

Wissensmanagement und Sinnwissen

Anmerkungen zum Bildungsbegriff

(a. D. 2001)

I.

Man beginnt angesichts der Vehemenz, mit welcher die Multimedia-Industrie auf den pädagogischen Markt drängt, nach der Möglichkeit von Bildung unter den Bedingungen einer von Informationstechnologie beherrschten Welt zu fragen. Gewöhnlich versteht man die Frage freilich nur so, als gehe es darum, welchen mehr oder weniger tiefgreifenden Metamorphosen man das traditionelle schulische Lernen unterziehen müsse, um es gegenüber den technischen Möglichkeiten und gegenüber dem Unterhaltungswert von Multimedia nicht hoffnungslos in's Hintertreffen geraten zu lassen. Informationstechnologie und Multimedia sind nur ein Sonderfall von Technik überhaupt. Daher würde man zu kurz greifen, wenn man, um den Zusammenhang von Bildung und Informationstechnologie zu denken, nur fragen wollte, wie man Multimedia zu Bildungszwecken einsetzen oder der Bildung computer-technische Elemente zusetzen könne. Vielmehr muss zuerst viel grundlegender gefragt werden, nämlich danach, ob und inwieweit Technik und Bildung überhaupt kompatibel sind.

Bildung ist Bildung zum Menschsein. Menschliches Leben vollzieht sich nicht naturwüchsig, sondern muss geführt werden. Lebensführung aber ist immer auch gestaltender Eingriff in Welt. Das Gestalten von etwas macht zweierlei erforderlich: Zum einen muss man wissen, wie und zum anderen, woraufhin man gestaltet. Technik hat es mit dem ersten dieser Momente zu tun, denn Technik (im weitesten Sinne) ist die Welthandhabungskompetenz des Menschen. Ohne irgendeine Art von Technik kann der Mensch sein Menschsein nicht realisieren bzw. sein Leben nicht führen. Bildung zum Menschsein ist daher immer auch technische Bildung. Bedarf es dann aber überhaupt einer anderen als der technischen Bildung? Das steht zu vermuten, weil ansonsten der Mensch um so mehr Mensch wäre, als er Techniker ist. Technik ist aber von sich her ambivalent und keineswegs immun gegen inhumane Anwendung. Die Folterorgien des Marquis de Sade wären ohne technische Vorrichtungen ebenso unmöglich gewesen, wie die Gaskammern und Krematorien der Nationalsozialisten.

Was unterscheidet die Technik des Menschen von ihrer menschlichen Anwendung? Technik ist jede Fähigkeit des Menschen, irgendwelche Ziele effektiv zu realisieren. Eine menschliche Anwendung der Technik jedoch beruht auf der Fähigkeit, zwischen guten und schlechten Zielen zu unterscheiden. Technik ist die Fähigkeit, Mittel im Hinblick auf Ziele zu kalkulieren, menschliche Anwendung ist die Fähigkeit, die Ziele sittlich zu beurteilen. Technik zielt auf Effektivität der Welthandhabung, Bildung auf ihre Humanität.¹

¹ Deshalb hat Habermas (1971) schon recht, wenn er sagt, „das Zurückholen der technischen Verfügung partikularer Bereiche in die Kommunikation handelnder Menschen“ bedürfe „erst recht der wissenschaftlichen Reflexion“ (113). Ohne wissenschaftliche Kenntnis kann man wissenschaftliches Wissen nicht durch sittliches Orientierungswissen beherrschen. Das bedeutet aber gerade nicht, dass „die theoretische Anleitung zum Handeln aus einem wissenschaftlich explizierten Weltverständnis“ (113, Hervorhebung von mir) folgen müsse. Das Weltverständnis, das unsere Handlungen leitet - d. i. unsere Weltanschauung -, muss sittlich normativ, nicht bloß wissenschaftlich deskriptiv sein. Solche Normativität aber erwächst aus Sinnerfahrungen, religiösen Offenbarungen, künstlerischen und sittlichen Intuitionen, nicht jedoch aus wissenschaftlicher Deskription. Wissenschaft hat zweifellos auch eine handlungsorientierende Bedeutung. Aber diese muss immer erst im Lichte des Zusammenhangs humanen oder guten Lebens identifiziert und interpretiert werden.

Der Gebildete bedarf daher neben der Welthandhabungskompetenz einer Zielbeurteilungskompetenz, d. h. er bedarf der sittlichen Urteilskraft. Zur Bildung gehört beides: die Kompetenz, Welt effektiv zu gestalten, und das Wissen darum, was Humanität ist. Sittlichkeit oder Humanität ist der oberste und umfassendste Beurteilungsrahmen. Alles andere Wissen ist relativ auf sittliches Wissen.² Wissen, das abgekoppelt von sittlicher Beurteilung praktisch wird, generiert potentiell Inhumanität. In der Tendenz, Technik von sittlicher Beurteilung zu emanzipieren, liegt das Problematische an der Technik.

Seit es Technik gibt, denkt man über ihre Chancen für den Menschen - die vielfach offen zu Tage liegen - nach, aber auch über ihre Gefahren, die nicht so auf der Hand liegen. Die Gefahren der Technik sind ja nicht in so manifesten Phänomenen zu erblicken, wie denen, dass früher Dampfkessel zersprangen und heute Kernkraft den sichernden Behältnissen entweicht. Dies sind genau genommen keine Gefahren der Technik, weil sie nicht im regulären Verfolg der technischen Zwecke, sondern dadurch entstehen, dass diese verfehlt werden. Diese Gefahren sind nicht Gefahren der funktionierenden, sondern der scheiternden Technik, also Gefahren, die dadurch entstehen, dass unzureichende Technik herrscht. In Bezug auf solche Gefahren konnte die Vorstellung entstehen, Technik könne durch noch mehr Technik beherrscht werden. Eine Gefahr der Technik selbst hingegen wäre diejenige Gefahr, die nicht in versagender Technik ihre Ursache hätte, sondern im Gegenteil um so größer würde, je perfekter die Technik funktioniert. Eine solche Gefahr stellt der expansionistische Charakter der Technisierung dar, also die Tendenz, sittliche Grenzen des technischen Handhabens von Welt und Mensch schrittweise weniger anzuerkennen. Die Faszination, die von der Technik ausgeht, verführt dazu, aus der Machbarkeit eine Weltanschauung und das entscheidende Legitimationskriterium menschlichen Handelns zu machen. In dem Maße, in dem sich Technik vom sittlichen Wissen emanzipiert, droht sie zum Instrument inhumaner Zwecke zu werden. Je effektiver Technik funktioniert (und je gewinnmaximierender sie eingesetzt und verkauft werden kann), desto verführerischer wirkt sie in diese Richtung. Darin liegt ihre Gefahr.

Dieser Gefahr begegnen wir schon durchaus real. Es gibt eine Dynamik dahin, alles in die Handhabung durch den Menschen selbst bringen zu wollen. Dieser Traum technischer Handhabbarkeit sogar des Menschen selbst durch den Menschen wird offensichtlich immer verführerischer. Man lebt nicht mehr sein Leben, das Begegnende erwägend und in ihm gelassen einen sich zeigenden Sinn erwartend, vielmehr versucht man mittels entsprechender Lehr- und Lernprogramme von der Kindheit bis in's Alter sich in effektiv geplanten Schritten auf Zwecke hin, die man selber sich zum Sinn erklärt hat, zu konditionieren. Selbst Ethos und Moral, die persönliche Überzeugung von letzten Maßstäben des Handelns denkt man nach dem Muster zweckrational herstellbarer Effekte: sanktionierende oder verstärkende Stimuli, wie etwa die (sanktionierende) Erhöhung des Benzinpreises und die (verstärkende) Verbilligung der Eisenbahnfahrkarte, sollen dafür sorgen, dass aus dem gerade nicht an Moral orientierten wirtschaftlichen Vorteilsstreben sittlich akzeptable Resultate entstehen. Das sittliche Handeln des Einzelnen ist damit von persönlicher Sittlichkeit abgekoppelt, sie wird zum Produkt technisch geplanter und ökonomisch stabilisierter Strukturen.³

² Mit der Zielbeurteilungskompetenz als sittlichem Wissen ist dann allerdings erst die Voraussetzung für Bildung, noch nicht diese selbst gegeben. Gebildet ist erst, wer sittliches Wissen auch lebenspraktisch realisiert. Kompetenz und Wissen müssen eingelassen sein in den auf Dauer gestellten Willen zur Lebensführung nach Maßgabe der Humanität: Zur Bildung gehört neben Kompetenz und Wissen der Charakter als sittlicher habitus.

³ Vgl. Homann (1997). Homanns „kontraintuitive“ wirtschaftsethische Sätze, wie „Wettbewerb ist solidarischer als Teilen“, sind keine ethischen Sätze, sondern stellen Behauptungen darüber auf, wie Ethik auf marktcompatible Weise praktikabel gemacht werden kann. Ethik hat es einerseits mit der Entdeckung und Begründung,

Wenn das Handhabarmachen selbstbezüglich wird, also der Handhaber sich selbst handhaben will, bedeutet das, dass der Mensch sich abschafft, weil er sich erst selbst erfinden möchte. Humanität ist aber kein zweckrational kalkulierbares Handlungsziel, sondern das Kriterium, Handlungsziele zu beurteilen und zwischen ihnen zu entscheiden. Ein solches Kriterium kann selber kein Gegenstand der Wahl und Entscheidung mehr sein, weil wir, um zwischen Alternativen Kriterien zu entscheiden, schon wieder Kriterien voraussetzen müssen. Die Idee einer ursprünglich autonomen Wahl der sittlichen Grundsätze ist widersinnig: Wer nicht immer schon Grundsätze und Maßstäbe hätte, der könnte überhaupt nicht zu wählen anfangen, weil er ohne Maßstäbe nicht wüsste, was er vorziehen sollte.

Indem wir dazu tendieren, Welt und Mensch nicht zu lassen, wie sie sind, sondern zum technischen Produkt zu machen, liefern wir Mensch und Welt der Technik aus, die dadurch zur technizistischen Ideologie wird. Mit demselben Recht könnte man auch sagen, dass der Technizismus, indem er alles der Technik unterwirft, diese aber ein menschliches Tun ist, den Menschen sich selbst ausliefert, und zwar so sehr sich selbst ausliefert, dass er nichts mehr ist, als das, wozu er sich erst macht, nichts außer dem, als was er sich selbst erst erfindet. Aber so ganz frei geworden, frei gar von sich selbst, ist der Mensch nichts mehr, nichts als ein leerer Ort im Kosmos, der bestimmte Identität nur durch die Funktionalitäten erhält, in die er sich setzt oder von anderen gesetzt wird. Der Mensch ist dann nichts mehr jenseits seiner Funktion. Bei diesem Stand der Dinge sind nicht mehr Sittlichkeit und Humanität die Kriterien des Handelns, sondern die optimale Anpassung an die Erfordernisse von Wissenschaft, Technik und Markt.⁴ Als Funktion einer systemischen Welt ist der Mensch nicht mehr verantwortliches Subjekt der Systeme, sondern bloß deren Instrument. Moralität wird zu einer Strategie der Minimierung von intra- und innersystemischen Reibungsverlusten, Sittlichkeit fällt ineins mit Effektivität.

II.

Zweifellos läßt sich vieles technisch „machen“. Gibt es aber nicht Bereiche, die für einen der-gestalt handhabenden Umgang unzugänglich sind? Es ist heute viel vom „Wissensmanagement“ die Rede. Gerade im Bildungswesen verspricht man sich offenbar derzeit einiges davon. Kann man jedes Wissen managen? Ist das managbare Wissen das für Bildung relevante Wissen?

„Managen“ oder „Management“ sind Ausdrücke, die den geschickten handhabenden Umgang mit etwas bezeichnen. Deshalb werde ich statt „managen“ auch „handhaben“ oder „handhabbar machen“ sagen. Aufgabe des Managers⁵ ist es nicht, Handlungsziele (Zwecke) erst zu setzen (zu erfinden) - das hat der Unternehmer schon getan -, sondern vorgegebene komplexe Zwecke so auszudifferenzieren und die optimale Funktionalität der Ressourcen

andererseits mit der persönlichen Ausübung des Sittlichen zu tun. Homanns Wirtschafts-„Ethik“ hingegen entwickelt Maßnahmen, die völlig unabhängig sein wollen von der sittlichen Motiviertheit der Handelnden, sondern vielmehr auf die Einrichtung eines Automatismus zur Hervorbringung von sittlichen Verhältnissen bei potentiell unsittlich Handelnden zielen. Es geht also gar nicht mehr um Ethik als persönliche Haltung aus sittlicher Einsicht, sondern bestenfalls um strukturpolitisches Ethikmanagement. Weil dessen Leitidee die Marktcompatibilität zu sein scheint, fragt man sich, ob dadurch nicht gerade das Ethische korrumpiert ist.

⁴ Vgl. Jonas (1979) 50ff.

⁵ Zur Geschichte des Begriffs vgl. Ritter (1980) 709-711. Siehe auch den Schlüsselbegriff „Management“ in der Brockhaus-Enzyklopädie, Bd. XIV (Mannheim 1991) 123-125.

(Mittel) für sie herauszufinden und so zu organisieren, dass sie effektiv realisiert werden können. Der Manager verkörpert daher Zweckrationalität.

Das faktische Haben bestimmter Zwecke ist immer gleichbedeutend mit dem Ausschluss der nichtgehabten Zwecke. Das Zweckprofil unseres Lebens kommt nur zu Stande vermöge einer expliziten oder impliziten Auswahlentscheidung innerhalb des (unbestimmten) Horizontes überhaupt möglicher Zwecke. Um diese Auswahlentscheidung zu treffen, brauchen wir Präferenzmaßstäbe, eine Wertrationalität, der es nicht (wie der Zweckrationalität) um effektiven Mitteleinsatz, sondern um Wertevaluation geht. Wertbeurteilung ist ein gestufter Prozess. Zwischen konkurrierenden Werten (z. B.: Benzinautos oder Elektroautos?) entscheiden wir kraft eines übergeordneten Wertes, der als Kriterium fungiert. Aber auch übergeordnete Werte konkurrieren untereinander (z. B.: Reinheit der Atemluft *versus* atomare Kontaminationsgefahr *versus* Wirtschaftlichkeit des Produktes *versus* Arbeitsplatzsicherheit). Um eine Präferenz feststellen zu können, bedarf es wiederum höherstufiger Werte, die ihrerseits in einem Konkurrenzverhältnis stehen können (z. B.: unser Interesse *versus* Interesse unserer Nachkommen).

Zweck- und wertrationale Prozesse laufen jedoch nicht in's Unendliche. Sie münden in gewisse letzte oder oberste Präferenzordnungen, die jene Werte beinhalten, deren Verfolgung wir nicht mehr von anderen abhängig machen, sondern die wir für in sich selbst bejahenswert halten und um deretwillen wir alle anderen Zweckbestrebungen unternehmen.⁶

Der Ausdruck „Wissensmanagement“ stellt eine Genitivkonstruktion dar, die als solche doppeldeutig ist. Als objektiver Genitiv besagt der Ausdruck, dass Wissen gemanagt wird, d. h. dass Wissen ein mögliches Objekt des managenden Handelns ist. Das Managen oder Handhaben von Objekten kann aber wiederum nur vermöge eines Wissens geschehen. Management ist ja gerade dann erforderlich, wenn der vorgegebene Zweck ganz oder teilweise noch nicht verwirklicht ist. Um seine Überführung in äußere Wirklichkeit zu organisieren (zu managen), müssen der Zweck und die möglichen Wege zu ihm in symbolischer Repräsentation, und das heißt eben in Form eines Wissens, verfügbar sein. Management ist daher ohne Wissen - ohne das Wissen zweckrationaler Zusammenhänge - nicht möglich. Wissen ist somit aber nicht nur ein mögliches Objekt des Managens, sondern selbst auch die managende Instanz. Kein Wissensmanagement ohne Managementwissen. So schließt der objektive Genitiv, der vom Wissen als dem Objekt der Handhabung spricht, den subjektiven Genitiv ein, der besagt, dass das Wissen selber etwas managt, in unserem Falle sich selbst.⁷

⁶ Obgleich der moderne Manager selbständig unternehmerisch - und insoweit zwecksetzend - handeln mag, ist er doch an irgendwelche vorgegebenen Zwecke gebunden, beispielsweise an den Gesamtzweck seines Unternehmens oder an den Zweck des gewinnorientierten Wirtschaftens. Problematisiert er solche Zwecke, handelt er nicht mehr als Manager. Die Begründung, Entdeckung oder Setzung letzter oder oberster Zwecke und Präferenzordnungen ist nicht Aufgabe des Managers, für den vielmehr generell die Bindung an vorgegebene Zwecke kennzeichnend ist.

⁷ Das Wissen als solches ist jedoch kein Handlungssubjekt. Das den Managementprozeß leitende Wissen ist immer das Wissen eines Wissenden, eines Trägers von Wissen. Ein solcher Wissender kann ein Mensch, unter bestimmten ontologischen Voraussetzungen aber auch ein nichtmenschlicher Geist, wie das daimonion des Sokrates, oder (wie in Kants Begriff eines „Vernunftwesens überhaupt“) ein guter oder böser Engel oder Gott sein. So handhabt der platonische Demiurg die Materie gemäß den ewigen intelligiblen Formen, so liegt dem Alten Testament zufolge die welterschöpfende Weisheit in der Hand Gottes: *in manu enim illius ... omnis sapientia* (Weish. 7,16); und so gilt den Stoikern die oberste Weltvernunft sozusagen als Erfinder und Handhaber der *logoi spermatikoi*. - Der „kleine Gott“, der die multimediale Welt baut, ist bloß noch der Programmierer bzw. derjenige, der diesem die Zwecke vorgibt.

Managementwissen - also das, was ein Manager wissen muss, um seine Managementaufgabe erfüllen zu können, - kann selber wiederum Gegenstand von Wissensmanagement werden (in den Lehrprogrammen von Managerschulungen beispielsweise). Ist hier ein unendlicher Regress möglich? Das heißt: kann jedes Managementwissen wiederum handhabbar gemacht, also Gegenstand eines Wissensmanagements werden? Oder gibt es hier eine Grenze der Managbarkeit, d. h. gibt es ein Managementwissen, das prinzipiell nicht mehr Gegenstand eines Wissensmanagements werden kann?

Von welcher Art ist Managementwissen? Da es sich beim Management um Zweckrationalität handelt, ist die Antwort auf diese Frage klar: Um etwas - in unserem Fall: Wissen - zu managen, muss man um den vorgegebenen Zweck wissen, dem man das Wissen dienstbar machen will. Wenn es darum geht, die Erlernung von Sprachen oder das know-how der Computertechnik handhabbar zu machen, muss um jene Sprache und um Computertechnik gewusst werden. Welches Managementwissen wir brauchen, hängt also davon ab, welche Handlungszwecke wir haben. Um uns für bestimmte Zwecke zu entscheiden, mussten wir aber bereits ein anderes Wissen voraussetzen: einen Komplex von Überzeugungen darüber, was innerhalb des Horizonts des überhaupt Wissbaren und Erstrebaren das Wissenswerte und Erstrebenswerte ist. Diese Überzeugungen stellen unsere letzte oder oberste Präferenzordnung dar. Sie sagen uns, welche Wissensinhalte und Lebensziele dessen würdig sind, dass wir - als Menschen - sie wissen und verfolgen. Unsere oberste Präferenzordnung wird demnach gebildet von unseren Überzeugungen darüber, was Humanität bedeutet.

Solche Überzeugungen sind oft nur unausdrücklich am Werk, sie sind der Reflexion jedoch grundsätzlich zugänglich. Philosophie ist der Versuch einer kontinuierlichen Überführung jener unthematischen Überzeugungen in explizites Orientierungswissen.⁸ Orientierungswissen ist gewissermaßen höheres Managementwissen: es erlaubt uns die Handhabung einzelner Lebensfragen.

Können solche „letzten“ Überzeugungen nun aber wiederum durch Wissensmanagement handhabbar gemacht werden, indem man Programme zur Akkumulation, Operationalisierung und Popularisierung von Orientierungswissen entwickelt und vertreibt? Wissen kann man nur handhabbar machen, insoweit man darüber verfügt, also tatsächlich weiß. Orientierungswissen hat es mit Fragen nach dem „Sinn des Lebens“, nach der „menschlichen Identität“, nach dem „Erstrebenswerten“, nach dem „Glück“ und dergleichen zu tun. Wissen wir, worin Lebenssinn, Identität und Glück bestehen? Natürlich wissen wir darüber in gewisser Weise Bescheid. In alten Sittencodices, wie Hammurabis Säule, den Zehn Geboten oder den Sittengedichten der Edda ist Wissen vom sittlich Guten akkumuliert und zum leichten mentalen Erwerb bereitgestellt, sozusagen handhabbar gemacht. Dass beispielsweise Freundschaft, Liebe und Familie, Berufsverantwortung und künstlerische Betätigung erfüllende Güter sind, wissen wir ebenfalls, und Literatur, Film und Fernsehen machen in Gestalt anschaulich erzählter Geschichten ein vielgestaltiges Wissen (freilich unterschiedlichster Dignität) darüber handhabbar.

Offenbar kann aber doch niemand über Lebenssinn und Identität so Bescheid wissen, als wären es klar und deutlich ausgemachte Ziele, die feststehen und bloß mittels eines didaktischen Managements in abrufbare Programme umgesetzt zu werden bräuchten. Das Sinnpotential des Lebens kann allenfalls partiell durch Management erschlossen werden, weil es als

⁸ Habermas (1981) spricht in diesem Zusammenhang von „lebensweltlichen Überzeugungen“, die vor allem beim Auftreten von Krisen (Dissense, Unstimmigkeiten) partiell thematisiert und reflektiert werden.

Ganzes die Wissens-, Planungs- und Organisationskapazität des Menschen übersteigt. Einzelne Sinnerfahrungen lassen sich wohl gezielt ansteuern, nicht aber deren Gesamtzusammenhang. Dieser ist nicht planbar, weil die Erfahrungen der persönlichen Lebensgeschichte, aus denen heraus er sich ergibt, komplex und unvorhersehbar sind, also nicht so gewusst werden können, dass sie Gegenstand eines zweckrationalen Managements werden könnten. Weil er nicht im Vorhinein gewusst werden kann, vermag der Lebenssinn sich höchstens von sich her zu zeigen, nicht aber gemanagt zu werden. Wollte man den Gesamtsinn eines Lebens managen, müsste man ihn und den Gang des Lebens, in dem er sich auslegt, vorab festlegen, was bedeuten würde, die Lebensgeschichte als offene und individuelle zu zerstören.⁹

Dieses Nicht-Wissen des Gesamtsinnes ist selbst ein konstitutives Moment des Orientierungswissens: Nur weil wir von diesem Nicht-Wissen wissen, wissen wir auch, dass unser jeweiliges Sinnwissen¹⁰ vorläufig ist, und sind wir offen für seine Konkretisierung aus diesem Horizont des Noch-nicht-Gewussten (oder nur undeutlich Gewussten) heraus. Weil also für Orientierungswissen immer auch das Nicht-Wissen und damit das Nicht-Managbare konstitutiv ist, muss Orientierungswissen vor allem auch auf ein Wissen von der Wichtigkeit des nicht mehr Managbaren hin gemanagt werden. Auf Sinnwissen hin zu managen, muss vor allem heißen, Fragehorizonte, Erwartungshorizonte und Deutungshorizonte zu wecken, die über das explizit Gemusste, Organisierte und Gemangte im Leben hinausweisen. Die Sensibilität für solche Horizonte kann wiederum nur in sehr individueller, nicht programmierbarer Weise gefördert werden, was eher durch das geschehen muss, was Platon die philosophische Bemühung im gemeinsamen Leben nennt¹¹, als durch das, was man unter Managementtechnik versteht.

Einsichten über Lebenssinn und letzte Präferenzmaßstäbe gewinnen wir vor allem auch in

⁹ Orientierungswissen scheint Gegenstand des Managements sein zu können, wenn man annimmt, dass menschliche Identität und Lebenssinn nichts anderes als menschliche Setzungen seien. Denn, was wir selber setzen, wissen wir auch. So denkt der Existentialismus, „dass der Mensch ohne irgendeine Stütze und ohne irgendeine Hilfe in jedem Augenblick verurteilt ist, den Menschen zu erfinden“ (Jean-Paul Sartre: Ist der Existentialismus ein Humanismus? In: Sartre [1979] 16). Dadurch dass Heidegger in „Sein und Zeit“ das Dasein als entwerfend und geworfen deutet (Heidegger [1927] 175ff, 221; 276; 284f), bleibt der Mensch sich selbst vorgegeben: „Das Werfende im Entwerfen ist nicht der Mensch, sondern das Sein selbst“ (Heidegger [1946] 28). Weil er im Entwerfen „dem menschlichen Eigensinn entsagt“, ist der Mensch keine beliebige Erfindung: Das Entwerfen führt ihn „von sich weg“, so dass er darin „dem Anspruch des Einblickes“ in das Sein entspricht (Martin Heidegger: Die Kehre [1949]. In: Heidegger [1996] 37-47, 45). Der Mensch ist in seinem Sich-Entwerfen nicht sich selbst, sondern dem Sein „vereignet“ (47), das sich ganz nur von sich aus schickt (43). Sartre löst dies in menschliche Selbsterfindung auf. Ähnlich beruhen für Max Weber die obersten Präferenzen auf reinen Dezierionen (Weber [1917/1919] 1-23). Worüber aber nur der Mensch selber entscheidet, das unterliegt auch der Handhabbarkeit durch ihn. Ist der Mensch erst erfunden, läßt sich auch ein Management entwickeln, um ihn schnell und effektiv herzustellen. Existentialistische Freiheit und rechtspositivistischer Dezierionismus können in ihrer Dialektik daher durchaus totalitäre Konsequenzen zeitigen. Indessen ist es nicht so, dass wir unsere Überzeugungen, unsere letzten Werte, unsere Identität willkürlich wählen würden, sondern – wie gesagt – wir finden sie eher: wir entdecken uns. Als Menschen sind wir nicht frei, uns beispielsweise als Kinderschänder zu entwerfen. Dies ist keine Sache der Dezierion, weil es sich um einen Zweck handelt, den ein Mensch überhaupt nicht legitim wählen könnte. So bezeichnet dieser - theoretisch mögliche - Zweck eine praktische Grenze, die allem menschlichen Management, Erfinden und Entwerfen voraufgeht und dieses limitiert. Diese Grenze ist mit dem Verständnis der Humanität gegeben, sie liegt in dem, was der Mensch immer schon ist, ohne dass er sich dazu erst entwerfen müßte. Dieser Zweck ist die Humanität; ein Zweck, der, Kant zufolge, Zweck an sich, d. h. Zweck des ansichseienden Urgrunds selbst, nicht bloß unser Zweck (und deshalb für uns verpflichtend) ist (vgl. Huber [1996-a] 147-159; [1997] 45f und 53-58).

¹⁰ Vgl. Huber (1999)

¹¹ Platon: Siebenter Brief 341 c-d

der Erfahrung des Scheiterns, dann nämlich, wenn unvermutet begegnende Erfahrungen uns Güter und neue Sinnhorizonte eröffnen, mit denen wir gar nicht gerechnet hatten, und die uns nun bereichern: „Eine Mahlzeit allein mit ihr zusammen, ein Abendspaziergang auf der Landstraße, eine Bewegung ihrer Hand, wenn sie sich über ihr glattgescheiteltes Haar strich, der Anblick ihres Strohhutes, der an einem Fensterriegel hing, und viele, viele andere Dinge noch, von denen Charles nie geahnt hatte, dass sie ihm Freude machen könnten, bescherten ihm jetzt ein Glück, das kein Ende nahm“¹². Sinn und Glück lassen sich nicht managen, sondern müssen sich offenbaren. Das Wissen um das Rechte wie um das Erfüllende konkretisiert sich aus der jeweiligen Situation heraus, und insoweit ist es nicht vorab managbar, sondern nur durch Erfahrung und Urteilskraft zu bewältigen.

Sinnwissen – das Wissen um das, was wirklich wichtig ist im Leben – kann nur als persönliche **Überzeugung** bestehen, nicht als antrainierte Konditionierung. Wovon wir nicht aus uns selbst heraus überzeugt sind, das ist für uns nicht letztlich maßgebend, sondern kann uns allenfalls äußerlich nötigen.¹³ Der Mensch ist nicht „durch und durch“ gesellschaftlich konstituiert¹⁴, denn so wären wir nichts als das Produkt der Gesellschaft und hätten keine Möglichkeit, uns zu dem, was die Gesellschaft aus uns macht, noch einmal zu verhalten. Sinnerfahrungen sind persönlich.¹⁵

Bildung ist kein managbarer Zweck, weil sie der Prozeß ist, in dem man die managementleitenden Zwecke überhaupt erst entdecken und sie zu beurteilen fähig werden kann. Nur im Lichte eines nicht-handhabbaren lebensweltlichen, philosophischen Verständnisses unseres Daseins als eines Ganzen können wir handhabbares Wissen ausdifferenzieren und beurteilen. Ohne nichthandhabbares Orientierungswissen wäre das handhabbare Wissen blind, es wäre ohne Ausrichtung auf Humanität. Managbares Wissen ist zwar unverzichtbar und nimmt breiten Raum ein, weil wir nur mit seiner Hilfe „viel Noth und Sorg' im Leben“ bewältigen können (um doch einmal die „Meistersinger“ zu zitieren). Dennoch ist es etwas im Grunde Sekundäres.

III.

Es ist überall - im Bildungswesen, in der Unterhaltungswelt und sogar im ganz normalen All-tag - der augenfällige Fortschritt der Technik mit ihrer Perfektion in realen oder wenigstens virtuellen Welten, der dazu verführt, sogar den Menschen selbst als ein technisches Produkt zu behandeln, das andere zweckrational nach ihren Interessen herstellen (lassen). Je mehr Bildung selbst sich technisch versteht, desto mehr wird sie zur konditionierenden Umsetzung von Zwecken, statt dass sie die Sphäre der sittlichen Beurteilung bliebe.

Niemand freilich, der sich über die Möglichkeit dieser Konsequenz klar geworden ist, will dies. Noch der technokratischste Bildungspolitiker wird sich zur Unverfügbarkeit der Würde des Menschen bekennen und Bildung nicht in technizistisches Konditionieren ableiten lassen wollen. Und dabei handelt es sich sicherlich nicht bloß um Sonntagsreden. Jener Politiker meint wirklich, was er sagt. Er wird sogar angestrengt überlegen, was wir machen können, um in einer multimedialen Welt die nicht-technisierbare Aufgabe der Bildung zu erhalten, die

¹² Gustave Flaubert: Madame Bovary I, 5 (deutsche Ausgabe, fünfte Auflage, München 1993, 46)

¹³ Huber 2006, §§ 255ff

¹⁴ Habermas (1992) 223

¹⁵ Huber 2006, § 258

Aufgabe nämlich, erst einmal Zwecke zu finden und zu evaluieren, statt immer schon Mittel zu exekutieren.

Indem wir aber darüber nachdenken, was wir machen können, um die Machbarkeit zu überwinden, denken wir da nicht selber wiederum bloß technisch, streben wir da nicht selber wieder nach der Handhabbarkeit des doch nicht Handhabbaren? Sollten wir daraus nicht die sich nahelegende Folgerung ziehen und weiterfragen: Müssen wir denn immer - und besonders bei Fragen, die so grundlegend das Menschsein betreffen - etwas „machen“? Was wäre, wenn wir nichts „machten“?

Wir überließen damit den Technizismus seiner eigenen Dynamik, die darin besteht, alle Ziele als Setzungen des Menschen zu verstehen, - einschließlich der Zielvorstellung darüber, was der Mensch selbst sein solle.¹⁶ Indem aber der Mensch die Humanität dergestalt auf das Maß seiner Erfindungskraft reduziert, hätte er sie (wenn meine Überlegungen aus dem Abschnitt II nur halbwegs stimmen) verfehlt: Was Humanität ist, muss sich aus eigener Würde und Evidenz zeigen, es kann und darf nicht am Reißbrett fingiert werden, weil dann nicht Humanität, sondern das Interesse des Ingenieurs den Orientierungsrahmen abgibt. Hier bewahrheitet sich der Satz Kants, dass Humanität - Kant sagt „die Menschheit“ - „nicht als Zweck der Menschen“¹⁷ gedacht werden kann, sondern nur als Zweck „an sich selbst“¹⁸. Ist der Mensch nur sein eigener Zweck, verfällt er der Leere des Machbarkeitsimperialismus. Nur wenn er sich als einen nicht selbsterfundenen, sondern sich selbst vorgegebenen Zweck versteht, kann er hoffen, dem Diktat weniger „Erfinder“ über die große Menge der „Erfundenen“ zu entgehen.¹⁹

¹⁶ Vielleicht hat Jean Baudrillard etwas Ähnliches im Auge, wenn er schreibt, jede Bewegung der Geschichte führe ihrem Antipoden, ja ihrem Ausgangspunkt näher (Baudrillard [1994] 2). Der Antipode der Geschichte, des Fortschreitens, ist der Stillstand. Wenn nun das, was menschliches Handeln veranlasst – der Zweck, das Ziel des Tuns -, selber nichts anderes ist, als ein bloß vom Menschen gemachtes, erfundenes Ziel, kommt die Bewegung nicht vorwärts, sie vollendet nie etwas in dessen eigener Bestimmung (9), sondern erneuert in steter Wiederholung nur monoton den Akt menschlichen Erfindens, auf den allein es ankommt, nicht darauf, was er erfindet. Wenn Menschsein nichts anderes ist, als Sich-Erfinden, dann ist das Erfinden selbst – der Akt – das Wesen, nicht das, was erfunden wird. Es kommt nicht darauf an, als was der Mensch sich erfindet, sondern nur, dass das, was er dann ist, erfunden und nicht „metaphysisch“ vorgegeben ist.

¹⁷ Kant IV 431

¹⁸ Ebd. 430

¹⁹ Es ist durchaus richtig, worauf Zizek (1999) hinweist, dass die Gentechnik und Genmanipulation am Menschen nur dann seine Würde aufhebt, wenn er in seiner Identität gänzlich durch das Genom determiniert ist. Wäre er aber dergestalt determiniert, dann wäre „Menschenwürde“ nur ein Euphemismus für undurchschaute genetische Determination. Nur wenn sich menschliche Identität nicht im Genom erschöpft, hat der Mensch eine unbedingte - d.h. eben auch nicht von genetischen Konstellationen bedingte - Würde. Ist aber Würde nicht auf das Genom reduzierbar, dann ist sie durch genetische Manipulationen nicht direkt berührt. Auch der genmanipulierte Mensch hätte nach wie vor die Freiheit, sich von den genetischen Vorgaben in Freiheit zu distanzieren, sich angesichts seines genetischen Materials dennoch in persönlicher Weise als Identität zu bilden. Der Unterschied bestünde lediglich darin, dass das genetische Material, mit dem die menschliche Freiheit bildend arbeitet, nicht mehr vom Zufall, sondern vom zweckrational planenden Menschen stammen würde. Jedoch eben dieser Unterschied ist wesentlich, und das berücksichtigt Zizek nicht. Wenn in meinem Genom ein Zweck anderer Menschen verschlüsselt ist, dann ist das Ausgangsmaterial, aus dem sich meine persönliche Identität bildet, **Ausdruck des Willens anderer**, Ausdruck des Anspruchs, dass ich Erfüllung **ihrer** Zwecke sei. **So bin ich nicht Subjekt, sondern Objekt des Willens anderer**. Diese Zwecke sind meinen Eltern ebenso wie den „Zuchtbehörden“ des Staates bekannt, an ihnen werde ich gemessen, es entsteht ein Erwartungsdruck: beispielsweise könnte der Staat drohen, mir, falls ich mich von meiner geplanten Identität abwende, einen Platz im Bildungswesen zu verweigern, etwa mit der Begründung, dass dieser Platz für die geplante, nicht jedoch für meine plan-

Menschliches Handeln kann deshalb niemals Herstellen von etwas sein, das seinen Ursprung und seine Legitimität nur im Willen des Menschen und in der Machbarkeit durch den Menschen hätte. Menschliches Handeln besteht vielmehr darin, in den sich bietenden Möglichkeiten die humanen zu befördern. Das mag den Kampf gegen Inhumanität einschließen, und dieser Kampf mag zweckrational - technisch - zu führen sein. Aber sein letztes positives Ziel, das Humanum, kann selber nicht zweckrational kalkuliert werden, sondern muss als immer schon Vernommenes dem technischen Zugriff entzogen sein. Menschliches Handeln gewinnt seine obersten Ziele und ihre Maßstäbe nicht aus technisch-zweck-rationaler Planung, sondern aus der Evidenz von sittlich qualifizierten Sinnerfahrungen. Ein solcher Orientierungsrahmen des Handelns erschließt sich durch aufmerksam abwartende Kontemplation. Aufmerksam, weil der Mensch sonst weder des Guten noch des Üblen im sich Anbahnenden gewahr zu werden vermag. Abwartende, weil es nicht ein von ihm zu Machendes ist, worum es geht, sondern um etwas, das von sich her ist, das ihn trägt und ihn je erkennen läßt, was es heißt - heißen soll -, „ein Mensch zu sein“. Nicht die technisch in Dienst genommenen Wissenschaften, sondern Kunst und Literatur, persönliche Erfahrungen von Sinn und Sittlichkeit, Religionen und Philosophien²⁰ sind das Element, auf welches sich die Hoffnung richtet, dass wir in ihm humane Orientierung bewahren und Anstöße zu je neuer Verlebendigung finden möchten.

Bildungspolitik darf also nicht einfachhin und unbedacht, selber technisch planend und organisierend, in das Management des Wissens einsteigen. Solche Forderungen²¹ bleiben im Vorfeld dessen, worum es bei Bildung in Wahrheit geht. Die entscheidende Frage ist: Wie können wir mit Multimedia umgehen, inwieweit können wir Bildung und Wissen managen, ohne dass wir - sei es in der geneigten Empfänglichkeit, sei es in der skeptischen Reserve dieser Technik gegenüber - das Humane machbar machen?

IV.

Die Forderung nach aufmerksamem Abwarten bedeutet keineswegs Passivität. Aufmerksamkeit verlangt ein aktives Offenhalten des Horizontes unseres Wahrnehmens, Erlebens und Verstehens; und Abwarten verlangt ein aktives Widerstehen gegenüber der Zumutung überhasteter Bewegung in eine unzureichend verstandene „Zukunft“. Auch dies ist ein Kampf gegen Humanitätsverluste, denn das schnellfertige und voreilige Abrichten auf die jeweils

widrige Identität eingerichtet worden sei. Es ist klar, dass Derartiges zu meiner durchaus immer noch bestehenden Freiheit kontraproduktiv wäre. Im Falle der natürlichen zufälligen Genkonstellation ist dagegen mein Genom nicht Ausdruck des zweckrationalen Kalküls anderer, sondern Ausdruck unbekannter und unbekannt bleibender „Zwecke der Natur“. Von seiten der Natur gibt es keinen Erwartungsdruck, und die Unbekanntheit ihrer in mir angelegten Zwecke versperrt den Menschen die Möglichkeit, von mir etwas mit der Begründung „einzu-klagen“, es sei von ihnen in mir angelegt und ich sei überhaupt und von vornherein nicht für mich als Selbstzweck, sondern für sie als Mittel ihrer Zwecke nur ins Dasein gebracht worden. Einzig dann, wenn ich „Zweck der Natur“ (statt der anderer Menschen) bin, ist meine genetische Wirklichkeit nicht schon von sich her zweckrational, und nur so bin ich zur Freiheit einer vorgabenfreien persönlichen Aufspürung meiner Anlagen und Grenzen geradezu gezwungen.

²⁰ Freilich nur sofern sich Philosophie nach dem Vorbild der Antike als Lebensform statt bloß als analytische Methode versteht (vgl. Hadot [1981] und [1999]). Auch die mittelalterliche Philosophie ist noch Lebensform, allerdings nicht für sich, sondern als Element der spirituellen, theologischen Lebensform (Hadot [1981] 170f). Ein Philosoph ist jedenfalls etwas anderes als ein akademischer Fachmann für Philosophenmeinungen.

²¹ Erhoben beispielsweise von Haefner (1995) 469-473

nach Maßgabe der Wirtschaft „couranten“²² Bildungsziele ist ein bedeutender Humanitätsverlust, weil es alles, was gegen schnelle Produktion und Vermarktung sperrig ist, marginalisiert. Das Bildungswesen eines humanen Staates hat daher vor allem ein institutionalisierter Raum zur Reifung der sittlich begründeten Distanzfähigkeit zu sein. Was man in Verfolg dieser Absicht zu „machen“ und zu „managen“ versuchen muss, ist das Aufbrechen der technizistischen Verengung in unserem Weltverstehen und Weltgestalten: der Verengung der praktischen, d. h. sittlichen Vernunft auf eine bloß instrumentelle, zweckrationale. Ich werde diese Reduktion zuerst grundsätzlich kennzeichnen und dann drei ihrer Erscheinungsweisen kurz ansprechen.

Medien, Internet und alle technizistischen Zugriffe auf die Lebenswelt sind im Grunde sekundäre, wenn auch in oft bedrohlicher Weise den Vordergrund beherrschende Phänomene. Diese Phänomene haben ihren Ursprung im menschlichen Selbstverständnis, denn als was der Mensch sich - und das heißt immer: das Ganze von Mensch, Welt und Gott - versteht, als das gestaltet er sein Leben und seine Welt. Der entscheidende Punkt, von dem aus man auch zu einem grundsätzlichen Verständnis dessen gelangen kann, dass es überhaupt zu so etwas wie der modernen Technik einschließlich Medienlandschaft und Wissensmanagement (aber auch Gentechnologie usw.) kommen musste, liegt im Vernunftbegriff.

Die antike und mittelalterliche Philosophie ging davon aus, dass die Vernunft um oberste Zwecke - Güter - wisse, die aus sich heraus als unbedingt bejahens- und erstrebenswert einleuchten. Desgleichen kannte sie ein in sich Böses, das der Vernunft als unter allen Umständen schlecht einleuchte.²³ Dieser materiale Begriff von Rationalität, demzufolge vernünftigsein besagt, bestimmte Inhalte einzusehen, ist heute weitgehend abgelöst von einem rein formalen Rationalitätsbegriff, für den Vernunft nur noch ein Verfahren zur Konsensbildung über beliebige Inhalte darstellt.²⁴

Was hat nun der Vernunftbegriff mit der Medienwelt zu tun? Medien und Internet sind ein Produkt der Technik, und die Errungenschaften, die sie verkörpern und um deretwillen sie hochgeschätzt werden, sind technischer Art. Das Hauptinteresse unserer technisierten Gesellschaft liegt nicht auf der Evaluation von realisierenswürdigen Zielen, sondern auf der Realisierbarkeit von Zielen überhaupt - ganz gleich welchen. Wir sagen nicht „Das Sinnvolle ist machbar“, sondern „Das Machbare ist sinnvoll“. Dieser Geist einer technizistischen Welt lebt ersichtlich von dem besagten leeren und formalen Vernunftbegriff und leistet dem Missverständnis Vorschub, Bildung sei gleichbedeutend mit der Abrichtung zu virtuoser Handhabung der Technik. Derlei trägt jedoch beispielsweise gar nichts bei zur Bildung der Fähigkeit, Gut und Böse zu unterscheiden.

²² Vgl. Nietzsche KSA I 667f

²³ Aristoteles: Nikomachische Ethik 1107a

²⁴ Vgl. etwa Ritter (1992) 52-66. Dem entspricht eine terminologische Verschiebung. Der Lateiner sagt, wenn er ausdrücken will, ein Mittel ausfindig zu machen, „rationem inire“. Im Lateinischen besagt ratio die Fähigkeit, einen Schluß zu ziehen, also gegebene Prämissen passend aufeinander zu beziehen. Das entspricht ziemlich genau unserem Verständnis von Rationalität als einer formalen Zweckrationalität, die nicht in der Erkenntnis der in sich guten Zwecke, sondern bloß darin besteht, auf beliebige Ziele, geeignete Mittel zu beziehen. Das Vermögen, gute Ziele zu erkennen, nennt der Lateiner *intelligentia*, und dieses *intus legere*, die Einsicht in das an sich Gute und Vernünftige ist die Vernunft, die bei Thomas von Aquin den *habitus principiorum* oder *Fundus* derjenigen Inhalte darstellt, die humanes Leben erst möglich machen. Bei Hegel begegnet diese inhaltliche - „substanzielle“ - Vernunft als objektiver Geist, der dem subjektiven Geiste Zeugnis gibt, und so die sittliche Substanz der Weltgeschichte ausmacht.

Die entsubstanzierte Vernunft äußert sich in drei hauptsächlichlichen Phänomenen, mit denen Humanitätsverluste einherzugehen drohen und die durch Medien, Internet und was sonst an Technik verfügbar ist oder heraufdämmern mag, noch befördert werden: Funktionalisierung, Szientifizierung, Globalisierung.

Funktionalisierung

Die ökonomische Funktionalisierung verfremdet lebensweltliche, identitätssichernde Daseinsformen zugunsten wirtschaftlicher Effektivität, indem sie die lebensweltlichen Bedürfnisse der Selbstverwirklichung und Sinnfindung merkantilisiert und instrumentalisiert. Freizeitindustrie, kommerzielle Agenturen zur Mietung von Freundschaft oder „Liebe“ und der Weltanschauungsmarkt sind Beispiele einer warenförmigen - merkantilen – Verdinglichung personaler Güter.²⁵ Die entsozialisierende Mobilität ist ein Beispiel der Instrumentalisierung. Menschen werden hier fremden Zwecken unterstellt und leiden darunter. Es gibt aber auch eine subtile Indienstnahme, welche manifest Selbstverwirklichungstendenzen zu befriedigen scheint, latent aber für die wirtschaftlich benötigte Art des Denkens und Handhabens funktionalisiert: Indem man hochtechnische Geräte als Spielzeug, Freizeitgestaltung und „Bildungs“-Mittel einsetzt (Computerspiele, „virtual realities“, Internet, Multimedia), steigert man die wirtschaftlich benötigte Akzeptanz eines technisierten Umgangs mit Welt und Mensch. Technik fasziniert, weil sie dem menschlichen Machbarkeitswahn schmeichelt (interessant ist die vielfältige Handhabbarkeit des Gerätes, nicht so sehr der bestimmte durch sie zugängliche Inhalt). Sie verführt jedoch zu extensiver Zeitinvestition (Computer-Sucht, „Workaholismus“), als deren deprivierende Folge die Marginalisierung wichtiger lebensweltlicher Erfahrungen droht: Für Freundschaft und Familie fehlt die Zeit, wesentliche Inhalte werden durch unaufhörlich flutende belanglose „Information“²⁶ verdrängt. Hier besteht die

²⁵ Die Tradition von Marx über die Frankfurter Schule und Lukács bis Habermas hat hier etwas Richtiges gesehen.

²⁶ Sittliches Wissen sagt dem Menschen, was er eigentlich ist und was er eigentlich nicht sein sollte. So gesehen, belehren uns die sittlichen Grundintuitionen darüber, was menschliche Lebensform ist. Sittliche Grundintuitionen sind daher die eigentliche humane in-formatio, d. h. die Geformtheit zum Menschlichseinkönnen und Menschlichseinsollen. - Der Informationsbegriff, wie wir ihn heute verwenden, ist arg ramponiert. Er meint die Einprägung beliebiger Daten auf einem Datenträger. Eigentlich meint der Begriff „informatio“ jedoch die Prägung eines Wesens durch seine spezifische Wesensform. Informatio ist ursprünglich das, was etwas zu dem macht, was es ist. Informatio ist das, was etwas erst es selber sein läßt. Informatio ist Selbstsein. In diesem Sinne sagt die tridentinische Messe: „*Praeceptis salutaribus moniti, et divina institutione formati, audemus dicere ...*“. - Der Mensch ist eben keine Festplatte, die beliebig „formatiert“ werden könnte, weil er immer schon mit einem Selbstsein „in-formiert“ ist, das ihm unabhängig von menschlicher Setzung zukommt. – Einen sittlich depotenzierten Informationsbegriff verwenden Reinmann-Rothmeier / Mandl (1998), für die Information nur die Verfügbarkeit eines „Problemzusammenhangs“ für das zweckrationale Kalkulierverfahren, genannt „Wissen“ (7 Anm.). Information bedeutet hier gerade nicht, dass der Kalkül durch bestimmte – nämlich sittliche – Maßstäbe geprägt bzw. geformt wäre. Und obgleich die beiden Verfasser von einer solchen sinn-neutralen Information das Wissen abgrenzen als die Fähigkeit, relevante Fragen zu stellen, um Informationen überhaupt auswählen zu können (5), bleibt die sittliche Evaluation doch vollkommen ausgeschlossen. Wissen ist die lediglich zweckrational-instrumentell qualifizierte Information: „Wissensmanagement im hier vertretenen Sinne ist ... eine Strategie, die bestehende Konzepte und erfolgreiche Leitbilder nicht radikal ersetzt, sondern auf diesen aufbaut, deren Potentiale nutzt und weiterentwickelt ... Worum es geht, ist Wissen bewusst - und nicht nur unterschwellig und nebenbei - als strategische Ressource zu nutzen“ (8). Wissensmanagement hat es also mit der Weiterentwicklung derjenigen Konzepte und Leitbilder zu tun, die als *erfolgreich* gelten. Woher aber weiß man, was Erfolg ist? Wie kommt man zum Wissen von *sittlichen*, d. h. *humanen* Maßstäben? Dazu bedarf es mehr als eines instrumentellen Wissens darüber, wie man Erfolge „strategisch“ kalkuliert. Wissensmanagement versteht Wissen als „*strategische Ressource*“, d. h. als Mittel zu beliebigen Zwecken. Tatsächlich jedoch liegt das Entscheidende nicht im Wissen, wie man Zwecke erreicht, sondern im Wissen, wie man Zwecke auf ihre humane Qualität

Gefahr, dass in Gestalt eines Freizeitvergnügens Entfremdung stattfindet.

Da aber der Mensch nicht nur sein eigener Zweck ist, verfehlt er sich in dem Maße, in dem er sich in gesellschaftlicher Funktionalität erschöpft. Zur Kompensation wäre das kritisch-dysfunktionale Potential der Bildung zu aktivieren: Bildungsziele müssen die Resistenzbereitschaft gegen modisch induzierte Zwecke und die Fähigkeit zur Evaluation legitimer Zwecke sein. Mit einem Wort, dominierendes Bildungsziel muss sittliche statt funktional-instrumentelle Rationalität sein.

Szientifizierung

Die Szientifizierung menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung verweist authentische lebensweltliche Erfahrungen von einem kognitiv-instrumentell ausgerichteten Standardmodell der Rationalität aus in's „Unwissenschaftliche“ und Beliebige bloßer Geschmacksfragen. Was nicht empirisch erfassbar und technisch handhabbar gemacht werden kann, gilt als irrational. Unsere primäre Erfahrung ist die Selbstgegebenheit als substanzielles denkendes Ich. Diesen Innenaspekt, den wir nicht als äußeren Gegenstand objektivieren und beobachten können, bekommen wir, wenn wir wissenschaftlich denken, nur in seinem objektivierbaren Außenaspekt als komplexes materielles (physiologisches oder, im Falle der künstlichen Intelligenz, elektronisches) Geschehen in den Blick. Von diesem wissenschaftlichen Standpunkt aus wird uns die primäre und allein authentische, weil erlebte Innenaspekterfahrung zu einer in der äußeren Welt nicht greifbaren, also „objektiv“ gar nicht vorhandenen, folglich bloß subjektiven und sekundären Erfahrung. Wir schaffen uns damit szientifisch als Menschen selber ab und etablieren uns als Komplexitätsmuster, dem Ich und Denken bloß als uneigentliche Epiphänomen, letztlich als subjektive Illusionen anhängen. Wenn Kindern der Eindruck vermittelt wird, solche szientistischen Deutungsmuster seien relevanter als die lebensweltlichen Erfahrungen und Überlieferungen (wie sie in persönlichem Erleben, Kunst, Literatur, Religion, Sitte lebendig sind), wird ihre Fähigkeit zur Artikulation menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung depotenziert.

Da der Mensch jedoch nicht nur sein eigener Zweck ist, erschöpft sich seine Wirklichkeit nicht in dem, als was er sich selbst zu objektivieren vermag: Menschliche Authentizität ist ihrer wissenschaftlichen Einholung immer voraus. Zur Kompensation eines szientifischen Reduktionismus wäre das aufklärerisch-rekonstruktive Potential der Bildung zu aktivieren: Bildungsziel muss die Fähigkeit sein, die szientistisch nicht verfremdete Lebensweltperspektive als die unhintergebar letzte Metaebene menschlichen Welt- und Selbstverständnisses zu restituieren.

hin *beurteilt*. Und dazu muss man über mehr verfügen als nur über „Wissen“ in einem strategisch instrumentellen Sinn. Insoweit Wissensmanagement auf instrumentelles Wissen zielt, mag es technik- und wirtschaftstauglich sein, taugt es aber nicht zum orientierungsgebenden Rahmen humaner Bildung. Auch in Reinmann-Rothmeier / Mandl 2000 erklären die Verfasser, die Wissensgesellschaft müsse „zur Konstruktion neuen, gesellschaftlich wertvollen Wissens und zu dessen verantwortungsbewusster Nutzung in der Lage“ (72) sein. Wiederum hat es Wissensmanagement offensichtlich mit der Organisation des „*gesellschaftlich wertvollen*“ Wissens zu tun, während von der Pflege und Bildung des *sittlichen* Wissens keine Rede ist. – In ähnlicher Weise zählt Weinert 1998 zum Wissen nur das, was unser „wohlorganisiertes, disziplinär, interdisziplinär und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen“ (115) umfasst. Wissen ist das, was uns befähigt, zweckrational zu handeln („flexibel nutzbare Fähigkeiten“), nicht aber das, was unserem Handeln die Orientierung gibt.

Globalisierung

Die Globalisierung der Kommunikation, die durch den Fernseher bis in's Kinderzimmer gelangt, erzeugt den Schein des über-alles-Bescheid-Wissens. Heidegger hat schon 1927 in „Sein und Zeit“ dieses Phänomen bemerkt und unsere Anfälligkeit dafür daraus abgeleitet, dass dem Menschen immer schon ein Weltverständnis eröffnet ist, ohne dass er sich dieses allerdings selbst zugeeignet hätte. Es begegnet uns im „Gerede“ des „Man“ (in unserer Zeit der Bildmedien hätte Heidegger vermutlich nicht nur vom „Gerede“, sondern auch vom „Geschau“ gesprochen): „Vielgewandte Neugier und ruheloses Alles-kennen täuschen ein universales Daseinsverständnis vor. Im Grunde bleibt aber unbestimmt und ungefragt, was denn eigentlich zu verstehen sei; es bleibt unverstanden, dass Verstehen ... im eigensten Dasein frei werden muss“²⁷. Derjenige hat das Andere, das Fremde nicht verstanden, der nicht weiß, was dieses Verständnis des Anderen für ihn selbst und sein eigenes Leben bedeutet. Dem apollinischen Imperativ - *gnothi seauton* - sind auch Multikulturalisten und Mediensurfer - da sie ja nebenbei auch noch Menschen sind - unterworfen, ob sie das wissen und wollen oder nicht. Wenn der Mensch aber von Kindesbeinen an dazu verlockt wird, die Welt mit dem zu verwechseln, was die audiovisuellen Medien aus kommerziellem Interesse dafür ausgeben, dann löst sich (wenn wir auf die obersten Bildungsziele der Bayerischen Verfassung blicken) das Schöne auf in Performanz, das Wahre in Suggestivität und das Gute in Attraktivität.

Globalisierung erzeugt eine Verunsicherung hinsichtlich der Einbindung in die eigene kulturelle Überlieferung: Das Nebeneinander des Verschiedenen erzeugt, weil es nicht mehr unter die Frage gestellt wird, was das *Wahre* in den unterschiedlichen Richtungen sei, den Eindruck der Gleichgültigkeit und Beliebigkeit. Dies führt einerseits zu einer abstrakten Generalisierung, für die der Mensch als „Mann ohne Eigenschaften“ gilt (Sibylle Tönnies), weil, wenn alles in gleicher Weise gültig ist, nichts wirklich gilt. Andererseits führt es zum Relativismus, der den Menschen als „Mann mit beliebigen Eigenschaften“ versteht, weil, wenn alles in gleicher Weise gültig ist, jedes Beliebige gelten kann.

Da der Mensch nun aber nicht nur sein eigener Zweck ist, drückt sich in der Vielfalt menschlicher Kulturschöpfungen nicht bloß der Antagonismus beliebiger Zieloptionen, sondern eine der menschlichen Variationskraft inhärierende vernünftige Einheit aus. Zur Kompensation der verwirrenden Diffusion des Bildes humaner Kultur wäre das orientierend-philosophische Potential der Bildung zu aktivieren: Bildungsziel muss es sein, die Multiversalität menschlicher Kultur und Geschichte auf eine latente vernünftige Universalität hin transparent werden zu lassen, - auf eine Universalität, die unverzichtbare Elemente eines jeden humanen Selbstverständnisses sichtbar macht.

V.

Bildungspolitik steht an einem Scheideweg. Wenn sie sich dem formalen, technizistischen Rationalitätsbegriff ergibt und der Meinung ist, Kriterien des Wahren, Guten und Schönen gebe es nicht „an sich“, sondern bloß als Konvention oder Deziision, dann muss sie konsequent sein und die klassische Idee der Bildung aufgeben, denn diese Idee ist an die Überzeugung gebunden, dass es Maßstäbe gibt, die der kollektiven Willkür des Menschen entzogen sind. Wenn Bildungspolitik jedoch an der Bildung festhalten will, dann muss sie Gegengewichte zu einer reinen ökonomischen Zweckrationalität schaffen, indem sie nicht nur die Funktionalität, sondern auch die Resistenzbereitschaft und Dysfunktionalität des Einzelnen

²⁷ Heidegger (1927) 178

stärkt. Ich meine damit keine totale Verweigerung, aber die heutige Lehre aus dem alten Satz *ars longa, vita brevis* lautet: Wir müssen unsere Zeit mehr für etwas anderes nützen als bloß dafür, unsere Technik und unsere Kommerzialität zu perfektionieren.

Die drei angedeuteten Bildungsziele lassen sich nicht ohne kontemplative Ruhe, viel Zeit und Musse, sowie nicht ohne das an Sprache gebundene Denken²⁸ erreichen. Daraus folgt: Bildung des Einzelnen ist kein Teamwork, sie ist nicht möglich ohne eine gewisse Einsamkeit; sie ist nicht möglich in hektischer Effektivitätshascherei; und sie ist nicht möglich ohne die Kultur des aufmerksamen, langsamen und wiederholten Lesens substanziellere Literatur. Was wir bei Homer und Sophokles, Storm und Fontane, Kleist und Kafka, Karl May und Friedrich Gerstäcker lesen, ist, wie mir scheint, von höherer menschlicher Bedeutsamkeit, als das, was sich in den meisten Produkten der Gegenwart ausdrückt. Das hängt wohl damit zusammen, dass jene Schriftsteller an ihren Themen interessiert waren, während die Industrie in erster Linie an Absatzzahlen interessiert ist. Marktgängigkeit ist wichtiger geworden als Sachgerechtigkeit. Allerdings ist das nicht für die audiovisuellen Medien allein kennzeichnend. Auch Bücher sind bedenkliche Medien, wenn die von ihnen transportierten Inhalte zweifelhaft sind. Gottfried Keller und Karl May konnten daher in Bezug auf Bücher schlechten Inhalts als entschiedene „Medienkritiker“ hervortreten.²⁹

Ob es die Schule mit Büchern oder mit audiovisuellen Medien zu tun hat: sie muss sich vor allem hüten, zu einem Dienstleistungsbetrieb zur Lieferung von schnell veraltendem Gebrauchswissen zu degenerieren. Schule muss die Bemühung um wandlungsresistentes Orientierungswissen lebendig zu erhalten suchen.³⁰ Diese Einsicht taugt eher zum Ausgangspunkt bildungspolitischer Überlegungen, als die Frage, wie man wirtschaftliche „Standorte“ sichern könne.

Angeführte Schriften:

Böhme, Gernot: Bildung als Widerstand. Was sollen die Schulen und Hochschulen lehren? In: Die Zeit (10. September 1999) 51

Baudrillard, Jean: Die Rückwendung der Geschichte. In: Mike Sandbothe / Walther Ch. Zimmerli (Hg): Zeit – Medien - Wahrnehmung [Darmstadt 1994] 1-13

Dölle-Oelmüller, Ruth: Auf dem Wege zu einer Kultur der Sensibilität. Fremdachtung und Selbstachtung angesichts der Verletzungen der Menschen. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 19. Jg. (1997) 193-202

Gehlen, Arnold: Anthropologische Forschung. Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen (neunte Auflage, Reinbek bei Hamburg 1972) 93-103

Habermas, Jürgen: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“ (1968, fünfte Auflage, Frankfurt am Main 1971)

²⁸ Huber (1996-b)

²⁹ Gottfried Keller: Der grüne Heinrich, Erster Teil, Kapitel zwölf: „Die Lesefamilie / Lügenzeit“; Karl May: Ich. Karl Mays Leben und Werk (dreißigste Auflage, Bamberg 1976) 92-101.

³⁰ Deshalb kann man nicht sagen, dass Schule einfach nur „antizyklisch sein muss, also gerade das fördern soll, was nicht im manifesten Trend der Entwicklung liegt“ (Böhme [1999]). Das hieße nämlich, dass in einer gebildeten Zeit (sollte es eine solche einmal geben), Bildung darin bestünde, „antizyklisch“ zur Unbildung zu erziehen. Das wäre offenbar widersinnig. Bildung lässt sich eben nicht schlechthin als Gegenhaltung („anti...“) definieren, sondern nur als die Fähigkeit, ein Urteil darüber zu haben, wann es sittlich erforderlich ist, gegen etwas zu sein, und als die Bereitschaft, entsprechend zu handeln.

- Habermas, Jürgen:* Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze (Frankfurt am Main 1992)
- Habermas, Jürgen:* Theorie des kommunikativen Handelns, II Bde. (1981, Frankfurt am Main 1995)
- Hadot, Pierre:* Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike ([Paris 1981] dt. Berlin 1991)
- Hadot, Pierre:* Wege zur Weisheit oder: Was lehrt uns die antike Philosophie? (dt. Ffm 1999)
- Haefner, Klaus:* Multimedia im Jahre 2000 plus. Konsequenzen für das Bildungswesen. In: Ludwig J. Issing / Paul Klimsa (Hg): Information und Lernen mit Multimedia (Weinheim 1995) 463-473
- Heidegger, Martin:* Sein und Zeit (1927, Tübingen 1972)
- Heidegger, Martin:* Über den Humanismus (1946, neunte Auflage, Frankfurt am Main 1991)
- Heidegger, Martin:* Die Technik und die Kehre (neunte Auflage, Stuttgart 1996)
- Homann, Karl:* Individualisierung: Verfall der Moral? Zum ökonomischen Fundament aller Moral. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament (16. Mai 1997) 13-21
- Huber, Herbert:* Sittlichkeit und Sinn. Ein Beitrag zu den Grundlagen sittlicher Bildung (Donauwörth 1996-a)
- Huber, Herbert:* Geschichten, Bild und Sprache. Vorüberlegungen zu einer jeden Medienpädagogik, die als Beitrag zur Bildung wird auftreten können. In: Arbeitsgemeinschaft Bayerischer Junglehrer im BLLV (Hg): (Multi-) Medien, Bd. I (München 1996-b) 4-16
- Huber, Herbert:* Abendländisch-christlich oder aufgeklärt-pluralistisch. Überlegungen zu einer falschen Alternative. In: Stefanie Rehm (Hg): Staat und Weltanschauung. Gedanken und Erfahrungen zu einem nicht nur zeitgeschichtlichen Problem (Donauwörth 1997) 23-67
- Huber, Herbert:* Philosophieren – wie und wozu? (= Philosophie und Ethik. Eine Hinführung, Band I, Donauwörth: Auer 2006)
- Jonas, Hans:* Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation (1979, Frankfurt am Main 1984)
- Kant, Immanuel:* Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Akademie-Ausgabe, Bd. IV) 385-463
- Nietzsche, Friedrich:* Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe [= KSA] (hgg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, dtv-de-Gruyter-Ausgabe, München, Berlin, New York 1980) Bd. I 641-752
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz:* Wissensmanagement. Eine Delphi-Studie (Ludwig-Maximilians-Universität, München 1998)
- Reinmann-Rothmeier, Gabi / Mandl, Heinz:* Mediennutzung und Lernen in der Wissensgesellschaft. In: *Albert Scharf* (Hg): erfolgreich, menschlich, zukunftsfähig (München: Bayerischer Rundfunk **2000**) 71-79
- Ritter, Joachim u. a. (Hg):* Historisches Wörterbuch der Philosophie (Basel, Stuttgart), Bd. V (1980), Bd. VIII (1992)
- Rorty, Richard:* Kontingenz, Ironie und Solidarität (deutsche Ausgabe, Frankfurt am Main 1989)
- Sartre, Jean-Paul:* Drei Essays (Zürich 1979)
- Sünker, Heinz:* Kritische Bildungstheorie - Jenseits von Macht und Markt. In: Zeitschrift für Pädagogik, 35. Beiheft (Bildung zwischen Staat und Markt) Weinheim und Basel 1996) 185-201
- Weber, Max:* Wissenschaft als Beruf [1917/1919]. Politik als Beruf [1919]: Studienausgabe der Max-Weber-Gesamtausgabe Band I/17 [Tübingen 1994]

Weinert, Franz E.: Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: *Bayerisches Staatsministerium* **1998**, 101-125

Zizek, Slavoj: Die Nacht der Welt. Das Genom ist nicht der Ort unserer Identität. In: *Süddeutsche Zeitung* (23. September 1999) 15