

Veröffentlicht in Andreas Schlüter und Peter Strohschneider
(Hrsg.), „Bildung? – Bildung! 26 Thesen zur Bildung als
Herausforderung des 21. Jahrhunderts“. Berlin: Berlin-Verlag,
2009, S. 93-100

Bildung im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit¹

Hans N. Weiler
Stanford University

These: Moderne Technologien machen Informationen unbegrenzt und überall verfügbar – allerdings weitgehend beliebig, ungeordnet und unbewertet. Damit aus solch grenzenloser Information sinnvolles Wissen werden kann, bedarf es der Vermittlung analytischer, kritischer und normativer Fähigkeiten, die in der zeitgenössischen Bildungslandschaft jedoch eine eher marginale Rolle spielen.

I

Information in praktisch unbegrenztem Umfang ist heute, und erst recht morgen, omni-präsent und perma-präsent – überall und jederzeit verfügbar. Der trotz aller Bemühungen von Generationen von Enzyklopädisten unerfüllt gebliebene Traum, vorhandenes Wissen in aller Breite und Fülle zugänglich zu machen, ist im Zeitalter von Internet und World Wide Web Wirklichkeit geworden. Es gibt keine noch so esoterische Neugier mehr, die sich nicht mit einigen gut gezielten Maus-Klicks befriedigen ließe. Aber damit ist die Informationsrevolution noch längst nicht am Ende. Denn uns ist ja nicht nur durch das Internet das Wissen von Enzyklopädien, Zeitschriften, Gesetzeswerken und Kochbüchern unmittelbar verfügbar, sondern mit Hilfe von Facebook, Twitter und ähnlichen Wunderwerken auch das Wissen um bekannte und unbekannte Mitmenschen, die sich mit oft entwaffnender Offenheit einem von ihnen nicht zu bestimmenden und nicht zu kontrollierenden elektronischen Publikum offenbaren und damit das schaffen, was Clive Thompson *ambient intimacy*, eine „Umgebung von Intimität“, genannt hat.

Das, was über die Jahrtausende menschlichen Fragens und Suchens oft unsägliche Mühe bereitet hat – das Finden von Informationen –, ist eine alltägliche Routine und eine technische Selbstverständlichkeit geworden; wir werden schon ärgerlich, wenn die Suche nach der Biographie eines

¹ Mit einer respektvollen Verneigung vor Walter Benjamin (*Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, 1939/1955).

mesopotamischen Herrschers oder nach der Fundstelle eines Herodot-Zitats oder den technischen Einzelheiten eines Ford-Model-B-Automobils von 1932 länger als eine Minute dauert oder wegen des Nachladens einer Internet-Quelle vorübergehend blockiert ist.

Eigentlich müsste uns ob solcher, noch vor gerade dreißig Jahren undenkbarer Errungenschaften eine zivilisatorische Euphorie überkommen. Aber so ganz ungetrübt scheint unsere Freude nicht zu sein – möglicherweise zu Recht. Denn es bleibt in dieser Wunderwelt grenzenloser Information ja die Frage, wie wir mit diesem überquellenden Füllhorn umgehen, wie wir in der Flut von beliebigem Wissen Ordnung, Wertung und Auswahl erreichen, wie in dieser Welt des Überflusses aus Information und Wissen das entsteht, was wir altmodisch genug immer noch als „Bildung“ bezeichnen.

Diesem Beitrag liegt die Überzeugung zugrunde, dass die Entwicklung moderner Informations- und Kommunikationstechnologien eine nachhaltige Veränderung im Konzept wie in der Praxis von Bildung unumgänglich macht. Im Vordergrund einer solchen Veränderung muss dabei die Vermittlung analytischer, kritischer und normativer Fähigkeiten zur Bewertung umfangreicher, aber weitgehend ungeordneter und unbewerteter Informationen stehen.

II

Die klassische Tradition von Bildung war gekennzeichnet und geprägt von selektivem Zugang zu einem weithin geordneten und vorab legitimierten Corpus von Wissen. „Selektiv“ beschreibt dabei sowohl die Tatsache, dass es sich um einen ausgewählten Bestandteil verfügbaren Wissens handelte („humanistisches“ Wissen an bestimmten Gymnasien, religiös geprägtes und selektiertes Wissen bei bestimmten Schulträgern, usw.) als auch den Umstand, dass Zugang zu Wissen nie in gleichem Umfang allen Mitgliedern einer Gesellschaft zugestanden wurde. Der in diesem Rahmen an Schulen und auch Hochschulen zugänglich gemachte Bestand von Wissen war jedoch nicht nur selektiv, sondern auch schon mit einer gewissen Ordnung versehen und mit einer generell akzeptierten Legitimation ausgestattet. Es handelte sich um Wissen, das in gewisser Weise strukturiert war – vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Nationalen zum Übernationalen, vom Alten zum Neuen, vom kulturell Spezifischen zum Universalen; nicht immer waren die Strukturen deutlich erkennbar, aber eine sorgfältigere Analyse von Curricula und Text- und Lehrbüchern dürfte solche Strukturen reichlich transparent machen.

Noch wichtiger dürfte sein, dass dieses Wissen im Wortverstand mit „Glaubwürdigkeit“ ausgestattet war, dass es sich einer Art von Legitimation erfreuen durfte, die diesem Wissen ein allgemein akzeptiertes Gütesiegel verlieh und es für wert erklärte, gelehrt und gelernt, erworben und genutzt zu werden. Die Quellen dieser Legitimation waren unterschiedlich. Sie waren in staatlichen

Bildungseinrichtungen obrigkeitlich-hoheitlicher Art und leiteten sich von der Legitimität staatlicher Herrschaft her; sie hatten in überwiegend religiös oder kirchlich geprägten Bildungsanstalten eine stärker theologische Konnotation und bezogen ihre Autorität aus den Codices kirchlicher Verkündigung und Tradition. Welche Quellen der Legitimation auch immer in Anspruch genommen waren, sie stüteten den für Zwecke der Bildung zugänglich gemachten Kanon von Wissen mit einer Wertung aus, der ihn nicht über alle, aber doch über die meisten Zweifel erhaben sein ließ. Und was für formal der Bildung gewidmete Einrichtungen wie Schulen und Hochschulen galt, das galt *mutatis mutandis* auch für andere Quellen von Wissen wie Bibliotheken, Museen, Zeitschriften und Theater.

Diese Darstellung soll nicht idealisiert erscheinen, denn auch in hergebrachten Traditionen von Bildung ist Wissens-Willkür reichlich genug vertreten – von den einstigen Absurditäten klösterlicher Unterweisung (die bekanntlich der Frage nachzugehen pflegte, wie viele Engel denn auf dem Kopf einer Stecknadel Platz finden würden) bis zu den Ungereimtheiten an amerikanischen Schulen unserer Tage, in denen man das Unterrichten von Evolutionstheorie mit kreationistischen „Alternativen“ meint kompensieren zu müssen. Aber selbst in solchen Perversionen wird ja doch der Vermittlung von Information eine gewisse Struktur und Zielrichtung gegeben, die sie vor völliger Beliebigkeit bewahrt.

Der Kontrast zu der heutigen und morgigen Situation, wie sie zu Beginn dieses Beitrags beschrieben wurde, könnte dramatischer nicht sein. Im Unterschied zu der wohlgeordneten, vorsortierten und mit bewertenden Etiketten ausgestatteten Wissenswelt der klassischen Bildungstradition zeichnet sich die an relativem Einfluss auf die Entwicklung von Menschen immer weiter zunehmende kybernetische Wissenswelt durch eine eklatante Abwesenheit von Ordnung, Struktur und Bewertung aus. Informationen über Kirchenväter, olympische Medaillenspiegel, Hollywood Starlets, Schädlingsbekämpfung im Garten und den Ursprung der Welt stehen potenziell gleichberechtigt nebeneinander und dürfen ähnlicher Aufmerksamkeit sicher sein. Wissenschaftlich gesichertes Wissen beansprucht *prima facie* den gleichen Rang wie Ammenmärchen und völlig aus der Luft gegriffene Behauptungen. Die im kybernetischen Raum verfügbare Information ist beliebig, ungeordnet, unbewertet und in einem fundamentalen Sinn fragwürdig.

Auf das, was eine Gesellschaft an Bildung zu leisten hat, kommt in dieser Situation eine Aufgabe von außerordentlicher und geradezu historischer Bedeutung zu. Die Aufgabe besteht darin, Menschen mit den analytischen, kritischen und normativen Fähigkeiten auszustatten, die sie für den souveränen und eigenverantwortlichen Umgang mit dieser neuen Welt der grenzenlosen Information benötigen. Diese Aufgabe wird umso dringender und anspruchsvoller, je mehr kybernetisch erlangtes Wissen die herkömmliche Wissensvermittlung in Schule und Hochschule infiltriert, überlagert und sogar ersetzt; wie weit dieser Prozess bereits fortgeschritten ist, bedarf sorgfältigerer

empirischer Versicherung, als sie uns bisher zur Verfügung steht. Man sollte sich jedoch über die Unaufhaltsamkeit dieses Prozesses keinen Illusionen hingeben; bereits der wichtige Schritt von der noch relativ systematischen Welt des World Wide Web zu den hoch individualisierten Diskursen bei Facebook u. ä. hat sich mit einer fast atemberaubenden Geschwindigkeit vollzogen.

III

Wir haben streng genommen keine brauchbaren Einsichten oder Erfahrungen, welcher Fähigkeiten es bedarf, um sich in dieser amorphen kybernetischen Wissenswelt zurechtzufinden, und wie sich solche Fähigkeiten in einem Bildungsprozess neuer Art herstellen lassen. Im Folgenden werden für einen solchen Prozess zwei Elemente, die man mit einiger Berechtigung für unverzichtbar halten kann, zumindest skizziert: ein Plädoyer für eine neue Beschäftigung mit Wissen als einem zivilisatorischen Schlüsselphänomen und die Begründung für eine „kybernetische Ethik“ zur normativen Bewältigung einer neuen Wissenswelt.

Wissenskunde als Pflichtfach

Wir konsumieren, verarbeiten und vermitteln Unmengen von Wissen, je nach Beruf und Lebensart von unterschiedlicher Art. Aber unsere gemeinhin unter „Bildung“ subsumierten Veranstaltungen lassen auf geradezu erstaunliche Weise jegliche Bemühung vermissen, uns Klarheit darüber zu verschaffen, was „Wissen“ denn eigentlich ist, wie es zustande kommt, welchen Einflüssen sein Zustandekommen und seine Vermittlung unterliegen und wie man es sinnvoll beurteilt. Man stelle sich vor: Ein zentraler und ständig immer noch wichtiger werdender Bestandteil unserer Zivilisation – Wissen – ist allenfalls am Rande Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung (seitens einiger spezialisierter Philosophen, Wissenssoziologen und Kognitionswissenschaftler) und so gut wie überhaupt nicht irgendeines systematischen Curriculums entweder in Schulen oder Hochschulen. Andere Kernbereiche unserer Zivilisation – Gesundheit, Umwelt, Medien, Verkehr, Kunst – sind als Gegenstand kritischer Fähigkeiten sehr viel besser, wenn auch längst nicht ausreichend, bedient.

Die reizvolle Aufgabe, ein Curriculum für „Wissenskunde“ zu entwickeln (und ein weniger hölzernes Etikett zu finden), kann hier nur angedeutet werden. Benötigt werden gewiss substantielle und methodische Beiträge aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Domänen: aus der Hirnforschung, der Kognitionswissenschaft und der Lernpsychologie, aber auch der Wissenssoziologie, der relativ neuen, aber aufschlussreichen Wissensökonomie (*knowledge economics – knowledge management*), der Kommunikationswissenschaft und sicher auch der Politikwissenschaft, die der Tatsache Rechnung tragen müssen, dass es sich bei der Herstellung und

Nutzung von Wissen um einen eminent politischen, von Machtstrukturen umstellten Prozess handelt.

Unverzichtbar in einem solchen Curriculum (das sowohl an der Schule als auch in einem Propädeutikum für ein Hochschulstudium seinen Platz finden könnte) wären Fragen nach der Entstehung von Wissen in historischen und epistemologischen Dimensionen, nach dem Unterschied zwischen Information, Wissen und Verstehen, nach den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen der Entstehung, Vermittlung und Nutzung von Wissen, nach den institutionellen Rahmenbedingungen der Entstehung von Wissen, nach der Sicherung und kritischen Überprüfung von Wissen und nach den Strukturen des Zugangs zu Wissen – um nur einige der wichtigeren Themen zu nennen.

Plädoyer für eine kybernetische Ethik

Wissen und seine Entstehung besser zu verstehen ist eines der Erfordernisse einer neuen Wissenswelt. Die Fähigkeit, diese Welt normativ zu beurteilen, ist ein zweites und ebenso wichtiges. Hier ist noch unbekannteres Neuland zu bearbeiten – jenseits der branchenüblichen Normen wissenschaftlichen Arbeitens (Plagiatsverbote, Anerkennung der Beiträge anderer, etc.). In diesem normativen Neuland dürfte der Wert des „Teilens und Mitteilens“ (*sharing*) eine ganz besondere Stellung einnehmen. Die neue, kybernetisch ermöglichte Wissenswelt schafft ja nicht nur die Voraussetzungen für eine sehr viel stärker gemeinschaftlich angelegte Ermittlung und Beurteilung von Wissen, sondern lebt geradezu von der Mobilisierung gemeinschaftlicher Energien und Bemühungen. Nirgendwo wird dies deutlicher als in dem frappierenden Erfolg von Wikipedia, eines von seinen Nutzern erstellten und ständig erweiterten und aktualisierten Online-Lexikons, das inzwischen so erfolgreich ist, dass etablierte Lexikon-Verlage ihre Produkte kostenlos ins Netz stellen.

Die grundsätzlich kooperative Einstellung, die in solchen Projekten zum Vorschein kommt, stellt einen radikalen Bruch mit einer Tradition dar, in der die Erlangung von Wissen in aller Regel, und selbst im Verband einer Schulklasse oder einer Vorlesung, ein individuelles Ereignis war, in dem der einzelne Lernende sich vereinzelt mit den jeweiligen Quellen seines Wissens beschäftigt. Die neue kybernetische Wissenswelt scheint uns auf einen Weg zu bringen, auf dem sich eine Art von Genossenschaftsnorm entwickelt, die anzuerkennen, zu verstehen und zu kultivieren ein wichtiger Bestandteil eines neuen Bildungskonzepts sein dürfte.

Während sich diese Norm kooperativen Wissenserwerbs unmerklich und fast schon von selbst entwickelt hat, dürfte eine zweite Norm einer sehr viel ausdrücklicheren Anstrengung bedürfen. Die Rede ist davon, wie wir in dieser so weit offen gewordenen Wissenswelt mit anderen „Wissenskulturen“ umgehen und uns und die Welt davor bewahren, den Eigenwert und die Eigenständigkeit von Wissenstraditionen in anderen Kulturen der allmächtigen Globalisierung von

Wissen zu opfern. Der Wert, der der Anerkennung der „Kulturalität von Wissen“ (Hartmut Böhme und Klaus Scherpe) zukommt, ist angesichts dieser nivellierenden und homogenisierenden Tendenzen nicht hoch genug einzuschätzen. Ihm gerecht zu werden erfordert nicht nur ein empathisches Verständnis anderer Kulturen und ihrer Wissenstraditionen, sondern auch die normative Bereitschaft, ihnen in dieser immer monochromer werdenden Welt des Wissens zu ihrem Recht und zu ihrer Eigenart zu verhelfen.

IV

Wissen ist dank der informations- und kommunikationstechnologischen Revolution unserer Tage grenzenlos (und grenzübergreifend) reproduzierbar, aber gleichzeitig auch beliebiger, ungeordneter und fragwürdiger geworden. Aus dieser Situation ergibt sich die Notwendigkeit eines neu gefassten Begriffs von Bildung, für den die Fähigkeit zur Bewertung und zum kritischen Hinterfragen von Information maßgeblich ist. Die „reflexive Kompetenz“ (Peter Strohschneider), von Information zu Wissen und von Wissen zu Sinn zu gelangen, wird damit zu einer für den Bildungsbegriff zentralen Kulturtechnik, deren sachgerechte Entwicklung und Vermittlung für die mit Bildung befassten Einrichtungen unserer Gesellschaft eine nicht mehr zu umgehende Herausforderung bildet.

Prof. Dr. Hans N. Weiler hat nach dem Studium in Deutschland und England seit 1965 an der Stanford University (USA) Politikwissenschaften und vergleichende Bildungspolitik gelehrt. Er war Direktor des Internationalen Instituts für Bildungsplanung der UNESCO in Paris, bildungspolitischer Berater der Weltbank, der Afrikanischen Entwicklungsbank und zahlreicher Regierungen, Stiftungen und Hochschulen in Afrika, Amerika, Asien und Europa und von 1993 bis 1999 der erste Rektor der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt (Oder). Er ist Träger des Kommandeurskreuzes des Verdienstordens der Republik Polen und des Bundesverdienstkreuzes I. Klasse. Seine neueren Arbeiten beschäftigen sich mit der vergleichenden Hochschulforschung und den politischen Bedingungen der Entstehung und der Nutzung von Wissen.