

SWR2 Wissen: Aula

Veränderung durch Bildung?

Über eine rhetorische Figur

Von Konrad Liessmann

Sendung: Sonntag, 10. Februar 2019, 8.30 Uhr

Redaktion: Ralf Caspary

Produktion: 2019

Dass sich Gesellschaften durch Bildung verändern lassen, gehört zu den zentralen Überzeugungen moderner Bildungsideologien. Aber hält Bildung, was man sich von ihr erwartet?

Bitte beachten Sie:

Das Manuskript ist ausschließlich zum persönlichen, privaten Gebrauch bestimmt. Jede weitere Vervielfältigung und Verbreitung bedarf der ausdrücklichen Genehmigung des Urhebers bzw. des SWR.

Anmoderation:

Mit dem Thema: „Veränderung durch Bildung? Über eine rhetorische Figur“.
Am Mikrofon Ralf Caspary.

Es gibt ein schönes bildungsbürgerliches Ideal: Man ist gebildet, liest Goethe, Thomas Mann und Kant, man kennt sich aus in ethischen Fragen, und man wird dadurch ein anderer Mensch und kann die Welt gleich mit retten. Dagegen lässt sich einwenden: Nein, wer viel liest, wird überhaupt kein anderer besserer Mensch, Bildung verändert nichts.

Stimmt das? Antworten gibt Konrad Liessmann, Professor für Philosophie an der Universität Wien.

Konrad Liessmann:

Dass sich Menschen und Gesellschaften durch Bildung verändern lassen, gehört zu den zentralen Überzeugungen moderner Bildungsideologien. Vielen gilt Bildung als jenes Instrumentarium, mit dem nicht nur die Menschen einen hochwertigen

Arbeitsplatz und ihr individuelles Glück finden, sondern mit dem auch die drängenden sozialen, politischen und ökologischen Probleme unserer Zeit gelöst werden können. Wer einen Menschen aus dem Netz seiner rassistischen oder sexistischen Vorurteile befreien und zum Positiven verändern möchte, empfiehlt, ihn zu bilden, wer eine Gesellschaft gerechter und friedlicher haben möchte, empfiehlt, damit in der Schule zu beginnen, und dass Bildung der Schlüssel für gelungene Integrationsprozesse ist, versteht sich fast von selbst. Aber hält Bildung, was man sich von ihr erwartet?

Widmen wir uns einmal der Frage, ob und inwiefern ein Mensch sich durch Bildung verändern kann. Die Beantwortung dieser Frage hängt davon ab, inwiefern man die Veränderung eines Menschen mit dem Prozess der Bildung schlechthin identifiziert. Man kann mit guten Gründen von der anthropologischen Prämisse ausgehen, dass der Mensch nicht nur als unfertiges Wesen auf die Welt kommt, sondern auch als dasjenige Wesen, das sich eben nicht nur unter möglichst günstigen Bedingungen entfalten können soll, sondern das sich immer erst "bilden" muss.

Auch wenn sich die Rede von der Entfaltung in einer romantischen Pädagogik, die in jedem Neugeborenen ein Bündel von Talenten sehen will, das zum Blühen gebracht werden soll, großer Beliebtheit erfreut, sabotiert sie damit jede Idee von Bildung. Diese impliziert, dass es kein vorgegebenes Muster oder Programm gibt, das ein Mensch im Laufe seines Lebens erfüllen können soll, sondern dass der Mensch immer auch Resultat seines eigenen Tuns ist. Reduzierte man Bildung allerdings auf diese Notwendigkeit und bezeichnete alles, was Menschen im Laufe ihres Daseins tun und lassen, als Bildung, hieße das zwar, dass sich niemand in dieser Weise *nicht* selbst bilden könnte, „Bildung“ fiel aber zusammen mit "Leben". Mit solch einer Prämisse verlöre der Begriff der Bildung seine Trennschärfe.

Aber auch diese Tendenz ist in der modernen Pädagogik spürbar. Wer nicht lesen gelernt hat, gilt dann nicht als ungebildet, da er ja in seinem Leben sicher andere Kompetenzen erworben hat: Er beherrscht zum Beispiel die Grundfunktionen eines mittels Bildsymbolen steuerbaren Smartphones. Alles kann so Ausdruck von Bildung sein, damit wird dieser Begriff bedeutungslos. Die Rede von Bildung und Selbstbildung ist nur dann attraktiv, wenn Bildung inhaltlich bestimmt und als Ziel, als Norm formuliert wird.

Nicht alles, was uns beeinflusst und verändert, nicht alles, was wir lernen, bildet uns auch. Bildung muss von den vielen Faktoren, die das Leben des Menschen auch bestimmen können und die von den genetischen Dispositionen über die Zufälle der Geburt bis zu den Erfahrungen des Lebens reichen, unterschieden werden. Bildung in diesem Sinne hieße, sich bewusst einem Prozess der Veränderung auszusetzen und nicht zu warten, was das Leben so aus uns macht.

Nur unter der Voraussetzung, dass nicht jede Form, in der sich Menschen entwickeln, Bildung genannt werden kann, setzt die Rede von Bildung eine entscheidende Differenz: die zwischen "gebildet" und "nicht gebildet". Nebenbei: Die Verwendung der Begriffe "bildungsnah" und "bildungsfern" ist höchst problematisch, da diese räumliche Metaphorik suggeriert, dass Bildung irgendwo platziert ist und man sich in mehr oder weniger großer Distanz dazu aufhalten kann; diese Formulierungen unterschlagen die Anstrengung, die darin besteht, dass Bildung als Arbeit an sich selbst begriffen werden muss. Zumindest der Begriff "bildungsnah"

wird ja nicht synonym für den "Gebildeten" verwendet, sondern markiert eher die Möglichkeit, standardisierte Bildungskarrieren mit den entsprechenden Zertifikaten aufgrund des Milieus, in das man hineingeboren wurde, ohne größere Probleme durchlaufen zu können.

Worin besteht nun der eigentliche Anspruch von Bildung gegenüber Ereignissen, die das Leben des Menschen selbstverständlich prägen können. Man denke dabei an Begriffe wie Erfahrungen, schicksalhafte Begegnungen, Notsituationen, Krankheiten, aber auch Trainings sowie praxisorientierte oder milieugesteuerte Lernprozesse aller Art. Darüber lässt sich trefflich streiten. Die Bildungsdebatten sind spätestens seit dem 18. Jahrhundert gekennzeichnet von den Versuchen, solch einen normativen Gehalt, also die eigentlichen Bildungsziele, zu explizieren. Bildung ist ohne das Bild eines guten und gelungenen, eines mündigen, freien und selbstbestimmten Lebens, das es anzustreben gilt, nicht denkbar.

Uns interessiert aber im Moment weniger eine Rekonstruktion oder Wiederaufnahme dieser Debatten als vielmehr die Frage, was das Konzept der "Selbstveränderung durch Bildung" eigentlich bedeuten kann. Wer ist es denn, der sich selbst durch Bildung verändern will? Und welche Möglichkeiten dafür gibt es? Dem Begriff der „Selbstveränderung“ können zumindest drei Bedeutungen unterstellt werden.

Erstens: *Ich* bin es, der sich in seinem Identitätsgefühl verändert, und dies aus freien Stücken; man könnte hier von Selbstbildungsautonomie sprechen. Ich möchte ein anderer werden.

Zweitens: Es ist mein *Selbst*, das durch Bildung verändert wird; dies setzt ein substanzielles "Selbst" voraus, das durch eine aktivierende und kontrollierende Ich-Instanz verändert werden kann: Bildung als Selbstsuche oder Selbstverwirklichung.

Drittens: Ich muss nicht nur mich oder mein Selbst, ich muss mein ganzes *Leben* ändern. Bildung als radikaler Einschnitt, Bildung als Zäsur in einer Biografie.

Zu diesen drei Varianten nun einige kursorische Anmerkungen:

Selbstveränderung durch Bildung im Sinne eines autonomen Projekts des Subjekts geht davon aus, dass es so etwas wie die Einsicht in das Ungenügen, in die Defizite einer Ich-Identität geben kann und dann gezielt Bildung eingesetzt wird, um dieses Ungenügen, dieses Defizit zu beheben. Das ist sicher möglich. Allerdings hält sich bei konventionellen Bildungsprozessen dieser Anspruch eher in Grenzen. Wohl erinnert dies an das Konzept einer Persönlichkeitsbildung, die vom idealtypischen Bild einer reifen Persönlichkeit ausgeht und die Bildungsanstrengungen an diesem Bild orientiert, tatsächlich aber werden Bildungsanstrengungen selten unternommen, um das eigene Ich zu modifizieren. Zwar ist es unbestritten, dass Menschen – sei es aus Neugier, Interesse oder Gründen der beruflichen Qualifikation – Dinge lernen und sich Wissen aneignen, was auch auf die Entwicklung Ihrer Persönlichkeit einen Einfluss haben kann, die damit einhergehende Veränderung eines Ich ist allerdings nicht das vorrangige Ziel. Niemand lernt eine Sprache, liest einen Roman, studiert Astronomie, betreibt Mathematik, erwirbt Programmierkenntnisse, um sich primär in seiner Identität zu verändern.

Das bedeutet nicht, dass man durch solche Bildungsprozesse nicht verändert wird – aber die Richtung und die Intensität sind dabei der Kontrolle des Subjekts weitgehend entzogen. Persönlichkeitsbildung ist so gesehen das vielleicht wichtigste Nebenprodukt von Lernprozessen. Wir sprechen aber auch gerne davon, dass Identitäten auch konstruiert und deshalb veränderbar sind. Identitätsdebatten sind jedoch so gelagert, dass man diese Veränderungen einer Ich-Identität weniger als Bildungsprozesse, sondern als Durchsetzung von eher emotional bestimmten Ich-Konzepten in einer diesen gegenüber skeptischen sozialen Umwelt beschreiben müsste. Das betrifft religiöse, ethnische und kulturelle Identitäten ebenso wie die Frage der sexuellen Orientierung. Wohl können unter diesen Gesichtspunkten Identitäten verändert oder variiert werden, der Begriff der Bildung scheint diesen Veränderungsprozessen gegenüber allerdings seltsam unangemessen.

Ähnlich liegt der Fall bei dem neuerdings viel diskutierten Modell der Selbstoptimierung. Natürlich hat Bildung sehr viel mit Gestaltung und der Arbeit an sich selbst zu tun. Bei der Selbstoptimierung geht es in der Regel allerdings darum, bestimmte Eigenschaften eines Menschen nach effizienztheoretisch bestimmten Parametern zu verbessern, etwa das Aussehen, die körperliche Leistungsfähigkeit, die psychische Belastbarkeit, die Intelligenz, das Gedächtnis oder auch nur die Ernährungsgewohnheiten. Alles Maßnahmen, die das Ich nicht unberührt lassen werden, auch wenn dieses Ich dabei nicht im Fokus des Veränderungsprozesses steht. Allerdings kann es hier durchaus zu interessanten Überschneidungen kommen, etwa wenn jemand seine Leistungsfähigkeit und Widerstandskraft durch psychotechnische Optimierungsmaßnahmen steigern will, zu denen etwa auch die Lektüre von Büchern wie *Rilke für Gestreßte* oder *Nietzsche für Manager* gehört. Damit würde durch diese Strategien ein Anschluss an kanonische Bildungsgüter hergestellt werden, die nun als Werkzeuge der Optimierung dienen.

Es kann aber sein – und dies betrifft unsere zweite Variante – dass jemand nicht mit seinem Wissen, seinen Fähigkeiten, seinem Ich-Gefühl oder seinem Affekthaushalt, sondern mit seinem Selbst insgesamt unzufrieden ist und es gezielt durch Bildung verändern möchte. Solch ein Mensch möchte ein Selbst überhaupt erst finden, herausfinden, wer er eigentlich ist, unter Umständen möchte er vielleicht überhaupt ein anderer werden. Die Gefahr ist groß, dass dieser Mensch in eine Situation gerät, die man das Kierkegaard-Paradoxon nennen könnte. Der dänische Philosoph hat dieses in seinem epochalen Buch *Die Krankheit zum Tode* entwickelt. Er hat darin die These entfaltet, dass Identitätskrisen prinzipiell die Form der Verzweiflung und der Verzweiflung prinzipiell die Form der Identitätskrise zukommt. Auch wenn man glaubt, man verzweifelt an etwas – an einer Situation, an einem Schicksalsschlag, an einem Ereignis – verzweifelt man, so Kierkegaard, eigentlich immer an sich selbst. Man kann, so der dänische Philosoph, dabei in dreifacher Weise diese prekäre Suche nach seinem Selbst erfahren: Man kann "verzweifelt sich nicht bewusst sein, ein Selbst zu haben“, man kann „verzweifelt nicht man selbst sein wollen“ oder man kann „verzweifelt selbst sein wollen.“

Kierkegaard demonstriert dies plastisch an einem herrschsüchtigen Menschen, dessen Losung es ist: „Entweder möchte ich Caesar werden oder gar nichts“. Wird dieser Herrschsüchtige nun nicht Caesar, dann verzweifelt er darüber – aber dies bedeutet, "dass er, eben weil er nicht Caesar geworden ist, es nun nicht aushalten kann, er selbst zu sein.“ Wäre er aber Caesar geworden, wäre er auch nicht er selbst

geworden – denn er war nicht Caesar –, sondern ein anderer. Er wäre "verzweifelt sich selbst los geworden".

Jeder Mensch, der versucht, einem Idol nachzueifern, dieses zu kopieren, so zu sein wie ein anderer, kennt wohl dieses Problem. Der Verzweifelnde verzehrt sich selbst auf der Suche nach seinem Selbst. Und dies deshalb, weil das Selbst nichts ist, was man irgendwo finden und dann behalten könnte, sondern das Selbst ist eine dynamische Beziehung, keine Entität ist, die man irgendwo finden könnte, sondern eine dynamische Beziehung. Kierkegaard hat dies wunderbar formuliert: Das selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält. Wir bilden unser Selbst, indem wir uns zu uns selbst fragend, kritisch, liebend, ablehnend verhalten. Bildung kann unter diesen Gesichtspunkten nicht bedeuten, dass diese oder eine andere Form der Selbstveränderung gelingen könnte, ohne die Form der Verzweiflung anzunehmen, sondern Bildung hieße dann die Einsicht, dass Selbstveränderung in einem substanziellen Sinn ohne Verzweiflung, ohne Krisen nicht möglich ist. In diesem Sinne wäre Bildung weniger Motor der Selbstveränderung, als die Erkenntnis, dass die Melancholie die Begleiterin aller Formen der Identitätssuche sein wird.

Geht es allerdings darum, nicht nur sein Selbst, sondern sein Leben überhaupt zu ändern, setzt dies einerseits Kriterien voraus, an denen man das Ungenügen des Lebens messen oder erfahren kann, andererseits kann es aber nur eine bestimmte Form der Lebensveränderung sein, die ausgerechnet durch Bildung ermöglicht werden soll. Sehr oft werden Lebensveränderungen ja durch andere Umstände bewirkt: etwa durch einen Orts-, Partner- oder Berufswechsel. Dass es Zeit wäre, sich zu verändern, dass man dran gehen sollte, sich wieder einmal neu zu erfinden – diese Redewendung markieren ja weniger die Sehnsucht danach, sein Leben radikal gerade durch Bildung umzustellen, als vielmehr den Wunsch, einmal ein anderes Lebenskonzept auszuprobieren.

Man könnte dies das Rilke-Sloterdijksche Anforderungsprofil nennen. In Rainer Maria Rilkes berühmten Gedicht *Archaïscher Torso Apollos* hat der Betrachter einer kopflosen antiken Statue plötzlich das Gefühl, von diesem Kunstwerk selbst betrachtet zu werden: "... denn da ist keine Stelle, die dich nicht sieht". Der Betrachter fühlt sich plötzlich des Ungenügens seiner Existenz schlagartig überführt und weiß nun: „Du musst dein Leben ändern.“ Der Philosoph Peter Sloterdijk hat diesen Vers – Du musst dein Leben ändern – zu Titel und Programm eines umfangreichen Buches gemacht. Dieses rilke-sloterdijksche Modell der radikalen Lebensänderung geht also von einer markanten ästhetischen Bildungserfahrung aus: Das Kunstwerk hilft uns, uns zu erkennen und zu verändern.

Solche Bildungserfahrungen sind aber nicht planbar oder gar in eine Didaktik zu überführen: Die Lektüre dieses Rilke-Gedichts in der Sekundarstufe eines Gymnasiums wird wahrscheinlich weniger zu eminenten Ansprüchen an Selbstveränderung als vielmehr zu Klagen über die ökonomische Nutzlosigkeit und Lebensferne von Gedichten führen. Aber immerhin: Es ist dieses Konzept, das noch am ehesten einen Widerspruch zwischen individueller Bildung und gesellschaftlicher oder politischer Macht aufbrechen lassen könnte. Denn es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass ein Mensch durch die Lektüre eines Gedichts oder durch den Besuch eines Museums beschließt, mit den Normen und Vorgaben zum Beispiel einer effizienzorientierten Wettbewerbsgesellschaft oder einer medial inszenierten Spaßkultur zu brechen.

Dass es – in unserem Fall – ein Gedicht ist und zwar von Rainer Maria Rilke, das diesen Impuls zur Veränderung setzt, ist aber alles andere als zufällig. Darin drückt sich jener Bildungsanspruch aus, der eben keine beliebigen Gegenstände, an denen sich vielleicht Kompetenzen erwerben und erproben ließen, kennt, sondern ein ästhetisches Ereignis ersten Ranges postuliert, das allein diesen Veränderungsimperativ „Du musst dein Leben ändern“ aussprechen darf. Existentielle Bildungserfahrungen lassen sich nicht an beliebigen, sondern nur an exzeptionellen Objekten machen. An misslungenen oder drittklassigen Kunstwerken kann wohl die Urteilskraft geschult werden, aber die tiefe Berührung, aus der die Kraft zu einer Lebensveränderung entspringen kann, bleibt wohl jenen Werken vorbehalten, deren ästhetische Qualität uns eine Ahnung von den tiefen Dimensionen des Menschseins zu geben vermag. Sofern Bildung ästhetische Bildung ist, werden die vielzitierten Bildungserlebnisse um solche Begegnungen und Konfrontationen kreisen.

Diese durchaus umstrittene Form einer krisenhaften Bildungserfahrung, die als reflexive Kritik an bestehenden Lebenskonfigurationen in Erscheinung tritt, gehorcht letztlich der Nietzscheanischen Einsicht, dass Bildung etwas Kompliziertes und nur für wenige Erreichbares sei, und dass Bildung letztlich einsam mache: Nur ich ändere mein Leben, auch wenn Rilke zu all seinen Lesern spricht. Solche ästhetischen Bildungserfahrungen lassen sich weder verallgemeinern noch in einen engen Kompetenzraster zwingen, schon gar nicht standardisieren oder curricular regeln. Sie bleiben jenen vielleicht sogar schicksalhaften Zufälligkeiten überantwortet, die sich jeder Form von Bildungsplanung, Überprüfung, Kontrolle und Evaluation entziehen. Sein Leben zu ändern ist kein Output, den Bildungsprogramme, wie wohlmeinend gedacht auch immer, versprechen könnten. Dass solches trotzdem immer wieder versucht wird, gehört zu den unfreiwillig komischen Seiten institutionalisierter Bildungsanstrengungen.

Gehen wir einen Schritt weiter. Ob aber nicht nur der Einzelne, sondern ganze Gesellschaften sich selbst durch Bildung verändern können? – Was für eine Frage! Es gehört zu den Topoi der Selbstbeschreibung der Moderne, dass moderne Gesellschaften ohnehin nur im Modus der Veränderung existieren können. Dass wir im Zeitalter der Beschleunigung leben, ist eine Selbstverständlichkeit geworden, dass die Welt in wenigen Jahren eine ganz andere sein wird als heute, scheint vielen gewiss zu sein. Die Dynamik dieser Veränderung resultiert aber schon lange nicht mehr aus *sozialen* Spannungen und daraus abgeleiteten politischen und sozialen Revolutionen, die auch durch Bildung verstanden als Aufklärung initiiert oder motiviert sein können, sondern diese Veränderungen entstehen aus technologischen Innovationen und den damit verbundenen *technischen* Revolutionen. Der vielzitierte Prozess der Digitalisierung aller Lebensbereiche ist dafür nur das aktuellste Beispiel.

Der Bildung wird in diesem Prozess permanenter technikinduzierter Selbstveränderung in der Gesellschaft eine durchaus ambivalente Rolle zugeschrieben. Vor allem in Deutschland gelten Bildung und Bildungssysteme eher als *hemmende* Elemente in diesem Veränderungsprozess. Weder Bildungspolitiker, noch Schulen, schon gar nicht Lehrer hätten die Zeichen der Zeit erkannt, sie ignorierten den technischen Fortschritt, die Digitalisierung der Klassenzimmer stecke noch in den Kinderschuhen, auch Universitäten hätten den rasant wachsenden Weltmarkt für digitalisierte Lehre verschlafen, verstaubte Ideale des Bildungssystems

wie die Einheit von Forschung und Lehre müssten deshalb rasch beseitigt werden zugunsten technologieaffiner Spitzenforschung auf der einen und digital aufgerüsteter effizienter Lehre auf der anderen Seite. Immer wieder hört man diese Klagen. Die Hoffnung, die Probleme von Schulen und Universitäten durch den Einsatz digitaler Endgeräte zu lösen, beflügelt zumindest die Märkte. Ob damit allerdings der Bildung gedient ist, ist ziemlich fraglich.

Die Frage, ob Bildung etwas zur Veränderung von Gesellschaften beitragen kann, geht allerdings in einem weiteren Sinn von der Vorstellung aus, dass gebildete Menschen weniger anfällig für jene Vorurteile, Stereotype, Ängste und Aggressionen sind, die unserer gegenwärtig Gesellschaft so zu schaffen machen. So ist etwa der Gedanke, dass demokratische Gesellschaften nur mit gebildeten Bürgern funktionieren können, weit verbreitet. Gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtspopulismus und totalitäre Versuchungen aller Art soll Bildung wie eine Schutzimpfung wirken, die nicht früh genug verabreicht werden kann. Auch wenn dies der historischen Erfahrung widerspricht, gehört der Glaube an Bildung als eine gesellschaftspolitische Hygienemaßnahme zum Arsenal unserer spätaufklärerischen Bildungslegitimationen.

In elaborierter Form hat dies etwa die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum vorgeführt und vor allem in der musischen Bildung, in der Auseinandersetzung und Produktion mit und von Literatur und Musik jene Voraussetzungen gesehen, die zu toleranten, verständnisvollen und partizipierenden Akteuren einer demokratischen Gesellschaft führen sollen. Hinter diesem Konzept verbirgt sich ein bildungspolitischer Imperativ, der gegen alle Formen der Anpassung, Qualifikation und bloßen Talentpflege das unverstellte Menschsein im Auge hat und von dem nicht gesagt werden kann, ob er überhaupt gelingen kann. Bildung erscheint hier als Anspruch, der die Herrschaftsverhältnisse, denen sie gleichwohl unterliegt, konterkariert. Das Postulat, Gesellschaften durch diese Form von Bildung zu verändern, unterstellt, dass diese Gesellschaften durch inhumane oder ungerechte Verhältnisse charakterisiert sind, die dennoch in ihrer Mitte, das heißt an ihren Schulen und Universitäten, die Möglichkeiten zu ihrer eigenen Kritik, vielleicht sogar Beseitigung bereitstellen sollten.

Schon Karl Marx, der ein großes Interesse an der Veränderung der Gesellschaft hatte, hat diesen Widerspruch erkannt: "Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. ... Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als *revolutionäre Praxis* gefasst und rationell verstanden werden." Man versteht: Durch Tanzen allein werden versteinerte Verhältnisse nicht zum Tanzen gebracht.

Aber können Bildungseinrichtungen tatsächlich zu Zentren der sozialen Revolutionen werden? Die Studentenbewegung der 60er-Jahre war davon überzeugt gewesen. Es war aber vielleicht doch fahrlässig zu glauben, dass Gesellschaften ausgerechnet an ihren Schulden die Verfahren zur Verfügung stellen sollten, um diese Gesellschaften radikal zu verändern. Solange Gesellschaftsveränderung der Bildung überantwortet wird, wird diese Gesellschaften wahrscheinlich nicht im anvisierten Sinne verändern. Im digitalen Zeitalter etwa bilden die Schulen in ihren Tablet-Klassen Kinder und Jugendliche nicht zu mündigen und kritischen Bürgern, die den totalitären

Versuchungen der Internet-Konzerne widerstehen könnten, sondern machen sie wahrscheinlich eher zu deren Agenten.

Augenmerk wäre deshalb auf jenen Diskurs zu legen, der die verändernde Kraft von Bildung weniger in einer sozialen und politischen Veränderung des Gemeinwesens, als vielmehr in der Auseinandersetzung mit den neuen gesellschaftsverändernden Technologien sieht. Diese Technologien und die damit verbundenen Versprechungen haben ja mittlerweile das Denken in sozialen Perspektiven aufgezehrt, wie es der Schriftsteller Karl-Markus Gauß bündig formuliert hat: "Wenn die sozialen Utopien zu Schanden gehen, verächtlich gemacht werden oder vergessen werden, gähnt eine Lücke auf, die wie geschaffen dafür ist, dass in sie die Verheißungen der Technologie gestopft werden."

Gegenüber diesen Verheißungen hinkt Bildung entweder nach – wenn etwa davon die Rede ist, dass die Umwandlung der Arbeitswelt in Richtung "Industrie 4.0", Digitalisierung und Automatisierung zu einer permanenten Selbstschulung in Sachen digitaler Kompetenz zwingen werde; oder die Bildung soll als kritisches Korrektiv fungieren – wenn etwa Sensibilisierungsprogramme für den Umgang mit sozialen Medien, Hass-Postings, Fake-News, Big Data, Suchalgorithmen und Selbstoptimierungstechnologien als neue Bildungsziele formuliert werden. Wirklich gesellschaftsverändernde Potenziale schreibt diesen Bildungsprogrammen allerdings kaum noch jemand zu, auch wenn manchmal der Hoffnung Ausdruck verliehen wird, dass bestimmte Formen von Wachheit, Aufmerksamkeit und Reflexivität zu einem geänderten Verhalten führen könnten, das imstande sein könnte, die Macht und die Monopole der Internet-Konzerne, wenn nicht zu brechen, so doch in die Schranken zu weisen.

Wie immer man es aber dreht und wendet: Ob Bildung ein Selbstveränderungspotenzial in Hinblick auf Individuen oder Gesellschaft zugesprochen werden kann, hängt letztlich vom Mut ab, Bildung inhaltlich und normativ zu bestimmen. Solange Bildung nur formal als Durchlaufen von Zertifizierungsstellen oder Sammeln von Leistungspunkten definiert oder auf den Erwerb von Kompetenzen und zeitgemäßen Kulturtechniken reduziert wird, erwächst aus diesen Bestimmungen weder eine notwendige noch eine mögliche Kraft zur Veränderung. Allenfalls kann der Zufall dafür sorgen, dass jemand, der an beliebigen Texten eine veritable Lesekompetenz erworben hat, auch ein Buch entdeckt, das sein Leben verändert. In der Idee der Kompetenz steckt dieses Veränderungspotenzial nicht; wohl aber in der Idee, dass Menschen mit dem Anspruch auf Bildung bestimmte Bücher lesen können sollten, weil diese aufgrund ihrer Qualität, Bedeutung, Schönheit oder Widerständigkeit die Möglichkeit in sich tragen, einem Leben ganz andere Perspektiven zu eröffnen.

Konrad Liessmann ist Professor für Philosophie an der Universität in Wien.
<https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/>

SWR2 können Sie auch im **SWR2 Webradio** unter www.SWR2.de und auf Mobilgeräten in der **SWR2 App** hören – oder als **Podcast** nachhören:

Kennen Sie schon das Serviceangebot des Kulturradios SWR2?

Mit der kostenlosen SWR2 Kulturkarte können Sie zu ermäßigten Eintrittspreisen Veranstaltungen des SWR2 und seiner vielen Kulturpartner im Sendegebiet besuchen. Mit dem Infoheft SWR2 Kulturservice sind Sie stets über SWR2 und die zahlreichen Veranstaltungen im SWR2-Kulturpartner-Netz informiert. Jetzt anmelden unter 07221/300 200 oder swr2.de

Die neue SWR2 App für Android und iOS

Hören Sie das SWR2 Programm, wann und wo Sie wollen. Jederzeit live oder zeitversetzt, online oder offline. Alle Sendung stehen sieben Tage lang zum Nachhören bereit. Nutzen Sie die neuen Funktionen der SWR2 App: abonnieren, offline hören, stöbern, meistgehört, Themenbereiche, Empfehlungen, Entdeckungen ...
Kostenlos herunterladen: www.swr2.de/app