

# *Verdrängter Humanismus – Verzögerte Aufklärung:* Die Linzer Situation als Anregung und Modellfall

r. born

## *0. Einleitung bzw. persönliche Notizen zu den fahrlässigen Vereinfachungen und Verallgemeinerungen im universitären Alltag*

„Auf halbem Wege zwischen Glaube und Kritik liegt die Herberge zur Vernunft. Die Vernunft ist der Glaube an etwas, das man ohne Glauben verstehen kann; doch bleibt es immer noch ein Glaube, denn verstehen setzt voraus, dass es etwas Verstehbares gibt.“<sup>1</sup>

An der JKU (Johannes Kepler Universität) in Linz/D gibt es zwar ein Dienstleistungs-Institut für "Philosophie und Wissenschaftstheorie" aber Philosophie als Hauptfach ist nicht eingerichtet, obwohl z.B. ein Doktoratsstudium mit den vorhandenen Ressourcen sowohl realisierbar als auch sehr reizvoll wäre. So ferne man einen einschlägigen Magister erworben hat, und (ich wähle absichtlich ein anderes Beispiel) z.B. an einem (Wirtschafts-) Psychologie Institut (was es auch gibt) als Assistent/in arbeitet, könnte man eine einschlägige erfahrungsbezogene (aus dem eigenen Arbeitsumfeld, aber dennoch fachspezifische) z.B. psychologische Dissertation verfassen. Allerdings gilt (ohne empirische Untersuchungen): Fachspezifische Dienstleistungen alleine nur für Studenten sind auf die Dauer nicht ausreichend, Lehre ohne Forschung bzw. fachspezifische Weiterbildung ist längerfristig gesehen sinnlos bzw. führt zu einer unreflektierten Vermittlung von unhinterfragten Regeln und Rezepten, deren Anwendungs-Ergebnisse sich dann einer allgemein menschlichen Bewertung und Beurteilung im lebensweltlichen Kontext „entziehen“, weil die entsprechende Sensibilisierung dafür nicht „aufgebaut“ wurde. Ethik und Bedeutungsklärung werden zu Fremdwörtern und ein aufklärungsgeleitetes Mitdenken der Betroffenen, welches über ein reines Regelbefolgen oder Abarbeiten von vorgegebenen Algorithmen hinausgeht, wird limitiert bzw. irgendwann sogar ganz eliminiert. Die fälschliche Meinung und Begründung ist natürlich, dass man das nicht brauche, weil man sich auf die Theorien und deren Vollständigkeit verlassen zu können glaubt. - Wissenschaftsphilosophisch bzw. -theoretisch gesehen, um gleich mit einer Provokation ins Haus zu fallen, geht es darum, dass die theoretisch-explanatorischen Erklärungen (konkret z.B. von wirtschaftlichem Erfolg) nur selten unmittelbar handlungs-bestimmend projiziert werden sollten, sondern mit der nötigen „Diskretion“ und einem entsprechenden (Anwendungs-) Korrekturspielraum, gewissermaßen mit einem „menschlichen Augenmaß“ (was dann

---

<sup>1</sup> Pessoa Fernando: Das Buch der Unruhe des Hilfsbuchhalters Bernardo Soares. Frankfurt 2006. p. 182

gegebenenfalls näher zu erläutern ist), umgesetzt werden sollten. – Hier spielen nun zwei Aspekte herein, denen man keinesfalls ausweichen sollte:

- 1) Es ist tatsächlich so etwas wie eine Verdrängung von Humanismus (und nicht nur in Linz) zu spüren, (wo von Ausnahmen abgesehen, beispielsweise im Volkswirtschaftslehre-Studium, ethische Fragestellungen eher scheel angesehen werden), weil sich eine humanistische Einstellung ja nicht rechnet (!)
- 2) Die Errungenschaften und Ziele der europäischen Aufklärung werden rückgängig gemacht, indem das Wissen über das „Zustandekommen“ von Wissen (in der Forschung) zu wenig beachtet wird und damit die Wechselwirkungen zwischen Wissenschaft und Alltag zu wenig verstanden und reflektiert werden.

Diese Punkte werden unten noch genauer erläutert, weil die Kombination von Ethik und Wissenschafts-Philosophie (mit aller nötigen Vorsicht und Demut) hier helfen könnte, mögliche Fehlentwicklungen und deren Ursachen sichtbar zu machen und diversen negativen Entwicklungen entgegenzuwirken bzw. vorzubeugen. In Richtung „Aufklärung“ gesprochen (cf. Brinton: Enlightenment<sup>2</sup>), wonach der (statische) Gesellschaftsvertrag und eine (übertriebene) Wissenschaftsgläubigkeit<sup>3</sup> entscheidend sind, könn(t)en eben gerade Ethik und eine moderne Wissenschaftstheorie (im Sinne von Hilary Putnam, auf den noch genau eingegangen wird) entscheidend mithelfen, sich einen Blick für eine lebenswerte und liebenswerte Wirklichkeit zu bewahren und sowohl dem „Wahnsinn“ einer solchen „Normalität“ (Arno Gruen) als auch einem „Verrat am Selbst“ (ebenfalls Arno Gruen) zu entgehen.

Ich werde auch gleich auf die tatsächlichen fachlichen Chancen der „Linzer-Lehrsituation“ zurückkommen, die vor allem im Bereich Inter- und Transdisziplinarität, Reflexion, Aufklärung und Pragmatismus liegen. In dieser Hinsicht werde ich zu zeigen versuchen, dass gerade die Vorschläge von Hilary Putnam<sup>4</sup> in Richtung auf eine dritte Aufklärung (und bei J. Rifkin in Richtung auf

---

<sup>2</sup> Brinton, Crane: Enlightenment In: The Encyclopedia of Philosophie. Hrg. P.Edwards. London 1967. pp.519-525

<sup>3</sup> cf. Putnam, Hilary: Ethics without Ontology. Cambridge 2004. p.102

<sup>4</sup> cf. „Ethics without Ontology“ 2004

Hilary Putnam, der sich selbst als einer der letzten „Europeans“ (cf. Henry James: in Harvard sieht, hat nicht nur durch seine intensive Beschäftigung mit Wittgenstein sondern auch durch frühe, für seine Entwicklung und Karriere wichtige Forschungsaufenthalte in Wien einen sehr persönlichen aber auch inhaltlichen Bezug zur österreichischen Philosophie entwickelt. Rudolf Haller, der sich insbesondere für eine eigenständige „österreichische Philosophie“ stark gemacht hat, kann kurz gefasst dahingehend interpretiert werden, dass sich letztere durch eine besondere Art des Realitätsbezuges (verständlich aus der Geschichte), auszeichnet. Nach Haller dürfen wir philosophische Ideen „wie andere geistige Gebilde, einer gewissen Institutionalisierung [...], um wirkungsvoll zu werden“. Weiters werden „bestimmte Ideen und Konzeptionen zu einer

eine neue Aufklärung<sup>5</sup>) durch das Linzer Modell „Wissenschaftsphilosophie“ (Ethik und Wissenschaftstheorie) für Wirtschaftswissenschaften (inkl. Wirtschaftsinformatik für die Sozial- und Wirtschafts-wissenschaftliche und die Technisch-Naturwissenschaftliche Fakultät sowie für das Diplomfach Wissensmanagement) in gewissem Sinne vorweggenommen wurden. Vorweggenommen in dem Sinn, dass ein ähnlicher Geist, wie ihn Hilary Putnam (nicht erst in „Ethics without Ontology“ und schon früher insbesondere in „Renewing Philosophie“ 1992) vertritt, in die Lehre in Linz Einzug gehalten hat.

Spezifisch für ein Studium in Linz ist, dass die Lehr- und Forschungs- Schwerpunkte im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen und im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich liegen und es auch eine juristische Fakultät gibt. Aber es ist in Linz keine im eigentlichen Sinne geisteswissenschaftliche Fakultät eingerichtet. Aus diesem scheinbaren Nachteil, der ja häufig zu den berühmten „Inzucht-Spezialisten“ führt, kann man „positives Kapital“ schlagen (um dem ökonomischen Jargon gerecht zu werden) bzw. vorwegnehmend gleich auf Georgina Born<sup>6</sup> (Uncertain Vision) zu verweisen, die ähnliche Tendenzen bei der Reorganisation der BBC in London festgestellt hat, wenn man die Zeichen der Zeit richtig deutet.

Um aus der Not eine Tugend zu machen werden wir dem zufolge im Zusammenhang mit Hilary Putnams Diskussion einer dritten oder pragmatischen Aufklärung auf den platonischen Dialog „Euthyphron“ verweisen, um die Grundelemente des Humanismus wiederzubeleben. Bei Putnam ist die erste Aufklärung bei Platon zu sehen.

Für Hauptfachphilosophen ist es im Übrigen leichter Hauptfachphilosophiestudenten zu unterrichten, weil man in seinem angestammten Jargon bleiben kann. Andernfalls muss man sich genauer über die Problemlage klar werden, um diese in neuen Worten darzustellen. Die Chance an einer Universität wie Linz Philosophie zu unterrichten besteht eben darin, dass man sich genauer mit den Grundlagen seines eigenen Faches und dessen Problemlösungskompetenz auseinandersetzen muss und eventuell auf unkonventionelle Weise und vor allem problemorientiert sowie

---

bestimmten Zeit eher akzeptiert [...] als zu anderen Zeiten“. Weiters betont Haller, „dass der Empirismus in weit höherem Maße die Philosophie innerhalb der alten Donaumonarchie beherrschte als alle Formen eines rationalistischen Idealismus“, weshalb „das Auftreten des logischen Empirismus in Österreich, historisch betrachtet, nicht so sehr verwunderlich“ war. Denkt man diese Zusammenhänge zu Ende so lässt sich eine Nähe zum Pragmatismus nicht wirklich bestreiten (cf. Haller: Österreichische Philosophie In: Conceptus 1977 p.57-66).

<sup>5</sup> cf. Jeremy Rifkin (2004): Der Europäische Traum pp.338

<sup>6</sup> Born, Georgina: Uncertain Vision 2005.

problem-sensibilisierend (z.B. in der Ethik cf. Moravcsik J.7) unterrichtet und gewissermaßen „Lernen“ initiiert<sup>8</sup>.

Ich betone das deshalb gleich jetzt, weil es ein Brückenschlag zum Wissensmanagement-Ansatz von Arie de Geus ist, der „Entscheidungsfindung als Lernaktivität“ sieht<sup>9</sup>.

Hier passt natürlich als Argumentationsquelle wunderbar Hilary Putnams<sup>10</sup> Formulierung einer „pragmatischen Aufklärung“. Dabei beruft sich Putnam vor allem auf John Dewey als Vorläufer einer eben solchen Aufklärung. Putnam zeichnet „the ideas of the Enlightenment, as a further learning process“ nach.

Demzufolge sieht Putnam Deweys Ansatz als eine Erweiterung des menschlichen Lernprozesses an.

Für die Rekonzeptualisierung von Ethik bedeutet das, dass letztere eher als ein „project of inquiry than a set of rules or formulas<sup>11</sup>“ zu lehren ist, was sich auch gut mit Julius Moravcsik<sup>12</sup> verbinden lässt. Letztlich geht es um eine „Sensibilisierung“ für Ursachen und Folgen von Handlungen genauso wie um Einstellungen und Werte bzw. Normen.

In der Lehre sind trivialerweise alle bekannten ethischen Positionen darzustellen, aber eben problemlösungsbezogen, wobei Fallstudien eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

Natürlich kann man gelegentlich auch auf einigen Unwillen stoßen, sich überhaupt mit Ethik auseinandersetzen zu müssen, nämlich im Sinne einer Folgenabschätzung oder eines „Wissens, wie weit man gehen darf“ (und dabei die scheinbaren Sachzwänge seines Fachwissens in Frage stellen zu müssen). Normalerweise argumentiert man, es sei doch viel einfacher, sich auf ein paar Regeln zu berufen und seine Verantwortung auf die exakte Befolgung der Regeln abzuschieben.

Aber man kann auch tolle Ergebnisse bekommen, wie sie zum Beispiel Matthews<sup>13</sup> in der Kinderphilosophie beschreibt, wo auch neue noch nicht vorhandene Lösungen auftauchen können.

---

<sup>7</sup> Moravcsik, Julius: Wonach wir streben und wie wir leben. In: Was Menschen verbindet. 2003. pp.37.

<sup>8</sup> In diesem Sinne wurde auch im Jahre 2000 der „VI Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie“ in Linz durchgeführt, und zwar unter der Überschrift „Philosophie, Wissenschaft – Wirtschaft“ mit dem Untertitel „Miteinander denken – voneinander lernen“.

<sup>9</sup> Arie de Geus war 38 Jahre lang Koordinator der weltweiten Planung bei der Royal Dutch/Shell-Gruppe. Aus diesem Fundus von Erfahrungen und aus einer Reihe von Forschungen ist das hier zitierte Buch entstanden: Jenseits der Ökonomie cf. insbes. pp. 97-126.

<sup>10</sup> Hilary Putnam: Ethics without Ontology p.108. Der Bezug Putnams zur Österreichischen Philosophie zeigt sich unter anderem auch darin, dass er bei einschlägigen Fachveranstaltungen der österreichischen Kulturinstitute in Paris und London persönlich eine tragende Rolle gespielt hat und sich auch intensiv mit Robert Musil beschäftigt hat.

<sup>11</sup> Ethics without Ontology (2004) p.108

<sup>12</sup> Moravcsik, l.c.

<sup>13</sup> Gareth Matthews: Platon und Aristoteles für Zehnjährige In: Philosophie Wissenschaft Wirtschaft (Miteinander Denken – voneinander Lernen) Wien 2001. pp. 295-804

Eines meiner schönsten Ergebnisse und Überraschungen ist folgendes Beispiel, das von einem meiner ehemaligen Studenten stammt:

Es ging damals darum, dass man zur korrekten und erfolgreichen Anwendung von Algorithmen/Rezepten „Zusatzwissen“ und „Anschauung“ braucht. Wir hatten die Grenzen von Formalisierungen besprochen (Gödel-Theoreme) und dass die Unvollständigkeit von Theorien eine notwendige Voraussetzung für den *Einsatz* von Flexibilität, Kreativität und Innovation sei, insbesondere in einer als sich ständig ändernd vorausgesetzten Welt sein könnte und dass uns kein in eine Theorie verpackter Algorithmus die Verantwortung für Interpretation und Handeln abnehmen kann<sup>14</sup>. Jedenfalls kristallisierte sich einige Zeit später zur Illustration des Verständnisses folgendes Beispiel heraus: Der Vater meines damaligen Studenten war ein ausgezeichnete, handwerklich begnadeter „Bastler“, insbesondere im Bereich von Automechanik. Sein Sohn, der ein naturwissenschaftliches Lehramt anstrebte (und auch erfolgreich abgeschlossen hat) schenkte ihm eine Digitaluhr. Und nun stellte sich heraus, dass der „Spitzenbastler“, der sehr viel empirisches, mechanisches Anschauungs- und Vorstellungsvermögen entwickelt hatte, mit der Uhr nichts anfangen konnte. Das heißt, er konnte sich die „Bedienung“ der Uhr nicht *vorstellen*. Sein Sohn schrieb ihm daraufhin genauestens die „Regeln“ auf, die er befolgen sollte, um zum Beispiel die Uhr zu stellen. Aber auch damit hatte er nur mäßigen Erfolg. Es fehlte zu den Begriffen die **Anschauung**. [Im vorliegenden Kontext erübrigen sich hoffentlich Verweise auf Kant und diesbezüglich genaue Zitatangaben.] Was bei der Konstruktion oder Identifikation dieses Beispiels passierte war, dass reale Begebenheiten im Lichte der Reflexionen in einem Seminar interpretiert wurden und dass man nun weitere neue reale Beispiele konstruieren konnte, die ähnlich gelagert waren und zur Illustration von Gedankengängen heranziehen konnte, um (als Angebot verstanden) „sich lernend zu verändern“.

Algorithmisches Denken und die Reproduktion von Ergebnissen in kontrollierter Weise reichen offenbar nicht aus um „Wissen“ aufzubauen. Man denke etwa an die Benutzung von Taschenrechnern durch Kinder, die noch nicht genügend Erfahrung haben um Ergebnisse richtig abzuschätzen. Ähnliche Beispiele findet man in Richard Sennetts Untersuchungen<sup>15</sup> zur Kultur eines neuen Kapitalismus. Sennett analysiert sehr genau die auf die Bürokratisierung aufgesetzte Digitalisierung und deren empirische Konsequenzen.

Wenn man zum Beispiel davon ausgeht, die „Ethik/Moral“ einer Berufsgruppe durch einen Fragebogen zu erfassen, dann wird man sehr schnell merken, dass versucht

---

<sup>14</sup>In diesem Zusammenhang verweist auch Kurt Gödel 1972a auf einen philosophischen Fehler in der Arbeit von A. Turing: „What Turing disregards completely is the fact that mind, in its use, is not static, but constantly developing, i.e., that we understand [even] abstract terms more and more precisely as we go on using them, and that more and more abstract terms enter the sphere of our understanding“.

<sup>15</sup>Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2005

wird, die Regeln zu umgehen bzw. deren Befolgung vorzutäuschen. Das heißt für eine korrekte Anwendung von Ethik/Moral braucht man doch so etwas wie eine *Einsicht* bzw. ein anschauliches Verständnis. In diesem Kontext (cf. den Aufbau von Wissen im „Digitaluhrbeispiel“) geht es darum ethisches/moralisches Zusatzwissen durch kulturelles Lernen bzw. Erfahrung aufzubauen. Putnam analysiert deshalb Dewey dahingehend, dass eine moralische Gemeinschaft nicht nur durch die „emotion of sympathy“ konstruiert werden kann. Dewey fordere daher eine „transformation of sympathy“ da die Gründe ethisch zu sein nicht von einem „non-ethical or pre-ethical standpoint“ aus ersichtlich oder offenkundig seien. Man müsse (so Putnam pace Dewey p.112, l.c.) „be educated into the ethical life, and this education presupposes that one is already *in* [m.H.] a community.“ Eine Gesellschaft entsteht nicht erst, wie es in der Aufklärung verstanden wurde (cf. Brinton l.c.) durch einen Gesellschaftsvertrag. Wenn man sich nur auf Regeln stützt und nicht zu einem übergeordneten Verständnis aufsteigt, entsteht nicht das, was Putnam „reflexive Transzendenz“ nennt und was für ihn Philosophie ausmacht bzw. was ich meinen Wirtschaftsstudenten verzweifelt als notwendigen Korrekturspielraum beizubringen versuche, wie zum Beispiel mit Hilfe der folgenden Grafik (Fig.1: Geobeispiel), die im Kontext des Zustandekommens von Wissen zu verstehen ist.

Für diese Art des Zustandekommens von „Wissen“ (von reflektorischem oder Meta-Wissen/Wissen zweiter Ordnung) gilt nämlich, dass es nicht vollständig auf Regeln (zur Handhabung) reduziert werden kann(!), (bzw. keine mit diesen aufgebaut werden kann) nämlich unter der Voraussetzung eines schwachen Benutzer-Hintergrundwissens (also nicht nur mit Hilfe von Regeln re-produziert werden kann).

Es muss sowohl i) getestet als auch ij) in seinem Realitätsbezug beurteilt werden. -- Entscheidend sind nun noch die Ursachen für die Notwendigkeit eines Wissens zweiter Ordnung! Kurz gefasst:

- i) unvollständige Informationen aufgrund von unscharfen Begriffen
- ij) Unvollständigkeit von Theorien
- ijj) Erklärungen sind keine unmittelbaren Beschreibungen bzw. Handlungsanleitungen und daher nicht unmittelbar projizierbar

Aus diesen Punkten ergibt sich die Erklärung für (und damit eine Vorstellung über) das Zustandekommen von Wissen 2. Ordnung [gemeint sind auch spezielle vertiefende Vorstellungen/Erfahrungen]. Wissen ist eben mehr als nur Information!

Wir müssen also „erklären“ sowohl, wie Wissen zustande kommt, als auch warum wir „reflektorisches Wissen“ benötigen und was wir damit erreichen wollen und können. Wissen wird zur Ressource! Wissen ermöglicht neue Problem-Lösungen!

Wissen kann auf die Dauer nur dann korrekt benutzt werden, wenn man weiß, wie es zustande gekommen ist, sodass man eine bestimmte Form von Zusatzbedeutung hat!

Wissen in der Konzeption der abendländischen Aufklärung, beruht sehr oft auf Vereinfachungen und Korrekturen durch die „Meister“! Entscheidend ist, dass daher auch versucht wird, herauszufinden, welches Zusatzwissen den Gebrauch bestimmt. Es ist nicht nur das Wort des Meisters (cf. Zauberlehrling), das verloren ist oder auch nicht, es sind die „Umstände“ unter denen es gewonnen wurde und es geht darum diese Form des Wieder-Findens, Aufbaus von Zusatzwissen zugänglich zu machen. Nicht nur die Frage, was „ist“ Wissen, ist wichtig, sondern auch die pragmatische Frage, wie Wissen (explanatorisch und auch logisch gesehen) zustande kommt! Das betrifft vor allem wissenschaftliche Erkenntnisse!

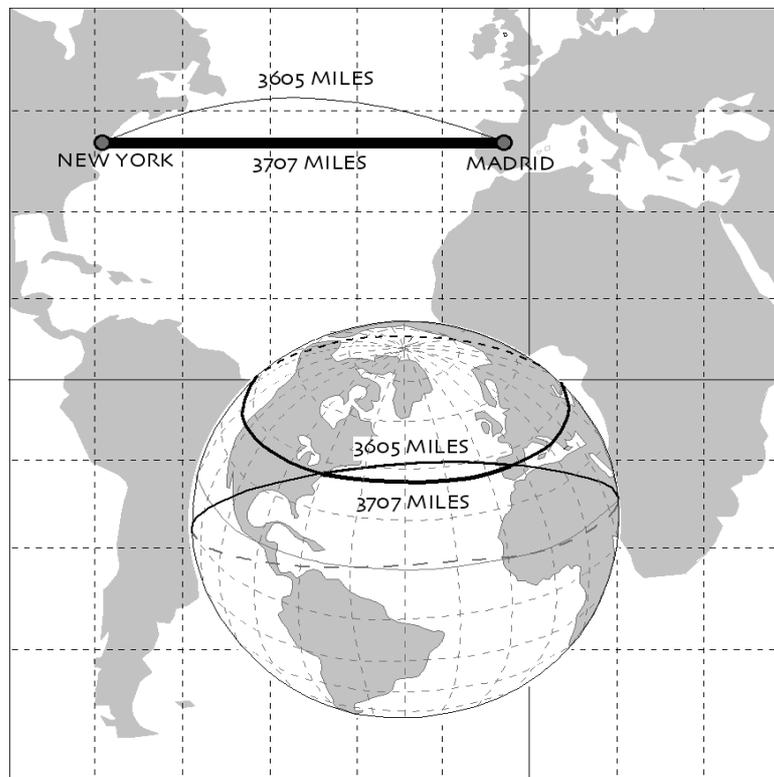


Fig. 1: Geo-Beispiel

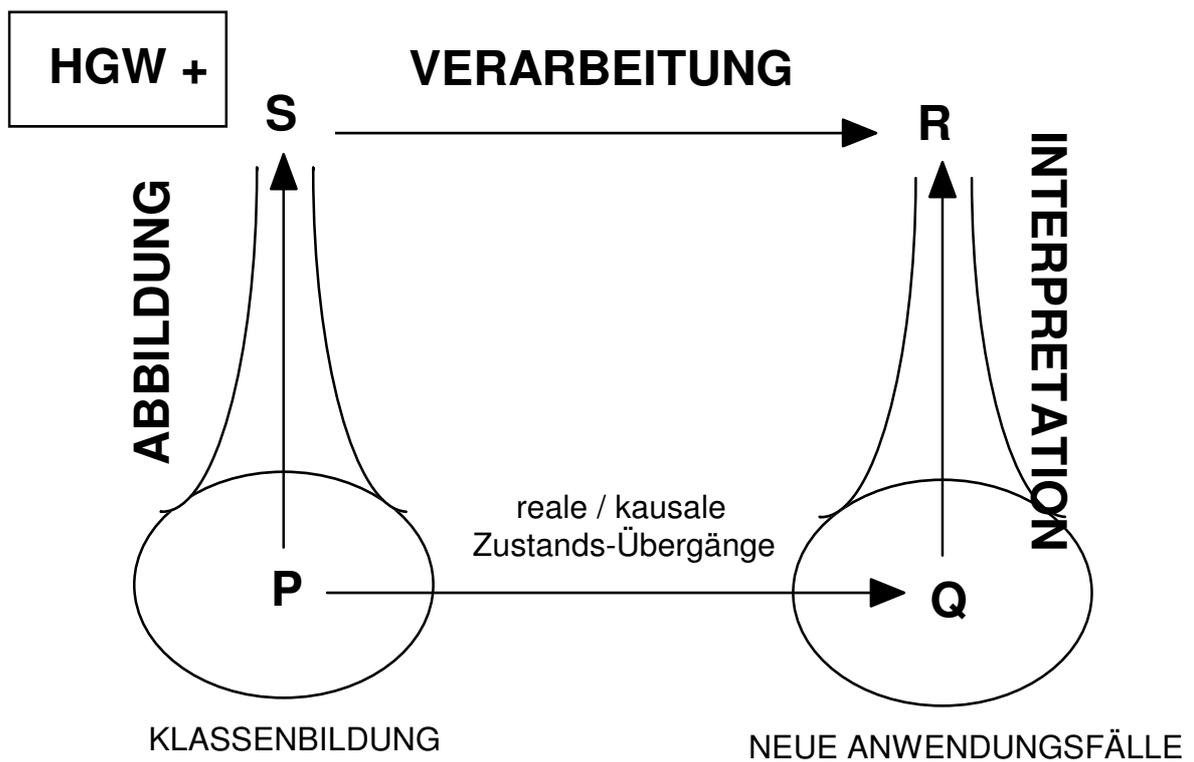
Die Idee zu dieser Graphik kam mir aufgrund einer Bemerkung von A.P. Gütersloh (Sonne und Mond): "Lasse der Leser sich nicht täuschen, durch unseren Umweg wird sein Weg kürzer!"

Die Pointen der Graphik sind vielfältig:

- i) Die Sachzwänge unserer Theorien/Karten (die Gerade einer Strecke ist die kürzeste Verbindung zweier Punkte in der Euklidischen Geometrie!) sind sehr oft Modell-Artefakte! Auf einer Kugel/ in einer Kugelgeometrie spielt ein Großkreis die **Rolle der Geraden**.
- ij) Der Bezug zur Realität (die Semantik) darf nicht verloren gehen, insbesondere dann, wenn es um die Reflexion der Bedeutung und um die Korrektur von Lösungsvorschlägen geht! Man muss auch wissen, wie Wissen in unsere Modelle hineingekommen ist.
- ijj) Wir arbeiten in der Praxis vielfach mit unscharfen bzw. implizit definierten Begriffen und unvollständigen Bildern (Informationen), sodass Korrekturen erforderlich sind. Das ist nicht schlimm, sondern es ermöglicht uns Anpassung, Flexibilität und Innovation.
- iv) Wir müssen lernen mit unseren Theorien, Modellen, Karten reflexiv umzugehen: Theorien liefern im Allgemeinen keine unmittelbaren Handlungsanweisungen sondern sind "diskret" (Georg Kreisel) und erfahrungsbezogen umzusetzen und anzuwenden.
- v) Die „Aufklärung“ wurde hinsichtlich der Verwissenschaftlichung der Welt oder unseres Weltbildes sicherlich missverstanden (cf. H. Putnam, l.c.)

*In einer Karte (Landkarte) steckt sowohl Information als auch Wissen.* Wir benutzen letztere und ziehen Nutzen daraus. Die Frage ist: Wie kommt das Wissen in die Karte? Vielleicht ist ein Großteil gar nicht in der Karte sondern nur im Kopf der Benutzer?

Es ist daher immer wichtig auch das Zustandekommen von „Informationen“ zu beachten! Wie verlässlich sind sie, kann man sie überprüfen, und in ihrem Zustandekommen (Abstraktionsprozess) nachvollziehen? Auf welchem Niveau können sie nachvollzogen werden? Lässt sich alles für einen Begründungs-Nachvollzug auf die Alltagssprache und deren Ausdrucksreichtum reduzieren bzw. das implizite Werte-Gefüge der Alltagssprache? Was geht verloren, bzw. welchen Diskurs zwischen Laien und Wissenschaftlern/Experten benötigen wir? Welche Abbildung spielt eine Rolle? Hier spielt insbesondere John Dewey eine bedeutende Rolle, was in neuerer Zeit von Hilary Putnam im Abschnitt "Enlightenment and Pragmatism" seines Buches "Ethics without Ontology" untersucht wird. Als übersimplifiziertes Analyse-Grundmuster bietet sich für diese Überlegungen (d. h. bezüglich der logischen Struktur des Zustandekommens von Daten/Information/Wissen) folgende Graphik an:



Figur 2: Grund-Schema, HGW := Hintergrundwissen

Der Zusammenhang/die Beziehung zwischen Q und S in Fig.2 ist **mehr-eindeutig!** Von S zu Q **ein-mehrdeutig!** Man muss eine erschlossene Lösung durch Selektion der Möglichkeiten [Q\*] operationalisieren!

Die Grafik hat vor allem einen didaktischen Sinn. Man kann hier auch in Bezug auf das Unterrichten von Ethik, die Diskussion um den „naturalistischen Fehlschluss“ in Verbindung mit dem Gefangenendilemma einbringen (die Verbindung zur

kantischen Position findet man bei M er <sup>16</sup>). Das Gefangenendilemma eignet sich noch aus anderen Gründen für eine „praktische“ Reflexion und Diskussion. Das Gefangenendilemma wurde bekanntlich in den (19-)50er Jahren bei der Rand-Organisation in den USA erfunden/konstruiert (cf. Nasar<sup>17</sup>) um die Spieltheorie (von J. v. Neumann/O.Morgenstern) zu illustrieren. Das Dilemma ist keinesfalls die unmittelbare Beschreibung/Modellierung einer realen Situation. Wenn man daher aus dem Gefangenendilemma (sh. Anhang2) unmittelbare Handlungsempfehlungen für konkrete Situationen ableitet und die vereinfachenden Abbildungsaspekte bzw. Anwendungsgrenzen des Modells nicht beachtet, gelangt man wie im Geobeispiel Fig.1 zu nur schwer korrigierbaren Handlungs-Vorstellungen. Dies ist ein zentrales Problem diverser ökonomischer Theorien (cf. als Gegenpol Brian Arthur<sup>18</sup>). Wichtig ist dabei sich und den Studenten klar zu machen, dass man diese Einsicht nicht durch eine **Approximation** von innen (Verallgemeinerung der Alltagserfahrung), also durch eine blinde Evolution erreichen kann. Das Problem, das sich in der Praxis des Unterrichtens als Hinführen zu einer „reflexiven/korrektiven Einstellung“ ergibt ist, dass die Vor-Einstellung von Wirtschafts- und Technik-Studenten häufig darin besteht, dass sie sich unter einem Universitätsstudium ein System von Rezepten oder eventuell best-practices vorstellen, die so angewendet werden können, dass man im Prinzip nicht wirklich mitdenken muss, d.h. an seinen bisherigen kulturell bestimmten Alltagsvorstellungen (der Grammatik seines Lebens im Sinne von Wittgenstein) nichts zu ändern braucht. Die reflexive Einstellung besteht unter anderem in einer neuen korrekturbereiten Nachdenklichkeit oder einer „theory of meaning<sup>19</sup>“ zur Klärung der Bedeutung von Behauptungen (ich sage absichtlich nicht

<sup>16</sup> M er , L szl : Die Grenzen der Vernunft. Reinbek 2002./ Die Logik der Unvernunft. Reinbek 2004

Kurzfassung des Zwei-Personen Gefangenendilemmas (ohne Wiederholung)

(-x/-y) bedeutet, dass A x-Jahre und B y-Jahre Gefängnis bekommen.

		B	
		hält dicht	singt
A	hält dicht	(-2/-2)	(-5/0)
	singt	(0/-5)	(-4/-4)

Nutzen-Matrix für wirkliche Gefangene und ihr Dilemma (adaptiert nach Hofstadter)

Kurzversion: A und B haben ein „Ding“ gedreht und wurden erwischt. Der Staatsanwalt hat Indizien, die beide für je zwei Jahre [(-2/-2) in der Graphik] ins Gefängnis bringen w rdem (d. h. wenn beide „dicht“ halten). Spielt einer der beiden Kronzeuge, so geht er frei und sein Komplize bekommt 5 Jahre Gefängnis [(0/-5) oder (-5/0)].

		Spieler B	
		+	-
Spieler A	+	(3/3)	(0/5)
	-	(5/0)	(1/1)

Kanonische Nutzen-Matrix im Zwei-Personen Gefangenendilemma (adaptiert nach Hofstadter)

Gestehen beide, so bekommen sie je 4 Jahre [in der Nutzen-Matrix: (-4/-4)].  
Addiert man überall 5 hinzu, so bekommt man die allgemeine Lösung (rechtes Bild).  
„+“ bedeutet dann „kooperieren“, „-“ bedeutet „defektieren“.

<sup>17</sup>Nasar Sylvia: A Beautiful Mind. New York: Simon & Schuster Books 1999. pp.136-139.

<sup>18</sup>Arthur Brian: Increasing Returns and Path-Dependence in the Economy 1994.

<sup>19</sup>Meaning is a means to come to terms with reality.

nur von Sätzen) oder gar den Bedingungen der Möglichkeit (und Rechtfertigung) von Erkenntnis auf den Grund zu gehen bzw. eine „Ethik des Meinens“ aufzubauen. Aber selbst im erfolgreichen Bereich von Wirtschaft ist man schon seit langem bemüht durch Begriffsbildungen wie „organisationales Lernen“ und „implizites Wissen“ (das nicht vollständig expliziert und in Datenbanken gespeichert werden kann) jenen Rest an Anschaulichkeit für die Entscheidungsfindung und fachliche Argumentation zurückzuholen, welche die erfolgreiche Anwendung und somit die Pragmatik unseres Wissens ausmacht.

Die praktische Bedeutung von Lernen ist für gestandene Wirtschaftswissenschaftler erst dann überzeugend, wenn sich Lernen rechnet. Im Kontext von Arie de Geus<sup>20</sup> (l.c.) ist es wichtig darauf zu verweisen, dass er sich auf die Lerntheorien von Piaget beruft. Eine seiner wesentlichen Aussagen ist, dass Wissen kein Gegenstand ist und Entscheidungsfindung eine Lernaktivität ist. Man kann dies wissenschaftsphilosophisch sehr gut begründen. Traurig ist hingegen, dass viele Wirtschaftsstudenten dennoch zunächst glauben, die Ergebnisse/Erfolge von De Geus auf der Basis eines unreflektierten Alltagswissens-Hintergrundes kopieren bzw. reproduzieren zu können (cf. Beispiel mit der Digitaluhr).

„Aufklärung“, die im Anwendungskontext von Wissen notwendig ist darf sich nicht darin erschöpfen, dass man sich Experten einkauft und deren Lösungen so algorithmisch zu reproduzieren versucht, dass sie mit einem ungeänderten und unreflektierten Alltagswissen benutzt werden können.

Putnam analysiert dies mit Blick auf Dewey und auf die Bedeutung des Gesellschaftsvertrages so, dass „the role of the ordinary citizens in a democracy should [not] be confined to voting every so many years on the question of which group of experts to appoint.“<sup>21</sup> Dewey habe sich daher auf eine „partizipatorische“ oder besser „deliberative“ Demokratie konzentriert. Dazu trat er (wir kommen auf die Bedeutung des Themas Lernen zurück) für eine „new conception of education“ ein. Man dürfe sich nicht auf rein mechanisches (algorithmisches) Lernen verlassen. Stattdessen müsse man lernen selbst zu denken und (horribile dictu) kritische Fragen zu stellen. Aber – und das erscheint mir mit Bezug auf eine missverstandene Aufklärung ganz entscheidend – „thinking for oneself *does not exclude ... learning* [indeed it requires] when and where to seek expert knowledge.“<sup>22</sup> Wir müssen also *dazu* lernen, um neue Anschauungen aufzubauen, sowohl um weiter zu kommen als auch um korrigieren zu können (s.u. Wissensschiere).

In diesem Sinn ist Putnams Analyse des Platonischen Dialoges „Euthyphron“ zu verstehen, den Putnam als Anknüpfungspunkt für sein abendländisches Philosophieverständnis (reflexive Transzendenz) wählt. Für Putnam repräsentiert die

---

<sup>20</sup> Arie De Geus on "Learning Together in Teams" SoL (Society of Organizational Learning) Conference 2006 – DVD Fire, Passion and Excellence 13.-14.11.2006 Finlandia-talo, Helsinki

<sup>21</sup> Hilary Putnam (2004): p.105

<sup>22</sup> Hilary Putnam (2004): p105

Diskussion zwischen Sokrates und Euthyphron einen *Lernprozess*. Dazu passen auch die Überlegungen von Stanley Cavell<sup>23</sup>: „Im Philosophieren muss ich mir meine eigene Sprache und mein eigenes Leben vorstellen – eine solche Aufgabe scheint mir den Namen Philosophie zu verdienen – so gesehen wird Philosophie zur Erziehung der Erwachsenen ... . Das Beunruhigende beim Lernen, in ernsthafter Kommunikation, besteht darin, dass ich selbst noch erzogen werden muss. ... Für Erwachsene bedeutet das jedoch *Veränderung*, nicht natürliches Wachstum“.

Was bedeutet es nun (cf. Brinton und Putnam: die zweite Komponente der Aufklärung) von Wissen zu reden? Was wollen wir mit Hilfe (des Vorhandenseins) von Wissen erklären? Wissen ist das, was im Erklärungskontext eine bestimmte Rolle spielen kann (cf. „implizite Definitionen“ in den Grundlagen der Geometrie. D. Hilbert & M. Schlick<sup>24</sup>).

Die Frage ist: Wieso wollen wir wissen, wie Wissen zustande kommt! Es genügt doch zu verstehen bzw. zu akzeptieren, dass etwas als Wissen akzeptiert wird.

Wir bauen Handlungs-Entscheidungen darauf auf (!), etwas als Wissen zu erkennen bzw. anzuerkennen. Die Frage: „Wie kommt Wissen zustande?“ betrifft somit nicht nur unser Alltagsleben, sondern vielleicht auch unsere Kultur und noch viel mehr unser Überleben in einer sich rasch ändernden Welt!

Wenn sich das Froschauge so entwickelt hat, dass in der Netzhaut Muster vorgegeben sind, so dass ein Frosch eine Fliege „sehen“ kann und sofort darauf reagieren kann, so entspricht das einem starken Realitätsfilter, denn es gibt viele Dinge, die er/man manchmal nicht „sieht“ [bzw. nicht darauf reagieren kann!] So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass ein Frosch in einem Haufen toter Fliegen verhungert!

Was ist es, was wir heute alles nicht mehr sehen können? Welche Lügen [und seien es auch nur tote Fliegen, an denen wir uns nicht laben können] können wir nicht sehen bzw. nicht erkennen?

Wir frieren unser im Prinzip flexibles Erkenntnis-System auf einen naiven Alltags-Realismus ein, anstatt einen Dialog zwischen den Welten zu suchen.

Unser Überleben als „Mensch“ -- und das ist wertend gemeint -- , d.h. nicht als idiotische Schönlinge (cf. die Eloi in H. G. Wells Zeitmaschine<sup>25</sup> und auch nicht als die Unterwelts-Morlocken ebendort), wird wesentlich davon abhängen, dass wir unsere Stärken als Menschen fördern, d. h. wieder „inhaltlich“ zu denken beginnen [und nicht nur nach Kenngrößen handeln und uns missverstandenen Sachzwängen

---

<sup>23</sup> Cavell Stanley: Der Anspruch der Vernunft. Wittgenstein, Skeptizismus, Moral und Tragödie. Frankfurt 2006 pp. 224-226

<sup>24</sup> Schlick, Moritz: Allgemeine Erkenntnislehre: Grenzen des Definierens, Die implizite Definition S. 54-56, Frankfurt/M. 1979, 1. Auflage 1925; Hilbert, David: Grundlagen der Geometrie. 4. Auflage 1913

<sup>25</sup> H. G. Wells Zeitmaschine. München II. Auflage 2005

unterwerfen]! Dazu sind drei Einsichten, die als Voraussetzung für den Alltags-Umgang mit Informationen und damit auch von Wissen formuliert werden können notwendig, Einsichten, deren Erläuterung (s.o.) das Funktionieren unseres Mensch-Seins bestimmen und die hier nochmals formuliert werden:

- 1) Wir arbeiten normalerweise von vorneherein mit "unscharfen Begriffen", das bedeutet, dass die Klassifikationen oder Taxonomien, die wir benutzen, unscharfe Ränder haben.
- 2) Unsere Theorien sind deshalb (als sinnvolle Vereinfachungen, wie z.B. Landkarten) in vielen Bereichen notwendigerweise unvollständig.
- 3) Theorien/Karten/Modelle sind i.a. nicht unmittelbar, d.h. deskriptiv projizierbar<sup>26</sup> und somit i.a. keine unmittelbar um- und einsetzbaren Handlungsanweisungen, sondern bedürfen der diskreten Interpretation im Lichte von 1) & 2).

Diese drei Punkte haben eine wesentliche praktische Bedeutung:

- i) sie ermöglichen eine offene Repräsentation und erleichtern damit Anpassung und Flexibilität (in einer sich rasch ändernden Welt).
- ij) sie ermöglichen und erfordern Innovation und Kreativität.
- iiij) sie ermöglichen und erfordern die Bestimmung von Korrekturspielräumen.

Alle drei Elemente sind Voraussetzung für ein erfolgreiches Überleben der Menschheit, sofern wir das einsehen können und wollen. Sofern unser Erfolg auf Wissen aufbaut, baut er darauf auf, dass unser „Wissen“ auch Meta-Wissen/Reflexion zulässt!

Wenn man nun die Frage zu beantworten hat, wie Wissen zustande kommt, fällt auf, dass es auch darum geht, die Art und Weise unseres Erfassens von Welt und den Umgang mit „Welt“ (-Ausschnitten) zu berücksichtigen. Das bedeutet, dass wir die Benutzung „unscharfer Begriffe“ ebenso zu berücksichtigen haben wie die Un-Vollständigkeit unserer Theorien/Modelle/Karten und deren Abbildungsaspekte, also das Zustandekommen von Wissen in einem gewissermaßen logischen, theoretisch-explanatorischen Sinn.

---

<sup>26</sup>cf. Nelson Goodman: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M pp. 154 - 156

## 2. Didaktisches Beispiel: Die Wissensschiere<sup>27</sup>

Wir gehen aus von der Beobachtung, dass viele Menschen in der alltäglichen bzw. beruflichen Praxis Probleme **P** erfolgreich gelöst haben und sich nachträglich gefragt haben, wie sie das gemacht haben und ob sie die Erfolge wiederholen könnten. Dabei unterstellen wir, dass wir die Lösungen innerhalb eines intuitiv nicht näher bzw. nicht vollständig explizierten Bereiches (in der nachstehenden Graphik als Lösungswolke dargestellt) gesucht haben, und daher die konkrete Lösung sich als ein **Q**<sup>28</sup> manifestiert hat. Wir **erklären** uns diesen Erfolg anhand der Annahme, dass ein geeignetes (z.B. „innerbetriebliches“ bzw. lebensweltliches) Erfahrungswissen **E**, das wir auf das vorgegebene Problem angewendet hatten, tatsächlich zur Lösung **Q** geführt hat.

Nun ist es aber so, dass wir annehmen können, dass die Lösung als solche nicht zufällig entstanden ist und wir daher glauben, dass es möglich ist, die vom Erfahrungswissen **E** abhängigen konkreten Lösungen „kontrolliert reproduzieren“ zu können. Sehr oft ist es so, dass wir dabei auf das Spezialwissen anderer Menschen angewiesen sind, besonders wenn Abweichungen und Fehler auftreten. Um dem entgegenwirken zu können brauchen wir *Vertrauen* und *Korrekturspielräume*.

Wir nehmen an, dass auch andere Personen mit Erfahrungswissen **E** selbst daran interessiert sind, ihre eigenen Lösungen und damit ihren Erfolg wiederholen zu können. Im Falle von H. Ford waren das in etwa die Ingenieure, denen es möglich war, aus bestimmten „Zutaten“ ein Auto herzustellen. Aber wenn man sie fragt: „**Wie** habt ihr das denn gemacht?“, dann werden sie oftmals unsicher und können es nicht genau formulieren. Eine bekannte Standardtechnik ist, eine genaue Dokumentation zu verlangen. Man erwartet, dass man mit Hilfe dieser Dokumentation die gewünschten Ergebnisse reproduzieren kann. Das ist - oberflächlich betrachtet - natürlich auch richtig. Das Problem besteht jedoch darin, dass die Dokumentation im Allgemeinen von den „Experten“ (also aus einer Innensicht der Welt) hergestellt wurde. Was uns aber sehr oft nicht bewusst ist, ist die Funktionsweise von Dokumentationen. Diese bestehen nämlich zum Großteil (sofern wir nicht von Erinnerungen reden) aus „Zeichen“, deren Bedeutung/Sinn/Interpretation das Vorhandensein von Erfahrungen **E** voraussetzt, da letztere im Sinne der modernen Semantik den „Referenzbezug“ zur Realität herstellen, also „bedeutungs“-stiftend und handlungsrelevant sind<sup>29</sup>. Das ist so zu verstehen, dass die „Experten“ - und in vielen Bereichen unseres täglichen Lebens sind wir im Rahmen unserer persönlichen Lebens-(weltlichen) Erfahrungen alle

---

<sup>27</sup>[http://www.iwp.jku.at/born/mpwfst/06/LIR\\_engl\\_230607.ppt](http://www.iwp.jku.at/born/mpwfst/06/LIR_engl_230607.ppt)

<sup>28</sup>Q steht für engl. quest; cf. in quest of the holy grail, den man ja auch immer „sucht“)

<sup>29</sup>Engl. „sense-making“. Sie liefern uns Modelle zur Orientierung in der Welt.

Experten - in gewissem Sinn „Regeln“ aufstellen, mit deren Hilfe sie ihre positiven Ergebnisse eben kontrolliert reproduzieren können.

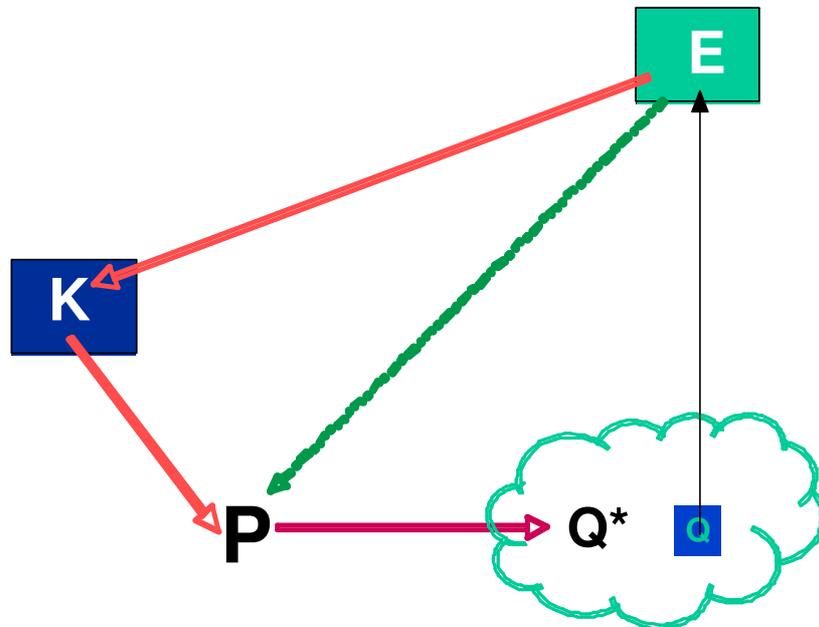


Fig.3 : Unausgesprochen liegt diesem Bild folgende Annahme zugrunde: E-Wissen kann von jedem Menschen und von jedem Computer mit der jeweils gleichen „Logik“ K dazu eingesetzt werden, um jeweils dieselben Ergebnisse Q reproduzieren zu können; E enthält das implizite Wissen der Experten und wird im klassischen Fall implizit gefördert, sodass man von einem impliziten Wissensmanagement sprechen kann.

Wir haben dies in der Fig.3 dadurch veranschaulicht, dass wir die den ursprünglichen Wissens-Anwendungs- oder Prozess-Pfeil  $E \rightarrow P$  durch den Umweg über K ersetzt haben. Die Situationsübergänge oder Produktionsprozesse  $P \rightarrow Q$  hängen vom Einsatz der Regeln K unter der Bedingung/Benutzung des Wissens E ab. Die reflektorische Erklärung des Erfolges hat also dazu geführt, dass man sich ein „Regelwerk“ K zu Recht gelegt bzw. **konstruiert** hat, mit dessen Hilfe man unter sonst gleichbleibenden Bedingungen die „Menge“ [Q]<sup>30</sup>, aufbauend auf Q bzw. Q\* erklären und reproduzieren zu können glaubt. Die Menge [Q] wird in der Graphik Fig.4 als Ellipse dargestellt, wobei Q das Ergebnis der Anwendung von K unter der Bedingung/der BENUTZUNG des Erfahrungs-Wissens E auf das Problem P ist - in Zeichen:

<sup>30</sup>[Q] ist definiert als die Menge der als äquivalent akzeptierten, möglichen und kontrolliert reproduzierbaren Ergebnisse Q bzw. Q\*.

$\langle K|E \rangle(P) \Rightarrow Q$  , d. h. das Regelwissen K unter der Bedingung des Hintergrundwissens E angewandt auf P (unter Voraussetzung eines spezifizierten Umfeldes) liefert eine konkrete mögliche/zulässige Lösung Q bzw. Q\*.

Es sei darauf hingewiesen, dass die tatsächliche Bedeutung des „Regelwerkes“ K (Routinen, Checklisten, ...) in Verbindung mit dem Erfahrungswissen E genau genommen nicht die Bedeutung einer genauen Beschreibung der Erzeugung einer konkreten Problemlösung Q\* haben, sondern eigentlich den Experten E als Erinnerungshilfen dienen, um die gewünschten Ergebnisse kontrolliert reproduzieren zu können, d.h. in einer für sich selbst und für Personen mit ähnlichem Hintergrundwissen nachvollziehbaren Weise.

Was man nun in der Praxis – beispielsweise bei Ford [im Sinne der wissenschaftlichen Betriebsführung nach Frederic Taylor<sup>31</sup>] – versucht hat, war, dass man mehr oder minder motivierte Laien F (oder Hilfsarbeiter) eingeschult hat, um mit den Regeln K akzeptable konkrete Lösungen Q\* zu reproduzieren.

Das Verfahren bzw. die Vorstellung funktioniert und gilt auch in einem mittleren, mehr oder minder konstantem Kulturbereich, jedoch nicht so ohne weiteres, wenn die Regelvorstellungen bzw. das Regelwissen unreflektiert bleiben. Was man übersehen hat – und das ist das entscheidende Moment für die Sichtweise und den Erklärungsansatz z.B. von „Wissensmanagement“ -, ist die notwendige Möglichkeit zur Korrektur von Ergebnissen aufgrund von individuellen Lern-Erfahrungen E bzw. dem darin enthaltenen sogenannten „impliziten Wissen/tacit knowledge“<sup>32</sup> (das bekanntlich von Nonaka & Takeuchi<sup>33</sup> in die Diskussion eingebracht wurde, um den Erfolg japanischer Unternehmen zu *erklären*). In seiner Bedeutung wurde das Thema schon von M. Polanyi<sup>34</sup> erkannt und spielt in der Mathematik und Analytischen Philosophie im Wiener Kreis<sup>35</sup> im Kontext der „impliziten Definitionen“<sup>36</sup> eine zentrale Rolle.

Betrachten wir die Fig.4, so haben wir die Ellipse als Symbol für die Menge der von den Experten und deren Erfahrungswissen E mit Hilfe von K erzeugten und akzeptierten möglichen Ergebnisse [Q] eingeführt. Die in der Graphik Fig.4 durch

---

<sup>31</sup>Frederic Taylor: Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim 1995]; neues Vorwort; Original: Taylor, Frederic W. The Principles of Scientific Management, 1911

<sup>32</sup>M. Polanyi: Implizites Wissen. Frankfurt 1985 . [ Engl: The Tacit Dimension, 1966.]

<sup>33</sup>I. Nonaka/ H. Takeuchi: Die Organisation des Wissens. Frankfurt/M.1997

<sup>34</sup>M. Polanyi: l.c.

<sup>35</sup>Moritz Schlick: Allgemeine Erkenntnislehre: Grenzen des Definierens, Die implizite Definition S. 54-56, Frankfurt/M. 1979, 1. Auflage 1925

<sup>36</sup>David Hilbert: Grundlagen der Geometrie. 4. Aufl. 1913 und

das Rechteck symbolisierte Menge  $[Q^*]$  bezeichnet die (Äquivalenz-) Menge der vorbestimmten/praedeterminierten, möglichen „konkreten“ Ergebnisse  $Q^*$ , sofern diese mit dem Alltags- oder Laienhintergrundwissen  $F$  und unter Benutzung der Routinen  $K$  zu Stande gebracht wurden.

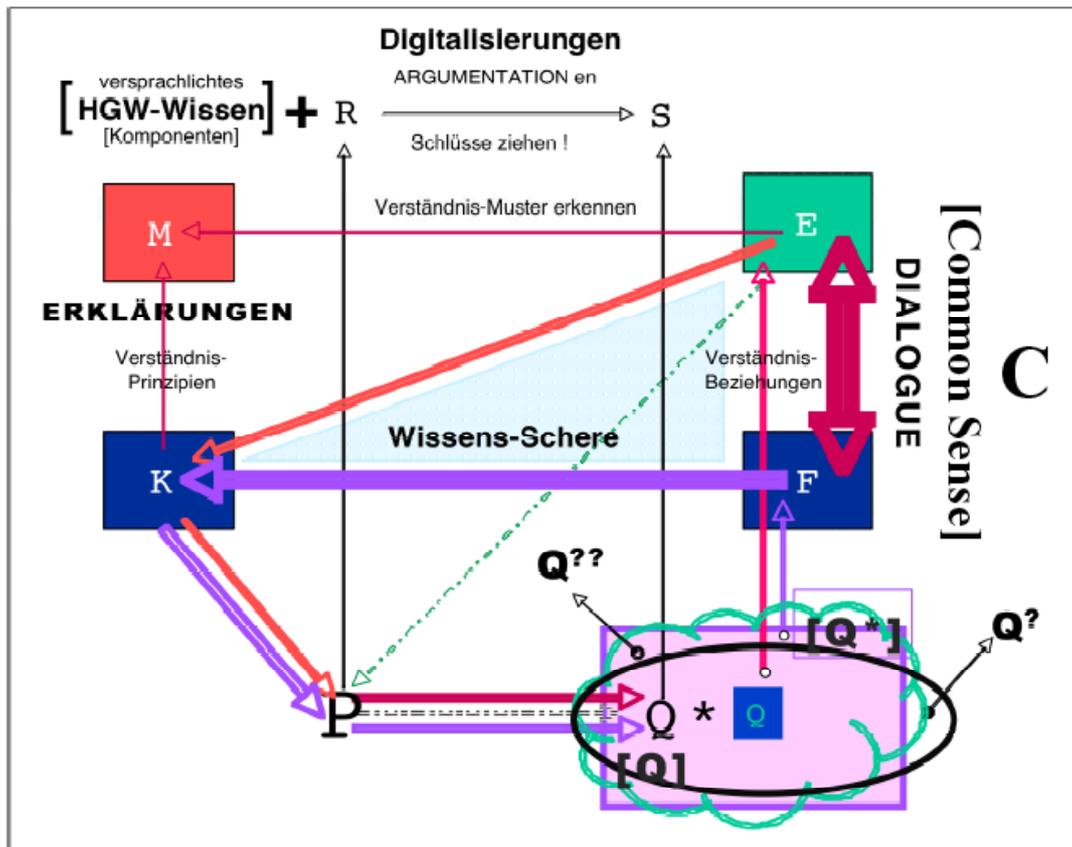


Fig.4  $[Q^*]$  bezeichnet die (Äquivalenz-) Menge der praedeterminierten konkreten Ergebnisse  $Q^*$

Wie man sich anhand der Graphik klar machen kann, gibt es Fälle/akzeptierte Ergebnisse, die nicht mithilfe von Regeln/Routinen  $K$  und Alltagswissen  $F$  alleine „reproduziert“ werden können, die aber dennoch von den Experten  $E$  akzeptiert werden. Ebenso gibt es Fälle, die durch ein stures Regelbefolgen mit Hilfe von  $F$  erzeugt werden, aber von den Experten nicht akzeptiert werden (in Zeichen:  $Q?$  und  $Q??$ ).

Um genau diesen Unterschied der Mengen  $[Q]$  bzw.  $[Q^*]$  zu erklären wurde, wie schon erwähnt, schließlich das „implizite Wissen“ eingeführt, ursprünglich von M. Polanyi (l.c.) im allgemein wissenschaftlichen Kontext und später von Nonaka/Takeuchi (l.c.) für speziell betriebswirtschaftliche Situationen.

In der letzten Graphik wird auch klar, wie der Unterschied der Mengen  $[Q]$  bzw.  $[Q^*]$ , durch den Einsatz bzw. die Benutzung der unterschiedlichen

Hintergrundwissenskomponenten E bzw. F zu „erklären“ ist und hier grob als Wissensschere bezeichnet wird. Aber eine derartige Erklärung kann nicht ausschließlich aus der Innensicht der Wissenskomponente E erfolgen. E entspricht in vielen Fällen so etwas wie der speziellen und intensiven Erfahrung einer „ersten Person“ (einem Ich), mit einem ganz speziellen hochauflösenden, verfeinernden Begriffsdifferenzierungsvermögen. In der modernen Semantik<sup>37</sup> (von A. Tarski l.c.) bis hin zu konkreten linguistischen Untersuchungen) ist gerade dieses Hintergrundwissen für die „Referenzbildung“ einer Sprache entscheidend, also für den selektiven und damit handlungsrelevante Bezug von Zeichen auf Realität (cf. dazu nicht zuletzt die Arbeiten von Umberto Eco<sup>38</sup> als Semiotiker sowie der modernen, semantisch orientierten Logik, Linguistik und sprachanalytischen Philosophie von A. Tarski bis Hilary Putnam).

F, das kommunale oder alltagsrelevante, folkloristische Alltags-, Handlungs- und Benutzerwissen, entspricht demgegenüber der zweiten Person, dem Du<sup>39</sup> und insbesondere darauf aufbauend die Arbeiten von David Bohm<sup>40</sup> sowie speziell für Wissensmanagement W. Isaacs<sup>41</sup>: Die zweite Person ist für die Kommunikation zuständig und benutzt daher ein schwächeres Hintergrundwissen<sup>42</sup>.

Der ersten Möglichkeit einer Außensicht im Sinne der dritten Person (Er/Sie/Es) entspricht die Wissenskomponente K, also das Regelwissen und die Routinen, was je nach benutztem Hintergrundwissen E oder F zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann. Hier spielt das oben angesprochene und unten explizierte Modell 1 von Malhotra herein, welches das normierte Rechteck [Q\*] erzeugt und gegenüber den Möglichkeiten der Ellipse inflexibel und rigide ist sowie nicht unbedingt kreativitätsfördernd wirkt.

Um aber den besagten Unterschied und damit die in der Praxis auftretenden Fehler wirklich erklären zu können, brauchen wir noch eine Ebene darüber, nämlich eine „erklärende“ Außen- bzw. Meta-Sicht. Durch diese „Sichtweise“ (wir nennen sie theoretisch-explanatorisch) soll das dem Unterschied der Mengen [Q] und [Q\*] zugrundeliegende „implizite Wissen“, das in E zwar vorhanden aber zum Großteil

---

<sup>37</sup>Wierzbicka, A Semantics (Primes and Universals). Oxford 1996

<sup>38</sup>Eco. U: Semiotik

<sup>39</sup>cf. dazu auch die Arbeiten von Martin Buber [„Das Problem des Menschen“ Heidelberg 1961 und „Das Dialogische Prinzip“ Gerlingen, 1997]

<sup>40</sup>Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart 2002

<sup>41</sup>W. Isaacs: Dialogue and the Art of Thinking Together (A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life, New York 1999).

<sup>42</sup>Was sich sprachlich als schwächerer Ausdrucksreichtum äußert bzw. als geringeres Differenzierungsvermögen und in mehr zulässigen und korrigierbaren bzw. diskutierbaren Ambiguitäten zeigt.

nicht verbal explizierbar ist, für F erfassbar und sichtbar gemacht werden. Sichtbar machen bedeutet hier: „modellieren“ (in einem explanatorischen Metamodell M) und hierzu gibt es natürlich verschiedene Techniken im Rahmen der Ansätze eines modernen Wissensmanagements.

Deshalb verbindet Malhotra in seiner Definition von Wissensmanagement (cf Malhotra<sup>43</sup>) die Technik der informationsverarbeitenden Systeme mit der sinnstiftenden Reflexion (sensemaking models).

Wir müssen nun noch die Bedeutung von M erläutern, das insbesondere den europäischen Wettbewerbsvorteil gegenüber dem angelsächsischen „Sprachraum“ (und dessen spezifischem epistemischen Auflösungsvermögen) zum „Ausdruck“ bringt.

Es geht darum, dass man unterscheidet zwischen einem „erklärenden und einem operativen Wissen“, wodurch Elemente eingebracht werden, die nicht in den bekannten Unterscheidungen zwischen deklarativem und proceduralem Wissen (der Psychologen) sowie der zwischen explizitem und implizitem Wissen enthalten sind.

---

<sup>43</sup>Yogesh Malhotra: Knowledge Management and Virtual Organizations. Hershey 2000.

## Theoretische Grundlagen

### 3. Umgang mit Wissen: Putnam und Cavell als Ausgangspunkt für pragmatistische Überlegungen zum "Skeptiker"

(Nicht Empirie und doch Realismus, das ist das Schwerste –  
cf. L. Wittgenstein nach Cora Diamond)

#### 3.1 Überblick

Schon Hilary Putnams Buch "Renewing Philosophy" endet mit einem Kapitel über (A Reconsideration of) Deweyan Democracy und dessen Beitrag zu einer neuen, pragmatisch orientierten Aufklärung. Die oben (in der Einleitung) mehrfach zitierten intensiv behandelten beiden Kapitel zur „pragmatischen Aufklärung“ aus "Ethics without Ontology" sind ein beredtes Zeugnis der Weiterentwicklung dieser Gedanken, die hier an der Wurzel untersucht werden sollen. In "Renewing Philosophy" kommt eine mir entscheidende Passage vor: "Someone who acts only when the 'estimated utilities' are favourable does not live a *meaningful HUMAN life*" (m. H.)<sup>44</sup>.

Dahinter verbirgt sich meiner Ansicht nach eine Konzeption, u. a. von *Wissenschaft*, die man mindestens als pragmatistisch bezeichnen kann. Ferner - versteckt- eine "pragmatistische Antwort auf den Skeptizismus". Letztere ist detaillierter in Putnams Buch "Pragmatismus"<sup>45</sup>.

Seine *antiskeptische Haltung* betont Putnam auch in seinem Schluss zu „Für eine Erneuerung der Philosophie“<sup>46</sup>. Putnam argumentiert, dass die Philosophie kein Pseudoskeptizismus (oder Nihilismus) werden dürfe, "der die Entdeckung verkündet, es gäbe keine Welt, keine Wahrheit, keinen Fortschritt." Putnam gibt rückhaltlos zu, dass zwar die Positivisten der Philosophie in mancher Hinsicht einen großen Dienst erwiesen hätten, die Dekonstruktivisten aber trotz aller ihrer Fehler die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Literatur gelenkt hätten, die zu wenig beachtet worden seien. Weiters betont Putnam, dass er sich (soweit er *Wittgenstein* als Beispiel für eine Art von Reflexion gewählt hat, die den Verlockungen aus dem Weg geht, Philosophie entweder als Parawissenschaft oder Parapolitik zu sehen) auf dessen „schonungslose Aufrichtigkeit und an seinem ganz

---

<sup>44</sup>Putnam, Hilary: Für eine Erneuerung der Philosophie. Stuttgart 1997. p.245: „Wer nur dann handelt, wenn die >>geschätzten Nutzenwerte<< günstig sind, führt kein sinnvolles menschliches Leben. Selbst wenn ich etwas zu tun beschließe, dessen ethischer und sozialer Wert zweifelsfrei feststeht [...] geht es bei dieser Entscheidung nicht darum, ob es gut ist, dass jemand dergleichen überhaupt tut, sonder darum, ob es gut ist, dass ich – Hillary Putnam – das tue. Die Antwort auf diese Frage kann nicht von nachgewiesenen Fakten abhängen, einerlei, wie großzügig die Bedeutung des Begriffs >>wissenschaftlich<< interpretiert wird.“

<sup>45</sup>Pragmatismus: 1995 p. 76

<sup>46</sup>Putnam, Hilary (1997): l.c. p. 248

realen Mitgefühl, an seinem ständigen Streben nach einfühlsamem Verstehen von Lebensformen, denen er selbst nicht angehörte“ beziehe. In “Pursuits of Reason“<sup>47</sup> (mit Bezug auf Cavell) schreibt Putnam<sup>48</sup>: “... one of Cavell's points is that to wish to be free of skepticism is also a way of wishing to be free of one's humanity”.

### 3.2 Grundsätzliche Überlegungen und Zielvorstellungen

Das pragmatische Element betrifft die Tatsache, dass wir Wissen anwenden und es dabei zu Unterschieden kommen kann, zwischen dem was gesagt wird und dem was man tut (cf. die Wissensschere als didaktischer Anknüpfungspunkt s.o.).

Es ist zu beachten, dass man -- aufgrund unserer Anpasstheit an einen mittleren Lebensbereich -- berücksichtigen muss, wie Wissen (im Alltag) verstanden wird, spezifisch interpretiert wird und wie man deshalb mit Wissen umgeht bzw. umzugehen lernt - und später umgehen soll. (cf. Bedeutung und Rolle von Ethik als empirisch bedeutsames Interpretations- und vor allem Handlungs-Korrektiv.)

Das bedeutet, dass man beachten sollte, dass man so etwas wie die Existenz oder eine Art Reduktion (von Wissen) auf Regeln (zum Umgang mit Wissen) voraussetzt, Regeln/Best Practices oder gar eine Art Lebensgrammatik bzw. eine „Lebens-Form“. Diese bestimmen die Anwendung von Wissen, so dass man dann aufgrund dieser Regeln (bzw. eines Verständnisses dieser Regeln, im Sinne einer minimalen Rationalität oder eines als universell gültig vorausgesetzten Commonsense C bzw. eines Benutzer-Alltagswissens F) handelt. Es geht darum die Grenzen der Anwendung dieser Regeln zu reflektieren und dadurch aus dem System herauszusteigen, nicht einfach sich nur zu überlegen, wie man die Regeln fortsetzen kann und sich dadurch verunsichern zu lassen. Es geht um die Gegenüberstellung unseres Zuganges zur Welt durch eine Approximation von innen und eine Approximation von außen, um dann (auf der Grenze sitzend [diesseits von transzendent und jenseits von immanent], sofern dieses Wortspiel als Anregung gestattet sei) -- transzendental -- die Bedingungen der Möglichkeit oder einfacher die notwendigen Voraussetzungen für Erkenntnis (unter Berücksichtigung der anthropologischen Konstanten des Menschseins) reflektieren zu können. Eine falsche Darstellung (und auch ein ungeeignetes Verständnis der Regeln, Algorithmen [z.B. als Bedienungsanleitungen für Taschenrechner ohne Abschätzungs- und Beurteilungswissen]) kann zu verheerenden Anwendungs-Problemen oder -Fehlern von Daten/Informationen und Wissen führen, die katastrophal sein können, wenn man z.B. an die „fakes“ im seinerzeitigen SDI Programm denkt und daran, dass man zum Korrigieren und Entscheiden nur wenig Zeit zur Verfügung hat und das Ganze nicht auf einen Algorithmus abschieben kann. (Was müsste da alles einfließen? „u.a. ein realistisches Verständnis des Funktionierens von Wissenschaft und eine Reflexion

---

<sup>47</sup>Hilary Putnam Cohen: Introducing Cavell In: Cohen et al. (1992)

<sup>48</sup>Putnam, Hilary (1997): l.c. p. 177-178

des Umganges mit Wissen“.) Das bedeutet, dass man sowohl die Alltagsrezeption als auch die Bedeutung der spezifischen Konzepte, die einem wissenschaftlichen Forschungszweig (nach Thomas Kuhn: eine disziplinäre Matrix) zugrunde liegen, verstehen muss.

Wenn man, wie ich oben versucht habe darzustellen, zumindest aus didaktischen Gründen, voraussetzt, dass der Aufbau einer reflexiven Einstellung (eine Korrekturen ermöglichende „reflexive Transzendenz“) dadurch vorbereitet werden kann, dass man sich durch Reflexion der Anwendungs-Grenzen unserer Modelle bewusst wird und damit der diesen Modellen zugrundeliegenden (global gesehen notwendigerweise) unscharfen Begriffe und unvollständigen Theorien (die nur in einem mittleren Bereich unmittelbar handlungs(an)leitende, projizierbare theoretische Konzepte benutzen), dann müssten oder sollten wir die Möglichkeit einer *reflexiven Korrektur* in zwei Bereichen fixieren:

- a) Im Bereich des Alltagsdenkens oder der Lebenswelt, wo wir letztlich konfrontiert werden mit Situationen in denen wir uns „nicht auskennen“, wo wir anstehen, mit unseren normalen Orientierungshilfen nicht mehr zurechtkommen und z.B. Sinnfragen oder auch Bedeutungsfragen (Was ist Tugend? ... Wozu brauchen wir sie? Wozu dient sie?) zu stellen beginnen und uns entweder beigebracht wird, dass diese Fragen sinnlos sind oder unsere Fragetendenz ruhig gestellt wird und wir lernen uns in das System einzufügen (cf. Anhang Schema der abendländischen philosophischen Tendenzen).
- b) Wir können uns damit beschäftigen welche Vereinfachungen (Abbildungsprinzipien) den diversen Theorien zugrunde liegen und in diesem Sinne gewissermaßen die "Prosa" der Wissenschaftler analysieren. Auch das ist eine Form philosophischer Bedeutungsanalyse oder kritischer Reflexion, z.B. im Sinne von Dewey.
- c) Man kann sich bemühen diese beiden Aspekte zueinander in Beziehung zu setzen um zu einer wechselseitigen reflexiven Korrektur zu gelangen, in einem Spektrum zwischen "Wolken und Uhren". (cf. das Verhältnis von E und M in der erweiterten Wissensschere Fig.4.)

Im Folgenden gehe ich daher nicht unbedingt von den klassischen *Definitionen des Pragmatismus* aus, sondern von einem, wie mir scheint, gerade heute sehr wichtigen *Grundanliegen*: Dieses *Grundanliegen* besteht (meiner Ansicht nach) nicht zuletzt darin, dass man *Wissen an der praktischen Beurteilung seines Zustandekommens (den mitunter fahrlässigen Vereinfachungen<sup>49</sup> im Modellierungsprozess) und seiner Anwendung sowie Umsetzung/Operationalisierung "misst"*.

Oder - etwas pointierter: Man beurteilt die diversen Konsequenzen, die sich aus dem Wissen um das "Zustandekommen von und den Umgang mit diesem Wissen"

---

<sup>49</sup>cf. Sen Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt.

ergeben. -- Dies deckt sich damit, dass man von der **“practical function of knowledge as an instrument for adapting to reality and controlling it”** (sh. u. Encyclopedia Britannica) ausgeht. In diesem Sinn ist auch Peirce zu verstehen, wenn er **“the meaning of theoretical terms”** mit dem **“impact upon experience”** gleichsetzt. -- Man kann auch sagen: **“The pragmatic meaning of an idea, belief, or proposition is said to reside in the distinct class of specific experimental or practical consequences that result from the use, application, or entertainment of the/that notion.”**<sup>50</sup>.

*Im “praktischen” Umgang mit Wissen zeigt sich aber sehr oft so etwas wie ein Missverständnis der Bedeutung der ursprünglichen (Forschungs-) Ergebnisse.- Im folgenden geht es mir in so ferne darum, das oben genannte Grundanliegen explizit aufzunehmen, als eine genauere Reflexion des Zustandekommens von Wissen/Erkenntnissen helfen kann, solche skeptischen Fragen/Fragestellungen zu relativieren/zu beantworten, die sich erst aufgrund von Fehlanwendungen aufgedrängt haben und nicht mehr stellen/verschwinden, sobald man den Eindruck hat “mehr zu wissen”. --*

D.h. es geht um eine Auseinandersetzung mit dem Prozess i.S. einer logischen Analyse des Zustandekommens<sup>51</sup> von Wissen. -- Gleichzeitig geht es aber auch darum, dem Bedürfnis nach skeptischem Fragen eine *positive* Stellung zuzuordnen, weil wir durch letztere gezwungen werden, uns z.B. über die **Bedeutung, den Sinn** wissenschaftlicher Ergebnisse mehr Gedanken zu machen und die Konsequenzen von Anwendungen zu analysieren.

Das läuft natürlich auch auf die Berücksichtigung ethischer Konsequenzen hinaus und in weiterem Sinne auf eine Philosophie der Demokratie. Die Anwendung der [von] Wissenschaft ist gleichzeitig ein Test der benutzten [eingesetzten, verwendeten] Hypothesen.

Ein derartiger Test MUSS demokratisch kontrollierbar sein. (Man denke daran, was passieren würde, wenn Arzneimittel und medizinische Geräte nur von den Herstellerfirmen getestet würden!) -- Die Pointe ist, wir brauchen den Skeptizismus, weil er uns hilft, zu uns selbst zu finden (s.u.) und uns wichtige Voraussetzungen (unseres Denkens) bewusst zu machen<sup>52</sup>.

---

<sup>50</sup>Encyclopedia Britannica, 1999, CD-Romausgabe.

<sup>51</sup>cf. “context of development”, cf. Nancy Necessian cf. Literaturverzeichnis

<sup>52</sup>Putnam: Pragmatismus p. 97.

### 3.3 Einige Gedanken und Ergänzungen zu Putnams

#### “pragmatistischer Antwort auf den Skeptizismus”

Schon in “Renewing Philosophy” verweist Putnam auf Cavell (The Claim of Reason / Der Anspruch der Vernunft) und betont, dass Relativismus und Skeptizismus nie aussterben, “denn die Einstellung der Entfremdung von der Welt und von der Gemeinschaft ist nicht bloß Theorie und lässt sich nicht durch rein intellektuelle Argumente überwinden.“ Der Wunsch nach Befreiung vom Skeptizismus sei nach Cavell eine Form des Wunsches, sich der eigenen Menschlichkeit zu entledigen. „Entfremdung gehört mit zur *conditio humana*, und das Problem besteht darin, dass man lernen muss, mit der Entfremdung ebenso wie mit der Anerkennung zu leben.“<sup>53</sup>

In den Pragmatismus-Vorlesungen<sup>54</sup> betont Putnam, dass ein Teil der pragmatistischen Antwort auf den Skeptizismus in der Peirce’schen Unterscheidung zwischen wirklichem und philosophischem Zweifel besteht.

In LIR [Born<sup>55</sup>] und schon früher haben mich ähnliche Überlegungen dazu geführt allgemeiner zwischen einem theoretisch-explanatorischen und einem deskriptiv-opertionalen Aspekt von Wissen zu unterscheiden und im Rahmen/mit Hilfe eines dazu entwickelten semantico-pragmatischen Schemas mit systemischen Elementen die Diskussion des Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Alltag auf eine vernünftigeren, eben semantico-pragmatische, Basis zu stellen. Die Alltagskonsequenz des philosophischen/theoretischen Zweifels “muss zu einem heilsamen Bewusstsein über menschliche Fehlbarkeit führen”<sup>56</sup>. Doch daraus folgt nicht notwendig ein “universeller Skeptizismus”. Aus der Tatsache (und der persönlichen Erfahrung) dass ich mich täuschen kann/getäuscht habe folgt nicht, dass ich mich immer täuschen können muss. Das ist meine (ältere) Formulierung. Putnam formuliert dies etwas breiter und meint, dass dies (trivialer Weise) nur ein schwacher Trost sei.

Aber nach Peirce (so Putnam) bedeutet die Tatsache, dass wir einerseits “wissenschaftliche Untersuchungen nicht auf Algorithmen reduzieren können” und andererseits auch “keine metaphysische Garantie dafür bekommen können”, dass unsere Ansichten oder gar Methoden niemals einer Revision bedürf(t)en, *keinesfalls FOLGT*, “dass wir nichts darüber wissen” [oder wissen können], wie geforscht werden soll [oder tatsächlich wird oder dass wir überhaupt nicht analysieren könnten wie Wissen zustande kommt].<sup>57</sup>

---

<sup>53</sup> Putnam Hilary: Für eine Erneuerung der Philosophie 1997 p.225

<sup>54</sup> Putnam: Pragmatismus 1995. p.76.

<sup>55</sup> LIR : = language/information/reality

Born, Rainer: Sprache - Information - Wirklichkeit. In: Schneider H.J./Inheteven R. (Hrsg.): Enteignen uns die Wissenschaften? München 1993. p.141-178.

<sup>56</sup> Putnam: Pragmatismus 1995. p.76.

<sup>57</sup> *ibid.* p.77.

Worum es dabei letztlich geht, ist unser Bild von Wissenschaft/Forschung, das wir im Reden über Wissenschaft benutzen (und das uns lenkt: cf. Houllebecq<sup>58</sup>), auf das wir uns berufen. Putnam stellt dem Ansatz des „Wiener Kreises“ mit Rudolf Carnap als Sprachrohr den Ansatz von John Dewey gegenüber. Für letzteren ist „Forschung eine kooperative menschliche Interaktion mit einer Umwelt; und beide Aspekte, das aktive Eingreifen, die aktive Beeinflussung der Umwelt und die Zusammenarbeit mit anderen Menschen sind entscheidend“<sup>59</sup>. -- Wenn z.B. neue Testbedingungen eingeführt werden sollen, so hängt das „gleichfalls von Zusammenarbeit ab, da jedem Menschen, der sich den Anregungen von anderen Menschen verschließt, früher oder später die Ideen ausgehen und er nur noch die (-jenigen) Gedanken ernst nimmt, die seine *eigenen Vorurteile* (mH) widerspiegeln. Zusammenarbeit ist zur Bildung neuer Ideen und deren vernünftiger Überprüfung notwendig.“

Dazu gehört nach Dewey u.a. auch eine **Ethik des Diskurses**. Vor allem aber gilt, dass „die bloße Interpretation der nicht algorithmischen Standards, nach denen wissenschaftliche Hypothesen beurteilt werden, von Zusammenarbeit und Diskussion abhängen, „die durch dieselben Normen strukturiert werden.“ -- „Für ihre volle Entfaltung und für ihre volle Anwendung auf menschliche Probleme benötigt Wissenschaft die Demokratisierung der Forschung.“<sup>60</sup>

Das bedeutet, dass man den Skeptizismus (in seiner breiten Form, d.h. als die Verneinung der Möglichkeit jedweden Wissens) zwar nicht intellektuell oder argumentativ widerlegen kann, dass man aber den skeptischen Impuls als positive Aufforderung zur Reflexion, zur Offenheit gegenüber Korrekturen und als Aufforderung zur Zusammenarbeit und zur Toleranz<sup>61</sup> gegenüber anderem „Wissen“ auffassen kann/soll, wobei man sich dieses Wissen in seinem Zustandekommen (und seiner Nachvollziehbarkeit) bewusst „zugänglich“ machen kann [indem man sich sachkundig macht], und zwar **ohne deshalb in einen Relativismus/Subjektivismus verfallen zu müssen**, etwa nach dem Feyerabend'schen Provokationsmotto „anything goes“<sup>62</sup>.

---

<sup>58</sup>Houllebecq, Michel: Elementarteilchen. „In Wirklichkeit bestimmt die unter den Mitgliedern einer Gesellschaft zu einem gegebenen Zeitpunkt am weitesten verbreitete Weltanschauung deren Wirtschaft, Politik und Sitten.“

<sup>59</sup>Putnam: Pragmatismus 1995. p.79.

<sup>60</sup>ibid. p.81.

<sup>61</sup>Schon Goethe fordert in Maximen und Reflexionen: „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein; sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heißt beleidigen [m.H.]“ zit. In Manfred Osten: Die Kunst, Fehler zu machen. p.24.

<sup>62</sup>Paul Feyerabend: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M 1986

### 3.4 Umgang mit Wissen: Wissenschaft und Alltag

Abschließend möchte ich noch darauf zu sprechen kommen, dass wir in der Praxis der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse sehr oft von den Konsequenzen (von Theorien) sprechen, die wir dann irgendwie (mehr oder minder empirisch) überprüfen. Über die Überprüfungen, d.h. ob eine Beobachtung im Einklang mit einer Behauptung steht, können wir uns i.a. halbwegs einigen, obwohl es auch da gelegentlich intensiver Diskussionen bedarf. Aber über die Identifikation von Konsequenzen **als** Konsequenzen gehen wir meiner Ansicht nach allzu rasch hinweg. Wir behaupten die Konsequenzen seien logische Folgerungen aus den vorgegebenen Theorien. Aber das ist sicherlich nicht immer der Fall und es bedarf (vor allem im Umfeld ideologischer Argumentationen, wo die Kompatibilität einer Behauptung mit den Voraussetzungen zur Debatte steht) oft zusätzlicher Informationen, eines zusätzlichen Aufbaues von Hintergrundwissen oder Erfahrung, sowie der Explikation diverser Formen von Anschauung, um bestimmte Konsequenzen tatsächlich als Konsequenzen sichtbar werden zu lassen. Die Gefahr ist, dass Theorien aufgrund der Widerlegung von "Konsequenzen" verworfen werden, die gar keine sind. Dies sollte uns zwingen genauer auf das **Zustandekommen** von Wissen zu achten, genauer auf die Bedeutungen von Behauptungen einzugehen und unseren Umgang mit Wissen "diskret(er)" zu gestalten.

Eine Möglichkeit dazu ist mein Schema LIR<sup>63</sup> zu benutzen, um dem "Umgang mit und der Anwendung von Wissen" gerecht zu werden. Dabei steht die Berücksichtigung der (semantischen und pragmatischen) Wechselwirkung zwischen Wissenschaft und Alltag (beim Fixieren von Referenz und beim Aufbau von Bedeutung/Verstehen/Sinn) im Vordergrund. Das verantwortliche **Vermitteln** von Wissen erfordert, dass man Wissen (zumindest tentativ) *aufbauen* muss (und nicht nur alleine aus schon Bekanntem ableiten kann, wie dies in der ersten Generation von Wissensmanagement der Fall war, was McElroy<sup>64</sup> dann ironisierend als Storchentheorie des Wissen bezeichnet hat und woraus sich die Datenbankverliebtheit ihrer Vertreter ergibt. In der zweiten Generation, die nicht mehr so stark an einem "Informationsverarbeitungs-Paradigma" klebt (cf. dazu die nichtalgorithmische Wissenskonzeption von Putnam), geht es daher eher um ein Sense-Making-Modell also Semantik statt Syntax und somit ein weites Betätigungsfeld für praxisrelevante philosophische Reflexionen im weitesten Sinn). Dazu muss man beachten, wie man Wissen (oder selbst Rechtfertigungsalgorithmen) benutzen sollte. Dies bedeutet, dass man theoretisch-explanatorisches Wissen nicht einfach unmittelbar "handlungsanweisend" projizieren kann/darf/sollte.

---

<sup>63</sup>Born 1993 und cf. [http://www.iwp.uni-linz.ac.at/dialog/...](http://www.iwp.uni-linz.ac.at/dialog/)

<sup>64</sup>McElroy: The New Knowledge Management (Complexity, Learning, and Sustainable Innovation): The Stork Theory of Knowledge. pp. 93 – 95 Amsterdam 2003

Wenn man Wissenschaft nur "algorithmisch" betrachtet, betreibt und vermittelt, übersieht man, dass es im Anwendungskontext sehr wohl darauf ankommt, was man (sich dabei) denkt, (darunter) vorstellt und versteht (wenn man Wissenschaft betreibt und Forschungsergebnisse vermitteln möchte cf. das Digitaluhren Beispiel oben). Im so genannten Anwendungskontext kann es daher, je nach benutztem **Hintergrundwissen** und gegebener Interessenlage, zu einem extrem unterschiedlichen "Umgang mit Wissen" kommen. Dieses Problem lässt sich meiner Ansicht nach nur durch Kommunikation, Ethik und Demokratie lösen, es sei denn, man ist der Ansicht, dass es doch so etwas wie einen universellen Algorithmus für das Betreiben von Wissenschaft (als solche) gibt (bzw. eine syntaktische Reduktion des Betriebens von Wissenschaft auf einen solchen Algorithmus)<sup>65</sup>.

Diese Tatsache, die für das durch den Pragmatismus zu lösende Problemfeld meiner Ansicht nach wichtig ist, kann dazu anregen, sich zu überlegen, was man tun kann, wie man auf die beschriebenen Situationen reagieren kann. - Eine Möglichkeit ist, sich zu überlegen, wie man zu einem vernünftigen, flexiblen, anpassungsfähigen "Fixieren von Referenz" (der Bedeutung wissenschaftlicher Terme bzw. grob gesprochen wissenschaftlicher Erkenntnisse überhaupt) kommt. - Die *Wittgenstein'sche Lösung* ist gewissermaßen die der Sprachspiele und des Achtens darauf, in welchem Bereich die Worte (die benutzt werden [sollen]) beheimatet sind, wo wir damit **vertraut** gemacht worden sind. [cf. Anknüpfungs- und Vermittlungskontext].

Die Lösung und Einbeziehung des pragmatistischen Gedankengutes bedeutet, dass man gerade auch im "praktischen" Bereich [des Betriebens von Wissenschaft] demokratischen/ethischen Überlegung Raum geben muss, dass man versuchen muss, Menschen dazu zu bringen im Sinne eines gegenseitigen Verständnisses tolerant miteinander umzugehen und so zu einer **Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten** zu kommen (sofern man den Menschen nicht bestimmte Sichtweisen durch Berufung auf Autoritäten im Sinne eines **Aufklärungs-Rückschrittes** vorschreiben will).

Insofern ist der „Skeptiker“ etwas Nützliches, denn er zwingt uns "korrektiv" (nicht notwendig relativierend) in das Verständnis und den Umgang mit Wissen einzugreifen. Man erreicht größere Flexibilität dadurch, dass man sich nicht einfach nur auf *die* Realität verlässt und erreicht in weiterer Folge größere Anpassungsfähigkeit dadurch, dass man reaktiv bleibt, vor allem, wenn es zu [unerwarteten] Veränderungen kommt.

Umgekehrt darf man aber nicht auf die *korrektive Funktion des Alltages vergessen*, wobei wieder die Bedeutung von Reflexion, Philosophie und Demokratie im Sinne einer Versöhnung von Wissenschaft und Alltag zum Tragen kommt.

---

<sup>65</sup>In einer Verallgemeinerung Gödels hat Putnam versucht zu zeigen, dass die Idee eines universellen Algorithmus nicht zielführend ist. cf Anhang zu Representation and Reality.

Es nützt nichts zu sagen, dass man das, was mit dem Wissen (von anderen) angefangen wird/wurde, nicht wollte -- man muss versuchen Ethik in das Betreiben von Wissenschaft einzubinden und sie dort handfest zu verankern -- so weit und so gut das möglich ist.

Dazu benötigt man (meiner Ansicht nach, bzw. i. S. der obigen Argumentation) vor allem ein "realistisches Wissen" davon, **WIE Wissen zustande kommt** (Rechtfertigung ist nur ein Teil davon!), wie es sich auf die so genannte Realität bezieht und wie es daher angewendet werden soll/kann (letzteres sicherlich diskret, mit Augenmaß, mit Toleranz und mit Offenheit<sup>66</sup>). -- Nicht einzelne Fakten sind konstant zu halten (und mit Zähnen und Klauen zu verteidigen und schließlich als unumstößlich und objektiv auszugeben), sondern die "Beziehungen der Fakten zueinander" sind es und unser "Umgang mit diesen als Fakten ausgezeichneten Behauptungen IN der und ÜBER die Welt". Letztere sind es, die einen erfolgreichen Realitätsbezug von Wissen ausmachen (nämlich einen erfolgreichen, verantwortungsvollen und *ethisch reflektierten* Umgang mit Wissen).

---

<sup>66</sup>Korrektur unter Bezugnahme auf eine Realität, die man nicht 100%ig fassen kann, auf die man sich nicht korrektiv beziehen kann ist etwas schwierig --  
Wenn ich nicht weiß, wie es in Wirklichkeit ist, wie ich an die Wirklichkeit herankomme, dann brauche ich andere Korrekturmaßnahmen, z.B. ein Wissen über meinen Beitrag zum Wissen, ein Wissen darüber, was ich wissen kann (Erkenntnistheorie) oder ein Wissen darüber, was ich verstehen kann. –

Anhang: Paradigmata philosophischer Ansätze (erweitert nach Martens/Schnädlbach): „aktionistisch“ kann um „pragmatisch“ erweitert werden

<p><i>reflexive Korrektur</i></p>	<p>Wie kommt Philosophie zustande ? Wozu dient Philosophie ?  <b>Welche Probleme sollten/könnten durch Philosophie gelöst werden ?</b>          Philosophie als In-Frage-Stellen etablierter Antworten !? -- Philosophie als Technik eines Diskurses ?!          Philosophy as the "Journey From the Familiar to the Familiar" ? (John Wisdom)</p>			
<p><b>Paradigma</b> (Was soll wie und wodurch reflektiert und korrigiert werden ?)</p>	<p><b>ontologisch</b></p>	<p><b>mentalistisch</b></p>	<p><b>linguistisch</b></p>	<p><b>aktionistisch</b></p>
<p><b>Bereich</b></p>	<p>Sein</p>	<p>Bewußtsein</p>	<p>Sprache</p>	<p>Wir können reflexiv korrigieren, indem wir die Kooperation und die Handlungskonsequenzen/Umsetzungs- Bereich berücksichtigen!          Problems of "Embodiment" !  <b>Kommunikation</b>          Umgang mit Wissen          Verträglichkeit von Wissen und Handlungen</p>
<p>auf den sich die reflexive Korrektur bezieht</p>	<p>Korrektur durch Bezug auf die Außenwelt. (Wie ist die Welt in Wirklichkeit)</p>	<p>Korrektur durch Bezug auf die Möglichkeiten des menschlichen Geistes</p>	<p>Korrektur durch Bezug auf die Grenzen der Sprache</p>	<p>Korrektur durch die Grenzen der Mittelbarkeit von Erkenntnissen/Wissen. (Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit Wissen weiterzugeben/Bedeutungen nachvollziehbar zu machen.)          Korrektur durch Reflexion der Grenzen der Umsetzbarkeit von Wissen. (Reflexion der Bedingungen der Möglichkeit Wissen anzuwenden)</p>
<p><b>Gegenstand</b></p>	<p>Seiendes</p>	<p>Vorstellungen</p>	<p>Sätze/ Äußerungen</p>	<p>Modelle / Karten Repräsentationen          DEKONSTRUKTIONEN          Konstruktionen / Paradigmata Umsetzungsformen von Wissen          POSTMODERNE ANSÄTZE</p>
<p><b>Beginn</b></p>	<p>Staunen</p>	<p>Zweifel</p>	<p>Konfusion</p>	<p>Fehler / Anwendungen / Kooperationen          Anwendungs-problematik Handlungskonsequenzen          Was kann ich tun ?</p>
<p><b>Ausgangs-FRAGEN / Kernfragen</b></p>	<p>Was ist ?</p>	<p>Was kann ich wissen ?</p>	<p>Was kann ich verstehen ?</p>	<p>Was kann ich wahrnehmen/(er-) leben ?          Was kann ich mitteilen ?          Wie kommt Wissen zustande ?          (explanatorisch/operativ)</p>
	<p>Sich auf etwas einlassen können -- die Welt spüren !</p>			

## Literaturverzeichnis:

- Arthur, Brian:** Increasing Returns and Path-Dependence in the Economy, University of Michigan Press, Ann Arbor, Mich., 1994.
- Born, Rainer:** Sprache - Information - Wirklichkeit.  
In: Schneider H.J./Inhetveen R. (Hrsg.): Enteignen uns die Wissenschaften? München 1993.
- Born, Rainer/ Neumaier, Otto (Hrsg):** Akten des VI Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Philosophie. Philosophie, Wissenschaft – Wirtschaft. (Miteinander denken – voneinander lernen) Wien 2001.
- Born, Georgina:** Uncertain Vision. Birt, Dyke and the Reinvention of the BBC. London 2005.
- Brinton, Crane:** Enlightenment In: The Encyclopedia of Philosophie (Vol II) Hrg. P.Edwards. London 1967. pp. 519 - 525.
- Cavell, Stanley:** Der Anspruch der Vernunft. Wittgenstein, Skeptizismus, Moral und Tragödie. Frankfurt 2006.
- Cavell, Stanley:** The Claim of Reason. Oxford 1979. / Deutsch Frankfurt/M 2006
- Cavell, Stanley:** Conditions Handsome and Unhandsome. Chicago 1990.
- Cohen, Ted; Guyer, Paul; Putnam, Hilary (Hrsg.):** Pursuits of Reason: Essays Presented to Stanley Cavell. Lubbock 1992.
- De Geus Arie:** "Learning Together in Teams" SoL Conference 2006 – DVD Fire, Passion and Excellence 13.-14.11.2006 Finlandia-talo, Helsinki
- De Geus, Arie:** Jenseits der Ökonomie. Die Verantwortung der Unternehmen. Stuttgart 1998.
- Encyclopedia Britannica** - CD-Rom Version. 2000.
- Feyerabend, Paul:** Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 9. Aufl. 1986
- Gödel, Kurt:** Collected Works Vol.II New York 1990. p. 306.
- Goodman, Nelson:** Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M 1984
- Goodman, Nelson:** Tatsache, Fiktion, Voraussage. Frankfurt/M 1988
- Gruen, Arno:** Der Verrat am Selbst. München 1986.
- Gruen, Arno:** Der Wahnsinn der Normalität, Realismus als Krankheit: eine Theorie der menschlichen Destruktivität. München 2002.
- Houllebecq, Michel:** Elementarteilchen: Zu allen Zeiten bestimmen die Ideologien. Köln 1999
- Haller, Rudolf:** Österreichische Philosophie In: Conceptus Sonderband, Jg. XI (1977) Nr. 28-30: Österreichische Philosophen und ihr Einfluss auf die Analytische Philosophie der Gegenwart. pp. 57 - 66.
- Isaacs, William:** Dialogue and the Art of Thinking Together (A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life, New York 1999).
- Malhotra, Yogesh:** Knowledge Management and Virtual Organizations. Hershey 2000.

- Martens, Ekkehard (Hrsg.); Schnädlbach, Herbert (1985):** Philosophie. Ein Grundkurs (Bd.1).
- Matthews, Gareth:** Platon und Aristoteles für Zehnjährige In: Philosophie Wissenschaft Wirtschaft (Miteinander Denken – voneinander Lernen) Wien 2001. pp. 295 - 804.
- Mérö, László:** Die Grenzen der Vernunft. Reinbek 2002.
- Mérö, László:** Die Logik der Unvernunft. Reinbek 2004.
- McElroy, Mark W.:** The New Knowledge Management (Complexity, Learning, and Sustainable Innovation): The Stork Theory of Knowledge. pp. 93 - 95 Amsterdam 2003
- Moravcsik, Julius:** Wonach wir streben und wie wir leben. In: Was Menschen verbindet. Hrsg. Otto Neumaier. Stankt Augustin 2003. pp. 37.
- Nasar, Sylvia:** A Beautiful Mind. New York: Simon & Schuster Books 1999.
- Nercessian, Nancy J.:** Faraday to Einstein: Constructing Meaning in Scientific Theories. Lancaster: Kluwer Academic Publishers, 1990.
- Osten, Manfred:** Die Kunst, Fehler zu machen. Frankfurt/M 2006.
- Putnam, Hilary:** Ethics without Ontology. Cambridge 2004.
- Putnam, Hilary:** Representation and Reality. Cambridge 1988.
- Putnam, Hilary:** Renewing Philosophy. Cambridge 1992.  
Deutsch: Für eine Erneuerung der Philosophie. Reclam-Verlag, Stuttgart 1997.
- Putnam, Hilary:** Pragmatism. Oxford 1992. [Dt. Pragmatismus - Eine offene Frage. Frankfurt/M 1995]
- Rifkin, Jeremy:** Der Europäische Traum (Die Vision einer leisen Supermacht). Frankfurt 2004.
- Sen, Amartya:** Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München 2007
- Sennett, Richard:** Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 2005.
- Shusterman, Richard:** Practicing Philosophy (Pragmatism and the Philosophical Life). London 1997.
- Tarski, Alfred:** Einführung in die mathematische Logik, 1977
- Taylor, Frederic:** Die Grundsätze wissenschaftlicher Betriebsführung. Weinheim 1995]; neues Vorwort; Original: Taylor, Frederic W. The Principles of Scientific Management, 1911
- Wells, H. G.:** Zeitmaschine. München II. Auflage 2005.

**Rainer Born**, geboren 1943, Mitteleuropa. Österreichischer Staatsbürger. Ausbildung als Volksschul- Hauptschul- und Gymnasial-Lehrer. 7 Jahre Lehrpraxis. Studium: Mathematik, Philosophie, Physik und Psychologie. Mag. (Lehramt für Gymnasien) in Mathematik und Philosophie (1974). Arbeit am Zentrum für Philosophie und Grundlagen der Wissenschaft in Gießen, Deutschland, als Assistent von Prof. B. Kanitscheider. Dissertation in Mathematik, Gießen 1977. Seit 1979 an der Universität in Linz/D: Wissenschaftsphilosophie in den Sozial- und Naturwissenschaften. Habilitation in Wien (Wissenschaftsphilosophie und Wissenschaftstheorie 1991). Seit 1997 a. Univ. Prof. an der Universität Linz. Schwerpunkte Wissenschaftsphilosophie, Modelltheorie, Wissensmanagement: Diplomfach in den Wirtschaftswissenschaften/ Hauptprüfer. Div. Auslandsaufenthalte, darunter ein Studienjahr in Oxford.