

Gerold Scholz

Der Sachunterricht und seine Didaktik

Anmerkungen zu dem gleichnamigen Buch von Joachim Kahlert (2002)

Das Buch eignet sich nicht nur für eine Auseinandersetzung mit dem didaktischen Diskurs über den Sachunterricht, weil es in weiten Strecken den Stand der Diskussion aufgearbeitet hat und ein bescheiden auftretendes kluges Buch ist. Es eignet sich auch deshalb, weil die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der eigenen Argumente zumindest angedeutet werden. Das Buch ist sympathisch, weil es viele einseitigen Festlegungen vermeidet und an vielen Stellen kritisch mit jenen Begriffen umgeht – Handlungsorientierung, veränderte Kindheit, Erfahrung etc. – die phasenweise zu grundschulpädagogischen Modebegriffen werden. Kurz, ich kann vielem zustimmen, was Kahlert schreibt. Einige aus dem Zusammenhang genommene Beispiele:

- „Daher ist nicht Gewissheit über Lernvoraussetzungen, sondern Umsicht bei der Interpretation von Lernvoraussetzungen nötig“ (40).
- „Allerdings muss bei der Interpretation dieser und anderer kindlicher Wirklichkeitsäußerungen sorgfältig unterschieden werden, ob sie tatsächlich die Vorstellungen der Kinder wiedergeben oder ob sie eher Folge ihrer Schwierigkeiten sind, Vorstellungen zur Sprache zu bringen“ (64).
- „Da dieses Vorgehen angesichts der Vielzahl konkurrierender Gegenwartsdiagnosen aussichtslos ist, erfassen Beschreibungen von ‚Kindheit heute‘ oder von ‚veränderter Kindheit‘ niemals Kindheit, ‚wie sie wirklich ist‘“ (80).
- „In den Naturwissenschaften hat man es mit einer Realität zu tun, die selbst ohne Bewusstsein ist. Diese Realität wird interpretiert, sie interpretiert nicht. (...) Diese Eindeutigkeit ist im Umgang mit Menschen nicht gegeben“ (130).
- „Daher greift eine gebräuchliche Unterscheidung, die das Unterrichten als Praxis und das Nachdenken über Unterricht und seine Voraussetzung als Theorie einordnet, zu kurz. Unterricht ist, wie jedes Handeln, ‚beladen mit Theorie‘“ (152).
- „Doch Anschaulichkeit, die den Zugang zur Welt in den Sinnen sucht, bietet keinen erkennenden Zugang zur Welt“ (159).
- „Die Logik des Schon-Wissenden ist eine andere als die des Noch-Lernenden“ (174).
- etc.

Sympathisch ist mir auch der Zugang über eine konstruktivistische Didaktik. Sie macht deutlich, dass „--- Lernende sich auf der Grundlage ihres Vorwissens, ihrer Deutungen, ihrer subjektiven Verarbeitungsweisen und nicht zuletzt ihrer Motivationen und Interessen aus dem Lehrangebot das herausziehen, was Lernen zur Folge hat“ (142). Oder an anderer Stelle positioniert sich Kahlert zutreffend gegen ein „Lernen mit allen Sinnen“ und schreibt: „Das, was wahrgenommen und verarbeitet werden soll, muss durch dieses Nadelöhr wahrnehmungsmotivierender Bedeutsamkeit“ (100). Seine Differenzierung von Lernumgebung und Lernsituation resultiert aus der konstruktivistischen Didaktik, die auch die Verantwortung des Lehrenden für die Lernumgebung und des Lernenden für die Situation betont. Interessant und berechtigt finde ich auch die Wiederentdeckung von M.J. Langeveld als einen Autor, der eine anthropologische Grundlegung für Schule versucht hat. Wobei – und damit höre ich mit dem Lob auf – Kahlert die grundlegende erkenntnistheoretische Position von Langeveld nicht weiter beachtet. Es fällt dann auf, dass das Buch ganz unterschiedliche erkenntnistheoretische Positionen versammelt. Um nur einige zu nennen: Langeveld’s „Küchenphänomenologie“¹, Konstruktivismus (Gerstenmaier/Mandl), Systemtheorie (Luhmann), Positionen aus der „Wissen-

¹ Die Bezeichnung stammt von M. J. Langeveld in einem Interview.

schaftstheorie“ (Serres), sowie postmoderne Ansätze (Welsch). Auch wenn man Kahlert darin zustimmen kann, dass der Gedanke der Einheit in der Soziologie aufgegeben ist, dass man auf „... keine systematische Theorie von Schul- und Gesellschaftsentwicklung zurückgreifen kann ...“ (156) und „... dass es bisher kein einheitliches Verständnis des Faches mit systematischer Klärung aller Bezugsgebiete gibt“ (156), so stellt sich die Frage, ob der Mix aus Theorienansätzen unter dem Dach einer eher angedeuteten als ausformulierten Bildungstheorie plausibel ist. Ich gehe dieser Frage an einigen Beispielen nach.

Kind und Umwelt

Kahlert rückt zentral die Systemtheorie an den Anfang seines Buches: „Wer zu begründen versucht, wer, was, wann und wie im Sachunterricht lernen soll, muss wenigstens voraussetzen, dass es lernende Organismen, in diesem Fall Kinder, gibt, die in der Lage sind, ihre Identität durch spezifische Austauschvorgänge mit ihrer Umwelt zu erhalten“ (21).

Ohne die Identitätsdebatte nachzeichnen zu können, lassen sich drei Fragen stellen:

- a) ist Identität etwas reales?
- b) ist Identität ein Zustand?
- c) wie steht es um das Verhältnis von „Kopf, Körper und Leib“?

Zum Identitätsbegriff existiert eine umfassende Diskussion. Ich ziehe hier einen Autor heran, der sich im Kontext von Sachlernen auch mit dem Begriff „Identität“ beschäftigt. Der Physikdidaktiker Häußling stützt sich auf die Weiterentwicklung des Ansatzes von Mead durch Krappmann, Goffman, Habermas u.a. wenn er schreibt: „Ich-Identität steht also lediglich für ein temporäres Beziehungsgeflecht zwischen vielfach bedingten Akteuren als *fiktiven* Knotenpunkten einer weltlich situativen Verhaltensstruktur“ (Häußling 2003, S. 10).²

Wenn Identität „fiktiv“ ist, so stellt sich die Frage, ob sie zur Grundlage von Bildungsprozessen gemacht werden kann.

Kahlert anthropologisiert die Systemtheorie, die sich bewusst ist, dass ihre Rahmentheorie auf die Moderne bezogen ist. Von Welsch hätte Kahlert den Gedanken der „pluralen Identität“ übernehmen können oder in Anlehnung an Giddens, „... dass das Selbst nicht mehr als Gegebenes, sondern zu einem reflexiven Projekt geworden ist, für das das Individuum selbst verantwortlich ist“ (Giddens 1991 zit. n. Gugutzer 2002, S. 54). Dass Identität nicht als ein Zustand, sondern, wenn überhaupt, als Prozess zu verstehen ist, gehört heute zu den Allgemeinplätzen der soziologischen Debatte. Man muss nicht Häußlings Position teilen, um die Flüchtigkeit von Identität anzuerkennen.

Auffallend ist, dass Identität allein kognitiv gedacht wird. Damit stellt sich die Frage, wie es um ein nicht kognitives Verhältnis zur Welt bestellt ist. Dass Identität nicht ohne den Leib gedacht werden kann, hat Gugutzer in seiner Dissertation deutlich gemacht: „Eine Person, so kann fürs Erste gesagt werden, erwirbt ihre Identität, indem sie ihre persönlichen und sozialen Erfahrungen selbstreflexiv zu einem subjektiv stimmigen Ganzen organisiert. Mit der Phänomenologie lässt sich zeigen, dass Erfahrungen immer leibliche Erfahrungen sind“ (Gugutzer 2002, S. 15). Gugutzer plädiert – gewissermaßen pädagogisch – für eine „reflexive Leiblichkeit“: „Mit Identität als reflexiver Leiblichkeit ist als Erstes die Notwendigkeit der Überwindung des Gegensatzes von Fühlen und Denken, Leib und Vernunft, Erfahrung und Reflexion bezeichnet. Identität ist eine Konstruktionsleistung des Individuums, in der diese Dualismen realiter immer schon aufgehoben sind“ (Gugutzer 2002, S. 296). Gugutzer stützt sich auf Seiten der Phänomenologie u.a. auf Merleau-Ponty und Hermann Schmitz und versucht eine Verbindung der Phänomenologie mit dem Habitus-Konzept von Bourdieu.

² Hervorhebung von mir.

Aus phänomenologischer Sicht macht die Trennung von Kind und Umwelt keinen Sinn, denn das Kind ist mit seinem Körper und seinem Leib Teil von beidem. Mit dem Habitusbegriff wäre Kahlert deutlicher geworden, dass es sich bei seinem Begriff von „Versachlichung“ nicht um eine Differenz zwischen Wissenssystemen handelt, sondern um einen Habitus. Auch wenn es zur Zeit kaum möglich erscheint, konstruktivistische und phänomenologische Ansätze zu integrieren³, so kann man sagen, dass eine differenziertere Analyse Auswirkungen auf den Situationsbegriff gehabt hätte. In den Lernsituationen ist das Kind nicht nur kognitiv vorhanden; es reicht nicht, dass Erklärungen intersubjektiv geteilt werden – die Erklärung muss auch gelebt werden können. Sie muss mit dem, was der eigene Leib spürt übereinstimmen können, wenn es nicht totes Wissen sein soll. Hier fällt Kahlert auf merkwürdige Weise hinter Wagenschein zurück. Dessen anthropologische Grundlage ist die Beziehung von Sicherheit und Abenteuer. Auch wenn man Wagenscheins Hoffnung, dass sich aus der reflektierten Erfahrung die gesicherten Erkenntnisse der Naturwissenschaft ergeben, nicht mehr aufrecht erhalten kann, so bleibt die Frage erhalten, wie der einzelne, wie das Kind, mit dem Verhältnis von Sicherheit der eigenen Deutung und Überwältigung durch andere Wissensordnungen so umgehen kann, dass es nicht vergewaltigt wird. Dies ist eine der Fragen, die Kahlert außer acht lässt. Man hätte sie auch in Auseinandersetzung mit Langeveld diskutieren können, der im Kern den gleichen Gedanken verfolgt wie Wagenschein, nämlich aus der Sicherheit des eigenen Denkens heraus angestoßen zu werden zu Irritationen, zu Lernprozessen, die schließlich zur Übernahme der Verantwortung eines erwachsenen Menschen führen. Langeveld hat allerdings auch geahnt, dass dieses Konzept nach der Erfahrung des Zweiten Weltkrieges und des Zusammenbruchs in Europa – heute würden wir sagen, angesichts einer globalisierten und massenindividualisierten Welt – neu zu fassen wäre. Identität als reflexive Leiblichkeit wäre zu ergänzen um eine Metareflexion, wie sie etwa im Umkreis der historischen Anthropologie versucht wird. Identität würde dann deutlich werden als ein je individuelles Mittel zum Zweck; als eine Möglichkeit der Notwendigkeit nachzukommen, sich sein Dasein und einen Sinn seines Lebens zu erzählen. Und deutlich würde auch: „Der Versuch, die Einheit (des Faches Sachunterricht – G.Sch.) an der Identität des lernenden Subjekts festzumachen, wird ebenfalls prekär, wenn Erfahrung nicht mehr notwendig als authentische verstanden werden kann“ (Scholz 2001, S. 10).“

Wie sehr diese Ausgangsunterscheidung Kahlerts Konzept durchzieht wird daran deutlich, dass er in seinem didaktischen Konzept „Erschließen“ nur auf jene Umwelt bezieht, die das Kind nicht ist. Raum ist etwa ein geographischer Begriff. Gefühlsräume, Atmosphären und insgesamt ein Raumbegriff, wie ihn etwa Jürgen Hasse vertritt, kommen darin nicht vor.⁴ Von dem Leib bleibt der – gewissermaßen hygienisch – zu behandelnde Körper allein übrig. Grundsätzlich führt diese Unterscheidung am Anfang zu kaum auflösbaren Widersprüchen in den weiteren Argumenten.

Beziehungen

Kahlert schreibt: „Erst Beziehungen machen Sachverhalte und Gegebenheiten in der Welt relevant für den Sachunterricht.“ (51) Folglich formuliert er als Leitbild für den Sachunterricht: „... Unterstützung (des Kindes – G.Sch.) bei der Erschließung von Beziehungen zur Umwelt ...“ (50). Seine theoretische Fundierung findet Kahlert wiederum bei Langeveld mit dem Satz: „Der Mensch ist Aufgabe, keine Naturtatsache“ (Langeveld 1956, S.135, zit. n. Kahlert S. 50). So Langeveld in seiner Studie zur Anthropologie des Kindes.

³ Auch gegen Gugutzer lässt sich einwenden, dass er die Bedeutung von Sprache unterschätzt.

⁴ Es fällt insgesamt auf, dass Autorinnen und Autoren, deren Ansätze quer zu den Diskussionen im Zirkel der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts liegen, wenig oder gar nicht berücksichtigt sind.

In der dritten, durchgesehenen Auflage schreibt Langeveld: „Der Mensch hat eine Welt und ist mitsamt dieser Welt seine Aufgabe; seine Aufgabe ist eine Deutungs-, eine Sinngebungsarbeit; dabei ist er keineswegs frei, und ich nannte fünf Freiheitseinschränkungen“ (Langeveld 1968, S. 147).

Zu den Freiheitseinschränkungen zählt Langeveld den Leib, die beschränkten Kräfte des Kindes, die Abhängigkeit von anderen Menschen, die eigene Gestalt der Welt⁵, eine Geschichte, die bereits Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten einschränkt und die Sorge um die Zukunft (vgl. Langeveld 1968, S. 143).

In dem Zitat von Langeveld wird der im Kern fortschrittsbezogene, religiöse Grundzug deutlich. Wenn er von „offener Sinngebung“ spricht, so ist damit auch ein Anklang an Schleiermacher verbunden. Die Deutungsarbeit hat ein gemeinschaftliches Ziel, nämlich die Entwicklung einer sittlichen Gesellschaft. Das Konzept entstammt einer mehr oder minder starken religiösen Grundlegung und ganz sicher dem Gedanken der Einheit einer Gemeinschaft auf dem Wege zu einer besseren Gesellschaft.

Man kann nachvollziehen, dass Kahlert diesem Konzept nicht mehr folgen will. In der Auseinandersetzung mit Comenius formuliert er zurecht: „Aber die von Comenius vorgestellte Welt, die den Lernenden durch Anschauung zugänglich wird, ist nicht eine gegebene Wirklichkeit an sich, sondern eine im Glaubensverständnis interpretierte Wirklichkeit“ (158). Und er folgert daraus – auch zurecht: „Bedenkt man aber das grundlegende Weltbild, das geprägt war von tiefer Glaubensgewissheit, so erscheint diese Bezugnahme für heutige Problemlagen wenig ergiebig“ (158). Nun könnte man diesen Satz mindestens in bezug auf die unterstellte Einheit auch auf Langeveld anwenden.⁶

Kahlert merkt nicht, dass in dem Beziehungsbegriff, den er heranzieht, eine Weltanschauung enthalten ist.⁷

Dies ist die eine Seite der Verkürzung auf Kind und Umwelt.

Die andere besteht darin, dass der Beziehungsbegriff im Sinne eines Sender-Empfänger-Modells trivialisiert wird bzw. im Sinne von „eine Beziehung zu etwas haben“. Für letzteres stehen die mehrfachen Hinweise, dass es der Neugier, des Interesses und subjektiv empfundener Herausforderungen bedarf (vgl. 176). Woher diese kommen bleibt unklar. Für das Sender-Empfänger-Modell steht der Grundgedanke: „So ist der Lernende ständig dabei, einige seiner Bezüge zur Welt zu ändern, zu erweitern, ab- oder umzubauen“ (104). Und dies ist die Grundlage für das Leitbild des Sachunterrichts: „Erschließung der Beziehungen zur Umwelt durch Versachlichung“ (52).

Nur, wenn man den Beziehungsbegriff so fasst, wie Kahlert, kann man von einem Erschließen der Beziehungen zur Umwelt durch Versachlichung sprechen.

Die Beobachtung von Kindern zeigt, dass sie in einer „Beziehungswelt“ leben. Damit ist gemeint, dass sie alles auf sich beziehen. Was sich also durch „Versachlichung“ und durch Schule ändert, sind nicht die Beziehungen, sondern die Möglichkeit ein anderes Verständnis von Beziehung zu entwickeln.

Indem Kahlert einen mehrfach konnotierten Begriff wie „Beziehung“ trivialisiert, entgeht ihm

- a) dass Versachlichung eine mögliche Beziehung ist
- b) dass das Denken in Beziehungen eine grundlegende Art des Denkens von Kindern ist, die nicht dadurch außer kraft gesetzt wird, indem sie um weitere Beziehungsfelder erweitert wird
- c) dass sowohl aus phänomenologischer wie aus konstruktivistischer Perspektive die Beziehung nur als perspektivisch beschrieben werden kann. Phänomenologisch erscheint etwas

⁵ „Viertens leben wir in einer Welt, die uns in der Gestalt ihrer Eigenschaften dient oder ein Halt zuruft.“

⁶ Vgl. Scholz 1994, S. 64.

⁷ Ähnliches geschieht mehrfach. Ein Beispiel ist das Kapitel über „Verstehen“. Etwas unvermittelt wird Heideggers Begriff der „Auslegung“ angeführt. Der Unterschied allerdings groß. Nur eine auf einem Wesensbegriff fundierte Vorstellung kann von „Verstehen“ ausgehen; jene Konzepte, die ontischen Gewissheiten eine Absage erteilen, sprechen von „Auslegen“.

immer nur als Etwas; konstruktivistisch – und auch neurobiologisch – wird etwas zu Etwas, indem ihm eine Bedeutung verliehen oder unterstellt wird.

Kahlerts Beziehungsbegriff gerät in die Nähe zur Psychologie. Dabei ist „Beziehung“ im Kontext der hier zu führenden Diskussion kein psychologischer Begriff, sondern ein entweder erkenntnistheoretischer oder philosophischer Begriff. Ich habe schon immer eine Beziehung zur Welt. Sie ist es, die ich mit meiner Wahrnehmung und Deutung zu klären versuche. Sachunterricht kann nicht getrennt werden von dem, was Häußling „Sachlernen“ nennt. Nämlich, der Auseinandersetzung mit der Frage, was ich und die anderen in dieser Welt sollen und wollen.

Didaktisch wirkt sich diese mangelnde Analyse dadurch aus, dass die didaktischen Netze, die Kahlert spannt, keine Antwort auf die wesentliche Frage geben können. Nämlich welche Beziehungen von „Dimensionen der Lebenswelt und Perspektiven von Fachkulturen“ pädagogisch bedeutsam sind. Die didaktischen Netze sind vielleicht ein curriculares Raster zur Reflexion der eigenen Vorhaben. Sie können aber weder Inhalte klären noch Bildungsbedeutsamkeit ausweisen. Das wäre kein Problem, wenn nicht implizit der Anspruch erhoben würde. Noch einmal: „Was jeweils unter welcher Perspektive zum Thema wird, entscheiden pädagogische Absichten“ (209). Nun ist allerdings der Beziehungsbegriff genau auf dieser Ebene der pädagogischen Absichten anzusiedeln. Die Umwelt ist mir nicht neutral gegeben. Auch dies weder aus phänomenologischer noch aus konstruktivistischer Perspektive. In der ersten ist es die Positionalität des Leibes, in der zweiten die Verantwortung für die eigene Wirkung auf die Umwelt. Die pädagogische Absicht kann sich nur auf die Klärung der Beziehung, d.h. auf die Perspektive des Kindes und auf seine Positionalität beziehen.

Belastbares Wissen

Im Zusammenhang einer kritischen Würdigung des „Mehrperspektivischen Unterrichts“ schreibt Kahlert:

„In der in viele Teilbereiche zersplitterten und sich überaus rasch wandelnden Gesellschaft gibt es keinen beständigen Konsens darüber, welches Wissen und welche Fähigkeiten relevant für wichtige Erkenntnis über die Gesellschaft sind“ (184).

Ich stimme dem Satz zu. Aber er ist zu erweitern um den Gedanken, dass es in dieser Gesellschaft auch keinen Konsens mehr darüber gibt, welches Wissen und welche Fähigkeiten relevant für Bildungsprozesse von Kindern sind.

Sowohl Kahlerts als auch meine These stehen nun allerdings im Widerspruch zu einer anderen Aussage des Buches. Im Kontext der Begründung der Schule als eine notwendig vom Alltag zu trennenden Einrichtung schreibt Kahlert:

„Aber dass diese Inhalte verantwortlich ausgewählt und begründet und so an die Kinder herangetragen werden, dass sie und die Gesellschaft möglichst viel Nutzen davon haben, dies ist in modernen Gesellschaften die herausragende Aufgabe von Schule und Unterricht und den dafür professionell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern“ (138).

Ob das, was für die Kinder gut ist, auch für die Gesellschaft gut ist, wäre eine eigene Diskussion wert. Mir geht es hier aber um die Systematik. Entweder wir leben in einer Gesellschaft, die keinen Konsens herzustellen vermag oder in einer Gesellschaft, wie in der DDR, die sich – zumindest ideologisch – sicher sein konnte, welche zukünftigen Erwartungen sich sowohl für die Gesellschaft wie für die Schüler ergeben werden.

Wenn kein Konsens besteht, so ist dies zu lehren auch Aufgabe der Schule. Dann ist wesentlich, dass die Perspektivität der Auswahl selbst deutlich wird.

Wenn Kahlert den juristischen Begriff der „Sache“ ein Gedanke, der übrigens auf Löffler zurückgeht, heranzieht, dann er ist er nahe an einer didaktischen Lösung des angedeuteten Problem. Kahlert schreibt nämlich: „In der alten Bedeutung des Begriffs „*Sache*“ ist dieses Verständnis einer Sache als Verhandlungsgegenstand noch vorhanden. „Sache“ in einer frühen Bedeutung des Wortes ist Gegenstand einer Verhandlung (vor Gericht)“ (135).

Das, was der Sachverhalt ist, ergibt sich aus einem Streit über die juristische Konstruktion eines Vorfalles, einer Gegebenheit oder eines Phänomens. Darin ist zweierlei enthalten:

1. Was die Sache ist, ist Ergebnis der Methode ihrer Konstruktion und
2. Was die Sache ist, ist der Streitfall, darum geht der Streit. Wenn es sich anders verhielte, braucht man keine Juristen.

Kahlert stellt den Gedanken dann gewissermaßen auf den Kopf, wenn er schreibt:

„Lange vor der Rezeption konstruktivistischer Erkenntnis- und Lerntheorien macht die Bezeichnung des Unterrichtsfaches Sachunterricht deutlich, worum es geht: Wissen über die natur- und sozialwissenschaftlich beschreibbare Umwelt so zu erarbeiten, dass mit den neuen Kenntnissen auch Verständnis für diejenigen Denk- und Arbeitsweisen angebahnt wird, die das als gültig, zuverlässig und belastbar angesehene Wissen hervorgebracht haben“ (133).⁸

Wissenschaft und Streit

Kahlerts Begriff des „belastbaren Wissens“ ist nicht haltbar.

Ohne dies zu diskutieren stellt sich Kahlert auf einen vom Konstruktivismus formulierten Wissensbegriff. Wahrheit wird verabschiedet zugunsten von Viabilität. Wissen ist danach eine „Verständigungsbasis“ (113). Kahlert: „Gültigkeit von Wissen und Erkenntnis beruhen dann im Prinzip auf Vereinbarungen über die Art und Weise, Wirklichkeit zu beobachten, zu beschreiben und die Beobachtungen zu kombinieren“ (113).

Man muss nicht an die Debatte im Anschluss an Feyerabend erinnern, um die Sprengkraft dieses Satzes zu verstehen. Ich teile aus vielen Gründen, für deren Erläuterung hier kein Platz ist, diese grundlegende Position, die Hellmut Seifert – in Anlehnung an Kamlah – so formuliert:

„Eine wissenschaftliche Aussage ist nach unserer Auffassung alles, was von urteilsfähigen Personen als solche tatsächlich angesehen wird – unabhängig davon, durch welche Methode sie gewonnen wurde“ (Seifert 1971, S. 78).

In dieser Zuspitzung ist auch die Auffassung über die Zulässigkeit von Methoden enthalten. Insgesamt läuft diese Sicht auf den Satz hinaus, dass als wissenschaftlich dasjenige gilt, was die entsprechende scientific community für wissenschaftlich hält. *Vereinbarung* wird dabei zum Schlüsselbegriff. Und „Vereinbarung“ meint etwas anderes als „Intersubjektivität“.

Analysiert man die Transformation, die Kahlert vornimmt von „Vereinbarung“ zu „Intersubjektivität“, dann sieht man, wie ein wissenschaftstheoretischer Begriff – unzulässig – didaktisiert wird. Kahlert schreibt nämlich:

„Das Kriterium für die Gültigkeit dessen, was man als Wissen und Erkenntnis ansieht, ist dann nicht der Glaube, also eine Überzeugung, die sich selbst genügt. Vielmehr beruht das, was man für gültig hält, auf der erfahrungsgestützten Überzeugung, dass auch andere dies für gültig halten oder zumindest halten würden, wenn man ihnen nachvollziehbar erklärt, wie man zu einer Einsicht gekommen ist“ (113).

An anderer Stelle wird betont, dass sich das Wissen auch im Umgang mit anderen Menschen als zuverlässig erweisen soll (123); dass die Richtschnur des Verstehens nicht nur in den Sachverhalten selbst liege, sondern im Prozess der Verständigung über die Sachen (129); dass Wis-

⁸ Man versteht auch nicht, warum es nur um eine natur- und sozialwissenschaftlich beschreibbare Umwelt gehen soll. Warum nicht auch um eine ästhetisch beschreibbare?

sen Handlungssicherheit schaffe (113); dass es eine Voraussetzung für dauerhaft erfolgreiches Handeln sei (120) usw.

An dem letzten Satz wird sichtbar, dass Wissen hier nicht auf wissenschaftliches Wissen bezogen wird, sondern bestenfalls auf Alltagswissen, technisches Wissen oder eben auf eine didaktisch begründete Zielsetzung.

Wissenschaftsgeschichtlich ist die Behauptung, dass Wissen dauerhaft eine Voraussetzung erfolgreichen Handelns sei, nicht zu begründen. Die Tatsache, dass mit dem Fallgesetz auch technische Umsetzungen möglich sind, dass also wissenschaftliche Erkenntnisse in begrenzten Bereichen in der Lage sind Vorhersagen zu treffen, bedeutet nicht, dass damit Handlungssicherheit zu schaffen wäre.

In einer merkwürdigen Weise gerät hier der Versuch, kritisch auf der Höhe der Debatte zu argumentieren zu einer nicht haltbaren Wissenschaftsgläubigkeit.

Intersubjektivität als Ersatz für Wahrheit ist kein Indiz für Sachlichkeit. Im Gegenteil: das höchste Maß an Intersubjektivität lässt sich in Glaubensgemeinschaften finden. Anders formuliert: Mit seiner Argumentation kann es Kahlert nicht gelingen, Wissen von Glauben zu unterscheiden. Auch seine Schüler müssen glauben, was ihnen gesagt wird. Man muss damit kein Problem haben. Aber eben nur dann, wenn man weiß, was Häußling Goethe zitierend am Ende einer Diskussion von Newton's und Goethe's Farbenlehre so schreibt: „Alles was wir aussprechen sind Glaubensbekenntnisse“ (Häußling 2003, S. 126). Was Wissenschaftlergemeinschaften – zumindest im Idealfall – von Glaubensgemeinschaften unterscheidet, ist das Wissen um die Vorläufigkeit des Gewussten. Jede Vereinbarung unter Wissenschaftlern hat einen zeitlichen Vorbehalt. Die Belastbarkeit des Wissens von Wissenschaften hat ihre notwendige Funktion darin, dasjenige anzugeben, was sich verändern wird. Wissenschaft braucht belastbares Wissen für den Streit. Und es ist dieser Streit, den Kahlert in seiner Argumentation unterschlägt.

Wie sehr diese Denkfigur kulturell normiert ist, wird deutlich im Vergleich zu japanischen Grundschulen. Die Sachaufgabe dort lautet: Findet möglichst viele Lösungen, auf die ihr euch einigen könnt. In Japan wird die Sachaufgabe funktionalisiert für die Vermittlung grundlegender Normen des sozialen Lebens.⁹ Kahlert funktionalisiert die Sachaufgabe entlang eines Mythos einer Wissenschaftsgesellschaft.

Argumentationstheoretisch unterschlägt Kahlert die Gegebenheit, dass es in der Debatte, die er lose als Hintergrund seiner Argumentation kenntlich macht, um das Verhältnis von Realität und Sprache geht. Dies wäre ein zentrales Thema eines Buches über den Sachunterricht und seine Didaktik. Sein Fehlen macht sich an vielen Stellen in Kahlerts Buch bemerkbar. Insofern kann ich den Satz vom Anfang wiederholen, dass Kahlerts Buch in weiten Strecken den Stand der Diskussion zum Sachunterricht aufgearbeitet hat. Daran wird dann gleichzeitig deutlich, was nicht zur Sprache gekommen ist.

Bildung

Aus einer Grundhaltung der Versöhnung verschiedener Positionen, die durchaus nicht auf eigenständige und kritische Hinweise verzichtet, führt Kahlert einen Theoriestrang der Didaktik des Sachunterrichts fort, der aus meiner Sicht notwendig aufzugeben ist. Dies ist der Versuch, Kind und Wissenschaft derart aufeinander zu beziehen, dass die jeweils passenden Stücke zusammen gesucht werden und dies als die eigenständige Aufgabe von Didaktik auszugeben. Das Ergebnis ist, dass Aussagen zu der Art und Weise wie Kinder denken und ler-

⁹ Es kommt für die Kindergruppe darauf an, sich zu einigen. Dies ist nicht einfach, weil japanische Kinder von klein auf daran gewöhnt werden, dass das, worauf sie sich einlassen nicht bloß eine Bemerkung ist, sondern eine Lebensform.

nen ebenso wenig präzise sind, wie Aussagen über Wissenschaft. Beide werden unzulässig didaktisiert oder trivialisiert.

Auch der Versuch, die „bricolage“ durch einen Bildungsbegriff zu legitimieren muss scheitern.

So sehr man die Einschätzung teilen mag, dass es Aufgabe der Schule ist, eine Differenz zur Lebenswelt zu markieren und sie nicht bloß zu wiederholen – jedenfalls solange es Schule gibt – umso mehr wird man verstrickt in die Widersprüche zwischen gesellschaftlicher Funktion von Schule und einem Bildungsbegriff, der besagt, dass „bilden“ eine Aufgabe ist, die jedes Individuum nur selbst vollziehen kann. Schulpädagogisch wäre zunächst zu sehen, dass auch inszenierte Lehrprozesse auf habitualisierten Konzepten einer Kultur aufruhen. Ebenso wie das Kind doppelt in der Schule vorhanden ist, nämlich als Kind und SchülerIn, ebenso ist die einzelne LehrerIn, sind die Lehrpläne, insgesamt das Schulsystem Ausdruck einer – zu meist unbegriffenen – Repräsentation einer Kultur oder Gesellschaft. Langeveld schreibt: „Der Lehrer ist eine Amphibie; er soll in beiden Welten zu Hause sein, in der Welt des Kindes und in der Welt der Aufgabe“ und einige Zeilen zuvor: „Aber dann gibt es auch ganz bestimmt: die Aufgaben. Sie sind dasjenige, was sein muß. Nicht, weil ich der Lehrer, es will, sondern weil das Lernen (die Sache) es erfordert“ (Langeveld 1960, S. 53).

Das klingt gut, zumal in Zeiten einer Diskussion um Erfolge oder Misserfolge deutscher Schüler in internationalen Vergleichsstudien. Es klingt auch gut in einer kulturellen und gesellschaftlichen Situation, in der sich die Erwachsenen zunehmend bewusst werden, dass sie nicht wissen, wie die Zukunft sein wird – und deshalb um so stärker gegenüber Kindern auf der Sicherheit von Wissen beharren. Heute, 2003 ist der Gedanke im Unterschied zu 1960 aber nur noch Ideologie. Einfach deshalb, weil wir nicht sagen können, was sein muss und weil die Schule als eine die Gesellschaft strukturell repräsentierende Gemeinschaft kein glaubwürdiges Bild mehr abgeben kann. Wir haben keine andere Wahl als genau das zu tun, was Langeveld ablehnt, nämlich zu sagen: Das muss jetzt sein, weil ich es für richtig halte. Nicht die Sachen schreiben Aufgaben vor, sondern die Notwendigkeit zu handeln: „Der Mensch kann sich seitdem (seit Descartes – G.Sch.) seine Welt *wählen*, wie einst Gott aus dem (unendlichen) Möglichen die eine zu schaffende Welt gewählt hat. Dabei kann die faktische Welt heute als eine *zufällige* Welt angesehen werden. (...) Wir haben keine andere Wahl, als unser breit gefächertes Handelnkönnen auszuspielen, selbstverständlich mit Bedacht und Augenmaß“ (Häußling 2003, S. 123).

Bildung, so kann man sagen, bedeutet sein Verhältnis zur Welt in Ordnung zu bringen. Das heißt, aus einer Vielfalt von Perspektiven sich eine als für sich glaubwürdig und begründet zu wählen. Schüler sein enthält die Aufgabe, eine Welt zu erfinden. Entsprechend besteht die Aufgabe des Lehrenden darin, ihm mit Bedacht und Augenmaß mögliche Welten zu eröffnen. Dies schließt auch die Vermittlung des kulturellen Erbes ein. Hier unter dem Gesichtspunkt, den Schüler darauf zu verweisen, dass die Welt, die er erfunden zu haben glaubt, vielleicht bereits existiert.

Die Reflexion von Bildungsprozessen wird folglich untersuchen müssen, wie pädagogische Absichten von Lehrenden begründbar und legitimierbar sind. Das ist etwas anderes als die Legitimation den Sachen anzulasten. Die Schule hat Aufgaben zu stellen. Sie kann sie aber nicht mehr damit begründen, dass das Interesse der Schule im Interesse des Kindes ist.

Auch wenn man aus heutiger Sicht zu anderen Antworten kommt, lohnt es sich doch, Theodor Litt zu zitieren. Sein Buch „Naturwissenschaft und Menschenbildung“ steht unter dem Eindruck der Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki. Unter diesem Eindruck thematisiert Litt die Bedeutung der Naturwissenschaft für Bildung. Was Kahlert „Versachlichung“ nennt ist für Litt Ergebnis einer Methode. Sie steht für Litt im Widerspruch zu einer Welterkenntnis und einer Welthaltung, die sinnlich ist und verantwortlich: „Wird die gestaltete Fülle, in der die Welt ursprünglich der Betrachtung entgegenkommt, bejaht und geliebt, so ist auch das

Insgesamt der Organe, mit denen der Mensch diese Fülle in sich aufnimmt, der fürsorglichen Pflege der Verantwortlichen empfohlen. Nur wo dies geschieht, kann das Streben nach 'Bildung' eine Heimstatt finden" (Litt 1952, S. 41). Litt versucht eine Versöhnung zwischen beiden Methoden, wobei die Gestalt „... in der sich die Natur als 'Erscheinung' darbietet nicht abzutrennen ist von der *Methode*, welcher gemäß sich diese Gestalt bestimmt“ (Litt 1952, S. 65).

Wogegen er sich aber wendet, wird an den Überschriften im ersten Kapitel sichtbar. Der Untertitel, „Die Versachlichung der Welt“ steht unter der Überschrift: „Der Imperialismus der mathematischen Naturwissenschaft“ (Litt 1952, S. 15). Man muss, wie gesagt, diese Sicht nicht teilen, aber sich wohl damit auseinander setzen, wenn man für Versachlichung plädiert.

Literatur

Feyerabend, Paul: Against Method. Norfolk 1975.

Gugutzer, Robert: Leib, Körper und Identität. Eine phänomenologisch-soziologische Untersuchung zur personalen Identität. Wiesbaden 2002.

Hasse, Jürgen: Perspektiven entfalten – Selbstreflexion schärfen: Was sind 'Sachen'? Konturen eines grundschulpädagogischen Leitziels in einer unübersichtlichen Gesellschaft. In: Kahlert, Joachim (Hrsg.): Wissenserwerb in der Grundschule. Perspektiven erfahren, vergleichen, gestalten. Bad Heilbrunn/Obb 1998, S. 151-170.

Häußling, Ansgar: Natur, Goethe und die Wissenschaft. In: Gerhard Fieguth (Hrsg.): Begegnungen mit Goethe. Landau 2003, S. 97-128

Häußling, Ansgar: Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten – Der Sachunterricht vor einer neuen Herausforderung. In: Köhnlein, W. u.a. (Hrsg.): Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Welt. Bad Heilbrunn/Obb 1997, S. 263-285.

Häußling, Ansgar: Zwischen individuellem Artikulieren und allgemeiner Verständlichkeit – Zu einem Dilemma unserer Sprache(n). Vortrag auf der VII. Studienkonferenz „Sache(n) des Sachunterrichts“: Zum Verhältnis von Sache und Sprache im Sachunterricht. Friedrichsdorf 27.06 – 28.06. 2003. MS.

Kahlert, Joachim: Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.

Kamlah, Wilhelm: Erfahrung und Struktur. Bausteine zu einer Kritik des Empirismus und Formalismus. Frankfurt 1968.

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. Frankfurt am Main 1976²
Langeveld, Martinus J.: Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig 1960.

Langeveld, Martinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1956.

Langeveld, Martinus J.: Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen 1968 (Dritte, durchgesehene und ergänzte Auflage).

Löffler, Gerhard: Bemerkungen zur Konstitution von Forschung zum Sachunterricht. In: Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 1. Weinheim 1997, S. 152-158

Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Bildung. Heidelberg 1952.

Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Opladen 1994.

Scholz, Gerold: Einleitung. In: Beck, G. u.a. (Hrsg.): Sachen des Sachunterrichts. Dokumentation einer Tagungsreihe 1997-2002, Frankfurt am Main 2001, S. 9-10.

Seiffert, Helmut: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1. München 1971 (3. Aufl.).