

Karl-Heinz Dammer

„Das können Sie vergessen“

Überlegungen zum merkwürdigen Umgang mit Wissen in der „Wissensgesellschaft“

Wer die veröffentlichte Meinung halbwegs aufmerksam verfolgt, dürfte kaum noch einen Zweifel daran haben, dass wir in einer „Wissensgesellschaft“ leben. Mit der gleichen Selbstverständlichkeit werden in diesem Zusammenhang die Botschaften kolportiert, dass die „Halbwertszeit“ des Wissens sich zunehmend beschleunige und man demzufolge auch nichts mehr zu wissen bräuchte, sondern nur noch wissen müsse, wo etwas steht. Die erste These ist zumindest eine grobe Verallgemeinerung, die zweite barer Unsinn, wie die folgenden Überlegungen zeigen werden. Beide Thesen wie auch die öffentliche Verwendung des Begriffs „Wissensgesellschaft“ verdanken aber ihre trügerische Überzeugungskraft der massenhaften publizistischen und mündlichen Verbreitung, die dem arglosen Rezipienten Wahrheit suggeriert, wo eine kritische Prüfung angebracht wäre. Kein Schelm ist, wer dabei an Orwells *1984* denkt und jenseits der bedenkenlosen Kolportage eine propagandistische Absicht vermutet. Dieser Vermutung soll im Folgenden nachgegangen werden, ausgehend von der Feststellung, dass zwischen dem Etikett „Wissensgesellschaft“ und der Behauptung, man bräuchte nichts mehr zu wissen ein merkwürdiger Widerspruch besteht. Selbst wenn man zugestehen mag, dass es sich dabei um eine vereinfachende Zuspitzung handelt, ist schwer nachvollziehbar, wie eine „Wissensgesellschaft“ auf das, was sie angeblich konstituiert, leichten Herzens sollte verzichten können. Täte sie es, so meine These, dann würde sie zu einer geschichtslosen und eindimensionalen Gesellschaftsformation, welche die Dummheit zumindest der Mehrheit ihrer Bürger fördert und in dem Maße, wie sie den Wissensverzicht öffentlich propagiert, auch fördern will.

Zur Begründung dieser These ist zunächst zu klären, was alles sich unter welchen Bedingungen als „Wissen“ bezeichnen lässt, woher der Begriff „Wissensgesellschaft“ rührt und was genau damit gemeint ist. In einem weiteren Schritt sollen die beiden Phrasen von der Halbwertszeit des Wissens und der Überflüssigkeit, sich dieses anzueignen, auf ihre Implikationen hin untersucht und abschließend Konsequenzen aufgezeigt werden, die sich daraus für die Schule und die Frage nach dem von ihr zu vermittelndem Allgemeinwissen ergeben.

Wissen im strengen Sinne zu de-finieren, also seine semantischen Grenzen zu bestimmen, ist schwierig, da nahezu jegliches Handeln irgendeine Form von Wissen voraussetzt, sinnvoll aber ist es, verschiedene Ebenen der Wissensverwendung zu unterscheiden und die Verwendungsbedingungen zu präzisieren.

Da bei der Rede von der „Wissensgesellschaft“ häufig auf die (inzwischen nicht mehr ganz) neuen Informationstechnologien, also auf die materialen Möglichkeiten zur Speicherung und Kommunikation von Wissen als wesentliches

Kriterium rekuriert wird, erscheint es angebracht, zunächst zwischen Wissen und Information zu unterscheiden. Während das Wissen notwendig mit Bewusstsein und folglich mit der Idee des Subjekts als Träger von Bewusstsein verbunden ist, gilt dies für den Begriff „Information“ nicht, zumindest nicht mehr, seit er mit dem Siegeszug der Kybernetik allgegenwärtig geworden ist. Führt man sich die zentrale Rolle informationstechnologischer Steuerung in unserem Alltagsleben vor Augen, so drängt sich sogar der Eindruck auf, Bewusstsein sei für manche Informationsverarbeitungsprozesse eher hinderlich. So mag es z. B. sinnvoll sein, die Steuerung eines modernen Düsenjets weitgehend einem Computer zu überlassen, der, wenn es auf sekundenschnelle Entscheidungen ankommt, die notwendigen Informationen zimal schneller und verlässlicher verarbeiten kann als das menschliche Bewusstsein. Dass das technische Potenzial zur Informationsverarbeitung auch weit reichende gesellschaftliche Folgen haben kann, wurde im Kontext der Finanzkrise deutlich, die das bis dahin von der Öffentlichkeit nicht wahrgenommene Faktum zutage förderte, dass die wesentlichen Entscheidungen für An- und Verkäufe an der Börse ohne jegliche menschliche Beteiligung von hochpotenten Computer-Algorithmen in Sekundenbruchteilen gefällt und damit u. U. gesamte Firmenbelegschaften in die Arbeitslosigkeit geschickt werden. Mit dem Einsatz von Wissen wären solche Entscheidungen womöglich anders ausgefallen, weil das Wissen über Entscheidungskriterien verfügt, die einem technischen Informationsverarbeitungssystem nicht zu Gebote stehen.

Einem strengen, aus der philosophischen Tradition abgeleiteten Verständnis nach können als „Wissen“ nur die Bewusstseinsinhalte gelten, denen eine rationale Prüfung vorausging, sei es empirischer oder logischer Natur, und denen unter dieser Voraussetzung Wahrheit zugesprochen wird. Mit dieser Bestimmung wird zugleich deutlich, dass Wissen notwendig mehr umfasst, als genaue Sachkenntnis, nämlich auch das prozedurale Wissen darum, wie solche Kenntnisse korrekt hervorgebracht werden.

Diese strikte Auffassung von „Wissen“ ist auch in der Alltagssprache präsent, wenn wir es von „Meinen“ oder „Glauben“ abgrenzen, ansonsten wird hier aber großzügiger mit dem Begriff verfahren, denn wir sind durchaus bereit, auch bloß „angelesenes“ Wissen als solches gelten zu lassen. Puristen kann dies nur solange stören, bis sie sich klar machen, dass heute niemand mehr sein für das Verständnis der Welt und das Handeln in ihr notwendige Wissen auf dem oben genannten Wege selbst erwerben kann — sein Lebenszeit wäre dafür zu kurz.

Es gibt aber auch viele für das Welt- und Selbstverständnis der Menschen relevante Wissensformen, die von dem philosophisch orthodoxen Begriff gar nicht erfasst werden wie z. B. ein an normativen Maßstäben ausgerichtetes Orientierungswissen, ein aus reflektierter Praxis gewonnenes, intuitives Erfahrungswissen (in der Erziehung beispielsweise als Herbarts „pädagogischer Takt“), das sowohl explizit als auch nur latent verfügbar sein kann („tacit knowledge“) sowie ästhetisches oder religiöses „Erbauungswissen“, das sich nicht rational kategorisieren lässt, aber dennoch auf einer, zumindest subjektiv so empfundenen Gewissheit beruht, die keine rein gefühlsmäßige ist.

Trägt man diesen Überlegungen Rechnung, so gelangt man schnell zu einer sehr umfassenden Bestimmung des Wissensbegriffs als „lernbereite Deutungsschemata, die den natürlichen und sozialen Lebensbedingungen der Menschen einen Sinn geben und ihr praktisches Verhalten regeln“ (Heidenreich 2002, S. 20) oder schlichter als das, was „a person employs to interpret and act on the world“ (Barth, zitiert nach: AutorInnenkollektiv 2010, S. 8).

Versteht man „Wissen“ in dieser allgemeinen Weise, so wird deutlich, dass die oben erwähnte Bindung an Subjektivität eine notwendige, aber keine hinreichende Bestimmung ist, sondern dass der gesellschaftliche Sinnhorizont konstitutiv hinzutritt, der mit darüber entscheidet, was überhaupt als wissenswert gilt und was nicht. Wie fundamental unterschiedlich diese Sinnhorizonte sein können, zeigt uns die ethnologische Forschung (vgl. AutorInnenkollektiv 2010, S. 10).

Unabhängig davon, in welchem gesellschaftlichen Kontext man sich bewegt, wird damit die Validierungsfrage auch zu einer Machtfrage: Wie werden Produktion, Erwerb und Distribution von Wissen institutionalisiert und wer darf qua welcher Autorität darüber entscheiden, was als Wissen anerkannt wird und damit für gesellschaftliche Integration und Anerkennung sorgt? „Wie Wahrheitsregimes sind auch Validierungsverfahren von Wissen immer mit Legitimations- oder Machtstrategien gekoppelt. Sie sind auf eine je eigene Art und Weise kohärent und stringent und sie können, müssen aber keinesfalls an Wahrheitsansprüchen ausgerichtet sein“ (a.a.O., ebda.).

Stellt man das bisher Gesagte in den Kontext der „Risikogesellschaft“ (Beck), so offenbart sich ein letztes wesentliches Merkmal des Wissens, nämlich seine Grenze. Dabei geht es nicht nur um die mit dem Wissen wachsende Erkenntnis, was man alles noch nicht weiß, sondern auch darum, dass dieses Wissen immer schwieriger zu ordnen und damit zu überschauen ist und darum, dass die durch Wissen hervorgebrachten technologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Effekte sich mit dem uns zur Verfügung stehenden Wissen nicht mehr sicher steuern lassen, also mit Folgen und Nebenfolgen, eben Risiken, zu rechnen ist, die sich rationaler Vorhersehbarkeit entziehen.

Umreißt man den Wissensbegriff in dieser Weise, so wird die Frage virulent, welches Wissen und welche Gesellschaft wir meinen, wenn wir von „Wissensgesellschaft“ sprechen.

Unabhängig davon, dass die soziologische Debatte zu diesem Thema noch offen ist (vgl. Leidhold 2001, S. 429), dürfte wohl Bittlingmeyers Eindruck stimmen, dass „Wissensgesellschaft“ der gegenwärtig populärste zeitdiagnostische Begriff ist, in dem sich nach der Agrar- und Industriegesellschaft ein „dritter Paradigmenwechsel“ ankündigt (Bittlingmeyer 2001, S. 15), v. a. seit der Lissabon-Erklärung, der zufolge Europa zum größten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden habe (vgl. Heidenreich 2002, S. 1). Diese oberflächliche Beobachtung enthält bereits einen wichtigen Hinweis auf die Funktion, die dem Wissen in der nach ihm benannten Gesellschaft zugeschrieben wird, nämlich eine primär ökonomische.

Der Ankündigung eines „Paradigmenwechsels“ lässt sich indes in Frage stellen, führt man sich vor Augen, dass „Wissensgesellschaft“ keineswegs der einzige Begriff ist, mit dem man die gesellschaftlichen Umbrüche auf einen Nenner zu bringen versucht. Becks „Risikogesellschaft“ wurde bereits erwähnt; ihr wären die „Informations-“, und die „Erlebnisgesellschaft“ zur Seite zu stellen sowie das offenere Etikett der „postindustriellen Gesellschaft“. Neben diesen Versuchen, das fundamental Neue des Wandels zu fixieren, findet man auch Ansätze, die eher auf die Kontinuität im Wandel abheben, wie die traditionell marxistischen, die unverändert von einer „kapitalistischen Gesellschaft“ sprechen oder denjenigen Foucaults, der die moderne Gesellschaft als ganze vom ausgehenden 17. Jahrhundert an als eine in ihrer Gestalt und ihren Mitteln sich wandelnde „Disziplinargesellschaft“ begreift.

Der vereinheitlichenden Sichtweise, die in der Rede von der „Wissensgesellschaft“ zum Ausdruck kommt, stehen also andere Positionen gegenüber, was eher auf Orientierungslosigkeit als auf Wissen bezüglich der Identität moderner Gesellschaften hindeutet. Ob oder inwieweit einer der oben genannten Begriffe gesellschaftstheoretisch mehr Recht beanspruchen kann als ein anderer, ist hier nicht zu erörtern, wenn aber manches darauf hindeutet, dass sich die „Wissensgesellschaft“ als Etikett durchsetzt, so hat dies sicherlich nicht nur und wohl nicht einmal primär mit theoretischen, sondern mit politischen Erwägungen zu tun, die weniger darauf zielen, den Wandel analytisch zu beschreiben, sondern ihn durch den Begriff auch zu präjudizieren, also mit der Bezeichnung Fakten zu schaffen.

Da die historische Dimension im Diskurs der „Wissensgesellschaft“ eine erstaunlich geringe Rolle spielt, ist zunächst daran zu erinnern, dass abendländische Gesellschaften von Anfang an Gesellschaften waren, in denen Wissen eine entscheidende Rolle spielte — zumindest für die, die darüber verfügten und schrieben. Schon die klassische griechische Philosophie kreiste um die Fragen des wahren Wissens (Platon), seiner Grenzen (Sokrates) oder die Möglichkeiten seiner systematischen Ordnung (Aristoteles) und dies waren keineswegs nur theoretische, sondern (z. B. bei den Sophisten) auch politisch-praktische Fragen. In umfassender Weise praktisch wurde der Anspruch des Wissens mit der Renaissance, idealtypisch ausgedrückt in Bacons Aphorismus „Wissen ist Macht“ und publizistisch zu belegen mit den sich rapide vermehrenden Enzyklopädien, von denen sich manche nur einem einzigen, z. T. sehr entlegenen Wissensbereich zuwandten. Insofern sprechen Burke und van Dülmen zu Recht bereits für jene Epoche von einer „Wissensgesellschaft“ (vgl. Burke 2001 und van Dülmen 2004), als deren „Agenturen“ die Enzyklopädien bezeichnet werden können (Schneider 2006, S. 16).

Was allerdings diese frühmodernen Gesellschaften von den bürgerlich-kapitalistisch entfalteten Gesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts unterscheidet, ist die Funktion des Wissens für die Gesellschaft insgesamt. Bereits in den Enzyklopädien wurde Wissen nicht nur gesammelt und geordnet, sondern z. T. auch bewertet (z. B. in der *Encyclopédie* d'Alemberts und Diderots) und als Grundlage zur Gestaltung und Beherrschung der Welt zur Verfügung

gestellt — der natürlichen Welt, deren Nutzung für menschliche Zwecke optimiert werden sollte, wie auch der gesellschaftlichen, die von Grund auf in Namen der Vernunft neu gestaltet werden sollte. Ein dem Wissen innewohnender Herrschaftswille war also schon zu erkennen, zu seiner Durchsetzung fehlten aber in jener Anfangsphase noch die Mittel.

Den entscheidenden Schritt zur modernen Wissensgesellschaft machte Auguste Comte zwischen 1830 und 1840 mit seinem *Discours de Philosophie positive*, der jegliches spekulative Wissen verdammt, um allein das „positive“, d. h. als Tatsache feststehende Wissen gelten zu lassen, ein Wissen, das sich nun nicht mehr in der Erkenntnis und Beherrschung der Natur erschöpfen, sondern darüber hinaus Grundlage für die rationale Steuerung und damit den geplanten Fortschritt der Gesellschaft werden sollte. Gestalt nahm dieses Konzept rationaler Steuerung kollektiven Handelns in den kapitalistischen Betrieben und später in der modernen Bürokratie an, wie man bei Marx bzw. Weber nachlesen kann.

In der Folge dieser Entwicklung tauchte in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts erstmals der Begriff „Wissensgesellschaft“ in der amerikanischen Soziologie, namentlich bei Drucker, Lane und v. a. Daniel Bell auf, der mit seinem Werk *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting* (1973) diesen Begriff popularisierte und die These vertrat, dass die wesentliche Produktivkraft postindustrieller Gesellschaften nicht mehr Arbeit, Kapital und Rohstoffe seien, sondern das immaterielle Wissen und mit ihm auch die Wissenschaft. Der Akzent hatte sich also vom Wissen als wesentlichem Mittel der Organisation und Koordination der traditionellen Produktivkräfte selbst zur Produktivkraft entwickelt, was auch in der politisch-bürokratischen Steuerung der Gesellschaft erkennbar wurde, die sich zunehmend auf den Rat wissenschaftlich ausgebildeter Experten angewiesen sah.

Nach rund zwei Jahrzehnten wurde dieser Diskurs in den 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen, wobei sich der Akzent von der organisatorisch-strukturellen auf die subjektive Seite verschob, nämlich die für eine solche gesellschaftliche Formation notwendige Qualifikation der Individuen (vgl. Heidenreich 2002, S. 9 ff). Damit rückte auch ein Problem ins Bewusstsein, das in dem vorherigen fortschrittsoptimistischen Diskurs noch keine Rolle gespielt hatte, nämlich die aus unterschiedlicher Verteilung von Wissen bzw. der institutionellen Regelung von Zugangsmöglichkeiten zum Wissen sich ergebende Ungleichheit. Wenn gesellschaftlich relevantes Wissen – mehr implizit als explizit – auf ökonomisches und politisches Steuerungswissen reduziert wird, lässt sich sein Herrschaftscharakter kaum bestreiten. Auch hier ist allerdings nur die Gestalt, nicht die Herrschaftsförmigkeit von Wissen selbst neu: Die Sophisten boten in der griechischen Polis gegen gutes Geld rhetorisches Wissen zur Beherrschung der öffentlichen Debatte an; Platons Staatsführer sollten sich allein durch ihr Wissen und die daraus resultierende Weisheit auszeichnen; im Mittelalter waren Produktion und Distribution von Wissen ein Privileg des Klerus, das noch heute im *Index librorum prohibitorum* als Fossil zu bestaunen ist, und selbst Bacons universalistisch gemeinte Devise „Wissen ist Macht“ drückt sozialgeschichtlich betrachtet das Interesse einer neu entstehenden Klasse von

Welt- und Markteroberern dar; von der späteren schulisch-institutionellen Ungleichverteilung von Wissen im 19. und 20. Jahrhundert ganz zu schweigen. Der historisch belegbare Herrschaftscharakter von Wissen sollte jedoch nicht dazu verführen, auch seine heutige Gestalt als bloßen Ausdruck von Klassenunterschieden zu deuten, denn das o. g. Steuerungswissen zielt ja primär darauf, alle Subjekte den Organisationsstrukturen zu unterwerfen, heute um so mehr, als die neoliberale Doktrin von allen erwartet, als „unternehmerisches Ich“ seine ökonomische Verwertbarkeit durch „lebenslanges Lernen“ permanent selbst zu optimieren. Damit bekommen auch die sozialen Trennlinien eine neue Qualität, denn zum einen können unter diesen Bedingungen das Verfügen über Wissen bzw. die Möglichkeiten seiner Aneignung nicht mehr über bloße Klassenzugehörigkeit entscheiden, sondern über gesellschaftliche Inklusion oder Exklusion; zum anderen verfügen die oben erwähnten Politikberater weniger wegen ihrer Klassenzugehörigkeit als wegen ihres wissenschaftlichen Expertenwissens über Einflussmöglichkeiten, die die Frage nach der Legitimation politischer Entscheidungen aufwerfen: Welche Entscheidungsspielräume bleiben den politischen Repräsentanten angesichts des wissenschaftlichen Wahrheitsregimes, auf das sich die Berater berufen, und welche Rolle können dann noch die parlamentarischen Verfahren spielen, durch die sich politische Entscheidungen verfassungsmäßig zu legitimieren haben? Welche Möglichkeiten haben Bürger und ihre politischen Repräsentanten öffentlich und wirksam die Frage zu erörtern, inwieweit sie sich überhaupt allein diesem Wahrheitsregime unterwerfen wollen, dessen ökologische und soziale Folgen in der „Risikogesellschaft“ nicht mehr zu übersehen sind?

Eine skeptische Einschätzung dieser Möglichkeiten mag angebracht sein, zwingend ist sie aber nicht, denn dank der neuen Kommunikations- und Speichertechnologien steht fast alles Wissen nahezu unbeschränkt jedem Bürger zur Verfügung, sobald er über einen Computer mit Internetanschluss verfügt, was inzwischen fast schon zur Alphabetisierung zählt. Grundsätzlich hat damit jeder die Möglichkeit, sich die notwendigen Informationen für eine vernünftige Meinungsbildung zu beschaffen und am öffentlichen Diskurs teilzunehmen. Die Funktion des so erworbenen Wissens ist immer zwiespältig, solange man von einem weiten Wissensbegriff ausgeht, wie er eingangs umrissen wurde; es kann ein Instrument für Herrschaft wie für Emanzipation von überflüssigen Zwängen sein, wofür die Aufklärung das historisch wohl eindrucksvollste Beispiel ist. Natürlich kann öffentliche Partizipation via Internet im „shitstorm“ enden, aber auch bestehende Herrschaft wirksam in Frage stellen, im Großen (Arabischer Frühling) wie im Kleinen (Gutenberg, Schavan).

Es ginge also darum, den beschränkten Charakter des Wissens, auf dem die „Wissengesellschaft“ beruht, zu erkennen, sich, wie Max Horkheimer es einmal formulierte, „nicht durch die Macht der anderen verdummen [zu] lassen“, und von seinem Verstand bei der Suche und Verarbeitung von Wissen Gebrauch zu machen, um sich mit wachem Bewusstsein der Welt orientieren und verorten zu können und handlungsfähig zu werden. Genau dies, so meine These, wird durch die beiden eingangs zitierten Phrasen zur Halbwertszeit des Wissens und seiner

Überflüssigkeit verhindert und soll es womöglich auch, um den ideologischen Schleier der Eindimensionalität zu bewahren, in den sich das neoliberale Gesellschaftsbild mit seiner Devise „There is no Alternative“ hüllt. Prüfen wir also genauer, was es mit diesen beiden Phrasen auf sich hat.

Phrase 1 lautet sinngemäß: „Das Wissen veraltet inzwischen alle zwei bis drei Jahre“ bzw. „Die Halbwertszeit von Wissen nimmt rapide zu“ (vgl. z. B. Schmidt 1999, S. 397).

Dass Wissen mit seiner beschleunigten Zunahme zwangsläufig altert, ist, wie andere Erscheinungen der Wissensgesellschaft auch, nichts Neues: Selbst die seinerzeit mit Abstand umfangreichste Enzyklopädie Europas, Zedlers ab 1750 herausgegebenes Universallexikon mit 64 Bänden und rund 290.000 Einträgen galt schon als relativ bald veraltet (vgl. Schneider 2006, S. 9). Die deutschsprachige Wikipedia zählt ihrer eigenen Statistik zufolge ca. 1,5 Millionen Einträge, die nur dank der Technik und einer unüberschaubaren Zahl von Autoren ständig aktualisiert werden können. 1940 wurde erstmals eine Wissenszählung basierend auf Bibliotheksbeständen vorgenommen, die zu dem Ergebnis kam, dass bis dahin sich das Wissen etwa alle 16 Jahre verdoppelt hatte (vgl. Leidhold 2001, S. 483). Inzwischen ist daraus mit der „Szientometrie“ eine eigene Wissenschaft geworden, die das exponentielle Wachstum von Wissen ausgehend von Monographien und Beiträgen zu Fachjournalen misst.

Da also das Veralten des Wissens selbst nichts Spektakuläres ist, scheint die Phrase allein auf den Überraschungseffekt zu bauen, der aus der Zeitangabe resultiert und einen davon abhalten mag, über den Informationsgehalt nachzudenken, der sich aus dem positivistischen Glauben an die Relevanz von Zahlen und dadurch ermittelte Halbwertszeiten speist, aber keinerlei Qualitätserwägungen enthält, die aus der Phrase eine bedeutungsvollen Aussage machen könnten. Das einzige implizite Qualitätsmerkmal der Szientometrie scheint zu sein, dass Sie sich auf die Zählung wissenschaftlicher Publikationen konzentriert, was zunächst eine gewisse Plausibilität hat, da man von diesem am ehesten neues Wissen erwarten kann. Auch dies sagt aber noch nichts darüber aus, für wen das neue Wissen in welchen Kontexten wie relevant wird, also ob beispielsweise die neuste Erkenntnis, dass die Erde keine Kugel, sondern nur ein „kugelähnlicher Sphäroid“ sei für die Bewohner dieses Planeten, auch für die wissenschaftlich Tätigen unter ihnen, bedeutsam ist.¹

Unabhängig von dieser Bedeutungsfrage enthält die Konzentration auf wissenschaftliche Publikationen bereits eine unausgesprochene Normierung, die in der Phrase nicht mehr erkennbar ist: Das wissenschaftliche Wissen wird zum Wissen schlechthin erklärt, so dass der Leser den Eindruck bekommen kann, er müsse sein Leben auf das unaufhörliche Füllen stets neu gerissener Lücken konzentrieren. Auf diese Weise kann man also willige Adressaten für die Parole

¹ So der Mathematiker Samuel Arbesman in einem Interview mit der *Süddeutschen Zeitung*, Nr. 30, 5.2.13, S. 16.

des „lebenslangen Lernens“ schaffen, dem sich jeder gemäß den von der „Wissensgesellschaft“ diktierten Bedingungen zu fügen hat.

Greift man auf den einleitenden Versuch, den Begriff „Wissen“ zu umreißen, zurück, so erkennt man, dass durch diese implizite Normierung das Orientierungs- und Erbauungswissen, das ein Mensch braucht, „to interpret and act on the world“, wie überhaupt alles nicht-kodifizierte Wissen ausgeklammert wird. Aber selbst das wissenschaftliche Wissen lässt sich nicht vollständig mit der Halbwert-Phrase erfassen, denn dieser Logik entspricht ja nur das linear akkumulierte und ggf. sachlich revidierte Wissen der Natur- und Technikwissenschaften, selbst wenn auch hier bezweifelt werden darf, dass jeder gezählte neue Beitrag im „Publish-or-perish-Betrieb“ wichtige neue Erkenntnisse enthält. Für die Humanwissenschaften lässt sich ein solcher Fortschritt nicht in der gleichen Weise behaupten, da sie ihren Gegenstand im Zuge des historischen Wandels immer wieder neu interpretieren und dabei von unterschiedlichen theoretischen Ausgangspunkten zu unterschiedlichen, sich ergänzenden Erkenntnissen kommen. Was sie liefern können, ist wissenschaftlich fundiertes Orientierungswissen, an dem, wie bereits gemutmaßt, in der „Wissensgesellschaft“ kein Interesse besteht.

Selbst wenn man zugesteht, dass die permanente Innovation eine der treibenden Kräfte der Moderne ist, so erinnert doch die Aufmerksamkeit heischende These, das Wissen verdopple sich alle zwei bis drei Jahre, eher an den auf einem engen Markt sich beschleunigenden Innovationszwang der spätkapitalistischen Ökonomie, gemäß der von Microsoft herausgegebenen Devise „obsolete your own products“ (zitiert nach: Leidhold 2001, S. 438). Da somit der sachliche Gehalt der These gegen Null tendiert, kann man es als eine ihrer Hauptfunktionen ansehen, dass sie bestimmte Verhaltenserwartungen begründet, deren wesentliche in der zweiten Phrase ausgesprochen wird: „Man braucht nichts mehr zu wissen, sondern nur noch zu wissen, wo etwas steht“.

Wer darin einen Widerspruch zur Wissensgesellschaft sieht, der irrt sich; denn bei Lichte betrachtet handelt es sich um eine für sie zentrale Devise. Die Phrase resultiert scheinbar logisch aus der ersten, so dass jemand, der diese glaubt, auch der Schlussfolgerung kaum widersprechen kann. Dass kein einzelner Mensch, die ungeheurer Menge des Wissens speichern, geschweige denn in seinem Kopf ordnen kann, ist trivial; Leibniz war der letzte Philosoph, der allgemein noch als Universalgelehrter gilt, und bereits 1788 waren es rund 10.000 Autoren, die an der damals neuen Auflage der *Encyclopaedia Britannica* mitarbeiteten (vgl. Leidhold 2001, S. 435). Aus dieser Tatsache aber abzuleiten, man müsse nichts mehr wissen, ist entweder ein Trugschluss oder bewusste Irreführung, denn natürlich geht es beim Wissen nicht um die möglichst umfassende Anhäufung von Informationen, sondern deren Verstehen, Strukturieren, Kombinieren und Bewerten als Leistung eines Subjekts, das zu entscheiden in der Lage ist, welche Informationen für es eine Rolle spielen und welche nicht.

Ein solches Subjekt kann kaum Adressat der Phrase sein, sondern nur ein Mensch, den man dumm halten möchte und der vielleicht der Aufforderung dazu

erleichtert folgt, da man ihm erfolgreich suggeriert hat, die Komplexität der Wissensgesellschaft würde ihn ohnehin überfordern. Er soll sich in dieser Welt gar nicht orientieren, damit die Experten der Wissensgesellschaft dies durch keine Einwände gehindert für ihn tun können. Die Entwertung des Gedächtnisses entwertet zugleich die Geschichte und damit auch die Erinnerung an die Ambivalenz des Wissens, mit dem Herrschaft stabilisiert, aber auch in Frage gestellt werden kann.

Die voranstehenden Überlegungen mögen eine Orientierung gegeben haben für die Beantwortung der abschließenden Frage, welche Bedeutung die Wissensgesellschaft bzw. die Rede von ihr für die Schule als die Institution hat, die zentral für den Wissenserwerb der nachfolgenden Generation verantwortlich ist. Dass der Diskurs mitsamt seinen Phrasen dort seine Spuren hinterlassen hat, ist unverkennbar.

Nimmt man die Halbwertzeit-Phrase für bare Münze, so erscheint klar, dass die Schule als glaubwürdige Institution zur Vermittlung von Wissen ausgedient hat, denn szientometrisch gesehen verdoppelt sich das Wissen innerhalb der Schulzeit drei bis viermal und ist damit immer der Igel, dem der schulische Hase vergeblich hinterherläuft. Angesichts der Aussichtslosigkeit dieses Unterfangens versucht man daher, schulische Bildung nicht mehr an Inhalten zu orientieren, sondern an Kompetenzen, Methodentraining und „soft-skills“, damit die Schülerinnen und Schüler wissen, wo etwas steht, wenn sie nichts mehr wissen. Dass dies nur eine geringfügig polemische Zuspitzung ist, zeigt ein Experiment des Frankfurter Biologie-Didaktikers H.-P. Klein. Er ließ Neuntklässler eine Biologie-Klausur aus dem Abitur bearbeiten und konnte überrascht feststellen, dass alle diese Klausur gemäß dem Erwartungshorizont bestanden hätten, einige sogar besser als „ausreichend“. Bei genauerer Betrachtung der Aufgaben war dies allerdings nicht verwunderlich, denn die Fragen waren so gestellt, dass sie sich nach genauer Lektüre der sechs Seiten umfassenden Materialien mit den dort gegebenen Informationen beantworten ließen. Die Schüler brauchten also nur ihre im Rahmen der *Literacy* erworbene Lesekompetenz einzusetzen und zu ermitteln, wo was steht (Vgl. Klein 2011). Sie dürften damit als fit für die Wissensgesellschaft gelten, und wenn es ihnen überdies gelingt, ihre „soft skills“ (Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie etc.) in Anschlag zu bringen, steht auch ihrem beruflichen Erfolg nichts mehr im Wege.

Zum Leidwesen mancher Bildungsreformer verweigern sich allerdings viele Lehrkräfte, soweit sie können, diesen deprofessionalisierenden Anmutungen und orientieren sich bei der Unterrichtsplanung weiter an Inhalten. Ohne damit einem unreflektierten Traditionalismus nach dem Prinzip „Wir haben noch jede Reformwelle überlebt“ das Wort zu reden, gibt dies Anlass zur Hoffnung, denn eine solche Verweigerung zeugt von der Erkenntnis, dass die Schule mehr ist als eine beliebig zu modellierende Serviceagentur für sich verändernde gesellschaftliche Bedürfnisse, nämlich eine Institution mit historisch gewachsener Eigenlogik, die im Wesentlichen darin besteht, einerseits den funktionalen Erfordernissen der Gesellschaft Rechnung zu tragen, andererseits aber auch, die

nachwachsenden Bürger mit dem Wissen und den Fähigkeiten auszustatten, die sie brauchen, um sich selbständig in der Welt zu orientieren, eigene Interessen zu entdecken und zu vertiefen sowie einen ihren Wünschen und Potenzialen entsprechenden Platz in der Gesellschaft zu finden. Vollkommen gelingen wird dies nie, weil Individuum und Gesellschaft immer in einem Spannungsverhältnis stehen, die Schule verrät aber ihren Auftrag, wenn sie, durch gesellschaftliche Entwicklungen verunsichert, einseitige Anpassung betreibt und sich dabei den Anstrich von Modernität zu geben versucht, denn nur wenn das Spannungsverhältnis bewusst bleibt und ausgehalten wird, besteht die Chance, dass – soweit die Schule dazu überhaupt beitragen kann – die Gesellschaft sich über ihren jeweiligen Zustand hinaus qualitativ weiterentwickeln kann, entsprechend der klassischen Formulierung Schleiermachers, „daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“ (Schleiermacher, 1966, S. 31).

Unter dieser Voraussetzung wäre es Aufgabe der Schule, nicht Allgemeinbildung zu vermitteln, wie es landläufig heißt, sondern Allgemeinwissen. Bildung kann, wie es bei Humboldt heißt, von außen nur angestoßen, nicht aber bewirkt werden; sie benennt den Prozess der lebenslangen inneren Vervollkommnung eines Individuums, die nur dieses selbst in einer ständigen Auseinandersetzung mit der Welt leisten kann. Das dafür notwendige Material, nämlich Wissen kann es sich aber erst dann selbständig aneignen, wenn eine systematische Grundlage vorhanden ist, die es dem Individuum erlaubt, Wissen auszuwählen, zu strukturieren, einzuordnen und zu bewerten. Diese systematische Grundlage kann es angesichts der Komplexität der Welt und erst zu entfaltender kognitiver Fähigkeiten nicht allein schaffen, sondern ist dabei auf Unterricht angewiesen. Die Betonung liegt dabei auf „systematisch“, also auf einer Ordnung des Wissens, das hier nicht als enzyklopädisches Sammelsurium aufzufassen ist, welches man im Zweifelsfalle nachschlagen kann, sondern als eine bildungstheoretisch begründete Auswahl von Stoff, der für die von der Schule nicht zu beeinflussenden Bildungsprozesse fruchtbar werden kann.

Knapper gesagt: Die Schule muss ein Allgemeinwissen vermitteln, das Bildungsprozesse auslösen und fördern kann. Über die Vermittlung von Fakten hinaus impliziert dies dreierlei (vgl. Bieri 2008):

- Einen „Sinn für Proportionen“, also die Fähigkeit, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, sich nicht in Details zu verlieren, zugleich aber sie grob einordnen zu können;
- einen Sinn für Genauigkeit, dort, wo es um vertiefte Erkenntnis oder gründliches Verstehen gehen soll, und zumindest ansatzweise
- ein Wissen „zweiter Ordnung“, also ein Wissen darum, wie Wissen zustande kommt und warum es von wem unter welchen Umständen hervorgebracht wurde. Konsequenterweise verhindert dies, dass man Opfer manipulativer Phrasendrescherei wird.

Dies alles mag wenig originell klingen, beschreibt aber das, was die Schule, realistisch betrachtet, erreichen kann, es ist aber möglicherweise schon mehr, als den Propagandisten der „Wissensgesellschaft“ lieb sein mag.

Literatur:

AutorInnenkollektiv: Wissenschaft und soziale Ordnung. Eine Kritik der Wissensgesellschaft. Berlin 2010 (<http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-640-papers/2010-1/PDF/1.pdf>; 13.2.13)

Bieri, Peter: Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Göppel, Rolf u. a. (Hrsg.): Bildung ist mehr.... Potentiale über PISA hinaus. Heidelberg 2008, S. 13-21

Bittlingmayer, Uwe H.: „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 36 / 2001, S. 15-23

Breuer, Hubertus / Arbesman, Samuel: Die Erde ist keine Kugel. In: Süddeutsche Zeitung, 30, 5.2.13, S. 16

Burke, Peter: Papier und Marktgeschrei. Die Geburt der Wissensgesellschaft. Berlin 2001

van Dülmen, Richard / Rauschenbach, Sina (Hrsg.): Macht des Wissens. Die Entstehung der modernen Wissensgesellschaft. Köln / Weimar / Wien 2004

Heidenreich, Martin: Die Debatte um die Wissensgesellschaft. http://www.sozialstruktur.uni-oldenburg.de/dokumente/wissensgesellschaft_2002.pdf (13.2.13)

Leidhold, Wolfgang: Wissensgesellschaft: In: Korte, Karl-Rudolf / Weidenfels, Werner (Hrsg.): Deutschland-TrendBuch – Fakten und Orientierungen. Opladen 2001, S. 420 - 460

Klein, Hans-Peter: Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Nivellierung der Ansprüche. In: *Profil*, Mai 2011, S. 15-17

Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften. Erster Band. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Herausgegeben von Erich Weniger und Theodor Schulze. Düsseldorf und München 1966.

Schmidt, Artur P.: Der Wissensnavigator. Das Lexikon der Zukunft. Stuttgart 1999

Schneider, Ulrich Johannes (Hrsg.): Seine Welt wissen. Enzyklopädien in der frühen Neuzeit. Darmstadt 2006

Stehr, Nico: Moderne Wissensgesellschaften. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 36 / 2001, S. 7 - 14

(29.000 Zeichen ohne Leerzeichen)