

Dokumentation zur Tagung

Vom Verschwinden Hauptsache der Kultur praktisch! aus der Bildung

Tagung zur Orientierung für
Akteure der Kulturellen Bildung

Freitag, den 12.02.2016

14.00 – ca. 19.45 Uhr

Fabrik Heeder – Studiobühne II

Virchowstr. 130, 47805 Krefeld

Eine Veranstaltung des Kulturbüros der Stadt Krefeld



Herausgeber und Veranstalter der Tagung

Stadt Krefeld, der Oberbürgermeister, Kulturbüro (Leitung: Jürgen Sauerland-Freer)

Tagungsorganisation, Redaktion der Dokumentation

René Linke, Krefeld (im Auftrag des Kulturbüros)

Die Rechte der Texte liegen – sofern im Folgenden nicht auf andere Rechteinhaber hingewiesen wird – bei den Autoren selbst. Eine Nutzung ist ohne Erlaubnis der Rechteinhaber nicht gestattet.

Die Veröffentlichung erfolgt als PDF-Dokument. Der Link zum Download wird temporär auf den Internetseiten der Stadt Krefeld veröffentlicht.

Krefeld, Oktober 2016

Inhalt

Tagungsverlauf (Planung)	4
Vorstellung der Referenten	5
Jürgen Sauerland-Freer, Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld Begrüßung	6
Gregor Micus, Bildungs-, Kultur- und Jugenddezernent der Stadt Krefeld Grußwort und Einführung ins Thema	7
Helene Pawlitzki, Moderation Hauptsache praktisch! Vom Verschwinden der Kultur aus der Bildung – eine Hinführung	11
Ralph Zinnikus, Dezernent für Weiterbildung und Kultur bei der Bezirksregierung Düsseldorf Wem nützt Bildung – wenn Bildung nur noch nützlich ist?	16
Dr. Harald Gapski, Grimme-Institut, Marl Zwischen Souveränität und Kontrollverlust – Kompetenzen in der digitalen Lebenswelt	25
Dr. Magnus Klaue, Universität Leipzig Die Abschaffung der freien Rede. Nachbürgerliche Wissenschaftskommunikation als Zerstörung des Denkens	40
Teilnehmende Personen und Kontakte	46

Tagungsverlauf (Planung)

14.00

Begrüßung

Jürgen Sauerland-Freer
Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld

14.05

Grußwort und Einführung ins Thema

Gregor Micus
Dezernent für Bildung, Kultur und Jugend der Stadt Krefeld

14.20

Vorstellung des Tagungsablaufes
durch die Moderatorin der Tagung Helene Pawlitzki

14.30

Referat

Ralph Zinnikus

Wem nützt Bildung – wenn Bildung nur noch nützlich ist?

15.00 - 15.45 Aussprache

15.45

Referat

Dr. Harald Gapski

Zwischen Souveränität und Kontrollverlust – Kompetenzen in der digitalen Lebenswelt

16.15 - 17.00 Aussprache

17.00 - 17.30 Pause

17.30

Referat

Dr. Magnus Klaue

Die Abschaffung der freien Rede. Nachbürgerliche Wissenschafts- kommunikation als Zerstörung des Denkens

18.00 - 18.45 Aussprache

18.45 Schlussrunde

19.45 Ausklang

Imbiss zum Abschied in der Gaststätte „Kulisse“

Vorstellung der Referenten

Ralph Zinnikus

ist Dezernent für Kultur und Weiterbildung an der Bezirksregierung Düsseldorf. Zuvor war er Schulleiter an der Realschule an der Niers in Mönchengladbach, einer Schule mit einem musisch-künstlerischen Profil.

Dr. Harald Gapski

ist Projektleiter im Bereich „Medienkompetenz & Medienbildung“ am Grimme-Institut in Marl und Leiter des Grimme-Forschungskollegs an der Universität zu Köln. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Medien- und Informationskompetenzen, Big Data, Medienbildung und digitale Kultur.

Veröffentlichungen u.a.:

Big Data und Medienbildung. Hrsg., München 2015

Jenseits der digitalen Spaltung. Hrsg., München 2009

Medienkompetenz. Hrsg., Opladen 2001

www.gapski.de

Dr. Magnus Klaue

ist seit 2015 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Simon-Dubnow-Institut für jüdische Geschichte und Kultur e.V. an der Universität Leipzig. Studium der Germanistik, Philosophie, Theater- und Filmwissenschaft an der Freien Universität Berlin; M.A. 2001 an der FU Berlin; Promotion: „Poetischer Enthusiasmus. Else Lasker-Schülers Ästhetik der Kolportage“. Von 2008 bis 2014 Arbeit als freier Autor, Lektor und Redakteur in Berlin, publiziert u. a. für die jungle world, FAZ und Konkret, zuletzt über neuere Tendenzen in der Wissensvermittlung.

Veröffentlichungen u. a.:

Poetischer Enthusiasmus. Else Lasker-Schülers Ästhetik der Kolportage. Böhlau Verlag, Köln/Weimar/Wien 2011

Verschenkte Gelegenheiten. Polemiken, Glossen, Essays. Ça ira Verlag, Freiburg 2014

Jürgen Sauerland-Freer
Begrüßung

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen,

mein Name ist Jürgen Sauerland-Freer vom Kulturbüro der Stadt Krefeld. Ich begrüße Sie sehr herzlich zur nunmehr bereits vierten Tagung für Akteure der Kulturellen Bildung, die das Kulturbüro seit 2009 veranstaltet. Ich freue mich sehr, dass unser heutiges Thema Ihr Interesse gefunden hat und es zu dieser doch recht großen und illustren Runde gekommen ist.

Vor gut zwei Jahren hieß unsere Tagung „Seid kreativ“, und wir befassten uns kritisch mit dem Druck eines allgegenwärtig zu erbringenden Kreativitätsnachweises, der mehr und mehr alle Lebenswelten durchdringt. Heute steht im Mittelpunkt der Diskussion eine offensichtlich immer deutlicher eingeforderte Ausrichtung von Bildung, insbesondere von Schulbildung, an alltags- und arbeitspraktischen Notwendigkeiten.

In beiden Themenfeldern geht es um den individuellen wie gesellschaftlichen Nutzen, jedoch ist hier genau hinzuschauen, denn dieses Nützlichkeitsdenken ist wohl kaum mehr durch einen freundlichen Utilitarismus unterlegt. Vielmehr droht der Nutzen in einen fremdbestimmten, instrumentalisierten Zusammenhang zu geraten. Das zumindest ist unser Eindruck. Dabei führen wir hier keine theoretische Debatte allein, denn wir haben die Interdependenz zwischen Bildung einerseits und Kunst und Kultur andererseits in den Blick zu nehmen und immer wieder sehr fein darzustellen, wie sich dabei Kulturelle Bildung definiert, mit welchem Ziel, mit welchem Anspruch. Aus unserer Sicht, aus der Sicht von Kunst und Kultur heißt das: Nicht alle gesellschaftlichen Felder dürfen dem stummen Zwang der ökonomischen Verhältnisse anheimfallen.

In diesem Sinne wünsche ich uns allen eine interessante Tagung, die durch die Referenten, die ich ganz herzlich begrüße, den notwendigen, umfänglichen und substantiellen Input für eine lebendige Auseinandersetzung mit dem Thema finden wird.

Danke! Auf geht's!

Gregor Micus

Grußwort und Einführung ins Thema

Sehr geehrte Damen und Herren, herzlich willkommen zu unserer heutigen Tagung.

Sehr geehrter Herr Sauerland-Freer, herzlichen Dank für Ihre Begrüßung.

Meine Damen und Herren, Bildung ist unsicher geworden, neue Inhalte, neue Formen etablieren sich, alte Inhalte lösen sich auf und verschwinden – diese Beobachtung kann man machen. Deshalb ist es wichtig und notwendig, sich darüber zu verständigen, zu diskutieren und auch zu streiten, was bleibt und was verschwindet, was erhalten werden soll und was über Bord gehen darf. Und deshalb ist auch diese Reihe von „Tagungen zur Orientierung für Akteure der Kulturellen Bildung“ wichtig, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Bedingungen und Ziele für die Arbeit in der Kulturellen Bildung kritisch zu reflektieren.

„Hauptsache praktisch! Vom Verschwinden der Kultur aus der Bildung“ lautet in diesem Jahr das Motto. Ausgangsimpuls dazu war die Debatte über einen ganz normalen „Tweet“ beim Kurznachrichtendienst Twitter, geschrieben von einer 17-jährigen Schülerin aus Köln: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann 'ne Gedichtanalyse schreiben. In 4 Sprachen.“ Allein in den ersten Tagen hatte diese Nachricht 19.000 Reaktionen, viele Zeitungen berichteten, und in den überregionalen Feuilletons wurden Debatten über Nützlichkeit und Relevanz schulischer Ausbildung geführt. Debatten, die zeigten, dass inzwischen vieles auf dem Kopf steht.

Zugespißt formuliert: Da drängten vermeintlich linke Bildungsforscher auf das Bewahren eines Bildungskanons, und vermeintlich eher rechte forderten die Abschaffung alter Zöpfe und die Umstellung des Unterrichts auf die Anforderungen des Alltags. Ältere beschworen, wie wichtig doch gerade für Jugendliche offene, kreative Freiräume seien, während manche Jugendliche das Fach Musik gerne durch Mietrecht ersetzt gesehen hätten. Man konnte da auch mit Sorge fragen: Bleibt die ästhetische Bildung, bleiben die Lerninhalte der sogenannten musischen Fächer in der Schule hierbei auf der Strecke? Und welche Konsequenzen hat das für die außerschulische Kulturelle Bildung in den öffentlich unterhaltenen Kulturinstituten und bei freien Bildungseinrichtungen?

„Wirtschaft“, „Gesundheitskunde“, „Suchtprävention“, „Computerprogrammierung“ fanden hingegen in Umfragen große Zustimmung als neue Unterrichtsfächer und: Drei von vier Deutschen sprachen sich für die Einführung des Faches „Benehmen“ aus. Da geriet etwas in Bewegung, die Frage ist wohin?

Während der Jugendforscher Bernhard Heinzmann die zunehmende „Verdummung der Jugend aufgrund eines nur nach ökonomischen Aspekten ausgerichteten Bildungssystems“ beklagt, erinnert Peter Bieri, Professor an der Pädagogischen Hochschule Bern, an die vornehmen Ziele, die jedem ernst gemeinten Bildungsprozess jenseits nackter Wissensvermittlung auch innewohnen. Fünf Punkte seien einmal kurz angesprochen:

1. Bildung als Weltorientierung und historisches Bewusstsein:

Eine überbordende Informationsgesellschaft braucht Strukturen, Maßstäbe, Relevanzen und ein Bewusstsein über Herkunft, sonst verliert sie sich ohnmächtig im Detail.

2. Bildung als moralische Sensibilität:

Nur aus der Kenntnis der Kontingenz der eigenen kulturellen Identität entsteht so etwas wie Toleranz.

3. Bildung als poetische Erfahrung:

Das Glück beim Lesen eines Buches, die Faszination eines Filmes, die freudige Überraschung, eine neue Sprache, eine neue Ausdrucksform für das eigene Erleben zu finden.

4. Bildung als Selbsterkenntnis und Artikuliertheit:

Der Gebildete ist stets einer, der nicht nur Bescheid weiß, sondern auch einer, der die Schwierigkeiten seines Wissens kennt und die brüchige Vielfalt in seinem Inneren im Blick hat.

5. Bildung als Selbstbestimmung und Aufklärung:

Nur wer seine Ketten kennt, sie wahrnimmt und sie beschreiben und einordnen kann, kann sich von ihnen auch befreien.

Die Vergewisserung und der Diskurs über den Inhalt sowie die Formen dieser Ziele sind gerade neben der Alltagspraxis wichtig. Deswegen freue ich mich, dass sich so viele Menschen aus den unterschiedlichsten Bereichen für unser Tagungsthema interessieren. Und ich darf sagen, dass mich das Interesse der hier anwesenden Kulturpolitikerinnen und Kulturpolitiker ganz besonders freut. Vielen Dank, dass Sie sich alle heute Nachmittag Zeit genommen haben.

Werfen Sie mit mir kurz einen Blick auf die Landschaft der Kulturellen Bildung in Krefeld. Unsere Stadt hat in Sachen Kultureller Bildung eine klare, eine eindeutig bekennende Haltung – und eine lange Tradition.

So ist seit 25 Jahren die Theaterpädagogik neben dem professionellen Theater für Kinder und Jugendliche die zweite Säule der erfolgreichen Arbeit unseres Kinder- und Jugendtheaterzentrums, des KRESCHtheaters. Und Theaterpädagogik beim KRESCHtheater meint neben der Vermittlung insbesondere immer auch das eigene Theaterspiel von Kindern und Jugendlichen. Das Theater Krefeld Mönchengladbach ist auch schon seit längerem mit seinem Jugendclub aktiv.

Die Krefelder Kunstmuseen verfügen mit Thomas Janzen über einen erfahrenen Museumspädagogen, und im Museum Burg Linn sowie dem Deutschen Textilmuseum ist Larissa Konze als Museumspädagogin aktiv.

Ein ebenfalls großes Spektrum von Kultureller Bildung wird darüber hinaus von den freien Einrichtungen unserer Stadt als unverzichtbare, grundständige Arbeit geleistet. Ich nenne beispielhaft die Jugendkunstschulen von Werkhaus und Bürgerinitiative Rund um St. Josef, die Kindermalschule unseres Kunstvereins und nicht zuletzt den Südbahnhof, der vom Werkhaus als Zentrum für interkulturelle Kulturarbeit betrieben wird.

In großem Stil ist vor allem mit dem Programm „Kultur und Schule“ der nordrhein-westfälischen Landesregierung seit einigen Jahren ein regelrechter Boom an unterschiedlichsten Projektförderungen in der Kulturellen Bildung eingeleitet worden. Ich erwähne zusätzlich die Programme „Kulturströche“, „Kulturrucksack“, „Jedem Kind ein Instrument“, „Tanz in Schulen“, „Kultur.Forscher!“ oder „Kultur macht stark“.

Aber reicht das? Und erreicht es die Richtigen? Ist es vielleicht nur ein Trostpflaster in einer kulturkargen Landschaft? Sind diese Aktivitäten wirklich nachhaltig? Diese Fragen – wie viele andere auch – gilt es zu erörtern.

Ich freue mich, dass wir für diese Diskussionen ein Forum besitzen. Unser Kulturbüro hat nicht nur viele von den neuen Programmen der Kulturellen Bildung aufgegriffen und die daraus entstehende praktische Arbeit organisiert, womit es zur Koordinierungsstelle für Kulturelle Bildung in Krefeld geworden ist, es stellt sich auch der notwendigen Reflexion mit der Durchführung von wissenschaftlichen Tagungen, die der Orientierung für Akteure der kulturellen Bildung dienen. Das ist inzwischen schon zu einer kleinen und guten Tradition geworden.

Im Jahr 2009 widmete sich die erste Tagung der Frage, wie das zusammen geht: „Kunst, Kulturelle Bildung und Integration“. So lautete auch das Thema. Es folgte 2011 eine Fokussierung auf den Integrationsbegriff: „Kultur? Für wen? – Wie gehen wir in Zukunft mit der Vielfalt in der Gesellschaft um?“ lautete dieses Mal der Titel. Im Jahr 2013 dann beschäftigte sich die Tagung mit dem Thema „Kultur und Schule“. Die paradoxe Aufforderung „Seid kreativ!“ stand als Motto über der Veranstaltung. Zwei eher gegensätzliche Sphären mit je eigenen Intentionen begegnen sich – und die Frage stellte sich, wie deren vordergründige Inkompatibilität (vereinfacht: in der Schule herrscht Leistungsorientierung, in Kunst und Kultur ist Zweckfreiheit eine Maxime) gleichwohl produktiv zu nutzen sei. 2013 wies übrigens Professor Dr. Armin Bernhard von der Universität Duisburg-Essen schon auf die unglücklichen Instrumentalisierungen hin, die der Kulturellen Bildung vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ökonomisierung der Bildung widerfahren.

Dass wir uns die heutige Tagung und die Tagungen zuvor finanziell leisten konnten und leisten können, hat mit dem Glücksfall zu tun, dass wir bei dem Landeswettbewerb „Kommunale Gesamtkonzepte für Kulturelle Bildung“ im Jahr 2010 mit dem von der Stadt Krefeld eingereichten Konzept erfolgreich waren und ein ansehnliches Preisgeld zugesprochen bekommen haben. Leider sind jedoch auch ansehnliche Preisgelder endlich: Die heutige Tagung wird wohl die letzte sein, wenn sich nicht anderweitig Mittel erschließen lassen.

Unter der Voraussetzung, dass dies heute die letzte Tagung ist, soll hier heute noch einmal Grundsätzliches beleuchtet werden:

„Vom Verschwinden der Kultur aus der Bildung“ wird im Untertitel der Veranstaltung geraunt, dahinter verbirgt sich natürlich auch die Frage, ob wir für das Leben oder die Schule lernen sollen. Das beschäftigte schon den römischen Philosophen Seneca. Schon sehr früh also wurde nach der Nützlichkeit von Bildung, nach der Praktikabilität des Lernstoffes gefragt. In einer Welt der rasant fortschreitenden Ausdifferenzierung unterschiedlicher Wissensbereiche, in einer Informationsgesellschaft mit einer geradezu explosionsartigen Zunahme an Wissen,

in einer Welt der zunehmenden Digitalisierung stellen sich diese Fragen umso dringlicher. Ich bin gespannt, welche Antworten die heutigen Referenten finden.

Ich danke dem Kulturbüro, das auch diese Tagung ausrichtet, und danke René Linke, der sie – wie schon 2013 – im Auftrag des Kulturbüros organisiert hat, für die interessante Zusammenstellung von Themen und Vortragenden.

Ich wünsche eine interessante Konferenz!

Helene Pawlitzki

Hauptsache praktisch! Vom Verschwinden der Kultur aus der Bildung. Eine Hinführung.

Herzlich willkommen, meine Damen und Herren, zur diesjährigen „Tagung für Akteure der kulturellen Bildung“.

Vor etwas mehr als einem Jahr sorgte ein Tweet für Aufregung:



Quelle: spiegel.de

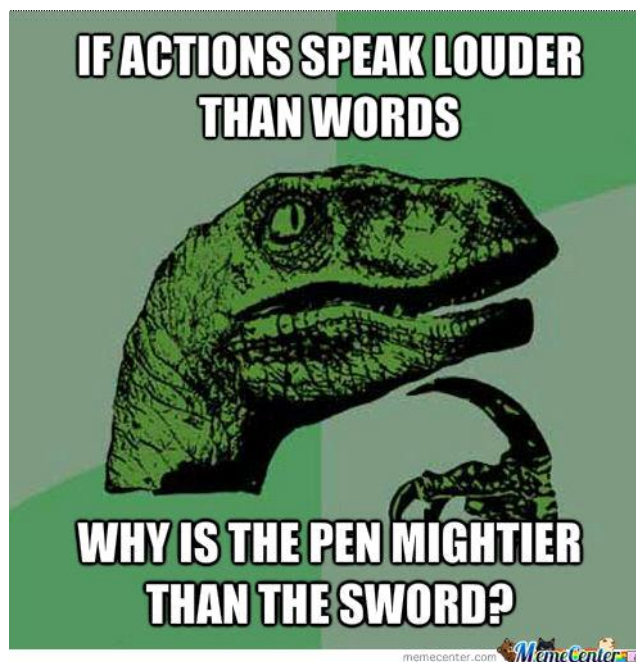
Diese pointierte Analyse einer Kölner Schülerin kurz vorm Abitur wurde, wie man schon im Screenshot erkennt, extrem häufig geteilt und favorisiert. Auch in den klassischen Medien wurde er breit diskutiert. Nainas Meinung polarisierte: Es fanden sich zahlreiche Experten in beiden Lagern – dem der lauten Zustimmung wie dem der nicht weniger lauten Ablehnung.

ZEIT Online gab Naina wenige Tage später die Gelegenheit, sich in mehr als 140 Zeichen zu äußern. Das Protokoll ihrer Gedanken hilft zu verstehen, welche Idee hinter dem Tweet stand: „Ich sage ja nicht: Was ihr uns an der Schule beibringt, ist Blödsinn. Wir lernen wichtige Sachen, die wir später auch brauchen. Fachwissen, Allgemeinbildung, soziale Kompetenzen. Gerade, was die Fremdsprachen angeht, bin ich unglaublich froh, dass ich die in der Schule gelernt habe, Englisch, Französisch und Spanisch. Und natürlich hat niemand Lust auf Gedichtanalysen. (...) Mir geht es um eine Erweiterung, lebensnahe Themen fehlen mir: Wie miete ich eine Wohnung? Was muss ich an Steuern zahlen? Welche Versicherungen brauche ich und wie schließe ich die ab? Wie kläre ich Dinge mit der Bank? Ich würde mir wünschen, dass wir über so was in der Schule sprechen. Nicht unbedingt als eigenes Fach, sondern als freiwilligen Projektkurs. Natürlich sind das Sachen, die man auch

googeln kann. Aber dann wird man von so einer Flut an Informationen überrollt, dass es wahnsinnig schwierig ist, zu unterscheiden: Was kann ich gebrauchen und was nicht?“ (Quelle: <http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-01/twitter-nainablabla-schule-diskussion> [18.02.2016 14:46])

Was hat all das mit unserer Tagung heute zu tun? Nainas Tweet hat eine alte Debatte angestoßen: Muss Bildung nützlich sein? Darf Bildung nützlich sein? Wenn ja: Wem soll sie nützen? Und wie? Wenn nein: Legitimiert sie sich dann irgendwie anders? Oder steht sie legitimationsfrei im Raum?

Zunehmend aktuell wird diese Debatte auch deshalb, weil in Zeiten von Social Media Nützlichkeit zum maßgeblichen Kriterium geworden ist. In den sozialen Netzwerken hat das Erfolg, was sich viral verbreitet. Viral verbreitet sich, was nützlich ist. Denn Nutzer fragen sich vor dem Teilen von Inhalten quasi reflexhaft: Ist das nützlich für den, der es bekommt – also meine Freunde und Follower? Diese Frage leitet 94 Prozent aller Social-Media-Nutzer, wie zum Beispiel die New York Times Customer Insight Group in ihrer Studie „The Psychology of Sharing“ im dem Jahr 2014 gezeigt hat (<http://nytmaking.whsites.net/mediakit/pos>). Und wenn dann geteilt wird – was wird geteilt? Zum Beispiel geistreiche Memes wie dieses – also ikonische Bilder mit immer wieder neuen, mal witzigen, mal weniger witzigen Sprüchen versehen:



Quelle: <http://www.memecenter.com/fun/1056347/if-actions-speak-louder-than-words>

Oder Twitterperlen – soziologische Weisheiten in 140 Zeichen:



Quelle: <http://www.twitterperlen.de/2016/02/05/das-eigentliche-problem-deutschland/>

Auch die bildende Kunst wird verarztet, wie auf der Seite „Classical Art Memes“:

**That moment when you're
about to join the Revolution
and you realise you'd promised
to take the kids to the park.**

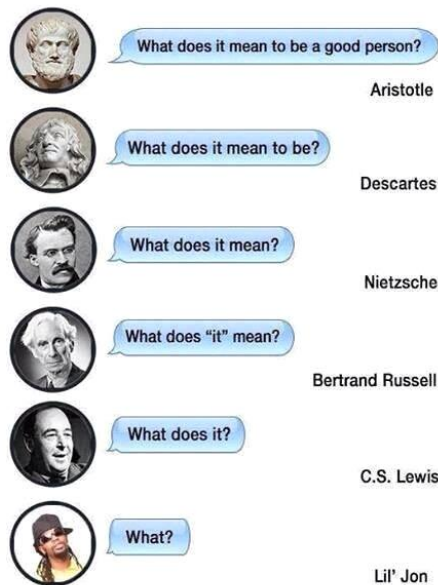


Quelle:

<https://www.facebook.com/classicalartmemes/photos/a.595162167262642.1073741827.595155763929949/866481346797388/?type=3>

Und die Philosophie kriegt auch ihr Fett weg:

Evolution and Philosophy



Quelle: <http://www.memecenter.com/fun/1895765/evolution-and-philosophy>

Wenn Kulturelle Bildung, wie Karl Emert schreibt, „Bildung zur kulturellen Teilhabe“ ist (Quelle: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> 18.02.2016 15:03), und man sich zudem erlaubt, pointierte Memes und clevere Tweets als Teil unserer Kultur anzusehen, dann kann man sagen: Nie war die Chance für kulturelle Teilhabe größer – zumindest im publizistischen Bereich. Und nie konnten demnach junge Menschen Kulturelle Bildung so gut – und Achtung, jetzt kommt ein böses Wort – *gebrauchen* wie heute.

Mit der Nützlichkeitsdebatte in der Bildung ist es indes ein bisschen so wie mit der Quotendiskussion im gebührenfinanzierten Rundfunk: Eigentlich könnte man auf die Quote pfeifen. Als Gebührenfunker könnte man einfach das Programm machen, das man selbst für gut und wertvoll hält – egal, ob und in welcher Zahl jemand zuguckt. Aber dazu kommt es nie: Die Angst, sich die Legitimations- und damit die Finanzierungsgrundlage zu nehmen, ist doch zu groß. Am Ende wird doch wieder auf die Quote geguckt – jedenfalls ein bisschen.

Genau so wie der Rundfunk könnte die Bildung auf die Nützlichkeit pfeifen: Bildung ist an und für sich gut – und damit basta. Sie muss (oder gar darf?) niemandem nützen. Doch soweit kommt es selten. Auch heute nicht – obwohl alle drei Referenten im Kern sagen: Bildung ist in erster Linie zweckfrei und muss es auch bleiben. Wo diese Haltung nach Meinung der Referenten ihre Grenzen findet, werden wir gleich hören.

Machen wir also aus dem Ausrufezeichen ein Fragezeichen; aus „Hauptsache praktisch!“ lieber „Hauptsache praktisch?“. Diese Frage des Tages beleuchten unsere drei Referenten jeweils in einer halben Stunde. Danach wird es jeweils 45 Minuten Zeit zur Diskussion geben, bei der die Macher auf Ihre rege Teilnahme hoffen, meine Damen und Herren.

Drei ganz unterschiedliche Richtungen werden die Referenten abdecken: Dr. Harald Gapski erklärt, dass kulturelle Bildung in Zeiten von Big Data immer wichtiger wird – aber sich nicht im Erlernen von nützlichen neuen „Skills“ erschöpft. Magnus Klaue schaut kritisch auf die Hyper-Didaktisierung und Mediatisierung des Unterrichts und plädiert dafür, der zweckfreien Entwicklung des Gedankens mehr Raum zu geben.

Und den Anfang macht Ralph Zinnikus. Er schaut auf die Praxis eines Bildungsbegriffs, bei dem „praktisch sein“ nicht im Vordergrund steht. Gemeinsam ist ihnen vielleicht die folgende Idee: (Sich) bilden heißt, (sich) eine Haltung bilden. Eine Haltung zum Leben, zum Menschen und zur Kultur, die über den Tag hinausreicht – und die damit ihren Nutzen in so vielfältiger Weise erbringt, dass man kaum spezifisch darauf zielen kann. Man wird darauf vertrauen müssen, dass die Bildung ihre Mühe schon wert ist.

Ralph Zinnikus

Wem nützt Bildung – wenn Bildung nur noch nützlich ist?

Sehr geehrte Damen und Herren,

es ist mir eine Ehre, hier heute zu dem Thema sprechen zu dürfen, das mein Leben mehr bewegt hat als die meisten anderen: Bildung.

Bekanntlich gibt es in anderen europäischen Sprachen kein echtes Äquivalent zu diesem deutschen Begriff, was natürlich nicht heißt, dass nur der Teutone zu diesem erlesenen Niveau aufsteigen kann, sondern, dass ein sich nur schleppend herausbildender Staat keine rechte Idee von „education“ entwickelte: Drill und Imitation reichten hier. So blieb dem Menschen nicht viel mehr, als die Sache selbst in die Hand zu nehmen: Er musste sich – also reflexiv – bilden und wurde nicht erzogen. Der Bildungsbegriff lässt sich vielleicht mit der „Selbstformung durch die Entwicklung und Verfeinerung der eigenen geistigen Fähigkeiten“ übersetzen. Hier müssen nun zwei Anmerkungen folgen. Die erste ist methodischer Art und verweist darauf, dass diese Definition **eine** mögliche ist, auf die ich meine folgende Argumentation aufbauen möchte. Diese zweite ist eine humane, die betont, dass der Bildungsbegriff in der Anthropologie überhaupt nichts verloren hat. Bildung macht gebildeter und nicht menschlicher. Einen distinktiven Ansatz, der in der Bildung eine „Menschwerdung“ sieht, lehne ich aus demokratischen und ethischen Erwägungen rundweg ab.

Damit Sie nicht einnicken oder Ihr Heil in bildungsabgewandten Spielchen an zeitgenössischen elektronischen Endgeräten suchen, trachte ich danach, meinen Vortrag erstens nach nicht alltäglichen Leitfragen zu strukturieren und zweitens mit schönen steilen Thesen zu versehen, die eine anschließende Diskussion befeuern sollen.

Erste Frage: Wie bilde ich mich eigentlich?

Zweite Frage: Wie kann gebildet werden?

Dritte Frage: Was erzeugt größeren Würgereiz: Das Aufwiegen von Gedichtinterpretationen und Versicherungsverträgen oder eine Gesellschaft, die das als Anlass für eine „Bildungsdebatte“ nimmt?

Vierte Frage: Ist Bildung Selbstbefriedigung?

Fünfte Frage: Gefährdet ein utilitarisierter Bildungsbegriff den demokratischen Rechtsstaat?

Erste Frage: Wie bilde ich mich eigentlich?

„Ein Zeichen der Bildung, das nahezu allen Bildungstheorien gemein ist, lässt sich umschreiben als das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt.“ Diese Aussage ist der Operator für den Erfolg von Bildungsbemühungen. Ich setze mich also mit mir, den nahen und den ferner anderen auseinander. Diese einfache Feststellung hat weitreichende Folgen: Ich muss stets bereit sein, mich selbst, Gewohntes und Erlernetes in Frage zu stellen, neu zu kontextualisieren und zu bewerten. Viel Verlässliches und sich Wiederholendes gibt es hier nicht; der Wunsch nach Bildung verlangt ein bewegliches und dynamisches Weltbild. Hier zeigt sich schon ein Problem mit der Bildung: Sie ist sehr viel Arbeit, eine Mühsal, die niemals aufhört. Sie verlangt permanente, ergebnisoffene und umfangreiche Aufnahme von

Informationen. Diese Informationsaufnahme wiederum verlangt ein Verständnis möglichst vieler Zeichensysteme (verschiedene Sprachen, ikonographische Kenntnisse, musikalische Kenntnisse, kommunikative und digitale Kenntnisse) und eine entsprechende Einordnung der Informationen. Als Grundvoraussetzung für Bildung ist neben permanenter Neugier also ein Sich-Einlassen auf verschiedene Zeichensysteme. Der in Museen oft gehörte Satz „Das ist doch nur Kleckserie!“ ist somit nicht nur dumm, sondern ein Eingeständnis eines fehlenden Bildungsinteresses. Warum? Weil erstens das Zeichensystem nicht verstanden werden will und zweitens ein Urteil vor dem Verstehen erfolgt.

Nun können Sie einwenden, dass man mit der Bildung bei Null anfängt und es schier unmöglich ist, alle Zeichensysteme nur ansatzweise zu erfassen und dabei auch noch zu einer inhaltlichen Kenntnis zu kommen. Stimmt. Und weil das stimmt, ist festzustellen, dass Bildung per se ein niemals vollendeter Prozess ist (weshalb Bücher wie „Bildung – alles was man wissen muss“ auch Scharlatanerie sind). Bildung ist also ein offener Prozess und man kann immer nur von einem gegenwärtigen status quo reden. Ein Begriff wie „ausgelernt“ ist somit bildungsfern. Auf die Tatsache, dass auch Schul- und Universitätsausbildungen an sich geschlossene Systeme sind, die einen klar definierten Anfang und ein klar definiertes Ende haben, muss hier nicht näher eingegangen werden. Es ist einfältig zu glauben, eine Institution zu verlassen und – versehen mit einem entsprechenden Zeugnis – jetzt gebildet zu sein.

Nun führt fleißiges Lernen zwar zu Wissen (hoffentlich), nicht aber zu Bildung. Was unterscheidet Wissen von Bildung? Es ist das in der Regel vorläufige Urteil, das wiederum dazu führen muss, Feststellungen, Vorstellungen und Einschätzungen bei mir und anderen in Frage zu stellen. Ich muss bereit sein, auch den neuen Status in Diskussionen, Lektüren etc. wiederum zu modifizieren, so ich denn zu neuen, meine bisherigen Einschätzungen destrukturierenden Erkenntnissen gekommen bin. Bildung ist also ein dialektischer und kommunikativer Prozess.

An dieser Stelle regt sich oft der Widerstand gläubiger Menschen. Sie empfinden eine Glaubens-GEWISSHEIT, die sie keinesfalls in Frage stellen wollen. Das steht ihnen natürlich völlig frei, nur ist der Glaube eben kein Teil des Bildungsbegriffes – ein weiterer Grund, weshalb Bildung als anthropologischer Terminus ungeeignet ist. Die hier vorgenommene Trennung von Glauben und Bildung ist eine Grundvoraussetzung für einen aufgeklärten Diskurs. Die Bildung greift den Glauben nicht an (weshalb es ein nachvollziehbares wissenschaftliches Interesse ist, ob es zum Todeszeitpunkt Christi eine Sonnenfinsternis gab, die jedoch in religiöser Hinsicht keinerlei Aussagekraft hat), und der Glaube kann nicht den Anspruch erheben, die Bildungsinhalte zu bestimmen. Das heißt natürlich nicht, dass ein Verständnis unserer Kultur ohne Kenntnisse des Religiösen möglich wäre. Aber hier geht es um die kulturelle Entäußerung von Religion und nicht um Glaubensinhalte.

Obwohl ich natürlich sehr stolz auf meine bisherigen Gedanken bin, befürchte ich doch, Sie nicht zufriedengestellt zu haben. Schließlich habe ich bisher noch über keinen einzigen Bildungsinhalt geredet. Das ist natürlich auch sehr schwierig. Sicher kann die Antwort nicht in sich ständig wiederholenden gleichen Inhalten liegen. Goethe gibt zum Thema Atomkraft keine besonders weiterführenden Antworten. Trotzdem würde ich für einen offenen, immer wieder zu hinterfragenden Kanon plädieren. Werke, die als Grundlage für große Teile unserer Kultur dienen

(z.B. Ilias und Odyssee, die Metamorphosen, die Bibel oder auch das Faust-Motiv) sind sicherlich nur schwer verzichtbar. Auch wird man sich kaum sinnvoll über bildende Kunst äußern können, wenn man weder von Leonardo noch Picasso noch der Abstraktionsdebatte etwas gehört hat. Aber Vorsicht: Das Herunterbeten kunstgeschichtlicher Fakten hat mit Bildung nichts zu tun, sondern ist bloßes Wissen. Zur Bildung wird dieses Wissen, wenn damit Fragen wie zum Beispiel vom sich wandelnden Verhältnis der Kunst zum Staat oder sozialen Veränderungen der Sujets einhergehen. Oder wenn man sich fragt, warum man manche Dinge nicht versteht und einsieht, dass das nicht zwingend am Werk liegen muss.

Wenn Sie sich jetzt fragen, wie man ein solches Pensum neben dem Alltag schaffen soll, kann ich Ihnen natürlich kein Rezept geben. Aber eine Idee möchte ich schon loswerden: Da ich nicht die Zeit habe, mein Haupthaar so in Form zu bringen, wie ich es für angemessen halte, suche ich einen Friseur auf. Analog: Wenn ich nicht die Zeit habe, alle relevanten Neuerscheinungen zu lesen, versuche ich es mit dem Feuilleton einer Qualitätszeitung.

Zweite Frage: Wie kann gebildet werden?

Diese Frage zielt natürlich auf den großen Bereich des Lehrens ab. Hier gilt es natürlich, die Schule und die Universität zu betrachten ebenso wie alle Arten von Aus- und Weiterbildungen. Und auf etwas darüber Hinausgehendes. Anders als die Bildung aus dem Menschen heraus, befasst sich dieser Fragekreis mit der Bildung in den Menschen hinein. Die sich hier leider seit jeher und wahrscheinlich für alle Zeiten immer wieder einschleichende Deutung dieses Vorgangs betont sehr stark, wenn nicht oft ausschließlich, die Rolle des Bildenden. Der Zu-Bildende soll das Wissen aufnehmen und dadurch selbst zum gebildeten Menschen werden. Etwas platt gesagt ist der Prozess der Selbstbildung wie Essen, der des Gelehrt-Bekommens wie gefüttert werden. Nun kann es natürlich ganz bequem sein, wenn man bedient wird. Aber mit Bildungsaneignung, diesem sperrigen, widerständigen Prozess, hat das natürlich nichts zu tun. Konstatiert man, dass Bildung ein aktiver und selbsttätiger Prozess ist, kann man von außen schlicht nicht gebildet werden. Das heißt nun aber sicher nicht, dass Lehren – und hier soll nun einmal der Unterricht im Vordergrund stehen, weil ich mich damit am besten auskenne – nichts bringt. Zuerst einmal leistet die Schule Ausbildung. Die unterscheidet sich von der Bildung dadurch, dass sie eine Fülle von Zielen definiert, die von einer Gesellschaft als notwendig oder zumindest als nützlich angesehen wird. Diese Dinge werden gelehrt, vertieft und abgeprüft. Das Ergebnis einer solchen Überprüfung – gemeinhin Klassenarbeit oder Klausur genannt – bewertet das Maß, wie viel ich von dem Stoff, der gelehrt wurde, weiß und später auch die Frage, wie selbstständig ich damit umgehen kann. Ausgedrückt wird dies in einer Note. Der Unterricht hat so zu sein, dass er möglichst allen Schülerinnen und Schülern einen möglichst hohen Lernfortschritt ermöglicht, ihre Stärken, Schwächen und sie selbst in seine Planung einbezieht und in angstfreier Atmosphäre einen schöpferischen Umgang mit dem Stoff fördert. Der Lehrer oder die Lehrerin strukturiert den Lernprozess so, dass dies möglich ist und ist selbst in persönlicher, sozialer und sprachlicher Hinsicht ein Vorbild. Es gibt sehr viele Bücher, die diese Postulate ausdifferenzieren. Fehlt aber einer dieser Grundsätze, kann man nicht von gutem Unterricht sprechen.

Aber Sie sehen – ich bin offenbar vom Wege abgekommen: Unterricht ist natürlich keine Bildung. Aber er kann einen Beitrag zu ihr leisten: Dazu sollten wir noch einmal

einen Blick auf die diesem Vortrag zu Grunde liegende allgemeine Bildungsdefinition werfen: Wir haben Bildung als „Selbstformung durch die Entwicklung und Verfeinerung der eigenen geistigen Fähigkeiten“ beschrieben. Und natürlich kann Unterricht dazu beitragen. Aber es müssen verschiedene, über das Unterrichtliche hinausgehende Voraussetzungen vorhanden sein: Zu allererst ist hier die Faszination für den Stoff zu nennen. Eine solche Faszination entwickelt sich häufig von alleine *weiter*, sie entwickelt sich aber sehr selten von selbst. Berichte geistiger „Erweckungserlebnisse“ sind daher sehr skeptisch zu sehen. Niemand beginnt sein Lektüreleben mit Dante oder Thomas Mann. Nein, eine solche Faszination muss angelegt werden. Und hier sind Lehrer und Lehrerinnen – egal, ob in der Schule oder im privaten Raum – unverzichtbar. Die Gelingensbedingung ist die intellektuelle Vorbildhaftigkeit der Lehrenden, die im Lernenden den Wunsch erweckt, so etwas auch zu können oder zu wissen. Diese Vorbildhaftigkeit ist in der Lehrerausbildung kaum abprüfbar. Ich wage sogar die Behauptung, dass diese Faszination nicht zwingend mit dem zusammenhängt, was Ausbilderinnen und Ausbilder als guten Unterricht bezeichnen. Das spricht aber nicht gegen sie: Faszination verspüren immer nur wenige, an den meisten Schülern geht der intellektuell brillante Lehrervortrag völlig spurlos vorbei.

Neben diesen eher abstrakten Überlegungen möchte ich in diesem Zusammenhang nochmal auf den Gesichtspunkt der nötigen Überarbeitung von Ergebnissen eingehen: Soll der Unterricht bilden und nicht nur ausbilden, kann er nicht im Vierschritt erwerben – festigen – abprüfen – abhaken ablaufen. Die Ergebnisse verlangen, gleichsam der Reflexion der Persönlichkeit, einer Überarbeitung, eines Infrage-Stellens, einer Weiterentwicklung. Prinzipiell ist das überall möglich, jedoch bieten sich die hermeneutischen und vor allem die kreativen Fächer besonders an. Die Überarbeitung eines Kunstwerkes, die Verfeinerung einer Interpretation oder die Verbesserung des musikalischen Spiels entsprechen einer bildungsaffinen Beschäftigung mit dem Stoff. Ebenso fördern sie genuin menschliche Fähigkeiten, die, weil immer unterschiedlich, niemals von einer Maschine übernommen werden kann.

Ich kann die Einwände der anwesenden Lehrerinnen und Lehrer förmlich riechen: Hat der Mensch da irgendeine Ahnung, wie eng die Lehrpläne gestrickt sind? Hat der jemals was von G8 gehört? – Hat er, er weiß von den Rahmenbedingungen. Was das heißen soll? Ich habe lediglich gesagt, was die Voraussetzungen für bildenden Unterricht sind, keinesfalls aber, dass die Rahmenbedingungen sie fördern.

Aber trotz aller Einwände: Die Arbeit an Schulen und Universitäten ist – ebenso wie die an Einrichtungen der Weiterbildung – die *conditio sine qua non*, ohne die der Weg in die Bildung nicht vorstellbar ist. Das Rüstzeug zur Aufnahme und Verarbeitung von Wissen als Voraussetzung für Bildung wird in den Institutionen gelegt. Bei aller Kritik: Ohne die genannten Institutionen stünde die Sache der Bildung auf völlig verlorenem Posten. Und es ist eine Binsenweisheit, dass die sehr umfangreiche Aufgabenerweiterung von Schule – so wichtig sie gesellschaftlich auch sein mag – bei fast gleichbleibenden Ressourcen auf Kosten der ursprünglichen Aufgabe der Bildung und Ausbildung gehen muss.

Schauen wir uns vor dem Hintergrund des bisher Gesagten doch einmal die Kölner Schülerin und ihre Schulkritik an – und was sie ausgelöst hat.

Dritte Frage: Was erzeugt größeren Würgeiz: Das Aufwiegen von Gedichtinterpretationen und Versicherungsverträgen oder eine Gesellschaft, die das als Anlass für eine „Bildungsdebatte“ nimmt?

Die Frage ist natürlich polemisch. Man könnte natürlich sagen, dass hier eine junge Frau ihren Schulfrust heraus getrötet hat und unsere skandalsüchtige Internet-Community die Sache aufgegriffen und -geblasen hat. Das wäre kaum der Rede wert. Interessant finde ich zwei Fragestellungen: Die eine befasst sich mit dem Schulverständnis der Schülerin und die zweite mit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule.

Ad 1: Die junge Dame bezieht sich mit ihrem Schulfrust auf die Erwartungen, die sie an Schule hatte und die offenbar in ihr erweckt wurden. Diese Schule hat mit Bildung natürlich gar nichts zu tun, sie soll „sinnvolle“ und lukrative Lebenstipps geben, mit denen man den Alltag bewältigen kann. Gedichte sind in diesem Weltbild natürlich etwas total Überflüssiges; was wollen Sie an der Börse auch mit Wipfeln und Ruh? Die provinzielle Verdepperteit der Schülerin zeigt sich auch darin, dass die vier Sprachen ihr im Hotel Mama offenbar keinen direkten Nutzen bringen. Ein größeres Wohlwollen würden diese wohl erfahren, wenn man mal in so ein Land in Urlaub führe – obwohl man in den meisten Clubs ja mit Englisch klar kommt. Fragestellungen wie die Lektüre in Originalsprachen oder Teilnahme an internationalen Diskursen spielen überhaupt keine Rolle. Das Leben hat offenbar den Gipfel der Sinnhaftigkeit erklommen, wenn man sich eine kleine Privatwelt mit schmalem Außenzugang geschaffen hat. Gedichte als Beispiel für intellektuelle Impulse, als mögliche Infragestellung der Mikrowelt stören da natürlich – oder sind zumindest unnütz. Lange vorbei die Zeiten, da Hannah Arendt Deutsch als ihre sprachliche Heimat bezeichnete, weil sie in dieser Sprache die meisten Gedichte auswendig konnte. Freilich auch vorbei die Zeiten, da das Auswendiglernen von Gedichten nicht in fassungslos stimmender Egalitätsbesoffenheit als böses Distinktionsmerkmal verdächtigt wurde.

Es ist schon ganz schön schwer für Lehrerinnen und Lehrer, die Sinnhaftigkeit von Gedichten zwischen neoliberalen Utilitarismus und einem vulgärem Gleichheitsbegriff nahe zu bringen – und auch noch eine intellektuelle Faszination zu wecken. Dabei ist gerade die Auseinandersetzung mit einer so widerständigen Textgattung ein Muster für nachhaltiges, in Frage stellendes Lernen. Das Schlimme an der Äußerung der jungen Kölnerin ist also nicht, dass sie keine Gedichte mag, sondern dass es nicht gelungen ist, ihr die praktische Sinnhaftigkeit der Beschäftigung mit Lyrik zu vermitteln: Wer kochen kann wie Bocuse, schafft auch ein Spiegelei, wer Celan „knackt“, wird am Formular der Allianz-Versicherung nicht scheitern. Wäre dieser Schritt nicht versäumt worden, hätte man sich gelassen dem Mehrwert der Lyrik für den gebildeten, selbstreflexiven Menschen zuwenden können. Das Statement der Schülerin hatte also die Aussage, Schule habe nur Dinge von unmittelbarer Nützlichkeit zu vermitteln.

Die Antwort einer gebildeten, sich ihrer selbst gewissen Öffentlichkeit hätte natürlich aus einer Perspektive der Überlegenheit erfolgen müssen: Die öffentliche Antwort hätte auf den hier oft erläuterten Bildungsbegriff, die Unverzichtbarkeit einer Gesellschaft, ihr kulturelles Gedächtnis zu kennen und zu bewahren und nachgeordnet auf die sprachlichen Kompetenzen, die die Auseinandersetzung mit Lyrik generieren, abzielen müssen. Sie hätte die Gelegenheit eines

Diskursangebotes, das die Kritik der Schülerin auch darstellt, wahrgenommen und hätte eine Kritik am Bildungsutilitarismus formulieren können, die für manchen jungen Menschen durchaus erhellend hätte sein können (nebenbei: für ältere auch). Quasi als Kollateralnutzen hätte man Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Bildungsauftrag ernst nehmen, den Rücken stärken können.

Aber hier zeigt sich eine Seite einer total unselbstbewussten Gesellschaft, die wir in den letzten Wochen in noch sehr viel erschreckender Form sehen müssen: Die Diskussion wird vom Simplifizierenden, Tumben, Gemeinen bestimmt und gelenkt. Eine völlig verstörte gebildete Schicht rennt hinterher, verstummt oder flüchtet sich ins Formale. Die Bildung erscheint als etwas wirklich Obsoletes. Dabei barg sie einmal so viele Versprechen in sich. Ich finde, dass sie sie immer noch hält. Man hätte das der Schülerin aus Köln nur mal sagen sollen. Oder sich mit ihr über die folgende Frage unterhalten können:

Vierte Frage: Ist Bildung Selbstbefriedigung oder macht sie erfolgreich und wohlhabend?

Vordergründige Antwort: Ersteres! Was soll sie anderes sein? Es befriedigt mich, wenn ich in der Lage bin, Dinge zu reflektieren, wenn ich mein Wissen kontextgebunden vernetzen kann und zu Lösungen komme. Ich freue mich sehr darüber, wenn ich einen widerständigen Text verstehe oder wenn ich vor Michelangelos Pieta von der Schönheit des Kunstwerks schier überwältigt werde. Ich finde es großartig, politisch überkorrekten Zeitgenoss*innen aufzeigen zu können, warum es nicht substantiell besser ist „Farbige“ oder „Schwarzer“ zu sagen statt „Neger“, weil diese Begriffe doch ebenso bei der Beschreibung anderer Menschen die Hautfarbe als Erstmerkmal nennen.

Ich erfreue mich an intellektuellen Sprachspielen und gut platzierten Spitzeln. Die Reihe dieser Wonnen ließe sich noch lange fortsetzen, jedoch will ich Sie ja nicht langweilen. Außerdem möchte ich mich schließlich dem zweiten Teil der Fragestellung nähern.

Mit der Bildung ist das wie mit der gesunden Lebensweise: Leben Sie ungesund, sind entsprechende Konsequenzen sehr wahrscheinlich, leben Sie gesund, können Sie trotzdem jung sterben. Wir alle finden sicher Beispiele für Menschen, die auch wegen ihrer Bildung wirtschaftlich erfolgreich sind. Ich kenne aber auch einige, denen dieser Erfolg verwehrt geblieben ist. Aber vielleicht ist dieser Blickwinkel nicht der interessante. Es gibt immer mehr Beispiele für Menschen, die sehr großen wirtschaftlichen Erfolg haben, ohne auch nur ansatzweise über so etwas wie Bildung zu verfügen. Damit könnte man gut leben, spannend ist jedoch der dahinter stehende Paradigmenwechsel, den ich kurz beleuchten möchte.

Bildung war im bürgerlichen Zeitalter ein Versprechen. Sie bot Aufstiegsmöglichkeiten und sicherte soziale Bindungen. Nur ein Satz des Exkurses: Die Geschichte des europäischen (und auch des amerikanischen) Judentums wäre ohne die Bildung überhaupt nicht vorstellbar. Stefan Zweig schreibt in seinem Buch „Die Welt von gestern“, dass das Prestige des ökonomischen Erfolgs und der damit verbundenen Mittel vergleichsweise gering war. Ohne einen Hochschullehrer, eine Schriftstellerin oder Ähnliches fehlte der bürgerlichen jüdisch-österreichischen/deutschen Familie etwas. Bildung galt als tiefer und nachhaltiger als Geld, als etwas,

was einem nicht weggenommen werden konnte. Bedingt durch die wechselnden Zeitläuften war eine Skepsis über die Dauer irdischen Reichtums offenbar tief verwurzelt. Die braunen Mörderhorden haben erkannt, dass diese tief verwurzelte, differenzierte und traditionsreiche Bildung nur durch die physische Ausrottung der jüdischen Menschen gelingen konnte. Die Folgen dieses Menschheitsverbrechens tragen die europäischen Gesellschaften bis heute.

Doch zurück zur Bildung im sozialen Kontext: Bis in die späten sechziger Jahre des vorherigen Jahrhunderts hatte man einen klaren Begriff von Bildung: Er war stark kanonisch geprägt, stellte die Klassiker in den Vordergrund und versprach gesellschaftlichen Aufstieg: Wer gebildet war, sprach gut, schrieb fehlerfrei und war parkettsicher. Das Selbstreflexive, das sich und andere Infragestellende war weniger gefragt. Man hatte ja auch allen Grund zur Furcht, dass solcherlei Gefrage zu Papas ausgeklammerten Jahren im fernen Russland oder zur Rolle des Opas in Polen führen könnte. Auch Mama hätte sich fragen lassen müssen, warum denn plötzlich das Völkische wichtiger gewesen war als das Gebildete und ob sie beim BdM wirklich nur Nähen gelernt hat.

Auf Dauer ließen sich die Fragen natürlich nicht unterdrücken, und gegen Ende der 1960er begehrte v.a. eine akademische Jugend auf. Es gehört zur Natur solcher Bewegungen, dass sie am Anfang ikonoklastisch sind: Nichts aus der Eltern Zeiten durfte am Platze stehen bleiben, die weit verbreitete Bildungsspießigkeit wurde als Camouflage des Schrecklichen entlarvt. Doch mehr und mehr richtete sich der Destruktionswille auf die Bildung selbst, nicht auf die Techniken ihres Missbrauchs. Natürlich hat Gustav Gründgens den „Faust“ ein „völkisches Stück“ genannt. Aber das lag ja nicht am Faust, was leider oft übersehen wurde.

Im Schlepptau der Gutmeinenden, die Bildung als Distinktionsmerkmal abschaffen wollten, gesellten sich diese, denen sie immer schon zu anstrengend war. Aber sie scheiterten. Ulrich Raulff hat es in seinem Buch über die 1970er, die er „die wilden Jahre des Lesens“ nennt, großartig beschrieben: Man suchte nach ganz anderen, theoriegeleiteten Bildungsbegriffen, die gesellschaftliche Strukturen und ihre kulturellen Entäußerungen in den Blick nahmen und so zu neuen Erkenntnissen kamen. Billige Buchreihen, bildungsbeflissene Medien (s. Telekolleg, Funkkolleg etc.) verfolgten wirklich das Ziel „Bildung für alle“. In den 1980er Jahren war der Bildungsbegriff pluraler, aber er barg immer noch das Versprechen eines glücklicheren Lebens und eines sozialen Aufstiegs.

Das Ende kam wie meistens in Form von Geld: Wie der als Befreiungsakt selbstbewusst gezeigte nackte menschliche Körper schnell von der Schmuddel- und Pornoindustrie vereinnahmt wurde, degradierte man die Bildung, die man der Einfachheit halber mit dem Wissen gleichsetzte, zum Spielshow-Junkfood. Wer die Million knackte, war der „Gebildetste“ – korrekte Steigerungsformen braucht kein Mensch –, und Günni Jauch durfte als Intellektueller auftreten. Schließlich kennt der ja alle Antworten.

Auf der anderen Seite versprachen gänzlich bildungsferne Formate wie „Deutschland sucht den Superstar“ oder ähnlicher Müll einen raschen Aufstieg ohne etwas zu können. Nur gut aussehen muss man – vielleicht ist das der Grund, warum ich es mit der Bildung halte.

Aber auch die echte wirtschaftliche Welt verabschiedete sich vom nachhaltigen, wertorientierten, reflektierten Handeln: Schnelles Zocken ist die Devise, belächelt wird das Traditionsunternehmen, an dem trotz sinkender Umsätze festgehalten wird. Zu optimieren ist der Körper, die physische Belastbarkeit, die nützliche Außenwirkung. Die Bildung erscheint tatsächlich nur noch als intellektuelle Selbstbefriedigung. Doch ich versichere: Sie hält auch dann Körper und Geist aufrecht, wenn das Geld ausgegeben ist. Und man kann sogar Geld mit ihr verdienen.

Vielleicht denken Sie nun, dass der Kulturpessimismus den Redner doch sehr mitgerissen hat. Damit muss ich leben, möchte aber in meinem letzten Abschnitt dennoch auf einen Punkt eingehen, der m.E. jeden Tag wichtiger wird: Die Bedeutung der Bildung für das Funktionieren eines demokratischen Gemeinwesens.

Fünfte Frage: Gefährdet ein utilitarisierter Bildungsbegriff den demokratischen Rechtsstaat?

„Demokratie“, so Oskar Negt, „ist die einzige Staatsform, die gelernt werden muss.“ Und dieses Lernen endet keineswegs mit dem Abschluss der Schule. Dieses Zitat ist nicht neu und steht auch in einem erklärungsbedürftigen Zusammenhang mit der Bildungsthematik. Der gebildete Mensch zeichnet sich – wie schon öfters betont – durch „das reflektierte Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt“ aus. Dieser Bildungsbegriff umfasst die ganze menschliche Bandbreite zwischen Individuum und *zoon politicon*. Bildung, so kann man hier sagen, verlangt geradezu die Auseinandersetzung mit der Welt. Soziale Verweigerung, wie sie derzeit zum Beispiel Botho Strauß propagiert, führt letztlich zu einer verkapselten, selbstreferentiellen und morbiden Form von Bildung. Strauß gefällt sich in seiner Position „am Rande“, und vernichtende Urteile aus der Häschenschule, wie sie neulich gegen ihn in der ZEIT zu lesen waren, bestärken ihn nur.

Aber das sind Einzelfälle. Viel problematischer ist eine Utilitarisierung der Schulbildung, d.h. eine Ausrichtung der Curricula auf gesellschaftliche und wirtschaftliche Nützlichkeiten, ähnlich wie sie unsere Kölner Schülerin gefordert hat. Dazu zwei Vorüberlegungen: Das Problem der Bildung ist, dass sie eine gesellschaftliche Wirkung sehr langsam oder auch niemals entfaltet, dass man das nicht messen kann und es sehr schwerfällt, sie einer Institution zuzuordnen. Das gilt auch und besonders für die politische Bildung und erst recht für die Fähigkeit des Gebildeten, sein Ich in eine vernünftige und gesellschaftstaugliche Relation zum Anderen zu stellen. Solche Prozesse werden angelegt und entwickeln sich langsam. Sie entwickeln sich aber gar nicht, wenn man sie nicht anlegt.

Der Leipziger Pfarrer Christian Wolff hat in einem Interview mit Deutschlandradio Kultur undemokratische Prozesse an den Unis kritisiert und vor allem auch, dass bei der Demokratiebildung im Bildungswesen nicht genug getan wurde. Er spricht bezüglich des Anwachsens der Pegida-artigen Bewegungen von „einer Entwicklung, die durch einen Prozess des langjährigen Verdrängens und Zulassens entstanden ist“. Gemeint ist hier, dass v.a. das Bundesland Sachsen viel zu viel Gewicht auf eine abprüfbare und nutzenorientierte Bildung gelegt hat, was jetzt zwar zu sehr guten PISA-Ergebnissen führt, das demokratische Fundament aber im Unterricht nicht hinreichend gelegt hat. Natürlich ist es eine sehr monokausale Sichtweise, Pegida und artverwandte Erscheinungen dem Schulsystem zuzuschreiben. Interessanter ist

die umgekehrte Sicht: Die relativ kleine Anzahl von Menschen – sehr viel kleiner als in den meisten anderen Bundesländern – zeugt vielleicht doch von einer demokratischen Flachverwurzelung. Hier sehe ich jedenfalls einen erheblichen Forschungsbedarf.

Natürlich können Sie nun einwenden, dass Bildung nicht vor Anfälligkeit gegen totalitäre Strömungen schützt. Das stimmt – ebenso wie Gewissen, Glaube u.a. Aber verfügt man über diese Dinge, muss man zumindest etwas überwinden, wenn man mitlaufen will.

Schlussbetrachtungen

Ich hoffe, aufgezeigt zu haben, was Bildung ist, welche Voraussetzungen sie braucht und was ihr schadet. Ich bin nicht in der Lage, vor 57 Zuhörenden eine Bildungsoffensive zu starten. Aber ein paar Schlagwörter auf Gelingensbedingungen seien erlaubt:

- Bildung ist in ihrer Anlage elitär. Niemals werden alle gebildet sein, aber man darf die Wege zu ihr niemandem versperren.
- Bildung ist ein humanes Grundlagenkapital. Ähnlich wie die Grundlagenforschung ist ihr Zweck nicht direkt, klar und sofort zuzuordnen. Doch ohne Saat keine Ernte.
- Menschen, die Bildung fördern, Lehrerinnen und Lehrer an Schulen und Hochschulen, Bildungseinrichtungen, Kulturschaffende, Bibliotheken, gute Buchhandlungen, Qualitätsjournalistinnen und -journalisten leisten unverzichtbare Aufgaben für einen demokratischen, sozial und wirtschaftlich erfolgreichen Staat. Wenn man sie schon nicht so bezahlt, wie das wünschenswert wäre, sollte man sie zumindest nicht zum Dauerziel von Spott und Häme machen.
- Bildung kostet Geld – viel Geld, allerdings wenig im Vergleich zu anderen Ausgabenfeldern. Dafür sind die Langzeitfolgen größer.
- Bildung braucht gesellschaftliches Ansehen – lesende Menschen können durchaus auch Freunde haben.
- Bildung braucht Vorbilder. Es gibt Botschafter für den Sport, die Populärkultur u. ä. – für Bildung sehe ich sie nicht.

Enden möchte ich mit einem Zitat, in dem ein gebildeter Mensch einen anderen gebildeten Menschen beschreibt: „Bestechend waren seine Intelligenz und Klugheit, seine Bildung, seine Beobachtungsgabe, seine Genauigkeit und seine Reaktionsschnelligkeit. Das alles war bei ihm verbunden mit einem sehr menschlichen, warmherzigen Charakter. Er konnte nicht nur wunderbar reden und schreiben, sondern auch hervorragend zuhören.“ Wundervoll nicht? So schrieb Gregor Gysi zum Tode von Roger Willemsen. So möchte ich Bildung verstanden wissen.

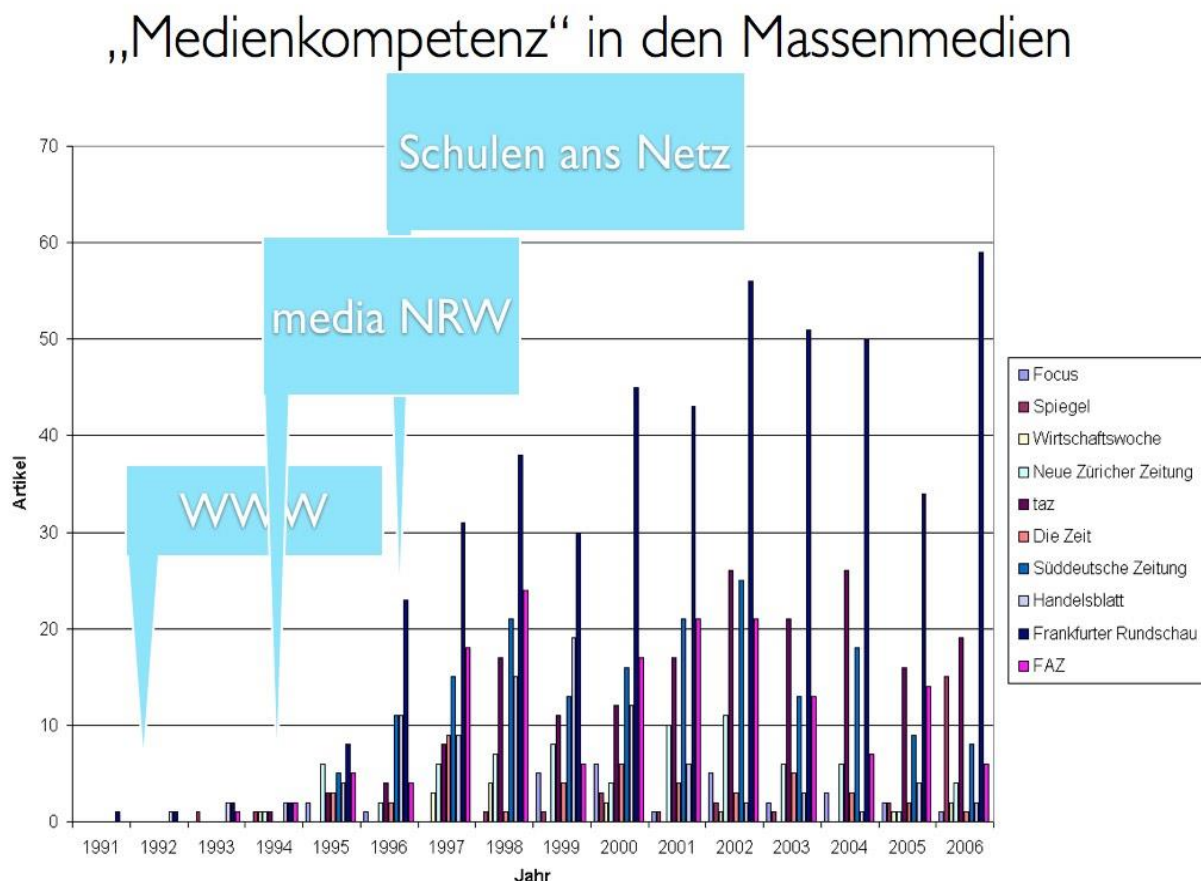
Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Dr. Harald Gapski

Zwischen Souveränität und Kontrollverlust – Kompetenzen in der digitalen Lebenswelt

Im Rahmen meines Vortrags skizziere ich zunächst einige Diskurse zum Begriff Medienkompetenz. Im zweiten Schritt gehe ich auf aktuelle Herausforderungen für die Bildung und die Kompetenzförderung ein, die sich m.E. aus der gegenwärtigen digitalen Transformation unserer Gesellschaft ergeben. Die besondere Schwierigkeit liegt in der pädagogischen Bearbeitung des digitalen Kontrollverlusts und in der (Rück-)Gewinnung von Handlungssouveränität. In dieser Umbruchphase gewinnen Kulturelle Bildung, Kreativität und ethische Urteilskraft an Bedeutung, um gesellschaftliche Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Mit der gesellschaftlichen Verbreitung des Personal Computers ab den 1980er Jahren und dem World Wide Web ab Mitte der 1990er Jahre stellen sich Fragen des kompetenten Umgangs mit den neuen Technologien. Die über Massenmedien verbreitete Forderung nach Medienkompetenz – im engeren Sinne die Worthäufigkeit in Zeitungsartikeln (s. Abb. unten) – vollzieht sich kongruent zur gesellschaftlichen Verbreitung des WWW:



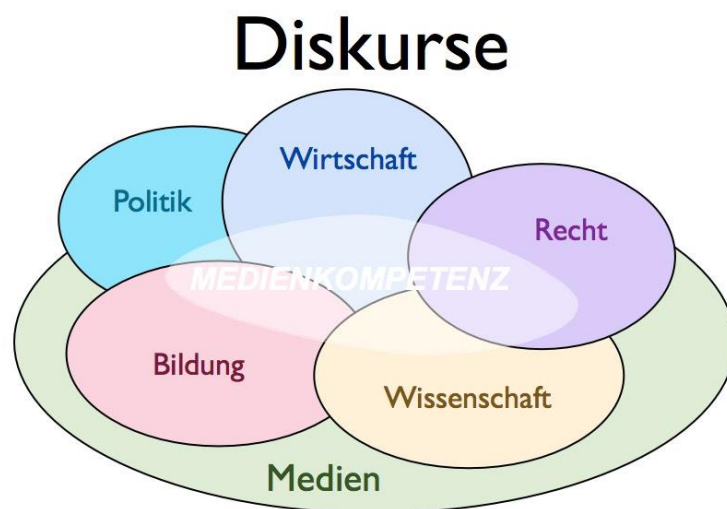
Quelle: Harald Gapski

Vor Beginn der 1990er Jahre war kaum eine Rede von „Medienkompetenz“ in den Massenmedien. Seit Mitte der 1990er Jahre gilt Medienkompetenz als „Schlüsselkompetenz“ in der Informationsgesellschaft, als vierte Kulturtechnik und als wichtiger Wirtschafts- und Standortfaktor. Die Konjunktur und der Diskurs über die Bedeutung des Begriffs stehen ganz im Zeichen der medientechnisch induzierten Veränderungsprozesse in unserer Gesellschaft. Der Ruf nach mehr Medienkompetenz richtet sich zunächst an die Sozialisationsinstanzen Schule und Elternhaus.

„Wer möglichst große Absatzmärkte und Anwendungsfelder für neue Medienprodukte erschließen will, der ist auf kompetente Mediennutzer angewiesen. Medientechnische Analphabeten sind auch schlechte Kunden.“

Johannes Rau 1995

In der gesellschaftlichen Bearbeitung des massenmedial aufgeworfenen Problems kommen schnell andere Instanzen und Funktionssysteme ins Spiel: rechtliche Rahmenbedingungen, wirtschaftliche Interessen und kulturelle Werte. Medienkompetenz wird in den verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen unterschiedlich verhandelt und geprägt:



Im gesellschaftspolitischen Diskurs gilt Medienkompetenz als Teil einer Demokratiekompetenz, die jeder mündige Bürger benötigt, um in einer Informationsgesellschaft zu leben.

Der wirtschaftliche Diskurs begreift Medienkompetenz als Produktions- und Standortfaktor. Medienkompetenz ist unter angebots-, nachfrage- und beschäftigungsspezifischen Aspekten von Bedeutung. Die Förderung von Medien- bzw. Digitalkompetenz gilt als Antwort auf einen drohenden „Skills-Gap“ und einen Fachkräftemangel in der IT-Wirtschaft. Auf der Nachfrageseite der Medienwirtschaft und damit auch auf der Seite der Medienwirtschaftspolitik sind ablehnende

Einstellungen und Vertrauensverluste nicht förderlich. Medienkompetenz gilt als Akzeptanzfaktor für die Marktentwicklung.

Im rechtlichen Diskurs können die Aufrufe zu mehr Selbstverantwortung und individueller Kompetenz in der Mediennutzung als Effekte medienrechtlicher Steuerungsprobleme gesehen werden. Da Medienordnungen und nationale Steuerungsmechanismen in Zeiten global vernetzter Medienkonzerne keine ausreichenden Lösungskonzepte mehr vorschlagen können, wird nun der Rezipient und Verbraucher als medienkompetentes Individuum in die Verantwortung genommen.

Im medientechnischen Diskurs wird Medienkompetenz eng an die technische Entwicklung gebunden, deren Innovationszyklen immer kürzer werden. Damit folgen auch gesellschaftliche Resonanzeffekte in immer kürzeren Abständen. Im Vergleich zu den traditionellen Medien koppeln IT-Systeme der Zukunft menschliche und technische Informationsverarbeitung noch enger zusammen. In Zukunft werden „künstliche Agenten“ und „intelligente Assistenten“ die Medienkompetenz der Nutzenden bzw. die des „soziotechnischen Systems“ weiter steigern. Die Förderung von Medienkompetenz wird damit zu einer Herausforderung an das Systemdesign. Mit dem Fortschreiten technologischer Autonomie werden Fragen der informationellen Autonomie und der Vertrauensbildung in soziotechnischen Systemen immer wichtiger.

Im pädagogischen Diskurs wird Medienkompetenz als Bestandteil einer umfassenden Handlungskompetenz und kommunikativen Kompetenz verstanden. Medienpädagogik und ihr Zielwert Medienkompetenz liegen im Spannungsfeld von normativ-ethischen Zielvorstellungen und technisch-instrumenteller Anpassung, die als Verkürzung kritisiert wird: Es geht um mehr als das Bedienen von Computern!

Dimensionen pädagogischer Medienkompetenz

Aufenanger (1997)	Baacke (1998)	Dewe / Sander (1996)	Groeben (2002)	Kübler (1999)
Kognitive Dimensionen	Medien-Kunde	Sach-kompetenz	Medienwissen / Medialitäts-bewusstsein	kognitive Fähigkeiten
Moralische Dimensionen	Medien-Kritik	Selbst-kompetenz	Medienspezifische Rezeptionsmuster	analytische und evaluative Fähigkeiten
Soziale Dimensionen	Medien-Nutzung	Sozial-kompetenz	Medienbezogene Genussfähigkeit	sozial reflexive Fähigkeiten
Affektive Dimensionen	Medien-Gestaltung		Medienbezogene Kritikfähigkeit	Handlungsorientierte Fähigkeiten
Ästhetische Dimensionen			Selektion / Kombination von Mediennutzung	
Handlungs-Dimension			Partizipationsmuster	
			Anschluss-kommunikationen	
			Kommunikationen Anschluss-	

Quelle: Harald Gapski

Wie aber wird Medienkompetenz definiert? Üblicherweise werden unterschiedliche Dimensionen oder Ebenen ausdifferenziert, um den Komplexbegriff Medienkompetenz beschreibbar zu machen. So benannte der Medienpädagoge Dieter Baacke (1998) vier Hauptfelder mit insgesamt neun Unterdifferenzierungen und Stefan Aufenanger (1997) sechs Dimensionen oder Teilkompetenzen der Medienkompetenz. Aus pädagogischer Sicht geht es nicht nur um instrumentelle Handhabung der Medien. Es geht auch um ästhetische, kreative und affektive Dimensionen, die von manchen Autoren in ihren Differenzierungen benannt werden.

Zwischenfazit: Medienkompetenz

- läuft der technischen Entwicklung nach
- formt sich in verschiedenen Diskursen
- wird häufig verkürzt
(auf: Qualifizierung, Förderbereiche, Subjekt)
- verliert dadurch an gesellschaftlicher Reichweite

Gegenwärtig befinden wir uns in einer neuen Phase der digitalen, gesellschaftlichen Transformation. Veranschaulichen lässt sich dies einer Anekdote: Im dritten oder vierten Jahrhundert wurde in Indien das Schachspiel von Sissa ibn Dahir erfunden. Der König Shihram war von der Strategie und der Schönheit des Schachspiels so begeistert, dass er dem Erfinder Sissa als Dank einen Wunsch erfüllen wollte. Sissa wünschte sich Weizenkörner: Auf das erste Feld des Schachbretts wollte er ein Korn, auf das zweite Feld die doppelte Anzahl, also zwei, auf das dritte wiederum die doppelte Menge, also vier und so weiter bis zum 64. Feld. Der König lachte über diese Bescheidenheit und gewährte seinen Wunsch. Als der Hofmathematiker aber ausrechnete, wie viele Weizenkörner nötig sind, verging dem König sein Lachen: Es sind über 18 Trillionen Weizenkörner. Die Menge entspricht etwa dem 1000-fachen der weltweiten Weizenernte eines Jahres.

Es ist genau diese Anekdote, die auch der Leiter der technischen Entwicklung bei Google, Ray Kurzweil, aufgreift, wenn er sagt:



Wir befinden uns dort, wo das Wachstum gigantisch und unvorstellbar wird. Exponentiell.

Ray Kurzweil spricht vom „Law of Accelerating Returns“ – vom „Gesetz des sich beschleunigenden Nutzens“ – und bezog es auf exponentiell wachsende Leistungsfähigkeit informationsverarbeitender Maschinen und die technologische Entwicklung im Allgemeinen. Heute geht es nicht um Weizenkörner, sondern um Daten, um Big Data!

Daten...



Quelle: Big Data - Landesanstalt für Medien NRW 2013

Big Data – Film der Landesanstalt für Medien NRW:
<https://www.youtube.com/watch?v=otWN5o1C2Bc>

Im Jahr 2002 begann – so könnte man sagen – das digitale Zeitalter: Seit 2002 liegen mehr Daten in digitaler als in analoger Form vor. Inzwischen verdoppelt sich das digitale Universum alle zwei Jahre. Anteil daran haben natürlich wir Mediennutzer.

In einer Minute werden weit über 100 Stunden Youtube-Videos hochgeladen, 3,5 Millionen Facebook-Posts veröffentlicht, zehntausende Apps heruntergeladen. Wir alle tragen bewusst und unbewusst zu diesem Datenwachstum bei. Dabei ist es noch nicht einmal dieser Nutzer-generierte Content, sondern es sind die automatisch generierten Daten, die für den größten Wachstumsschub sorgen. Niemals zuvor in

der Geschichte wurden so viele Daten von Menschen und Maschinen erzeugt. Der digitale Datenbestand verdoppelt sich alle zwei Jahre.

Daten zählen zu den wichtigsten wirtschaftlichen Wachstumstreibern. Laut Marktprognose des Branchenverbands BITKOM wächst der Big-Data-Markt bis 2016 um jährlich durchschnittlich 46 Prozent. Er soll sich innerhalb von fünf Jahren von 23,6 Milliarden Euro (2011) auf 160,6 Milliarden Euro (2016) nahezu verachtfachen. Immer wieder ist zu hören: „Daten sind das neue Öl.“

Es lohnt sich, über die Verwendung von Metaphern im technologischen Kontext nachzudenken: von den sprachlichen Anleihen aus der Buchkultur, etwa dem "Notebook" und Web-Seiten mit Bookmarks bis zum Speicher in den Wolken, der Cloud. Eine Metapher soll das Unbekannte und Abstrakte in Begriffe des Vertrauten fassen: Daten und Öl als Rohstoff für Wirtschaftswachstum. Man könnte die Öl-Metapher auch anders deuten: So wie Öl aus hochverdichteten, abgestorbenen Organismen und Pflanzen in tiefen Erdschichten entstanden ist, so bestehen Daten aus verdichteten Fragmenten unseres persönlichen Lebens im Netz, aus komprimierten menschlichen Erfahrungen.

„Daten sind das Uran...“

(Jens Dittrich)



Eine andere Metapher schlägt Prof. Jens Dittrich, Informatiker im Bereich Datenbanken und Big Data vor: Daten sind nicht das Öl, sie sind das Uran des 21. Jahrhunderts. Er stellt Analogien zwischen den Anreicherungsprozessen und auch der Gefährlichkeit beider her, wenn diese eine „Kritische Masse“ erreicht haben.

Eine seit Jahrzehnten gern genutzte Metapher ist die des Autofahrens im Zusammenhang mit der Computernutzung:

Autobahn	Datenautobahn
Führerschein	Computerführerschein
Sicherheitsgurt	Firewall, Virenschutz
Fahrschule	Lernorte
Verkehrsregeln	technisch: IP sozial: Netiquette
Smog	schädliche Mediennutzung

Unter Verwendung dieser Metapher erläuterte Linda Reisch (1998) den Begriff Medienkompetenz:

„Was Medienkompetenz bedeutet, läßt sich also dank der Autobahn-Metapher auf das beste erläutern. Medienkompetenz in einer automobilen Gesellschaft würde für mich bedeuten: zu wissen, was man tut, wenn man Auto fährt, dass man nämlich innerhalb der Zeit x unter bestimmten Umständen vom Punkt A zum Punkt B gelangen kann, und was es kostet – sowohl meinen Geldbeutel als auch die Gesellschaft und die Umwelt. Medienkompetenz bedeutet, dass ich dieses Medium ‚Auto‘ ordentlich fahren kann, dass ich Verkehrsregeln kenne und beachte, dass ich nicht dauernd mit überhöhter Drehzahl fahre und damit übermäßig viel Kraftstoff verbrenne [...] dass ich aber auch weiß, wann ich lieber den Zug, den Bus oder das Fahrrad nehme [...] Das ist für mich Medienkompetenz, auf der Daten-Autobahn wie auf der ‚Auto‘-Autobahn.“

Was bedeutet heute Medienkompetenz, wenn das Auto selbst und autonom fährt?
Wenn es selbst entscheidet, welchen Weg es nimmt und wie viel Kraftstoff es verbraucht?

Was bedeutet „Medienkompetenz“,
wenn das „Auto“ selbst fährt?



Bild: Google

Der Navigationsgerätehersteller TomTom spricht von einem „komplexen adaptiven System“, wenn Menschen, Autos und IT den Verkehr bestimmen, wenn Rückkopplungen zwischen Sensoren, Maschinen und Menschen zu einem soziotechnischen System verschmelzen, das in Echtzeit Daten über seine Zustände verarbeitet. Eine Art feingliedriges Nervensystem, das sich ständig selbst beobachtet, Unmassen an Daten liefert und Prozesse in Gang setzt. Johannes Weyer nennt es die „mobile Echtzeit Gesellschaft“.

Aus meiner Sicht muss hier sozusagen neues ökologisches Denken greifen: Wir übertragen die Idee des nachhaltigen Umgangs mit Natur und Umwelt auf die Ressourcen unserer Netzwerk-Gesellschaft: auf Information, Kommunikation und Wissen. Bereits im Rahmen des Weltgipfels für die Informationsgesellschaft forderten Akteure eine „Charta der Bürgerrechte für eine nachhaltige Wissensgesellschaft“ und einen an „Nachhaltigkeitsprinzipien orientierten, freizügigen und inklusiven Umgang mit Wissen und Information.“ Es geht darum, das sogenannte Drei-Säulen- oder Drei-Felder-Modell der Nachhaltigkeit zu erweitern: Neben den sozialen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen, sollte sich eine vierte Säule auf informationelle und kulturelle Dimensionen und den Umgang mit Wissen beziehen. Rainer Kuhlen (2013) spricht von einer Wissensökologie unter nachhaltigen Prinzipien. Dazu zählt er den freien Zugriff auf Wissen und Information, den Erhalt von Commons und Public Domain Information, das Verbot von Diskriminierung und das Gebot der Inklusion im Zugriff, die Sicherung kultureller und medialer Vielfalt, die Bewahrung von Kreativität, neue Modelle von Öffentlichkeit, die Entwicklung von Informationskompetenz und die Sicherung von Freiräumen privater Entwicklung.

Was aber sind die gegenwärtigen technologischen Trends oder Faktoren, welche die gesellschaftliche Transformation der Gesellschaft antreiben? Es lassen sich m.E. vier Treiber benennen, die einander bedingen und sich verstärken. Dabei geht es nicht um einen technologischen Determinismus, sondern um ein dynamisches Wechselwirkungsverhältnis im Sinne einer sozialen und technologischen Ko-Evolution. Medienhistorisch und mit Blick auf die grundlegenden gesellschaftlichen Auswirkungen wird zum Vergleich nicht selten die Erfindung des Buchdrucks in der frühen Neuzeit als wirkmächtiges und disruptives Medienereignis herangezogen.



19

Zur Charakterisierung der medientechnologischen Dimensionen sollen im Folgenden vier grundlegende Dimensionen oder Treiber benannt werden.

1) Digitalisierung

Grundlegend für alle Transformationsprozesse ist die Umstellung von analogen auf digitale Daten. Nimmt man den Zeitpunkt, seitdem global mehr digitale als analoge Daten gespeichert sind, dann kann das Jahr 2002 als Beginn des digitalen Zeitalters definiert werden.

Inzwischen machen, rein quantitativ betrachtet, die analogen Daten nur einen winzigen Bruchteil der exponentiell weiterwachsenden Datenbestände aus. Laut der EMC Digital Universe Studie wächst die Summe aller digital erzeugten und speicherbaren Daten von 2005 bis 2020 um das 300-fache. Dies entspricht im Jahr 2020 einer Datenmenge von 5.200 Gigabyte für jeden Erdbewohner. Daten, die digital vorliegen, bilden den Rohstoff für jede weitere Bearbeitung.



Abbildung Steigerung der Speicherkapazitäten

Zwar ist die Datafizierung und Quantifizierung im Sinne einer positivistischen Perspektive auf die Welt auch mithilfe analoger Daten möglich, ihre Wirkmächtigkeit entfalten sie erst in digitaler Form und in wechselseitiger Verstärkung mit den anderen Treibern.

2) Vernetzung

Das Internet steht prototypisch für eine Netzwerkform, die das „Rundfunkmodell“ mit einigen wenigen Sendern und vielen directional erreichten Empfängern ablöst: Alle Knoten im Netz können sowohl Sender als auch Empfänger sein. Dies mit weitreichenden Folgen für die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse. Nach dem Internet der Computer, dem Internet der Menschen (Social Web) folgt das Internet der Dinge. Durch Umstellung auf das Internet Protokoll Version 6 (IPv6) vergrößert sich der Adressraum immens, wodurch prinzipiell jedes technische Objekt der Welt, vom Auto bis zur Zahnbürste, im Internet adressierbar wird.

„Rundfunk“





Der Beginn des Internets der Dinge kann auf das Jahr 2008/2009 festgelegt werden, denn seit diesem Zeitpunkt gibt es mehr vernetzte Geräte als Menschen auf der Erde. Dieses Zahlenverhältnis wird sich in den kommenden Jahren weiter deutlich in Richtung der Geräte verschieben.

3) Sensorisierung

Durch die Vernetzung der Welt mit Sensoren kann die Welt weiter und tiefer datafiziert werden. Schon Smartphones verfügen über eine Vielzahl von Sensoren. Viele Geräte messen Luftdruck, Beschleunigung, Berührungen (und Fingerabdrücke), Lage im Raum, Helligkeit, Luftfeuchtigkeit, Magnetfelder, Schall (Mikrophon), Annäherungen, Puls, Temperatur u.a.m. Mit dem Internet der Dinge überträgt sich die sensorische Erfassung in den Raum; statisch in das Smart Home oder mobil in die Wearable Technologies oder das Auto.



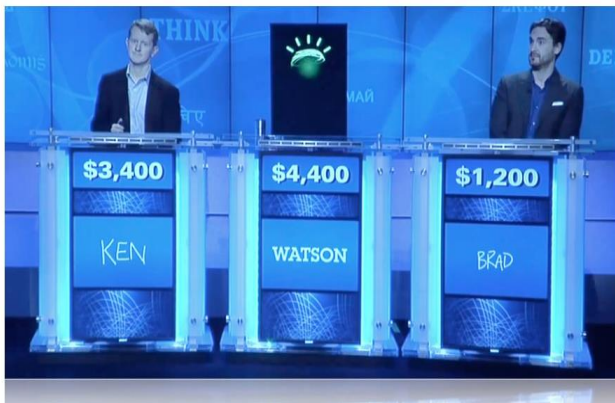
Quelle: <http://media.orab-blendamed.de> HAP|ork img.hapilabs.com www.heise.de/t/artikel/Smart-Yoga-Matte-2569078.html



4) Algorithmisierung

Verfahren zur Lösung eines Problems in Form von Handlungsanweisungen steigerten in den vergangenen Jahren deutlich ihre Leistungsfähigkeit. Neben technischen Leistungsverdichtungen (Mooresches Gesetz) erschließen neue Entwicklungen des maschinellen Lernens und der künstlichen Intelligenz neue Anwendungsfelder. Beispielsweise „programmiert“ man das kognitive System Watson von IBM nicht, sondern „arbeitet“ mit ihm, und es „lernt“ aus inzwischen acht natürlichen Sprachen und unstrukturierten Datenquellen.

IBM-Watson in Jeopardy!



Bereits Kinderspielzeuge nutzen diese künstliche Intelligenz: Geschieht hier eine neue Mediensozialisation im Dialog mit der Maschine?

Bild links: Das IBM System Watson tritt in einer Fernsehquiz-Show gegen zwei menschliche Kandidaten an – und gewinnt (2011).

Die fortschreitende mobile Vernetzung der Kommunikationsgeräte, die „smarte“ Ausstattung unserer Lebenswelt mit Sensoren, das „Internet der Dinge“ und immer leistungsfähigere Algorithmen bis hin zu künstlichen Intelligenzen greifen zunehmend in die Kommunikationsprozesse unserer Gesellschaft ein. Das Ausmaß der installierten und weiterwachsenden technologischen Infrastruktur, die unsere Gesellschaft als soziotechnisches System prägt bzw. überhaupt erst operieren lässt, stützt die These, dass dieser „Big Data-Komplex“ eine „stille Revolution“ darstellt: „Die Ära von Big Data wird sich auch auf unsere Lebensweise und unsere Weltsicht auswirken“ (Mayer-Schönberger/Cukier 2013). Im Vordergrund steht nicht die Technologie, sondern die mit ihr einhergehende Sicht auf die Welt, die neupositivistische Handhabung von Datenbeständen über die Vergangenheit und die Prognosen über zukünftiges menschliches Verhalten. Entscheidend ist das

zugeschriebene Potential, aus riesigen Datenbeständen neue Einsichten und Erkenntnisse über Zusammenhänge sowie statistische Aussagen über zukünftige Ereignisse zu formulieren (Predictive Analytics), deren Anwendungsmöglichkeiten kaum Grenzen gesetzt sind. Big Data wird zunehmend zu einer lebensweltlich erfahrbaren Herausforderung, wenn Konsumententscheidungen, Informationsverhalten und Karrierechancen in den Anwendungsbereich algorithmisierter Prozesse fallen. Es sind diese Verschiebungen, die Begriffe wie Selbstbestimmung, Souveränität oder freier Wille in Frage stellen.

Die „stille Revolution“ oder die digitale Transformation unserer Gesellschaft ist in vollem Gange. Auf der einen Seite stehen Aussichten auf enormes wirtschaftliches Wachstum und neue Sozialutopien, auf der anderen Seite warnen Kritiker vor einschneidenden gesellschaftlichen Konsequenzen. Wir müssen uns wehren gegen den „Versuch einer Programmierung der Gesellschaft und des Denkens“ (Frank Schirmacher) und gegen den „determinierten Menschen“, den die „Internetkonzerne und Geheimdienste wollen“, so der Präsident des europäischen Parlaments, Martin Schulz:

„Warum wir jetzt
kämpfen müssen“

Martin Schulz



„Internetkonzerne und Geheimdienste wollen den determinierten Menschen. Wenn wir weiter frei sein wollen, müssen wir uns wehren und unsere Politik ändern.“

Quelle: <http://www.faz.net/-hyd-7m2d1>

Technologischer
Totalitarismus
Eine Debatte
Herausgegeben von
Frank Schirmacher
edition subirka
sv

„Es ist höchste Zeit, sich dem Versuch einer Programmierung der Gesellschaft zu widersetzen.“

Frank Schirmacher

Der Netzaktivist und Kulturwissenschaftler Michael Seemann bezeichnet die Verhältnisse in unserer digitalen Gesellschaft als das „Neue Spiel“ und sucht nach „Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust“. Es sind vor allem die exponentiell wachsenden Datenströme und ihre immer intelligentere Auswertung durch Algorithmen, die uns herausfordern:

„Daten, von denen wir nicht wussten, dass es sie gibt, finden Wege, die nicht vorgesehen waren, und offenbaren Dinge, auf die wir nie gekommen wären.“

Wie können, wie sollen wir als Individuen, als Lehrende und Lernende, als Medienpädagoginnen und Medienpädagogen in diesem „Neuen Spiel“ mitspielen? Es bedarf einer neuen kritischen Medienbildung:

Kritische Medienbildung...

Sensibilisieren - Aufmerksamkeit

Verstehen - Medienkunde

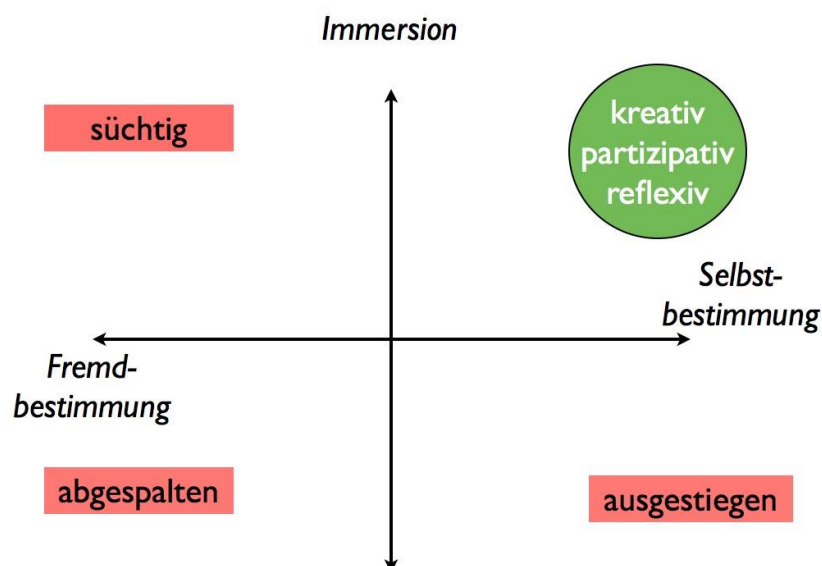
Machen - Aktive Medienarbeit

Bewerten - Medien-, Datenkritik / Digialethik

Diskutieren - Mediendiskurs, pol. Engagement

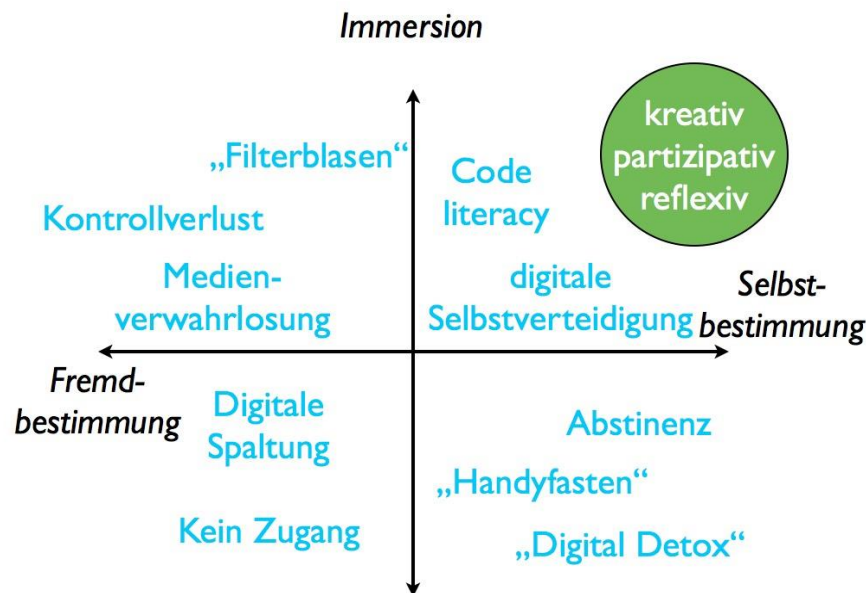
Mit Blick auf den zuvor genannten Big-Data-Komplex geht es um eine neue technologische Aufklärung, die sich der kulturellen Bildung, der ethischen Reflexion und der Förderung von Kreativität bedient, um gegen die vermeintlich schwindende Bedeutung von Privatheit anzugehen, die Grenzen der informationellen Selbstbestimmung zu erkennen, die allgegenwärtige Überwachung und die Mechanismen des Informationskapitalismus zu verstehen und der Berechenbarkeit des Menschen etwas entgegenzusetzen.

Nimmt man „Immersion“ als eine Achse für das Maß des „Eintauchens“ in digitale Lebenswelten und die Spannung von Selbstbestimmung und ihrem Gegenpol, der Fremdbestimmung, als zweite „Achse“, dann ergibt sich folgendes Achsenkreuz. In dessen oberer, rechter Ecke wäre dann das Ziel medienpädagogischer Anstrengungen zu verorten: der kreative, partizipative und reflexive Mensch in der digitalen Welt.



Dieses Achsenkreuz kann dazu verwendet werden, in den anderen Quadranten Phänomene der digitalen Gesellschaft zu positionieren: Fremdbestimmte Verhaltensformen wären die Computerspiele-Sucht oder der virtuelle Identitätsdiebstahl auf hohem Immersionsniveau. Benachteiligte der digitalen

Spaltung fänden sich bei einem niedrigen Immersionsgrad. Die Medienaskese, „Digital Detox“ oder gar der „digitale Selbstmord“, gemeint ist der Ausstieg aus sozialen Netzwerken durch das Löschen des eigenen Profils, wäre als selbstbestimmte Handlungsform auf einem niedrigen Grad an Immersion einzuordnen.



Bildungskritisch argumentiert läuft den Bildungsbestrebungen, also den Bewegungen zur rechten, oberen Ecke, ein „konsumistische[r] Imperativ der postindustriellen Mediengesellschaft“ in Richtung Fremdbestimmung zur linken, oberen Ecke entgegen. Joachim Weiner (2011) fasst diesen Imperativ so:

„Konsumiere möglichst viel von dem, was Dir von den Medien und der Medienindustrie angeboten wird, entwickle aber dabei keine Denk- und Handlungsmuster, die Deine Verwendbarkeit auf dem Arbeitsmarkt beeinträchtigen oder zu einem gesellschaftlich inakzeptablen Sozialverhalten führen.“

Der Mensch, der diesem Imperativ in die Fremdbestimmung folgt, hat nach Weiner „gute Chancen zu einem technisch hoch aufgerüsteten, mit überflüssigem Wissen angefüllten und unablässig medial kommunizierenden Medienidioten zu werden [...]“ Dies kann nicht Ziel medienpädagogischer Arbeit sein. Entsprechend müsste der „Immersion“ eine „Subversion“ entgegengesetzt werden, die sich im ständigen kritischen Dialog zu den Ausprägungen der Immersion befindet. In Zeiten hoher, ja nahezu unvermeidbarer digitaler Immersion werden der Bezug zum eigenen Körper, die gesprochene Sprache, Kulturelle Bildung, ethische Entscheidungs- und Sozialkompetenz als subversive Gegenpole an Bedeutung gewinnen. Sich dieser Bedeutung bewusst zu werden und ihre Förderung mit immersiven, d.h. digitalen und durchaus kreativen Strategien mitzudenken und einzubeziehen, sind Herausforderungen gegenwärtiger Medienbildung.

Literatur

Gapski, Harald (2015) (Hrsg.): Big Data und Medienbildung. Zwischen Kontrollverlust, Selbstverteidigung und Souveränität in der digitalen Welt. Schriftenreihe zur Digitalen Gesellschaft NRW, Bd 3. München, Düsseldorf: kopaed. Online: <http://www.grimme-institut.de/schriftenreihe/themen/big-data-medienbildung/>

Mayer-Schönberger, Viktor/Cukier, Kenneth (2013): Big Data. Die Revolution, die unser Leben verändern wird. Übers. v. Dagmar Mallett. München: Redline.

Rainer Kuhlen (2013): Wissensökologie. In: Rainer Kuhlen, Wolfgang Semar, Dietmar Strauch (Hrsg.): Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation. 6. Ausgabe. Berlin. S. 68-85.

Reisch, Linda (1998): Wissen ist Macht. Chancen und Risiken in der Informationsgesellschaft (zugleich Eröffnungsrede der DGD-Online Tagung am 5.5.98). In: nfd Nachrichten für Dokumentation. Information – Wissenschaft und Praxis. 49, S. 275-278.

Seemann, Michael (2014): Das Neue Spiel. Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust. Freiburg: orange-press.

Weiner, Joachim (2011): „Medienkompetenz“ - Chimäre oder Universalkompetenz? – Essay. In: APuZ 3/2011.

Online unter:

www.bpb.de/apuz/33557/medienkompetenz-chimaere-oder-universalkompetenz-essay?p=all

Dr. Magnus Klaue

Die Abschaffung der freien Rede. Nachbürgerliche Wissenschaftskommunikation als Zerstörung des Denkens

1. Die in der Einladung zu dieser Tagung zitierte Kölner Schülerin Naina, die sich per Twitter beklagte, dass sie „keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen“ habe, aber „in 4 Sprachen“ eine „Gedichtanalyse“ schreiben könne, ist der Generation ihrer Eltern und Lehrer in dem Maß voraus, wie sie hinter die Erfahrungen zurückfällt, die im Bürgertum der Jugend zugehörten. Voraus ist sie Eltern und Lehrern in der Versiertheit im Umgang mit den „sozialen Medien“. In ein Tagebuch geschrieben, könnte ihre Klage der Ausgangspunkt einer Reflexion darüber sein, was man später sein und tun will, nicht nur beruflich, sondern im Alltag, in seinen Freundschaften und lebendigen Interessen. Als Teil des Briefes an einen Freund oder eine Verwandte könnte sie Ausdruck von Ratlosigkeit und Bitte um Hilfe sein. In beiden Fällen blieben ihre Negativität und Offenheit bewahrt: Dass man als noch nicht mal 18-Jährige in vier Sprachen ein Gedicht analysieren, aber keine Steuererklärung ausfüllen kann, rückt schließlich nicht nur die Gedichtanalyse in ein fragwürdiges Licht. Es wirft auch die Frage auf, wer denn Steuererklärungen verfassen lernen möchte; handelt es sich dabei, anders als bei der Gedichtanalyse, doch um etwas, das die meisten zwar irgendwann tun *müssen*, aber niemand ernsthaft können *will*. Die Gedichtanalyse hingegen erhält erst dadurch, dass sie zur Schularbeit wird, den Status einer Pflicht. Prinzipiell appelliert sie an etwas, das jeder, unabhängig von schulischen Aufgaben, auch *wollen* kann: den Zusammenklang von Phantasie und Ratio, die affektive Besetzung der Sprache als Modus menschlichen Ausdrucks oder einfach das Vergnügen, etwas zu verstehen, das zuvor unverstanden war.

Als Tweet gesendet erhält die Klage aber ein Moment patziger Positivität, denn Tweets verwischen den Unterschied zwischen Privatsphäre und Öffentlichkeit, sie richten sich an die, die man irgendwie kennt, aber auch an alle, die sie lesen können, und verleihen persönlichen Aussagen Verlautbarungscharakter. Auf diesen Verlautbarungscharakter scheint es Naina angekommen zu sein, und darum war Twitter das adäquate Medium ihrer Beschwerde. Hier empört sich eine, die in einem Alter ist, in dem sie noch gar nicht genau wissen wollen muss, was einmal aus ihr wird, über die mangelhafte Vorbereitung auf den Ernst des Lebens. Damit gibt sie nicht einfach einer persönlichen Ratlosigkeit Ausdruck, sondern bedient ein allgemeines Bedürfnis: das Ressentiment gegen stille Lektüre, geduldige Reflexion und Arbeit an der Sprache. Lehrer und Eltern, die daran festhalten, dass der Erwerb sprachlicher und hermeneutischer Fähigkeiten jenseits des pragmatischen Nutzens ein wichtiges Element schulischer Bildung sei, erscheinen so als versponnene Hinterwäldler, während die Jugendliche, die eigentlich, dem bürgerlichen Verständnis nach, weit eher ein Recht auf Traum und Spinnerei hätte, sich um den poetischen Kram nicht schert. So erscheint Naina im schlimmsten Sinn erwachsener als die Erwachsenen: pragmatisch und resigniert, wie es Mutter und Vater vielleicht früher ihren eigenen Eltern vorgeworfen haben.

Doch Nainas Klage enthält nicht nur ein Moment jugendlicher Frühvergreisung, sondern zeugt im Bedürfnis, hier und sofort zu bekommen, was man fürs Leben braucht, auch von einer infantilen Fixierung, der Weigerung, das Erwachsenwerden als langwierigen, notwendig versagungs- und enttäuschungsreichen Prozess

überhaupt zu erfahren. Resignation und pragmatische Selbstbeschränkung halten immerhin negativ fest, dass das Leben besser sein könnte, als es ist, und dass die Verinnerlichung des Realitätsprinzips, die unabdingbar ist, will man nicht an der Welt irre werden, eine nie ganz heilbare Kränkung bedeutet. Die Erfahrung der Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit scheint die Schülerin aber gar nicht mehr machen zu können. In der Ahnung, dass die Gesellschaft an das bürgerliche Ideal vom umfassend gebildeten Menschen selbst nicht mehr glaubt und den staatlichen Bildungsauftrag zunehmend als die Betriebsstörung wahrnimmt, die er inzwischen oft tatsächlich ist, weiß sie den historischen Prozess auf ihrer Seite, wenn sie im Namen von Steuern und Miete Lyrik zum Kinderkram erklärt. Nicht in Anbiederung an die Eltern- und Lehrergeneration, sondern in aufsässiger Abgrenzung gegen sie drückt sich die Komplizenschaft mit dem schlechten Weltlauf aus.

2. Der Affekt gegen ein vermeintlich anachronistisches Bildungsverständnis ist aber kein Privatproblem Nainas, sondern längst in das zeitgenössische Bildungssystem eingewandert, das sich auf einen Begriff von Bildung beruft, der in seiner Praxis kaum mehr Bedeutung hat. Deshalb werden seine Vertreter aggressiv gegen sich selbst und gegen die eigene Institution. An der Transformation des Schul- und Bildungswesens spätestens seit der Bologna-Reform, die alle auf eine Nivellierung des Unterschieds zwischen Schule und Hochschule, zwischen Bildung und Ausbildung hinauslaufen, ließe sich das zeigen: Die faktische Abschaffung der Hauptschule und die Etablierung der Gemeinschaftsschule reagieren nicht nur darauf, dass für Ausbildungsberufe längst ebenfalls zumindest ein Realschulabschluss Voraussetzung ist. Sie zementieren auch einen Zustand schlechter Gleichheit, in dem den Angehörigen der Dienstleistungs-, Hilfs- und Handwerksberufe ebenso eingebläut wird, jeden Tag ihr Bestes zu geben, um sich ihrer Zugehörigkeit zu einer eingebildeten Elite zu versichern, wie umgekehrt Akademiker, von denen fast niemand sicher sein kann, dass er nicht binnen drei Jahren arbeitslos ist, einander „Exzellenzen“ nennen, obwohl sie nur noch Handlanger ihrer selbst sind. Die Implementierung sinnloser Ausbildungselemente ins Studium, etwa die Einführung von Pflichtpraktika in die geisteswissenschaftlichen Fächer jenseits der Lehrerausbildung, der Zwang zur Absolvierung von Auslandssemestern, die Schaffung von Pflichtmodulen zur Kommunikations- und Präsentationsschulung, all das zeugt vom Einsickern einer vom Objekt losgelösten, zur Metawissenschaft aufgeblähten Didaktik in die Fachwissenschaften, das deren Gegenstand zerstört.

Komplementär zu dieser Entwicklung sollen die Fachhochschulen das Recht erhalten, Promotionstitel zu vergeben und stärker mit den Wissenschaftlichen Hochschulen zu konkurrieren. Das angloamerikanische Selbstverständnis der *Humanities*, denen die Entgegensetzung von Bildung und Ausbildung, die für das deutsche Bildungssystem kennzeichnend ist, immer unbekannt war, wird durch diese Vermischung von Theorie- und Praxisorientierung aber nur imitiert. Tatsächlich ist, was sich als Versuch verkauft, das Bildungssystem für das 21. Jahrhundert fit zu machen, Reflex auf die Überflüssigkeit der Menschen und auf die Deformationen, die ihr Sozialcharakter durch die Erfahrung dieser Überflüssigkeit erleidet. Weil ihre Arbeitskraft objektiv wertlos ist und sie jederzeit durch jeden anderen ersetzt werden können, müssen auch Aspiranten auf einen Posten als Kellnerin im Studentencafé, ja, sogar Bewerber um WG-Zimmer heutzutage charakterliche Eignungstests absolvieren, ihre Multilingualität testen und ihre Teamfähigkeit scannen lassen. Und

weil sich niemand mehr durch Dissertation oder Habilitation in seinem Fach unentbehrlich machen kann, braucht jeder nicht nur Preise, Stipendien und Mitgliedschaften, sondern muss im privaten oder beruflichen Gespräch (die sich kaum mehr voneinander unterscheiden) beweisen, dass er die Verhaltensauffälligkeiten beherrscht, die bei Team-Coaches als Zeichen von Flexibilität und Kommunikativität gelten. Die Zeiten, als man Gelehrte daran erkannte, dass sie in der Darstellung ihres Gegenstands brillant, im Gespräch mit anderen aber ungelentk sind, am liebsten über ihren Büchern hocken, sich nicht zeitgemäß zu kleiden wissen und beim Spaziergehen in Löcher fallen, sind vorbei. Naina dagegen steht, wenn sie ihre Abneigung gegen Literatur und Sprache professionalisiert, eine Karriere als sozialkritische Kreativbloggerin offen.

3. Das Einsickern der Kommunikations- und Verhaltensdidaktik in den Lehr- und Forschungsbetrieb lässt sich nicht einfach als ideologische Manipulation verstehen. Vielmehr reagiert es auf den Wandel der sozialpsychologischen Konstitution der Subjekte. Nicht, weil es die angesagte Hirnwäsche ist, werden Literaturstudenten in der Einführungsphase Kurse in *Speed Reading* und Rhetoriktraining angeboten, sondern weil sie ihrer immer häufiger tatsächlich bedürfen; weil die angemessene (und das heißt: die je nach immanentem Zweck mal akribische, mal kursorische) Lektüre keine Fähigkeit mehr ist, die sich bei der Beschäftigung mit dem Gegenstand ergibt, sondern eine „Kompetenz“, die sich einüben, abfragen, bei mangelndem Training aber auch verlernen lässt. Mit anderen Worten: weil das gegenstandsadäquate Lesen selbst von Literaturstudenten nicht mehr einfach erwartet werden kann, sondern ihnen didaktisch eingetrichtert werden muss. Und nicht deshalb nimmt das Einüben medialer Präsentationstechniken immer mehr Raum in den schulischen und universitären Lehrplänen ein, weil dadurch Kontrolle auf Schüler und Studenten ausgeübt werden soll, sondern weil die gebundene freie Rede, wie sie im Glücksfall in einem Referat gelingt, bis in ihre psychodynamischen Voraussetzungen hinein beschädigt ist – durch die Organisation des Lehrbetriebs, aber auch durch die ökonomischen und sozialen Bedingungen des Lernens und Lehrens und durch die sozialpsychologische Disposition der Individuen, seien es Lehrer, Schüler, Studenten oder Dozenten.

Dass die Fähigkeit des unreglementierten, auf das jeweilige Objekt ansprechenden Umgangs mit Sprache und Schrift von den Individuen zunehmend nur noch als ihnen Äußerliches erfahren wird, lässt sich nicht mit dem Verfall bürgerlicher Bildung erklären. Besser gesagt ist eine solche Erklärung gar keine, sondern Tautologie. Das objektive Veralten geistiger Gehalte ist immer Symptom einer Veränderung der institutionellen und lebensweltlichen Umstände, unter denen diese Gehalte sich entwickelt haben. Auf einige dieser Veränderungen soll nun anhand der genannten Schwundformen des Bildungsbetriebs eingegangen werden: am Beispiel des Medien- und Bildfetischismus, der an die Stelle gegenstandsadäquaten Verstehens tritt, und am Beispiel des Zerfalls der gebundenen freien Rede.

4. Eines der auffälligsten Charakteristika im heutigen Lehr- und Forschungsbetrieb an den Universitäten ist ein medialer und technologischer Fetischismus, der die Gehalte, deren Vermittlung durch neue Medien durchaus erleichtert werden könnte, aufzehrt und die Hierarchie zwischen dem Zweck der Erkenntnis und den technischen Mitteln verkehrt. Neue Medien, deren Nutzung inzwischen fast Pflicht ist, dienen so, wie sie eingesetzt werden, zumindest in geisteswissenschaftlichen

Fächern fast nur der Ablenkung vom Vortrag, den sie begleiten. Mittels Power Point werden entweder Bilder oder Fotografien illustrativ als eine Art Standbilduntermalung dem Gesagten parallelgeschaltet oder Informationen, Thesen, Argumentationen durch Graphiken und schematische Darstellungen bloß simplifizierend verdoppelt. Während es etwa im kunsthistorischen Kontext mitunter gelingen kann, einen Gedanken anhand von Bildern zu veranschaulichen, fungieren solche Präsentationen in den Philologien und der Philosophie fast ausschließlich als Zerstreuung im schlechten Sinn; als Ablenkung der Aufmerksamkeit vom Gegenstand des Denkens.

Umgekehrt lenkt aber auch der Vortrag des Sprechenden bei solchen Vorstellungen tendenziell vom visuell Veranschaulichten ab. Um eine Folge von Fotografien zu verstehen, die etwa eine historisch bedeutende Person in exemplarischen Gesten und Ikonographien zeigt, müssen sich die Rezipienten in die Bilder versenken, sich in ihrem lebendigen Erkenntnisinteresse primär auf sie beziehen können. Eine Rede aber, die über Bilder nur hinweg spricht, in der Sprache und Bild nur einander illustrieren, statt in der Erkenntnis des Gegenstands zu konvergieren, lenkt vom Bild ebenso ab wie das Bild von der Rede. Die von den Naturwissenschaften in die Geisteswissenschaften importierten Science Slams, bei denen vorwiegend Nachwuchswissenschaftler ihre Forschungsthemen in Form von fünf- bis zehnminütigen Kurzvorfstellungen mit Einsatz von Medien und Objekten vor einem Publikum präsentieren, das als Jury fungiert, treiben das Prinzip der Ablenkung vom Gegenstand auf die Spitze. Dass Sprache und Bild, Abstraktion und Anschauung einander systematisch in die Quere kommen, ist hier geradezu Organisationsprinzip. Damit ist nicht gesagt, dass die neuen Medien und die mit ihnen verbundenen Formate prinzipiell Erkenntnis, Einsicht, Reflexion blockieren würden; doch *dass* sie es in der Form, in der sie im aktuellen Bildungsbetrieb eingesetzt werden, systematisch tun, ist wiederum kein Zufall. Die neuen Medien werden, obgleich sie ihrer technologischen Form nach stärker *vermittelt* sind als analoge Medien der mündlichen und schriftlichen Rede, von den Nutzern als *anschaulicher* wahrgenommen: Umfragen zufolge glaubt die Mehrheit der Nutzer von Smartphones tatsächlich, dass bei deren Verwendung Knöpfe gedrückt werden. Die digitale Technik wird von denen, die sie beherrschen, also überhaupt nicht verstanden: Die Geschicklichkeit, die bei deren Nutzung an den Tag gelegt wird, ist die Kehrseite der Blindheit. Ebenso verstehen Nutzer und Konsumenten von Power Point das durch dieses Format erzeugte Nichtverstehen nicht: Ihnen erscheint als Verständlichmachen des Gegenstands, was in Wahrheit die Verbindung zum Objekt durchschneidet. Die Stillstellung der Reflexion erscheint als Erkenntnisfortschritt.

5. In ähnlicher Weise verhindern die aktuellen Vortrags- und Kommunikationsformate im akademischen Betrieb systematisch die Entfaltung der gebundenen freien Rede. Gebundene freie Rede meint die ihrer eigenen Logik verpflichtete, gleichwohl freie Entfaltung des Gedankens, also weder bloße Reproduktion eines schriftlichen Textes noch strukturloses Sprechen, sondern den lebendigen Einklang von mündlicher Rede und gebundener Schrift im Vortrag. Das bürgerliche Format des Abendvortrags, der 90 Minuten dauert und an den sich eine Aussprache anschließen kann, ist inzwischen ebenso veraltet wie das Format des Symposiums mit 45- oder 60-minütigen Beiträgen auf verschiedenen Podien und jeweils anschließender Diskussion. An die Stelle des Symposiums ist der Workshop, an die Stelle des Vortrags das Impulsreferat getreten. Beide verpflichten Redner wie Publikum aufs Vorläufige, Prekär-Kreative und verhindern ihrer bloßen Form nach die Anmaßung

des letzten Worts. Die üblich gewordene Routine, jemandem, der etwas zu lange spricht, mit dem Satz: „Das wäre eigentlich ein schönes Schlusswort“ die Rede abzuschneiden, oder die Neigung, noch das struktur- und geistloseste Gewäsch mit dem Hinweis zu krönen, es habe für alle Beteiligten jede Menge Input gegeben, zeigen das an. Nicht das verbindliche Urteil, um das es jeder der Wahrheitserkenntnis verpflichteten Disziplin gehen müsste, sondern solche „Schlussworte“ sind Ausdruck erstarrter Autoritätsgläubigkeit, der Liebe zu blindem Gehorsam und Kommando. Für sich das letzte Wort in Anspruch zu nehmen, weil man gewiss ist, eine verbindliche Erkenntnis auszusprechen, zeugt nicht von Autoritätssucht, sondern von Ernst in Hinsicht auf den Gegenstand des Denkens. Triftige Gedanken unter Hinweis auf alle, die sich noch konstruktiv in die Diskussion einbringen wollen, einfach abzubrechen, ist hingegen wirklich eine Geste leerer, umso herrschsüchtigerer Autorität. Die Akademie wird so zum Milieu hemdsärmeliger Denkbürokraten, die umso dreister auftreten, umso bedrohter ihre Stellung ist. Das auf Lebenszeit versorgte Berufsbeamtentum konnte sich gegenüber dem seiner Logik folgenden Gedanken noch Langmut und Aufmerksamkeit leisten; Leute, die ihre zusammengeschnitzten Werk- und Projektverträge jährlich verlängern müssen, um sozialversicherungspflichtig arbeiten zu dürfen, zeigen dagegen kollektive Ungeduld, sobald irgendjemand unter ihnen zu denken anfängt. Vor allem darf er oder sie nicht zu lange und zu apodiktisch reden, schließlich warten noch Dutzende andere, die ebenso unterversorgt am Tropf der Institution hängen, darauf, die Diskurswurst mit ihrem unentbehrlichen Senf zu würzen. Wer sich für seinen Gedanken die Zeit nimmt, die der Gedanke braucht, statt die, die das Team für ihn übrig hat, erscheint dann sozusagen als Denkzeitschmarotzer; wer gar behauptet, die Wahrheit zu treffen, spricht den anderen ihre Wahrheiten ab und gilt als überheblich. Zwang zum Provisorischen und angemessene Autorität schließen sich also nicht aus, sie sind die beiden Kehrseiten eines Betriebs, der blind der gesellschaftlichen Autorität ergebe und daher der Autorität der Sache gegenüber feindlich ist.

Womit wir wieder bei der Eingangsdia gnose wären, dass heute die objektive Unfähigkeit, erwachsen zu werden, mit dem objektiven Zwang verschmilzt, schon als junger Mensch, Eltern und Lehrer an Borniertheit zu übertreffen. Workshops und Impulsreferate erinnern nicht umsonst an *vor erwachsene* Beschäftigungstherapien und tragen schon in ihrem Namen den Verzicht darauf, die eigene Sache ernst zu nehmen. Das „Referat“ im Impulsreferat lässt an die dröge Auskunftspflicht irgendwelcher Kulturdezernenten denken, der „Impuls“ an das autogene Kreativitätstraining von deren Ehefrauen: Brav soll es sein, aber auch inspirierend, niemanden überfordernd, aber jeden animierend; konstruktiv, unterhaltsam und banal. Der Workshop wiederum entstammt nicht der Erwerbssphäre, sondern dem Umfeld von Hobbybasteleien, mit denen Mittelständler ihre tote Freizeit aufmöbeln: Er klingt nach Töpferkurs, Weltmusik und Malen nach Zahlen. Beiden Worten gemein ist das Bekenntnis zum verbissenen Unernst: Man will werkeln, statt arbeiten, herumdenken, statt denken, aber das will man um jeden Preis. Die substanz- und ziellose Tätigkeit ist alles, ihr Gegenstand nichts. Mit dem Ernst aber verschwindet auch die Lust am Objekt, mit der Verbindlichkeit das spielerische und darin freie Verhältnis zu ihm. Die Libido, abgezogen vom Gegenstand, wird auf Techniken, Verhaltensmodi und einzuübende Rollenmuster investiert, bis lauter agil daher kommende affektfreie Subjekte einer toten unverstandenen Gegenstandswelt gegenüber stehen. Dass dieser Prozess immer früher einsetzt, dass es schon

Vorschulkinder gibt, die ihre Eltern an geistloser Nüchternheit überbieten, dämpft den pädagogischen Optimismus. Mehr als je hat sich, was Besseres verspricht, in Einzelne zurückgezogen, die, weil sie Vereinzelte sind, nicht zum Idol, Vorbild oder Leithammel taugen. Nur aus dieser Vereinzellung kann der Fortschritt kommen.

Teilnehmende Personen und Kontakte

Referenten, Veranstalter, Moderation

- 1 **Gapski, Dr. Harald**; Referent, Grimme-Institut, Marl, harald@gapski.de
- 2 **Klaue, Dr. Magnus**; Referent, Simon-Dubnow-Institut für jüdische Kultur und Geschichte an der Universität Leipzig, klaue@dubnow.de
- 3 **Liebetrau, Simone**; Organisation, Kulturbüro der Stadt Krefeld, simone.liebetrau@krefeld.de
- 4 **Linke, René**; Organisation, Journalist, rene.linke.1@gmx.de
- 5 **Micus, Gregor**; Grußwort, Einführung, Dezernent für Bildung, Kultur und Jugend der Stadt Krefeld, gregor.micus@krefeld.de
- 6 **Pawlitzki, Helene**; Moderation, Journalistin, post@helenepawlitzki.de
- 7 **Sauerland-Freer, Jürgen**; Begrüßung, Leiter des Kulturbüros der Stadt Krefeld, juergen.sauerland-freer@krefeld.de
- 8 **Schmidt-Hertzler, Klaus**; Organisation, Kulturbüro der Stadt Krefeld, klaus.schmidt@krefeld.de
- 9 **Zinnikus, Ralph**; Referent, Dezernent für Weiterbildung und Kultur, Bezirksregierung Düsseldorf, ralph.zinnikus@brd.nrw.de

Teilnehmende

- 10 **Brünsing, Angelika**; Prinz-Ferdinand-Schule (HS), Leitung, 137522@schule.nrw.de
- 11 **Buchholtz, Evelyn**; Mediothek Krefeld, stellv. Leitung, evelyn.buchholtz@krefeld.de
- 12 **Cloos, Ulrich**; Fachbereich Marketing und Stadtentwicklung der Stadt Krefeld, Leitung, ulrich.cloos@krefeld.de
- 13 **Dautermann, Dr. Christoph**; Museum Burg Linn, Krefeld, stellv. Leitung, chr.dautermann@krefeld.de
- 14 **Elles, Christoph**; Presseamt Krefeld, christoph.elles@krefeld.de
- 15 **Frangen, Rolf**; Radio Kufa (Kulturfabrik e.V.), radio@kulturfabrik-krefeld.de
- 16 **Futorjan, Annika**; Kulturraum Niederrhein e.V.
- 17 **Graetz, Hildegard**; Radio Kufa (Kulturfabrik e.V.), radio@kulturfabrik-krefeld.de
- 18 **Habicht, Knut**; Freie Waldorfschule Krefeld, mail@knuthabicht.de
- 19 **Hellfeier, Wolfgang**; GB IV der Stadt Krefeld, Kultur, Controlling, w.hellfeier@krefeld.de
- 20 **Herzog, Hans Jürgen**; ehem. Vorsitzender der Bürgervereine, Krefeld, herzog-krefeld@t-online.de
- 21 **Hoffmann, André**; Bezirksregierung Düsseldorf, Dezernat 43, andre.hoffmann@brd.nrw.de
- 22 **Hohmann, Christian**; Radio Kufa (Kulturfabrik e.V.), c-deep@web.de
- 23 **Jabben, Stella**; Theater Blaues Haus, Krefeld, Info@theaterblaueshaus.de
- 24 **Jansen, Anja**; Werkhaus e.V./Südbahnhof, a.jansen@werkhaus-krefeld.de
- 25 **Janzen, Thomas**; Kunstmuseen Krefeld, Bildung u. Kommunikation, thomas.janzen@krefeld.de
- 26 **Köhler, Ina**; AMD – Akademie Mode & Design, Düsseldorf, Studienleiterin für Modejournalismus/Medienkommunikation, ina.koehler@amdnet.de
- 27 **Kokol, Klaus**; SPD Krefeld
- 28 **Konze, Larissa**; Museum Burg Linn, Krefeld, Museumspädagogin, larissa.konze@krefeld.de

- 29 **Kreuer, Sabine**; Tänzerin, sabine.kreuer@web.de
- 30 **Matthias, Heidi**; Bündnis90/Die Grünen, Krefeld, heidi-matthias@gruene-krefeld.de
- 31 **Misterek-Plagge, Dr. Ingrid**; Kulturraum Niederrhein e.V., Geschäftsführung, Kempen, misterek-plagge@kulturraum-niederrhein.de
- 32 **Monderkamp, Dorothee**; Kulturbüro der Stadt Krefeld, Fabrik Heeder, Dorothee.monderkamp@krefeld.de
- 33 **Ordelmans, Elias**; Schauspieler, Köln, eliasordelmans@gmail.com
- 34 **Pelzer-Florack, Stefan**; Fachbereichs-Leiter Kultur, Grevenbroich, stefan.pelzer-florack@grevenbroich.de
- 35 **Plass, Jutta**; Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Stadt Krefeld, KRESCHtheater, Ausstattung, jutta.plass@krefeld.de
- 36 **Prause, Christine**; Künstlerin, Gemeinschaft Krefelder Künstler, info@christine-prause.de
- 37 **Reinlein, Dr. Tanja**; Bezirksregierung Düsseldorf, Dezernat 43, tanja.reinlein@brd.nrw.de
- 38 **Richter, Hans-Jörg**; Arndt-Gymnasium Krefeld, stellv. Schulleiter, h.richter@arndt-gymnasium.com
- 39 **Rungelrath, Heinz**; Ges. der Freunde des Krefelder Theaters e.V.
- 40 **Rusteberg, Andrea**; Friedrich-von-Bodelschwingh-Schule, Sekretariat, andrea.rusteberg@schulen.krefeld.de
- 41 **Schürmanns, Ralph**; Musikschule Krefeld, Leitung, ralph.schuermanns@krefeld.de
- 42 **Simon, Andreas**; Tänzer, Choreograph, Krefeld, teipel-simon@t-online.de
- 43 **Therre, Pit**; Theater am Marienplatz, TAM, Krefeld
- 44 **Wenderoth, Helmut**; Kinder- und Jugendtheaterzentrum der Stadt Krefeld, KRESCHtheater, künstlerische Bereichsleitung, helmut.wenderoth@krefeld.de
- 45 **Wolff, Thomas**; Fachdienstleitung Archiv/Museum, Grevenbroich, thomas.wolff@grevenbroich.de
- 46 **Wowra, Elke**; Stellv. Fachbereichs-Leiterin Kultur, Grevenbroich, elke.wowra@grevenbroich.de
- 47 **Zwering, Anke**; KB 41, Kulturbüro der Stadt Krefeld, anke.zwering@krefeld.de