

Walter Köhnlein

Marcus Rauterberg & Gerold Scholz (Hrsg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht

(= Sachen des Sachunterrichts, Bd. 2) Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2004. 216 S.

Das Buch mit seinen zehn Beiträgen ist aus einer Studientagung und aus einer Ringvorlesung an der Universität Frankfurt a.M. hervorgegangen. Dabei geht es nicht um die Sprache und die Sachen im Unterricht selbst, wie der Titel vermuten lässt, sondern um die Frage, welche Sprache über die Sachen des Sachunterrichts angemessen erscheint und wie sich das wechselseitige Erschließungsverhältnis von Sprache und Sache generell bestimmen lässt. Diese Problematik betrifft aber nicht allein den Sachunterricht in der Grundschule, sondern in vergleichbarer Weise auch die Sachfächer der Sekundarstufe, die ihre Namen von Wissenschaftsdisziplinen ableiten.

Die Thematik ist also viel abstrakter, anspruchsvoller und komplexer, als der eher auf einen naiven Begriffsrealismus oder platten Nominalismus hindeutende Haupttitel nahelegt. Einen „Namensgebeunterricht“ wollen die Autoren nicht. Eher schon liegt einigen die latent spürbare Auffassung nahe, dass es im Unterricht auf physische Gegenstände und Zustände, auf Erprobung und Gebrauch der Dinge und auf erkundendes Handeln gar nicht unmittelbar ankomme. Die Sachen erscheinen als sprachliche Konstrukte. Durch Sprache machen wir sie zur Sache, Sprache konstituiert unsere Weltsicht.

Im Übrigen sind die Beiträge durchaus heterogen. Deshalb müssen sie einzeln in den Blick genommen werden. Ich folge dabei der Anordnung im Buch.

Einleitung zu Teil 1

Die knappe Einleitung zu Teil I (Beiträge zur Studientagung) nennt z.T. andere Titel als die im Buch dokumentierten und bleibt wenig ergiebig. Hilfreicher sind die kurzen Zusammenfassungen, die den meisten Beiträgen vorangestellt sind.

Ansgar Häußling: Zwischen individuellem Artikulieren und allgemeiner Verständlichkeit

In einer weitgreifenden, wegen des gewählten Sprachduktus und gelegentlich unklarer Bezüge nicht ganz leicht zu entschlüsselnden Studie geht Häußling davon aus, dass verstandenes Wissen allein durch Prozesse, die sich im Sprechen artikulieren, erreicht werden kann. Die Rolle von Sprache bestehe nicht in der Darstellung von Sachverhalten, sondern in der Selbstdarstellung des Subjekts, in der Darstellung seiner Auffassung von Sachverhalten gegenüber anderen Subjekten. Sprache ist das Medium für Deutungsarbeit; entsprechend dieser Deutung erscheint die Sache unter immer neuen Perspektiven; keine Methode führt zu wahrer Erkenntnis, jede erzeugt lediglich Wissen im Sinne einer von Fall zu Fall nützlichen Illusion (S. 24). In einem Konzept vieler möglicher Welten gibt es keine bleibende Identität der Sprache und der Sachen.

Unter mehrfacher Berufung auf Nietzsche versucht Häußling in einem Exkurs eine Diagnose des Sprachwandels: Unsere Kultur geht den Weg der Abstraktion, „Bilder“ und Metaphern sind wie Schiffe, die wir hinter uns verbrannt haben. Damit gehe vor allem die Herkunft der Begriffe, die affektive Nähe und das Wissen um ihre differenzierende Potenz verloren.

Die Bilanz erscheint frag-würdig: Das Ich kann sich die Sachen als Fiktionen für eine weltartige Bühne her-vorgebracht denken; die Dingwelt ist von sprachartigem Zuschnitt; Sachen können wir nur hypothetisch ergreifen als „Projektion unseres vermittelten Selbstvermitteltseins auf all das außer uns, was uns durchschnittlich im Alltag wirksam, gar unbedingt angeht“ (S. 39). Die Didaktik des Sachunterrichts möge zwei Wirklichkeitskonzepte ausarbeiten: das uns alltäglich vertraute „mit seinen Vorzügen und Lügen“ und das subjektiv von uns aus-gehende. Dann gilt es tapfer „zwischen individueller Artikulation und allgemeiner Verständlichkeit“ zu vermit-teln.

Der Beitrag von Häußling hat eine gewisse Leitfunktion für das Buch. In hypothetischer Argumentation wird aus dem Zusammenhang von Sprache und Sache ein recht eigenes Gebäude errichtet, das nicht immer gut sicht-bar ist, sondern – um im Bild zu bleiben – von Gerüststangen verstellt wird. Der Baustellencharakter mag auf-schlussreich und anregend sein, wenn man gewillt ist, den Planungsideen im einzelnen nachzuspüren und philo-sophische Prämissen des Autors zu teilen.

Jürgen Messing: Die Aufgabe des Begriffes

Messing skizziert, wie wir die Welt durch Handlungen und gedankliche Bewertung an einem gegenständlichen Paradigma erfahren: Neue Begriffe nehmen wir in unser Denken auf, indem wir den Gegenstand unserer Aufmerksamkeit in seiner Einbettung in Handlungen, in soziale Beziehungen und in der Sprache wahrnehmen und mit den Begriffen komplexe Verweisungssysteme aufbauen. Die Bedeutung eines Begriffs erschließt sich in seinem kulturellen Kontext; Bedeutungen werden in sozialen Zusammenhängen erfahren. Das Wort – als sprachliches Signal – überträgt keine Information, solange der Begriff nicht gebildet ist und der Hörer seine Bedeutung nicht situationsgerecht aufbauen kann. Sprache wird vorgestellt als ein System von Mitteln, das Bedeutungen und Bedeutungsdifferenzierungen in der Kultur fixiert. Begriffe sichern die Orientierung in der Kultur. Sie bezeichnen bedeutungsvolle Gegenstände, werden zu Kristallisationspunkten von Erfahrungen und organisieren neue Erfahrungen. Sie fungieren als Verweisungssystem von Handlungen und als Aufmerksamkeitssteuerungen hinsichtlich anderer Begriffe. Sie können uns aber auch in Orientierungssysteme einschließen, die andere Weltansichten verbergen.

Der Beitrag regt in produktiver Weise zu Überlegungen an, wie mit den Gegenständen des Sachunterrichts die Begriffe aufzubauen sind.

Horst Rumpf: Staunkraft und Sprache

Es ist die immer wieder vorgetragene Sorge von Horst Rumpf, dass durch starre Bewältigungsroutinen und einen feststellend-informierenden Sprachduktus im Unterricht die ursprünglich zugreifende Spontanität der Kinder, die er hier als „Staunkraft“ beschreibt, verdrängt wird. Rumpf schlägt vor, zwei Modi von Sprache und Sachlichkeit zu unterscheiden und in lebendiger Spannung zueinander zur Geltung zu bringen: „Sachlichkeit 1“ pflegt die Sprache der Information; sie steht im Interesse von Aufklärung und Beherrschung und beschreibt Tatsachen und Zusammenhänge distanziert, d.h. losgelöst von persönlicher Erfahrung. „Sachlichkeit 2“ gewahrt, verarbeitet, gestaltet die Welt als Ausdruck oder Drama“, die zugehörige Sprache habe einen „mimetisch vergegenwärtigenden Charakter“.

Es ist fraglich, ob damit schlicht ein Unterschied zwischen Wissenschaftssprache und Kindersprache erfasst wird oder vielmehr jener zwischen erkundendem Zugriff (auch bei Wissenschaftlern) und der Darstellung von Ergebnissen. Der Verlust von „Staunkraft“ ist nicht eine Folge der souveräner werdenden Verfügung über Sprache und Begrifflichkeit. Wenn die sprachliche Artikulation „distanzierende“ Züge gewinnt, dann ermöglicht sie auch Überblick, Differenzierung und Kategorisierung, und sie erleichtert es, Erfahrungen intersubjektiv zu klären und festzuhalten. In Tests werden Früchte von Lernprozessen erwartet, nicht die Blüten des Anfangs.

Die Schule muss dem aufgeschlossenen Staunen der Kinder Stoff und Raum geben, mit ihrer produktiven Findigkeit ihr kritisches Vermögen stärken und zugleich auch die Fähigkeit zu kontrollierter Abstraktion und Verallgemeinerung fördern. Denn wo die sprachliche Artikulation „distanzierende Züge“ erreicht, eröffnet sie auch die Chance für neue Zugriffsweisen.

Otfried Hoppe: Sache, Sprache und Bewusstsein

Hoppe legt eine polemisch-verallgemeinernde Anklageschrift ohne Belege vor: Wissenschaft sei für die Bildungssysteme dysfunktional.

Sehr pauschal geißelt er den „Verfügungswahn“, dem „wir“ huldigen und zugleich unterliegen. So setze „man“ im „Verfügungssystem Bildung und Erziehung“ z.B. eine entsprechende sprachliche Fassung mit der Sache selbst gleich und verfehle damit eine grundlegende Unterscheidung. Das Dogma besage „in deutschen Schulen soll alles, was erreicht werden soll, dadurch erreicht werden, dass darüber geredet wird“ (S. 72). Und in der Lehrerbildung werde „systematisch“ der „naive Glaube“ „an Verfügbarkeit durch Wissenschaft“ produziert.

Kontingenz werde in der Wissenschaft ausgeschlossen zugunsten vermeintlicher Gültigkeit; eine „wissenschaftsgebundene Bildung“ sei deshalb „museal“. Kinder entwickelten sich besser in alltäglicher Interaktion und lernten dabei alles, was sie für den Rest des Lebens brauchen, in grundlegender Form (S. 78), denn Unbestimmtheit sei die Ressource der individuellen Entwicklung, wie uns der Taoismus lehrt, nicht Wahrheit durch Erkenntnis. In dieser Perspektive wird dann auch die wissenschaftliche Lehrerbildung als „absurd“ dargestellt, weil die Fächer nur „museal geordnet“, nicht aber funktional aufeinander bezogen würden. Sache und Sprache ergäben sich ohnehin durch die Praxis, die – quasi naturwüchsig – Sinnstrukturen für die Beteiligten und damit auch Bildung schaffe.

Björn Einecke: Anmerkungen zur Diskussion

Einecke diskutiert zusammenfassend die Beiträge von Häußling, Messing und Rumpf aus der Perspektive eines blinden Menschen und dessen Wahrnehmung von Welt. Er verweist auf Defizite in den vorgetragenen Positionen, sofern sie nicht berücksichtigen, wie z.B. Räume oder Landschaften in ihrer Komplexität für Menschen wahrnehmbar werden, denen der visuelle Bezug zu räumlichen Begriffen fehlt. Sprache sei zu lückenhaft und zu wenig exakt, um ursprüngliche Eindrücke zu vermitteln. Das Verständnis der Beziehung von Sache und Sprache könnte sich verändern, wenn auch Wahrnehmungen von Blinden in den Diskurs einbezogen würden.

Einleitung zu Teil II

Die Einleitung zu Teil II (Ringvorlesung) beginnt mit der fragwürdigen These, der moderne Sachunterricht operiere „mit einer Trennung von Sachverhalt und Beschreibung“ oder „mit einer Trennung von Sache und Sprache“. Ein Verweis auf entsprechende Befunde oder konzeptionelle Aussagen wäre da schon von Interesse. Wagenschein aber, der immer wieder in Anspruch genommen wird, widmet in seinem Buch über „Die pädagogische Dimension der Physik“ dieser Frage ein eigenes Kapitel über „Physikunterricht und Sprache“; seine zentrale These lautet: „Sachunterricht und Sprachunterricht sind überhaupt nicht zu trennen, weil Denken und Sprechen nicht zu trennen sind.“ (1976, S. 133)

Auch im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (2002), der die inhaltliche Akzentuierung des Sachunterrichts zum Gegenstand hat und nicht Fragen didaktischer Theoriebildung, wird der Zusammenhang zwischen Sache und Sprache keineswegs „unterschlagen“. Dort heißt es: „Obwohl Sachunterricht eng mit Sprachbildung verknüpft ist, kann Sachunterricht nicht im Sprachunterricht aufgehoben werden. Die Sprache unterstützt die Aneignung der Inhalte durch Kommunikation und Repräsentation.“ (S. 2) Damit wird freilich eine andere Position vertreten als die der Herausgeber des vorliegenden Bandes, nach deren Meinung Sachunterricht „ein spezieller Sprachunterricht“ (S. 148) sein sollte.

Ansgar Häußling: Diesseits von Sache(n) und Sprache(n). Versuche, die Sache(n) zur Sprache zu bringen

In Fortsetzung und teilweisen Spezifizierung seines ersten Beitrages und in gleichem Sprachduktus beginnt Häußling mit der These, das 20. Jahrhundert sei das der „Wende zur Sprache“ gewesen. Die Didaktik des Sachunterrichts aber habe sich dieser Herausforderung noch nicht gestellt. Das wiege um so schwerer, als wir nun wüssten, „dass das, was wir ‚verstehend‘ Wirklichkeit nennen, in dem Gehalt kognitiver Sätze von Sprache besteht“ (S. 104) und ständig neu zur Disposition stehe.

Der erste Teil der Botschaft, nämlich der enge Wechselbezug von Sache und Sprache, ist in der Didaktik hinreichend bekannt. Gegenstände können in verschiedenen Kontexten stehen (z.B. in alltäglichem Verwendungszusammenhang oder in fachwissenschaftlichen Erklärungszusammenhängen) und werden dann durch unterschiedliche Begriffsnetze erfasst. Hier allerdings wird das Verhältnis von Sache und Sprache auf der Basis von Sprachtheorien bestimmt.

Das Zweite, dass die Funktion eines Dinges, das wir ins Auge fassen, durch die Sprache geregelt werde, bleibt zweifelhaft, weil es auch umgekehrt sein kann: Wir sprechen über eine Klick-Scheibe als Spielzeug, weil wir mit ihr spielen (wollen), oder wir sprechen über sie physikalisch und technisch, weil uns die Eigenschaften und Verwendungen von Bimetall interessieren.

Bei Häußling steht immer die Sprache im Vorrang. Im Anschluss an Wittgenstein erscheint Welt lediglich als ein Spezialfall eines intersubjektiven regelgeleiteten Sprachgebrauchs, nicht als vorgegebenes Faktum; Sprache gilt als konstitutiv und ohne Alternative für unsere Welterfahrung. Was etwas bedeutet, hängt vom jeweiligen „Sprachspiel“ ab, d.h. von der Sprache und den Tätigkeiten, mit denen es verwoben ist.

Es verwundert nicht, dass aus dieser Sicht der „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (2002) der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, der sich explizit gegen eine Aufhebung des Sachunterrichts im Sprachunterricht wendet, als ein „Zeichen von Stagnation“ erscheinen mag. „Leitbegriffe“, die der Autor dort ausmacht, charakterisiert er nur scheinbar am Text des Dokuments: Eine Nennung von Aufgaben des Unterrichts bestimmt nicht den Begriff der Bildung, unter „Kindern“ wird nicht „die Lern-/ Leistungsfähigkeit“ und -bereitschaft verstanden (das wäre schon sprachlich unsinnig), Fachperspektiven sind nicht die Inhalte und Themen des Unterrichts usw. (S. 120). Gefordert wird auch nicht, die Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an die Sachfächer“ (S. 122), was die Intention auf den Kopf stellen würde, sondern es werden „Anschlussmöglichkeiten für die Lernangebote von Sachfächern“ berücksichtigt. Grundlegend für die didaktische Konzeption des Perspektivrahmens, in dem es ganz konkret um die Inhalte des Faches geht, ist das Lernpotential, das in den Spannungsfeldern zwischen Erfahrungen der Kinder und fachlich gesichertem Wissen fruchtbar gemacht werden kann. Von einer Einführung in die Fachkulturen selbst ist keine Rede.

Schon durch eine fehlerhafte und uminterpretierende Lesart läuft diese Kritik am Perspektivrahmen, dem schließlich noch ein „wissenschaftlich-technisch proletarisierte(r)“ Sachbegriff (S. 124) unterstellt wird, ins Leere.

Mit seiner „Skizze eines [eigenen] Vermittlungskonzepts“ lässt der Autor den Leser ratlos, wenn man von einer Liste weitgreifender Fragen und der Forderung nach einem Paradigmenwechsel absieht. Wie Sachunterricht als Sprachspiel mit „sokratischen Gesprächen neuen Zuschnitts“, „konstruktive(n) Medien“ und „aufgeklärten pädagogischen Handlungen“ aussehen sollte, erfährt der Leser nicht.

Marcus Rauterberg: „Die Dinge haben Namen“

Der Beitrag hat viele Themen. Zum Verhältnis von Sache und Sprache stellt der Autor die Frage, ob wir sprachlich lediglich nachvollziehen was unabhängig von uns gegeben ist. Diese Auffassung liege hinter der Forderung: Die Sachen sollen sprechen. Oder geschieht die Wahrnehmung und ihre sprachliche Darstellung in sozial kreativen Akten? Dann würden die Sachen erst durch einen sprachlichen Zugriff konstituiert; je nach Erkenntnisinteresse und methodischem Zugriff entstehe ein je besonderer Sachverhalt, etwa bei Kindern, Dichtern oder Wissenschaftlern. Ein Beispiel ist der unterschiedliche sprachliche Duktus von Heimatkunde und Sachunterricht.

Kritisch setzt sich Rauterberg mit einer Forderung nach „Sachangemessenheit“ auseinander, weil damit gemeint sei, dass die Sache den Maßstab für die Auseinandersetzung vorgebe. Aber weder das Wort noch diese Intention sind in der genannten Literatur zu finden (S. 139).

Nach halb ironischen Bemerkungen zum Anschauungsunterricht an außerschulischen Lernorten schlägt der Autor vor, einen „didaktischen Lebensweltbegriff“ (S. 145) zu etablieren. Eine Schwierigkeit sieht er allerdings in dem Problem, generelle Aussagen über die vorwissenschaftliche Welterfahrung von Kindern zu machen und verweist auf den „Wechsel des Sprachspiels“ beim Übergang zu wissenschaftsbezogenen Aussagen.

Was ist die Zielvorstellung? Aus dem Sachunterricht soll ein „spezieller Sprachunterricht“ werden, ein „Verhandlungsunterricht“ (S. 148 f.) über sprachliche Konstruktionen von Sachverhalten. An die Stelle der Bezugsfächer in der Lehrerbildung wie Geschichte oder Geographie soll Philosophie treten. – Man wagt es kaum, an die Folgen in der Praxis zu denken. Und wäre es da nicht konsequent, auch eine sprachliche Überformung der Sachfächer der Sekundarstufe zu verlangen? Oder gleich ihre Abschaffung?

Roger Häußling: Soziologische Überlegungen zur sozialen Funktion der schulischen Versachlichung von Heranwachsenden am Fallbeispiel des Sachunterrichts

Aus soziologischer Sicht öffnet R. Häußling den Begriff von „Sache“ in einer Breite, die auch für den Sachunterricht erforderlich ist: zu physischen Gegenständen, denen man einen Namen geben kann, zu nichtmateriellen Sachverhalten (z.B. Verwandtschaftsbeziehungen), zu kollektiven Strukturbildungen (z.B. Wertsysteme) und zu Personen in der Rolle von Funktionsträgern (z.B. Schüler). Auch Prozesse, Glaubensinhalte und Stimmungen sind der „Versachlichung“ zugänglich, d.h. wir können sie zur Sache unserer Aufmerksamkeit oder Gestaltung machen. Die Grenze der Versachlichung liegt vor dem noch nicht Gedachten, für das wir noch keine Semantik haben und das wir deshalb nicht ausdifferenzieren können.

Sozialisation vollzieht sich durch Versachlichungsprozesse, in denen ausgewählten Dingen ein Sinn oder Wert als Sachen bzw. Sachverhalte zugemessen wird; das geschieht immer im Netzwerk einer Semantik, die auch nichtsprachliche Zusammenhänge wie Symbole, Regeln, logische Beziehungen, Relationen und Perspektiven umfasst. Als gesellschaftliche Funktionen des Sachunterrichts oder eigentlich der Schule gelten dann die „Sicherstellung der ‚Legitimitätsgeltung‘ des semantischen Feldes und der Gesellschaftsstruktur“, die „Fortschreibung der etablierten Logik der Versachlichung“ durch ein Kompendium von Sachverhalten (Lehrpläne), die „Veranschaulichung der spezifischen Bedeutungen von ‚Sachverhalten‘“ wie sie z.B. im gesellschaftlichen Wandel erscheinen, und schließlich der „Aufbau eines Versachlichungsdrucks bei den Schülern, gesellschaftlich vorgeprägte Rollen einzunehmen“ (S. 161). Dabei handelt es sich allerdings nicht um bloße Zuweisung einer Position, vielmehr soll eine Identität in Interaktionen nach eigenen Motiven individuell angeeignet und modifiziert werden. Aus dieser soziologischen Perspektive lautet die Message an die Schüler: „Mache es so, wie die Sachen, die Du im Sachunterricht vermittelt bekommst, füge Dich in das etablierte semantische Feld ein, in dem Du Dir eine Rolle aussuchst, die Dir auf den Leib zugeschnitten ist; damit nimmst Du eine von den Netzwerken vorkonstruierte Position und Identität an.“ (S. 167) Schule wird verstanden als Initiationsinstanz, die zur Aufnahme in gesellschaftlich etablierte Netzwerke führt.

Elke Wagner: Naturwissenschaftliche Fachbegriffe im Sachunterricht: Zeichen für Sprachlosigkeit oder Schlüssel zu notwendiger Propädeutik?

Am Anfang steht die Frage nach den Ursachen des Befundes, dass auch im Unterricht der Sekundarstufe Begriffe wie „Kraft“ oder „Geschwindigkeit“ unzulänglich gelernt werden. Unter Rückgriff auf die physikdidaktische Diskussion listet die Verfasserin sehr heterogene Aussagen zur Bedeutung physikalischer Fachbegriffe für das Lernen auf und legt dar, dass Fachbegriffe auf dem Weg über Definitionen nicht nachhaltig gelernt werden; das gilt insbesondere da, wo in Alltagssprache und Unterrichtssprache unterschiedliche semantische Besetzungen von Wörtern vorliegen. Gerade in Fällen, bei denen eine unreflektierte Erfahrung mit relevanten Sachverhalten gegeben ist, wird die Differenz oder Inkommensurabilität zwischen Alltagsbezeichnung und Fachbegriff oftmals nicht für eine wissenschaftsbezogene Entwicklung oder Erweiterung von Vorstellungen realisiert, zumal in der Sekundarstufe I 2000 physikalische Begriffe nicht mit hinreichender Gründlichkeit zu erlernen seien.

Eingängig fasst die Autorin Vorschläge von Wagenschein und Muckenfuß für eine unterrichtliche Erarbeitung von Fachsprache zusammen. Allerdings müssten bei Wagenschein neben einem 1962 veröffentlichten Buchkapitel (Die pädagogische Dimension der Physik) auch spätere Arbeiten, etwa „Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft“ (1986) und seine Ausführungen über das „sokratische“ Moment in „genetisch“ konzipierten Unterrichtsprozessen berücksichtigt werden, um Fehlinterpretationen (z.B. vom „Alleinlassen des erkenntnisfähigen Subjekts“, S. 191) zu vermeiden. Zum Problem der Kontinuitätshypothese bezüglich des Lernens kann Cassirer auch in anderer Weise interpretiert werden als es hier nahegelegt wird (vgl. Ihmig 2001, S. 94 ff.). Zuzustimmen ist der These, dass (geeignete) Fachbegriffe schon in der Grundschule eingeführt werden können, unter der Voraussetzung allerdings, dass das nicht nur sprachlich, sondern in der Auseinandersetzung mit handhabbaren Sachverhalten in exemplarischer Weise geschieht.

Gerold Scholz: Zum Verhältnis von Sache und Sprache in der Gefahrenzone von maßloser Politisierung und ungebührlicher Ästhetisierung

Scholz analysiert und ironisiert Redeweisen, die vor allem in politischer Propaganda und in der Reklame zu finden sind. Aus Nuancierungen politischer Verlautbarungen können Erkenntnisse über Tendenzen von Entwicklungen erschlossen werden. Er zitiert zahlreiche Beispiele; nicht alle sind überzeugend, einige aber – insbesondere von G. Orwell und V. Klemperer – zeigen genau, was gemeint ist: Eine veränderte Sprache rückt einen Sachverhalt in ein neues Licht. Welche Absicht verfolgten Fuhrunternehmer, als sie vor Jahren in großen Zeitungsanzeigen die verniedlichende Bezeichnung „Brummi“ (weitgehend mit Erfolg) durchzusetzen versuchten? Macht hat, wer Sprachregelungen manipulieren kann.

Mit Engagement diskutiert Scholz eine vom Präsidenten der Universität Frankfurt a.M. unterzeichnete Werbebroschüre, die an die Stelle des Wissenschaftsparadigmas das Marktparadigma setzt. Er kritisiert an diesem Beispiel die „Entdifferenzierung von Wissenschaft und Politik“, die sich häufig in Sätzen ausdrückt, die nicht nachprüfbar sind, zu nichts verpflichten und die sich damit dem kritischen Diskurs entziehen.

Die Untersuchung regt dazu an, unsere kritische Aufmerksamkeit zu stärken: Im leeren Stroh der (politischen) Werbung könnte ein giftiges Mutterkorn verborgen sein.

Der Vorhang fällt

Der Vorhang fällt, und alle Fragen bleiben offen. Die Herausgeber betonen, dass ihr Forschungsansatz weitergeführt werden muss. Impulse für die Weiterentwicklung des Sachunterrichts selbst zeigen sich bislang kaum. Eher ist zu befürchten, dass der unmittelbare Kontakt mit den Dingen in einer Zeit, in der vielen Kindern solche Erfahrungen fehlen, tendenziell geschwächt wird. Sprachunterricht soll Sprachunterricht sein; im Sachunterricht aber denkt man inhaltlich in der Suche nach Eigenschaften, Strukturen und Relationen, nicht in linguistischen Figuren. Welcher Theorie von Sache und Sprache man auch folgen mag: Sachunterricht hat zuerst „die bescheidenen Wahrheiten der Fakten“ (H. Arendt) zu berücksichtigen und eine nachdenklich-kritische Kultur des Erkundens zu pflegen. Sprache ist dabei – wie in anderen Sachfächern auch – das Medium von übergreifender Bedeutung für eine Öffnung von Denkräumen und speziell die Initiierung und Entwicklung des sachbezogenen Wissens und Denkens sowie des verständigen Handelns. Eine linguistische Verfremdung kann diesem Bildungsauftrag nur schaden.

Das Buch kann gleichwohl, vielleicht gerade wegen der Irritationen, die einige Beiträge auslösen mögen, zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit dem auch andere Fachdidaktiken betreffenden Wechselverhältnis zwischen „Sprache“ und „Sache“ Anstöße geben.

Dem Verlag sollte man zumindest ein brauchbares Trennungsprogramm empfehlen.

Literatur

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn

Ihmig, K.-N. (2001): Grundzüge einer Philosophie der Wissenschaften bei Ernst Cassirer. Darmstadt

Wagenschein, M. (1976): Die Pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig, 4. Aufl.

Wagenschein, M. (1986): Die Sprache zwischen Natur und Naturwissenschaft. In: Henning-Kaufmann-Stiftung zur Pflege der Reinheit der deutschen Sprache (1986): Jahrbuch 1985. Marburg, S. 53-90

Wagenschein, M. (1997): Verstehen lehren. Weinheim und Basel, 11. Aufl.