des freien Spiels, wenn diese pädagogisch relevant sein will. Es erfordert vom Spieler sich an das Spiel zu binden, vergleichbar mit einem Spiel, das Regeln zur Grundlage hat, die eingehalten werden sollen. Der Erzieher hat dafür verschiedene Möglichkeiten, das freie Umhertollen zu einem

gerichteten Spiel-Betreiben zu verändern. Er kann vor- und mitspielen, gewisse Materialien und Geräte, die „Aufforderungscharakter“ besitzen, zur Verfügung stellen und von außen Anregungen und Aufforderungen geben. Das heißt, der Erzieher stellt Aufgaben, die durch das Spiel erfüllt werden und den Spieler auffordern das Spiel zu spielen (vgl. Scheuerl 1979, S.199-206).

3.) *Das Experimentieren:* fällt etwas aus dem Kreis des Spielverständnisses heraus, da das Experiment einen sachlichen Zusammenhang der Dinge untersuchen will, der von einer Fragestellung ausgeht. Erst diese animiert zum Experiment, das eine Erkenntnislücke schließen will. Sobald diese geschlossen ist, ist das Experiment, also das Spiel beendet. Der Lerneffekt beim Experiment ist unbestritten. Die Frage, die zum experimentieren führt, kann im freien Spiel plötzlich aufkommen, kann jederzeit wieder in ein gerichtetes Spiel umschlagen und das Experiment selbst kann ein Spiel sein, indem man mit Spielmöglichkeiten experimentiert (vgl. Scheuerl 1979, S.206-211).

4.) *Das Lernspiel:* kann man als in den meisten Fällen pädagogisch durchdachtes Experimentiermaterial mit bestimmtem Aufforderungscharakter bezeichnen. Allerdings kann, laut Scheuerl, das Lernspiel nur als Übungsmethode herangezogen werden, da zum Beispiel für ein Frage-und-Antwort-Spiel Vorwissen vorhanden sein muss. Das Lernspiel kann insofern pädagogischen Vorteil bieten, da selbst bei einer zuvor unbekanntem Antwort ein Erkenntnisgewinn durch das erstmalige Hören der Antwort entstehen kann (vgl. Scheuerl 1979, S.211-218). Das ist ähnlich dem Lernen durch Enttäuschung, da man sich nach einer falsch gegebenen Antwort, allein durch die Kraft der Enttäuschung, in den meisten Fällen die richtige einprägt (vgl. Mitgutsch 2009).

5.) *Die spielerische Einkleidung:* gilt als Gegensatz zum Lernspiel, indem Sachlichkeit bildhaft vermittelt wird. Dies kann beispielsweise die Zusammenstellung von Aufgaben in Form einer Speisekarte sein und andere Spielereien, die Dinge personifizieren, um bestimmte Abläufe bildhaft darzustellen, wenn Kinder Erwachsene imitieren und damit auch ihr Verhalten dem der Erwachsenen anpassen müssen. Wichtig ist dabei, dass der Erzieher genug Raum für Interpretationen und Phantasie lässt, damit das spielerische Element vorhanden bleibt (vgl. Scheuerl 1979, S.218-221).

6.) *Die Spielerei:* ist alles gebundene Spielen, experimentieren, lernendes Spiel oder spielerische Einkleidung, die nur mehr zum Zeitvertreib betrieben wird und nicht mehr positiver pädagogischer Förderung zugänglich ist. Die Spielerei findet statt, wenn der Spieler nicht an das Spiel gebunden wird und es keine Aufmerksamkeit von ihm fordert. Als Beispiel kann man das Trommeln der Finger auf einer Tischplatte nennen. Scheuerl

sagt, dass ein Spiel entartet wird, wenn es nicht ernst genommen wird. In gewisser Form hat das schon Huizinga gesehen, der eben auch absolut ernste Tätigkeiten dem Spielsektor zuschreibt, wie beispielsweise zeremonielle Handlungen. Spiel und Ernst schliessen sich nicht gegenseitig aus, Spielerei und Ernst jedoch schon, so Scheuerl (vgl. Scheuerl 1979, S.221-224).

7.) *Die Spielhaltung*: ist logischerweise von verschiedenen Einstellungen dem Spiel gegenüber geprägt. Sie kann sachlich oder unsachlich, ernst oder unernst, im Spiel versunken oder nur teilweise aufmerksam sein (vgl. Scheuerl 1979, S.224-227).

Die Pädagogik sollte nun, nach Scheuerl, „*die optimale, d.h. diejenige Haltung (...) ermitteln, die dem Spielgeschehen die freieste Entfaltung ermöglicht.*“ (Scheuerl 1979, S. 225)

Das verdeutlicht sich dadurch, dass vermittelt werden soll, dass in manchen Spielen der Spieler seine Souveränität aufgeben muss, um die Ziele des Spiels zu erfüllen, d.h. eine absolute Unterwerfung unter das Reglement, eine Vermittlung der Haltung von Tun und Geschehen-Lassen dem Spiel gegenüber (vgl. Scheuerl 1979, S.225).

Abschliessend ist zu Erziehung und Spiel zu sagen, dass es viele Möglichkeiten gibt, dass im und durch Spiel gelernt wird, allerdings steht immer die Prämisse des Reglements davor, schon allein damit das Spiel funktionieren kann. Für die Pädagogik bietet sich die Aufgabe „den fordernden Charakter des Spiels mit Nachdruck zu unterstreichen“ (Scheuerl 1979, S. 223).

Was anderes kann gar nicht Ziel sein, denn Erziehung beinhaltet immer gewisse Forderungen, von wem sie auch immer gestellt sein mögen.

Die Notwendigkeit, das Spiel in die Erziehung einzubauen, sieht man an einem trivialen Fazit von Luhmanns „Das Kind als Medium der Erziehung“:

Das Medium der Erziehung ist das Kind. Und Kinder (wie Erwachsene) nehmen als Systeme “nur die Zustände an, die sie sich selber verordnen, und führen nur die Operationen aus, die sie aufgrund ihrer momentanen Zustände ausführen. Das gilt für Babies mit der gleichen, ja vielleicht mit noch größerer Selbstverständlichkeit wie für Erwachsene. Es gilt ohne Ausnahme für jedermann” (vgl. Luhmann 2006, S. 23).

Das kann so verstanden werden, dass autonome Systeme, wie es Menschen nach der Systemtheorie sind, eben immer machen, was sie wollen und es naheliegend ist, dass sie spielen.

Die Frage, ob das Spiel auch ohne Erzieher, der den Schiedsrichter oder Impulsgeber verkörpert, Lernanstösse geben kann, wird bei Scheuerl nicht beantwortet. Sie drängt sich

allerdings auf, schon allein, wenn man an die elektronische Welt denkt. Dabei ist jedoch noch die Frage zu klären, ob nicht der Programmierer in unpersönlicher Form die Rolle des Erziehers einnimmt, da er die Impulse für den Spieler gibt.

3.1.2.4 Das Spiel der Erwachsenen

Versucht man das Spiel in die Erwachsenenwelt zu übertragen, tauchen einige Schwierigkeiten in der Analogie auf. Die meisten Erwachsenen spielen auch, aber gilt dies nur in der Freizeit? Erstens steht fest, dass Spielen keine Zeitverschwendung ist, wie man bei James Paul Gee nachlesen kann (vgl. Gee 2007, S.37f), sondern jedes Spiel einen gewissen Selbsterweiterungsfaktor hat und – will man Huizinga Glauben schenken – sieht man, dass spielerische Verhaltensformen sich durch unser ganzes Leben ziehen, allein wenn man den Wettkampf betrachtet (vgl. Huizinga 1987, S.59ff). Huizinga sagt, dass beispielsweise eine Gerichtsverhandlung einem Wettkampf gleich kommt, da zwei Parteien sich darin messen, wer die besseren Argumente zur Hand hat, unabhängig von der Frage der Schuld des Angeklagten (vgl. Huizinga 1987, S.89f).

Wie schon zuvor erwähnt sind auch viele zeremonielle Vorgänge im Leben eines Erwachsenen einem Spiel gleich aufgebaut, richtet man beispielsweise nur den Blick auf die Kirche. Dort gibt es auch ganz klar abgegrenzte und einstudierte Verhaltensmuster, wie sie die Regeln eines Spiels vorschreiben. Das beste Beispiel ist aber vielleicht immer noch die Welt der Musik, denn das Spielen eines Instrumentes ist mit den Kennzeichen des Spiels allgemein vergleichbar. Man spielt frei, es erfordert Phantasie, es hat für den überzeugten Spieler kein direkt materielles Interesse oder bringt die individuelle Befriedigung der Lebensnotwendigkeiten, er ist durch sein Spiel vom gewöhnlichen Leben abgegrenzt, ein Musikstück ist tradierbar, es schafft Spannung beim Spieler und beim Zuhörer und es verlangt Ordnung dadurch, dass der Spieler sein Instrument beherrschen sollte, sozusagen den Regeln entsprechend spielen soll.

Die höchste erreichbare Haltung aber ist diejenige, die auch alle Arbeit um ihrer selbst willen betreibt: Ihr wird die Arbeit selbst zum ‚Spiel‘, nicht weil sie ‚leicht‘ oder ‚unernst‘ wird, sondern weil sich die Dimension der ‚inneren Unendlichkeit‘ in ihr auftut.

Wer diese Haltung allem Schaffen und aller Arbeit, aber auch allem Spiel gegenüber zu erringen vermag, ist souverän, nicht weil er seine Willkür Herr sein läßt [sic!] über alle Aufgaben, Regeln und Ordnungen, sondern weil er im Dienen und in der Bindung frei zu sein versteht. Er schießt nicht nach Nutzen, Erfolg und Lohn. Was er schafft, ist ihm Pflicht und Lohn zugleich. Er kennt keinen anderen Auftraggeber als das Werk, als das Spiel selbst.

Zu solcher Haltung zu erziehen, gibt das Spiel beispielhafte Gelegenheiten. (...) Erst spielendes

Tun gibt sich an das Gelingen wirklich um seiner selbst willen hin. (Scheuerl 1979, S. 226f)

Mit Huizinga und Scheuerl wurde gezeigt, dass das Spiel nicht auf die Welt der Kinder beschränkt ist und in vielen Aspekten des alltäglichen Lebens Verwendung findet und Inspiration bietet. Das schließt die Erziehung mit ein. Daher ist es naheliegend, dass auch im Bereich der Bildung ein spielerischer Zugang von Interesse sein kann. Der Sprachspieler als Bildungsideal ist eine Möglichkeit Bildung in Beziehung zum Spiel zu bringen. Diese Theorie von Norbert Meder ist in der Medienpädagogik anzusiedeln und wird im nun Folgenden vorgestellt.

3.2 Annäherung an den Sprachspieler

3.2.1 Der Bildungsbegriff bei Meder

Der Bildungsbegriff, der in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Arbeit untersucht werden soll, da er einerseits im medienpädagogischen Bereich angewendet wird und andererseits sehr flexibel ist und sich somit gut in sich verändernde Gesellschaften eingliedern kann, stammt von Norbert Meder. Wie schon im Kapitel zum allgemeinen Bildungsbegriff und auch bei Humboldt zu sehen war, ist Bildung bei Meder ein dreifaches Verhältnis von Mensch, Welt und Gesellschaft.

Eine weitere Übereinstimmung mit den vorangegangenen Abschnitten ist, dass Norbert Meder sein Bildungsideal nicht exakt definieren kann. Auch dies ist der Widersprüchlichkeit der Welt geschuldet (siehe auch: Punkt 2.1).

Norbert Meder geht jedoch trotzdem das Risiko ein, eine Formel für Bildung darstellen zu wollen.

Allgemein führt er aus, dass Bildung bei vielen Autoren „als das jeweilige Selbst- und Weltverhältnis“ (Meder 2007a, S.120) bestimmt wird. Damit wird „Bildung in ihrer inhaltlichen Prägung situationsgebunden, kulturhistorisch plural und zufällig (kontingent)“ (ebd.). Das heißt, dass Bildung immer auf eine Beziehung verweist, eine Relation ist.

Jedoch, so schreibt er, ist diese Erklärung für sozialwissenschaftliche Verhältnisse unzureichend.

So stellt er, mit Verweis auf Luhmann, drei Dimensionen vor, die vorherrschen, will man auf sozialwissenschaftlichem Weg Beziehungen differenzieren.

Die drei Dimensionen sind:

1. die Sachdimension des Verhältnisses
2. die Sozialdimension des Verhältnisses
3. die Zeitdimension des Verhältnisses

Differenziert man in diesen drei Dimensionen, dann ergibt sich Bildung strukturell als ein 3-faches Verhältnis

1. des *Einzelnen* zu den *Sachen und Sachverhalten* in der Welt
2. des *Einzelnen* zu *dem oder den anderen* in der Gemeinschaft (in dem Sozialen)
3. des *Einzelnen* zu *sich selbst* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (in der Zeit)

(Meder 2007a, S.120)

An der Theorie dieses Bildungsbegriffes sieht man nun die Unterschiede zu seinen Vorgängern. Der Gebildete steht immer in einer Beziehung zu Absoluta, also nicht im Ganzen erfassbaren Phänomenen, was die Theorie auf eine metaphysische Ebene stellt. Er möchte damit zeigen, dass der Einzelne auch immer nur auf Einzelnes trifft, da die Welt, die Gesellschaft und das Bewusstsein des Selbst nicht als Ganzes zu jeder Zeit erfassbar ist. Das Gesamte eines Phänomens ist in der Metaphysik angesiedelt (vgl. Meder 2007a, S.122).

Deshalb setze ich die drei Verhältnisse so an, dass der Einzelne in Beziehung steht zu den konkreten Sachen, Personen und Ereignissen seines Lebens – aber so, dass diese konkreten Bezugspunkte im Telos einer Ganzheit stehen: der Welt, der Gemeinschaft und des Selbst. Ich verzichte nicht auf diese metaphysischen Begriffe, sondern verwende sie als teleologische Korrektive, Orientierungen und Beschränkungen des Empirischen. Als teleologische Ganzheitsbegriffe auf höherer kategorialer Ebene bestimmen sie Finalitäten, an denen die konkreten Verhältnisbildungen sich bewähren müssen. (ebd., S.122)

Der Bildungsbegriff soll allerdings, laut Meder, nur durch den Menschen begründet und am Menschen messbar sein.

Der Bildungsbegriff muss so beschaffen sein, dass jeder gebildet ist und in seiner spezifischen Bildung erforschbar wird. Bildung muss als für den Menschen konstitutiv gefasst werden, d. h. Bildung muss das Menschliche ausmachen. Der strukturelle Bildungsbegriff ist aber damit zugleich konstitutiv für die Bildungsforschung, weil er theoretisch das Forschungsfeld aufschließt. (ebd., S.124)

Kann der Bildungsbegriff dies nicht erfüllen, grenzt er aus, was nicht das Interesse einer sozialwissenschaftlichen Theorie und ihrer Forschung sein kann, die wollen muss, dass jeder gebildet ist. Aus diesem Grund lehnt Meder auch die „Reflektiertheit an den Begriff

der Bildung“ ab, denn er ist „apriori sozialdifferenzierend“ (ebd.).

Meder deutet weiter an, dass die Rede von Bildung und ihrem dreifachen Verhältnis eine „Abkürzung der Sprache“ (S.127) darstellt bzw. zu einem „Superzeichen“ (ebd.) wird (vgl. Meder 2007a, S.120-127).

Deshalb ist ein Reflexiv-werden der Sprache notwendig, denn damit begründet sich, seiner Meinung nach, der Bildungsgedanke der Informationstechnologie und der Informationsgesellschaft.

„Sprache ist das Medium postmoderner Bildung, sie ist das Medium, in dem sich jenes dreifache Verhältnis, das ich Bildung genannt habe, in der Computertechnologie reflektiert und in dieser Reflexion eine neue Kulturtechnik bildet.“ (Meder 1998, S.38)

Für Meder ist die logische Folge, wie Bildung in Zeiten der Informationsgesellschaft aussehen kann, nur der Sprachspieler, da er mit „einer in sich selbst gebrochenen, in sich selbst gedoppelten und reflexiv gewordenen Sprache“ (S.39) umgehen kann. Er ist in der Lage spielerisch Lösungen für Probleme zu finden (vgl. Meder 1998, S.38f).

Das, was wir bisher stets das Selbst genannt haben, dürfen wir auch als den konkreten Menschen bezeichnen, der sich als Gegenpol des Gesellschaftlichen einerseits jeder Relation zur Gesellschaft entzieht und gerade deshalb andererseits sein Verhältnis zu Welt und Gesellschaft autonom bestimmen muß [sic!]. Ich habe an anderer Stelle vorgeschlagen, er möge dies so tun, daß [sic!] er sich als Sprachspieler definiert (...). Denn als Sprachspieler knüpft er das Band zu Welt und Gesellschaft über das Motiv einer ihm immer und allemal vorausgehenden Sprache, die ihren Ursprung in der Gemeinschaft hat. Als Spieler bewahrt er sich jenen nicht zu vergesellschaftenden Rest, von dem schon SIMMEL in seiner transzendentalen Deduktion der Gesellschaft spricht (...). (Meder 1998, S.37)

3.2.2 Theoretische Verortung des Sprachspielers

Damit kommt der Begriff des Sprachspielers ins Spiel, auf den Meder, in Anlehnung an Wittgenstein, immer wieder Bezug nimmt. In seinem Werk „Der Sprachspieler“ klassifiziert er diesen dann auch als Bildungsideal. Die Schwierigkeit hierbei ist nur, dass er nicht erklärt, was der Sprachspieler genau ist, sondern was er nicht ist.

Im Ausgang von WITTGENSTEINs Philosophie des Sprachspielers und insbesondere seiner späten Reflexion in „Über Gewißheit“, die ich auch als bildungsphilosophisch verstehe, wird die Figur des Sprachspielers als Bildungsideal gezeichnet. Dabei bildet WITTGENSTEINs Resultat aus ÜG, dass die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis in der Sozialisation und im Lernen gelegt sind und werden, die Grundlage der Theorie-Entwicklung.

Der Sprachspieler ist (...) kein Subjekt, keine Person, kein Individuum, er hat kein Selbst und auch

keine personale Identität, sondern ist ein figurales Gebilde im medialen Raum der Codierung und Decodierung von Zeichen. (Meder 2004, S.179 [Anm.:A.R.]

Meders Herangehensweise an die Theorie des Sprachspielers ist nicht mit pädagogischer Skepsis auszuweisen, sondern stellt eine praxisorientierte Dogmatik dar. So sucht er „nach der besten skeptisch-kritischen Theorie, die eine Dogmatik (gerade noch) möglich macht bzw. mit einer Dogmatik (gerade noch) verträglich ist“ (Meder 2004, S.27). Somit soll die Theorie des Sprachspielers negative Werte minimieren, und nicht nur ein Dasein als „ästhetische Darstellung der Welt“ (ebd.) fristen (vgl. Meder 2004, S.27).

Gleich zu Beginn stellt Meder klar, dass er unter dem Sprachspieler ein Bildungsideal versteht. Damit wird dieser Begriff fiktional und normativ. Aus diesem Grund sieht er auch sein Vorhaben, den Sprachspieler zu beschreiben als ein „*ästhetisches* Unterfangen“ (Meder 2004, S.10).

Dass dies durchaus von bildungstheoretischer Relevanz sein, wird in einem späteren Abschnitt, der auf die ästhetische Theorie Schillers eingeht, gezeigt (siehe: Punkt 3.1.1.2). Norbert Meder stellt auch klar, dass ein ästhetischer Zugang einer scharfen Trennung zwischen Kunstwerk und Theorie bedarf.

Das Kunstwerk stellt fiktional dar und darf sich in dieser Darstellung selbst genügen. Eine Theorie, die sich ästhetischer Methoden bedient, muss zum einen diese Methodik legitimieren, wie jede andere nicht-ästhetische – etwa die ethische – Methodik sich auch legitimieren muss. Zum anderen muss sie ihr ästhetisches Vorgehen im einzelnen reflektieren und legitimieren. Das Kunstwerk muss dies deshalb nicht, weil es sich im *freien* Spiel der Zustimmung seiner Geltungsbewährung aussetzt. Eine ästhetische Theorie pädagogischer Dogmatik tritt dagegen im *vorstrukturierten* Raum von *Diskursformationen* auf, in dem sie schon einen Gegner vorfindet. Dieser Gegner ist die pädagogische Dogmatik mit der ethisch-deontischen Methodik. Das war für HERBART wie für SCHILLER die ethische Position von KANT. (Meder 2004, S.13)

Meder nennt dies und einiges anderes als die Spielregeln, die dem jeweiligen Diskurs einen Rahmen geben. Als Vorgehensweise für Theorien, die man kennt und einem richtig erscheinen, empfiehlt er die „theoretische Rhetorik“ (S.14), da das Ganze zwar unbekannt bleibt, aber detailliert genau beschrieben werden muss, um anerkannt zu werden, was nur vom Ganzen ausgehen kann.

Man gibt sich Themen (Topoi) vor, die für eine Entscheidung relevant sind – hier für die Entscheidung pro oder contra ‚Sprachspieler‘. Sodann werden diese Themen elaboriert, indem man in ihrem Umkreis Argumente sucht und Argumentationsketten pro oder contra bildet. Am Ende muss

etwas herauskommen, das die Zustimmung aller zur jeweiligen Argumentation möglich macht und das, obwohl nicht alles gesagt werden konnte. Denn das Ganze kann nicht gesagt werden. (Meder 2004, S.14)

So nennt er auch gleich ein Thema, und bringt damit den Sprachspieler in einen medialen Zusammenhang. Auch wenn, wie oben erwähnt, keine exakte Definition des Sprachspielers geliefert wird vermutlich auch, weil man dies nicht kann (siehe: Punkt 2.1) gibt Meder Beispiele, wie er sich in verschiedenen Umgebungen geriert.

Die Geschichte der Medien in ihrer westlich abendländischen Ausprägung – von der Oralität, über die Literalität und den Buchdruck – tendiert zum Medium der Computerliteralität, in der die Sprache als Sprachenkonstruktion, d.h. als Programmierung, reflexiv wird. Der Sprachspieler nimmt sich dieser Sprachenkonstruktion an. Er ist in affirmativer Weise Programmierer, in ästhetischer Weise Baumeister simulativer Gegenwelten, in kritischer Weise Hacker, denn jedes Programm ist ein Sprachspiel. (Meder 2004, S.15)

Damit zeigt Meder, dass der Sprachspieler über hohe Anpassungsfähigkeit verfügen und je nach Umfeld verschiedene Rollen annehmen muss. Dies ist auch notwendig, da, wie zuvor beschrieben, Theorien nie Vollständigkeit beanspruchen können und ihnen die Letztbegründung fehlt, da das Ganze nie erfasst werden kann. Der Sprachspieler muss mit Unvollständigkeit und Zufälligkeit umzugehen lernen, denn „Zusammenhänge herzustellen, ist die Hauptaufgabe des Sprachspielers bzw. besser: der Sprachspieler *ist* der Zusammenhang als Bildung.“ (S.17)

Am Ende dieser Einleitung gibt Meder eine erste Einschätzung, was der Sprachspieler als Bildungsideal zu bedeuten hat:

Der Sprachspieler als das Bildungsideal dieser Zeit ist die in eine Figur gefasste Dogmatik, die jeder systematischen Bildungstheorie zur Seite steht, wenn es darum geht, auch Einfluss auf unser Handeln zu haben. (Meder 2004, S.27)

Dies schließt an alle zuvor genannten Ideen von Bildung an, denn es fordert das Subjekt zur verantwortungsvollen Reflexion seines Handelns auf, wohl wissend, dass es ein Ideal ist, dem wohl absolute Realisierung verwehrt bleibt. Jedoch bietet es eine Handlungsanleitung für jeden an, „indem es Orientierungen, Reflexionsanlässe, Normen und / oder Werte liefert, die in der Praxis bedacht werden sollten“ (Meder 2004, S.27).

Dies sind keine neuen Erkenntnisse, es gab sie mehr oder minder in jeder Zeit, in der Bildungsideale erschaffen wurden.

Deshalb scheint es notwendig zu sein, für diese Epoche, in der wir leben, eine angepasste Theorie zu entwickeln. Was macht die neue Technologie mit uns?

3.2.3 Der Sprachspieler und die Technologie

Der Pädagoge Klaus Haefner schreibt schon 1982 von einer neuen Bildungskrise, da neue Technologien, seiner Meinung nach, „unsere soziale Welt strukturell verändern.“ (Meder 2004, S.45) Roboter übernehmen Arbeitsschritte, die zuvor durch körperliche Anstrengung verrichtet wurden, Kommunikation und Organisation in Büros wird über Netzwerke abgewickelt, Datenbanken erfassen gesellschaftliche Vorgänge und kontrollieren sie und Wissen wird „durch maschinelle Produktion von Informationen und von Informationssystemen“ (Meder 2004, S.45) verändert (vgl. Meder 2004, S.45).

Meder stellt die Frage, was an diesen Veränderungen „so grundlegend sein (...) [soll], dass man mit Recht von einem Wandel im Selbstverständnis des Menschen sprechen sollte“ (ebd.). Um das zu beantworten, muss man sich die Medientheorie McLuhans näher vor Augen führen.

McLuhan spricht davon, dass das Medium die Botschaft sei und nicht der Inhalt.

Der Inhalt ist nur die Eigenform eines Mediums. (...)

Das Medium ist die Botschaft, die magischen Kanäle formen die Inhalte unsere Denkens und Wissens. (...) Die Schrift als ein Medium der Darstellung von Sprache ist ein solcher magischer Kanal, der unser Weltverhältnis verändert hat. (Meder 2004, S.46)

Diese These lässt sich anhand eines Beispiels, das Meder gibt, verstehen. In oralen Gesellschaften passiert Informationsaustausch unmittelbar, das gesprochene Wort trifft auf das hörende Ohr. Es herrscht nur die Zeit der Gegenwart, denn vergangene Ereignisse können vom Erzähler jederzeit an die gegenwärtige Zeit angepasst werden, um Gültigkeit zu erlangen. Es besteht keine Möglichkeit, das Gehörte an einem anderen Ort zu überprüfen. McLuhan sagt nun, dass Medien Kommunikationsformen sind, „die auf je spezifische Weise unsere Sinnlichkeit einschränken. Medien sind daher Kanäle für die Wahrnehmung“ (S.47). In schriftunkundigen Gesellschaften herrscht der akustische Kanal vor und die „Informationsverarbeitung geschieht in der medialen Form der Produktion von Lautgebilden“ (ebd.). Dem kann sich in diesen Gesellschaften niemand entziehen, denn Ohren lassen sich nicht so verschließen wie Augen (vgl. Meder 2004, S.47).

Des Weiteren sind Medien, laut McLuhan, rückbezüglich auf sich selbst. „Die Botschaft eines Mediums ist ein anderes Medium, sein Inhalt ist nur ein Programm.“ (S.47)

Das heißt, dass die gesprochene Sprache als Medium in akustischer Form fungiert, der Inhalt ist die zugeschriebene Bedeutung der Wörter, aber die Botschaft ist die „Produktion und Rezeption von Lautgebilden“. (S.47) Dies ist dem Medium des Musikalischen gleich.

Die Semantik der Wortbedeutungen ist nur *ein* Programm des Tonal-Musikalischen. Daran wird deutlich, dass das gesprochene Wort grundsätzlich, d.h. seinem medialen Gesetze folgend, zur Musik und zum Rhythmus tendiert – und zum Vergessen. Zugespitzt kann man von daher sagen, dass orale Gesellschaften ihre Informationsverarbeitung im Modus des Vergessens vollziehen. (Meder 2004, S.47f)

Mit dem geschriebenen Wort wird ein radikaler Umbruch vollzogen, denn der akustische Kanal wird vom visuellen abgelöst. Dies bedeutet in der Folge, dass man sich den Inhalten entziehen kann, indem man die Augen verschließt und einfach nicht liest. Andererseits ist das geschriebene Wort ständig verfügbar, sozusagen konserviert, und zu einem späteren Zeitpunkt genauso abrufbar. Das akustische Wort ist, wie oben beschrieben, gleichzeitig und unmittelbar, also auch augenblicklich vergänglich. Auch in der Selbstwahrnehmung des Menschen (Zuhörer, Leser) verändert sich etwas, nämlich die Intentionalität. Er ist nicht mehr ausgeliefert, sondern kann sich aktiv auf etwas richten (vgl. Meder 2004, S.48). Das Schriftliche lässt sich, anders als das Gesprochene, weniger leicht manipulieren, da die theoretische Möglichkeit besteht, dass der Rezipient an einem anderen Ort das Gelesene überprüft. Die Vergangenheit erhält damit ähnliche Gültigkeit, wie die Gegenwart sie zuvor schon hatte. Durch analytische Beobachtungen und Vergleiche werden auch theoretische Formen der Zukunft sichtbar und damit ein reflexives Zeitverständnis möglich gemacht. Die Vorstellung von Welt wird in reflexiver Form ermöglicht, da Sprache vergegenständlicht wird. Durch die hohe Verfügbarkeit von Wissen, wird die Informationsverarbeitung beschleunigt, die bis dahin allein beim Mensch liegt. Es muss Ordnung geschaffen werden, die sich in einem Nacheinander realisiert, sowohl historisch als auch in der Form aufeinanderfolgender Schriftzeichen (vgl. Meder 2004, S.49).

„Die schriftsprachliche Gesellschaft erweist sich so als eine Gesellschaft, die ihre Informationen im Modus der Erinnerung und des Gedächtnisses verarbeitet, sie ist Gesellschaft der Speicherung von Daten und Informationen“ (S.49).

Ein weiterer Schritt ist der von der Schriftsprache als Medium zur Literalität als Medium. Im lateinischen Alphabet wird die Schriftsprache auf Buchstaben reduziert, die alleine keine eigene Bedeutung haben, es ist dies „die Zergliederung der phonetischen Wortgestalt in Elemente, die in Buchstaben codiert werden“ (S.50). Dadurch wird eine rationale Analyse

von Sprache, die wir alle seit dem Lesenlernen vollziehen, initiiert, da wir Buchstaben decodieren und ihren semantischen Gehalt verstehen müssen. „Der analytische Grundzug literaler Sprache macht auch ihre Rationalität aus – ja sie kann als Paradigma von Rationalität und Rationalisierung schlechthin verstanden werden.“ (S.50)

Dies führt zu einem vereinfachten und dennoch viel diffizileren Alphabet, nämlich der Sprache des Computers aus 0 und 1. Dies ist zwar strukturell einfacher zu verstehen – entweder Strom fließt oder fließt nicht - lässt aber viel mehr Möglichkeiten zur Decodierung für den Leser offen, was auf einem Blatt Papier keinen Sinn ergeben würde, da die Decodierung zu viel Zeit in Anspruch nehmen und außerdem eine absolute Genauigkeit in der Darstellung erfordern würde. Mit nur einem Fehler in der Darstellung wäre der Sinn vollkommen verändert und nicht, wie in der Buchstabensprache, trotzdem noch interpretativ erfassbar (vgl. S.51-53).

Ein anderes Problem der Decodierung von Computer-Literalität ist die vergleichsweise längere Zeichenfolge, um Wörter darzustellen. Der Mensch hat für dieses Problem Superzeichen erfunden (solche Zeichen entwickeln sich in der heutigen Zeit immer wieder bspw. LOL als Zeichen dafür, dass man sich über das soeben Gelesene amüsiert). Der Computer kann trotz alledem auch solche Superzeichen vergleichsweise schneller decodieren (vgl. S.53).

Am Anfang sind sie nur Abkürzungen von Wörtern, dann spricht man von der Maschinensprache des Computers, später sind die Superzeichen Abkürzungen von Sätzen, dann spricht man von höheren Programmiersprachen und schließlich sind sie Abkürzungen von Satzketten und ganzen Texten, die man in der Computersprache Software oder Programme nennt. (Meder 2004, S.53)

Der Computer bietet nach der Codierung von Sprache und den sich damit eröffnenden Möglichkeiten Genauigkeit und Organisation „für die Regulierung komplexer Feinabstimmung“ (S.51) in einer Welt, die Daten immer schneller verarbeiten muss.

Dies ist der Computer. Er erscheint als die Lösung des Problems insbesondere angesichts der Grenzen, die die Feinabstimmung menschlicher Verrichtungen offensichtlich hat. Der Mensch kommt an Grenzen seiner Rationalisierbarkeit und an Grenzen seiner Rationalität. (Meder 2004, S.51)

Durch den rationalen Vorteil, den der Computer hat, indem er Information weitaus schneller als der Mensch verarbeiten kann, werden viele rationale Aspekte des Lebens nach und nach durch Maschinen, d.h. Computer ersetzt.

Die Rationalisierungstendenz des industriellen Zeitalters findet in der automatisierten Informationsverarbeitung ihren Abschluss und schlägt um in eine Tendenz zu integralen (ganzheitlichen), simultanen Verkettungen von Prozessen, die maschinenintern rational ablaufen, aber nach außen, dem Menschen gegenüber, abgeschlossen sind. (Meder 2004, S.52)

Dies bedeutet fast eine Abkehr von den aufklärerischen Idealen, da Rationalität mehr und mehr von Informationsverarbeitungsmaschinen bewältigt wird. Der Mensch, der Rationalität so lange für seine Identitätsfindung brauchte, gibt die Fackel der Aufklärung an eine Maschine weiter und hat damit die Möglichkeit „andere Formen der Erlebnisvollzüge“ (S.52) kennenzulernen (vgl. S.52).

„Dies verändert sein Selbstkonzept. Oder besser gesagt: dies kann und sollte sein Selbstkonzept verändern, und damit ist die Bildungsfrage angesprochen. Worin findet der nachindustrielle Mensch seine Identität?“ (Meder 2004, S.52)

Die Theorie des Sprachspiels, zurückgehend auf Wittgenstein, versucht dem Verlust der Rationalität nicht mit Trauer zu begegnen, sondern eine Theorie des Wissens, „eine neue Form des Umgangs mit Wissen“ (ebd.), zu sein. Meder behauptet, dass Wittgenstein damit den Grundstein der „Computer-Literalität“ (ebd.) gelegt habe (vgl. S.52).

Der Computer als solcher ist nun das Medium des Sprachspielers.

Das Medium Computer ist ein Medium über das Medium der geschriebenen Sprache, aber derart, dass die Schrift beweglich geworden ist. Die Botschaft dieses neuen magischen Kanals ist jenes uns altbekannte Medium literaler Sprache. Und indem diese Botschaft das thematisiert, was wir nun jahrhundertlang im Gebrauch hatten: die Beweglichkeit der Information durch das geschriebene Wort, macht sie diese Beweglichkeit zum Gegenstand des tätigen Umgangs des Menschen mit der Welt. Ist Beweglichkeit die Botschaft des neuen Mediums, dann wird Sprache zur Simulation möglicher Welten. Der Inhalt des neuen Mediums ist das Programm einer möglichen Welt. Als bloß mögliche Welt verweist das Programm bei aller Geschlossenheit stets auf weitere Alternativen. In solcher Verweisung liegt die explosive Kraft der Vervielfältigung von Sprachen und damit der Vervielfältigung von möglichen Welten. Der Umgang mit Sprachen wird somit zum Spiel.

Der Mensch, der sein Selbst- und Weltverstehen darauf aufbaut, ist der Sprachspieler. Dies ist das Bildungsideal des Zeitalters der Neuen Technologien. (Meder 2004, S.54)

Ist der Sprachspieler schaffend tätig, erfindet er neue Sprachen, „in denen er mögliche Welten simuliert“ (ebd.). Diese Welten oder Programme fordern den Anwender dazu auf, selbst zum Sprachspieler zu werden. Dieser muss nicht nur ein Programm beherrschen, sondern sich frei zwischen verschiedenen hin- und herbewegen können. „Denn nur so

erkennt er die Möglichkeiten und Grenzen einer in der Software simulierten Welt“ (ebd.). Für den Sprachspieler löst sich die Einheit von Zeit und Welt auf, indem er immer neue Simulationen erfindet und mögliche Zukünfte schafft. Er weiß, dass die Fülle an Informationen nicht erfassbar ist, hat aber das Werkzeug, das ihm jederzeit Zutritt zu jeder Form von Information verschafft. Er verlässt sich auf seine menschliche Urteilskraft (vgl. Meder 2004, S.55).

„Seine Vollständigkeit beruht nicht auf Normen, sondern auf Variation. Variationen leben von Entscheidungen bei unvollständiger Information“ (Meder 2004, S.55). Die letzte Aufgabe, die dem Menschen geblieben ist, nämlich mithilfe der Vernunft zu urteilen und zu entscheiden, macht den Sprachspieler aus.

3.2.4 Der Sprachspieler und die Transzendenz

In weiterer Folge versucht Meder ein transzendentes Bild des Sprachspielers im Kantischen Sinn zu schaffen und die ethische Rolle zu eruieren. Wie zuvor schon erwähnt wurde – und auch für diese phänomenologische Arbeit gültig ist – können all die einzelnen Teile des Bildes oder die Theorien nie einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern müssen als ein Nebeneinander von Vielem angesehen werden. Kant sah in seiner Transzendentalphilosophie das Ich-denke und das Ding-an-sich als Letztbegründung. Meder sagt nun, dass der Sprachspieler eigene Kategorien von Ich-denke und Ding-an-sich schafft und somit die Letztbegründung aufhebt (vgl. Meder 2004, S.181).

Das Ding-an-sich und das Ich-denke vervielfältigen sich in die vielen ‚Dinge-an-sich‘ und in die vielen ‚Ich-denke‘, deren Zahl an der Zahl der Sprachspiele abzuschätzen ist (...).

Dies ist kein Argument dafür, Transzendentalität aufzugeben. Es ist ein Argument gegen Einheit und Letztheit. Davon aber kann die transzendente Methode bzw. die transzendente Argumentation unabhängig gedacht werden. Transzendente Methode muss dann topologisch verfahren; sie muss ergänzt werden durch das Identifizieren des Sprachspiels, für das sie angesetzt wird. (Meder 2004, S.181)

Damit wird die Grammatik des Sprachspiels zum Regelwerk des Sprachspielers: „ein Satz von Regeln der Verwendung von zulässigen Worten in Spielzügen“ (S.181).

Diese Regeln zeigen sich auch in der Auffassung von bestimmten Ausdrücken.

Die Moderne hat die Prozeduren „Ich“, „Subjekt“, „Person“, „Individuum“, „Identität“ und „Selbst“ metaphysisch substantialisiert. Stattdessen handelt es sich um Spielzüge am Rande des eigentlichen Spiels, um Spielzüge, die ein Spiel beenden oder anfangen.

„Person“ ist die Stopregel im Spiel um Handlungskausalität. „Ich = Ich“ ist die Stopregel für den

Erkenntnisprozess (oberste Gattung). „Individuum“ ist die Stoppregel für den sozialen Differenzierungsprozess; „Selbst“ die Stoppregel für den sozialen Attributionsprozess, „personale Identität“ für das Spiel mit Irritationen. (Meder 2004, S.188)

Diese Stoppregeln sagen aber nichts über den Inhalt des Spiels aus, sie legen nur die Grenzen fest. Ähnlich verhält es sich auf moralischer Ebene mit dem kategorischen Imperativ, der Grenzen absteckt, aber wenig zum Spielen einlädt, da er, wie Meder meint, bspw. in philosophischen Debatten ein Totschlag-Argument ist, d.h. er gewinnt immer (vgl. S.188).

Wenn nun Letztbegründung fehlt, muss sie, so Meder, auf ästhetische Weise geschaffen werden. Dafür eignet sich der Sprachspieler, der zugleich auch der Richter über die Bestimmung der Grenzen sein kann. Sprachspiele sind immer unvollständig, da sie in jeder erdenklichen Weise erweitert werden können und dies von jedem, solange die zuvor festgelegten Regeln eingehalten werden (vgl. S. 189f).

„Deshalb ist der Sprachspieler konzipiert als die transformative Kraft der Codierung und Decodierung, die eine Strategie der Transduktion von Sprachspielen darstellt“ (Meder 2004, S.189f).

Meder konstatiert am Ende dieses Kapitels, dass transzendente Bedingungen „nichts mit der neuzeitlichen Rationalität zu tun [haben], sie sind gerade das andere der Vernunft, zum einen empirisch-anthropologisch (...), zum zweiten unabgeschlossen (...) und zum dritten ästhetisch“ (Meder 2004, S.192). Als Superzeichen wird Bildung transzendental zur „Einheit von Lebensform und Lernen“ (ebd.). Das bedeutet, dass der Sprachspieler unablässig Simulationen auf die Wirklichkeit setzt, die voneinander stark unterscheidbar sind. „Gebildet werden heißt stets etwas als anderes im anderen des anderen darzustellen, wobei das etwas stets die Funktionsrolle der Wirklichkeit und das andere die der Abbildung, des Modells bzw. der Simulation hat“ (ebd.). Wirklichkeit wird damit zum nicht darstellbaren Rest der Simulationen. Um einen ethischen Anspruch erheben zu können, darf der Sprachspieler nie aufhören Simulationen zu erschaffen und sich dabei bewusst zu sein, dass das nicht darstellbare und erkennbare das Ding-an-sich ist. „Die Sensibilität dafür zu pflegen, d.h. die Spielzüge zu kultivieren, die genau dies zeigen, garantiert, dass wir nicht wieder zurückfallen in die Allmachtsphantasien der Moderne“ (ebd.). Meder empfiehlt hierfür die sogenannte Hacker-Ethik, das „ist Spielleidenschaft um ihrer selbst willen“ (ebd.).

3.2.5 Merkmale des Sprachspielers

Nachdem nun die ethischen Grenzen des Sprachspielers ungefähr ausgelotet wurden, findet sich im letzten Kapitel des Werkes eine Auflistung der Eigenschaften des Sprachspielers, die zu seiner Identifikation einiges beitragen könnte. Es sind dies elf Grundsätze, die Meder aufstellt, um Dekonstruktion als Bildung in einem performativen Prozess darzustellen (vgl. Meder 2004, S.267).

- Im Sprachspiel erkennt der Sprachspieler die Beziehung zwischen Zeichen und Bedeutung und „was dadurch bestimmt wird, und (...) was dadurch unbestimmt bleibt“ (Meder, S. 264). Er versucht Unterdrückung zu eliminieren und macht dies auf positive Weise im Spiel. Dabei stößt er an die Sprachgrenze, „die in allen Sprachspielen als nicht-sprachliche Welt bzw. als unsere Lebensform fungiert“ (ebd.).

Er handelt dabei unter der Einhaltung von Regeln als Reflexion und Rückkopplung einerseits, und andererseits verwendet er Regeln in „Kontexten, für die sie nicht vorgesehen sind, um zu Irritationen zu führen“ (ebd.). Diese Irritationen verändern die Bedeutung nicht, sondern eliminieren den Ort der Zeichen und Bedeutungen (vgl. Meder 2004, S.264).

- Obwohl das Spiel auch mythische und mystische Elemente hat, verortet sich der Sprachspieler dort selbst nicht, sondern weiß sich im Rahmen der Regeln, bzw. der Grammatik zuhause. Er versucht optimale Spielzüge zu finden, die „von prozeduraler, performativer *Genauigkeit in Ausdruck und Treffsicherheit* sein müssen“ (S.264). Die Genauigkeit bedeutet hier die Fähigkeit des Sprachspielers Unregelmäßigkeiten und schlechte Versuche Spielzüge zu ersetzen, erkennen und verhindern zu können. Treffsicherheit besitzt er, wenn er sich bewusst ist, dass die Welt in Unordnung besteht und deshalb jederzeit die Möglichkeit gegeben ist, dass das Sprachspiel von neuem beginnt, sollte es zu kompliziert werden (vgl. ebd.).
- Der Sprachspieler kämpft gegen einseitige Macht über Zeichen. Sei dies von sprachlicher Natur, wie es immer noch häufig im Gender-Problem vorkommt, sei es in gesellschaftlicher Form, indem er seine Handlungsweisen anpasst und seinen Widerstand adäquat wählt. „Die Spielzüge der *Decodierung* und *Neucodierung* sind Teil einer Strategie der Transformation von Handlungsweisen und Lebensformen“ (S.264). Wie zuvor schon beschrieben, geht er gegen Unvollständigkeiten vor und ist, aufgrund von Analogien, in der Lage daraus neue Sprachspiele zu entwickeln und Alternativen aufzuzeigen. Macht zeigt sich im Sprachspiel als die Fähigkeit

Zeichen und Bedeutungen zu erkennen und durch ihre Neuzuweisung neue Grenzen abzustecken. Dies geschieht auch auf einer emotionalen Basis, weshalb der Sprachspieler voll und ganz bei der Sache ist (vgl. S.264f).

- Durch Irritationen versucht der Sprachspieler seine Mitspieler zu verändern. Dies geht soweit, dass er auch ohne Aussicht auf eine „normative Perspektive, auch bei Verlust von Regeln bejaht“ (S.265) und weiterspielt, um des Spiels willen. Dadurch wird Irritation zur *„Paralogie des Spielens selbst (...). Denn diese Paralogie aktualisiert und artikuliert das Außersprachliche an der Sprache und im Sprachspiel – eben das Andere der Vernunft“* (ebd.). Der Sprachspieler findet sich somit in einer Spielgemeinschaft wieder (vgl. S.265).
- Der Sprachspieler nimmt auch Rücksicht auf aus dem Spiel herausgefallene Marginalisierte. In der Simulation zeigt er auf, was falsch in der gängigen Version läuft, weshalb sie ausschließt und versucht sie zu verbessern. Dadurch schafft er ein Bewusstsein für die Marginalisierten, „d.h. für solche, deren dreifaches Bildungsverhältnis mit keiner gesellschaftlichen Normalität in Einklang gebracht werden kann“ (vgl. S.265).
- Die nächste Eigenschaft des Sprachspielers ist gleichzeitig so etwas wie die goldene Regel für ihn. Er kennt die Stoppregeln, als Gelegenheit für den Beginn eines neuen Sprachspiels. Der Sprachspieler darf nicht ausschließend spielen, d.h. jemand, der das Spiel zu zerstören versucht, wie ein Spielverderber, muss die Möglichkeit erhalten beim nächsten Spiel wieder teilnehmen zu dürfen. Niemand darf ausgeschlossen werden. *„Dieses ist der kategorische Imperativ des Sprachspielers, denn es ist die Bedingung der Möglichkeit seiner Tätigkeit“* (vgl. S.265).
- Der Sprachspieler spielt fast immer in einer Gemeinschaft. Er ist von Beginn an in einer Mannschaft und seine Gegner sind von Beginn an zugegen. „Bildung als dreifaches Verhältnis ist kein Prädikat für Subjekte, sondern die Eigenschaft von Agenturen oder Auseinandersetzungen“ (vgl. S.266).
- In seiner Gruppe oder mit seinen Gegnern versucht der Sprachspieler das bestmögliche Ergebnis zu erringen. Die logische Folge daraus ist, dass er damit die Kultur und Qualität des Spiel bzw. der Welt zu verbessern sucht. Dies kann allerdings nur ein Anstoß sein, da die „Kultur des Sprachspiels (...) eine Frage der Lebensform“ (S.266) darstellt. Dieser Anstoß sieht vor, dass durch kreative Leistung

Alternativen geboten werden und neues produziert wird. Dies kann im besten Fall dazu führen, dass Neues integriert wird und trotzdem alle Beteiligten weiterspielen können (vgl. S.266).

- Der Sprachspieler erkennt sich selbst im Sprachspiel und weiß, dass nicht er das Spiel ausmacht, sondern das Spiel ihn ausmacht. Das postmoderne „also bin ich“ aus Descartes' Erkenntnistheorie bedeutet eben, dass der Sprachspieler sich selbst im Spiel wiederfindet und ein Verhältnis dazu bilden kann (vgl. S.266).

Spielzüge der Befindlichkeit kann es eigentlich nicht geben. Zumindest können sie in keiner Regel angegeben werden. Aber der beschriebene Habitus, der in einer Haltung variabler und liberaler Selbst- und Fremdzuschreibung besteht, ist ein Kapital(...), Sprachspiele zu gewinnen und Dekonstruktionen durchzuhalten. (S.266)

- Durch das absichtliche Setzen von Unterschieden sensibilisiert der Sprachspieler und zeigt damit, dass er sich der Differenzen durchaus bewusst ist. Dies macht er auf kreative und abwechslungsreiche Weise (vgl. S.266).
- Wenn es die Situation verlangt und der Sprachspieler gefordert ist, auf irgendeine Art und Weise, ein Bild der Welt zu zeichnen, wählt er eine Differenz aus und unterdrückt somit die anderen. Dies ist allerdings nicht als reine Unterdrückung zu verstehen, sondern als bewusste Wahl für ein Superzeichen, das so viel wie möglich von Welt darzustellen imstande ist (vgl. S.266f).

Betrachtet man diese elf Grundsätze genauer, wird man erkennen, dass der ursprüngliche Bildungsbegriff in ihnen erkennbar ist. Der Sprachspieler setzt sich in Beziehung zu Welt, Gesellschaft und Selbst, hat aber auch die Möglichkeit diese Beziehungen ständig zu erneuern und zu verändern. Damit zeigt Meder, „inwiefern Dekonstruktion Bildung als performativer Prozess ist“ (Meder 2004, S. 267). Verschiedene Gruppen haben diesen Ansatz vom theoretischen ins praktische Feld getragen, wie bspw. die Riot Girls im Zusammenhang mit dem unterdrückten und sexuell aufgeladenen Bild der Frau oder der Chaos Computer Club im Zusammenhang mit elektronischer Sicherheit und dem Spass am Spiel ohne konkretem Ziel. Der Bildungsbegriff ist immer ein kritischer, wenn nicht gar revolutionärer als Standpunkt gegen festgefahrene Mechanismen, „die Revolte des Einzelnen gegen das System, gegen Verallgemeinerungen, gegen die Schubladen, in die man gesteckt wird, und gegen vieles andere, das ein Verhältnis des Einzelnen zu Welt, Gesellschaft und zu dem stigmatisierten Selbst unerträglich macht“ (Meder 2004, S.267).

So kämpft der Sprachspieler gegen jede Form von Unterdrückung jeder Minderheit und jedes Menschen (vgl. Meder 2004, S.267f).

Durch die elektronische Präsenz des Einzelnen, sei es auf Facebook, Twitter oder in einem Games-Forum, gerät die physische Existenz in den Hintergrund und wird nicht bewusst wahrgenommen, ausser im Sinne „da muss doch einer vor der Computer- bzw. Handytastatur sitzen“. Der Sprachspieler schliesst unter anderem dort an und lässt den Gebildeten sich in Beziehung zu seinem Selbst im Netz setzen sowie die Identität der Anderen auf mindestens zweierlei Weise sehen (siehe: Punkt 2.6).

Der Sprachspieler als Bildungsideal der Informationsgesellschaft weiß, daß [sic!] Macht und Gewalt in der Informationsgesellschaft auf der Herrschaft von Sprache beruhen. Gewalt äußert sich in der vermittelten Zuweisung der Bedeutung zu Zeichen (...) oder in der Eliminierung von Bedeutung aus ihrem Zusammenhang mit Zeichen. Der Sprachspieler durchschaut kritisch diese Gewaltmechanismen und setzt die Wucht der Sprache und den semantischen Schnitt an die Stelle von Hammer und Sichel auf seine Fahne. (Meder 1998, S.40 [Anm.:A.R.]

Diese Definition eines Bildungsbegriffs soll nach dieser Beschreibung und Betrachtung, dazu dienen, die Forschungsfrage in Auseinandersetzung mit den Beispielen aus dem privaten Bereich (Gaming) und dem öffentlichen (Protest) sowie dem damit zusammenhängenden halböffentlichen Privaten (Twitter) zu beantworten und die möglichen Identifikationsmodelle in Zusammenhang mit *collective intelligence* und dem Spiel mit Identitäten aufzuzeigen. Damit das gelingen kann, wird im nun folgenden Kapitel die Theorie der kollektiven Intelligenz nach Pierre Lévy genauer betrachtet.

3.3 Annäherung an die kollektive Intelligenz

Der Ausdruck „Die kollektive Intelligenz“ oder *collective intelligence* stammt von Pierre Lévy, der in seinem gleichnamigen Buch diesen Begriff darlegt. So schreibt er dazu:

What is collective intelligence? It is a form of *universally, distributed intelligence*, constantly enhanced, coordinated in real time, and resulting in the effective mobilization of skills. I'll add the following indispensable characteristic to this definition: The basis and goal of collective intelligence is the mutual recognition and enrichment of individuals rather than the cult of fetishized or hypostatized communities.

(...) No one knows everything, everyone knows something, all knowledge resides in humanity. There is no transcendent store of knowledge and knowledge is simply the sum of what we know. (Lévy 1997, S.13f [Anm.:A.R.]

Was ist kollektive Intelligenz? Es ist eine Form von *allgemeiner, verteilter Intelligenz*, ständig erweitert, abgestimmt in Echtzeit und resultierend in der nachhaltigen Aktivierung von Fähigkeiten. Ich sollte die folgende unverzichtbare Besonderheit zu dieser Definition anfügen: Die Basis und das Ziel von kollektiver Intelligenz ist eher die gegenseitige Anerkennung und Bereicherung von Individuen als der Kult von verehrten oder vergegenständlichten Gesellschaften.

(...) Niemand weiß alles, jeder weiß etwas, das gesamte Wissen ruht in der Menschheit. Es gibt keinen übernatürlichen Vorrat an Wissen und Wissen ist einfach nur die Summe davon, was wir wissen.

Aldo Tolino hat eine treffende Beschreibung des Phänomens in „Gaming 2.0“ gefunden: „*Shared Knowledge* ist Wissen, das als wahr angenommen, und von einer Gruppe geteilt wird. *Collective Intelligence*, auf der anderen Seite, ist die Summe des Wissens der einzelnen Individuen einer Gruppe, das auf eine Frage hin verfügbar ist.“ (Tolino, S.116)
Das Anliegen Lévy ist es durch kollektive Intelligenz Gesellschaftsstrukturen durch Technologie zum Positiven zu verändern und dabei neue Möglichkeiten zur Identitätsfindung aufzuzeigen.

3.3.1 Die vier Räume

3.3.1.1 Die Theorie

Lévy spricht von drei anthropologischen Räumen, in denen sich der Mensch bewegt. Diese sind der Raum der Erde, des Territoriums und der Waren. Diese drei Räume sind für Lévy auch historisch von Bedeutung, da sie entwicklungsgeschichtlich aufeinander folgten. Zu Beginn definiert er den anthropologischen Raum als „ein System der Nähe (Raum), einzigartig in der Welt der Menschen (anthropologisch), und deshalb abhängig von menschlichen Technologien, Bedeutungen, Sprache, Kultur, Gepflogenheiten, Vorstellungen und Emotionen.“

„a system of proximity (space) unique to the world of humanity (anthropological), and thus dependent on human technologies, significations, language, culture, conventions, representations, and emotions.“ (Lévy 1997, S.5)

Wie zuvor erwähnt, folgen diese anthropologischen Räume aufeinander und existieren nebeneinander in der Folge. Ihre Bedeutung lässt sich als Spiegelbild der Entwicklung von Sozietät und Kultur des Menschen bezeichnen (vgl. Lévy 1997, S.1-5).

Im Folgenden werden die von Lévy angegebenen Räume kurz dargestellt.

3.3.1.2 Die Erde (earth space)

Die Erde war der erste große Bedeutungsraum des Menschen. Lévy schreibt davon, dass der Mensch als Nomade ohne Einschränkung und Grenzen das Land für sich nutzte. Die Identität des Einzelnen entstand durch seinen Namen, der ihn in eine symbolische Reihe mit seinen Vorfahren stellte. Die Identität und die Zuordnung in der Welt durch den eigenen Namen entsteht aus der Möglichkeit mit anderen Mitgliedern des eigenen Stammes und dem Kosmos in Beziehung zu treten. Mythen und Riten bestimmen das Wissen in diesem Raum (vgl. Lévy, S.6).

3.3.1.3 Das Territorium (territorial space)

Der zweite Raum, das Territorium, entstand im neolithischen Zeitalter, mit der Entwicklung der Landwirtschaft, der Stadt, dem Staat und der Literalität. Bei der Entwicklung des zweiten Raums ist zu beachten, dass er nicht den Raum der Erde zerstörte, sondern ihn überdeckte bzw. „domestizieren“ wollte. Gegenstände von Reichtum waren nicht mehr erlegte und gesammelte Jagdgüter, sondern Ländereien, die man besaß und bearbeitete. Wie zu vermuten ist, war das Wissen in diesem Raum stark durch Literalität geprägt, d.h. geschichtliches Wissen sowie die Entwicklung von systematischem, theoretischem und hermeneutischem Wissen durch die Möglichkeit geschriebener Geschichte (siehe: Punkt 3.2.3).

Die Identität bestimmte sich mehr und mehr durch die Besitztümer und territoriale Zugehörigkeiten (vgl. Lévy, S.6).

3.3.1.4 Die Waren (commodity space)

Der dritte Raum, den Lévy definiert, ist der Raum der Waren. Dieser begann sich im 16. Jahrhundert durch die Entstehung eines Weltmarktes im Zuge der Eroberung Amerikas zu entwickeln. Wie zuvor schon verschwanden die beiden vorhergehenden Räume nicht, sondern wurden nur überlagert.

„The organizing principle of the new space is movement: the flow of energy, raw materials, merchandise, capital, labor, information.“ (Lévy, S.7)

„Das Organisationsprinzip dieses neuen Raumes ist die Bewegung: der Fluss der Energie, roher Materialien, Handelswaren, Kapital, Arbeit, Information.“

Reichtum und Macht wurde nun nicht mehr über die Kontrolle eines Gebiets und seiner Grenzen definiert, sondern über die Kontrolle über Bewegung, besonders Handelsfluss.

„Industry now rules, in the general sense of processing materials and information.“
(Lévy, S.7)

„Die Industrie bestimmt nun im allgemeinen Sinn die Material- und Informationsverarbeitung.“

Die Identität entstand aus der Arbeit, der man nachging, dementsprechend schwierig war es für arbeitslose Menschen sich zu definieren. So, schreibt Lévy, vereinen sich heute diese drei Räume in Angaben über unsere Person, indem man Name (Erde), Adresse (Territorium) und Beruf (Waren) nennt. Die Entwicklung des Wissens sowie der Wissenschaft in diesem Raum war auch bedeutend für die Entwicklung des vierten Raums, den Lévy als utopischen, aber dennoch logischen angibt (siehe: Punkt 3.3.1.5). Moderne experimentelle Wissenschaft ist seiner Meinung nach, die typische Darstellung des Wissens im Raum der Waren und der fortschreitenden Bewegung. Die traditionelle Wissenschaft vollzieht einen Prozess der Deterritorialisierung, der in diesem Raum, der stark von Bewegung geprägt ist, logisch ist (vgl. Lévy, S.7).

Following the Second World War, it gave way to a “technoscience“ driven by a permanent dynamic of research and economic innovation. The coupling of theory and experimental practice characteristic of classical science now had to compete with the growing power of simulation and digital modeling, which threatened conventional epistemological methods and provided a glimpse into the turmoil of a fourth space. (Lévy, S.7)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde der Weg frei für eine „Technowissenschaft“, die von einer permanenten Dynamik der Forschung und ökonomischen Innovation getragen wurde. Die Koppelung von Theorie und experimenteller Praxis, welche charakteristisch für klassische Wissenschaft ist, hatte nun mit der wachsenden Macht der Simulation und digitalen Formgebung zu konkurrieren, die konventionelle erkenntnistheoretische Methoden bedrohte und einen flüchtigen Blick in das Getümmel des vierten Raumes bot.

Nachdem die drei Räume, die für Lévy die Entwicklung des Menschen geprägt haben, beschrieben wurden, stellt er die Frage nach dem was folgen kann. Wie könnte dieser vierte Raum aussehen. Für Lévy liegt die Antwort auf der Hand. Durch die rasante Entwicklung des Wissens und der Technologie, unterstützt durch die vorangegangenen Räume, kann für ihn dieser Raum nur der Raum des Wissens sein (vgl. Lévy, S.7f).

3.3.1.5 Das Wissen (knowledge space)

Lévy bezeichnet den Raum des Wissens als eine, im wahrsten Sinne des Wortes, Utopie,

als Nicht-Ort. Das bedeutet, dass für ihn dieser Raum nicht existiert, allerdings darauf wartet geboren oder entdeckt zu werden (vgl. Lévy, S.138).

Wissen hat für Lévy eine große Bedeutung im sozialen Leben. So spielt Wissen auch in den anderen drei Räumen eine wichtige Rolle und durch diese Räume akkumuliert sich im Laufe der Geschichte des Menschen das Wissen immer mehr. Wissen wird durch den Fortschritt der Wissenschaften immer schneller produziert. Immer mehr Menschen haben Zugang zu Wissen durch die Entwicklung der Literalität. Die Werkzeuge Wissen zu vermitteln und mit Wissen umzugehen, werden kontinuierlich besser und Lévy glaubt, dass mit der Entstehung des Wissensraumes bessere Instrumente entstehen, die uns beim Navigieren helfen, damit wir uns aufgrund von gegenseitigen Interessen besser orientieren und andere besser erkennen können. Dadurch könnte Wissen auch besser ge- und verteilt werden.

The deliberate creation of a system of expression for the knowledge space will enable us to correctly express, and perhaps even resolve, a number of crucial problems that we are currently unable to formulate adequately with the concepts and tools that have been used to express preceding spaces.
(Lévy, S.9)

Die bewusste Gestaltung eines Systems von Ausdrücken für den Raum des Wissens wird uns in die Lage versetzen, uns korrekt auszudrücken und vielleicht sogar einen Teil der ausschlaggebenden Probleme lösen, die wir zur Zeit nicht adäquat mit den Konzepten und Werkzeugen, die benutzt wurden, um vorangegangene Räume zu definieren, formulieren können.

Hinter diesem Vordergrund sieht Lévy den Ausbau des Cyberspace als Mittel zur Entwicklung des Raumes des Wissens. Wissen ist für Lévy aber nicht rein wissenschaftliches Wissen, sondern das, was den Menschen als *Homo sapiens* ausmacht. Wissen hat für ihn mit dem Leben zu tun und ist auch stark mit Bildung gekoppelt. Es ist lebendiges Wissen; der Raum in dem Gedanke auf Gedanke folgt und der, nicht zuletzt, die kollektive Intelligenz beherbergt (vgl. S.139).

Er glaubt, dass anhand des Ausbaus der Technologien auch die sozialen Verbände stärker würden, da diese Technologien dazu einladen würden Wissen zu teilen und Menschen durch kurzfristige Lehr-Lern-Beziehungen näher zusammenrücken würden. Dies führt für ihn zu kollektiver Intelligenz (vgl. S.9).

Es geht um nichts Geringeres als die Erneuerung der sozialen Bindungen über die Beziehung zum Wissen des Individuums in einem globalen Projekt.

3.3.2 Die kollektive Intelligenz

Die Theorie der kollektiven Intelligenz ist leicht zu verstehen. Mehr Menschen wissen immer mehr als nur einer allein. Ausserdem wissen nicht alle Menschen das gleiche und können sich durch Austausch gegenseitig in ihrem Wissen ergänzen. Die Folge daraus ist, dass man besser zusammen arbeitet als unabhängig voneinander. Damit wird der Andere zu mehr als nur einem Namen, einer Adresse, einer Profession oder sozialem Status. Er wird als Identität im Raum des Wissens verstanden, der mein Wissen ergänzen und erweitern kann und vice versa. Somit wird jeder Mensch, unabhängig von seiner Herkunft und Profession, ein wertvolles Mitglied im Raum des Wissens, sobald eine menschliche Beziehung, unter Voraussetzung ethischer Prinzipien, eingegangen wird (vgl. S.12f).

Lévy streicht heraus, dass Intelligenz ständig gefördert und weiterentwickelt werden muss. Passiert dies nicht, ist es, seiner Meinung nach, eine Verschwendung der wertvollsten Ressource, die wir haben. Ausserdem soll Wissen oder Intelligenz durch neue Technologien in Echtzeit koordiniert werden, um so viele Menschen wie möglich erreichen zu können. Dies kann seiner Meinung nach nur im Cyberspace passieren, und heute wissen wir, dass er recht hatte (siehe: Punkt 2.5). Kollektive Intelligenz sollte auch individuelle Fähigkeiten aktivieren und bekräftigen, denn jede einzelne Fähigkeit kann in einer Gemeinschaft nur von Vorteil sein (vgl. S.14f).

The ideal of collective intelligence implies the technical, economic, legal, and human enhancement of a universally distributed intelligence that will unleash a positive dynamic of recognition and skills mobilization. (Lévy, S.15)

Das Ideal der kollektiven Intelligenz beinhaltet die technische, wirtschaftliche, legale und menschliche Steigerung einer allgemein verbreiteten Intelligenz, die eine positive Dynamik der Bestätigung und Aktivierung von Fähigkeiten freisetzt.

3.3.2.1 Technologie

Die Rolle der Technologie ist für Lévy deshalb so wichtig, da er glaubt, dass mit neuen Technologien die Reichweite immens erhöht wird und somit Probleme, die im sozialen Verband entstehen, besser gelöst werden können, was letztlich auch den sozialen Verband stärkt. Er schlägt deshalb vor, dass Technologien vom molaren Status zu einem molekularen Status übergehen (vgl. Lévy, S.39f).

In contrast to *molar* technologies, which manage objects in bulk, in the mass, blindly, and entropically, *molecular* technology will manage the objects and processes it controls on a much finer level of detail. It will avoid mass production. Ultrarapid, precise, acting on the level of microstructure,

molecular technology from cold fusion to superconductivity, from nanotechnology to genetic engineering, will reduce waste and scrap to a minimum. (Lévy, S.40ff)

Im Gegensatz zu *molaren* Technologien, die Objekte en gros, in der Masse, blind und entropisch verwalten, steuert *molekulare* Technologie die Objekte und Prozesse, die sie kontrolliert, auf einer viel genaueren Detailebene. Sie verhindert Massenproduktion. Von kalter Fusion bis zur Supraleitfähigkeit, von der Nanotechnologie zur Gentechnik, reduziert molekulare Technologie ultraschnell, präzise und auf dem Niveau von Mikrostrukturen arbeitend, Abfall und Altstoff auf ein Minimum.

Nachdem Lévy zeigt, dass Leben (Gentechnologie) und Materie (Nanotechnologie) ihre molekularen Anfänge gerade entdecken und erforschen, widmet er sich dem Thema Information. Er teilt Technologien zum Austausch von Informationen in somatische, mediale und digitale ein. Somatische Informationen entstehen, laut Lévy, durch einen produzierenden Körper in einer Situation. Ohne die zugrundeliegende Situation wäre die Information nutzlos oder schwerer zu entziffern. Gesprochene Sprache geht mit Gesten einher, Tänze entfalten ihren wahren Sinn im Zusammenhang mit Rhythmus oder Musik. Diese Informationen brauchen ihren sinnstiftenden Kontext (vgl. S.46).

Mediale Technologien haben eine größere Reichweite, was sowohl Raum als auch Zeit betrifft. Sie verteilen sich auch ohne die Anwesenheit der Körper ihrer Schöpfer. Sie sind reproduzierbar, damit sie die Masse erreichen können, was ein untrügliches Zeichen für molare Technologien ist. Lévy spricht vom Aufkommen der medialen Technologien in der Zeit der ersten Massenmedien bzw. sogar noch früher mit dem Aufkommen der Literalität. Was digitale Technologien molekular macht, obwohl sie sogar noch besser verteilen und reproduzieren als vorangegangene Technologien, ist die Möglichkeit des Users alles zu kreieren und zu verändern bzw. zu modifizieren. Man kann sozusagen Information für Information, Bit für Bit verändern, kreieren und mit Botschaften interagieren. So beeinflusst jede molekulare Technologie jede weitere (vgl. Lévy, S.46-50).

Without the advances made by information technology, genetic engineering would certainly not be as advanced as it is, and it is unlikely that nanotechnology would even have been developed. (Lévy, S.50)

Ohne die Fortschritte, die in der Informationstechnologie gemacht wurden, würde Gentechnik sicher nicht so hochentwickelt sein, wie sie es ist, und es ist unwahrscheinlich, dass Nanotechnologie überhaupt erst entwickelt worden wäre.

3.3.2.2 Gemeinschaft

In der Folge versucht Lévy ein Bild der molekularen Gemeinschaft zu zeichnen, das einen verstehen lässt, was diese Forderung nach molekularer Technologie mit kollektiver Intelligenz zu tun hat.

Wie zuvor die Informationstechnologien, teilt Lévy nun die politischen Technologien in drei Arten ein.

Families, clans and tribes are *organic* groups. Nations, institutions, religions, large corporations, as well as the revolutionary “masses“ are *organized* groups, molar groups, which undergo a process of transcendence or exteriority in forming and maintaining themselves. Finally, *self-organized*, or molecular, groups realize the ideal of direct democracy within very large communities in the process of mutation and deterritorialization. (Lévy, S.51)

Familien, Clans, und Stämme sind *organische* Gruppen. Nationen, Institutionen, Religionen, große Unternehmen sowie die revolutionäre „Masse“ sind *organisierte* Gruppen, molare Gruppen, die sich einem Prozess der Transzendenz oder Exteriorität sich selbst zu formen und zu behaupten unterziehen. *Selbst-organisierte* oder molekulare Gruppen realisieren schließlich das Ideal der direkten Demokratie innerhalb sehr großer Gemeinschaften im Prozess der Veränderung und Enträumlichung.

Organische Gruppen können nur funktionieren, wenn jeder den anderen innerhalb der Gruppe kennt. Man ist sich der Auswirkung von Handlungen auf die gesamte Gruppe bewusst. In diesen Strukturen ist am ehesten noch direkte Demokratie zu finden. Sobald die Gruppe zu groß und unübersichtlich wird, muss man sich auf politische Technologien verlassen. Dadurch steigen Anführer zu Entitäten auf, verbinden sich mit anderen und Bürokratie entsteht. Die zur Bevölkerung aufgestiegene Gruppe bleibt zwar auf einer molaren Ebene, die Individuen selbst werden allerdings in Kategorien eingeteilt, wie Kaste, Rasse, Rang, Grad etc. Sie erscheinen nur noch als Masse. Dies erleichtert die Unterdrückung der Bevölkerung seitens der Führungsriege, was in der Folge zu einem erhöhtem Risiko von Umstürzen oder Revolutionen führen kann (vgl. Lévy, S.52f).

In a system organized around molecular politics, groups are no longer considered as sources of energy to be exploited for their labor but as collective intelligences that develop and redevelop their projects and resources, continuously refine their skills, and attempt to enhance their individual qualities indefinitely. (Lévy, S.53)

In einem System, das auf molekulare Politik ausgerichtet ist, werden Gruppen nicht länger als Energiequellen, die für ihre Arbeit ausgebeutet werden, betrachtet, sondern als kollektive

Intelligenzen, die ihre Projekte und Mittel selbst entwickeln und wieder entwickeln, ihre Fähigkeiten ständig verfeinern und versuchen ihre individuellen Qualitäten unbegrenzt zu erweitern.

Molekulare Systeme haben die Fähigkeit alle menschlichen Handlungen sinnvoll zu integrieren und die individuellen Qualitäten zu erweitern. Dadurch entsteht ein soziales Band, das niemanden ausschließt und Kreativität fördert. Das Entscheidende dabei ist, dass auf keinen vorgefertigten Plan zurückgegriffen wird, denn das wäre eine Rückkehr zur Massentechnologie, sondern es bringt eine soziale Verbundenheit, die sich durch die Beziehung des Einzelnen zu Vielen ausdrückt. Daher glaubt Lévy, dass der Cyberspace, in dem sich jeder ohne Zensur und ohne von Massenmedien beeinflussten Meinungen ausdrücken, darin navigieren kann und Zugang für jeden bereitstellt, eine passende Infrastruktur für molekulare Technologien wäre, welche zu kollektiver Intelligenz verhelfen könnte (vgl. Lévy, 53f).

Just as a brain thinks without a center or superbrain to direct it, a molecular group has no need for transcendent mediation to join together. Technical evolution has made transcendence obsolete. (Lévy, S.55)

So wie ein Gehirn ohne Zentrum oder Superhirn, das es anleitet, denkt, ist transzendente Vermittlung für eine molekulare Gruppe nicht notwendig, damit sie gemeinsam bestehen kann. Technische Evolution hat Transzendenz überflüssig gemacht.

Der Einzelne ist nicht austauschbar im Projekt der kollektiven Intelligenz, denn das Wissen jedes einzelnen vergrößert die Wirkungskraft der kollektiven Intelligenz nur noch mehr. Dadurch wird das individuelle Wissen zu einem kollektiven Wissen, in dem jedes Mitglied eine wichtige Rolle spielt. Durch die Beziehung der Einzelnen innerhalb der Gemeinschaft entsteht ein neuer Weg der Identifikation, was auch auf politischer Ebene Neuerungen bringen kann (vgl. S.17f).

New forms of democracy, better suited to the complexity of contemporary problems than conventional forms of representation, could then come into being. (Lévy, S.18)

Neue Formen der Demokratie, die besser geeignet sind auf die Komplexität von derzeitigen Problemen als konventionelle Formen der Repräsentation zu reagieren, könnten dann entstehen.

3.3.2.3 Politik

Lévy wagt nun einen Vorstoß, der in der heutigen Zeit wieder vermehrt zur Diskussion steht. Zur Zeit der Entstehung des Buches musste er noch von einer Utopie sprechen, die heute allerdings schon viel ernsthafter diskutiert wird. Er beschreibt seine Vorstellung eines „virtuellen öffentlichen Raumes“ (S.57), einer Form von direkter, computerunterstützter Demokratie (vgl. ebd.).

Heutzutage drückt sich bei den meisten Menschen die Beteiligung an Demokratie durch die Abgabe des Stimmzettels am Wahltag aus. Einige wenige nehmen noch zusätzlich an diversen, organisierten Veranstaltungen teil. Als Wähler wird der Mensch innerhalb der molaren Struktur austauschbar mit jedem anderen, der sein Kreuz am Wahlzettel an der gleichen Stelle gemacht hat. Jedoch als Individuen haben diese einzelnen Wähler oft unterschiedliche Probleme, auch wenn ihre Positionen nur Teile einer Vielzahl von geringen Variationen sind. Politisch kann sich der Einzelne nur in Form der Zustimmung oder Ablehnung von vorgefertigten Fragen ausdrücken, um danach als statistischer Anteil verarbeitet zu werden. Damit werden die Bedürfnisse der Menschen nur sehr unpräzise, unstetig wahrgenommen und bieten wenig Raum selbstständig zu sein (vgl. Lévy, S.64f).

Direkte Demokratie in Echtzeit würde viel mehr Möglichkeiten bieten Probleme in regelmäßigen Abständen auf gemeinsamer Basis zu lösen. Die Bürger eines Landes könnten gemeinsam eine politische Identität entwickeln, die sich, unabhängig von Parteien und Ideologien, zwar aus vielen verschiedenen politischen Positionen zusammensetzen, aber jedem eine hörbare Stimme verleihen würde. Die Zusammenarbeit der Menschen würde, wie schon zuvor des Öfteren erwähnt, das soziale Band stärken und Verständnis für den anderen und seine individuellen Probleme fördern (vgl. Lévy, S.65).

Doch wie lässt sich so ein Gemeinschaftsgefühl aufbauen? Wie lässt sich verhindern, dass keiner ausgeschlossen wird und alle ihre Qualitäten entwickeln können? Wie entsteht das Wir-Gefühl? In einer Demonstration werden gemeinsam Slogans gerufen, die Slogans sind jedoch vorgefertigt. Die Differenzen der einzelnen Teilnehmer werden nicht in die Gemeinschaft integriert, sondern an einem gemeinsamen größeren Übel ausgelassen.

The demonstration, like the vote, only enables individuals to construct a political subjectivity by belonging to a category (by using the same slogans or joining the same party). (Lévy, S.66)

Die Demonstration, wie die Wahl, erlaubt es den Individuen nur eine politische Subjektivität zu konstruieren, indem sie sich zu einer Kategorie zugeordnet fühlen (durch den Gebrauch des selben Slogans oder den Beitritt zur selben Partei).

Die Antwort liegt für Pierre Lévy wieder einmal in der Entwicklung der Technologie und des Cyberspace. Er glaubt, um komplett frei zu sein, müsse die Gemeinschaft unaufhörlich in Bewegung sein und sich selbst ständig in Echtzeit erneuern. Mithilfe des Internets hätte der Einzelnen eine gut hörbare Stimme, wenn man ihm nur die richtige Plattform dafür gäbe. Lévy erklärt dies anhand eines Beispiels: Der improvisierte mehrstimmige Chor kann nur funktionieren, wenn die einzelnen Mitglieder auf die anderen Mitglieder hören, ein wenig voneinander abweichen und einen Punkt finden, an dem die Stimmen harmonisch koexistieren können (vgl. Lévy, S.67).

Dies kann auch umgekehrt als ethische Vorgabe gelten. Der Sänger muss dem Verlangen, die Stimme des anderen zu übertönen widerstehen und selbst leise sein und einstimmig singen.

„In this ethics of the symphony, we can recognize the rules of civilized conversation, politeness, worldliness.“ (Lévy, S.68)

„In dieser Ethik der Symphonie können wir die Regeln der zivilisierten Konversation, Höflichkeit, Weltgewandtheit erkennen.“

Abseits dieser Ethik erklärt Lévy, dass kollektive Intelligenz nur wirklich eine solche ist, wenn sich Emotionen nicht epidemisch verbreiten, denn in einem solchen Fall hört das Kollektiv auf zu sein. Der Einzelne denkt weniger bis gar nicht mehr an die anderen der Gruppe, sondern ist ganz bei sich selbst (vgl. S.81).

In der direkten Demokratie, die über den Cyberspace zugänglich wäre, würde sich dann derjenige durchsetzen, der zeitweise am meisten kooperativ und weltgewandt ist und die beste übereinstimmende Auswahl produziert. Lévy betont noch einmal, dass seine Vorstellung des virtuellen öffentlichen Raumes die Möglichkeit schaffen soll, eine kollektive Stimme der Menschen hörbar zu machen (vgl. S.68).

The role of the virtual agora is not to make decisions for people but to help produce a mechanism for collective utterance animated by living beings. (Lévy, S.68)

Die Aufgabe des virtuellen öffentlichen Raumes ist nicht die Entscheidungen für die Menschen zu machen, sondern zu helfen einen Mechanismus für kollektive Äußerung zu schaffen, die von Lebewesen angeregt wird.

Der Computer bzw. das Internet kann dafür als Vermittler dienen.

Auch wenn diese Idee vom Autor selbst als Utopie bezeichnet wird, darf sie nicht unrealistisch abgetan werden, selbst wenn man ihr zu Recht kritisch gegenüber steht.

Utopie kann in diesem Sinne als Nicht-Ort verstanden werden und skizziert einen möglichen, noch nicht existenten Raum. Doch es hat den Anschein als würden manche dieser Orte, die Lévy beschreibt im Entstehen oder kurz vor der Entdeckung sein.

Cyberspace selbst kann auch, wie eingangs erwähnt, als Utopie verstanden, da es kein physischer Ort ist, den man einfach so besuchen kann. Aus diesem Grund muss die Vorstellung Lévy keine unmögliche sein. Einige Dinge, die er fordert, sind bereits realisiert worden, betrachtet man nur Wikipedia und in weiterer Folge das Web 2.0. Kollektive Intelligenz ist eine Form von Kultur, die – nach Huizinga – ihren spielerischen Anfang in der Vernetzung der Games Community und in weiterer Folge im politischen Protest auf Twitter und Facebook nimmt. Damit dies verstanden werden kann, wird nun das Phänomen Gaming einer genauen Betrachtung unterzogen.

3.4 Annäherung an Gaming

Unter Gaming wird im Allgemeinen das Spielen von Computer- oder Videospielen verstanden. Der Spieler wird hierbei zum Gamer und die Gemeinschaft, der er oder sie sich anschließt, ist die Gaming-Community. Im Folgenden werden Besonderheiten des Gamings dargestellt, die eine Entwicklung vom Spiel zur Kultur aufzeigen sollen. Als ergiebige Quelle dient dafür das Buch „Gaming 2.0 – Computerspiele und Kulturproduktion“ von Aldo Tolino. Der Ausgangspunkt dabei ist, dass der Gamer mehr macht als nur zu spielen. Er versucht in irgendeiner Form das Spiel zu überlisten und aus seinem vorgegebenen Rahmen zu lösen.

3.4.1 Emergent Gameplay

Wie man auch bei Huizinga feststellen konnte, definieren Regeln das Spiel und bilden einen Grundaufbau dafür.

Die Entwickler von Computerspielen schaffen einen *Spielraum*, innerhalb dessen sich die Spieler bewegen können. Innerhalb der Regeln des Spiels soll ein *Spielfluss* entstehen, in dem unterschiedliche Taktiken als zielführend, andere als weniger effizient und gewinnbringend eingestuft werden können. Um ein Spielziel zu erreichen, ist es oft möglich (nicht unbedingt notwendig), das Spiel gegen die Intention der Spiele-Entwickler zu spielen. Diese Vorgangsweise wird als *Emergent Gameplay* bezeichnet. (Tolino 2010, S.332)

Um auf die Idee zu kommen, ein Spiel entgegen der Intention des Entwicklers zu spielen bzw. die Möglichkeit dafür zu entdecken, gibt es meist einen Auslöser im Spiel, der weder vom Spieler, noch vom Entwickler vorgesehen ist. In der Regel sind das Verhaltensweisen

von nicht spielbaren Charakteren (NPC = non playable character), die aufgrund der hohen Komplexität der Programmierung des Spiels nicht immer vorhersehbar bzw. vom Entwickler intendiert sind. Es kann nicht jeder mögliche Fall vorprogrammiert werden, weshalb Lücken entstehen, die der Entwickler nicht entdeckt hat. Das bietet dem Spieler die Möglichkeit das Fehlverhalten des NPC zu seinem Vorteil auszunützen und so vielleicht eine schwierige Stelle im Spiel zu überspringen. Generell kann man davon ausgehen, dass emergent gameplay möglich wird, wenn Spielentwicklern Fehler in der Programmierung unterlaufen und damit die künstliche Intelligenz versagt bzw. unlogisch vorgeht. Ein berühmtes Beispiel für solche Fehler findet sich im Spiel Halflife, das 1998 von der Entwicklerfirma Sierra veröffentlicht wurde. In diesem Spiel hat man Haftminen zur Verfügung, die in der Regel an Wände geklebt werden können. Einige Spieler fanden heraus, dass diese Haftminen an den Wänden als Steigmittel verwendet werden können und somit die Wand erklommen werden kann. Damit gelangt der Spieler an Orte im Spiel, die er niemals hätte entdecken sollen (vgl. Tolino, S.333f).

Ein weiterer Aspekt von emergent gameplay ist die Entwicklung von Subgames. Dies sind Varianten eines Spiels, die der eigentlichen Intention der Entwickler nicht entsprechen. Ein Beispiel für ein derartiges Subgame ist das Spiel Cat and Mouse, entstanden aus dem Spiel Project Gotham Racing, entwickelt von Bizarre Creations im Jahre 2001. Project Gotham Racing ist ein Autorennspiel, wie es viele in dieser Form auf dem Markt gibt. Einige Spieler haben aber das Spielprinzip dahingehend verändert, dass das Spiel zwar das gleiche bleibt, aber die Siegesbedingungen verändert werden. Es geht darum, dass von zwei Teams je ein Spieler ein besonders langsames Auto wählt, das die anderen Mitspieler des Teams durch Rammen so schnell wie möglich über die Ziellinie befördern sollen. Der Sieger des Spiels ist das Team, das sein langsames Auto als erstes ins Ziel gebracht hat. Damit erhöhen sich die Möglichkeiten ein Spiel in unterschiedlichen Varianten zu spielen (vgl. Tolino, S.263/334).

Ein letztes Beispiel für emergent gameplay ist der Handel mit virtuellen Objekten oder Avataren. Dies ist zwar in der Regel von den Spieleherstellern verboten, findet aber trotz alledem auf diversen Kauf- und Tauschbörsen regen Zulauf. Dabei wird wirkliches Geld für rare Objekte, die in einem Spiel zu finden sind, geboten (vgl. S.334).

Jesper Juul hat emergent gameplay folgendermaßen definiert:

Emergent gameplay comes out from rules of a game. The rules of a game set up potential actions, actions that are meaningful inside the game, but meaningless out. Hence, when rules and objects in a game are combined, there are possibilities for emergent gameplay. When a game is designed with

many connections between different objects and rules, the likelihood that players will find unpredicted rule combinations increases. (Juul, Jesper 2005, zit.n. Tolino 2010, S.335)

Emergent gameplay geht aus den Regeln eines Spiels hervor. Die Regeln eines Spiels bauen potentielle Handlungen auf, Handlungen, die im Spiel von Bedeutung, aber ausserhalb bedeutungslos sind. Daher gibt es Möglichkeiten für emergent gameplay, wenn Regeln und Ziele im Spiel kombiniert werden. Wenn ein Spiel mit vielen Verbindungen zwischen Zielen und Regeln entwickelt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Spieler unvorhergesehene Regelkombinationen finden werden.

Emergent gameplay ist eine Ausgangsbasis für ludic artefacts, die im nächsten Abschnitt vorgestellt werden. Durch die Ausweitung oder Überlistung der Regeln des Spiels hat der Spieler die Möglichkeit anhand der neuen Wege, die sich ihm im Spiel öffnen, kreativ damit umzugehen und seine Vorstellungen mit den ihm zur Verfügung stehenden Werkzeugen zu realisieren.

3.4.2 Ludic Artefacts

Das Phänomen der „ludic artefacts“ lässt sich am ehesten mit dem Begriff „kreative Medienprodukte“ übersetzen.

Ludic, vom Lateinischen *ludus*, Spiel, spielend, spielerisch, bezeichnet hier Medienprodukte, die aus Computerspielen heraus entstehen. Ludische Artefakte können mitunter auch Kunstobjekte darstellen (...), der Großteil ludischer Artefakte ist jedoch *nicht* in der Sphäre der Kunst zu verorten. Es handelt sich um Projekte, die von Spielern durch ein kreatives *über das Spiel Hinausgehen* generiert werden. (Tolino 2010, S.24 [Anm.:A.R.]

Das Entscheidende an den ludic artefacts ist, dass sie in digitaler Form über das Internet verbreitet und vertrieben werden. Dies können Videoclips, Verkleidungen, Objekte, Bilder modifizierte Spielkonsolen, Comics, Tutorials, Webseiten und anderes sein. Durch die Vernetzung der einzelnen Individuen entsteht „*eine Ansammlung aktiver Kontakte, aus denen Formen entstehen.*“ (Boltanski 1999, zit.n. Tolino 2010, S.25)

Zu beachten ist dabei, dass ludic artefacts nicht auf triviale Weise entstehen. Sie werden nicht im Laufe des Spiels nebenbei kreierte, entstehen nicht automatisch durch den Spielfluss, sondern erfordern bei ihrer Generierung einen kreativen Akt, der über das Spiel hinausgeht. In diesem Sinne können ludic artefacts sehr wohl als Kunstwerke verstanden werden, jedoch nicht ausschließlich, viel mehr als Ausdrucksformen bzw. Artikulationen von Computerspielern (vgl. Tolino, S.24ff).

Die Game Community ist bei der Verbreitung von ludic artefacts sehr wichtig, da sie die erste Anlaufstelle für solche Projekte und Kunstwerke darstellt.

3.4.3 Game Community

Einfach gesprochen kann man den Begriff Game Community als Gemeinschaft der Spieler bezeichnen, die untereinander vernetzt sind und sich über Inhalte und dergleichen austauschen. In einem Internetforum, das ein bestimmtes Computerspiel zum Thema hat, kann man die einzelnen Poster (=Teilnehmer, die Fragen und Meinungen innerhalb des Forums schreiben) als Mitglieder der Game Community ausmachen.

In Verbindung mit ludic artefacts sind Communities von großer Bedeutung, da die Kunstwerke oft als Projektgemeinschaften im Netzwerk entstehen. In diesem Sinne haben sie kollektiven und kollaborativen Charakter. Als Ort der Vernetzung können anfänglich LAN-Parties genannt werden, auf denen sich die Gamer treffen und austauschen. Mittlerweile sind solche Treffen allerdings durch die Verbreitung von Breitband-Internetverbindungen stark zurückgegangen (vgl. Tolino, S.413).

In moralisch-politischer Bedeutung bezeichnet der Begriff der Gemeinschaft die durch Sprechen und Handeln bewirkte Verbundenheit einer Gruppe, als auch den Zustand des Verbundenseins als soziales Schema und Institution. Hier kann das *Game* als Ausgangsbasis für den *Aufbau von Netzwerken* verstanden werden (...).

Gaming-Communities erfüllen in diesem Sinne multiple Funktionen des Begriffs Gemeinschaft. Gaming-Communities sind Spiel- und Interessensgemeinschaften [sic!], erfüllen aber ebenso Funktionsweisen von Arbeits- sowie Wissensgemeinschaften. Dabei werden Netzwerke im Realen (auf LAN-Parties (...)) als auch im Virtuellen (...) aufgebaut, erweitert und gepflegt. Die Organisation in *Online-Foren* ist allerdings die dominanteste Form der Organisation von Gamern, die soziotechnische Form von *social networks* beginnt sich erst langsam durchzusetzen. Mit Plattformen wie *curse.com*(...) beginnen sich jedoch soziale Netzwerke zu entwickeln, die speziell auf den Typus des Computerspielers zugeschnitten sind. Ausgehend von der Gemeinsamkeit des *Gamings* wird versucht, ein soziales Netzwerk für Spieler zu schaffen, das unterschiedliche Games vereint, und so die jeweils Spiele-spezifischen *Foren* auflöst. (Tolino, S.413 [Anm.:A.R.]

Die Game Community beginnt bei der Möglichkeit die Multiplayerfunktion (=Möglichkeit über ein Netzwerk mit verschiedenen menschlichen Mitspielern an anderen Geräten zu spielen) eines Spiels nutzen zu können. Das ist die interne Vernetzung der Spieler, die von den Spielentwicklern so vorgesehen ist. Die Gemeinsamkeit der Spieler ist das jeweilige Spiel. Auf der anderen Seite gibt es Projektgemeinschaften, die zeitlich begrenzt sind und

unabhängig von bestimmten Spielen zustande kommen können (vgl. Tolino, S.87f).

Derartige Projekte können die Entwicklung von Spielmodifikationen, das Erstellen von Filmen mit Games, oder die Erstellung von Lehrmaterialien darstellen. Das Know-how von Gamern zirkuliert so durch verschiedene Gemeinschaften und über die unterschiedlichsten Plattformen hinweg. (Tolino, S.88)

An diesen Kollaborationen lässt sich ein Merkmal von kollektiver Intelligenz erkennen, da eine gemeinschaftliches Problem anhand des Wissens und der Zusammenarbeit von vielen gelöst wird.

Die Verbindung von *Games Community*, *ludic artefacts*, *collective intelligence* und *politischer Vernetzung via Twitter* u.ä. soll nun weiter untersucht werden, um letztendlich einen Bildungsbegriff einsetzen zu können, der sich in eine so (un-)organisierte Gesellschaft eingliedern kann. Die Grundüberlegung dabei war, dass Plattformen, wie Twitter, die einen wichtigen organisatorischen Anteil an jüngeren politischen Protestbewegungen haben, den Organisationsformen der *Game Community*, nach dem Aufkommen von *Leveleditoren*, d.h. *ludic artefacts*, sehr stark ähneln, wenn nicht davon sogar inspiriert wurden. Die Bezeichnung dieser Organisationsform lässt sich mit dem Begriff der *collective intelligence* beschreiben.

Der Erfolg von Ego-Shooter-Games ist zu einem großen Teil Gruppen zu verdanken, die in ihrer Organisation auf die Praxen einer Collective Intelligence aufbauten. In den Anfängen der Computerspiele-Geschichte war es möglich, die Spiele nur zu *spielen*, also zu konsumieren. Relativ bald wurden mit den Spielen jedoch auch Programme ausgeliefert, um eigenen Welten zu erstellen, so genannte *Leveleditoren*. Diese waren nicht so einfach zu bedienen, und schnell entstand so etwas wie eine Community rund um das Selbst-Basteln von Spiele-Levels. Durch die Komponente des Netzes wurden Foren möglich, die *Mappern* (...) (Usern, die selbst *Maps* für Spiele erstellen) die notwendigen Informationen und Anleitungen bereit stellten.

(...) Die Leveldesign-Community ist ein gutes Beispiel dafür, dass derartige Projekte nur im Netz stattfinden können, denn für die neuesten Technologien gibt es etwa noch gar keine Bücher, die sich die User kaufen könnten. In Form einer Community ist das Know-how-Management (...) jedoch durchführbar, auch wenn die Softwaretechnologie sehr neu ist. (Tolino, S.117f [Anm.:A.R.]

3.5 Annäherung an den politischen Protest

Diese Vorgehensweise der Vernetzung ist in jüngster Zeit auch des Öfteren im politisch-demokratischen Bereich verschiedener Protestbewegungen zu beobachten.

Die Phänomene „unibrennt“ sowie „occupy Wall Street“ sind insofern für diese

Diplomarbeit interessant, als untersucht werden soll, in welcher Form sich die Teilnehmer organisiert haben und welche Rolle die Vernetzung und der Austausch über das Internet bzw. social networks gespielt haben.

3.5.1 Die unbrennt-Bewegung

Am 20. Oktober 2009 besetzt eine Gruppe von Studierenden und Lehrenden der Akademie der bildenden Künste in Wien die Aula derselben, um gegen die vorgesehene Studienplanumstellung bzw. die Abschaffung von Studien zu protestieren. Zwei Tage später versammeln sich einige hundert Studenten im Sigmund-Freud-Park nahe dem Hauptgebäude der Universität Wien und demonstrieren Solidarität mit den Besetzern der Akademie sowie gegen die Studieneinschränkungen. Im weiteren Verlauf der Demonstration begeben sich die Protestierenden in das Hauptgebäude der Universität Wien und besetzen das Auditorium Maximum (Audimax), „der größte und bekannteste Hörsaal Österreichs“. (Sniesko 2010, S.307)

In den folgenden Tagen werden österreichweit immer mehr Hörsäle von Studierenden besetzt, die via Internet von den Protesten in Wien erfahren haben und sich mit den Protestierenden solidarisch zeigen. Schnell entstehen in den besetzten Gebäuden und Hörsälen Infrastrukturen, die mithilfe eines Live-streams online an die Öffentlichkeit gelangen. Ein weiterer Informationsschnittpunkt für Aussenstehende und Interessierte geht am 25. Oktober in Form der Website <http://unsereuni.at> online, die von den Protestierenden bereitgestellt wird, um die Aussenwelt über die Vorgänge und Forderungen zu informieren (vgl. Sniesko 2010, S.307f).

Auf ihr [der Website (Anm.: A.R.)] werden Informationen, Fotos und Videos, Beiträge aus sozialen Netzwerken wie Twitter oder Facebook sowie ein Terminkalender zu geplanten Programmpunkten bereitgestellt. Durch die Zusammenführung der unterschiedlichen Kanäle auf der Website entwickelt sie sich schnell zu *der* Informations- und Kommunikationsplattform der Proteste und lässt diese nicht zuletzt systematischer und organisierter erscheinen. (Sniesko 2010, S.308)

Rund eine Woche nach der Besetzung der Akademie der bildenden Künste finden in ganz Österreich am 28. Oktober 2009 Demonstrationen von Sympathisanten der Bewegung sowie Betroffenen unter dem Motto „*Geld für Bildung statt für Banken und Konzerne*“ (ebd.), mit der größten in Wien, statt. Anfang November schwappt die Bewegung nach Deutschland und andere europäische Staaten über, wo Studierende Hörsäle besetzen, nachdem sie via Internet bzw. anderen Medien von den Protesten in Österreich erfahren

haben (vgl. Sniesko 2010, S.308f).

Im Rahmen des *WeltstudentInnentags* gehen in ganz Europa hunderttausende Studierende auf die Straßen, um auf ihre Anliegen aufmerksam zu machen. Gemeinsam ist den Protestaktionen, die unter dem Motto *Education is Not for Sale* stattfinden, die Kritik am Bologna-Prozess und der neoliberalen Ökonomisierung der Bildung sowie der Missstände in den nationalen Bildungs- und Hochschulpolitiken. (Sniesko, S.309)

Erst nach diesem europaweiten Protest nehmen Politik und Universitätsleitung Verhandlungen mit den Besetzern auf.

Ende November treffen an der Ludwig-Maximilians-Universität in München verschiedene Besetzungsvertreter aus ganz Europa aufeinander (vgl. Sniesko, S.310).

„Ziel ist eine Diskussion und Koordination der studentischen Forderungen, ihre Internationalisierung und die Erarbeitung eines gemeinsamen Forderungskatalogs“ (Sniesko, S.310).

Die Besetzung der universitären Räumlichkeiten wird von Anfang Dezember bis Ende Dezember in allen österreichischen Städten nach und nach aufgelöst, teilweise durch den Einsatz von Räumungskommandos der Polizei (vgl. Sniesko, S.310ff).

Ob man nun die Protestaktionen der Studierenden als gescheitert sehen will oder nicht, hat sich in der Organisation derselben gezeigt, dass digitale Medien, besonders Kommunikationsmedien, für die gut zwei Monate andauernde Besetzung und den danach noch weiterlaufenden Protest ein verbindendes Element war, dass Interessierte sowie Sympathisanten über die jeweiligen Entwicklungen fast in Echtzeit informiert und vielleicht den einen oder anderen dazu inspiriert hat, sich dem Protest anzuschließen.

3.5.2 Die Vernetzung der unibrennt-Bewegung

In der Folge ist es ein Anliegen, dass verdeutlicht wird, dass diese neue Form von Kultur und Vernetzung – nach der Theorie von Huizinga – einen spielerischen Anfang genommen hat und wo dieser zu verorten war. Besonders die Vernetzung der unterschiedlichen Personen weist hier große Gemeinsamkeiten auf.

Diese Vernetzung hat die „unibrennt“-Bewegung zu einem erheblichen Teil geprägt und viele unterschiedliche Menschen mit divergierenden Meinungen geeint und nicht, wie oft von den Medien kolportiert, nur „Linke“ auf die Strasse gerufen.

Auch wenn Basisdemokratie ein eher »linkes« Konzept darstellt, setzt sich die unibrennt-Bewegung doch keineswegs aus lauter »gestandenen Linken« zusammen, sondern ist ein durchaus heterogenes Konglomerat, dessen Ziele und Vorstellungen nicht nur voneinander abweichen,

sondern sich zum Teil auch selbst widersprechen. (Heissenberger u.a. 2010, S.14)

Die Heterogenität der Protestierenden war zu einem nicht zu geringschätzenden Teil auf Internetaktivität und insbesondere auf social networks zurückzuführen, da diese viele Menschen gleichzeitig und auf einmal erreichen können.

Im Fall der jüngsten Uni-Protteste hat sich das Innere nach außen gestülpt: teils bewusst im Namen der Transparenz (z.B. Einrichtung und Aufrechterhaltung des Live-Webstreams aus dem Audimax), teils als Nebeneffekt der unter Studierenden relativ weit verbreiteten Nutzung von Plattformen wie Facebook, StudieVZ und Twitter. Die Folge: Das Material, anhand dessen heute Schlüsse über die Besetzung und Besetzer_innen getroffen werden können, ist nicht nur deutlich breiter, es dringt auch weiter in die Trivialität des Alltags jenseits der Inszenierung ein.

(Herwig u.a. 2010, S.212)

Es soll allerdings auf keinen Fall davon ausgegangen werden, dass social networks, wie Twitter die Protestbewegung begründet, aber viele Möglichkeiten eröffnet haben unterschiedliche Meinungen auf die Strasse und in die Diskussion zu bringen. Nichtsdestoweniger war dies eine Organisationsform, wie sie in den letzten Jahren immer häufiger geworden ist, weshalb offenbar auch ein gewisses politisches Potenzial in social media bzw. Web 2.0 feststellbar ist (vgl. Herwig u.a., S.211).

Das soll nicht bedeuten, dass kollektive Intelligenz im Sinne Lévy's nun existiert, jedoch ein erster Schritt zu dieser Annahme scheint getan zu sein.

Der folgende Teil dieser Arbeit soll zeigen, dass eine derart vernetzte Welt, die vom privaten Raum aus die Öffentlichkeit mithilfe von kollektiver Intelligenz erobert, ein dementsprechendes Bildungsideal braucht, welches Rücksicht auf die Einflüsse nimmt, die Neue Technologien auf den Menschen haben. Deshalb werden im nun Folgenden die einzelnen Phänomene miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt. Es sollen Gemeinsamkeiten heraus gesucht werden, um die Einbettung des Sprachspielers in eine derartige Form der Gesellschaft zu ermöglichen.

4. Vergleichender Teil

Dieser Abschnitt der Arbeit wird zeigen, dass die Organisationsform der jüngsten politischen Proteste, nämlich sich über soziale Netzwerke zu verabreden und zu arrangieren, die Folge einer spielerischen Entwicklung von Kultur ist, wie Huizinga dies für kulturelle Entwicklungen beschrieben hat. Diese Organisationsform lässt sich systemtheoretisch mit einem Aufkommen von kollektiver Intelligenz nach Lévy vergleichen. Eine Gesellschaft, die mit solchen Mitteln kämpft und sich der kollektiven Intelligenz bedient, braucht ein Bildungsideal, das den geltenden Werten entspricht und die Umstände eines technologisierten Lebens miteinbeziehen kann. Dieses Bildungsideal soll der Sprachspieler von Norbert Meder sein.

4.1 Die Uni brennt im Web 2.0

Wie im Kapitel 2.9 *Politischer Protest* anhand des Beispiels der unbrennt-Bewegung zu sehen war, steigen die Möglichkeiten durch die ständige Weiterentwicklung von Kommunikationsmedien sich kurzfristig zu verabreden und darüber hinaus medial wirksamen Protest zu organisieren. Die besten Beispiele dafür sind, über das bereits gegebene, der arabische Frühling sowie die occupy Wall Street-Bewegung, die mittlerweile nur noch als occupy-Bewegung angegeben wird. Da die Organisationsstrukturen dieser Bewegungen für die hier gestellte Problemstellung sehr ähnlich sind, wird das Augenmerk nur auf die unbrennt-Bewegung gelegt; dies auch aus dem Grund, dass diese Bewegung von Relevanz für die Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft ist.

Jana Herwig schreibt mit ihren Mitautoren Max Kossatz und Viola Mark, dass durch das Internet Möglichkeiten entstanden sind, die Menschen in unterprivilegierten Positionen mehr Chancen auf Macht und Ausdruck verleihen. Dies geht aus einer These von Nicola Döring hervor, die die Entfaltungsmöglichkeit von diesen Menschen und Gruppen durch das Internet hervorhebt. Dadurch erlangen diese Gruppen von Menschen *Empowerment* (=engl. für Ermächtigung), was zur Folge hat, dass sie besser in der Lage sind ihr Leben und ihre Umgebung zu formen und Entscheidungen darüber zu fällen. Der Mensch kann dadurch selbstwirksam werden und erlangt dadurch auch Selbstbewusstsein (vgl. Herwig u.a. 2010, S.210).

Die Protestierenden der unbrennt-Bewegung sahen, nach Annahme der Autoren, ihre

Möglichkeiten auf Empowerment durch diverse Beschlüsse, des Wissenschaftsministeriums und des Rektorats in Gefahr. Mit der Angst ihre universitäre Umgebung könnte sich gravierend verändern, gingen sie auf die Strasse, um gegen diese Bedrohung zu demonstrieren.

Wohl dürften viele Hochschüler_innen diese – etwa durch Knock-Out Prüfungen, stärkere Curricularisierung und weniger Wahlfreiheit durch »Bologna« oder mangelnde Berufsperspektiven – schon weit früher wahrgenommen haben, doch bedurfte es Zeit, geeignete Maßnahmen und Ausdrucksformen für ihren Unmut zu finden und sich zu formieren. (Herwig u.a. 2010, S.210f)

Damit sich etwas formieren kann, ist es notwendig Gleichgesinnte zu finden, um gemeinsame Aktionen planen zu können. Im Fall von unibrennt geschah dies unter anderem durch die Vernetzungsmöglichkeiten, die das Web bietet. Das hatte den Vorteil, dass der Informationsaustausch viel schneller und direkter vonstatten gehen konnte. Nachdem das Audimax besetzt war, konnten Gleichgesinnte erreicht und aufgefordert werden mitzumachen, wobei die Aussenwelt via Webstream und diverse Informationsnetzwerke, wie Twitter, auf dem Laufenden gehalten und über die Absichten der Besetzer in Kenntnis gesetzt wurde.

Die Ausweitung des Protestgeschehens ist demnach auch den verschiedenen Vernetzungsmöglichkeiten des Webs zu verdanken, das Zusammenfinden von Personen und Gruppen mit gleichen Interessen geschieht hier ungleich schneller und einfacher. Gleichgesinnte konnten nach der Besetzung des Audimax schneller erreicht und mobilisiert werden, sich der Besetzung anzuschließen. Die Organisation von Arbeitsgruppen geschah u.a. im Internet, ebenso konnte jede/r vom Computer aus erfahren, wie das Tagesprogramm aussah und was in den Plena beschlossen wurde. „Dabeisein“ war einfach. (Herwig u.a. 2010, S.211)

Das Internet bot und bietet immer noch diverse Möglichkeiten an mitzumachen und sich zu involvieren. Es darf jedoch dabei nicht vergessen werden, dass das Internet oder generell ein Netzwerk nicht die Lösung bzw. der Auslöser für den regen Zuwachs der Bewegung war.

Für den Aufbau eines internationalen Netzwerkes sind ungeachtet aller Möglichkeiten, die das Internet mit sich bringt, aber nach wie vor Face-to-Face-Kontakte und persönliche Treffen unabdingbar, um gemeinsame Aktionen zu planen und zu koordinieren oder das allgemeine Vorgehen im Kollektiv abzustimmen. (Hiesberger u.a. 2010, S.204f)

Nichts desto weniger war die Web 2.0 Technologie ein entscheidender Faktor für die

Koordinierung und Vernetzung der Proteste. Wie schon zuvor erwähnt, hat die Gleichzeitigkeit und komplikationslose Erreichbarkeit der Teilnehmer und Interessierten viele Vorteile (vgl. Hiesberger u.a., S.202).

(...) in Gesellschaften, die durch eine hohe interne Online-Präsenz ihrer Mitglieder gekennzeichnet sind, können soziale Bewegungen, Kampagnen und Selbsthilfegruppen leichter organisiert werden. Durch die Verkürzung der Kommunikationswege sind Personen, die von einer Problemlage in gleicher Weise betroffen sind, schnell aufzufinden und können durch Koordinationsstellen auf einfache Weise mit Informationsmaterial versorgt werden. Zusätzlich verbreitert sich mit den neuen Medien das organisierbare Protestpotential. (Gräf 1997, S.121 [Anm.:A.R.]

Jana Herwig und ihre Mitautoren zitieren nach Stürmer und Simon (vgl. Herwig u.a. 2010, S.214) einige Faktoren, die die Teilnahme am Protest, motiviert durch das Internet, verstärken. Diese sind erstens die eigenen Anliegen, die mit denen des Protests vereinbar sein müssen, zweitens müssen die Anliegen denjenigen erreichen, der ein potentieller Mitstreiter sein will. Als dritter Punkt ist der Wille mitzumachen angegeben, damit viertens mögliche Hinderungsgründe teilzunehmen beseitigt werden können (vgl. Herwig u.a. 2010, S.214).

Gerade für die Punkte zwei und drei wirkte das Internet bei den Protesten 2009/10 vermutlich verstärkend. Die Motivation entwickelte sich für viele schnell durch die Möglichkeit der Online-Beteiligung an den Geschehnissen. Online-Beteiligung verringert die Kosten für eine Teilnahme, schafft schnell eine kollektive Identität und fördert die Entstehung einer Gemeinschaft. (vgl. Garret 2006, S.5 zit.n. Herwig u.a. 2010, S.214)

Die kollektive Identität manifestiert sich also auch allein durch das „Dabeisein“, selbst wenn dies nur virtuell bzw. online passiert. Es entsteht ein Gefühl der Zugehörigkeit, das sich durch das Verfolgen des Geschehens einstellt.

Das Web 2.0 oder Anwendungen wie Twitter erhöhen auch die Motivation selbst etwas beitragen zu wollen, da es viel leichter ist selbst etwas zu distribuieren als in herkömmlichen Medien, wie Magazinen oder Zeitschriften.

Für eine andere Motivationspsychologie (...) ist eine große Reichweite förderlich. Je mehr Menschen mit dem eigenen Beitrag erreicht werden können, desto umfangreicher können die Auswirkungen eines Beitrages sein. Die Motivation entsteht durch das subjektive Empfinden des Nutzers, mit seiner Arbeit etwas zu bewirken oder zu verändern. Je stärker die Auswirkungen sind, desto stärker ist die Motivation beizutragen. (Kollock 1998, zit.n. Rogge 2007, S.228 [Anm.:A.R.]

Diese emotionale Bindung, die entsteht, ohne dass man selbst physisch vor Ort ist, lässt sich mit dem Begriff „following“ im Zusammenhang mit Twitter vergleichen (vgl. Herwig u.a. 2010, S.214).

„*Following* bezeichnet eben diesen Vorgang, der soziale Beziehungen im virtuellen Raum entstehen lässt und mit gestaltet (...).“ (Herwig u.a. 2010, S.214)

Dieses Prinzip ist eines, das schon Pierre Lévy in seiner kollektiven Intelligenz beschrieben hat.

The group relies on political technologies of transcendence when it becomes too large for individuals to know one another by name or comprehend in real time what they are doing as a group. (Lévy 1997, S.52)

Wenn die Gruppe zu groß wird, dass Individuen einander nicht mehr beim Namen kennen oder in Echtzeit verstehen, was sie als Gruppe machen, verlässt sie sich auf politische Technologien der Transzendenz.

Die Technologie, die zwar von sich aus unpolitisch ist, aber zu einem politischen bzw. organisatorischen Mittel verwendet werden kann, war in diesem Fall Twitter. So belegen diverse Statistiken, dass in der Zeit der Uniproteste von knapp 9.000 Twitter-Accounts 95.743 Tweets mit dem Schlagwort *unibrennt* bzw. *unsereuni* verfasst wurden. Dies lässt auf eine sehr hohe Internetbeteiligung an den Protesten schließen (vgl. Herwig u.a. 2010, S.220). Ergebnisse einer Befragung, die während der Besetzung des Audimax durchgeführt wurde, zeigen, dass die Protestteilnehmer der Meinung sind etwas mit ihrem Protest verändert zu haben (vgl. ebd.).

„Sie könnten also als *empowered* bezeichnet werden, wozu nicht zuletzt das Internet und seine vielfältigen Anwendungen entscheidend beitrugen.“ (Herwig u.a. 2010, S.220)

4.2 Die Vernetzung der Gamer

Das Phänomen einer Verbindung, die durch Vernetzung passiert, ohne dass einer der Teilnehmer sich je physisch begegnet ist, ist etwas, das schon vor Jahren in der Welt des Gaming zu beobachten war.

Die Entwicklung der Vernetzung gibt es seit dem Beginn des Internets für den Endnutzer im Jahre 1991. In diesem Fall ist das Internet als eine weltweite Verknüpfung von Computern zu verstehen, im Gegensatz zum World Wide Web, welches „die öffentlich

zugängliche Verknüpfung von Dokumenten mit bestimmten Protokollen bezeichnet“.
(Naughton 2000, zit.n. Tolino 2008, S.65)

Nach dem Zerplatzen der Dotcom-Blase im Jahr 2000 entwickelte sich der Begriff Web 2.0, der das Konzept umfasste, dass der Anwender vom Konsumenten zum Prosumer wurde, was soviel bedeutet, dass er nicht mehr nur passiv vor dem Bildschirm zu sitzen hatte und Inhalte lesen konnte, sondern diese auch selbst erstellen und verbreiten konnte (vgl. Tolino 2008, S.68).

Durch die Möglichkeiten des Web 2.0 wurde auch die Erstellung von ludic artefacts erheblich erleichtert. Dabei orientierte sich die Community an der Gaming-Community. Erfahrene Spieler bieten ihre Hilfe den jüngeren an und können durch das Web 2.0 diverse Tools, die für die Erstellung von ludic artefacts hilfreich sind, anbieten. Ausserdem können damit „Computerspieler, die kein fundiertes Know-how von Medientechnologie besitzen (etwa durch Fachausbildung), trotzdem in der Lage (...) [sein], ludische Artefakte über das Internet zu distribuieren“ (Tolino, S.69 [Anm.:A.R.]). Eines der bekanntesten Beispiele der Vernetzung im Bereich des Gaming sind die sogenannten Online-Spiele. Nicht nur dass dabei die Spieler über ein Netzwerk oder das Internet miteinander bzw. gegeneinander spielen konnten, es entstand dabei auch die Möglichkeit innerhalb des Spiels miteinander zu kommunizieren. Das heißt die Spielentwickler verbanden die Möglichkeit des Spielens mit der Möglichkeit zu chatten. Dabei entwickelte sich sogar eine Form der verkürzten Sprache, wie sie heute noch in Chats, Kurznachrichten und ähnlichem verwendet wird. Dabei darf nicht vergessen werden, dass diese Sprache dem Medium entsprechend konzipiert wurde. Liest man heute in diversen Chats und Nachrichten Abkürzungen wie LOL (= „laugh out loud“ für besonderes Amüsement des soeben Gelesenen) oder IMO (= „in my opinion“ in der Bedeutung von „meiner Meinung nach“), so entwickelte sich eine Kurzsprache der Gamer mit Begriffen wie AFK (= „away from keyboard“ für die Mitteilung während des Spiels kurz nicht am Computer sitzen zu können und damit eine kleine Pause zu fordern). All diese Abkürzungen können im Sinne von Meder als Superzeichen verstanden werden (vgl. Mäyrä 2008, S.25/Meder 2004, S.53/vgl. Punkt 3.2.3).

Ein weiteres Beispiel für die sprachlichen Entwicklungen, die in dieser Vernetzungskultur entstanden sind, ist das Wort NOOB (= „Newbie“ als Bezeichnung für einen Neuling, dessen Fähigkeiten den anderen noch stark unterlegen sind). Aus diesem Wort und einem Tippfehler eines Gamers ist ein geflügeltes Wort bzw. ein Ausspruch geworden, der jedem Online-Spieler heutzutage ein Begriff ist. I PWN NOOBS sollte ursprünglich I OWN

NOOBS heißen, um damit einem Mitspieler zu signalisieren, dass ein Neuling kurz vor der Niederlage steht und von dem Spieler selbst, aufgrund seiner Überlegenheit erledigt wird (vgl. Tolino 2008, S.37).

Anhand dieser Beispiele der Sprachentwicklung lässt sich zum Einen erkennen, wie Gamer mit der Sprache im Spiel spielen und damit eine kulturelles Phänomen schaffen, und zum anderen wie Superzeichen in der praktischen Anwendung entstehen.

4.3 Aus Spiel wird Kultur

Sowohl das Beispiel der ludischen Artefakte als auch die Entwicklung der eigenen Sprache in Form von Superzeichen zeigen am besten, wie aus Spiel Kultur werden kann. Die Game Studies entnehmen ihre Definition des Worts Spiel den Überlegungen Huizingas. Daher ist anzunehmen, dass Computerspiele eine Plattform bieten, die „kreatives Schaffen und Medienproduktion“ (Tolino, S.27) fördern können.

Um diese Produkte mit anderen teilen zu können, bedient man sich heutzutage des Internets als Distributionskanal.

“*Web as a Platform* weist die Funktion des Internets als Basis für eine Vielzahl von verschiedensten Applikationen hin, im Gegensatz zum Web 1.0, das eher als riesige, digitale Bibliothek verstanden werden kann“ (Tolino, S. 69).

Nachdem die Kunstwerke im Internet zugänglich gemacht werden, ist es an der Community sie zu bewerten. Damit wird das Spiel zum verbindenden Faktor der Menschen, die sich in einer Community zusammenfinden (vgl. Tolino, S. 413).

Wie schon in Punkt 3.4.3 (Game Community) zu lesen war, ist die Community mehr als ein loser Zusammenschluss von Spielern, sondern entwickelt ein soziales Band unter den Gamern. Es entstehen Netzwerke von virtueller sowie von realer Natur über die sich die Mitglieder der Community austauschen (vgl. Tolino, S.413).

Diese Möglichkeiten Wissen mit anderen über das Internet zu teilen, bestand allerdings auch schon vorher, sie wurde nur nicht von der Mehrheit in Anspruch genommen. Mit dem Aufkommen von MMORPGs (Massively multiplayer online role-playing game = ein Genre für Computerspiele, die über ein Netzwerk mit anderen realen Spielern gespielt werden können) in den 70er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, entwickelte sich so etwas wie eine Community, die sich gegenseitig bei Spielen unterstützte. Es gibt verschiedene Formen des sozialen Gameplays, die mit Beginn der Zeit der Heimcomputer entstanden sind. Die einfachste und erste Form ist die Möglichkeit an einen Computer oder eine Konsole mehrere Eingabeinstrumente anzuschließen, damit man Spiele zu zweit oder mit

mehr Leuten spielen konnte. In den 80er Jahren wurden immer mehr LAN-Parties (=Parties, auf denen mehrere Computer zu einem Netzwerk zusammengeschlossen wurden, um gegeneinander oder miteinander zu spielen) abgehalten, was als Vorläufer der heutigen Online-Games angesehen werden kann. Die dritte und aktuellste Form sind oben genannte Online-Games, bei denen Spieler über das Internet bzw. einen Server ein Spiel gemeinsam spielen können. Das berühmteste Beispiel für ein solches Online-Spiel ist *World of Warcraft* (vgl. Gee 2007, S.179f).

Neben der Möglichkeit ein Spiel gemeinsam über das Internet zu durchleben, entwickelten sich diversen Hilfsforen im Internet auf eigenen Websites, die zu diesem Zweck erstellt wurden. In diesen Foren wurden Tipps und Tricks zum Spiel, meist von anderen Spielern, verraten sowie Walkthroughs (=Komplettlösung für ein Spiel mit Schritt für Schritt-Erklärung) angeboten (vgl. Mäyrä 2008, S.83f).

An diesen Beispielen lässt sich gut erkennen, dass Vernetzung bei Gamern funktioniert und Menschen zusammenführt, die zwar sehr unterschiedlich sind, aber die gleichen Interessen verfolgen. Das zuvor genannte Spiel *World of Warcraft* bietet die Möglichkeit sich in Gilden zu organisieren und über verschiedene Internetseiten, die die Gilden oft selbst erstellen, zu kommunizieren (vgl. bspw. <http://wow.4fansites.de/gilden.php>).

Diese Gilden versuchen ein bestimmtes Spielziel gemeinsam zu erreichen, obwohl die Teilnehmer aus unterschiedlichen Regionen kommen und sich nie physisch begegnet sind. Mit der Mitgliedschaft bei einer Gilde wird auch die virtuelle Identität beeinflusst, da man sich mit seinen Mitstreitern identifiziert (vgl. Gee 2007, S.181).

You can also join a guild, an organization of sometimes hundreds of (real) people that support each other and cooperate in the game (e.g., to kill particularly powerful monsters). Your guild membership may also affect how other people react to you in the game. (Gee 2007, S.181)

Man kann auch einer Gilde beitreten, einer Organisation von manchmal hunderten (realen) Leuten, die sich im Spiel gegenseitig unterstützen und zusammenarbeiten (z.B. um ein besonders mächtiges Monster zu töten). Die Gildenmitgliedschaft kann auch beeinflussend darauf wirken, wie andere Menschen auf einen im Spiel reagieren.

Das bedeutet, dass die Identität durch eine Mitgliedschaft bei oder Zugehörigkeit zu einer Gruppe beeinflusst wird, wie es auch bei der unbrennt-Bewegung zu sehen war. Wenn diese Mitgliedschaft auf virtueller Ebene geschlossen wird, zeigt sich die zweite Gemeinsamkeit mit der Protest-Bewegung. Ob dies nun über Twitter, ein Online-Forum

oder eine gemeinsame Fan-Site passiert, ist für den hier untersuchten Sachverhalt irrelevant. Hier soll die Tatsache Beachtung finden, dass die Vernetzung, die der unbrennt-Bewegung soviel Auftrieb verliehen hat, in der Game-Community die ersten Merkmale aufwies. Aus diesem Grund lässt sich annehmen, dass, nach Huizinga, ein weiteres Kulturphänomen seinen Anfang in einem spielerischen Umgang, oder zumindest in einem dem Spiel nahen Umgang, gefunden hat, ehe es vom privaten ins öffentliche Leben getragen wurde und Teil einer ernsthaften Kultur wurde.

Deshalb kann hier insofern von einem spielerischen Anfang einer Kulturentwicklung gesprochen werden, als das spielerische Privatvergnügen eine Entwicklung genommen hat, die bei unbrennt und anderen jüngeren Protesten ein neues Ausmaß erreicht hat und keine Nischenkultur mehr ist.

4.4 Anzeichen kollektiver Intelligenz

Ein weiterer Vergleichspunkt, der für diese Arbeit wichtig ist, ist die Frage inwiefern diese Gruppen, also sowohl unbrennt als auch die Game-Community, Zeichen von kollektiver Intelligenz aufweisen. Nachdem gezeigt wurde, dass sich die Game Community und politische Bewegungen, wie unbrennt, in gewissen Aspekten ähnlich sind, soll nun untersucht werden, warum man bei diesen beiden Phänomenen von kollektiver Intelligenz sprechen kann.

Die kollektive Intelligenz wurde oben schon mit der unbrennt-Bewegung in Verbindung gebracht und Pierre Lévy selbst hat Politik und kollektive Intelligenz in Beziehung zueinander gesetzt. Ein erster Anhaltspunkt ist der der direkten Demokratie, den Lévy als eine Möglichkeit der kollektiven Intelligenz beschrieben hat. Dies lässt sich gut mit der Vorgangsweise der Uni-Besetzer vergleichen, die für schwierige Entscheidungen ein Plenum bildeten, in dem sogenannte Basisdemokratie betrieben wurde. Lévy stellt sein Konzept mit einem kurzen Überblick über die Gründer der westlichen Demokratie, die antiken Griechen, vor. So schreibt er, diese hätten sich zu Tausenden auf öffentlichen Plätzen getroffen, um über wichtige Dinge abzustimmen und zu diskutieren (vgl. Lévy 1997, S.64).

Dass dies in der Folge immer unmöglicher wurde und der repräsentativen Demokratie Platz machen musste, ist nur logisch, da die technologischen Mittel für direkte Demokratie nicht gegeben waren. Doch, so schreibt er weiter, wenn die technische Hilfsmittel sich weiter entwickeln, gibt es keinen Grund andere Vorgehensweisen nicht zu erkunden. Das ist in diesem Fall die Internet- oder besser Cyberspace-gestützte Herangehensweise.

„The democratic ideal is not the election of representatives but the greatest participation of the people in public life.“ (Lévy, S.64)

„Das demokratische Ideal ist nicht die Wahl der Volksvertreter, sondern die größte Beteiligung der Menschen im öffentlichen Leben.“

Nicht-politische Umfragen und Volksbefragungen passieren heutzutage schon auf elektronischem Weg, indem Menschen auf einfache Fragen, die von anderen erstellt wurden, mit Ja oder Nein antworten (vgl. Lévy, S.65). Das zeigt die Möglichkeit unmittelbar einen großen Teil der Bevölkerung zu befragen.

Die unbrennt-Bewegung hielt zwar keine Umfragen mithilfe des Internets ab, entwickelte aber ein Konzept, das jedem, der sich einbringen wollte, die gleiche Stimmkraft gab und dies durchaus auch über elektronische Medien. „Die intensiven Diskussionen wurden über einen Livestream im Internet übertragen, den oft noch einmal 2.500 Menschen mitverfolgten.“ (Maier/ Arnim-Ellissen 2010, S.194)

Insbesondere Grundsatzfragen wurden öffentlich diskutiert und in vielen Fällen auch gelöst. Damit alle auch einen Einblick in die Vorhaben der Bewegung während der Besetzung bekommen konnten, wurden diverse Arbeitsgruppen gegründet, so auch eine, die für die Öffentlichkeitsarbeit verantwortlich war. Dort wurden alle Informationen zusammengetragen, von dort aus weitergeleitet und in verschiedenen Medien veröffentlicht, sei es E-Mail oder social networks, wie Twitter, Facebook oder StudiVZ. Nach einigen Tagen wurde beschlossen, dass jede Gruppe einen Koordinator einsetzen sollte, der die Aufgabe hatte die vielen verschiedenen Meinungen und Ideen zu sammeln, damit keine untergehen konnte. Die Prinzipien der Basisdemokratie wurden bis zum Schluss aufrecht erhalten (vgl. Maier/ Arnim-Ellissen 2010, S.194ff).

Diese basisdemokratischen Strukturen der Bewegung ähneln dem Konzept, das Lévy vorschwebte, in einem bisher noch nicht dagewesenen Maß an demokratischer Beteiligung. Durch den Einsatz der Microblogging-Plattform Twitter konnte auch jede Meinung, unabhängig von der Position der Beteiligten, auf offene Ohren stoßen, was für direkte oder Basisdemokratie unerlässlich ist (vgl. Herwig u.a. 2010, S.215).

Leo Hiesberger zeichnet ein leicht verständliches Bild der bei den Protesten gelebten Politik und dem Demokratieverständnis der Teilnehmer:

Während sich in der bürgerlichen Demokratie die Maxime jeglicher Politik anscheinend in der Stimmenmaximierung am Wahltag erschöpft, geht es bei den Protesten um gemeinsames Handeln, Partizipation und aktive Mitbestimmung. Anstatt die Gestaltungsmacht in den Händen weniger »Repräsentanten« zu vereinen, suchen die Besetzer_innen umgekehrt möglichst viele Menschen in

den Entscheidungsfindungsprozess einzubinden und lösen somit ein zentrales Versprechen der Demokratie ein, das diese in ihrer aktuellen, parlamentarischen Form zwar immer wieder propagiert, aber nicht zu halten im Stande ist – die Möglichkeit autonomer Selbstbestimmung. (Hiesberger 2010, S.185)

Genau diese Kritik an der vorherrschenden Politik formulierte Pierre Lévy schon 1994 im Zusammenhang mit der kollektiven Intelligenz.

Today, aside from coordinated group activities, the effective participation of citizens in public life takes the form of the vote. When the voter adds his voice to a platform, a spokesperson, or a party, he adds a small weight to one side of a balance, makes a minuscule difference in the importance of a proposal. (...) Aside from the fact that the means of expression implemented by the vote is extremely imprecise, it is also discontinuous and allows citizens very little room for initiative. (Lévy 1997, S.64f [Anm.:A.R.]

Heutzutage, nimmt die effektive Partizipation der Bürger im öffentlichen Leben, neben den Aktivitäten von koordinierten Gruppen, die Form der Wahl an. Wenn der Wähler seine Stimme einer Plattform, einem Vertreter oder einer Partei schenkt, fügt er ein kleines Gewicht einer Seite der Waage hinzu, macht er ein winzigen Unterschied in der Wichtigkeit eines Vorschlags. (...) Neben dem Faktum, dass die Ausdrucksmittel, die bei einer Stimmabgabe miteingeschlossen sind, extrem unpräzise sind, ist sie auch diskontinuierlich und gibt den Bürgern sehr wenig Raum für Unternehmungsgeist.

Die direkte Demokratie der unbrennt-Bewegung findet ihren Ursprung unter anderem bei Pierre Lévy, weshalb hier von einer Gruppe gesprochen werden kann, die kollektive Intelligenz zumindest ansatzweise umsetzte.

Der spielerische Vorläufer der unbrennt-Bewegung, die Game-Community, bietet auch schon gewisse Ansätze der kollektiven Intelligenz, allerdings weniger auf politischer Ebene, sondern im gesellschaftlichen Bereich.

Die Game-Community zeigte besonders bei Spielen, die Online-Unterstützung oder generell Mehrspieler-Modi anboten, erste Anzeichen von kollektiver Intelligenz. Viele Spiele, die von mehreren Menschen gemeinsam und gleichzeitig gespielt werden, sind darauf angewiesen, dass sich jeder einzelne Teilnehmer zu mehr oder weniger gleichen Teilen einbringt und damit die ganze Gruppe vorantreibt. Wie schon bei Lévy zu lesen war, hat jeder Mensch eigene Fähigkeiten und weiß irgendetwas.

No one knows everything, everyone knows something, all knowledge resides in humanity. There is no transcendent store of knowledge and knowledge is simply the sum of what we know. (Lévy

1997, S.13f [Anm.:A.R.]; siehe auch: Punkt 3.3)

Niemand weiß alles, jeder weiß etwas, das gesamte Wissen ruht in der Menschheit. Es gibt keinen übernatürlichen Vorrat an Wissen und Wissen ist einfach nur die Summe davon, was wir wissen.

Aus diesem Grund hat die Game-Community bald erkannt, dass in Zusammenarbeit mit anderen viel erreicht werden kann. „Die Kombination aus dem Wissen des Kollektivs und dem Wissen des Einzelnen ermöglichen den Entwurf von Projekten, die in ihrer Organisation äußerst komplexe Formen annehmen können.“ (Tolino 2008, S.117)

Besonders im Zusammenhang mit selbsterstellten medialen Produkten, wie den *ludic artefacts*, hat sich die kollektive Intelligenz bewährt. Besonders der Schwerpunkt und die Konzentration auf das Internet lässt Vergleiche mit einer kollektiven Intelligenz zu, hat doch auch schon Lévy von einer technologiebasierten Gemeinschaft gesprochen (vgl. Lévy 1997, S.9).

Tolino gibt dafür das Beispiel der *Leveleditor-Community* an. Diese besteht schon seit dem Jahre 1983, als die ersten Spiele mit *Leveleditoren* ausgestattet wurden. Heute können User über das Internet auf professionell organisierte Plattformen zugreifen, durch die sie die Fähigkeiten erwerben können, selbst aktiv zu werden und *ludic artefacts* zu entwerfen und zu generieren. Diese Plattformen werden von der Spieleindustrie aktiv gefördert, um zu gewährleisten, dass qualitativ hochwertige Spieleinhalte produziert werden, und dass aus den Communities Human-Kapital rekrutiert werden kann. (Tolino 2008, S.118)

Die Gemeinschaft selbst greift dabei Neulingen unter die Arme und ergänzt die von der Industrie zur Verfügung gestellten Anleitungen, falls Bedarf besteht. Diese Projekte müssen auf die neueste Technologie ausweichen, da zum einen keine Bücher dafür vorhanden sind, da die Technologie zu neu ist und zum anderen solche Projekte nur im Netz stattfinden können, da man auf die Vernetzung mit der Community angewiesen ist und herkömmliche Austauschmethoden für viele zu teuer sind. „In Form einer Community ist das Know-how-Management(...) jedoch durchführbar, auch wenn die Softwaretechnologie sehr neu ist.“ (Tolino, S.118 [Anm.:A.R.]

Die gemeinsame Arbeit an diversen Projekten ist auch deshalb notwendig, da das Erstellen von Game-Levels sehr viel Zeit in Anspruch nimmt und mit hohem Aufwand verbunden ist (vgl. Tolino, S.118).

Man kann also feststellen, dass die Forderungen, die die *unibrennt-Bewegung* an die

Politik stellt und selbst teilweise praktizierte, also Ansätze von direkter Demokratie, in Game-Community schon früher Einzug gehalten haben, weil dies in manchen Situationen unerlässlich war. Es darf jedoch nicht vergessen werden, dass solches innerhalb eines geschützten Raumes (Game-Community) passierte und aus privaten Motiven, die eine direkte Verbindung zum Spiel hatten. Das wiederum ist ein Aspekt, an dem man erkennen kann, wie aus Spiel Kultur wird, ohne dass das eine das andere bedingt. Letztlich kann man aber mit großer Wahrscheinlichkeit sagen, dass diese beiden Gruppen Ansätze von kollektiver Intelligenz gezeigt haben und in manchen Aspekten erschreckend genau der Voraussage bzw. Vision Lévy's entsprechen.

Aus diesem Grund lässt sich auch annehmen, dass eine Entwicklung in Richtung der kollektiven Intelligenz zumindest einen Teil der Weltbevölkerung erfasst hat. Um nun die am Anfang gestellte Forschungsfrage beantworten zu können, soll der Sprachspieler auf Tauglichkeit in einer Gesellschaft, die kollektive Intelligenz in Ansätzen lebt, geprüft werden.

4.5 Der Sprachspieler, der Student, der Gamer und die kollektive Intelligenz

Das Bildungsideal, das im ersten Teil dieser Arbeit gezeichnet wurde, ist der Sprachspieler von Norbert Meder. Wie schon festgestellt wurde, unterscheidet sich die Theorie Meders nicht sehr gravierend von den Theorien seiner Vorgänger. Das Besondere am Sprachspieler ist aber, dass versucht wird dieses Ideal in eine heutige, von Informationen und Technologien geprägte Welt zu übertragen.

Der Bildungsbegriff ist traditionell ein kritischer Begriff. Soll er dieses kritische Potential behalten, dann muss er im Hinblick auf die entstehende Wissensgesellschaft, im Hinblick auf die informationstechnologisch gestützte globale Ausbeutung und auch im Hinblick auf den weltpolitischen Konflikt zwischen christlich-amerikanischem und islamischem Fundamentalismus angepasst werden. (Meder 2004, S.268)

Vor allem der kritische Einsatz der sogenannten neuen Medien oder der Neuen Technologien ist in den zuvor beschriebenen Gesellschaftsgruppen gut erkennbar und zum Teil sogar identitätsstiftend. Die Gesellschaftskritik, die ihren Ursprung teilweise in der bevorzugten Verlagerungen von Ressourcen im wirtschaftlichen Bereich hat, war für die Studentenproteste ein bedeutender Grund. Vor allem die Vermutung, dass der Bildungssektor immer mehr wirtschaftlichen Ansprüchen genügen sollte, hatte große

Auswirkungen auf die Entstehung dieser Bewegung.

Die unbrennt-Bewegung verstand sich als gegen die in der Bildungspolitik vorgesehenen Veränderungen revoltierende Bewegung, die ihren Unmut öffentlich zum Ausdruck bringt (vgl. Herwig u.a. 2010, S.210f).

Dies schließt an einen interessanten Aspekt des Sprachspielers an, den Meder als Unterdrückungsmechanismus der Mächtigen, die über die „Maschinen, Programme und Künstliche Intelligenz“ (Meder 2004, S.18) ihre Macht ausüben, entlarvt.

Die Nichtöffentlichkeit der Datenbanken, die sich als Datenschutz scheinheilig legitimiert, wird als selektives Herrschaftsinstrument entlarvt. Die Definitionsmacht liegt bei den Herrschenden und dem Kapital. Der revoltierende Sprachspieler kann nur als Hacker der postmoderne Cowboy sein, der sich situativ für das Recht des Einzelnen einsetzt. (...) Bildung kann nicht mehr als der Ausgang aus selbstverschuldeter Unmündigkeit verstanden werden (Aufklärung), weil die Aufklärung als Bildungsprozess aus technologischen, systemischen oder aus Gründen der Herrschaft unmöglich ist. Bildung wird zu einem gesellschaftlichen Prozess antagonistischer Instanzen: der Herrschenden gegen die revoltierenden Sprachspieler in einer Agentur der Bildung. (Meder 2004, S.19)

Die revoltierenden Kräfte, die Meder hier beschreibt, können auch ohne weiteres als die Grundidee des Phänomens des Anonymous-Hacker-Kollektivs verstanden werden (vgl. <http://du-bist-anonymous.de/>).

In diesem Zusammenhang haben die Beteiligten der unbrennt-Bewegung Bildung bewiesen, da sie genau das gemacht haben, wovon Meder schreibt. Der Sprachspieler kämpft gegen jede Form der Unterdrückung und zeigt diverse Missstände auf (vgl. Meder 2004, S.268). Die Mitglieder der unbrennt-Bewegung fühlten sich unterdrückt und versuchten auf elektronischem Weg bzw. durch die Besetzung des Audimax auf die Missstände aufmerksam zu machen. Sie haben sich gegen die Herrschenden gestellt, die über ihre Köpfe hinweg Entscheidungen getroffen haben, mit denen sie nicht einverstanden waren (vgl. Herwig u.a. 2010, S.210f).

Laut Meder ist Dekonstruktion Bildung als performativer Prozess (vgl. Meder 2004, S.267). Dafür benützt er die Riot Girls als praktisches Beispiel. Diese Bewegung hat durch die entweder übertriebene Darstellung oder die vollkommene Kontrastierung sogenannter weiblicher Eigenschaften versucht das Frauenbild in der Öffentlichkeit zu verändern und gegen die Klischees, die damit verbunden waren und es teilweise immer noch sind, zu rebellieren (vgl. Meder 2004, S.262).

In dekonstruktiven Bildungsprozessen wird das dreifache Verhältnis zu den Sachen, zu den sozialen Beziehungen und zu sich selbst immer wieder neu bestimmt. Dekonstruktion ist Analyse und Kritik,

insofern sie konkrete Stigmatisierungen im Zeichenprozess aufklärt. Die Stigmatisierung als Frau muss subversiv unterlaufen und aufgehoben werden. Dafür, wie das nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch performant gehen kann, haben die RRRRIOT GIRLS genügend Präsentationen gemacht. (Meder 2004, S.267)

Anhand diese Beispiels zeigt Meder, wie Widerstand gegen vorherrschende Meinungen und Unterdrückungsmechanismen als bildender Faktor angesehen werden kann. Die unibrennt-Bewegung war genauso immer wieder mit bestimmten Klischees konfrontiert worden und hat durch ihre Aktionen zum einen ein anderes Bild des faulen, unpolitischen Studenten gezeichnet, es sozusagen dekonstruiert, und zum anderen die Herrschaftsverhältnisse im unipolitischen Bereich aufgezeigt und kritisiert (vgl. Herwig u.a. 2010, S.210f/Heissenberger u.a. 2010, S.14).

Der Vergleich der kollektiven Intelligenz mit dem Sprachspieler gestaltet sich etwas komplizierter, ist aber mit Einbezugnahme der Systemtheorie logisch. Zum einen geht die Systemtheorie von Menschen und Gesellschaften als geschlossene Systeme aus (vgl. Luhmann 2006, S. 12).

Diese Systeme stehen zum anderen aber in ständigem Austausch miteinander, der über Kommunikation vonstatten geht, sodass die Systeme sich so gegenseitig beeinflussen.

Unbestritten gibt es also eine ständige strukturelle Kopplung von Bewußtseinssystemen [sic!] und Kommunikationssystemen, die laufend wechselseitige Irritationen auslöst (Piaget würde sagen: zu Assimilation und Akkommodation führt), aber trotzdem keine gemeinsame Operation und auch kein übergreifendes System. Ein Bewußtseinssystem [sic!] kann sich nur durch Bewußtsein [sic!] spezifizieren, ein Kommunikationssystem nur durch Kommunikation; und die rekursiven Netzwerke, über die das geschieht und deren Aktivierung das System gegen seine Umwelt differenziert, bleiben völlig verschieden. (Luhmann 2006, S.13 [Anm.:A.R.]

Fasst man nun die Gesellschaft, die kollektive Intelligenz einsetzt, als Netzwerk von Kommunikationssystemen auf, und nichts anderes meint Lévy, findet durch die Differenzierung zur Umwelt durch äussere Anstöße, im Sinne der Autopoiesis, Bildung statt. Da keiner alles weiß und jeder den anderen mit seinem Wissen beeinflussen oder zum Nachdenken anregen kann, verändert sich sein Selbstbild und das System definiert seine Grenzen neu (vgl. Lévy 1997, S.12ff). Auch Meder ist der Meinung, dass alles Wissen öffentlich ist und somit der Gebildete im Austausch mit anderen sein Wissen dem Kollektiv zugänglich macht (vgl. Meder 2004, S.40).

Diese Veränderung des Verhältnisses zu Welt, Gesellschaft und Selbst ist Bildung. Dazu schreibt Meder folgendes:

- 1) Künstliche Intelligenz und entsprechend auch Kognition kann nicht nach dem einfachen Modell des Automaten erfasst werden, sondern nur nach dem Modell eines *Netzwerkes von Teilautomaten*.
- 2) Der Verbund der Teilautomaten bildet *nicht einen Superautomaten*, der im Sinne eines geschlossenen Systems nach festen Regeln funktioniert, sondern ein *loses Netz*. Versteht man einen Teilautomaten als ein Sprachspiel, so ist damit die WITTGENSTEINSche Position angesprochen, derzufolge die diversen Sprachspiele nicht in einer Art Supersprachspiel verbunden sind. Computer als Sprachspiele aufzufassen, ergibt sich schon alleine daraus, dass sie über Programme, das sind Texte, und damit über Sprache gesteuert werden. (Meder 2004, S.72f)

Der Sprachspieler ist derjenige, der den Computer steuert, und sozusagen mit seiner Sprache spielt. Tritt er in ein Netzwerk von Sprachspielen mit anderen Sprachspielern ein oder lernt er durch die Sprachspiele anderer, profitiert er von der kollektiven Intelligenz der Sprachspieler. Das „Modell eines *Netzwerkes von Teilautomaten*“ (Meder 2004, S.72) lässt sich auf das Modell eines Netzwerkes von Sprachspielern ausweiten, was besonders bei der Game Community beim Austausch ihrer ludic artefacts zu beobachten war. Wenn der Sprachspieler jemand ist, der mit Sprachspielen spielt und medienkompetent einen Computer und seine Programme bedient und sogar für seine eigenen Zwecke verändert, in kritischer Art und Weise darüber reflektieren kann und kreativen Output damit in Zusammenhang bringt, dann trifft diese Beschreibung auf Hacker und Ersteller von ludic artefacts zu. Das bedeutet nicht, dass jeder Hacker und Künstler, der ludic artefacts erstellt, ein Sprachspieler sein muss, da vorwiegend die Reflexivität ein Bildungsideal ausmacht, aber es lässt sich annehmen, dass bestimmte Voraussetzungen für dieses Ideal bei vielen gegeben sind (vgl. Meder, S.15).

Wie in Punkt 4.2 zu lesen war, entwickeln Gamer von sich aus eine Form von eigener Sprache, wie es wohl jeder Subkultur eigen ist. Aber besonders die Verkürzung von Zeichen, die im Endeffekt zu Superzeichen werden, lässt Parallelen zum Sprachspieler zu. Der Sprachspieler muss in der Lage sein Superzeichen als solche zu erkennen und verstehen. Ein geübter Gamer tritt in die Welt des Gaming ein und setzt sich selbst in Beziehung zu den anderen Gamern und der virtuellen Welt. Er kennt die Werkzeuge, die ihm zur Verfügung stehen und kann diese auch benützen. Eines dieser Werkzeuge ist, auf sozialer Ebene, das Superzeichen im Rahmen der Kommunikation. Der Gamer kennt diese Superzeichen bzw. lernt sie durch die Beschäftigung und Reflexion mit der virtuellen

Welt und den anderen Teilnehmern kennen und verstehen. Somit wären auch für diese Gesellschaftsgruppe Ähnlichkeiten bzw. Erkennungsmerkmale mit dem Sprachspieler dargestellt (vgl. Meder, S.54/S.265ff).

Besonders der Fakt, dass einzelne Sprachspiele nicht zu einer „Art Supersprachspiel“ (Meder 2004, S.73) verschmelzen, bietet eine Analogie zur kollektiven Intelligenz. Dabei geht es auch nicht darum, dass einzelne wissende Menschen mit anderen zu einer Einheit werden, sondern sich gegenseitig ergänzen (vgl. Lévy 1997, S.12). Das Individuum als solches bleibt bestehen, es kennt nur die Möglichkeiten, die ihm von der Technologie geboten werden, sich mit anderen zu verbinden und auszutauschen. Durch den Austausch tritt es in Beziehung zu der Welt, der Gesellschaft und letztendlich wieder zu sich selbst und kann durch reflexives Handeln und Denken den Beweis für seine Bildung erbringen. All dies kann der Sprachspieler, der weiß, dass er nicht alleine existiert und akzeptiert, dass andere sein Wissen erweitern können. Da Bildung ein lebenslanger Prozess ist, ist er sich auch bewusst nicht alles wissen zu können und erkennt den anderen als Medium des unbekanntes Wissens, dem er sich in gleicher Weise öffnet.

5. Beantwortung der Forschungsfrage

Nachdem Meders Bildungsideal des Sprachspielers in Beziehung mit der unbrennt-Bewegung, der Game Community und der kollektiven Intelligenz gesetzt wurde, soll versucht werden die eingangs gestellte Forschungsfrage zu beantworten. Die Frage lautete:

Ist der Sprachspieler als Bildungsideal im Feld der Medienpädagogik für eine Gesellschaft angemessen, die sich durch die Verwendung digitaler Medien tendenziell immer mehr durch kollektive Intelligenz auszeichnet?

Auf den ersten Blick fällt auf, dass sowohl der Sprachspieler als auch die kollektive Intelligenz einen großen Schwerpunkt auf Technologie und den Einsatz von computerbasierten Kommunikationsmitteln legen. Aus diesem Blickwinkel muss die Frage positiv beantwortet werden, da gerade die Theorie des Sprachspielers voraussetzt, dass der Gebildete eine gewisse Form der Medienkompetenz aufweisen muss und elektronische Medien sein Spielfeld sind. Des Weiteren ist anzumerken, dass beide Gesellschaftsgruppen, die vorgestellt wurden, Technologie als Werkzeug benutzten und die Mitglieder durch deren Einsatz zu Sprachspielern wurden; einerseits durch den performativen Charakter ihrer Öffentlichkeitsarbeit und den Kampf gegen Unterdrückungsmechanismen (unibrennt), andererseits durch ihr Eingreifen in Computerprogramme und die Veränderung davon, um Kunst oder ähnliches zu erstellen (ludic artefacts).

Im Werk „Der Sprachspieler“ von Norbert Meder findet sich kein Hinweis darauf, dass der Sprachspieler sich mit anderen vernetzt und dadurch eine gesellschaftliche Revolution, wie sie Pierre Lévy beschrieben hat, ermöglicht. Der Grundgedanke der Bildung sieht dies allerdings vor, da das Subjekt oder Individuum nicht nur in Beziehung zu sich selbst, sondern eben auch zu Welt und Gesellschaft treten muss, um gebildet zu sein. Dass damit der Austausch mit anderen Individuen ein Gebot ist, liegt auf der Hand und muss nicht näher erläutert werden.

Der kleine Zusatz der Forschungsfrage „im Feld der Medienpädagogik“ lässt sich leicht beantworten, da der Sprachspieler in diesem Zusammenhang alles vom Individuum fordert, worauf in der Medienpädagogik Wert gelegt wird. Er hat ein kritisches Verhältnis zu den Medien, die er benutzt, und kann differenzieren, was angebracht ist oder nicht, wie

die Bewahrpädagogik und später in abgeschwächter Form die Philosophie von Martin Keilhacker. Diese kritische Haltung gegenüber der Einflussmöglichkeiten von Medien in den Händen der Herrschaftsmacht findet sich auch in der kritisch – emanzipativen Medienpädagogik. Da der Sprachspieler gegen diese Unterdrückung kämpft, kann er auch hier als Beispiel für ein Ideal wirken. Die bildungstechnologische Medienpädagogik untersucht anhand eines kritischen Zugangs Bildungsmöglichkeiten von Medien und neue Kommunikationswege. Der Sprachspieler ist sich seiner Bildung beim Einsatz von Medien bewusst und da er als Sprachspieler im wahrsten Sinne des Wortes mit Sprache spielt, ist er ebenso einer, der neue Kommunikationswege auf ihre Beispielbarkeit untersucht. Wie in Punkt 2.3.1 erwähnt wird, ist die handlungsorientierte Medienpädagogik die zur Zeit vorherrschende Variante der Medienpädagogik, die Medienkompetenz und das Bewusstsein der Unterdrückung durch Medien entgegen zu können, ja sie sogar bekämpfen zu können, voraussetzt. All dies ist der Sprachspieler, weshalb die Frage nach einem geeigneten Bildungsideal im Feld der Medienpädagogik für diese Arbeit als beantwortet angesehen werden kann.

Im gesellschaftlichen Sinne ist es etwas schwieriger sich auf die Frage einzulassen. Zum einen muss erwähnt werden, dass die jetzige Gesellschaft keine Gesellschaft der kollektiven Intelligenz ist, auch wenn andererseits in manchen Gruppen Anzeichen dafür erkennbar sind. Allerdings kann auch das nur als Weg in jene Richtung gedeutet werden, von der Realisierung ist man sehr weit entfernt.

Nichtsdestoweniger lässt sich mit dem Sprachspieler sehr gut kollektive Intelligenz vorstellen, da er eine der wenigen Bildungstheorien ist, die die elektronische Entwicklung der Kommunikation und in weiterer Folge der Gesellschaft miteinbezieht und die ethischen Ideale der kollektiven Intelligenz teilt. Diese Ideale sind bei genauerer Betrachtung offensichtlich, denn beide Theorien fordern eine ethische Grundhaltung vom Individuum, das gegen Unterdrückung und Ausgrenzung, besonders im eigenen Bereich, vorgehen soll und eine Philosophie des Miteinander leben soll. Aus diesem Grund ist die Frage auf theoretischer Basis positiv zu beantworten, womit gezeigt wurde, dass die Bildungswissenschaft auf die Zeichen der Zeit reagiert hat und dementsprechend für die Zukunft gewappnet ist.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Diese Arbeit hat sich die Untersuchung des Bildungsideals von Norbert Meder, des Sprachspielers, auf Tauglichkeit in einer elektronisch vernetzten Gesellschaft, die zum Einsatz von kollektiver Intelligenz neigt, zur Aufgabe gemacht. Nachdem in den ersten beiden, allgemeinen bzw. phänomenologischen Teilen Definitionen zu den einzelnen Teilaspekten gegeben wurden, stellte der dritte Teil einen Vergleich dar, der die einzelnen Phänomene miteinander in Beziehung setzte, um letztendlich die anfangs gestellte Forschungsfrage beantworten zu können.

Im ersten Teil wurde gezeigt, was unter dem allgemeinen Bildungsbegriff, unter besonderer Rücksichtnahme auf Horkheimer und Humboldt, zu verstehen ist. Auch wenn alle Autoren betonen, dass ihre Definitionen nur Annäherungen an den Begriff sein können, lässt sich feststellen, dass Bildung immer als ein Verhältnis des Individuums zu Welt, Gesellschaft und Selbst gesehen wird. Humboldt verlangt dafür die Selbsttätigkeit des Menschen mit der Welt und der Gesellschaft in Austausch zu treten und dadurch sein Selbst zu reflektieren. Dies solle universal geschehen, da sonst eine Einseitigkeit zustande komme, die eher der Ausbildung als der Bildung gleicht. Dies ist für Humboldt ein entscheidender Unterschied.

Nachdem die Entwicklungsgeschichte der Bildung oberflächlich, aber von prominenter Seite dargestellt wurde, folgte der Versuch anhand einer Darstellung der Disziplinen die Arbeit wissenschaftlich einzubetten. Besonders die Medienpädagogik und das Spiel als Medium standen dabei im Mittelpunkt. Um den technologischen sowie den spielerischen Aspekt der Theorien auf wissenschaftliche Weise betrachten zu können, diente eine kurze Einführung in das Feld der Game Studies.

Anschließend wurde eine kurze Darstellung des Kurznachrichtendienstes Twitter gegeben, in dem erklärt wurde, was die Möglichkeiten dieser Einrichtung sind. Zum Abschluss des ersten Teils kam noch James Paul Gee zum Thema im Identität im elektronischen Raum zu Wort. Dabei wurde gezeigt, wie sich Identität sowohl durch Spiele als auch andere elektronische Anwendungen verändern kann und wie der Sprachspieler darauf reagieren können soll.

Anschließend an den ersten, allgemeinen Teil wurde zu Beginn des zweiten, phänomenologischen bzw. spezifischen Abschnitts das Phänomen Spiel einer genaueren Untersuchung unterzogen. Als Referenzquellen dienten dafür Johan Huizinga für die

kultargesellschaftliche Definition und Hans Scheuerl für die pädagogische. Mit Huizinga wurde gezeigt, dass Spiel als Vorstufe kultureller Entwicklung immer noch zum Einsatz kommt. Die These lautet dahingehend, dass das Spiel eine kulturstiftende Wirkung hat und viele gesellschaftliche Phänomene ihren Ursprung in einer spielerischen Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit haben. Das unterstreicht die Tatsache, dass Spiel nicht dem Ernst entgegenstellt ist und somit in vielerlei Hinsicht auf das Leben projiziert werden kann. Damit lässt sich auch ein spielerischer Faktor im Bereich der Bildung annehmen, was mit der Theorie des Sprachspielers vereinbar ist.

Mit Hans Scheuerl wurde dargestellt, wie das Spiel in der Erziehung, als Lernmittel und demnach in der Folge zur Bildung des Menschen beitragen kann. Nach der Betrachtung des Spiels kann geschlossen werden, dass Spielen keine Beschäftigung für Kinder allein ist, sondern einen im Leben in vielerlei Hinsicht begleitet.

Das Herzstück dieser Diplomarbeit folgte mit einem genaueren Blick auf die Thesen Norbert Meders, anhand derer das Bildungsideal des Sprachspielers expliziert wurde. Wie zuvor, galt auch für Meder die Voraussetzung, dass Bildungstheorien nie als ganze erfasst werden können und ebenso wenig eine Ganzheit ausdrücken können. Gerade diese Ganzheit bindet Meder auch in seine Bildungsformel ein, dass nämlich der Mensch nur auf metaphysischer Ebene zu einem Absolutum in Beziehung treten kann. In der Folge streicht Meder heraus, dass Bildung seine Bedeutung in der heutigen Zeit, also dem Informationszeitalter, über das Reflexiv-werden der Sprache gewinnt. Damit entsteht eine Verbindung zur Computertechnologie, die letztlich über Sprache gesteuert wird und dem Individuum die Möglichkeit bietet, spielerisch mit Hilfe der Sprache Probleme zu lösen.

Aus diesem Grund nennt Meder sein Bildungsideal Sprachspieler. Der Sprachspieler ist ein Bildungsideal, das an die Entwicklung der Technologie, die immer mehr ins tägliche Leben eingreift, angepasst ist. Er ist in der Lage die Rolle der Technologie richtig zu bewerten und einzusetzen. Damit wird die Sprache zum wichtigsten Werkzeug des Sprachspielers, mit dem er Welten erschaffen und Gewalt unterdrücken kann. Das Medium, das der Sprachspieler dafür benützt, ist der Computer und die Auswirkungen seines Handelns reflektiert er sowohl durch sein Medium als auch durch den Rest der abbildbaren Simulationen, die er erstellt, nämlich die Wirklichkeit.

Nachdem die wichtigste Theorie der Arbeit beleuchtet und der Sprachspieler in seiner Erscheinungsform identifiziert wurde, folgte ein Einblick in die Theorie der kollektiven Intelligenz von Pierre Lévy. Um seine Theorie verstehen zu können und in einen gesellschaftlich-technologischen Kontext zu setzen, klassifizierte Lévy die

Entwicklungsgeschichte des Menschen in vier identitätsabhängige Räume. Angefangen vom Jäger und Sammler, der den Raum der Erde besetzt, über den sesshaften Menschen, der sich das Territorium zu eigen macht, bis hin zum Menschen, der mit Waren handelt und somit seinen Herrschaftsanspruch und seine Identität bestimmt. Als Ziel bzw. wünschenswert, im Entstehen begriffenen Raum definiert Lévy den Raum des Wissens, der seiner Meinung nach die kollektive Intelligenz beherbergt. Durch den Austausch von Wissen würden die Menschen näher zusammenrücken und die Entwicklung der Technologien könnte dies vorantreiben. Das Prinzip der kollektiven Intelligenz ist die Zusammenlegung von Wissen zum Profit aller. Lévy streicht heraus, dass gemeinsames Arbeiten immer zielführender ist, als alleiniges. Damit dieses Wissen so viele wie möglich erreichen und jeder daran teilhaben kann, soll die Technologie als Vermittler dienen. Für Lévy ist das der Cyberspace. Anhand dieser Theorie glaubt er, dass sich die menschliche Gemeinschaft verbessern könnte und soziale Verbände gestärkt würden. Die Toleranz gegenüber den Mitmenschen würde erhöht, wenn das Bewusstsein jedes einzelnen verstanden hätte, dass jeder zum Gemeinwohl beitragen und sein Wissen einbringen kann. Um die Erreichbarkeit bzw. die Realisierung dieser Utopie zu ermöglichen, dient, wie gesagt, der Cyberspace. Ansätze davon haben bereits ihre Realisierung gefunden in Form der Wikipedia und anderen freien Wissensplattformen.

Mit der Vorgabe von Huizinga, dass Kultur ihren Ausgang im Spiel hat, liegt die Vermutung nahe, dass kollektive Intelligenz ebenso im Spielerischen ihren Anfang findet.

Dieser Anfang sollte durch ein Beispiel aus dem Bereich des Gamings als ein Ansatz der kollektiven Intelligenz gezeigt werden. Mit der Darstellung von emergent gameplay, welches übrigens den Sprachspieler in guter Weise aktiv darstellt, als freier Raum, der über die Regeln des Spieles hinausgeht, aber dennoch im Rahmen des Spiel bleibt, d.h. die im Spiel vorgefundenen Möglichkeit über die Absichten der Programmierer hinaus nützt, wurde eine Beschreibung der ludic artefacts gegeben. Diese sind spielerische, kreative Medienprodukte, die mit Hilfe von Games entstehen. Anschließend wurde eine Darstellung der Games Community gezeichnet, die im Zusammenhang mit kollektiver Intelligenz eine große Rolle spielt, da sie eben, wie von Lévy gefordert das Wissen zusammenträgt und an jeden weitergibt, der Bedarf daran hat. Des Weiteren hat jeder die Möglichkeit andere an seinen Erkenntnissen teilhaben zu lassen, was das Wissen der Community erhöht. Dass dies in diesem Zusammenhang auf elektronischem Weg passiert, liegt in der Natur der Sache. Damit war die Game Community auch in einer Vorreiterrolle, was Vernetzung via Internet betrifft.

Ein weiteres Beispiel für die Vernetzung lieferte die unbrennt-Bewegung, die von Oktober bis Dezember 2009 für Aufregung auf der Strasse, dem Hochschulsektor, in den Tagesmedien sowie auch in der Politik gesorgt hat. Besonders der Vernetzung der Studenten durch den Microblogging-Dienst Twitter wurde Aufmerksamkeit gewidmet, da hier kollektive Intelligenz, in Form von Gemeinsamkeit für Menschen, die ansonsten nicht gemeinsam agieren würden, auf elektronischem Weg festzustellen war.

Nachdem alle spezifischen Phänomene zur Darstellung kamen, wurden sie, das Verständnis des Lesers voraussetzend, im darauffolgenden, dritten Teil miteinander verglichen und in Beziehung gesetzt, um der Beantwortung der Forschungsfrage näher kommen zu können.

Zu Anfang wurde die unbrennt-Bewegung näher auf den Einsatz von Twitter durchleuchtet und die allgemeine Vernetzung der Bewegung untersucht. Dabei wurde auch Augenmerk darauf gelegt, inwiefern die Vernetzung, und speziell Twitter, zur Motivation der Bewegung beigetragen hat und die Vernetzung Tag für Tag funktionierte. Im Folgenden wurden die Austauschmöglichkeiten der Gamer, und besonders derjenigen, die ludic artefacts herstellten, einer Untersuchung unterzogen. Dabei sollte auch aufgezeigt werden, dass die Verbundenheit der Community soziale Formen annimmt, die mit der unbrennt-Bewegung vergleichbar sind und die identitätskonstituierende Wirkung herausgestrichen werden.

Anhand dieses Zusammenhalts der beiden Gruppen wurde der Versuch unternommen Anzeichen von kollektiver Intelligenz in ihnen zu finden, wofür einige Beispiele genannt wurden.

Im abschließenden Kapitel des vergleichenden Teils wurde versucht den Sprachspieler in direkte Beziehung zu diesen Gruppen zu stellen, um zu sehen, ob Anzeichen dieses Bildungsideals in diesen Gemeinschaften feststellbar sind. Besonders für die Eigenschaft des Sprachspielers gegen vorherrschende Unterdrückungsmechanismen mithilfe der Sprache

zu kämpfen, konnten Parallelen zur unbrennt-Bewegung dargestellt werden. Die Game Community fand ihre Entsprechung in der ethischen und kompetenten Umgangsform des Sprachspielers mit Medien als täglichem Werkzeug. Mit diesen Feststellungen und Thesen fand sich am Ende der Arbeit der Versuch die Forschungsfrage zu beantworten.

Über die Diplomarbeit hinausblickend lässt sich feststellen, dass eine Untersuchung des scheinbar zur Zeit fortschreitenden Trends das partizipative Gesellschaftsleben, sowohl privat als auch öffentlich oder politisch, über elektronische Medien zu führen durchaus von

Interesse sein kann, betrachtet man nur den Aufruhr, der nach der occupy-Bewegung in Form von Anonymous und der Bildung der Piratenpartei in Deutschland entstand. Besonders das Konzept von Pierre Lévy kann hier ein guter Einstiegspunkt für weitere Forschung bieten. Problematisch ist dabei die finale Erwartung von Lévy, dass die Menschheit nur durch den Einsatz von kollektiver Intelligenz über den Cyberspace gleichsam gerettet werden könnte. Denn dies ist, wie der Autor auch selbst zugesteht, eine Utopie und daher von einer Realisierung weit entfernt. Auch die Anzeichen von Naivität, die bei dieser Theorie mitschwingen, könnten das Konzept aus wissenschaftlicher Sicht ins Abseits drängen.

Eine weitere Untersuchung auf Aktualität verdient auch der Sprachspieler, wobei auch hier das Problem der idealisierten Vorstellung gegeben ist, wie es immer der Fall bei einer reinen geisteswissenschaftlichen Theorie ist. Nichtsdestoweniger ist das Konzept des Sprachspielers ausreichend wissenschaftlich fundiert und kann zweifellos auf theoretischer Ebene weiter untersucht werden.

Der wissenschaftliche Gehalt der ludic artefacts ist zwar aus kulturwissenschaftlicher und wohl auch aus technologischer Hinsicht ergiebig, projiziert auf gesellschaftliche Vorkommnisse aber etwas problematisch. Die Game Studies andererseits beweisen, dass Auseinandersetzungen mit dem Medium Computer- oder Videospiele durchaus fruchtbar sein können. Besonders das Faktum, dass immer mehr Gamer versuchen über die Grenzen des Spiels hinaus zu gehen, ist im Zusammenhang mit dem Sprachspieler interessant, da es von Medienkompetenz und Kreativität mit dem täglichen Werkzeug zeugt. Besonders in Zeiten, in denen der Computer als Arbeitsmittel, aber eben auch als Spielzeug dient, hat der Sprachspieler wohl mehr Relevanz denn je.

7. Literaturverzeichnis

Benner, Dietrich/ Brüggem, Friedhelm: *Bildsamkeit/Bildung*. S.174-215. In: Benner, Dietrich/ Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2004): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ganguin, Sonja/ Sander, Uwe: *Kritisch–emanzipative Medienpädagogik*. S.61-65. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Gee, James Paul (2007): *What Video Games have to teach us about Learning and Literacy*. New York, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Gräf, Lorenz: *Locker verknüpft im Cyberspace. Einige Thesen zur Änderung sozialer Netzwerke durch die Nutzung des Internet*. S.99-124. In: Gräf, Lorenz/ Krajewski, Markus (Hrsg.) (1997): *Soziologie des Internet. Handeln im elektronischen Web-Werk*. Frankfurt am Main: Campus.

Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Herwig, Jana/ Kossatz, Max/ Mark, Viola: *#unibrennt mit Internet. Beobachtungen zu einer sich ändernden Protestqualität*. S.210-221. In: Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Hiesberger, Leo: *Zum subversiven Charakter gelebter antidemokratischer Politik*. S.185-190. In: Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Hiesberger, Leo/ Penz, Markus/ Schieffenacker, Michael/ Sniesko, Peter: *Vernetzter Protest – Zum Aufbau eines internationalen Netzwerks*. S.200-206. In: Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Hoffmann, Bernward: *Bewahrpädagogik*. S.42-50. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Huber, Melanie (2010): *Kommunikation im Web 2.0. Twitter, Facebook & Co.* (2., überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Huizinga, Johan (1987): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Humboldt, Wilhelm von (1792/2002): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. S.56-233. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Bd. I. Hrsg.: A. Flitner/ K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von (1800/2002): *An Schiller: Über Sprache und Dichtung*. S.195-199. In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Bd. V. Hrsg.: A. Flitner/ K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von: *Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen*. S.32-38. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) (1986): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim/München: Juventa-Verlag.

Kerres, Michael: *Mediendidaktik*. S.116-122. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Lévy, Pierre (1997): *Collective Intelligence. Mankind's Emerging World in Cyberspace*. Cambridge, Massachusetts: Perseus Books.

Luhmann, Niklas (2006): *Das Kind als Medium der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Maier, Barbara/ Arnim-Ellissen, Jakob: *Die Organisationsstruktur der Audimax-Besetzung: Angewandte Basisdemokratie – zwischen Organisation und Selbstverantwortung*. S.194-199. In: Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Mäyrä, Frans (2008): *An Introduction to Game Studies. Games in Culture*. Los Angeles, Calif. [u.a.]: Sage Publications Ltd.

Meder, Norbert: *Neue Technologien und Erziehung/Bildung*. S.26-40. In: Borrelli, Michele/ Ruhloff, Jörg (Hrsg.) (1998): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Bd. III. *Interdisziplinäre Verflechtungen und intradisziplinäre Differenzierungen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler. Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. (2. wesentl. erw. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.

Meder, Norbert (2007a): *Der Lernprozess als performante Korrelation von Einzelem und kultureller Welt. Eine bildungstheoretische Explikation des Begriffs*. S.119-135. In: *Spektrum Freizeit*. Heft 1/2, Bielefeld: Janus Presse.

Meder, Norbert (2007b): *Theorie der Medienbildung*. S.55-73. In: Sesink, Werner/ Kerres, Michael/ Moser, Heinz (Hrsg.): *Medienpädagogik - Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin*. Wiesbaden: VS Verlag. (Jahrbuch Medienpädagogik. 6).

Mitgutsch, Konstantin (2009): *Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze*. Wien: Braumüller Universitäts-Verlagsbuchhandlung Ges.m.b.H.

Moser, Heinz: *Medien und Reformpädagogik*. S.15-21. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Rogge, Philipp Sebastian (2007): *Nutzergenerierte Inhalte als Erlösquelle für Medienunternehmen*. Arbeitspapiere des Instituts für Rundfunkökonomie an der Universität zu Köln. Nr.230.

Scheuerl, Hans: *Spiel – ein menschliches Grundverhalten?* In: Scheuerl, Hans (Hrsg.) (1975): *Theorien des Spiels*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Scheuerl, Hans (1979): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Schiller, Friedrich (2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*. Stuttgart: Reclam.

Schorb, Bernd (a): *Die medienpädagogische Position von Martin Keilhacker*. S.51-60. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Schorb, Bernd (b): *Handlungsorientierte Medienpädagogik*. S.75-86. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Sniesko, Peter: *Ein kurzer chronologischer Abriss der Studierendenproteste*. S.307-312. In: Heissenberger, Stefan u.a. (Hrsg.) (2010): *Uni Brennt. Grundsätzliches – Kritisches – Atmosphärisches*. Wien, Berlin: Verlag Turia + Kant.

Swertz, Christian: *Bildungstechnologische Medienpädagogik*. S.66-74. In: von Gross, Friederike/ Hugger, Kai-Uwe/ Sander, Uwe (Hrsg.) (2008): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.

Tolino, Aldo (2010): *Gaming 2.0 – Computerspiele und Kulturproduktion. Analyse der Partizipation von Computerspielern an einer konvergenten Medienkultur und Taxonomie von ludischen Artefakten*. Boizenburg: Verlag Werner Hülsbusch.

Internetquellen:

<http://www.adbusters.org/about/adbusters> [Zugriff: 27.6.2012]

<http://du-bist-anonymous.de/> [Zugriff: 13.8.2012]

http://socialmediaradar.at/twitter_charts_followers_AT.php [Zugriff: 30.7.2012]

<http://wow.4fansites.de/gilden.php> [Zugriff: 1.8. 2012]

Bildung und kollektive Intelligenz heute.

Eine Untersuchung des Sprachspielers auf Tauglichkeit in einer Gesellschaft, die social media aus dem privaten ins öffentliche Leben überträgt.

Wie der Titel schon verrät, untersucht diese Diplomarbeit das Bildungsprinzip des Sprachspielers, das auf Norbert Meder zurückgeht, in der heutigen elektronisch vernetzten Welt. Besonderes Augenmerk wird auf Gesellschaftsschichten gelegt, die zum einen Vernetzung im Bereich des Gamings betreiben und sich zum anderen über social media verbindet. Es wird dabei herausgestrichen, dass diese Formen der Vernetzung im Sinne von Johan Huizinga als eine kulturelle Entwicklung angesehen werden kann, die ihren Ursprung im Spiel hat. Anhand dieser Entstehung von Kultur werden Anzeichen von kollektiver Intelligenz, wie sie Pierre Lévy dargestellt hat, in diesen Gesellschaftsgruppen aufgezählt. Aus diesem Grund lautet die Forschungsfrage der Diplomarbeit:

Ist der Sprachspieler als Bildungsideal im Feld der Medienpädagogik für eine Gesellschaft angemessen, die sich durch die Verwendung digitaler Medien tendenziell immer mehr durch kollektive Intelligenz auszeichnet?

Der erste Teil (2) der Arbeit beschäftigt sich mit den grundlegenden Phänomenen, die einen Einstieg in das Thema erleichtern sollen. So wird der allgemeine Bildungsbegriff mit Horkheimer und Humboldt genauer expliziert, mit dem Ergebnis, dass bedeutende Pädagogen und Philosophen sehr oft das gleiche Muster bei der Definition ihrer Bildungstheorien benutzten. Nachdem dies festgestellt wurde, folgt eine kleine Einführung in das Feld der Medienpädagogik sowie der Game Studies, um einen wissenschaftlichen Kontext für die im zweiten Teil beschriebenen, spezifischen Phänomene herstellen zu können. Als populäres Medium wird in der Folge Twitter als Werkzeug für viele Gesellschaftsschichten beschrieben, um am Ende des ersten Teils einen kurzen Umriss der Identität und ihren Veränderungen im elektronischen Raum zu geben.

Im zweiten Teil (3) wird gleich zu Beginn mit Huizinga und Scheuerl das Spiel in anthropologischer und pädagogischer Hinsicht ausgewiesen, gefolgt von der Theorie des Sprachspielers nach Norbert Meder. Als dritter, wichtiger Punkt wird die kollektive Intelligenz, eine Theorie von Pierre Lévy, angegeben und dargestellt. Anschließend wird der Bereich des Gamings, mit besonderem Augenmerk auf kreative Medienprodukte von Gamern und deren Austausch über das Internet, einer genaueren Untersuchung unterzogen. Der zweite Teil schließt mit einer Darstellung von politischem Protest der jüngeren Zeit, der besonders über soziale Medien mitorganisiert wurde. Hier wird ein besonders die unbrennt-Bewegung und die Mobilisierung der Massen über Twitter erörtert.

Der dritte Teil der Diplomarbeit (4) versucht nun die einzelnen Phänomene miteinander zu vergleichen und mögliche Ähnlichkeiten und Ableitungen zu den Themen unbrennt, Spiel, Game bzw. ludic artefacts, kollektive Intelligenz und dem Sprachspieler zu finden. Der letzte Punkt dieses Abschnitts betrachtet die Möglichkeiten der Theorie des Sprachspielers in einer Gesellschaft gültig zu sein, die sich durch den Gebrauch sozialer Medien oder grundsätzlich durch Vernetzung im Internet auszeichnet. Als roter Faden sollte hier die Entwicklung der Vernetzung zuerst im spielerischen Bereich erkennbar sein, um in der Folge aus dem privaten Raum herauszutreten und im politischen Ausdruck ein Teil einer kulturellen Entwicklung zu sein. Die Anzeichen der kollektiven Intelligenz in den Gruppen Gamer und unbrennt werden dargestellt und es wird versucht aus dieser Ableitung einen gemeinsamen Nenner in Form des Sprachspielers zu finden.

Die Ergebnisse und Schlüsse sind in der Folge im nächsten Punkt (5) nachzulesen, der die Forschungsfrage noch einmal ins Gedächtnis ruft und sie zu beantworten versucht.

Bildung und kollektive Intelligenz heute.

Eine Untersuchung des Sprachspielers auf Tauglichkeit in einer Gesellschaft, die social media aus dem privaten ins öffentliche Leben überträgt.

As the headline reveals, this diploma thesis researches the principle of formation called the “Sprachspieler” by Norbert Meder in use of today's electronically linked world. There is a special attention on classes of society, that are networking on one hand in the sector of gaming and on the other are linked to each other through social media. It is stressed out that these types of networking can be seen as a cultural process with its origins in play, as defined by Johan Huizinga. On the basis of this development of culture there will be brought evidence of collective intelligence in these groups of society, as described by Pierre Lévy. On this account the research question of the diploma thesis reads as follows:

Is the “Sprachspieler“ suitable as educational ideal in the domain of Media Pedagogy for a society, that tends to be characterized more and more by collective intelligence by using digital media?

The first part (2) of the paper concentrates on the basic phenomena to make the introduction to the topic easily understandable. So the general educational concept is explained more accurately with Horkheimer and Humboldt, resulting in the fact that famous pedagogues and philosophers very often used the same panel in defining their educational theory. After this being pointed out a little introduction to the domain of Media Pedagogy as well as Game Studies succeeds to be able to scientifically reference to the specific phenomena described in the second part. In succession the popular medium Twitter is described as a tool for many classes of society, just to end the first part by explaining the identity and its transformation in electronic space.

In the beginning of the second part (3) play is being identified as an anthropologic and pedagogic phenomenon by Huizinga and Scheuerl, succeeded by the theory of the “Sprachspieler” by Norbert Meder. The collective intelligence, a theory by Pierre Lévy, is specified and brought out as the third, important element of this paragraph. Afterwards the field of gaming is analysed accurately, with close attention to creative media-products of gamers and their exchange via the internet. The second part closes with a depiction of political protest of recent times, that has been co-organized by the use of social media. In this paragraph especially the unbrennt-movement and the mobilisation of the masses via Twitter is discussed.

The third part of the diploma thesis (4) tries to compare the separate phenomena to each other and find possible similarities and deductions of the issues unbrennt, play, game resp. ludic artefacts, collective intelligence and the “Sprachspieler”. The last section of this chapter considers the possibilities of the theory of the “Sprachspieler” to be effective in a society, that is distinguished by the use of social media or generally spoken by networking via the internet. In this chapter the leitmotif should be recognized as the development of networking from the play- and games-section to step out of the private space in succession and become a part of a cultural process as a political expression. The appearance of collective intelligence in the groups of gamers and the unbrennt-movement are described and the common denominator from this deduction is tried to be found in the form of the “Sprachspieler”.

In succession the results and conclusions are depicted in the next paragraph (5), which brings the research question back in mind and tries to answer it.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Andreas Rögl
Geburtsdatum, -ort: 5. 9. 1983, Ried im Innkreis
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig
Strasse: Neustiftgasse 92/34
PLZ, Ort: 1070 Wien
E-mail: a0406214@unet.univie.ac.at

Schulbildung:

9/1989-7/1990 Vorschule, Ried im Innkreis
9/1990-7/1994 Volksschule III, Ried im Innkreis
9/1994-5/2002 Bundesgymnasium, Ried im Innkreis
5/2002-6/2002 Matura am BG/BRG Ried im Innkreis

Studium:

10/2004- 03/2009 Philosophie (Diplomstudium),
Universität Wien, abgebrochen;
10/2005- laufend Pädagogik (Diplomstudium),
Universität Wien

Besonderheiten während des Studiums:

09/2008-03/2009 Erasmus-Semester in Florenz
04/2009 2 Wochen IP in Thessaloniki „The contribution
of the Islamic Education of Muslims into the
European Community“

Praktika:

2/2001 1 Woche Praktikum im Krankenhaus der
barmherzigen Schwestern St. Vinzenz, Ried im
Innkreis
7/2001 1 Woche Praktikum im Kindergarten Bach
(Hausruckviertel)
03/2011-06/2011 Empirische Untersuchung in Volksschulklassen,
Praktikum bei Univ. Prof. Dr. Mag. Christian
Swertz, M.A im Ausmaß von 80 Stunden

Berufliche Tätigkeiten:

3/2008- 06/2008 Kunstvermittler für Volksschulkinder,
BA/CA Kunstforum Wien

Besondere Kenntnisse:

Sprachen: Englisch, Italienisch (in Wort und Schrift)
Latein (in Schrift)
EDV: ECDL Computerführerschein
Sonstiges: Führerschein B