

## **Die Differenz zwischen Wissensgesellschaft und Lerngesellschaft**

### **Vorwort I**

Grundsätzlich gibt es eine Reihe von Möglichkeiten, Wissen und Wissenschaft zu definieren. Ich verstehe Wissenschaft als soziale Praxis und wende mich damit gegen ein Verständnis von Wissenschaft für Bildungsprozesse, das Wissenschaftsorientierung allein an der Art der Antwort oder allein an der (natur-)wissenschaftlichen Methode der Gewinnung von Antworten festmacht.

Meine Perspektive auf Wissenschaft ist eine erziehungswissenschaftliche, denn sie versucht eine „offene Zukunft“ zu sichern, die dem Einzelnen ermöglicht, selbstbestimmt seine Beziehung zur „Welt“ zu reflektieren und eine eigene Position zu entwickeln. Das ist grundlegend demokratisch. Wissenschaft betrachte ich als soziale Praxis, deren Potentiale an Produktivität und Destruktivität beobachtet und reflektiert werden müssen. Diese moderne, Hypothesen generierende Wissenschaft, eignet sich nicht als Vermittler von Gewissheiten. Vielmehr kann von ihr der heute notwendige Umgang mit Ungewissheit gelernt werden. Die moderne Wissenschaft verlangt von dem, der ihr nachgeht, eine bestimmte Haltung zur Welt und zu sich selbst. Die Fähigkeit, diese Haltung einnehmen zu können, ist damit auch Kindern zu lehren. Dies aber in einer Weise, die die wissenschaftliche Haltung als eine mögliche und nicht als einzige und erst recht nicht als einzig wahre darstellt.

Der Beitrag beschäftigt sich im Kern mit der Frage, was es bedeutet, wenn man alte Orientierungsbilder durch das Orientierungsbild „Wissenschaft“ zu ersetzen versucht. Dies verstehe ich als eine erziehungswissenschaftliche Frage. Als „alte Orientierungsbilder“ lassen sich etwa Konzepte der Heimatkunde oder der Orientierung an der Erfahrung des Kindes bezeichnen.

Mein Beitrag ist also eher normativ als deskriptiv und verbleibt damit in einer bestimmten Tradition der Erziehungswissenschaft. Aus dieser Perspektive stellt sich Erziehung als eine kulturelle Tatsache dar. Anders, als zum Beispiel die Soziologie, kann die Erziehungswissenschaft nicht bei einer Analyse von Strukturen, Formen und Inhalten gesellschaftlicher Gegebenheit stehen bleiben. Sie hat vielmehr die Aufgabe, nach den Bedingungen von Möglichkeiten für Lernprozesse, für Bildungsprozesse, für das Leben und Zusammenleben von Menschen zu fragen. Sie stellt also nicht nur fest, sie muss notwendig auch entwerfen. Der Grund hierfür ist einfach. Jedes Nachdenken über Erziehung von Kindern ist ein Nachdenken über einen in der Zukunft liegenden Zeitraum, der sich einer Analyse entzieht. Nachdenken über Erziehung ist ein Nachdenken über Zu-

kunft. Dieses Nachdenken über Zukunft ist eingebettet in die gelebte Gegenwart und in die in dieser Gegenwart erzählten Geschichten über die Vergangenheit. Die Zukunft ergibt sich also aus einer interessierten Interpretation von Vergangenheit und Gegenwart.

Die Klärung des Wissenschaftsverständnisses des Sachunterrichts aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kann und soll die übrigen Konzepte (z.B. ökonomische, politische, mythische etc.) über die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft um eine eigene Sicht ergänzen. Die erziehungswissenschaftliche Perspektive ist aus meiner Sicht unhintergebar von Schleiermacher bestimmt, nämlich als Sicherung einer „offenen Zukunft“. Anders formuliert: In der Gegenwart hat die Erziehungswissenschaft die Aufgabe, gewissermaßen stellvertretend für Kinder, deren Möglichkeiten einzufordern, - später als Erwachsene - ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

Es gibt eine Vielzahl von Versuchen, Bildung zu definieren. Ich verstehe darunter, sein Verhältnis zur „Welt“ in Ordnung zu bringen. Dies ist ein durchaus schwieriger Satz. „Welt“ verstehe ich dabei nicht als dem Einzelnen gegenüber stehend, sondern als etwas, was historisch, kulturell und biographisch schon immer entworfen ist. Dennoch: Bei aller Vermitteltheit von Individuum und Welt geht es darum, eine eigene Position in diesem komplexen Verhältnis zu entwickeln. Dazu gehört auch – ich paraphasiere Richard Rorty – zwei Arten von Barbarei zu vermeiden. Die eine besteht darin, keine Position zu haben und die andere darin zu glauben, die eigene Position sei die einzig wahre und mögliche.

Meine Ausgangsposition für die folgenden Darlegungen ist ein humanistisches Bildungskonzept. Dies ist m.E. deshalb zu betonen, weil zurzeit der Versuch besteht, Bildung und Wissen gleich zu setzen, damit den Bildungsbegriff gewissermaßen unkenntlich zu machen.

## **Vorwort II**

Wenn der Sachunterricht etwas anderes sein soll als eine Addition der verschiedenen Realienfächer, so kann dies nicht durch Integration oder Transdisziplinarität der Realienfächer entstehen. Deshalb nicht, weil sich notwendig die Frage stellt, wer für die Gegenstände zuständig ist. Die Didaktik des Sachunterrichts benötigt als wissenschaftliche Disziplin die Hoheit zu bestimmen, was die Sache des Sachunterrichts sein soll. Diese Aufgabe an die Fachwissenschaften oder Didaktiken der Realienfächer abzugeben ist nicht nur politisch riskant für das Überleben des Sachunterrichts, es folgt auch einem problematischem Wissenschaftsverständnis. Dieses besteht im Kern darin, wissenschaftliche Aussagen für sich als Ergebnis zu nehmen und nicht zu fragen, wie sie zustande gekommen sind. Jedes der Realienfächer hat seine Methode Gegenstände zu konstruieren. Die Sachunterrichtsdidaktik kann diese – so konstruierten Gegenstände – nicht einfach

für sich übernehmen, weil die mittlerweile vorhandene wissenschaftliche Einsicht in den Zusammenhang von Gegenstand und Methode auch für den Sachunterricht gilt. Die zentrale Frage des Sachunterrichts besteht nicht in der Passung von Gegenstand und Kind – etwa in der schönen Formulierung – auch Kinder seien Forscher. Sie besteht auch nicht in der Identifizierung kultureller Repräsentationen, wie sie der Perspektivrahmen aufmacht. Die zentrale Frage, mit der sich die Gegenstände des Sachunterrichts bestimmen lassen, lautet: Was betrifft uns, was geht uns an? Ziel dieser Fragestellung ist: In der Gegenwart Zukunftsgestaltungskompetenz in Kenntnis von Vergangenheit und Gegenwart zu ermöglichen.

### **Vorwort III**

Mein Beitrag beschäftigt sich mit der Frage einer sinnvollen Konzeption für die Bedeutung von Wissenschaft hinsichtlich der Erziehung und Bildung von Kindern im Sachunterricht.

Es geht damit also um die Frage, welche Bedeutung Wissenschaft für Bildungsprozesse zukommen kann und in der Moderne zukommen sollte. Meine Interpretation des Themas dieser Tagung ist insofern erziehungswissenschaftlich – ich könnte auch sagen – sachwissenschaftlich, weil sie die Konstruktion von Gegenständen des Sachunterrichts unter bildungstheoretischer Perspektive betrachtet.

Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit als besondere Form eines Verhältnisses zur „Welt“ führen aus dieser Perspektive kein Eigenleben. Wissenschaft ist ein – vielleicht wichtiger, vielleicht auch problematischer – Teil jener Welt, die über Bildungsprozesse vermittelt ausgelegt werden kann. Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit dürfen auch deshalb nicht allein gestellt werden, weil dies in der Tendenz dazu führt, eine Heils- oder Erlösungsgeschichte zu erzählen. Die bisherigen Erfahrungen aus der jüngeren Geschichte, nämlich die jeweils gut funktionierende Einbindung der Wissenschaften und der Wissenschaftler auch in menschenverachtende Diktaturen verbieten diese Erzählform. Wir werden beobachten müssen, welche Bedeutung Wissenschaft dabei ist zu entwickeln, und welche Bedeutung im Schlepptau dieser Entwicklung dogmatischen antiintellektualistischen Strömungen zukommt, also Strömungen der Verherrlichung des Körpers, der Gefühle oder des Marktes. Wir sollten dies beobachten und als Erziehungswissenschaftler als eine Stimme unter anderen *unsere* Sicht zu Gehör bringen. Und wir sollten darauf insistieren, dass es sich bei der Wissenschaft um eine Art Praxis handelt, die sich von anderen Praxen wie Politik oder Wirtschaft oder Recht so grundsätzlich unterscheidet, dass sich zum Beispiel entgegen der zur Zeit beobachtbaren Wissenschaftspolitik eine Ökonomisierung der Wissenschaft verbietet.

Es geht darum, wissenschaftliches Wissen, wie Wissen überhaupt, auf eine Weise zu vermitteln, die es den Schülern ermöglicht, dieses Wissen für sich als tragfähig, als wertvoll, als eine mögliche Antwort auf Sinnfragen zu erfahren. Damit ist Wissen eingebunden in einen Lebenszusammenhang. Wissenschaft lässt sich weder von anderen Praktiken lösen, noch lässt sich eine Trennung von Wissenschaft und Moral rechtfertigen. Wissenschaft und Wirtschaft sind beidseitig miteinander verwoben; wissenschaftliches Handeln wirft heute fast zwangsläufig ethische und moralische Fragen auf und moralische Fragen lassen sich nicht mehr ohne wissenschaftliche Denkmethode diskutieren. Und lerntheoretisch muss man nicht die Neurobiologie zitieren, um zu wissen, dass alle Prozesse des Wissenserwerbs mit Werten und Gefühlen verbunden sind. Und Wissenschaft eignet sich so wenig wie andere immer wieder bemühte Figurationen – ich nenne nur Heimat, Führung, Gemeinschaft, Staat, Nation – um Gewissheit in einer Welt zu vermitteln, in der gelernt werden müsste mit Ungewissheit und Paradoxien umzugehen.

Eine Ursache für die vorhandene Ungewissheit und die Notwendigkeit, sie nicht zu überdecken, sondern mit ihr umzugehen, sehe ich unter anderem darin, dass sich ein Verständnis von Wissen und Wissenschaft entwickelt hat, das es nicht mehr erlaubt, von einer Einheit von Leben und Lernen auszugehen. Der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner schreibt:

„Neuzeitliche Wissenschaft ist nicht in einer all unserem Erkennen vorausgesetzten zweckmäßigen Ordnung der Welt begründet, sondern Resultat einer rechnenden Wissenschaft, welche die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen nach von unserem Verstand ausgedachten hypothetischen Gesetzmäßigkeiten ordnet. Diese sind keineswegs die Gesetze der Natur selbst, sondern Gesetze, die wir der Natur geben, um die Natur, von ihrer möglichen Eigenzweckhaftigkeit abstrahierend zu erklären und unserer Herrschaft zu unterwerfen. Beachtet man diese Differenz zwischen antiker und neuzeitlicher Wissenschaft, so wird man zugestehen müssen, daß es in didaktischer Hinsicht völlig verfehlt wäre, neuzeitliche Wissenschaft aristotelisch im Sinne eines Rückgangs vom Erfahrungswissen zum Wissen um die aller Erfahrungen zugrunde liegenden Zweckursachen zu lehren. Denn das, was neuzeitliche Wissenschaft erkennt, geht ja stets auf die Konstruktion unseres Verstandes zurück“ (Benner 1989, S. 50).

Nun kann man von der Schule fordern, dass das, was sie lehrt, dem Stand der Wissenschaft entsprechen soll. Zu lehren ist, dass das, was über die „Welt“ bekannt ist, nicht ihre Ordnung darstellt, sondern Ergebnis hypothetischer Konstruktionen ist. Zu lehren ist auch die Differenz zwischen erfahrungsbezogener vorneuzeitlicher Wissenschaft und davon losgelöster neuzeitlicher Wissenschaft. Es ist – nach Benner – dieser Bruch der Einheit von Leben und Lernen, der die Vo-

raussetzung und gleichwohl Notwendigkeit dafür bietet, einen modernen Begriff von Selbstbestimmung zu entwickeln.

Diese drei Vorworte zusammenfassend kann man sagen, dass es für den Sachunterricht darum geht, den eigenen Konzepten ein Wissenschaftsverständnis zugrunde zu legen, das gleichermaßen dem Stand der Erkenntnistheorie und der Bildungstheorie entsprechen sollte. Erkenntnistheoretisch ist Wissenschaft als soziale Praxis zu konzeptualisieren und bildungstheoretisch geht es darum, das Wissen, das wissenschaftliche Aussagen Ergebnis hypothetischer Konstruktionen sind so zu vermitteln, dass Kinder die Möglichkeit bekommen, einen modernen Begriff von Selbstbestimmung zu entwickeln. Damit ist vor allem gemeint, Kindern zu ermöglichen, eine Unterscheidung zwischen den unterschiedlichen Arten von Wissen vornehmen und situationsangemessen mit unterschiedlichen Wissensarten handeln zu können.

### **Wissenschaftsverständnis der Wissenschaften**

Ich komme nicht daran vorbei, mich mit der Frage zu beschäftigen, was „wissenschaftlich“ heißen soll. Man kann nach der Lektüre diverser Artikel, die alle mit dem Begriff „Wissenschaft“ beginnen, nach der Durchsicht von „Wahrheitstheorien“ oder Büchern über die Geschichte der Wissenschaft, den Schluss ziehen, dass die diversen Versuche der Einheitsstiftung, der Begründung dafür, was die Wissenschaft im Kern zusammenhält, bislang misslungen sind, man kann auch sagen, misslingen müssen. Bei allen technischen Innovationen und allen wissenschaftlich bewährten Aussagen – so meine These – lässt eine kritische Betrachtung der erkenntnistheoretischen Debatte nur den Schluss zu, dass der Gewinn der gegenwärtigen Situation wohl darin besteht zu wissen, dass alle Feststellungen nur begrenzt gültig sind, eben Stückwerk und nicht letztgültige Aussage über eine vorgegebene Wirklichkeit. Vielleicht kann man sagen, dass Wissenschaft sich dadurch auszeichnet, das Abenteuer und den Streit zu suchen. Michel Serres schreibt: „Also noch einmal: Was ist eine Wissenschaft? Als die mittelalterlichen Universitäten in Paris, Oxford und anderswo der Theologie diesen Ehrentitel beilegte, fanden Arithmetik und Algebra – von allen verkannt und von den Gelehrten verachtet – als bloße Rechentechnik beim Verrechnen, Tauschen und Feilschen auf den Straßen und den Messen Verwendung. Auf die Frage ‚Was ist Wissenschaft?‘ antwortet die Geschichte manchmal mit einer Gegenfrage: Wo ist sie zu finden?“ (Serres 2002, S. 25)

Und Michel Serres findet sie in den Tribunalen:

„Die griechischen Philosophenschulen, die Konzile der Kirche und die Kongresse der Universitäten funktionieren durchaus ähnlich und beanspruchen das Definitionsmonopol für Wörter, Wissen und Wahrheit. Es sind Tribunale, und sie haben die Macht der Kritik: die oberste Gewalt in der Geschichte der Wissenschaften. Hier zeichnen sich Weichenstellungen ab, hier werden die Weichen gestellt“ (Serres 2002, S.25).

Ich lese in diesem Zitat eine zweifache Deutungsmöglichkeit. Zum einen in dem Sinne, dass über die Frage, was wissenschaftlich sein soll, nur die Wissenschaft – und zwar auf vernünftige Weise – zu bestimmen habe. Und: Man kann mit Umberto Eco Vernunft definieren als eine dem Menschen „eigene Art der Naturerkenntnis, die sich einerseits von den bloßen Instinktreaktionen unterscheidet, andererseits von der nicht-diskursiven Erkenntnis (wie mystische Erleuchtungen, der Glaube, sprachlich nicht mitteilbaren subjektiven Erfahrungen)“ (Eco 1985, S. 531) oder auch – wiederum mit Eco – als Minimalkonsens darauf verständigen, dass es Regeln geben soll, mit denen man sich verständigt und sich darüber verständigt, für welche Bereiche diese Regeln gelten sollen (Eco 1985, S. 534).

Dies bedeutet aber auch, dass die Wissenschaft bestimmt, was unter wissenschaftlich zu verstehen sei. „Wissenschaftlichkeit“ ist eben keine inhaltliche Bestimmung sondern eine – auf Zeit geltende Übereinkunft – welche Diskursregeln Geltung beanspruchen können; wie die Diskussion zu führen ist, welche Argumente welche Art von Zulässigkeit erhalten sollen usw. Dies zu bestimmen ist allein Aufgabe der Wissenschaft. Wissenschaft hat aber auch mit einer anderen Unterscheidung zu tun, die sie selbst nicht allein treffen kann: der Unterscheidung zwischen diskursiv und nicht diskursiv. Beides sind unterschiedliche Formen des Erkennens und zu den wichtigen Diskussionen der Didaktik des Sachunterrichts gehört die Auseinandersetzung um die Bedeutung dieser beiden Wissens- und Erkenntnisformen. Und natürlich um die Frage des Verhältnisses der beiden zueinander, um die Frage der Vermittelbarkeit diskursiver Erkenntnisse an Kinder, bei denen man voraussetzt, sie hätten ein primär nicht – diskursives Weltverhältnis. Die Beziehung von diskursiv und nicht diskursiv lässt sich am Beispiel der Beziehung von Sache und Sprache illustrieren.

Manche Phänomenologen sagen, dass es ein Weltwissen gibt, das sich der Sprache entzieht. Ich würde sagen, dass es ein Weltwissen gibt, das nur in einer nicht-diskursiven Sprache, anderen Menschen mitgeteilt werden kann. Aus meiner Sicht sind Sache und Sprache auf eine Weise miteinander verwoben, die es eigentlich verbietet, das eine gegen das andere auszuspielen. Wenn dies zutrifft, dann haben auch Aussagen über Atmosphären und über Gefühle Platz in einem Dis-

kurs, dann gehört die angemessene Beschreibung dessen, was der Leib spürt zu den Aufgaben des Sachunterrichts. Dabei wird gleichzeitig zu fragen sein, ob denn die Unterstellung, Gefühle seien wahr, einer kritischen Reflexion standhält. Wenn unsere Werte und Gefühle, wenn die jeweilige Kultur mitbestimmt was und wie diskursiv gedacht werden kann, so gilt dies auch umgekehrt. Auch unser Denken bestimmt darüber mit, was wir fühlen. Und wenn dies so ist, dann gehört die jeweilig kritische Reflexion dieser Beziehung von diskursiv und nicht diskursiv zu den zentralen Herausforderungen einer Didaktik des Sachunterrichts.

Zusammengefasst: Es geht darum, Sprache(n) und Sache(n) im Plural zu denken.

Nun ist die Unterscheidung von diskursiv und nicht-diskursiv zu pauschal. Es geht um unterschiedliche der Formen von Diskursivität. Eine rational logische Haltung einnehmen zu können ist das Ergebnis eines historischen Prozesses, der in seiner strengen Form auch in den Naturwissenschaften außerordentlich jung ist, worauf Bachelard aufmerksam gemacht hat (vgl. Bachelard 1974). Sie ist deshalb wohl jung, weil es eine besondere Anstrengung erfordert, die darin besteht, sich in einer bestimmten Weise zur „Welt“ zu verhalten.

Ich illustriere dieses Weltverhältnis mit Theodor Litt (auch wenn ich seine Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt nicht teile).

Theodor Litt nennt drei Momente des Zugangs zur Natur, in denen sich Menschen konstituieren: den des Umgangs mit Natur, den Menschen, der der Natur als Subjekt gegenübertritt und den Menschen der Selbstreflexion, der über seine Zugänge zur Natur nachdenkt. Naturwissenschaftlich ist ein Verhältnis, in dem der Mensch der Natur als Subjekt gegenübertritt. Geschaffen wird dieses Verhältnis durch das, was Litt „Methode“ nennt.

Der Mensch entwirft in der Methode, der er sich unterwirft, eine Form der Beziehung zwischen Mensch und Natur in der sich Mensch und Natur entgegenformen. Litt schreibt:

„In dieser Trias (von Subjekt, Methode und Objekt - G. Sch.) ist die Methode die Mitte, durch die die beiden äußeren Glieder aufeinander bezogen werden. Der Mensch wird Subjekt, indem er sich nach Anweisung der Methode auf das Objekt hin ausrichtet. Das Wirkliche wird Objekt, indem es sich nach Anweisung der Methode dem Subjekt entgegenformt" (Litt 1952, S. 59).

Die Methode bindet Subjekt wie Objekt. Damit will ich sagen, dass der auf die Natur ausgeübte Zwang sich auch darstellt als Gewalt am Subjekt. Die Gewalt besteht darin, dass der rational sich haltende Mensch sich selbst in einer bestimmten Weise zu sich verhalten muss, er muss sich selbst in einer bestimmten Weise wahrnehmen und denken.

„Mensch als Subjekt“, das versteht Litt anders als im üblichen Sprachgebrauch. Zum Subjekt macht sich ein Mensch, wenn er Naturwissenschaft betreibt. Und zwar dergestalt, dass er alles Persönliche, Individuelle, seine Bedürfnisse und Empfindungen hintanstellen muss, um - im theorie-geleiteten Experiment etwa - Natur analysieren zu können. Hier muss er strengen Regeln folgen und dies gelingt nur unter Abstreifung bestimmter qualitativer und sinnlicher Momente des Menschen wie der Natur. Der Gewinn der Anstrengung besteht darin, dass sich bei größter Exaktheit eine größte Allgemeinheit erreichen lässt. Dennoch: Litt insistiert gegen blinde Verehrer und gegen blinde Kritiker der Naturwissenschaft auf die Gleichberechtigung der Wahrnehmungsformen. Keine dürfe fehlen, und keine dürfe der anderen das Recht bestreiten, in ihrer Weise einen Wirklichkeitsbezug herzustellen. Der Grund ist für Litt ein bildungstheoretischer: Da die Beziehung zwischen Mensch und Natur eben nicht räumlich zu denken ist, sondern als Möglichkeit menschlichen Vermögens, sind naturwissenschaftliche und etwa eine ästhetische Betrachtungsweise der Natur, Ergebnis einer willentlichen Entscheidung des Menschen, aus der heraus er sich zu einer bestimmten Haltung bestimmt. Naturwissenschaft zu betreiben und Umgang mit der Natur pflegen zu können, sind zwei Formen des Verhältnisses zur Natur, die sich - nach Litt - nicht ineinander auflösen lassen. Sie sind unversöhnlich. Daher spricht Litt - mit recht - von einem antinomischen Verhältnis zur Natur: einem widersprüchlichen, unvermittelbaren Verhältnis. Und diese Antinomie muss der Mensch realisieren und aushalten, und das heißt: sich auf sich selbst besinnend über die Verhältnisse zur Natur zu reflektieren. Und genau darin liegt dann letztlich der Bildungssinn des Mensch-Natur-Verhältnisses nach Litt: Sich bewußt zu machen, dass die naturwissenschaftliche Betrachtung und Bearbeitung der Natur notwendig nur Aspekte des Menschen und der Natur erfassen kann. Der Gewinn dieses naturwissenschaftlichen Verhältnisses zur Natur ist nicht ohne einen Verlust zu bekommen. Diese Antinomie verständlich zu vermachen, in die der moderne Mensch verstrickt ist, ist Litts Interesse. Damit widerspricht er dem klassischen Bildungsideal, das Bildung gleichsetzte mit dem Streben nach innerer und nach außen wirkender Harmonie des Menschen. Litt sieht den modernen Menschen in Antinomien verstrickt, auf die er reflektieren, die er aber nicht lösen kann. Aufgabe von Pädagogik im Hinblick einer Unterstützung der Personwerdung ist es dann aber, mit mehr als nur einer oder zwei Möglichkeiten des Zugangs zur Natur und zur Welt bekannt zu machen. Und dies, ohne einem Verhältnis die Präferenz zu gewähren, wenn auch deren Selektion nicht beliebig sein kann, da das historisch und gesellschaftlich mögliche Verhältnis zur Natur nicht beliebig ist. Der Bildungssinn der differenten Umgangsformen mit Natur liegt in eben der Reflexion auf diese unterschiedlichen



Umgangsformen: ihre historischen, ökonomischen, politischen, mentalen, sozialen und biographisch präfigurierten Kontexte.

### **Fazit I**

Aus heutiger Sicht problematisch scheint mir Theodor Litt's Begriff des „Umgangs“. Die Gegenüberstellung von Natur und Mensch wäre zu ersetzen durch die Idee einer Vernetzung. Und dann geht es nicht mehr um „Umgangsweisen“, sondern um Formen der „Vermitteltheit“. Anders formuliert: Zu reflektieren sind die Konzepte, Begriffe, Bilder mit denen sich Menschen selbst entwerfen und die Konzepte, Bilder und Begriffe mit denen sie das entwerfen, was sie als außermenschliche Natur verstehen. Wenn die Welt als Deutungsprodukt verstanden wird, in dem wir uns spiegeln (vgl. Häussling 1997, S. 277) dann geht es darum, die Deutungen zu reflektieren, die wir vornehmen. Das bedeutet für die Beziehung zwischen Sprache und Sache immer wieder nach dem der Sache angemessenen Wort, der angemessenen Theorie, zu fahnden und es bedeutet für ein erziehungswissenschaftliches Verständnis von Wissenschaft, sich bewußt zu sein, dass Wissenschaft ein notwendige Form des Erkennens darstellt, aber nicht die einzig mögliche.

### **Lerngesellschaft**

Die Differenz postmoderner Gesellschaften zu modernen Gesellschaften wird in erziehungswissenschaftlichen Texten häufig mit dem Begriff „Wissensgesellschaft“ markiert, gelegentlich mit dem Begriff „Lerngesellschaft“. Der Begriff Wissensgesellschaft verweist m.E. auf eine Industrialisierung des Wissens und nicht auf eine Ablösung der Industriegesellschaft durch eine Wissensgesellschaft (vgl. Liessmann 2006, S. 39). Was Wissenschaftsgesellschaft genannt wird ist eine Art Wiederholung der Verwissenschaftlichung der Handarbeit dadurch, dass das individuelle Wissen des Handarbeiters in einem ersten Schritt von den biographischen Erfahrungen der Individuen gelöst wurde, alsdann verallgemeinert und abstrahiert wurde und sich schließlich in Form von Routinen, die sich in Techniken niederschlugen zu Wissensstrukturen wurde. Die Herrschaft über das Wissen lag von nun an bei den Wissensproduzenten und nicht mehr bei den Handarbeitern. Diese Trennung von „Kopfarbeit und Handarbeit“ (Sohn-Rethel 1970) wiederholt sich heute als Trennung zwischen Wissensanwendern und Wissenserzeugern. Die Teilung der deutschen Universitäten in Universitäten, die Wissen produzieren und in jene Einrichtungen, die sich aus welchen Gründen auch immer ebenfalls „Universitäten“ nennen dürfen, aber faktisch akademische Arbeiter ausbilden, die routinisiert über bestimmte Methoden der Interpretationen komplexer Situationen verfügen, ist mit Händen zu greifen. Die Trennung von Kopfarbeit und Handar-

beit, wie die gegenwärtig beobachtbare zwischen Wissensanwendern und Wissensproduzenten, ist mit einer Machtverschiebung verbunden. Die Ökonomisierung des Wissens enthält die Gefahr, ein außerordentlich undemokratischer Prozess zu werden.

Ich plädiere für den Begriff „Lerngesellschaft“ und zwar in einer spezifischen Variante. Um dies zu verdeutlichen knüpfe ich zunächst an den Vortrag an, den Wolfgang Klafki 1992 bei der Gründung der GDSU gehalten hat. Klafki hatte eine Orientierung des Sachunterrichts an „epochaltypischen Schlüsselfragen“ gefordert. Ich zähle sie hier nicht auf, weil sie hinreichend bekannt, weil sich andere nennen ließen, als Klafki sie nannte und weil er selbst sie als Beispiele verstand. Man kann diese Wendung auf Fragen und damit auch auf die Zukunft lesen als Ermöglichung einer Kompetenz zur Zukunftsgestaltung; Bildung als Befähigung zur Lösung menschlicher Probleme und damit im Sinne Schleiermachers als Ermöglichung einer offenen Zukunft. In diesem Sinne hat Klafkis Vortrag bei aller Kritik im Einzelnen Eingang gefunden in eine Reihe von Konzeptionen zur Sachbildung.

Eine Kritik an Klafki lautet, dass seine Ausführungen über Kinder den Diskursen der 1980er Jahre verhaftet seien; also orientiert an dem Modell des „Sozialen Lernens“, womit er seinen Ansatz entpolitisiert habe (vgl. Richter 1996). Mir fehlt der Bezug auf den Zusammenhang von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft. Mir fehlt auch die Dimension „Macht“. Bei Klafki bereits angelegt, in späteren Büchern eher ausformuliert, wird eine Erzählung erkennbar, die die Geschichte als Fortschrittsgeschichte erzählt. Die Frage, die die Schlüsselprobleme eigentlich hervorrufen ist die, warum sie bisher nicht gelöst wurden und warum neue hinzukommen.

Problematisch sind auch das Kindheitsbild und dementsprechend das Bild von Wissenschaft. Alle Fragen, die Klafki nennt und wohl alle, die man sich denken kann, sind theoriebeladen. Bereits die Antwort auf die Frage, ob etwas eine Schlüsselfrage ist, ist abhängig von den Theorien, die zu ihrer Beantwortung herangezogen werden. Wenn im Unterricht über Schlüsselfragen gesprochen wird, dann werden notwendig nicht Fragen besprochen, sondern Theorien über Fragen. Denn es fragt sich sofort, warum dieses oder jenes Schlüsselproblem besteht (vgl. Scholz 2007). Und wenn Kinder über Fragen sprechen, so benutzen auch sie dazu Theorien. Dies ergibt sich lebenspraktisch schon daraus, dass sowohl die Kinder wie die Erwachsenen ihr Wissen über diese Schlüsselfragen im Wesentlichen aus den Medien bezogen haben.

Ich knüpfe in einer etwas anderen Wendung damit an die Kritik Löfflers an Klafki's Vortrag an. Er schreibt:

„Was als globales Problem beschrieben wird, findet seine Entsprechungen in Erwartungen an den Alltag in den wir mit anderen eingebunden sind: ohne Bedrohung leben zu können, Platz zu ha-

ben und vieles andere. Der Alltag hat seine vielfach ineinandergreifenden Strukturen. Wir nennen sie: Welt der Schule, des Fußballs, der Musik oder Welt unseres Wohnbereichs, unserer Stadt oder die Welt Europas, so dass von Vertrautheit mit den Welten des eigenen Alltags ausgehend die Bedingungen fremder Welten in unseren Blick gebracht werden können“ (Löffler 2005, S.2).

Gerhard Löffler formuliert aus meiner Sicht einen Bildungsprozess. Seinen Ausgang soll dieser Prozess im lokalen Umfeld nehmen und sich der Blick von da aus auf die Verhältnisse an anderen Orten weiten. „In Bezug auf die `Sachen´ rät der Leitfaden, von dem Können im Alltag ausgehen, das aus der Erfahrung im Umgang mit Sachen in dem ganz allgemeinen Sinn aus unserem Umfeld kommt“ (Löffler 2005, S.3).

Ich ergänze das Zitat von Gerhard Löffler um ein allerdings entscheidendes Wort, nämlich „sprechen“. Dann lautet die entscheidende Formulierung: Vom Können *und Sprechen* im Alltag auszugehen. Und dieses „Sprechen“ kann vielgestaltig sein, es kann lebensweltlich sein oder in einer der Sprachen des Alltags oder der Wissenschaften. Es geht darum, Kindern zu ermöglichen, ihre Konzepte zu artikulieren und zu begründen. Und zwar unabhängig von der „Sprache“ in der dies geschieht.

Damit verschiebt sich die Perspektive in Bezug auf Klafkis Programm grundsätzlich. Eines seiner zentralen Probleme besteht nämlich in der Frage nach dem Verstehenshorizont von Kindern im Grundschulalter. Um das Problem knapp deutlich machen zu können, zitiere ich aus einem Text, der den klafkischen Ansatz ausformuliert hat.

„Wir schlagen mithin einen konsequenten Wechsel der Blickrichtung vor. Im Lernbereich `Welt-erkundung´ sollen die Kinder nicht länger an Themen und Inhalten arbeiten, die in Lehrplänen vorgegeben sind, sondern sie sollen *ihren eigenen Fragen* nachgehen und dabei die Interpretations- und Darstellungsmuster der Erwachsenen für die von ihnen untersuchten Probleme kennenlernen. Die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen besteht hier primär darin, die Kinder zu ermutigen, *eigene Fragen an die Welt zu richten*, ihnen Gelegenheiten zu erschließen, diese eigenen Fragen auf dem Wege des forschend-entdeckenden Lernens selbst zu klären, und den Schülern dabei zugleich in einer unaufdringlichen Form Stück für Stück jene Interpretationsmuster der Welt vorzustellen und anzubieten, die die Menschheit im Laufe der Kulturentwicklung für die Fragen der Kinder schon erarbeitet hat“ (Faust-Siehl u.a. 1996, S.65f).

Im Unterschied zum hier angesprochenen Blickwechsel, besteht mein Perspektivwechsel darin, Kinder nicht Fragen an die Welt richten zu lassen, um ihnen dann „unaufdringlich“ die vorhandenen Interpretationsmuster anzubieten, sondern Fragen an die Kinder zu stellen; genauer:

Fragen an die Deutungen und Hypothesen, die Grundschul Kinder formulieren, wenn sie sich mit der Welt auseinander setzen, in der sie leben. Für den Unterricht käme es darauf an, an die Theorien der Kinder Fragen zu stellen. Dafür benötigen sie allerdings die Chance, Erfahrungen machen und in ihrer Weise interpretieren zu dürfen. Und das meint: mit allen möglichen Denkmustern. Diese Fragen können Kinder untereinander stellen, sie können aber auch „unaufdringlich“ von den Lehrenden eingebracht werden. Dies erzwingt eine Beobachtung der Kinder, den Versuch zu verstehen, was sie meinen, wenn sie etwas sagen. Es setzt voraus, dass die Lehrenden wissen, was sie wissen, also rekonstruieren können, worauf sich ihr Wissen gründet. Und es setzt voraus, dass Lehrende in einem Sachunterricht, der sich als Streitgespräch versteht, eine stellvertretende Deutung der Rede der Schüler vornehmen können, um ihnen jene Formen und Inhalte der Argumentation entgegenhalten zu können, mit denen Kinder gerade noch in der Lage sind, sich auseinander zu setzen, also in „der Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1964).

Ich versuche für diese Anforderung an die Schüler eine knappe schultheoretische Begründung.

Die Aufgabe der Schule im Unterschied zum Kindergarten sehe ich in Folgendem:

1.: Zunehmend, d.h. im Laufe der ersten Schuljahre, besteht der Anspruch an das Kind darin, die Beziehung zwischen sich und Welt zu versachlichen. Das meint einmal, das, was alle angeht, in Beziehung zu setzen zu dem, was das Kind selbst betrifft.

2.: Lernen wird zunehmend als systematische Handlung sichtbar.

3.: Zunehmend wird an das Kind die Anforderung herangetragen, Verantwortung für seinen Lernprozess und damit auch für die Lernprozesse seiner Mitschüler zu übernehmen. Damit ist nicht gemeint, dass nun Kinder Verantwortung für Bildungspolitik oder schulische Rahmenbedingungen übernehmen sollen, wohl aber sich dessen bewusst zu werden, was sie schon im Vorschulalter taten: Nämlich sich selbst als Lernende im sozialen Kontext zu denken und danach zu handeln.

Für beide Einrichtungen, Kindergarten wie Schule angemessen ist ein Konzept von Lehren und Lernen, das von der Tätigkeit der Kinder ausgeht. Pädagogisch weiß man eigentlich seit langem: Lernen muss Sinn machen. Und zwar für die Lernenden.

Nun ergibt sich diese Möglichkeit, dass Lernen Sinn macht, auf zweierlei Weise. Einmal ist die Sinnhaftigkeit an das Hier und Jetzt gebunden. Andererseits bedeutet Lernen auch, etwas zu tun, was man noch nicht kann. Lernen schließt Üben ein. Üben bedeutet, das Leben im Hier und Heu-

te aufzugeben für etwas, das erst in der Zukunft sein wird. Um verstehen zu können, dass das Üben Voraussetzung des Könnens ist, muss man verstanden haben, was Lernen ist. Und, dass Lernen ein wichtiges Moment für die Entwicklung einer eigenständigen Vorstellung über das eigene Leben, den Lebensplan ist. Die Bereitschaft zu üben setzt voraus, dass der Sinn des Tuns nicht mehr einzig in der Gegenwart gesehen wird, sondern auch in der Zukunft. Genauer gesagt: Die Aufgabe des Hier und Heute zugunsten der Zukunft muss als Teil des Sinnes des eigenen Lebens verstanden werden können. Das hat zwei Konsequenzen. Zum einen: Für das Kind muss die Lernaufgabe in diesem Sinne als sinnvoll verstanden werden können. Unsinnige Aufgaben verbieten sich. Zum andern: Vom Erwachsenen her muss an das Kind der Anspruch gestellt werden, Einsicht in die Sinnhaftigkeit des Lernens zu entwickeln.

Für den Sachunterricht bedeutet der Gedanke der zunehmenden Systematisierung, der sich auch als Übergang zwischen Grundschule und weiterführender Schule beschreiben ließe, Versachlichung und Rationalität, also das, was Theodor Litt mit „Methode“ meinte, Kindern vermitteln zu können. Aber eben auf eine Weise, die diese Möglichkeit, sich zu sich und zur Welt zu verhalten, als eine mögliche und auch notwendig zu lernende darstellt. Und dies in einer Weise, die andere Möglichkeiten des Erkennens und Deutens nicht diskriminiert, sondern auf- und abgearbeitet in ihrem jeweiligen Recht belässt. Dieser Ansatz sagt Kindern nicht, was sie sehen, sondern fragt sie, was sie sehen und warum sie glauben, das zu sehen, was sie sehen.

## **Schluss**

Das Wort oder besser die Metapher „Lerngesellschaft“ anstelle von Wissensgesellschaft soll die Denkmöglichkeit einer Differenz eröffnen. Das Wort allein tut es nicht. „Lerngesellschaft“ ist ein Begriff, der vor allem in der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der Begründung der Zumutung eines lebenslangen Lernens verbunden ist. „Lerngesellschaft“ ist in diesem Sinne die pädagogische Konsequenz aus der Konstatierung einer Wissensgesellschaft. Demgegenüber lohnt es sich skeptisch zu sein. Am deutlichsten haben dies Jan Masschelein und Maarten Simons formuliert. Ihre Analyse eines europäischen Bildungsraumes, den sie als „lernende Gesellschaft“ bezeichnen, führt zu der Beschreibung dessen, was sie „Regime“ nennen. Dieses Regime soll Individuen veranlassen, grundsätzlich ihr eigenes Leben als unternehmerisch zu planendes zu verstehen. Die Entscheidung zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen oder die Frage, ob man heiraten sollte, soll auf der Basis von Gewinn und Verlust beurteilt werden:

„Man erwartet von uns, daß wir uns selbst beobachten, beurteilen und testen und daß wir unsere `Einträge´ mit Inhalt füllen (mit Selbstbeschreibungen, biographischen Elementen, Evaluationen, Diagnosen, Skalen, individuellen Kompetenzprofilen usw.)“ (Masschelein, Simons 2005, S. 29). Diesem „Regime“, so die Autoren, korrespondiert ein konstruktivistisches Lernverständnis der Pädagogik und der Psychologie:

„So sind Schüler und Studenten aufgerufen, die eigenen Bedürfnisse aufzuspüren, das Lernvermögen in sich selbst zu entdecken, dieses als grundlegende Fähigkeit für das Leben selbst anzuerkennen, Kapazitäten zur Steuerung des Lernens und zur Konstruktion des Wissens zu sehen und zu erkennen und schließlich für all dies die Verantwortung zu übernehmen“ (a.a.O., S. 20).

Ich sehe keine Möglichkeit, Lehr-Lernprozesse anders zu denken als dies in dem Zitat angedeutet ist. Die Differenz zwischen einem Lernen, das als Moment der Wissensgesellschaft verstanden wird und einem Lernen, das – mit und gegen die Zumutungen des „Regimes“ - selbstbestimmt ist liegt in der Differenz zwischen „selbst reguliert“ und „selbst bestimmt“. Was die Autoren beschreiben sind Formen **selbstregulierten** Lernens. Diese bestimmen sich daraus, dass jeweils das Ziel und der Sinn des Lernens von außen gesetzt sind. **Selbstbestimmt** nenne ich eine Handlung dann, wenn ich über Anfang und Ende und über Sinn und Bedeutung der Handlung selbst bestimmen kann. Mit der Metapher der „Lerngesellschaft“ soll auf die mit dem Begriff der Wissensgesellschaft einseitige Verschiebung der komplexen Beziehung zwischen Individuum und Gesellschaft hingewiesen und mit und gegen das Regime das Recht des Einzelnen betont werden, sein Leben selbst zu bestimmen. Die Orientierung an den Antworten der Schüler versucht die Dialektik des „Regimes“ aufzugreifen. Sie ist Ausdruck einer Moderne, die vielleicht zum ersten Male eine Vielzahl von Lebensentwürfen zulässt und gleichzeitig versucht, eben diese in der Form einer Konsumierung von Humankapital zu fassen. Im Unterschied zu Klafki's Konzept müssen zum Schluss zwei Aspekte herausgestellt werden.

1. Ich bin skeptisch gegen eine Pädagogisierung gesellschaftlicher und politischer Probleme. Sie sind immer mit Machtfragen verbunden, seien es die zwischen Lehrenden und Lernenden oder global zum Beispiel verbunden mit geostrategischen Interessen. Es geht in der Schule und im Sachunterricht nicht um die Simulation der Lösung gesellschaftlicher Probleme, sondern um das Üben selbstbewusster Reflexion und dies ist auch immer notwendig eine Reflexion auf die Möglichkeiten und Grenzen von Erkenntnis, Partizipation und Selbstbestimmung.

2. Sich an den Antworten der Schüler zu orientieren, bedeutet nicht, ihnen auf unaufdringliche Weise die Interpretationen der vorhandenen Kulturen zu vermitteln. Es bedeutet vielmehr,

diese Interpretationen im Streitgespräch den Kindern gegenüber zu stellen. Der Streit mit der nachfolgenden Generation scheint mir die einzige Möglichkeit zu sein, sie auf ein Leben mit Antinomien vorzubereiten und die Bedingung der Möglichkeit dafür zu schaffen, dass die bisher entwickelten Interpretationen nicht einfach fortgesetzt werden.

## **Literatur**

Bachelard, Gaston (1974): Epistemologie. Ausgewählte Texte. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein.

Benner, Dietrich (1989): Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. Theoretische Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schulpädagogik. In: Die Grundschulzeitschrift 27/1989, S. 46-55.

Eco, Umberto (1985): Über die Krise der Vernunft. In: Merkur, Heft 6, 39. Jahrgang, Juni 1985, S. 530-535.

Faust-Siehl, Gabriele/ Garlichs, Ariane/ Ramseger, Jörg/ Schwarz, Hermann/Warm, Ute (1996): Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt.

Hasse, Jürgen (2005): Zur sepulkral-kulturellen Bedeutung räumlicher Grenzen auf Friedhöfen – Ausgehend vom Beispiel der Friedhöfe für ertrunkene Seeleute. In: Geographische Zeitschrift, 93. Jg. 2005, Heft 4, S. 221-236.

Häußling, Ansgar (1997): Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten – Der Sachunterricht vor einer neuen Herausforderung. In: Walter Köhnlein, Brigitte Marquardt-Mau, Helmut Schreier (Hrsg.): Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn / OBB: Klinkhardt, S. 263-284.

Häußling, Ansgar (2003): Diesseits von Sache(n) und Sprache(n) – Versuche, die Sache(n) zur Sprache zu bringen. Vortrag am 27.10.2003 im Rahmen der Ringvorlesung „Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht an der Universität Frankfurt/Main. MS.

Häußling, Ansgar (2006): Weltwissen: eine `Ware´ ad libitum? In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de).

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Paul Zsolnay.

Litt, Theodor (1952): Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Löffler, Gerhard (2005): Bildung und Sachunterricht – ein Kommentar. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe) Nr. 4/März 2005.

Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (2007): Sollen wird Können (oder soll Können werden) - Sachunterrichtliche Kompetenzen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-58

Richter, Dagmar (2000) (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim und München: Juventa.

Rorty, Richard (1992): Kontingenz, Ironie und Solidarität. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Scholz, Gerold (2005): Ökonomisierung des Lernens. In: Kristin Westphal (Hrsg.): Zeit des Lernens. Perspektiven auf den Sachunterricht und die Grundschulpädagogik. Frankfurt/M: www.widerstreit-sachunterricht.de 2005, S. 67-97 (2. beiheft).

Schleiermacher, Friedrich: Pädagogische Schriften, Bd. 1: Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826, u. Miwirk. v. Th. Schulze hrsg v. E. Weniger, Frankfurt/Berlin/Wien 1983.

Scholz, Gerold (2006): „Hinterlistige Kindheitskonstruktionen“. Eine Kritik der Zeitschrift „Weltwissen – Sachunterricht 1/2006“ In: www.widerstreit-sachunterricht.de 7/2006.

Scholz, Gerold (2006): Die Aufgabe der Grundschule: Systematisierung des Lernens. In: Scholz, Gerold (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung nein. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Scholz Gerold (2007): Über Erfahrung und Theorie. Eine kritische Auseinandersetzung mit den „epochaltypischen Schlüsselfragen der Menschheit“. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) 9/2007 Zu finden unter Ebene I, Superworte, Sachunterricht und Bildung.

Serres, Michel (2002): Vorwort, dessen Lektüre sich empfiehlt, damit der Leser die Absicht der Autoren kennenlernt und den Aufbau des Buches versteht. In: Michel Serres (Hrsg.): Elemente einer Geschichte der Wissenschaften. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 11-38 (2. Aufl.).

Sohn-Rethel, Alfred (1970). Geistige und körperliche Arbeit. Zur Theorie der gesellschaftlichen Synthesis. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Wygotski, Lew Semjonoitsch (1964): Denken und Sprechen. Berlin: Akademie Verlag.