

Wider eingleisige (unterrichtliche) Konstruktionen von Kind und Sache
Notizen zu Gotthilf Gerhard Hillers Beitrag ‚Sachunterricht – über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit‘ (Grundschule 6/1994: 27-31)

Ansgar Häußling

Zum Anlaß dieser Stellungnahme

Späte Anmerkungen zum obigen Beitrag von 1994 bedürfen kaum einer Begründung, wenn es sich um einen besonders lesenswerten Text handelt. Dies ist hier zweifelsohne der Fall. Manche Anregung in Hillers Text könnte ihre Wirkkraft erst spät zeigen oder noch nicht wahrgenommen worden sein. Beides mag zutreffen. Unabhängig davon gelten bei Sachunterricht bzw. Sachlernen eigene Gesetze. Da dieser Bereich nicht wie Natur, Gesellschaft, Technik, ja Kultur selbst seit langem eine eigenständige wissenschaftliche Behandlung erfahren hat, sieht sich jeder, der sich mit ihm befasst, wieder am Anfang, durchaus vergleichbar unserer Existenz, die wir tagtäglich neu auf uns nehmen und austragen. Eine Wiederaufnahme von Vorge-dachtem ähnelt hier daher der Wiederaufnahme eines unterbrochenen Gesprächs.

Schon aus diesem Grund unterliegt dieser verspätete Nachtrag nicht dem Verdikt des russischen Sprichworts: Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben. Leben ist in Zusammenhang mit Sache und Sachverhalt nach wie vor im Kommen. So gehören hier Aufräumarbeiten ebenso zum Tagesgeschäft wie Exkursionen in Neuland wie im Fall Hillers. Für Nachrufe ist es zu früh. An Luhmann, auf den sich Hiller bezieht, gibt es überdies noch Wichtiges zu entdecken: in dessen Sinn und gegen ihn.

Was führte konkret zu diesen Überlegungen? Es war ein Unbehagen, das Hillers Text zunächst in diffuser Weise auslöste. Es auf den Punkt zu bringen, erschien eine Weile wie eine rein intellektuelle Pflichtaufgabe. Bei deren Erledigung stieß die Arbeit allerdings auf ein grundsätzliches Problem. Es forderte förmlich diesen öffentlichen Dialog.

Die Macht des Blickpunkts

Die Pointe in Hillers Beitrag kann gut mit der Figur eines Bergpasses veranschaulicht werden: Diesseits von ihm entfaltet Hiller – ganz im Sinne eines Aufstiegs – pointiert den heute von der ‚scientific community‘ summa summarum für zutreffend erachteten, vielperspektivischen Aufgabenkatalog des Sachunterrichts. Die Passhöhe, auf die sich Hiller dann von Luhmann (1991: 19-40) katapultieren lässt, dient ihm dazu, durch die ‚Höhenluft‘ kritisch sensibilisiert, diesen ‚klassischen‘ Aufgabenkatalog kernbezogen destruktiv mittels zweier zentraler Leitfiguren Luhmannscher Theorie des Systems der Erziehung: den Medien ‚Kind‘ und ‚Wirklichkeit/Sache‘ aufzubrechen und anders zu gestalten. Dieser zweite Schritt scheint überzeugend, nachdem Luhmann glaubt nachweisen zu können, dass die bis heute anhaltenden Probleme der Erziehung ohne diese beiden ‚Medien‘ theoretisch und empirisch nicht zu beheben seien. Aus der Vogelperspektive des Passes wirft Hiller schließlich systemtheoretisch angefärbte kritische Blicke auf sechs „derzeit gängige Sachunterrichtskonzepte“, um nunmehr begründetermaßen ihre Vorzüge und Nachteile beim Namen zu nennen. Warum nach diesem Höhenflug das knappe Nachwort - ein ‚Fazit‘ - blass ausfällt, ist angesichts der bemühten Potenz kaum nachvollziehbar. Weshalb könnte dem Autor die Lust am Weiterdenken im Wirkkreis Luhmanns vergangen sein? Jedenfalls ist vom Niveau des Passes hier nicht mehr viel zu spüren, wenn es am Ende des Beitrags in recht dürren Worten heißt: „Für die Unterrichtspraxis ergibt sich aus alledem die Empfehlung, sich nicht einem dieser Konzepte bedingungslos zu verschreiben, sondern im zeitlichen Verlauf der Schuljahre daraus einen intelligenten Verbund unterschiedlich akzentuierter Sequenzen zu komponieren.“ (SU 31)

Statt dieser nicht sonderlich originellen Kompositionsempfehlung – wer lässt sich heute noch ‚bedingungslos‘ auf Konzepte ein und glaubt, aus diesen auf allein ‚intelligente‘ Weise Wegweisendes auf die Beine zu stellen? – wäre eine andere Kompositionsempfehlung naheliegender gewesen: nämlich jene im Sinne der genossenen Höhenluft, die den Sachunterricht nicht fragmentarisch, sondern aus Luhmanns Position wenigstens in Umrissen entwickelt. Da dies nicht geschah, aber vielleicht hätte geschehen sollen, drängt sich der Verdacht auf, hier könnte ein Versuchsballon gestartet worden sein, um zu prüfen, ob Luhmanns Konzept im Trend liegt? Doch dieser kurz aufblitzende Verdacht scheint absurd. Nur um aktuell zu sein, unterzieht man sich kaum einem solch beachtlichen Aufwand.

Anmerkung 1: marginale Irritationen

Luhmanns kompakte Vorlage: ‚Das Kind als Medium der Erziehung‘ (KaM 19-40) ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert. Zunächst glänzt Luhmann – war anderes zu erwarten? – mit einer an Eindeutigkeit kaum zu überbietenden Diktion, was sachliche Darstellung und methodische Strenge anlangt. Da wie dort sind Missverständnisse so gut wie ausgeschlossen. Dieses Niveau kann Hiller nicht halten. Warum nicht?

Bereits gegen Ende von Kapitel II seines Beitrags betont Luhmann ohne Wenn und Aber den konditionalen Charakter jedes modernen theoretischen Konzepts. Es lohnt sich, ob der Qualität dieses Methodenbewusstseins diesen Passus zu zitieren: „Legt man diese Annahmen zugrunde (und eine andere Theorie würde natürlich zu völlig anderen Realitätsannahmen und Konsequenzen führen), erscheint das Grundproblem der Erziehung in neuem Licht. Die Theorie operativ-geschlossener Systeme schließt die Annahme aus, man könne durch Kommunikation Bewusstseinsoperationen (-strukturen, -zustände, usw.) spezifizieren. Das, was der Erzieher sich vornimmt, ist unmöglich.“ (KaM 21)

Hillers Ausführungen lassen diese konditionale Argumentationsfigur nicht immer erkennen. An einer Textpassage, die autopoietische Bewußtseinssysteme betrifft, sei dies verdeutlicht. Mit Blick auf jene ‚teleologischen‘ Theorien der Erziehung, wonach eine geschickt inszenierte pädagogische Kommunikation in der Lage sei, ‚quasi-kausal‘ bei Kindern ‚verbessernde Wirkungen‘ zu erzielen, greift Hiller Luhmann wie folgt auf: „*Niklas Luhmann* hat mit plausiblen Argumenten deutlich gemacht, ...“, um wenige Zeilen später wie folgt fortzufahren: „Zwei Argumente sind es, die solche Theorien desavouieren: ...“; nach diesem eher bescheiden wirkenden Zwischenhinweis: „Die Systemtheorie geht davon aus, dass ..“ schließt Hiller den Abschnitt fast in einer Art Fortissimo mit diesen Worten ab: „*Luhmann* bringt die Sache auf den Punkt: „... die Erziehung steht vor dem Problem, dass sie nicht kann, was sie will. Sie hat es mit psychischen Systemen zu tun, die nur das tun, was sie tun“ (ebd., S. 23)“ (SU 27, 3. Sp.). Aber wurde uns nicht gerade von Luhmann eingeschärft: Andere Theorien, das heißt andere Realitätsannahmen und Konsequenzen. Theorien können daher nie etwas desavouieren oder auf den Punkt bringen, es sei denn, sie wurden konzeptuell inkonsistent entwickelt. Ihre ‚Sprachspiele‘ sind, um mit Wittgenstein zu reden, in gewisser Weise inkommensurabel. Im Umgang mit Theorien ist daher sprachliche Disziplin angesagt. Theorien beziehen als Deutungskonzepte das zeitbedingte ‚Ja‘ ihnen gegenüber allein aus dem Überzeugenkönnen.

Dieser eine Hinweis auf nicht Theorie-konforme, zumindest uneinheitliche Formulierungen - Hillers Text enthält weitere, zu Verunsicherung oder Fehldeutung verleitende - möge genügen. Für den, der Bescheid weiß, hat diese unspezifische Sprechweise eh nur marginale Bedeutung. Und es mag ja sein, daß sie unter der Hand ins Spiel gerät, wenn man – wie Hiller – versucht, einen umstrittenen Bereich wie den von Sachen/ Sachverhalten mit einem Theo-

rienmassiv zu konfrontieren, aus dem man Teile, die ihren Ort in einem hochvernetzten und auch sprachlich streng durchgeregelten Systemganzen haben, nur bedingt entkoppeln kann.

Anmerkung 2: Das Verortungsproblem von Sache und Sachverhalt

Zu welchen Schwierigkeiten Detailanleihen aus komplexen Systemen jedoch führen können, sei an Hillers zweiter „Arbeitshypothese“ zur kritischen Beurteilung von Sachunterrichtskonzepten – in der ersten geht es um das „Konstrukt von Kindsein/Kindheit“ – erläutert. Danach sollen Sachunterrichtskonzepte „zwangsläufig mit einem je spezifischen Konstrukt von Wirklichkeit/Welt“ (SU 28, 3. Sp.), im Anschluß an Luhmann mit dem „Medium Sache“, operieren. Während sich Hiller bei der Charakterisierung des Kindes als Medium des Systems der Erziehung in der Textpassage, die dieser (als „Konstrukt eines Beobachters“) dient (SU 27 f.), sachlich und sprachlich eng an Luhmanns Diktion hält und daher das Kind als ‚semantisches Beobachtungskonstrukt‘ deutlich zu machen versteht, gelingt ihm Vergleichbares im Fall des Mediums ‚Sache‘ nicht. Hiller verläßt zur Kennzeichnung dieses Mediums seine bisherige Linie und greift hierzu – eigentlich ohne Not und lediglich cum grano salis – auf Klaus Mollenhauer zurück. Mit ihm halst er sich allerdings einen passwidrigen („sinnlich fassbar“!) Gebrauch von Welt, Wirklichkeit und Sache nebeneinander auf, der höchst irritierend auf das „Konstrukt von Sache“ wirkt. Zu fragen war aber: Welche Art von Konstrukt liegt hier nach Luhmann vor, welche Differenzen sind zur Unterscheidung dieses Konstrukts vorzunehmen?

An dieser Stelle kann es nicht um ein Luhmann-Referat gehen. Daher hierzu in aller Kürze soviel! Zu Welt gibt Luhmann in dem Beitrag, auf den sich Hiller bezieht, einen Hinweis. Danach ist ‚Welt‘ für ihn „letztes, endgültig nicht beobachtbares Medium“ des Sinns (KaM 22). Dies besagt: ‚Welt‘ ist ein „Grenzbegriff“, eine „formlose Form, die keine Außenseite mehr“ kennt (KaM 39, Anm. 33), sie ist der blinde Fleck aller Beobachtung. Als Konstitutionsprodukt der Beobachtung eines Beobachters ist sie als die unbeobachtbare Einheit aller Beobachtungen eine Beobachtung zweiter Ordnung in der (durch Unterscheidung(en) entstehenden) Welt (Ort der Wie-Fragen). Sachen des Sachunterrichts sind zunächst ein Fall von Was-Fragen.

Dem Wirklichkeitsbegriff geht Luhmann aus dem Weg. Er ist für ihn durch die bisherige Soziologie, vor allem durch Max Weber und Hans Freyer, zu extrem aufgeladen und wäre daher zur Beantwortung seiner zentralen Frage nur hinderlich: Warum funktioniert Unwahrscheinliches, hier in Gestalt erzieherischer Kommunikation (vgl. KaM 36)?

‚Sache‘ wird von Luhmann sehr weit gefasst. Sie hat mit ‚Sinn‘ zu tun: Sinn verstanden als Einheit der Differenz von Aktualität und Possibilität des in Sinnsystemen als autopoietischen Systemen möglichen sinnhaften Erlebens und Handelns. Danach lassen sich vier Kategorien von Sachen/Sachverhalten formulieren: zwei klassische, nämlich jene der ‚physischen Gegenstände‘ (wie Klassenzimmer, Schulheft, Tafel) und jene der ‚nichtmateriellen Dinge‘, die vorzugsweise durch Sprache bestimmt sind (wie symbolische Zeichen, erarbeitetes Wissen und kognitive Sinnzusammenhänge), sowie zwei nicht-klassische, nämlich jene der ‚kommunikativen Produkte kollektiver Strukturbildungen‘ (wie Werte und Normen, in einer Klasse etwa Freundschafts- oder Achtungsbeziehungen) und jene der ‚Personen‘, insofern mit ihnen vor allem bestimmte funktionsadäquate Verhaltenserwartungen verbunden sind (wie die fachlichen und fachdidaktischen Leistungen einer Lehrerin). Neben der gleichzeitig gegebenen sozialen und zeitlichen Dimension von Sinn – Luhmann unterscheidet sie als Kommunikation und Evolution – tritt die dritte Dimension von Sinn: die ‚Dimension des Sachlichen‘ folglich als ‚Differenzierung‘ auf: Der Gegenstand einer Beobachtung ist danach nicht jene Situation, sondern diese markierte hier. Oder in Luhmanns Worten: „Von Sachdimension soll die Rede sein in Hinblick auf alle Gegenstände sinnhafter Intention (in psychischen Systemen) oder

Themen sinnhafter Kommunikation (in sozialen Systemen). Gegenstände oder Themen in diesem Sinn können auch Personen oder Personengruppen sein. Die Sachdimension wird dadurch konstituiert, dass der Sinn die Verweisungsstruktur des ‚Gemeinten‘ zerlegt in ‚dies‘ und ‚anderes‘“ (Luhmann 1984: 114).

Hillers Vorgehen im Falle der ‚zweiten Arbeitshypothese‘ muß nach dem Gesagten als ungeschickt angesehen werden. Durch seinen nicht begründeten Positionswechsel verschärft er das Problem, das mit der Herauslösung (nur noch) einer Komponenten aus einem Systemganzen verknüpft ist, ohne dieses wenigstens in den Grundzügen vorzustellen. Damit provoziert er auch auf der Ebene der Konstrukte missverständliche Formulierungen. Ein Textausschnitt möge dies belegen: „Weniger deutlich gesehen wird das Problem, dass es die im System selbst verfügbaren Mittel der Inszenierung von Unterricht sind, die darüber entscheiden, in welchem Zuschnitt und in welcher Qualität die Repräsentation der Wirklichkeit gelingt. Es sind die Lehrtraditionen, die Artikulationsformen des Unterrichts, die Unterrichtssprache, ..., die darüber entscheiden, wie die Welt im Unterricht als „Sache“ erscheint.“ (SU 28)

Neben den oben genannten Begriffen tragen so auch Begriffe wie ‚Repräsentation‘, ‚erscheinen‘, ‚Zuschnitt‘, ‚Qualität‘ zur Irritation bei: das Vokabular also, das wir gemeinhin wohlprobt, aber anders als das systemtheoretische von Luhmann zur Charakterisierung dessen, was uns angeht, benutzen. Im Unterschied zum ‚Konstrukt von Kindsein/Kindheit‘, das Hiller inhaltlich füllt und formal verortet, kann Vergleichbares vom ‚Konstrukt von Sache‘ (SU 28, 3. Sp.) also nicht gesagt werden. Dessen Indifferenz wirkt sich natürlich nachteilig auf die Kritik in den Fallbeispielen aus. Dabei wird auch deutlich, dass das ‚Medium Kind‘ in diesen Beispielen gerade nicht mit Blick auf autopoietische Systeme analysiert wird.

Die bisherigen Hinweise auf Problemstellen in Hillers Beitrag zu Luhmanns Kommunikationssystem der Erziehung sollten lediglich auf das eingangs erwähnte Unbehagen einstimmen, das schließlich zu dieser Stellungnahme führte. Was veranlasste dieses Unbehagen?

Anmerkung 3: Luhmann – anregend, vorbildlich, provozierend, abstrahierend

Wesentlich für Luhmanns Systemtheorie ist ein Gesichtspunkt, dem gerade für den Sachunterricht, aber auch darüber hinaus ein hoher Stellenwert zukommt. Auch Hiller hebt auf ihn an einer wichtigen Stelle seines Textes ab, wenn er schreibt: „Die Bezeichnung „Kind“ in Erziehungs-, „Schüler“ in Unterrichtstheorien sind also Konstrukte, deren Beliebigkeit weniger durch das eingegrenzt wird, was der Beobachter beobachtet, als durch das System, dem der Beobachter verhaftet ist.“ (SU 28, 2. Sp.) Wie versteht Hiller, so ist jetzt zu fragen, den Komplex ‚Konstrukt-Beobachter-System‘, um den es hier gehen soll?

Offenbar schließt sich Hiller auch in diesem Punkt eng an Luhmanns Vorgaben für das Beobachtungskonstrukt ‚Kind‘ an, wobei zu seiner Unterscheidung die Differenz Kind/Erwachsener und die Differenzen zum psychischen und organischen System benutzt werden. Hinter diesem Ansatz steckt aber offenkundig rudimentär eine traditionelle Argumentationslinie: eben die Ausrichtung von Erziehung einseitig auf das Kind. Erziehung betrifft bei Luhmann jedoch ‚Personen‘ als kommunikative Gegebenheiten oder soziale Adressen für Kommunikationen. Nimmt man den Abschied von der Metaphysik in der Pädagogik ernst, ist angesichts dieser Luhmannschen ‚Verallgemeinerung‘ ein Rollentausch mehr als angebracht: nämlich das Beobachtungskonstrukt ‚Erwachsener‘ auch aus der Sicht des Kindes zu reklamieren. Beide Versionen der ‚Erziehung‘ zur Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation gleichberechtigt zu behandeln, muß auch zum Credo aller Modernen gehören. Hiller selbst deutet diese Möglichkeit an, wenn auch nicht eigens thematisiert: in dem

zuletzt von ihm kritisch diskutierten Sachunterrichtskonzept (SU 30 f): Dieses scheint einen anderen Modus des „Medium Kind“ einzufordern, wenn dessen Lernfähigkeit als „Fähigkeit zur rationalen Distanz und kritischen Auseinandersetzung mit Sinn, Geltung und Wahrheitsanspruch von alltäglichen Handlungsmustern“ charakterisiert wird (SU 30).

Das Erfordernis, auch der alternativen Version der Erziehung zu ihrem Recht zu verhelfen, ist selbst aus systemtheoretischer Sicht geboten. Man muß hierzu nur die Funktion des Beobachters nach Luhmann ernstnehmen: dieser Drehscheibe in der oben genannten Trias ‚Konstrukt-Beobachter-System‘. Worin besteht hierbei die entscheidende Frage?

Der Beobachter tritt bei Luhmann eindeutig an die Stelle des klassischen Subjekts: im Zuge der Umstellung von Subjekt auf Beobachter, vorstellbar als objektiviertes Subjekt. Beobachten steht dann für einen evolutiv-kreativen, als „ursachenlose Spontangenese“ beschreibbaren Prozeß, in dem Unterscheidungen durchgeführt und Bezeichnungen des Unterschiedenen vollzogen werden. Da ein Beobachter durch den Vollzug des Beobachtens gerade auch sich selbst ermöglicht: als Bedingung seiner eigenen Möglichkeit, gilt er als ein autopoietisches System. Als selbstreferentielle Figur muß jeder Beobachter die Existenz einer von ihm unabhängigen Realität ablehnen, aber auch alle anderen Beobachter als ‚gleichrangig‘ anerkennen. Daraus folgt für Luhmann: Kein Beobachter kann einen exquisiten Anspruch auf Wahrheit erheben, und für einen letztidentifizierbaren Beobachter der Beobachter besteht kein Grund: „Wenn wir das Subjekt durch den Beobachter ersetzen und Beobachter definieren als Systeme, die sich selbst durch die sequentielle Praxis ihres Unterscheidens erzeugen, entfällt jede Formgarantie für Objekte. Es kann bei allem Identischsetzen immer nur darum gehen, die Unterscheidungen zu unterscheiden, die ein Beobachter benutzt“ (Luhmann 1997: Bd. 1, 878). Was folgt daraus für Hillers Text?

Die Argumentationsketten Hillers zeigen nur die eine Seite der ‚Medaille‘ Erziehung: die Figur des ‚traditionsanrühigen‘ Erwachsenen-Beobachters, für den das Kind ein Fall der Erziehung ganz im Sinne der von ihm auf Seite 28 gegebenen programmatischen Skizze der beiden Arbeitshypothesen ist. Alles Einschlägige ist danach über die Köpfe der Betroffenen – des Kindes hier und jetzt – hinweg aus der Sicht der Erwachsenen festzulegen. Genau in diesem Sinne beurteilt Hiller im Hauptteil 2 seines Beitrags die ausgewählten Sachunterrichtskonzepte streng nach gut und schlecht. Mit welchem Recht aber?

Hillers Recht ist im Rahmen von Luhmanns antimetaphysischer Revision von Subjekt und Erziehung sachlich zwar begründet, aber nur bedingt gültig. Es ist erst dann ein ausbalanciertes Recht, wenn es mit seinem Spiegelbild: der Kehrseite der Medaille parallelisiert wird. Jetzt entspricht es dem verallgemeinerten Person-Konzept, und alle unerhörten Konsequenzen der Systemtheorie Luhmanns sind realisiert. Danach hat jedermann, sei es Kind, sei es Erwachsener, das gleiche Recht und die gleiche Pflicht, das Resultat der eigenen Beobachtung im Widerstreit der Positionen zur Diskussion zu stellen. Für die Person ‚Kind‘ folgt daraus konkret: Sie darf aus der Sicht der Erwachsenen nicht mehr länger einseitig verkürzt und – derart beansprucht – als bloße Projektionsfläche historisch bedingter, politisch infiltrierter sowie durch gewisse Kontexte vorbelasteter Vorstellungen von bestimmter Seite gebraucht werden. Selbst im Falle der Perspektivierung des Kindes als eines ‚Mediums der Erziehung‘ ist es als gleichberechtigter Interaktionspartner zu würdigen. Dem Kind gegenüber ist dieser Umgang mit ihm als ein hypothetisch-experimenteller, sachlich in gewisser Weise begründeter derart auszuweisen, dass es die damit verknüpften Prozesse einsehen und kritisch würdigen kann.

Das aufgeklärte, nach wie vor nützliche ‚Konstrukt von Kind‘ ist mit der Person ‚Kind‘ als einem selbständigen, eigenwilligen Beobachter zu parallelisieren, wobei jetzt der ‚Erwachsene‘ als Medium der ‚Erziehung‘ – diese nun entgrenzt gedacht – fungiert. Im Zuge dieser Vice-versa-Operationen wird der Person ‚Kind‘ immer deutlicher, dass die Begriffe ‚Kind‘,

‚Erwachsener‘ und ‚Erziehung‘ relative Begriffe sind. Ihre Funktion ist im permanenten, offenen geführten Diskurs zwischen den Generationen zugunsten aller Seiten auszuloten.

Bei Würdigung des Kindes als eines Beobachters, genauer als eines autopoietischen Systems, wäre rasch zu erkennen, in welchem außerordentlichen Maß es über im Prinzip gleichrangige Kompetenzen wie der ‚Erwachsene‘ verfügt. Und diese erweisen sich in vielen Belangen bereits als erstaunlich leistungsstark, wie auch Hiller im Anschluß an Luhmann festhält: „Kinder können in Spielen, auf der Straße, oder in Jobs, Rechenoperationen durchführen, die sie in der Schule mit dort gelehrter Arithmetik nicht reproduzieren können“ (SU 30, Sp. 2). Konkret betreffen sie gleichermaßen Denken, Tun und Sprechen. Dieses Potenzial kann – gerade zugunsten der Kinder – nur zu Tage treten, wenn diesen Gelegenheit gegeben wird, die entsprechenden Beobachtungen authentisch zu realisieren. Dies geht natürlich nur, wenn alle sich auf den autopoietischen Beobachter ‚Kind‘ konstruktiv einlassen. Dabei wird für beide Seiten zwar unterschiedlich deutlich, dass unsere Möglichkeiten in kreativen entwurfsmäßigen Füllungen von stabilisierenden Rahmenvorgaben, heute zumeist sachhaltige Perspektiven genannt, bestehen. Wie sich zeigen lässt, spielt hierbei die Sprache eine in beiden Punkten elementare Rolle – durchaus auch im Sinne Luhmanns. Nach ihm besteht ja das Potenzial der Sprache nicht in ihrer Funktion für etwas unabhängig real Gegebenes, sondern in der Beobachtbarkeit ihres Gebrauchs. Konkret ermöglicht Sprache die Bildung von Formen in der Kommunikation und in Handlungen, womit sie die ‚strukturelle Kopplung‘ psychischer und sozialer Systeme herbeiführt. Mit Sprache kommt daher die Möglichkeit unterscheidend-bezeichnenden Beobachtens in die Welt, insofern man mit ihr sagen kann, jede Realität sei real konstruiert (vgl. KaM 22). Von daher gilt für ‚Erziehung‘: Wenn sie „einmal anläuft, kommt ein autopoietisches System eigener Art in Gang, das die Elemente, nämlich die kommunikativen Operationen, aus denen es besteht, sich selber verdankt.“ (KaM 36)

Da Hiller den Beobachter restriktiv würdigt, geraten auch seine Bewertungen der Sachunterrichtskonzepte bei aller Fülle trefflicher Kennzeichnungen in den Sog der einen Hälfte der ‚Medaille‘ Erziehung. Bezogen auf die eingangs angesprochene ‚Kompositions-Empfehlung‘ Hillers und das bisher Gesagte, hieße dies: Diese ‚Empfehlung‘ wäre in einem ersten Schritt zu dekomponieren, um zu den gleichrangigen Seiten der Medaille ‚Erziehung‘ zu gelangen. Danach wäre durch eine Rekomposition die Komplementarität von ‚Erziehung‘ zwischen den Generationen, beispielhaft erläutert und vor allem sprachbezogen aufgearbeitet, produktiv ins Blickfeld zu rücken. Auf diesem elaborierten Niveau würden Kind und Sache im Rahmen sachunterrichtlicher Bemühungen bzw. eines allgemeinen Sachlernens nicht mehr als „die zum Zwecke der Formierung, traditioneller formuliert: der Erziehung und Bildung, des „Kindes“ eingesetzten Repräsentationen von Realität in Gestalt von Medien und Unterrichtsritualen“ (SU 31) etikettiert laufen. Sie wären – nun in anderer Sprache gesagt – als Bausteine eines komplexen Bedingungs- und Vermittlungsprozesses anzusehen, auf die wir ständig unter immer wieder gewandelten Bedingungen und Konstellationsverhältnissen die Probe zu machen hätten. Wie dies theoretisch und konkret geschehen könnte, wäre in gemeinsamen Gesprächen zu entwickeln.

Literatur

Hiller, Gotthilf Gerhard (1994): Sachunterricht – über die unterrichtliche Konstruktion von Kind und Wirklichkeit (SU); in: Grundschule 6/1994: 27-31.

Krause, Detlef (2001): Luhmann-Lexikon. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1991): Das Kind als Medium der Erziehung (KaM). In: Zeitschrift für Pädagogik 37, 19-40, wieder abgedruckt in: Ders. (1995): Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen, 204-228.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft, 2 Bde.. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.