
Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive

Thomas Damberger und Stefan Iske

1 Einleitung

Seit etwa zehn Jahren wird das Phänomen des *Quantified Self* öffentlich diskutiert (Gemmell, Bell, Lueder 2006; Bell, Gemmell 2010; Wolf 2008). Einen zentralen Ausgangspunkt bildet dabei das Self-Tracking als Aufzeichnung von biologischen und physischen Daten, aber auch von Verhaltensweisen und Umweltinformationen.¹ Das Erfassen und Speichern geschieht mithilfe unterschiedlicher Sensoren und Geräte wie z.B. Smartphone oder Smartwatch. Die erfassten Daten können dann entweder individuell weiterverarbeitet oder auch innerhalb einer Community (z.B. in Internetforen oder Ortsgruppen) geteilt und verglichen werden (Selke 2014, S. 98ff.).

Nun kann das Quantifizieren und Messen von Körperdaten und Verhaltensweisen als Ausdruck eines Strebens nach Selbsterkenntnis verstanden werden, zugleich aber auch als Ausgangspunkt von Strategien der Selbstdisziplinierung und Selbstoptimierung. In dieser Doppelperspektive kommt eine spezifische Ambivalenz von Selbst- und Fremdsteuerung zum Ausdruck, der aus bildungstheoretischer Perspektive eine hohe Relevanz zukommt.

1 Das Phänomen *Quantified Self* differenziert Selke (2014, S. 17f.) hinsichtlich der Aspekte Körpermessung, Ortsbestimmung und Aktivitätstracking, Erinnerungshilfe, digitale Unsterblichkeit und Unterwachung. In diesem Artikel beziehen wir uns schwerpunktmäßig auf die Bereiche der Körpermessung sowie der Ortsbestimmung und des Aktivitätstrackings.

Denn Bildung zeichnet sich *einerseits* dadurch aus, dass der Einzelne sich in der Konfrontation mit Welt reflexiv einholt. Erst dieses reflexive Verhältnis schafft die Möglichkeit, dass sich der Mensch in die Welt in einer sich selbst gemäßen Weise hineinbilden kann. Mithilfe von *Self-Tracking* wird in diesem Verständnis bisher Verborgenes am eigenen Körper und an den eigenen Verhaltensweisen in numerischer Form dokumentiert und sichtbar gemacht. Damit wird etwas vom eigenen Selbst in Erfahrung gebracht, das in einem nächsten Schritt verändert bzw. verbessert werden kann. Was dieses Bessere ist, orientiert sich an dem, was zuvor als Norm definiert oder vereinbart wurde. Während im Gesundheitsbereich Normen häufig von Experten (fremd-)bestimmt werden (normale Blutwerte, normales Gewicht, normale Ausdauer etc.), besteht für die Einzelnen nun die Möglichkeit, mit einer Community gemeinsam Normen neu zu bestimmen und diese als Ausgangspunkt für das individuelle Selbstoptimierungsprogramm zu machen. Was sie aus sich machen, wird dabei nicht nur von ihnen selbst bzw. der entsprechenden Applikation erfasst, sondern zugleich auch von einer Community im weitesten Sinne evaluiert. Dies ermöglicht strukturell ein reflexives Verhältnis zur eigenen Selbstgestaltung.

Die Quantifizierung des Selbst lädt *andererseits* dazu ein, dieses Selbst nach Gesichtspunkten der Effektivität und Ökonomie zu optimieren: effizienter Sport zu treiben, sich gesünder zu ernähren, noch offene Zeitfenster sinnvoll auszufüllen etc.² Folgt man anstelle einer idealistischen Vorstellung von Bildung einem ökonomischen Bildungsverständnis, dann korrespondiert das permanente *Self-Tracking* mit dem Ziel, sich selbst möglichst vollständig unter Kontrolle zu bringen und entsprechend existierender bzw. zukünftiger Marktanforderungen zu optimieren. Damit wird das *Quantified Self* zur Basis bereits vorhandener bzw. in naher Zukunft greifbarer technologischer Selbstverbesserungsmöglichkeiten. Die technologische Erfassung des Menschen stellt demnach eine notwendige Bedingung für das sogenannte *Human Enhancement* dar – für die mithilfe technologischer Mittel erzeugte Verbesserung des Menschen (vgl. Damberger 2012).

Der vorliegende Artikel fokussiert die Frage der Bedeutung des Phänomens *Quantified Self* aus bildungstheoretischer Perspektive. Einen grundlegenden Ausgangspunkt bildet dabei die These, dass die *Idee einer Verbesserung des Menschen* keineswegs neu ist, sondern konstitutiv mit dem Projekt der Erziehung und der Bildung verbunden ist. Mit Wiesing (2006, S. 324) gehen wir davon aus, dass sich „die praktischen Maßnahmen und theoretischen Vorstellungen zur Verbesserung des Menschen [...] im Laufe der Geschichte jedoch erheblich gewandelt

2 Dieses dominant ökonomisch bestimmte Selbstverhältnis kann – um ein Wortspiel zu bemühen – auch als „self-fracking“ bezeichnet werden.

[haben]“.³ Einen weiteren zentralen Ausgangspunkt bilden die Überlegungen Müllers (2010, S. 9), der aus einer philosophisch-anthropologischen Perspektive darauf hinweist, dass der Mensch mit Technik nicht lediglich die äußere Natur gestaltet, sondern auch sich selbst: „[...] denn Technik ist mehr: Sie konstituiert unser Welt- und Selbstsein, sie verändert die Bedingungen unseres Handelns.“ Mit dem Verweis auf das Projekt der Verbesserung des Menschen und die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen ist der bildungstheoretische Diskurs eröffnet.

2 Quantified Self aus bildungstheoretischer Perspektive

In Anlehnung an Müller (2010, S. 9) wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, inwiefern *Quantified Self* als spezifische Form einer Technologie Selbst- und Weltverhältnisse sowie die Bedingungen unseres Handelns verändert. Den theoretischen Ausgangspunkt bildet dabei der Ansatz der Strukturalen Medienbildung (vgl. Jörissen, Marotzki 2009; Fromme, Jörissen 2010; Verständig et al. 2015; Marotzki, Meder 2014). Als leitende Heuristik für die strukturelle Analyse von Bildungspotenzialen dienen dabei die vier grundlegenden Reflexionsfelder des *Wissensbezugs*, des *Handlungsbezugs*, des *Transzendenz- und Grenzbezugs* sowie des *Biographiebezugs* (vgl. Jörissen, Marotzki 2009, S. 37):

- Die Dimension *Wissensbezug* richtet sich auf die Rahmung und kritische Reflexion der Bedingungen und Grenzen des Wissens („Wissenslagerungen“, „Weltaufordnungen“, vgl. ebd., S. 33).
- Die Dimension *Handlungsbezug* richtet sich auf die Frage nach den ethischen und moralischen Grundsätzen des eigenen Handelns, insbesondere nach dem Verlust tradierter Begründungsmuster. Dazu gehören insbesondere Fragen nach einem möglichen und nützlichen Gebrauch von Wissen; nach Handlungsoptionen und intendierten bzw. nicht-intendierten Nebenfolgen; wie der Einzelne sich zu sich selbst (aber auch zur Welt und zu seinen Mitmenschen) gerade auch angesichts neuer Technologien verhalten soll.
- Die Dimension *Transzendenz- und Grenzbezug* fragt nach dem Verhältnis zu dem, was von Rationalität und Wissenschaft nicht erfasst werden kann: „Das was eingegrenzt wird, enthält in sich bereits den Bezug zu dem eigenen Gegen-

3 Als eine zentrale qualitative Veränderung arbeitet Wiesing (2006) den Wandel von einer *restitutio ad integrum* „[...] innerhalb der von der Natur vorgegebenen Möglichkeiten“ (ebd., S. 325) zu einer *transformatio ad optimum* als einer Veränderung der vorgegebenen, natürlichen Möglichkeiten heraus.

teil: Rationalität verweist auf Irrationalität, Vernunft auf Unvernunft, das Eigene auf das Fremde“ (ebd., S. 34).

- Die Dimension *Biographiebezug* fragt nach dem Menschen als Reflexion auf das Subjekt und als Frage nach Identität und ihren biographischen Bedingungen. Zentral sind hierbei wertende Orientierungsleistungen, die sich auf subjektive Relevanzen und Orientierungen beziehen.

Diese Heuristik der Analyse von Bildungspotenzialen kann mit Blick auf das Phänomen *Quantified Self* in diesem Artikel weder vollständig noch systematisch entfaltet werden. Daher werden in einem ersten Schritt die Dimensionen des *Wissens-* sowie des *Transzendenz-* und *Grenzbezugs* von *Quantified Self* diskutiert. Daran anschließend wird den Fragen der *Orientierung*, der *Flexibilisierung* des eigenen Selbst- und Weltbezugs sowie der Frage einer möglichen *Dezentrierung* eigener Wertorientierungen und Deutungsmuster nachgegangen.

3 Wissens-, Transzendenz- und Grenzbezug

Den Selbstanspruch der *Quantified Self-Bewegung* bringt Gary Wolf in seinem 2008 im New York Times Magazine publizierten Beitrag *The Data-Driven Life* auf den Punkt: Selbsterkenntnis durch Zahlen („selfknowledge through numbers“). Wenn Selbsterkenntnis historisch ausgesprochen eng mit dem Projekt der Erziehung, der Bildung und der Aufklärung verbunden ist, kann *Quantified Self* als ein solches Projekt verstanden werden?

Die wohl frühesten Überlegungen zur Bildung verdanken wir Platon. Im 7. Buch seiner *Politeia* zeichnet er das, worum es im Kern im Zusammenhang mit Bildung geht, in Form von Gleichnissen nach, von denen das *Höhlengleichnis* wohl das bekannteste ist.⁴ Die Ausgangssituation besteht darin, dass der Mensch in einer Scheinwelt gefangen ist, ohne sich dessen bewusst zu sein. Aus dieser Scheinwelt wird er von einem anderen Menschen (dem Pädagogen) befreit, der ihn aus der Höhle schrittweise hinausführt und zuletzt in die Lage versetzt, in die Sonne – ins Reich der Ideen – zu blicken. Der auf diese Weise in immer höhere Erkenntnisebenen aufsteigende Mensch ist zuletzt in der Lage zwischen dem zu unterscheiden, was *wahr ist* und dem, was lediglich *wahr scheint*. Die Fähigkeit,

4 Die Form des Gleichnisses verfolgt das Ziel, sich selbst in der Erzählung zu erkennen und seine Situation bzw. sein Handeln zu reflektieren und ggfs. zu verändern. Dieses Ziel wird – im Gegensatz zu *Quantified Self* – nicht über Zahlen angestrebt, sondern über bildhafte Rede und bildhafte Vergleiche.

das Wahre vom Scheinbaren unterscheiden zu können, ist allerdings erst einmal noch nicht viel mehr, als ein grundsätzlich vorhandenes Vermögen. Das Vermögen muss praktisch werden, und es wird praktisch, indem Platon den befreiten Troglodyten zurück ins Dunkel der Höhle schickt, um dort das, was sinnlich wahrgenommen wird, als Ausdruck einer zugrundeliegenden Idee verstehen zu können.

Tatsächlich kann das Höhlengleichnis nur dann umfassend verstanden werden, wenn auch die platonische Anthropologie Berücksichtigung findet. Platon geht von einer unsterblichen Seele aus, die im vergänglichen Leib (der Höhle) zeitlebens gefangen ist. Erst nach dem Tod wird die Seele in die Heimat, ins ewige Reich der Ideen, zurückkehren. Wenn wir die Seele als das Wesentliche des Menschen verstehen, dann bedeutet Selbsterkenntnis, dass die Seele sich selbst in Erfahrung bringt, und das möglichst schon zu Lebzeiten, erweist es sich doch als Sinn und Zweck eines uns gemäßen und in diesem Sinne sinnvollen Lebens, dass wir von dem, was wir wahrhaft sind, wissen. Nun kann die Seele sich selbst aber einzig und allein dadurch erkennen, dass sie sich in etwas spiegelt, das ihr gleicht. Der Mensch kann sich folglich nur in einem anderen Menschen erkennen, genauer: die Seele nimmt sich in der Begegnung mit der Seele des Anderen reflexiv wahr.

Platon schildert uns die Selbsterkenntnis pointiert, indem er Sokrates mit dem jungen Alkibiades in einen Dialog treten lässt. Alkibiades ist in der scheinbar glücklichen Situation, dass er alles hat, was man sich wünschen kann: Reichtum, Jugend, Gesundheit und nicht zuletzt gutes Aussehen. Es gibt aber dennoch etwas, das Alkibiades noch nicht hat, jedoch unbedingt anstrebt: mehr Macht. Während sich nun die Mitmenschen nach und nach vom eingebildeten Alkibiades abwenden, gelingt es Sokrates, ihn erkennen zu lassen, dass Alkibiades allein mit seiner Hilfe seinem Ziel, mehr Macht zu erlangen, näherkommen kann (vgl. Platon 2015, S. 130). Sokrates geht dabei überaus geschickt vor: Mit klugen Fragen führt er Alkibiades vor Augen, dass dieser nichts hat, was von Bedeutung ist und dass dieser darüber hinaus weder wirklich etwas weiß noch wirklich etwas kann, weil er sich selbst und alles, was sein Wesen auszeichnet, bisher noch nicht in Erfahrung gebracht hat. Wie also kann er etwas besitzen oder etwas wollen, wenn er nicht weiß, wer und was dieses Ich ist, das etwas zu haben oder zu wollen vorgibt? Was Alkibiades *wesentlich ist*, kann er ausschließlich in der Begegnung mit einem Wesen erkennen, das ihm gleicht: die Seele braucht eine andere Seele, um sich in ihr gespiegelt wahrzunehmen.

Dabei reicht allerdings die bloße Selbstwahrnehmung der Seele im Anderen nicht aus. Vielmehr geht es darum, in den edelsten Teil der Seele des Anderen hineinzu sehen, um dort wiederum den edelsten Teil der eigenen Seele zu erblicken. Dieser besonders Seelenteil ist bei Platon die Vernunft. Derjenige, der sich selbst als seinem Wesen nach vernünftig erkannt hat, ist zumindest prinzipiell auch in

der Lage, vernünftig, sprich: weise und besonnen zu handeln. Wenn Alkibiades also nach Macht strebt, dann zeichnet sich wahre Macht im vernunftgemäßen Machen, im weisen und besonnenen Handeln aus.

Mit Zahlen hat diese Form der Selbsterkenntnis nichts zu tun. Im Gegenteil deutet Platon auf etwas hin, das weit jenseits von zahlen- und datenmäßig Erfasstem liegt. Ihm geht es gerade darum, dass Seele und Vernunft *nicht* gefasst, *nicht* begriffen, sondern nur in der Begegnung mit einer anderen Seele *geschaut* werden können. Das Wesentliche ist unbegreifbar und erweist sich gerade als das Andere des Begriffs. Allerdings muss auf dieses Wesentliche hingedeutet werden. Alkibiades bedarf, um seine Seele erblicken zu können, nicht irgendeines Menschen, sondern der Hilfe Sokrates', der bereits weiß, was das dem Menschen Wesentliche ist und der zugleich in der Lage ist, seinem Gesprächspartner fragend den Weg zu weisen, dieses Wesentliche in den Blick zu nehmen (sokratischer Dialog). Selbsterkenntnis bedarf bei Platon eines führenden, helfenden und begleitenden Menschen.

Nun ist die Idee, die es im Zuge einer als Erkenntnisaufstieg verstandenen Bildung zu schauen gilt, bei Platon gleichzusetzen mit dem Guten. Vernünftiges Handeln, das einzig und allein aus einer gelungenen Selbsterkenntnis resultieren kann, ist demnach zugleich gutes Handeln. Das gute Handeln spielt auch in Kants bildungstheoretischen Überlegungen eine entscheidende Rolle. Kant stellt mit Blick auf den Menschen drei Fragen: Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Gerahmt werden diese von der grundsätzlichen Frage: Was ist der Mensch? (Kant [1781/1787] 1974, S. 677; vgl. auch: Jörissen, Marotzki 2009, S. 31ff.).

Für Kant ist der Mensch erst einmal Bürger zweier Welten. Als Körperwesen ist er Teil der *empirischen* Welt. Als ein Wesen, das in einer besonderen Weise denken kann, gehört er zugleich der *intelligiblen bzw. transzendentalen* Welt an. Er ist demzufolge nicht allein dem Gesetz von Ursache und Wirkung unterworfen, sondern kann aus sich heraus selbst Dinge bewirken: der Mensch ist frei. Diese Freiheit ist jedoch zugleich auch der Grund für das Böse in der Welt. Wer frei ist, kann lügen, quälen und töten. Damit der Mensch seine Freiheit nicht auf diese Weise einsetzt, sondern vielmehr Gutes bewirkt, ist aus Kants Sicht eine moralische Bildung vonnöten. Eine solche Bildung zur Moralität entspricht dem Wesen des Menschen, denn wesentlich und von Natur aus ist der Mensch gut. Genauer: Es ist eine transzendental-anthropologische Voraussetzung, die Kant setzt und die darin besteht, dass der Mensch Anlagen zum Guten hat. Diese Anlagen gilt es zu entfalten, also: wirklich werden zu lassen: „Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt“ (Kant [1803] 1984, S. 32). Gelingt ihm das, hat der Mensch seine Bestimmung erreicht.

Erst dann ist er ganz und gar Mensch geworden. Der Weg, den Kant vorschlägt, führt über die Disziplinierung der Wildheit, über das Vermitteln von Kulturtechniken und das Erlernen und Beherrschen von Regeln, Normen und Gesetzen einer Gemeinschaft bis hin zum moralischen Handeln. Während nun aber Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung mit erzieherischer Unterstützung stattfinden, kann die Moralisierung ausschließlich aus eigenem Willen heraus geschehen. Moralisches Handeln meint einerseits ein Handeln gemäß dem kategorischen Imperativ, aber – und das ist das Entscheidende – dieses Handeln muss aus eigener Überzeugung heraus erfolgen. Der Mensch, der zur Vernunft gelangt ist, wird aus freien Stücken so handeln wollen, dass er die Menschheit sowohl in der eigenen Person als auch in der einen jeden anderen Menschen immer als Zweck an sich betrachten wird.

Selbsterkenntnis bedeutet also bei Kant, die eigene Freiheit zu erkennen und sich aus dieser Freiheit heraus in einer jeden Handlung auf's Neue einem Gesetz zu unterwerfen, das die eigene Freiheit und(!) die Freiheit des Anderen bewahrt. Auch hier haben wir es mit einem (freien) Selbst zu tun, das unantastbar und unbegreifbar ist. Was wir sind, entzieht sich unserem direkten und unvermittelten Zugriff. Bei jedem Versuch, das uns Wesentliche festzustellen, verfehlen wir uns. Was auch immer wir von uns begreifen, feststellen, erfassen – es deutet (bestenfalls) auf eine Lücke hin. Wir sind nicht identisch mit den Zahlen, die wir von und über uns selbst sammeln und auch nicht mit der Summe der Muster, die aus all diesen Zahlen resultieren.

Klaus Mollenhauer verdanken wir den Hinweis, dass Identität nichts weiter als eine Fiktion ist. Dennoch ist diese Fiktion eine für den Bildungsprozess notwendige, denn sie nötigt uns dazu, anzuerkennen, dass wir genauso gut ein Anderer sein könnten (vgl. Mollenhauer 2003, S. 158f.). Identität ist etwas, das wir weder haben, noch sind. Nichtsdestotrotz versuchen wir, diese Identität herzustellen, indem wir uns auf die Zukunft hin entwerfen. Im Entwurf transzendieren wir das faktisch Gegebene mit dem Ziel, eins mit dem Entwurf zu werden. Wir sollen also nicht nur werden, wozu wir uns entwerfen, sondern es ganz und gar sein. Damit verweist der Entwurf auf eine ontologische Lücke, die Sartre als ein *Nichts an Sein* charakterisiert, ein Nichts, das nicht überwunden werden kann, weil es nichts gibt, das zu überwinden wäre (vgl. Sartre [1943] 2007, S. 170). Diese ontologische Lücke zeichnet nicht nur das Menschsein aus, sondern stellt zugleich den Grund für jegliches Bildungsstreben dar. Das Streben nach Bildung – und jeder Entwurf, jeder Versuch, die Identität mit sich selbst zu erreichen, ist Ausdruck dieses Strebens – ist der Wunsch, die Seinsfülle zu erreichen. In Anlehnung an Hegel spricht Sartre hier vom An-sich-sein. Nur: Das An-sich-sein soll im Gegensatz zu den Dingen in der Welt, die allesamt an sich sind, von sich selbst als An-sich-Sein wissen. Das

aber setzt ein Bewusstsein von sich voraus, und die ontologische Bedingung für ein solches Selbstbewusstsein ist ein hinreichend großes Getrenntsein von sich selbst: Der Mensch will im An-sich-sein für sich sein, er will die in der Identität aufgehobene Nicht-Identität, er will das ganz und gar paradoxe An-und-für-sich-sein, das unerreichbar bleiben muss (vgl. Damberger 2012, S. 88f.). Was bleibt, ist die Möglichkeit, das Selbst immer wieder in der Bildungsbewegung zu erhellen und aufleuchten zu lassen.

Die Frage, was dieses Selbst ist, beantwortet Karl Jaspers in einer spezifischen Weise: Das Selbst ist das Eigene, und das Eigene ist das, was der Mensch wesentlich ist, nämlich Existenz (vgl. Jaspers 1956, S. 24ff.). Es handelt sich bei der Existenz – ein Ausdruck, der allein auf den Menschen anwendbar ist – um etwas empirisch nicht Fassbares, nicht Objektivierbares. Existenz meint die Freiheit des Menschen, eine Freiheit, die es zu erhellen gilt. Jeanne Hersch, Philosophin und Schülerin von Jaspers, beschreibt die als Selbsterkenntnis zu verstehende Existenzzerhellung wie folgt: „[S]ie besteht keineswegs darin, diesen oder jenen Bereich oder Aspekte der Existenz auf Objektivierbares zurückzuführen; sie enthüllt im Gegenteil deren irreduzible Tiefe, so wie ein Lichtstrahl die schwarze Tiefe eines Brunnens aufscheinen lässt.“ (Hersch 1990, S. 34). Das Aufscheinen-lassen der schwarzen Tiefe des Brunnens kann für Jaspers nur im Zuge existenzieller Grenzerfahrungen geschehen. Eine davon ist der Kampf, und Kämpfe finden (auch) immer dann statt, wenn Menschen miteinander kommunizieren: Die gängige Art der Kommunikation ist die *alltägliche*. Hier geht es vorwiegend um Informationsaustausch. Jaspers zufolge wird bei der alltäglichen Kommunikation das Persönliche weitestgehend zurückgehalten, weil es die Eindeutigkeit des Informationsgehalts verwässert. Das ist auch dann der Fall, wenn scheinbar Persönliches als Schmiermittel für den möglichst reibungslosen Informationsaustausch eingesetzt wird. Im Vordergrund stehen objektive Fakten, und die ideale Kommunikation wäre sicherlich die, bei der es ausschließlich um Fakten geht, die nicht interpretiert werden müssen und unvermittelt weiterverarbeitet werden können. Für solche reinen, maschinell weiterverarbeitbaren Fakten haben wir heute den Begriff *Data*.

Einer solchen alltäglichen Kommunikation stellt Jaspers eine zweite gegenüber, die er *existenzielle Kommunikation* nennt. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass es ihr nicht um objektive Fakten geht (die übrigens häufig einen das eigene Selbst schützenden Charakter haben). Es geht auch nicht darum, den Anderen im Gespräch zu besiegen, wie es seit dem Aufkommen der sophistischen Rhetorik bis in die heutigen politischen Talkshows hinein oftmals praktiziert wird. Jaspers plädiert für eine Kommunikation, die er als *liebenden Kampf* bezeichnet. Diese Form der Kommunikation soll an einem Beispiel aus Daniel Kehlmanns Roman *Die*

Vermessung der Welt verdeutlicht werden. In einer Szene des Romans treffen Alexander von Humboldt, Carl Friedrich Gauß und dessen Sohn Eugen aufeinander:

„Der da schreibt Gedichte. Gauß wies mit dem Kinn auf Eugen. Tatsächlich, fragte Humboldt. Eugen wurde rot.

Gedichte und dummes Zeug, sagte Gauß. Schon seit der Kindheit. Er zeige sie nicht vor, aber manchmal sei er so blöd, die Zettel herumliegen zu lassen. Ein mieser Wissenschaftler sei er, aber als Literat noch übler.

[...] Der lasse sich nämlich aushalten. Sein Bruder sei wenigstens beim Militär. Der da habe nichts gelernt, könne nichts. Aber Gedichte!

Er studiere die Rechte, sagte Eugen leise. Und dazu Mathematik!

Und wie, sagte Gauß. Ein Mathematiker, der eine Differenzialgleichung erst erkenne, wenn sie ihn in den Fuß beiße. Daß ein Studium allein nichts zähle, wisse jeder: Jahrzehntlang habe er in die blöden Gesichter junger Leute starren müssen. Von seinem eigenen Sohn habe er Besseres erwartet.“ (Kehlmann 2009, S. 222).

Der letzte Satz enthält den entscheidenden Hinweis. Gauß erwartet in der fiktiven Darstellung etwas von seinem Sohn, und zwar etwas Bestimmtes, in diesem Fall: mathematisches Talent. Alles andere ist bedeutungslos. Dass Eugen Gedichte schreibt, wird negiert, zu Nichts gemacht, denn es ist nun einmal nicht das, was erwartet wird. Das Gegenteil der Erwartung, der es um eine zuvor bestimmte Sache geht, ist das Warten. Das Warten geht einher mit einer besonderen Haltung, die man als ein Offensein für das Unerwartete bezeichnen kann.⁵ Die *existenzielle Kommunikation* ist von dieser offenen, wartenden Haltung geprägt. Sich dem Anderen in der offenen Weite zuwendend scheint für den Anderen die Möglichkeit auf, sich ebenfalls jenseits eines Sich-schützen- oder den Anderen Unter-werfen-wollens zu öffnen. In einer solchen schutzlosen Begegnung zweier Menschen kann sich das Wesentliche (die Existenz) entfalten und sich am jeweils anderen erfahren. Auf diese Weise vermag sich in einem liebenden, den Anderen wertschätzenden Kampf die eigene Existenz an und mithilfe des Anderen bewahrheiten. Doch auch hier gilt: Was da an existentieller Erfahrung eingeholt wird und in der Existenz-erhellung an Freiheit aufscheint, bleibt für beide Kommunikationspartner unverfügbar. Das wesentlich Menschliche ist auch bei Jaspers unbegreifbar und insbesondere nicht mess- oder quantifizierbar.

5 Vgl. das Konzept der *Tentativität* im Ansatz der Strukturalen Medienbildung (Jörissen, Marotzki 2009).

4 Exkurs: Bildung unter ökonomischer Perspektive

Neben einer bildungstheoretischen Interpretation des Bildungsbegriffs stehen gegenwärtig eine Vielzahl weiterer Interpretationen (vgl. Ehrenspeck 2006, S. 67ff.), die sich hinsichtlich des grundlegenden Verständnisses, grundlegender Verwendungsweisen sowie -kontexte unterscheiden. In allgemeiner Perspektive differenziert Jörissen (2011) diese Perspektiven in *öffentlich-politisch-administrativ* fokussierte Diskurse (Bildung als standardisierbarer und evaluierbarer Output des Bildungswesens); *praxistheoretisch-pädagogisch* fokussierte Diskurse (Bildung als erzielbares Ergebnis vorangegangener individueller Lernprozesse) sowie *begrifflich-theoretisch* fokussierte Diskurse (Bildung als qualitativ-empirisch rekonstruierbarer Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen). Die Diskussion des Phänomens *Quantified Self* ist gegenwärtig dominant im öffentlich-politisch-administrativen Diskurs eingebettet, in dem Bildung insbesondere unter ökonomischer Perspektive, d.h. hinsichtlich ökonomischer Verwertbarkeit und Nützlichkeit diskutiert wird. Aus bildungstheoretischer Sicht erscheint diese Perspektive jedoch als verkürzt und eindimensional.

Seine historischen Wurzeln hat diese auf ökonomische Wertgenerierung reduzierte Auffassung von Bildung in der Zeit des Übergangs von der Ständegesellschaft (Feudalsystem) zur funktional-differenzierten Gesellschaft (Industrialisierung). Spätestens mit den preußischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde die Entfesselung der *subjektiven* von den *objektiven Produktivkräften* eingeleitet (vgl. Sesink 2001, S. 71ff). Der Bauer auf dem Land war von nun an kein Leibeigener mehr, sondern frei, allerdings auch frei von den Werkzeugen und Gerätschaften, die nötig waren, um seine Arbeitskraft wirksam werden zu lassen. Rund um die Manufakturen und Fabriken der Städte, in denen die objektiven Produktionskräfte vorhanden waren, aber Arbeitskräfte fehlten, entstand nach und nach ein Arbeitsmarkt.

Für den nun freien Menschen war es überlebenswichtig, an die objektiven Produktionsmittel zu gelangen, und er gelangte an diese Mittel, indem er sich für den Arbeitsmarkt konkurrenzfähig machte. Nur so eröffnete sich ihm die Chance, dass seine Arbeitskraft vom *Arbeitsgeber* gekauft wurde, und allein auf diesem Wege konnte er als *Arbeitnehmer* an die finanziellen Mittel gelangen, um seine Existenz zu sichern.⁶ Erforderlich war es hierzu, auf der einen Seite offen für das

6 Bereits in den Begriffen kommt ein spezifisches (politisches) Verständnis zum Ausdruck: In einem alternativen Verständnis ist der *Arbeitgeber* die Person, die seine/ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellt und der *Arbeitnehmer* die Person, die diese Arbeitskraft *kauft*.

zu sein, was konkret auf dem Arbeitsmarkt an Anforderungen verlangt wird. Auf der anderen Seite war es entscheidend, die eigenen tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten- und Fertigkeiten, aber auch die Potenziale in den Blick zu nehmen. Zuletzt galt es beides aufeinander zu beziehen und *Bildung* und *Ausbildung* entsprechend der individuellen Entfaltung und gesellschaftlichen (Markt-)Anforderungen in ein Passungsverhältnis zu bringen.

Das erforderliche Mittel, um attraktiv für potenzielle Arbeitgeber zu werden, war folglich die Bildung im Sinne einer zweckmäßigen Selbstgestaltung. Anders formuliert: Bildung galt von nun an (zumindest auch) als entscheidendes Mittel zur Wertgenerierung – und genau dies ist es, was bis heute fortwirkt. Wie viel wir – im ökonomischen Sinne – Wert sind, sehen wir anhand der Zahl auf unserem Lohnzettel und zuletzt an der Summe auf unserem Konto. Dass Bildung zunehmend allein unter ökonomischen Gesichtspunkten verstanden wird, erleben wir spätestens seit den 1960er Jahren. Denn seit dieser Zeit versteht sich die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) als zentraler Akteur, der offensiv das Ziel verfolgt, wirtschaftliche Konzepte in den jeweiligen nationalen Bildungssystemen zu verankern. Was Bildung jenseits des Ökonomischen an Werten generiert, ist nicht nur nicht messbar und in diesem Sinne unbegreifbar, sondern wird darüber hinaus marginalisiert: Es ist „eigentlich wertlos“.

Im Kontext der historischen Entstehung des Bildungsbegriffs zwischen ständisch-strukturierter und funktional-differenzierter Gesellschaft verortet Meder (2014) den radikal (gesellschafts-)kritischen Gehalt des Bildungsbegriffs, den er als politischen Kampfbegriff versteht.

Die gesellschaftliche Sprengkraft des Bildungsbegriffs sieht er in dessen Postulat begründet, dass der Mensch nicht mehr durch seine Herkunft bestimmt sei, sondern vielmehr durch sich selbst, durch seine Individualität. Es gelte daher, zunächst die Individualität und das Potenzial des Individuums so optimal wie möglich zu entfalten. Diese „Entfaltung der Kräfte zu einem Ganzen“ wird mit Humboldt ([1792] 1967) als Kern des neuzeitlichen Bildungskonzeptes verstanden. Der Prozess der *Bildung* als allseitige Entfaltung der Kräfte bildet dann die Grundlage für den Prozess der *Ausbildung*, der auf den Erwerb spezifischer Fähigkeiten und auf spezifische gesellschaftlich-ökonomische Funktionen gerichtet ist.

Der Begriff Bildung steht insbesondere in Gegnerschaft zur Ständegesellschaft, da das *Leistungs- bzw. Individualprinzip* funktional-differenzierter Gesellschaften anstelle und gegen das *Herkunftsprinzip* gesetzt wird: „Nicht diejenigen, die zufällig als Nachkommen eines/r Funktionsträger_in geboren wurden, sollen neue Funktionsträger_innen werden, sondern diejenigen, die es vergleichsweise am besten *können*“ (Meder 2014, 223). Die Reproduktion der Gesellschaft basiert

dementsprechend auf Selektion (qua Leistung) im Gegensatz zu Allokation (qua Geburt bzw. Herkunft).⁷

Am Prinzip der Selektion qua Leistung, das mit dem Bildungsbegriff verknüpft ist, wird die Verbindung zu den Ideen der Selbstverbesserung, der Selbstverwirklichung und der Konkurrenz deutlich – sie können in dieser Hinsicht als Nebeneffekt des Bildungsbegriffes unter den Bedingungen eines kapitalistisch organisierten Wirtschaftssystem verstanden werden.⁸

„Wenn der/die Bestmögliche eine vakante Funktionsstelle in der Gesellschaft einnehmen soll, dann muss er/sie auch identifizierbar sein. Diese Identifikation geschieht in erster Linie über sozialen Vergleich. Um den/die Bestmögliche_n zu finden, muss daher gesellschaftlich Konkurrenz etabliert und kultiviert werden. Darüber hinaus muss der/die Einzelne dazu gezwungen werden, bei dieser Konkurrenz mitzuspielen. Er/Sie muss internalisieren, dass er/sie sein/ihr Optimum entwickeln *muss* und dass er/sie daran im gesellschaftlichen Vergleich gemessen wird. Selbstverwirklichung als optimale Entwicklung der eigenen Ressourcen wird zum gesellschaftlichen Diktat.“ (Meder 2014, 229).

Wenn der Wert des Menschen in Form von Zahlen repräsentiert werden kann, und der Mensch in dem, was er ist, mehr und mehr mit diesem Wert identifiziert und gleichgesetzt wird, ergibt eine Quantifizierung des Selbst mit dem Ziel der Selbsterkenntnis durch Zahlen freilich Sinn. Dabei geht es nicht nur darum, Arbeitsaufwand (Workload), erbrachte Prüfungsleistungen oder die Leistungen, die der eigene Körper zustande bringt, zahlenmäßig zu erfassen. Es geht vor allem darum, das so in Erfahrung Gebrachte in einem nächsten Schritt zu optimieren. Und diese Optimierung ist zwingend erforderlich, denn der Wert in einem ökonomischen System, das ein kapitalistisches ist, ist immer vom Verfall bedroht.

7 Dass das Herkunftsprinzip und die damit verbundenen Prozesse der Allokation im Übergang von der Ständegesellschaft zur funktional-differenzierten Gesellschaft – entgegen dem eigenen Selbstverständnis – auch in der gegenwärtigen, funktional-differenzierten Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zukommt, zeigen für Deutschland nicht zuletzt die PISA-Studien eindrucksvoll. Genau an dieser Stelle hat nach Meder ein kritischer Bildungsbegriff anzusetzen (s. auch Euler 2003 und Sesink 2001).

8 Historisch gesehen war zunächst unklar, welche Form eines Wirtschafts- und Gesellschaftssystems sich nach dem Feudalsystem herausbilden würde. So kann es ausgehend von Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“ auch als Pflicht eines Staates verstanden werden, dem Einzelnen einen der individuellen und optimalen Entfaltung entsprechenden Platz in der Gesellschaft zu ermöglichen: „Angesichts der Ressourcen, die in der Allgemeinbildung entwickelt werden, muss die Gesellschaft die Orte (Funktionen) schaffen, an denen die humanen individuellen Ressourcen zu allozieren sind“ (Meder 2007, 228).

Das Prinzip des Kapitalismus hat Benjamin Franklin mit seiner Formel: „Zeit ist Geld“ 1748 auf den Punkt gebracht. Zeit, die nicht sinnvoll, d.h. nicht im ökonomischen Sinne produktiv genutzt wird, hat eine Wertreduktion des Bestehenden zur Folge. Das Beibehalten des status quo bedeutet faktisch das genaue Gegenteil – wer nicht daran arbeitet, besser zu werden, mehr zu schaffen, als er bisher geschafft hat, wird weniger konkurrenzfähig sein. Die Konsequenz ist eine letztlich strukturbedingte und umfassende Beschleunigung, die Hartmut Rosa in mehreren seiner Arbeiten pointiert herausgearbeitet hat (vgl. u.a. Rosa 2009, S. 77ff.). Diese Beschleunigung betrifft auch die technologische Entwicklung, worunter gerade auch auf dem Konzept des *Self-Tracking* beruhende Smartphone-Apps und Geräte zählen.

Die Quantifizierung des Selbst ist in dieser Hinsicht lediglich ein erster Schritt zu dem, was mehr und mehr als *Human Enhancement* – also Verbesserung bzw. Selbstverbesserung des Menschen mithilfe neuer Technologien – diskutiert wird. Aus bildungstheoretischer Sicht sind dabei zwei Fragen entscheidend: 1. Was genau wird eigentlich im Rahmen der Selbstvermessung erfasst? 2. Auf welches Ziel hin wird verbessert?

Mit Blick auf die Beantwortung der ersten Frage wurde bereits deutlich, dass es bei der Selbstvermessung gerade nicht mehr darum geht, das Unbegreifbare reflexiv einzuholen, sondern das Noch-nicht-Erfasste bspw. mithilfe neuer digitaler Technologien festzustellen. Das prinzipiell Unbegreifbare existiert in einem Denken, das auf vollständige Quantifizierung und Kontrolle gerichtet ist, schlichtweg nicht (vgl. Damberger 2016, S. 35f.).

Was im Zuge des *Self-Tracking* erfasst wird, muss zuvor als erfassbar bestimmt worden sein. Wir haben es also mit einer *erwartenden Haltung* – in Angrenzung zum Warten im Sinne einer Offenheit für das Unerwartete – zu tun. Eine solche Haltung, die jeglichem *Self-Tracking* zugrunde liegt, negiert alles Unbekannte und gleicht damit einem permanenten Zerstören des Neuen schon im Augenblick des Aufscheins. Die auf Selbst-Ökonomisierung gerichtete Form des *Quantified Self* ist daher seinem Wesen nach zutiefst unpädagogisch – und insbesondere kein Projekt der Bildung oder Aufklärung.

5 Orientierung, Flexibilisierung, Dezentrierung und Reflexion

Welches Potential zur Orientierung, Flexibilisierung, Dezentrierung und Reflexion von Welt- und Selbstverhältnissen steckt auf struktureller Ebene in *Quantified Self*? Grundlegend kann das Phänomen *Quantified Self* als Reaktion und spezi-

fische Antwort auf Orientierungskrisen der (Post)Moderne verstanden werden, als Antwort auf Erfahrungen der Kontingenz, der Unsicherheit, der Unordnung und der Nichtkontrollierbarkeit. *Quantified Self* erscheint in dieser Perspektive als spezifische Form der Reduktion von Komplexität (Was kann ich wissen? Wie soll ich handeln? Was darf ich hoffen? Wer bin ich?). Das Versprechen bzw. das Selbstverständnis der *Quantified Self*-Bewegung kann damit als Indikator für spezifische Problemlagen und Bedürfnisse verstanden werden.

Deutlich werden an dieser Stelle Unterschiede des Umgangs mit Orientierungskrisen. Der Ansatz des *Quantified Self* verspricht und ermöglicht Orientierung auf der Ebene konkreter Handlungen (Kriterien, Referenzwerte, Handlungsanweisungen, u.a.m.) – Unbestimmtheit wird in Bestimmtheit transformiert.⁹ Im Rahmen des Ansatzes Strukturaler Medienbildung wird hingegen der Umgang mit Orientierungskrisen in Hinblick auf Flexibilisierung, Dezentrierung, Reflexion und Tentativität von Selbst- und Weltverhältnissen analysiert. Damit entzieht sich der Umgang einfachen Handlungsanweisungen. In dieser Perspektive kann „Bildung nicht länger als Überführung von Unbestimmtheit in Bestimmtheit verstanden werden“ (Jörissen & Marotzki 2009, S. 20).

Eine weiterer Unterschied wird deutlich bei der Einschätzung der Bedeutung von Orientierungskrisen und dem Umgang mit Orientierungskrisen. Im Ansatz des *Quantified Self* soll gerade das Problem des Nichtwissens über sich selbst in Form der Aufzeichnung möglichst umfassender Daten „gelöst“ werden. Die Orientierungskrise, die durch dieses Nichtwissen entsteht, soll durch die Grundoperationen des *capture, storage, query, analysis* und *visualisation* bearbeitet werden. Auch im Ansatz der Strukturalen Medienbildung wird davon ausgegangen, dass Orientierungskrisen Unsicherheiten erzeugen. Gleichzeitig werden durch Orientierungskrisen jedoch auch Freiräume für neue Orientierungsprozesse geschaffen (vgl. Jörissen & Marotzki 2009, S. 15). Mit Blick auf das Phänomen *Quantified Self* ist in dieser Hinsicht kritisch zu fragen (und empirisch zu analysieren), inwiefern die Herstellung von Bestimmtheit durch *Quantified Self* Unbestimmtheitsbereiche ermöglicht und eröffnet. Denn gerade diese Unbestimmtheitsbereiche sind zentraler Ausgangspunkt für „tentative, experimentelle, umspielende, erprobende, innovative, Kategorien erfundene, kreative Erfahrungsverarbeitung“ (ebd., S. 21), die gerade auch subversive und nicht-intendierte Handlungsformen einschließt.

Ausgehend von der Grundstruktur ist *Quantified Self* dominant im Feld der Suche nach *einfachen* Orientierungsschemata zu sehen, das häufig von ideologischen

9 Diese Transformation von Unbestimmtheit in Bestimmtheit liegt auch in dem Fall vor, dass (Grenz)Werte in einer Community ausgehandelt und daran anschließend als selbstdefinierte Grenzwerte anerkannt werden.

oder weltanschaulichen Gruppen und – im Falle von *Quantified Self* – von einer neoliberalen Ideologie der Ökonomisierung aller Lebensbereiche geprägt ist. Mit Blick auf Unbestimmtheitsbereiche erscheint der Bereich möglicher Bildungsprozesse als stark eingeschränkt: „Bildung lebt vom Spiel mit den Unbestimmtheiten. Sie eröffnet einen Zugang zu Heterodoxien, Vieldeutigkeiten und Polymorphismen. Wird Bildung einseitig als Positivierung von Bestimmtheit, also z.B. als Überbetonung des Faktenwissens angelegt, so werden die Zonen der Unbestimmtheit eliminiert – und damit wird Bildung ausgehöhlt und blockiert“ (ebd., S. 21). An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Struktur von *Quantified Self* dominant den Modus der *Bestimmtheit* als Form des Welt- und Selbstverhältnisses unterstützt und fördert – Unbestimmtheit wird geradezu als das zentrale Problem angesehen, das es zu lösen gilt.

Das Verhältnis von Bestimmtheit und Unbestimmtheit kann auch anhand von *Subsumption* und *Tentativität* als grundlegende Umgangsweise mit Orientierungskrisen und Fremdheit erläutert werden. So kann einer Orientierungskrise einerseits durch *Subsumption* als das Ein- und Unterordnen des Fremden in eigene Orientierungssysteme begegnet werden: Fremdes wird dabei auf Bekanntes und Vertrautes reduziert; ein Einzelfall wird einer bereits bekannten Regel untergeordnet und damit wird Unbestimmtheit in Bestimmtheit überführt. Andererseits können Orientierungskrisen zu Bildungsprozessen führen, in denen Unbekanntes gerade nicht an bekannte Strukturen angeglichen und überführt wird. Im Rahmen der Strukturalen Medienbildung wird dieser spezifischer Modus des Selbst- und Fremdverstehens, der sich auf die Erfahrung und den Umgang mit Kontingenz, Unbestimmtheit und Unbekanntem bezieht, als *Tentativität* bezeichnet.¹⁰ Im Modus der Tentativität wird der Einzelfall zum Ausgangspunkt einer Suchbewegung nach passenden bzw. angemessenen Regeln und Kategorien. Angemessenheit, Passung und Vorläufigkeit sind dabei zentrale Eigenschaften eines tentativen Selbst- und Weltverhältnisses. Tentativität zielt also auf das Finden und Erfinden von Regeln und Kategorien, und auf einen sozialen, intersubjektiven Prozess der Anerkennung (bzw. Geltungsbewährung). Dieser Prozess ist grundlegend verbunden mit experimentellen, kreativen, spielerischen, innovativen und erprobenden Zügen (vgl. ebd., S. 21). An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Struktur von *Quantified Self* dominant den Modus der Subsumption als Form des Welt- und Selbstverhältnisses unterstützt und fördert. Der Modus der Tentativität kann sich demgegenüber bes-

10 Mit dem Begriff der Tentativität bezieht sich der Ansatz der Strukturalen Medienbildung auf Rainer Kokemohr, der darunter die „Generierung eines (subjektiven) Wissens [versteht, T.D. / S.I.], dessen intersubjektive Anerkennung nicht von vornherein gegeben ist.“ (Marotzki 1990, S. 145)

tenfalls in der intersubjektiven Aushandlung von Regeln und Kategorien realisiert (z.B. der Diskussion von Grenzwerten einer Selbstvermessungs-Applikation). Damit verbunden ist jedoch die Einschränkung, dass in der Regel die (quantitative Größe der) Grenzwerte diskutiert werden und nicht die Kategorien der Werte an sich (Grenzwerte): Der Modifikation von Grenzwerten steht dabei die Modifikation der *Grenzen* gegenüber.

Wird *Quantified Self* als spezifische Antwort auf Orientierungskrisen der (Post) Moderne verstanden und damit als Indikator für spezifische Problemlagen und Bedürfnisse, dann wird deutlich, dass Bildungsprozesse ausgehend von einem tentativen Selbst- und Weltverhältnis lediglich eine spezifische Antwort neben weiteren darstellen – die empirisch gesehen nicht zu den dominanten Antworten gehören. Darüber hinaus wird deutlich, dass das Phänomen *Quantified Self* sich im Kontext weiterer Antwortmöglichkeiten der Bestimmtheit und Subsumption bewegt und Orientierungskrisen nicht per se und quasi automatisch zu Bildungsprozessen führen.

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend bleibt zunächst festzuhalten, dass es sich bei *Quantified Self* trotz aller historischen Bezüge um ein noch sehr junges Phänomen handelt, dessen Strukturen sich in einem Prozess der Transformation und Etablierung befinden. Parallel dazu verändert sich auch der gesellschaftlich, soziale und ökonomische Kontext. Grundlegend kann *Quantified Self* als ein spezifischer Ansatz zur Verbesserung des Menschen verstanden werden, die sich sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht von historisch vorangehenden Ansätzen unterscheidet (vgl. Wiesing 2006, S. 324). Darüber hinaus wird auch deutlich, dass *Quantified Self* als Technologie nicht auf die Gestaltung der äußeren Natur gerichtet ist, sondern auf die Gestaltung des Menschen bzw. des menschlichen Handelns. Aus bildungstheoretischer Perspektive stellt sich die Frage, wie sich das Verhältnis des Einzelnen zu den Dingen in der Welt, zu Anderen in der Gemeinschaft und zu sich selbst im Verlauf des Lebens verändert, wenn diese Verhältnisse dominant durch *Quantified Self* vermittelt werden. Aus empirischer Perspektive sind dabei insbesondere die mit *Quantified Self* einhergehenden „subtile[n] Bruchlinien der Selbsterfahrung“ (Müller 2010, 9; vgl. auch Selke 2014) zu rekonstruieren und zu analysieren.

Zu Fragen ist darüber hinaus nach empirischen Nutzungsweisen, die sowohl von der Struktur des *Quantified Self* als auch von einem weiteren Kontext abhängen: So macht es einen zentralen Unterschied, ob Selbstvermessung zu einer ge-

sellschaftlich akzeptierten Forderung wird (z.B. im Kontext von Versicherungen) oder ob der rechtliche Rahmen dies nicht zulässt; ob *Quantified Self* auf einen persönlichen bzw. privaten Gebrauch bzw. Austausch bezogen ist oder auf die Nutzung in einer Community; ob Grenzwerte als default-Einstellungen vorgegeben werden oder zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen in deliberativen Öffentlichkeiten werden; ob vorab implementierte Kategorien zum Gegenstand von Aushandlungsprozessen werden. Zu Fragen ist z.B. auch nach empirischen (kontroversen und subversiven) Nutzungsweisen, die gerade nicht mit dem Selbstverständnis und dem Selbstanspruch von *Quantified Self* korrespondieren.¹¹

Wir erleben heute eine Zuspitzung dessen, was mit der Aufklärung seinen Anfang nahm: die Entwertung des Menschen und die damit einhergehende Notwendigkeit, den eigenen Wert durch Bildung selbst zu bestimmen. Selbstbestimmung geschieht – zumindest auch – auf Basis einer vorherigen Selbsterkenntnis. Während allerdings sowohl in der griechischen Antike als auch im Rahmen eines idealistischen Bildungsverständnisses das Selbst als unbegreifbar, wohl aber in der offenen Begegnung mit Welt und besser noch mit einem anderen Menschen als einsehbar galt, entwickelte sich im Anschluss an die Aufklärung zunehmend die Vorstellung von der mit technischen Hilfsmitteln eingeleiteten zahlenmäßigen Erfassbarkeit des Selbst. Die Zahl galt als weitestgehend frei von Narration und damit auch frei von Verklärung. Die Selbstquantifizierung kann in dieser Perspektive nicht nur als vermeintlich sichere Selbsterkenntnis, sondern zugleich als eine Aufklärung höherer Ordnung verstanden werden. Mit Blick auf Fragen der Erziehung und Bildung ist jedoch das Berücksichtigen des gesellschaftlich-ökonomischen Rahmens zentral, innerhalb dessen die Quantifizierung des Selbst stattfindet. Dieser Rahmen ist geprägt von einer Steigerungs- und Beschleunigungslogik, die vom Einzelnen eine Selbstoptimierung verlangt, sofern er dauerhaft seinen ökonomischen Wert erhalten will. Werterhaltung setzt also eine permanente Verbesserung voraus, die Verbesserung verlangt ein Wissen darüber, was es zu verbessern gilt, und Self-Tracking gilt als Möglichkeit, dieses Wissen in Erfahrung zu bringen.

Quantified Self kann überdies in der Dialektik von Selbst- und Fremdbestimmung verortet werden, die ebenfalls seit der Aufklärung ein klassisches bildungstheoretisches Motiv darstellt. Dabei handelt es sich nicht um eine dichotome Unterscheidung, sondern vielmehr um einen kontinuierlichen, bipolaren Raum, der graduell ausgeprägt ist z.B. als Selbstbestimmung im Modus von Fremdbestimmung oder als Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung. Als Beispiel für Selbstbestimmung im Modus von Fremdbestimmung kann auf die –

11 Beispielhaft kann hier auf die Praxis verwiesen, das eigene Smartphone mit Fitness-App und Schrittzählung der Freundin/dem Freund zum Einkaufen mitzugeben.

selbstbestimmte – Entscheidung verwiesen werden, eine spezifische Anwendung des *Quantified Self* zu nutzen. Die Nutzung selbst findet dann in einem fremdbestimmten Rahmen und unter fremdbestimmten Prämissen statt. Beispielhaft für eine Fremdbestimmung im Modus von Selbstbestimmung steht der Umstand, dass auch die Entscheidung zur Nutzung von *Quantified Self* nicht als vollständig selbstbestimmt verstanden werden kann. Sie ist oftmals im Kontext vielfältiger sozialer, gesellschaftlicher, ökonomischer und anderer Zusammenhänge und Zwänge verortet, der als fremdbestimmter Anteil einer solchen Entscheidung gefasst werden kann.

Bildungsbezogen ist *Quantified Self* als Reflexionsgegenstand denkbar. Im Sinne einer Differenz Erfahrung kann die (alltägliche) Auseinandersetzung mit *Quantified Self* gerade auch die Reflexion auf das nicht Quantifizierbare des Selbst fördern und unterstützen (aus der Perspektive des *Quantified Self* hier allerdings im Sinne nicht-intendierter Nebenfolgen). Es rückt also – wieder einmal – die Frage nach dem Menschsein in den Mittelpunkt, eine Frage, zu deren Beantwortung die andere Seite der Bildung, die eine nicht ökonomisch-verkürzte ist, beitragen kann. Handeln wir, wenn wir uns selbst quantifizieren und optimieren, tatsächlich so, dass wir die Menschheit in unserer Person als Zweck an sich verstehen? Bildung, befreit von ihrer ökonomisierten Einengung, könnte und sollte dabei helfen, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Die Quantifizierung des Selbst – unbedacht hingenommen – stellt, um auf Hölderlin ([1808] 1951, S. 173) zu rekurrieren, sowohl eine Gefahr als auch das Rettende dar. Sie kann Mittel zum Zweck sein, den eigenen Marktwert effizienter und wohl auch effektiver zu gestalten, was als solches nicht weiter problematisch ist. Zum Problem wird die Selbstgestaltung mithilfe von Selbstquantifizierung aus pädagogischer Perspektive dann, wenn der Mensch verkennt, dass er auf diese Weise gleichsam selbst zum bloßen Mittel zu werden droht – und dies für Zwecke, die womöglich nicht seine eigenen sind. Und genau an diesem Punkt kann das Rettende aufscheinen: Wird nämlich *Quantified Self* zum Gegenstand der Reflexion und deutet der Reflexionsgegenstand auf Strukturen hin, innerhalb derer die Selbsterkenntnis durch Zahlen überhaupt erst bedeutsam werden konnte, dann steht *Quantified Self* im Kontext der grundsätzlichen Frage, um was es im Leben des Menschen wesentlich gehen sollte. Unser Plädoyer besteht folglich darin, sich dem Phänomen *Quantified Self* verstärkt bildungstheoretisch zuzuwenden.

Literatur

- Bell, G. & Gemmill, J. (2010). *Your Life, Uploaded: The Digital Way to Better Memory, Health, and Productivity*. New York: Plume.
- Damberger, T. (2012). *Menschen verbessern! Zur Symptomatik einer Pädagogik der ontologischen Heimatlosigkeit*. Darmstadt https://damberger.files.wordpress.com/2014/07/damberger_menschen_verbessern.pdf, zugegriffen: 31. August 2016.
- Damberger, T. (2016). Zur Information: Der blinde Fleck im Transhumanismus. *FfF-Kommunikation. Zeitschrift für Informatik und Gesellschaft*, 2/2016, 32–36. http://www.fiff.de/publikationen/fiff-kommunikation/fk-2016/fk-2016-2/fk-2016-2-content/fk-2-16-p32.pdf/at_download/file, zugegriffen: 31. August 2016.
- Euler, P. (2003). Bildung als ‚kritische‘ Kategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (49), 413–421.
- Ehrenspeck, Y. (2006). Bildung. In: H. Krüger & C. Grunert (Hg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich. S. 64–71.
- Fromme, J. & Jörissen, B. (2010). Medienbildung und Medienkompetenz. Berührungspunkte und Differenzen nicht ineinander überführbarer Konzepte. *merz. medien+erziehung* (5), 46–54.
- Gemmill, J., Bell, G. & Lueder, R. (2006.). MyLifeBits: A Personal Database for Everything. *Communications of the ACM*, 49 (1).
- Hersch, J. (1990). *Karl Jaspers. Eine Einführung in sein Werk*. München: Piper und Co.
- Hölderlin, F. (1951). Patmos. In: ders., *Sämtliche Werke. 2. Band* (S. 173). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Humboldt, W. (1967). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam.
- Jaspers, K. (1956). *Philosophie. Band II: Existenzhellung*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Jörissen, B. & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jörissen, B. (2011). ‚Medienbildung‘ – ein Konzept in heterogenen institutionellen Verwendungskontexten. In: T. Meyer, W. Tan, C. Schwalbe & R. Appelt (Hg.), *Medien & Bildung – institutionelle Kontexte und kultureller Wandel*. Wiesbaden: : Verlag für Sozialwissenschaften. S. 83–91.
- Kant, I. (1984). *Über Pädagogik*. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Kant, I. (1974). *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kehlmann, D. (2009). *Die Vermessung der Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Marotzki, W. & Meder, N. (2014). *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meder, N. (2014). Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff. In: H. Bierbaum, C. Bünger, Y. Kehren & U. Klingovsky (Hg.), *Kritik, Bildung, Forschung: pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen: Budrich. S. 217–236.
- Mollenhauer, K. (2003). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Müller, O. (2010). *Zwischen Mensch und Maschine. Vom Glück und Unglück des Homo faber*. Berlin: Suhrkamp.

- Platon (2015). Alkibiades I. In: ders., *Sämtliche Werke. Band 1* (S. 123–180). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rosa, H. (2009). Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society. In H. Rosa & William E. Scheuerman (Hg.), *High-Speed Society. Social Acceleration, Power and Modernity* (S. 77–112). Pennsylvania: University Press.
- Sartre, J.-P. (2007). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Selke, S. (2014). *Lifelogging. Wie die digitale Selbstvermessung unsere Gesellschaft verändert*. Berlin: Econ 2014.
- Sesink, W. (2001). *Einführung in die Pädagogik*. Münster, Hamburg, Berlin: LIT.
- Verständig, D., Holze, J. & Biermann, R. (2015). *Von der Bildung zur Medienbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wiesing U. (2006): Zur Geschichte der Verbesserung des Menschen. Von der restitutio ad integrum zur transformatio ad optimum? *Zeitschrift für medizinische Ethik* (52), S. 323 – 338.
- Wolf, G. (2008): The Data-Driven Life. *The New York Times Magazine* URL: <http://www.nytimes.com/2010/05/02/magazine/02self-measurement-t.html>, zugegriffen: 31. August 2016.



<http://www.springer.com/978-3-658-15010-5>

Das umkämpfte Netz
Macht- und medienbildungstheoretische Analysen zum
Digitalen

Biermann, R.; Verständig, D. (Hrsg.)

2017, VI, 165 S. 2 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-15010-5