

|   |
|---|
| <b>FREIZEITWISSENSCHAFT &amp; MEDIENFORSCHUNG</b> |
|---|

NORBERT MEDER · BIELEFELD

## **Edutainment und das Sich-zu-Tode-Vergnügen der Postmoderne**

### **0. Einleitung**

Information und Entertainment wird zu Infotainment, Education und Entertainment wird Edutainment, studentische Protestaktionen werden zu Happenings mit 'Erlebnischarakter' (Politainment) – viele Bereiche von pädagogischem Interesse erhalten den Index der Unterhaltung. Sie fügen sich damit ein in eine gesellschaftliche Welt, die zunehmend nur noch ökonomisch schematisiert wird. In der Leitdifferenz von Profit und Konsum schlummert die Differenz von Arbeit/Mühsal und Freizeit/Vergnügen. Was die Dominanz dieser Leitdifferenz zur Folge hat, ist nirgends trefflicher dargestellt als in Aldous Huxley's Brave New World (Schöne neue Welt). Dort ist der Terror einer technologisch übermächtigen Ökonomie nicht wie bei Orwell 1984 in der Repressivität der Einheitssprache beschrieben sondern in einem unitarischen Gesellschaftssystem, das nur noch der Norm des leidlosen Vergnügens folgt. Der Verlust alternativer Leitdifferenzen wie der von Arbeit und Politik, von Nutzen und Wahrheit oder auch von Geschäft und Moral trifft die Pädagogik im Kern ihres neuzeitlich-modernen Bemühens. Die folgenden Überlegungen versuchen einige kritische Auswege – keine Lösungen – aus diesem pädagogischen Dilemma zu formulieren. Das umfassende Problem spiegelt sich in der Bipolarität von einfachen neuen Produkten auf dem Lernmittelmarkt – in den Edutainmentprodukten. Davon soll mein erster Punkt handeln. In einem zweiten Punkt will ich zeigen, daß Huxley in seinem Roman 'schöne neue Welt' von 1932 die Grundproblematik schon gesehen hat und schließlich will ich versuchen, im letzten und dritten Punkt ein versöhnliches Ende zu finden.

### **1. Edutainment**

Wenn man Edutainmentprodukte<sup>1</sup> auf ihre pädagogische Qualität hin analysiert, dann steht man vor der – auf den ersten Blick – unverträglichen Kombination zweier Motive. Das eine Motiv ist Lernen, das in unserer Tradition in einer Assoziation mit Unterweisung, abhängiger Arbeit, Mühsal und Unterwerfung steht. Das andere Motiv ist Spiel und Unterhaltung, das in einer Assoziation mit Selbstbestimmung, freier Wahl, Vergnügen, Freizeit und Gewinnchancen steht. In der Freizeitpädagogik kennt man dieses und ähnliche Duale.

<sup>1</sup> Edutainment ist eine Verballhornung, d. h. ein vereinfachender Zusammenschluß der beiden Worte 'Education' (= Erziehung und Unterrichtung) und 'Entertainment' (= Unterhaltung und Vergnügen).

Im Kern der Semiotik von Edutainment geht es um die Einheit von Lernen und Spiel. Die gibt es und sie ist kein Widerspruch in sich<sup>2</sup>, wir Pädagogen kennen dieses Phänomen als spielerisches Lernen oder als Lernen im Spiel. Ist der Blick nicht auf das institutionalisierte Lernen eingeengt, dann kann man leicht zu dem Schluß kommen, daß spielerisches Lernen sogar die Urform des Lernens ist, jene Lernart, in der wir in der Kindheit am meisten und am leichtesten lernen. Die vorschulische kognitive Entwicklung, d. h. die Entwicklung der Intelligenz beim vorschulischen Kind, – so kann man sagen – könnte ohne die Einheit von Spielen und Lernen überhaupt nicht erklärt werden. Lernen und Spiel bilden deshalb keinen Widerspruch. Das zeigt auch gerade das Interesse an der Forschung zu den Computerspielen. Wer hätte sonst ein so aufgeregtes Interesse, wenn nicht zu befürchten wäre, daß beim Computerspielen etwas gelernt werden könnte, was wir alle gar nicht wollen?

Schon diese ersten Überlegungen zeigen, daß nicht Lernen und Arbeit auf der einen Seite sowie Spielen und Vergnügen auf der anderen Seite die pädagogische Leitdifferenz bilden, sondern Spiel und Geltung. Für den Pädagogen stellt sich stets die Frage, ob ein Spiel das Verhältnis zur gegenständlichen Welt, zur sozialen Welt oder zu sich selbst verbessern hilft oder wenigstens neutral bleibt. All dies betrifft Varianten des Motivs der Geltung. Daran schließt sich sofort die Frage an, wie man heute in postmodernen Zeiten, d. h. in Zeiten der Pluralität, der Unvollständigkeit – in einer Zeit, die kein letztes Fundament mehr kennt, über Geltung reden kann. Regiert nicht vielmehr das Prinzip des 'Anything-goes', der sogenannten postmodernen Beliebbarkeit. Es soll gezeigt werden, daß dies nicht der Fall ist bzw. sein muß, selbst dann wenn man an den Grundprinzipien der Postmoderne festhält.

### 1.1 Die Einheit von Lernen und Spiel

Trotz der Einsicht, daß Spiel und Lernen kein Widerspruch sein muß, bereitet die Qualitätsanalyse von Edutainmentprodukten große Schwierigkeiten. Und diese Schwierigkeiten liegen genau im Kern der hier nur angerissenen pädagogischen Fragestellung, im Kern des pädagogischen Phänomens, nämlich in der Einheit von Lernen und Spiel. Die Möglichkeiten, wie in einem konkreten Edutainmentprodukt eine solche Einheit gestiftet werden kann, sind so vielfältig, daß sich die Frage eines Qualitätsmerkmals – und das ist die Frage der Geltung – zur Kennzeichnung der Unterschiede geradezu aufdrängt.

### 1.2 Parallelität und die Einheit 'additiv in der Zeit'

Da gibt es die sachlich völlig unverbundene Parallelität von Spiel und Lernaufgabe. Wenn beispielsweise ein von Räubern besetztes Gelände zurückerobert werden soll und dabei die 'Bösen' abgeschossen werden müssen, dann handelt es sich um ein Spielgenre, das wir gemeinhin Ballerspiel nennen. Wenn nun gleichzeitig, um das Gelände zurückzugewinnen, Rechenaufgaben zu lösen sind, die überhaupt nichts

<sup>2</sup> auch Widerspruch in der Sache

mit der Ballerspielaktion zu tun haben, dann ist die Einheit von Lernen und Spiel rein additiv. Sie beruht lediglich auf dem Zusammentreffen innerhalb eines gegebenen Zeitraums der Beschäftigung des Lernenden<sup>3</sup>. Da hilft auch nicht die Bemerkung, man wolle die gewaltbezogene Baller-Aktivität mit einer 'friedlichen' kognitiven Tätigkeit koppeln, um zu vermitteln, daß nichts ohne 'Köpfchen' geht. Man könnte vielleicht sogar sagen, daß die für das erfolgreiche Ballern notwendige Koordination von Auge und Hand, von Sehen und Manipulieren die Intelligenz anregt, was aus manchen Intelligenz fördernden Maßnahmen bekannt ist, und daß man in einem solchen Milieu, in dem die Intelligenz angeregt ist, auch besser Mathematik lernt. Aber auch diese Hinzunahme von noch mehr Theorie beseitigt nicht das lerntheoretisch vernichtende Urteil, daß es sich dabei um sogenannte extrinsische Motivation handelt, daß das Lernmilieu sachfremd gestiftet ist und daß die Einheit von Lernen und Spiel nichts mit dem Gedanken einer geltenden Weltbeziehung zu tun hat. Das letztere behauptet nicht, daß es eine solche Geltungsbeziehung auch gibt. Aber es könnte sein, daß wir sie dennoch – im Modus des Als-ob – brauchen.

### 1.3 Einbettung oder die Einheit über den Inhalt

Ein zweites Beispiel mag verdeutlichen, worum es hier geht. Nach einer mittleren Umweltkatastrophe gilt es die Ökologie der Weltmeere zu retten. Eine der Rettungsaktionen besteht darin, Schadstoffe einzukapseln und zu versiegeln. Im Spiel geschieht dies damit, daß die Schadstoffe beschossen werden müssen. Auch hier handelt es sich de facto um ein Ballerspiel, das viel Geschicklichkeit und Schnelligkeit in der Auge-Hand-Koordination verlangt. In diese primäre Ballerspiel-Aktivität sind wieder mathematische Lernaufgaben eingebettet.

In diesem Falle aber betreffen sie die ökologische Problematik: es müssen statistische Tabellen, grafische Darstellungen ausgewertet und inhaltlich mit der Umweltkatastrophe verbundene Rechenaufgaben gelöst werden. In diesem Beispiel verbindet die Spieldaufgabe (Ballern) und die Lernaufgaben ein gemeinsames Problem, und das Lernen ist von der Sache her motiviert. Das nennen die Lerntheoretiker intrinsische Motivation. Man mag zwar einwenden, daß möglicherweise nur das Abschießen dazu anregt, das Lernspiel zu spielen, und daß das Ballern die anderen (Lern-) Aktivitäten auch hier nur nach sich zieht, dennoch ist hier eine höhere Qualität dadurch erreicht, daß es inhaltlich keinen Bruch gibt und daß die inhaltliche Bindung den Lernerfolg bei den Lernaufgaben schon allein dadurch erhöht, daß die Ankopplung an das positiv erlebte Ballern und damit auch der Aktivitätsgrad bei den Lernaufgaben erhöht ist. Das Entscheidende aber ist wieder ein Geltungsgesichtspunkt: Spiel und Lernen beziehen sich auf eine uns allen gemeinsame problematische Welt – auch wenn sie im Modus der Fiktionalität in Erscheinung tritt.

### 1.4 Simulation oder die Einheit einer virtuellen Welt

Nehmen wir als drittes Beispiel eine Simulation wie SimCity. Dort beruht die globale Lernaufgabe darauf, eine virtuelle Stadt so zu verwalten und deren Politik so zu

<sup>3</sup> Inzidentielles Lernen

steuern, daß weder ökonomische noch soziale Konflikte entstehen. Während man im zweiten Beispiel noch zurecht vermuten kann, daß sehr trickreich das Genre des Ballerspiels in die Lernumgebung eingebunden wurde, ist hier alles nur von der Hauptaufgabe her bestimmt. Die Simulation als eine Abbildung der Realität in einen fiktionalen Spiele-Raum ist inhaltlich so kohärent, daß kein Moment 'an den Haaren herbeigezogen' erscheint. Alles paßt, was schon stets ein Qualitätsmerkmal eines jeden guten Rollenspiels gewesen ist. Die Passung ist ein ästhetisches Geltungsmerkmal, was eine Analyse deshalb nicht einfacher macht, weil es im Bereich des Ästhetischen keine objektiven, anleitbaren Regeln der Analyse gibt, sondern nur den Geschmack, der auf Erfahrung beruht. Trotzdem sind Geschmacksurteile nach KANT Urteile, die Geltung 'ansinnen', die Geltung ins Gespräch bringen – aber eben auf die Weise des Ästhetischen.

Könnte es also sein, daß Edutainmentprodukte als besondere Ausprägungen postmoderner Lernkultur gerade jene ästhetische Form der Geltung in den Sozialisationsprozeß einbringen? Wenn ja, dann bewähren sie jenes Motiv, das Lernen zu einem pädagogischen Problem macht: die geltungsbezogene Auseinandersetzung mit einer strittig gewordenen Welt. Noch ein weiteres gilt es zu berücksichtigen. Man wirft dem postmodernen Denken häufig vor, es löse die Wahrheit, das Gute und das Schöne in ästhetische Beliebigkeit auf. Dem kann man vom postmodernen Standpunkt aus nur zustimmen, denn es gibt keine letzte und keine einheitliche Basis mehr, von der aus Geltung in den genannten drei 'modernen' Modifikationen gedacht werden kann. Geltung ist zu einem pluralen Gebilde geworden – zum Werkzeugkasten für die Wartung der postmodernen Welten. Wenn aber nun die ästhetische Form der Geltung – so wie ich sie mit KANTs Spiel gebracht habe – gerade den Modus des postmodernen Umgangs mit Geltung ausmacht, dann ist es an dieser Stelle angebracht, in einem Exkurs über die Grundzüge des Ästhetischen nachzudenken. Ich will dies entlang der Beispiele aus dem Bereich des Edutainment tun.

### 1.5 Exkurs über die Ästhetik

Das Ästhetische der Passung von Spielen und Lernen in Edutainmentprodukten ist nicht einfach nur als das Angenehme oder äußerlich Schöne zu verstehen, sondern gemäß der Gestaltungsmaßgaben, die für den künstlerischen Gegenstand generell gelten.

Nach Roman Ingarden<sup>4</sup> und in seiner Folge Wolfgang Iser<sup>5</sup> liegt das Wesentliche der künstlerischen Gestaltung darin, daß die Geschlossenheit und Vollständigkeit des Kunstwerkes damit erkauft ist, daß es in sich Leerstellen (Iser) bzw. bloß schematisierte Ansichten (Ingarden) enthält. Für das konkrete Erleben des Kunstwerkes in seiner Rezeption bedeutet dies, daß der Betrachter, Leser oder Hörer diese Leerstellen ausfüllen muß; er muß sie konkretisieren, damit aus dem schematisch Darge-

<sup>4</sup> Ingarden, R.: Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. Tübingen 1968.

<sup>5</sup> Iser, W.: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Hrsg. von R. Ingarden. München 1975.

stellten ein quasi-wirkliches Ereignis, eine quasi-wirkliche Sicht der Welt oder eine quasi-wirkliche Geschichte wird. Bei dieser konkretisierenden Ausfüllung der Leerstellen des Kunstwerkes bringt der Rezipient natürlicherweise seine Erfahrung ein, was selbstverständlich bei jedem einzelnen anders ausfällt und was nicht nur den Effekt hat, daß jeder einzelne eine individuelle Sicht des Kunstwerkes produziert, sondern auch den Effekt, daß ein intersubjektiv Allgemeines überhaupt individualisierbar ist.

Und genau diese Individualisierbarkeit stellt auch den Umstand dar, der das Kunstwerk auf je unterschiedliche Weise geschlossen macht. Denn diese Geschlossenheit ist Leistung des Rezipienten. Die Bedingung der Möglichkeit solcher Abschließung durch den Rezipienten ist die Gestaltung der Leerstellen durch den Produzenten (Künstler).

Nun könnte man an dieser Stelle einwenden, daß in der angeführten Argumentation doch unklar bleibt, wie man denn überhaupt auf den Ansatz von den Leerstellen bzw. den schematisierten Ansichten, die ja auch nur Hüllen für konkretisierende Ausfüllungen sind, kommt. Was erzwingt diese theoretische Voraussetzung? Zum einen ist dies die Analyse vorliegender Kunstwerke – gleichgültig, ob es sich um literarische, musikalische oder visuell gestaltete Produkte handelt. Dies kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Zum anderen ist dies aber auch das Phänomen, wie wir selbst das Kunstwerk aufnehmen. Wir tun dies, indem wir stets seine grundsätzliche Selbstgenügsamkeit feststellen. Das ästhetische Produkt hat all seine Bestimmung in sich, es bedarf keiner Bestimmung, die von außen an es angelegt werden müßte: etwa das gute Wetter oder der Umstand im Museum zu hängen oder daß der Romanheld einem lebenden Menschen nachgestaltet ist. All dies mag ja zutreffen und auch die Stimmung, Aufmerksamkeit und Zustimmung des Rezipienten beeinflussen, aber all dies erklärt das Kunstwerk nicht: Es steht ganz allein da, vor uns und will als solches aufgefaßt und verstanden werden.

Natürlich muß man dazu das Medium kennen, begreifen und verstehen, in dem das jeweilige ästhetische Produkt dargestellt ist. Wer die Sprache nicht beherrscht – die Zeichen sowie den Hof ihrer Bedeutungen – wird das literarische Kunstwerk nicht verstehen, wer das Medium der Malerei und ihren Zeichenvorrat nicht kennt, wird mit dem Bild nichts anfangen können, und wer das Medium des Computerspiels nicht kennt, wird auch in Edutainmentprodukten nichts lernen. Daß also das ästhetische Produkt vom Medium seiner Gestaltung abhängt, ändert nichts an seiner Autonomie (Selbstgenügsamkeit). Denn die Frage von Autonomie oder Fremdbestimmung (Bestimmung von außen) ist nur im jeweiligen Medium selbst zu stellen.

Man kann den in Frage stehenden Sachverhalt phänomenologisch noch schlichter fassen. Wenn wir etwas ästhetisch gut finden, dann sagen wir beispielsweise: das ist in sich schlüssig (bei einem Film oder bei einem Roman), das ist eine runde Sache, das stimmt (in sich, nicht etwa in bezug auf die reale Welt), Lernen und Spielen passen, d. h. jede Aktion ergibt sich aus dem Ganzen des ästhetischen Produktes, man braucht nichts von außen: keine zusätzliche Anleitung, kein zusätzliches Motiv, keinen besonderen Kontext usw.

Da entsteht nicht das Gefühl, daß etwas fehlt; da gibt es keinen Bruch, der mit fremden Mitteln zu kitten wäre; und wenn ein Bruch im Ästhetischen vorliegt, dann darf er nicht zu kitten sein, weil es beispielsweise um das ästhetische Erlebnis des Bruches (um seiner selbst willen) geht.

### 1.6 Das Ästhetische und das Lernen

Nehmen wir also an, daß mit diesen wenigen Erläuterungen einigermaßen geklärt ist, was wir als die Grundzüge des Ästhetischen bezeichnen wollen. Dann stellt sich die Frage, ob diese Klärungen lediglich durch das modische Produkt des Edutainment motiviert sind oder ob sie vielleicht tiefer gehen und den pädagogischen Handlungszusammenhang als solchen betreffen. Letzteres muß mindestens insoweit bedacht werden, als wir ja schon eingangs festgestellt haben, daß die Einheit von Spiel und Lernen nicht erst eine Erfindung von Edutainment ist.

Betrachtet man diese Fragestellung, dann fällt sofort auf, daß auch im Arrangement von Lernumgebungen und Lernsituationen so etwas ähnliches wie Leerstellenproduktion stattfindet. Wir arrangieren Situationen und Umgebungen, in die der Lernende mit eigenen Aktivitäten eindringen soll – derart, daß er dank seiner Aktivität lernt. Der Lernende soll also einen vorgegebenen Rahmen, eine schematisierte Ansicht von Welt<sup>6</sup>, so ausfüllen, daß er auf der Basis einer solchen Ausfüllung eine gegenständliche Erfahrung macht, d. h. ein Stück unserer gemeinsamen Welt begreift. Und genau das heißt im pädagogischen Sinne Lernen. So wie beim ästhetischen Produkt der Künstler die Leerstellen derart gestaltet, daß nur eine bestimmte Variation individueller Konkretisierungen möglich ist, und damit die notwendige Rezeption der Vorlage im Hinblick auf das Gelingen des Kunstwerkes steuert, so steuert auch der Pädagoge die Darstellung unserer gemeinsamen Welt derart, daß in die Lücken der Darstellung der Lernende sich selbst einbringen muß, um vermittels ästhetischer Abschließung lernend Stellung zu nehmen zu dem Anspruch des Pädagogen, die wahre oder beste aller möglichen Welten vorzugeben. Daß dabei die Gestaltung des Rahmens keineswegs an die Abbildung realer Welt gebunden ist, erscheint unmittelbar einleuchtend, weil es ja um die ausfüllenden Lernoperationen und um die Bewährung der von der 'alten' Generation gemachten Welt geht. Genau in diesem Sinne sprach schon Herbart von der ästhetischen Darstellung von Welt im pädagogischen Handlungszusammenhang<sup>7</sup>. Und wenn es heute möglich ist, im Medium von Multimedia- und Internet-Technologien virtuelle Welten zur Darstellung zu bringen, dann hat dies einen unmittelbaren pädagogischen Bezug: Im intentionalen und insbesondere im institutionalisierten Lernen sind wir stets und überall als professionalisierte Pädagogen gezwungen, Probewelten ästhetisch so darzustellen, daß in solchen Arrangements gelernt wird. In der Tradition sprachen wir vom pädagogischen Moratorium, heute müssen wir sagen: Virtuelle Welten sind an sich selbst Sozialisations- und Lernwelten.

<sup>6</sup> Rahmen heißt im Englischen 'Frame'. Dieser Ausdruck wird in der *Cognitive Science* und insbesondere in der *Computer Science* als eine spezifische Form des Schemas verwendet.

<sup>7</sup> Herbart, J. F.: Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Kebrbach, K.: J. F. Herbart's sämtliche Werke. Bd. 1, Langensatz 1887.

In einem solchen Konzept erfüllt sich eine alte Erziehungsweisheit, die man so formulieren kann: Gib den Rahmen für die größtmögliche Freiheit der Ausgestaltung durch lernende Operationen vor, aber beschränke das willkürliche Ausufern eben und gerade mit Hilfe des Rahmens, mit Hilfe schematisierter Ansichten, die uns 'Alten', die wir eine Welt zu verteidigen haben, als unverzichtbar erscheinen. Dabei 'sinnen' wir Alten den Jungen unsere Geltungsansprüche 'an', um sie zu bewähren bzw. um sie dem Risiko der Falsifikation auszusetzen. Was immer dabei herauskommt, wir versuchen den Geltungsanspruch im Gespräch zu halten: der Ausgang dieses pädagogischen Gesprächs mag kontingent sein.

Halten wir kurz inne und fassen zusammen: Ich habe an drei Edutainmentprodukten gezeigt, daß es eine Art pädagogische Ästhetik der Passung von Lernen und Spiel gibt, nach der man pädagogisch-didaktische Qualität sehr differenziert prüfen kann. Die meisten Edutainmentprodukte genügen diesem Qualitätsanspruch nicht, weil sie nur der Kopplung von Lernen und Vergnügen – wegen des Verkaufs – verpflichtet sind. Vergnügen allein aber ist kein pädagogisches Maß. Nur wenn das Spiel Elemente der lernenden Auseinandersetzung mit Welt enthält bzw. das Lernen als die aneignende Auseinandersetzung mit Welt spielerisch gemacht werden kann, dann paßt es zusammen. Die ästhetische Passung von Lernen und Spiel macht dann das Lernen schön und macht deshalb auch Spaß.

Es kommt ein weiteres Moment ins Spiel, das ich zuletzt angedeutet habe: die Verteidigung unserer – aus der Sicht der Alten – gemeinsamen Welt. Das Kunstwerk mag ja ebenso wie eine Lernumgebung hohe Freiheitsgrade in der Rezeption enthalten, aber diese sind dennoch begrenzt durch das, was der Künstler aussagen will. Auf den pädagogischen Handlungszusammenhang übertragen heißt dies, daß in die pädagogisch-ästhetische Passung das Motiv der Geltung eintritt, d. h. es geht um die Aussage darüber, was wir an unserer gemeinsamen gestalteten Welt für unverzichtbar halten. Geltung und das pädagogisch-ästhetische Schöne lassen das Vergnügen als nur beiher spielendes Moment in den Hintergrund treten.

## 2. Huxleys „Schöne neue Welt“

Das, was wir heute Vergnügen und Unterhaltung nennen, heißt bei Kant im Kontext seiner Aufzählung der großen Probleme des Menschen Glückseligkeit neben dem Wissen um Wahrheit, um das Gute und um das Schöne. Unter diesen vier Orientierungen: Glück, Wahrheit, Schönheit und das Gute ist allein das Glück das rein subjektive und ist für sich allein ungeeignet orientierende Sinnstiftung des Lebens zu sein. Das hängt nicht nur daran, daß für Kant menschliches Leben stets zugleich Leben der Menschen, d. h. soziales Leben heißt, sondern auch daran, daß das rein Subjektive die Sphäre der Manipulation darstellt. Denn was sollte im subjektiven Wunsch nach Vergnügen als Korrelativ auftreten, wenn ein Manipulator mir genau dieses Vergnügen bietet?

Diese besondere Variante von Macht und Herrschaft hat kein anderer vor ihm besser beschrieben als Huxley. Und er hat zugleich gesehen, daß diese Variante der Herr-

schaft aus der Ökonomie kommt, weil

Vergnügen folgt. Ich will, weil ich den Roman nicht referieren kann, mit einem Zitat mitten hineinspringen und von dort her das Nötige erläutern. In einem Dialog um Recht und Unrecht der 'Schönen neuen Welt' am Ende des Romans führt der systemtreue Verteidiger aus: „Merkwürdig, was die Menschen zu Lebzeiten Fords des Herrn über den Fortschritt der Wissenschaft geschrieben haben. Sie schienen sich einzubilden, daß die Wissenschaft ewig fortschreiten dürfe, ohne Rücksicht auf alles übrige. Erkenntnis war das höchste Gut, Wahrheit der erhabenste Wert, alles andere war nebensächlich und untergeordnet. Allerdings begannen sich schon damals die Anschauungen zu verändern.

wicht von Wahrheit und Schönheit auf Bequemlichkeit und Glück zu verlegen. Die Massenproduktion verlangte diese Verlagerung. Allgemeines Glück läßt die Räder unabhängig laufen; Wahrheit und Schönheit bringen das nicht zuwege. Und natürlich ging es, sooft die Massen an die Macht kamen, stets mehr um Glück als um Wahrheit und Schönheit. Trotz alledem war uneingeschränkte wissenschaftliche Forschung noch immer erlaubt. Die Menschen redeten immer noch von Wahrheit und Schönheit wie von den höchsten Gütern. Bis zum Neunjährigen Krieg. Der ließ sie einen anderen Ton anschlagen. Was nützen Wahrheit oder Schönheit oder Wissen, wenn es ringsumher Milzbrandbomben hagelt? Damals, nach dem Neunjährigen Krieg, wurde die Wissenschaft zum ersten Mal unter Kontrolle gestellt. Die Menschen waren zu jener Zeit sogar bereit, ihre Triebe kontrollieren zu lassen.

Alles für ein ruhiges Leben! Seit damals haben wir die Kontrolle auf immer weitere Gebiete ausgedehnt. Natürlich nicht gerade zum Vorteil der Wahrheit, wohl aber zum Vorteil des Glücks. Umsonst kriegt man nichts. Glück muß bezahlt werden.“<sup>8</sup>

Die Gesellschaft der schönen neuen Welt bezahlte für die Glückseligkeit damit, daß durch Genmanipulation und pädagogische Beeinflussung ihre Mitglieder so abgerichtet werden, daß sie die plurale Orientierung an Wahrheit, Schönheit, an dem Guten und an dem Glück zugunsten der unitarischen Orientierung an Vergnügen verlieren. Mißlingt – in einzelnen Ausnahmen – diese Abrichtung, dann greift die Verbannung auf eine Insel, und die Stabilität dieser ökonomisch beherrschten Welt des Vergnügens bleibt gewahrt. Indem in Huxleys Schöner neuer Welt wieder auf ein Einheitsprinzip zurückgegangen wird, ist dies im strukturellen Kern eine moderne Lösung gesellschaftlicher Probleme. Nachmodern ist nur die inhaltliche Fassung des Prinzips – eben als Vergnügen, was die Moderne niemals in Erwägung gezogen hätte. Postmodernes Denken wehrt sich nicht gegen das Motiv des Vergnügens, aber gegen Vergnügen als Prinzip und darüber hinaus insbesondere gegen Prinzipialität überhaupt, weil sie den Terror der Schönen neuen Welt und anderer Welten – wie die von Orwell 1984 – möglich macht. Um der Pluralität willen muß der postmoderne Denker dann von Wahrheitsprinzipien noch auf Vergnügen und Ökonomie ausrichtet.

Im Roman beschreibt Huxley eine Art Indianer-Reservat als die einzige echte Alternative zu dieser Schönen neuen Welt. In diesem Reservat leben die Menschen ohne

<sup>8</sup> Huxley, Aldous: Schöne neue Welt. Frankfurt/Main 1953, S. 225f.



alle moderne Technik so, wie die Indianer zu der Zeit, als die Neue Welt auf dem amerikanischen Kontinent entstand. In seinem Vorwort von 1946 zu einer Neuauflage von 1949 kritisiert Huxley an seinem Roman die Tatsache, daß er nicht einen dritten Weg aufgezeigt hat: „Zwischen der utopischen und der primitiven Alternative des Dilemmas läge die Möglichkeit normalen Lebens – bereits einigermaßen verwirklicht in einer Gemeinschaft von Verbannten und Flüchtlingen aus der „Schönen neuen Welt“, die innerhalb einer Reservation leben. In dieser Gemeinschaft wäre die Wirtschaft dezentralistisch und henry-georgisch, die Politik kropotkinsk und kooperativ. Naturwissenschaft und Technologie würden benutzt, als wären sie, wie der Sabbath, für den Menschen gemacht, nicht, als solle der Mensch (wie gegenwärtig und noch mehr in der „Schönen neuen Welt“) ihnen angepaßt und unterworfen werden. Religion wäre das bewußte und verständige Streben nach dem höchsten Ziel des Menschen, nach der einenden Erkenntnis des immanenten Tao oder Logos, der transzendenten Gottheit oder des Brahman. Und die vorherrschende Lebensphilosophie wäre eine Art von höherem Utilitarismus, worin das Prinzip des größten Glücks dem des höchsten Zwecks untergeordnet ist – denn die erste, in jeder Lebenslage zu stellende und zu beantwortende Frage hieße: [Inwieweit würde dieser Gedanke oder diese Handlung fördern oder hindern, daß ich und die größtmögliche Zahl anderer das höchste Ziel des Menschen erreichen?“<sup>9</sup>

Vielleicht war es Huxleys Wende – weg vom modernen Denken in unverträglichen Dualen – zum postmodernen Denken in vielen Alternativen, die ihn dazu bewogen hat, eine dritte Alternative für angebracht zu halten. Darüber hinaus wird deutlich, daß er diese dritte Möglichkeit für die richtige – wenn auch nicht mächtigste – hält. Darin ist und bleibt er der Moderne verhaftet. Wir heute müssen in sehr viel mehr Alternativen denken und wir müssen abwägen zwischen mehr oder minder richtigen – wahren, guten, schönen und vergnüglichen – Lösungen und wir müssen gegenüber den mehr oder minder mächtigen Lösungen kritisch sein. Dabei gilt es das 'mehr oder minder' auszuhandeln – in einem Diskurs, indem Geltung permanent angesonnen, aber niemals endgültig eingelöst werden kann. Es geht zwar um die beste Darstellung einer möglichen Welt, wir erreichen aber höchstens die mehr oder minder beste Darstellung.

Mit Darstellung meine ich gestaltende Performanz von Welt, ihre notwendige Bedingung ist der Diskurs in der ästhetischen Form von Geltung. Zugleich ist die ästhetische Form der Geltung die Bedingung der Möglichkeit der relativ besten Darstellung einer möglichen Welt.

Lern- und Spielwelten stehen im Kontext dieser theoretischen Diskussion. Vor diesem Hintergrund und im Rahmen solcher Theorie ermittelt sich die pädagogische Qualität.

### 3. Die Knowledge City als Einheit von Vergnügungspark und Geltung

Ich will mit einer Vision meine Überlegungen abschließen, die aus dem kritischen Diskurskontext der Gesellschaft für Informatik (GI) und anderen Wissenschaftlern,

<sup>9</sup> a. a. O. S. 11.

die sich um Alternativen bemühen, stammt. Sie markiert einen Endzustand eines pädagogisch-didaktischen Fortschritts, der als postmodern bezeichnet werden kann. Die Vision der Freiburger Forschungsgruppe 'Informatik und Gesellschaft' beruht auf einer Variante, die den Gedanken der Informationsgesellschaft als Problemlösegesellschaft aufgreift und damit den Kontext meines Raisonierens um Geltung, Ästhetik und Vergnügen abschließt und möglicherweise die Motive der Unterhaltung und Geltung ein wenig versöhnt. Es geht um einen Freizeitpark, in dem Edutainment im Namen von Kultur und Geltung inszeniert wird. Das Zitat beginnt mit dem Statement, indem die Autoren die Vision einleiten. Ich will mit diesem Zitat meine Überlegungen kommentarlos ausklingen lassen.

„Wir können die folgende fingierte Meldung ernstnehmen:

Auf den Tag genau wie geplant ist rechtzeitig zum Jahrtausendwechsel am 31.12.1999, 9.00 Uhr, die unter Führung des Alpha-Konsortiums mit einem Kapital von rund 550 Mill. Dollar erstellte Knowledge City in einem Vergnügungsareal im Pazifischen Raum nach nur dreijähriger Bauzeit ans Netz der Breitbandkommunikation gegangen. Die Betreiber sind optimistisch, in schon weiteren drei Jahren eine vollständige Refinanzierung zu erlangen.

„Ich stelle mir vor“, sagte Gantenbein, „eine Stadt zu errichten, in der alles Wissen der Welt versammelt ist und in geeigneter Aufbereitung angeboten wird, und zwar nicht nach wissenschaftlichen Disziplinen, sondern nach Problembereichen aufbereitet.“

Gantenbein fungiert als autorisierter Stadtführer in Knowledge-City. Er macht die Besucher bekannt mit den Oldknowledge Cities und ihrer Geschichte, auch ihrem Verfall und Wiederaufbau. mit den Trabantenstädten der Wissenschaft, mit den Problem-Slums und den Modern-Cities. Vergnügliches Lernen bieten die Attraktionen von Reality-Park. Die Oldknowledge Cities sind als Miniaturen, vergleichbar einem Disney-Land, realisiert und mit den Attraktionen kombiniert. Die großen Lebens- und Problembereiche können als virtuelle Realitäten in Informationsstudios besichtigt werden.

Wissen und Orientierung bieten heißt die Devise des Unternehmers, der Knowledge-City betreibt. Das Anliegen ist,

- Grundwissen zu festigen und zu verbreiten, die Denk- und Arbeitsmethodik zur besseren Beherrschung von Komplexität weiterzuentwickeln und ihre Verbreitung zu fördern,
- Wagnis-Ideen zur gesellschaftlichen Gestaltung anzubieten,
- Leitbilder für die Zukunftsgestaltung zu vermitteln,
- vielleicht sogar einen „Sinnmarkt“ zu betreiben“<sup>10</sup>

**Anschrift des Verfassers:** Prof. Dr. Norbert Meder, c/o Universität Bielefeld, (Fakultät für Pädagogik – AG 10: Freizeitpädagogik, Kulturarbeit, Tourismuswissenschaft und Informatik im Bildungs- und Sozialwesen), Postfach 100131, 33501 Bielefeld

<sup>10</sup> Aus: InfoTech, I+G Informatik und Gesellschaft, Jg. 4, Heft 1, Mai 92. Zeitschrift des Fachbereichs 8 der Gesellschaft für Informatik. Seite 13