

Ansgar Häußling

Auf die Implikationen im ‚Umgang mit ...‘ kommt es an

Im Dialog mit Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus: „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts/Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen““ (www.widerstreit-sachunterricht.de, 5. Beiheft)

1. Was an diesem Beitrag zunächst besonders ins Auge fällt

Gerade aus heutiger, einer immer schnell lebigeren Sicht lässt dieser jüngste Beitrag aus mehreren Gründen aufhorchen. Einige von ihnen verdienen es, vorweg erwähnt zu werden.

- Auffällig ist zunächst, dass der Beitrag das Resultat eines intensiven Gedankenaustauschs zwischen den beiden Autoren über einen aus heutiger Sicht beachtenswert langen Zeitraum ist.
- Die Genese des Beitrags wird zudem mit allen Stärken und Schwächen vorbehaltlos offengelegt. Leserinnen und Leser haben so die Möglichkeit, sich in der Werkstatt der Autoren selbst umzusehen, also den Autoren so zu sagen bei der Arbeit über die Schulter zu schauen.
- Das Resultat der Anstrengungen wird, bescheiden genug, nur als ‚Skizze‘ betitelt, obwohl für jede Leserin, jeden Leser rasch erkennbar wird, dass hier ein neuer Weg gebahnt wurde.
- Dabei geht der Auslotung dieses Weges eine ebenso engagierte wie konstruktive Auseinandersetzung mit wichtigsten einschlägigen Konzepten voraus.
- Die Arbeit an dem, was die Autoren ‚Sachlernen‘ nennen, konzipiert für drei Institutionen unter Einbindung der Evaluation in den Lernprozess, zeugt überdies von einem besonderen Maß an Bereitschaft zum sach- und selbstkritischen Hinterfragen, während sich nicht wenige – gerade auf diesem Sektor – darin gefallen, einmal eingeschlagene Wege fast blindlings weiter breitzutreten, ohne sie dadurch überzeugender zu machen.
- Es wird daher die Leserin und den Leser nicht überraschen, dass der Text von einer wohltuenden Balance zwischen Offenheit anderen Konzepten gegenüber *und* Mut zum eigenen Entwurf geprägt ist. Hierbei soll es auch auf den ‚Umgang‘ mit dem ‚Sach-Lernen‘ jener ankommen, die solches konkret anbieten bzw. einzulösen suchen.
- Statt sich in dem einmal eröffneten Terrain zugunsten eines dingfesten Sachlernens zu verpuppen, schweift der Blick der Autoren unermüdlich auf der Suche nach noch überzeugenderen Horizonten in der Sache des Sachlernens weiter umher – angesichts einer thematisch komplexen, in vielen Belangen noch rätselhaften Gesamtsachlage.
- Schließlich adressieren die Autoren ihren Beitrag, rücksichtsvoll bald ‚Skizze‘, bald Entwurf oder Vorschlag genannt, nicht an jene lautstarken Instanzen, die den Alltagsmarkt beherrschen wollen, sondern an jene Instanz, die das angesprochene Thema allein angeht: An die einschlägige aufgeklärte und damit machtkritische Wissenschaft.
- Nicht zuletzt gehen die Autoren in der durch vielfache Signale bestärkten Vermutung, es könnte weltweit ein kultureller Umbruch ins Haus stehen, höchst vorsichtig mit anmaßenden, auf globale Konzepte abhebenden Begriffszuweisungen um wie ‚Weltwissen‘, ‚Bildung ab der Geburt‘, ‚naturwissenschaftlich-mathematisches Denken von Anfang an‘. Solche Ausdrücke können sich rasch als übereilte Worthülsen entpuppen.

Wer aber könnte heute – so ein erster, noch vorsichtiger *allgemeiner* Ordnungsruf – von sich sagen, er wisse bestens Bescheid über das, was auf diesem Feld wirklich unterwegs ist *und* morgen unterwegs sein wird? Eines ist jedenfalls den Autoren sehr bewusst: Interessen und Methoden im Fall von Wissenschaft sind von anderer Natur als jene Interessen und Methoden, die manche Pädagogen sich zu eigen machen (vgl. ebd. 35). Diesen zufolge gelte nämlich – fast bedenkenlos – ‚Natur als Weltwissen‘, und Kinder seien bereits ‚im Vorschulalter zur Auseinandersetzung mit biologischen, physikalischen und anderen naturwissenschaftlichen Themen an(zu)regen‘ (Schäfer ²2007: 153 bzw. 265).

2. Zu den Sondierungsinstrumenten, mit denen die Autoren des Beitrags arbeiten

Die ‚Maßstäbe‘, womit die Autoren ihre Arbeit am Sachlernen zu bewältigen suchen, sind im Text eindeutig positioniert. Bildlich gesehen, lassen diese sich durchaus mit den Angeln vergleichen, in denen sich Türen drehen. Denn obenan stehen für sie zwei *Rahmungsmaßnahmen*. Die eine betreffe die Gesamtheit dessen, womit es wir Menschen aktuell zu tun hätten, die andere unsere Art und Weise, wie wir diese Gesamtheit behandelten.

Der *Hauptrahmen* gilt dem ‚Weltbild‘. Es wird rein *deskriptiv* vorgestellt, und zwar als ein Weltbild neben anderen denkbaren Weltbildern. Zudem seien *Weltbilder* niemals abschließend zu bestimmen. Um jeglicher Gefahr von Normierung(en) aus dem Weg zu gehen, greifen die Autoren nicht direkt auf *ihr Weltbild* zu. Sie nehmen hierzu nur „jene Beschreibungen von Welt“ in Anspruch, „aus denen das Weltbild interpretativ entwickelt wird“ (ebd. 29). Diese Vorsicht ist angebracht, aber sie war nicht in jedem Punkt erfolgreich. Denn die angesprochenen ‚Beschreibungen‘ betreffen zwei Texte mit Haken und Ösen: Einen *soziologischen* und einen *philosophischen*. Sie beruhen nämlich als *wissenschaftliche* Texte eindeutig auf spezifischen Voraussetzungen: auf vorgängigen theoretischen Implikationen. Damit handeln sich Pech und Rauterberg aber unter der Hand ein, was sie eigentlich zu vermeiden suchten: Nämlich ‚normative Setzungen‘ bezüglich *ihr*es Weltbildes. Zuletzt bestätigen beide Autoren sogar diesen ‚Rückfall‘, wenn sie, zwar unter starkem Vorbehalt, bald darauf schreiben: „Vielleicht ließe sich die Kategorie Weltbild als „Meta-Lebenswelt“ verstehen“ (ebd.), also durch eine Entität, die eine begriffliche Entität („Lebenswelt“) nochmals ‚transzendiert‘. Kurz zuvor sprechen sie sogar von einer ‚interpretativen‘, also ‚theoretischen‘ Entwicklung des Weltbilds. Damit erscheint ihr Weltbild-Konzept im Ansatz bereits fragwürdig.

Dieser widersprüchliche Abklärungsprozess setzt sich auch bei der Charakterisierung jener ‚Aspekte‘ fort, die für *ihr* Weltbild konstitutiv sind. Ihre Aufzählung scheint, den Perlen einer Kette vergleichbar, zunächst unproblematisch. Indem die Autoren dabei aber einen Leitbegriff, den des *Wissens*, ins Spiel bringen, ohne dabei die Präsuppositionen zu bedenken, die dieser Begriff mit bedingen, gerät ihre Aufzählung in eine Schiefelage. Wieso? Die Reihenfolge der maßgeblichen, bereits seit geraumer Zeit unterschiedlich diskutierten ‚Aspekte‘ ihres ‚Modell-Weltbildes‘ lautet nämlich: Pluralität, Heterogenität, Perspektivität, Relativität, Positionierung, Kontextualität, Reflexion, Demokratie, Menschenrechte, Nachhaltigkeit, Propädeutik, Medialität/Digitalität, Globalität/Globalisierung. Prüft man kritisch die jeweils angefügten Erläuterungen, zeigt sich rasch, dass ihre Auswahl, aber vor allem ihre *Abfolge* so nicht zwingend ist. Was in einem Aspekt wie jenem der ‚Pluralität‘ lediglich als *Faktum* bewertet werden kann: Nämlich das Eingeständnis, dass Wissen nur als plurales gegeben sei, erfährt seine Legitimation erst in einem nachrangigen Aspekt: Hier dem der Perspektivität, der an dritter Stelle folgt. Und in der Tat: Für uns *und* unsere Welt ist der Umstand ganz entscheidend, dass niemand mehr behaupten kann, dass er gerade von seinem Standpunkt aus zu entscheiden wisse, wie diese Welt beschaffen sei. Es gibt eben beliebig viele Standpunkte, von denen aus heute sinnvolle Aussagen möglich sind. Damit ist die Welt uns sozusagen noch einmal ‚unendlich‘ geworden, indem sie die Möglichkeit eröffnet, unendliche Perspektiven mitsamt Interpretationen in sich zu schließen (vgl. Nietzsche 1988: KSA 3, 627). Von dieser somit *exponierten Perspektivität* aus ergäbe sich zwangsläufig eine andere Reihung für die oben als einschlägig vorausgesetzten ‚Aspekte‘, die in sich schlüssiger, empirisch signifikanter und daher auch überzeugender erscheint. Sie könnte u. a. so lauten: Perspektivität/Reflexivität, Relativität/Heterogenität/Pluralität, Kontextualität/Positionierung/Globalität-Globalisierung, Menschenrechte/Demokratie, Nachhaltigkeit, Propädeutik, Medialität/Digitalität.

Wer bei den ‚Aspekten‘ des Weltbilds es weitgehend beim Allgemein-Begrifflichen belässt und gleichzeitig auf die Welt abhebt, „in der wir gegenwärtig und hier (in der westlichen Welt) leben“ (ebd. 29), handelt sich ein weiteres Defizit ein. Da diese ‚Welt‘ für unser tagtägliches Handeln und Denken immer zentraler wird, stellt sich zwingender denn je die Frage, ob wir uns heute ein *Bild* von uns und *unserer Welt* überhaupt noch leisten dürfen. Es könnte ja sein, dass das Weltbild-Konzept lediglich ein *Repräsentant der großen (metaphysischen) Ordnungen des Sichtbaren* ist, die im Zerfall begriffen sind, gestützt etwa auf die Vermutung, dass es sich bei diesem Konzept um nichts anderes als um eine Art von *Welt-Einnahme* durch eine Überforderung des Menschen durch diesen selbst handelt. So gesehen, wäre es weitaus angebrachter, anstelle dieser großen klassischen Ordnungen auf *bewegliche*, in Zeit und Raum *begrenzte* Ordnungen zu setzen. Auch sollte man nicht den Sog jener suggestiven Ausstrahlungen unterschätzen, der hinter dem *hochgradig metaphorischen* Begriff ‚Bild‘ lauert.

Bei der *Subrahmung* geht es um eine zweite maßgebliche Positionierung. Sie stütze sich – so die Autoren – auf jene Erfahrung, die mit dem aktuellen Verständnis von Wissenschaft beispielgebend vorläge. Danach konstituierten nicht mehr Gegenstände bzw. Gegenstandsbereiche eine Wissenschaft. *Interessen* und *Methoden* leisteten dies. Beide fokussieren und steuern das *Erkennen*. Diese Verkettung könnte auch aus der ‚Perspektivität‘ resultieren. In jedem Fall sind die Konsequenzen eindeutig: Nicht mehr vorgegebene Realitäten, sondern von *Interessen* geleitete *zielbestimmte Operationen* sind nun federführend. Aber damit nicht genug! Dieses neue ‚Doppelsubjekt‘ ergreife unter der Hand überall die Regie, so auch im Alltag von Jung und Alt. Auch dieser

Paradigmenwechsel kann als Folge eines durchgreifenden Säkularisierungsprozesses gelten, der dem nochmaligen Unendlich-Werden der Welt am Leitfaden der ‚Perspektivität‘ zu danken wäre. Jedenfalls gewännen hiermit, so die Autoren, *unsere* einschlägigen, kategorialen ‚Umgangsweisen‘ das Sagen, insofern sie sich als *die* ‚Zugänge‘ zur aktuellen kommunikativen Orientierung in der Welt entpuppten.

‚Welt‘ sei dabei bivalent zu denken: als Welt der Phänomene und als Welt der Begriffe, die jene repräsentierten. Da beide ‚Welten‘ letztlich jedoch *begrifflich* behandelt werden, sind es für Pech und Rauterberg – zwangsläufig – die begrifflich-methodisch verankerten ‚Umgangsweisen‘, die überhaupt erst eine plausible Aussage über diese oder jene Welt ermöglichten und die daher den eigentlichen „Gegenstand des Sachlernens“ (ebd. 39) ausmachten. Die Sache selbst resultiere somit aus dem Worauf einer ‚Umgangsweise, und *Sachlernen* selbst könne, so die Autoren, daher nur gelingen, wenn es im Sog des ‚Weltbildes‘ sich auf einer handlungsadäquaten Curricularisierung eben dieser sacherschließenden ‚Umgangsweisen‘ aufbaue. Sie allein fungierten als Dreh- und Angelpunkt jedes sachbezogenen Lernens, insofern es die tagtägliche Lebenswelt betreffe. Wie aber kommen diese ‚Mütter‘ zu ihren ‚Kindern‘, wenn die ‚Umgangsweisen‘ ebenfalls auf der abstrakten Ebene von Kategorien und nicht auf jener der Dinge angesiedelt sind (vgl. ebd. 38)? Dieses Problem gilt es im Auge zu behalten.

Plausibel und beispielhaft für das Sachlernen seien nach den Autoren ‚Umgangsweisen‘ wie Beobachten, Experimentieren, Recherchieren, Interpretieren, Arbeiten, Spielen, Gestalten, Schützen, Präsentieren, Sich-Positionieren (allein bzw. als/in einer Lerngruppe) (vgl. ebd. 39). Deren jeweilige Curricularisierung sei so vorzunehmen, dass sie – zwar entgegen dem bisherigen Vorgehen der Autoren vom Allgemeinen (‚Weltbild‘) zum weniger Allgemeinen (‚Umgangsweise‘) – vom Einfachen/unmittelbar Gegebenen zum Komplexeren/Distanzierteren aufsteige, wobei dies natürlich am Leitfaden eines Erkenntnis-ermöglichenden *Interesses* zu geschehen habe. Bringt *dieses* ‚Interesse‘ endlich ins Spiel, was als Brückenschlag zwischen dem tagtäglichen Zuhandenen/dem so oder so ausgewiesenen Vorhandenen und der Welt des Begrifflichen zwingend ist?

Ein Beispiel soll hier Klarheit schaffen. Die ‚Umgangsweise‘ *Beobachten*, deren Erkenntnisinteresse darin bestehe, „etwas über etwas herauszufinden“, betreffe *Phänomene*, die letztlich doch *sprachlich* ausgerichtet und zugleich „individuell verhaftet“ (ebd. 40) seien (entgegen der ‚Umgangsweise‘ *Recherchieren*, die primär begriff- und sprachgebunden sei). Die aufsteigende Abfolge von Fragen zu deren Curricularisierung lautet daher nach den Autoren:

- 1) „Hast Du es wirklich gesehen?
- 2) Welche Aussagen stimmen?
- 3) Beobachten aus verschiedenen Blickwinkeln bzw. „durch verschiedene Brillen“
- 4) Über einen längeren Zeitraum beobachten und Gestalten/Protokollieren
- 5) Meta-Aspekt: Umgangsweise beobachten.“ (ebd. 40 bzw. 41)

Wie gefordert, folgen die Fragen der ‚Weltbild‘-Maßgabe, wobei jedoch die ‚Phänomene‘ pauschalisiert erscheinen. Danach betrifft Frage 1 unzweifelhaft den Umstand, dass Beobachten – wie Wissen – jeweils eindeutig verfasst sein muss: Ist das, was ich sehe, auch tatsächlich das, was ich beobachten soll? Oder sehe ich nur, was ich bereits weiß bzw. bereits gedeutet habe und wiederhole deshalb nur die Beobachtung? Da ein definiertes Verhältnis vorweg von Phänomen und Begriff existiere, müssen, wie Frage 2 fordert, Aussagen, die auch als Bericht vorliegen können, Interesse-gebunden vor Ort überprüft werden, ob mit ihnen „etwas über etwas“ zutreffend durch Beobachtung festgestellt wurde. Danach ist es im Sinne von Frage 3 zwingend, Beobachtungen mehrperspektivisch durchzuführen, um ein differenziertes Gesamtbild zu gewinnen. Wenn Beobachten perspektivisch positioniert und relativ verfasst ist, sind Raum- und Zeitbezug, eben die Kontextabhängigkeit allen Beobachtens, mit zu beachten, wie in Frage 4 gefordert wird. Zuletzt ist gemäß Frage 5 das Beobachten – aus dem gleichen Grund – reflexiv zu behandeln, also daraufhin zu hinterfragen, wozu es im Zuge seines Auftrags, „etwas über etwas herauszufinden“, in der Lage sei und wozu nicht, wie dabei auftretende Konflikte behoben werden können und wie es um den Beobachter selbst stehe, wenn dieser sich selbst beobachte. Nur so sei – so die Autoren – die Wechselwirkung zwischen der *Umgangsweise* ‚Beobachten‘ als Element der sekundären Rahmung, der ‚bedeuteten‘ phänomenalen Welt sowie dem ‚Weltbild‘ als übergreifendem Prägeraum eingelöst (vgl. ebd. 62).

Dabei dürfte wenigstens viererlei Probleme bereiten. Zunächst muss die unklare Art und Weise beunruhigen, wie hier ‚Beobachten‘ gebraucht wird. Es wird fast beliebig mit Sehen und Ansehen gleich gesetzt. Wo ein Interesse federführend sein soll, müsste doch eine Interesse-einschlägige inhaltsbezogene Beobachtung das A und O sein. Weshalb also die auffällige Indifferenz des Erkenntnisinteresses beim Beobachten? ‚Etwas über etwas herausfinden‘ lässt so gänzlich offen, in welche thematisch-inhaltlichen Bereiche der Blick zu richten sei: etwa in den – je nach Handlungsweisen – alltagspraktischen, den technischen, den ästhetischen, den kulturellen Bereich. Irritierend muss sich auch die teilweise undifferenzierte Zuordnung der Aspekte des ‚Weltbildes‘ zu den ‚Umgangsweisen‘ als Zugänge zu Welt(en) auswirken, worauf später noch einzugehen sein wird. Aber noch beunruhigender ist, dass die fünf Fragen auf etwas abheben, das bislang noch überhaupt nicht ins Spiel gebracht wurde, aber womit jeder von uns immer schon im Spiel ist: das vielfältige Einzelne, das uns jeweils *faktisch*

betrifft und *konkret* angeht. Mit ‚Interesse‘ scheint es zwar angesprochen, jedoch nur abstrakt, wenn es im Fall des Beobachtens inhaltlich undifferenziert heißt, „etwas über etwas herausfinden“ (ebd. 40). Damit gewinnt eine Frage wie diese: „Hast Du es wirklich gesehen?“ keinen Boden unter die Füße. Wodurch ist dieses ‚es‘ bislang überhaupt legitimiert? Keinesfalls durch das Konzept der Umgangsweise in der vorliegenden verallgemeinerten Form!

An dieser Stelle ist eine Anmerkung angebracht. Zwar versichern die Autoren, dass die beiden vorgängigen Rahmungen noch nicht soweit als irgend möglich ausgearbeitet seien. Dieser Hinweis dürfte aber nicht als Freibrief dafür gelten, dass u. a. zwei Gegebenheiten außen vor bleiben, die nicht nur – öffentlich und privat – sachlich eine bedeutsame Rolle spielen, sondern heute auch auf die beiden vorgeschlagenen *Rahmungen* prägend wirken. Es handelt sich um

- unsere neuen Erfahrungen auf dem Feld der Kunst, die – als Beispiel – im Bereich der Malerei dazu geführt haben, das durch perspektivische Rationalisierung seit der Renaissance geprägte Bild (Gemälde, Zeichnung, Grafik) einschließlich seiner Vorderansicht aufzuheben (vgl. z. B. Marcel Duchamp: *Glissière contenant un Moulin à eau ...* (1913-1915, London: Sammlung Hamilton)), ja zu überschreiten. Dadurch wurden hier im ‚Diesseits‘ des Bildes ganz neue Möglichkeiten des ‚Bildes‘ entdeckt, etwa als Bild im Bild (vgl. z. B. Mark Rothko: *Weiß und Orange auf Gelb* (1953, New York: Marlborough Gallery)) oder als allem entrissenes, referenzloses, potenzielles und sachhaltiges ‚Zeichen‘, das unentwegt bereitsteht, kontextuell mit neuen Bedeutungen versehen zu werden (vgl. Marcel Duchamps *ready-made* ‚Fahrrad-Rad auf Schemel‘ (1913, 4. Fassung von Ulf Linde: Stockholm, Moderna Museet)). Werke dieser Zeit ‚zieren‘ öffentliche Einrichtungen, selbst Wohnzimmer. Sie lassen uns spüren: „Nichts ist schwerer zu wissen, als was wir eigentlich sehen“ (Merleau-Ponty 1966: 82), und
- unsere *neuen* Erfahrungen von *Religiosität und Glauben*; dabei erfährt das *Gebet* eine dramatische Erneuerung, an der die gewandelte Situation gut ablesbar ist. Danach sei das Transzendente aus der wahren *Leidenschaft der Unkenntnis* anzugehen, was im Fall des Betens heute so viel heißt wie *darum zu beten, dass man überhaupt in der Lage sei zu beten* – ganz im Sinne eines elementaren performativen Aktes. Nur so sei man von Abgrund zu Abgrund wirklich diesseits des Bildes *im Bild*, einem *Bild* also, das jetzt als offen zu betrachten sei (vgl. zu ‚Glauben und Wissen‘ sowie zu ‚Die Religion durchdenken‘ Derrida/Vattimo 2001).

Damit dürfte deutlicher geworden sein, dass weder das vorgelegte ‚Weltbild‘, noch die genannten ‚Umgangsweisen‘ mit den *aktuellen* Herausforderungen problemlos zurecht kommen. Da Pech und Rauterberg bei beiden nur das *säkularisierte Wissen* im Blick haben, müssen ihnen nicht nur diese modern-postmodernen Wissensweisen, sondern auch das neue ‚Bild‘-Konzept ein Rätsel sein, erfordert doch beides Wahrnehmungen von besonderer Natur. Da auch sie zu unserer Welt und zum Sachlernen gehören, genügt hierfür kaum eine Erweiterung des Katalogs der Aspekte und der Umgangsweisen. Eine *Neuorientierung* dürfte vielmehr jenseits der *klassischen Dichotomie von Mythos und Aufklärung* vonnöten sein.

Unabhängig davon sollte man sich auch nicht über die Konsequenzen täuschen, die die langen Schatten des ‚Weltbild-Konzepts‘ auf die Umgangsweisen (als Zugänge zur Welt) und damit auch auf die Welt(en) werfen. Das *Beobachten* fordert ja nicht nur aus handlungstheoretischer Perspektive, sondern bereits Aspekt-bedingt jeweils eine *spezifische Aktivität und Bewusstheit* des Beobachtenden ebenso ein wie ein *zielabhängiges Kriterium* als Garanten für eine sinnvolle Differenz zwischen Gelingen und Misslingen des Beobachtens. Diese Profilierung von Beobachten schließt notwendigerweise ein, dass es nicht nur mit Phänomenen, sondern bereits mit Konzepten zu tun hat. So gesehen, bedingt es zu recht „eine Versprachlichung“ (ebd. 40).

3. Wie steht es um die ‚Akteure‘ unterhalb der Trias Weltbild-Welt-Umgangsweise?

Folgen wir zunächst dem Argumentationsgang der Autoren weiter und fragen: Was heißt hier eigentlich *Sache*, was *Bildung* im Zuge von *Sachlernen heute*? Eine Antwort darauf geben beide Autoren erst im Anschluss an die Curricularisierung der maßgeblichen Umgangsweisen als damit eindeutig ausgewiesene ‚Gegenstände‘ dieses Lernens. Danach resultierten *Sachen* keinesfalls aus ‚normativen Vorgaben‘ etwa im Sinne der Bezugswissenschaften. Sie bestünden vielmehr darin, was in der jeweiligen *Umgangsweise* unter bildungsrelevantem Aspekt zustande komme, um junge Menschen mit ihrer Lebenswelt konstruktiv zu vermitteln. Im Fall von Kindern führe dies zu ‚bedeuteten Sachen‘ im Sinne von ‚plausiblen Vorschlägen‘ der Kinder bzw. GrundschülerInnen und des skizzierten Weltbildes.

Zur Bestätigung *und* zur kritischen Kommentierung des Gesagten sei nochmals an die fünf-gliedrige Sequenz der Fragen zu *Beobachten* erinnert. Sie steht zu Recht für einen strukturierenden Vorgang. Dieser fällt aber ohne Not generalisierend und kontrollierend aus. Ersteres wird im dominanten Wir-Modus greifbar bis auf eine, nur scheinbare Ausnahme – wir kommen darauf weiter unten zurück –, letzteres erfolgt in dem Bemühen, die Sachgenerierenden Leistungen der Lernenden unter *prinzipiellem* Aspekt sicherzustellen. Dieses Resultat liegt natürlich auf der Linie des ‚Weltbilds‘ der Autoren, das diesen Wir-Modus förmlich fordert. Es liegt aber *quer* zu

einem Weltbild, das als zeitlich befristetes Netzwerk von Aspekten und spezifischen Inhalten fungiert. Gleiches trifft auf den Fragekatalog für ‚Recherchieren‘ zu.

Nach Pech und Rauterberg besteht *Bildung* in einer ‚begründeten Positionierung zur Welt‘, geknüpft an das ‚Weltbild‘, „in das gesellschaftlich ausgehandelte und beschreibbare Vorgaben eingeflossen sind, aus denen heraus bestimmte Inhalte entwickelbar sind und andere es eben auch nicht sind.“ (ebd. 57). Denn im ‚Weltbild‘ sei „angelegt, in welchen Bereichen wir eine Positionierung zur Welt als sinnvoll erachten ...“ (ebd.). Bildung und Weltbild bedingen sich hier also wechselseitig. Während die didaktische Bedeutung der Gegenstände erst im Umgang mit den Sachen zustande komme, bedürfe das Sachlernen in öffentlichen Institutionen wie der Schule außerdem noch einer „bildungstheoretischen Perspektive“ (ebd.).

Wenn also *Sachen* wie auch immer durch Umgangsweisen, also durch sekundäre *objektivierende* Rahmungsprozesse, zustande kommen und *Bildung* im Einholen einer eigenen Position zur Welt auf der Basis von Sachen zu sehen ist, spitzt sich die letzte obige Frage nochmals zu, nämlich zu der Frage: Wie sind *wir* als *Einzelne* und wie die *Dinge* einzuholen, wenn Strukturen und Kategorien im Sinne der ‚großen Ordnungen‘ bei der Entscheidung, wie es zu Sachen, Sachverhalten und Bildung kommt, insgeheim dominieren – angesichts der Tatsache, dass wir das Risiko unseres Lebens und unseres Selbst stets *weltlich, endlich und individuell* zu meistern haben? Diese Frage begleitet notabene unsere letzten Kommentierungsschritte.

4. Und wie problematisch sind Versuche zu Positionierungen?

Unbeschadet der bisherigen Einwände beeindruckt der „Bildungsrahmen Sachlernen“ gleichwohl durch seine Strukturierungspotenz, seine Aufgeschlossenheit gegenüber weitgreifenden Vorgaben, seine Integrationsfähigkeit gegenüber neuen Konzepten, sein Gespür für das Machbare, seine Sensibilität für das, was man heute gern das aktuelle Bild vom Kind nennt, und nicht zuletzt durch seine vor- sowie umsichtige, also maßvolle, von ‚Ismen‘ weitgehend ungetrübte Art und Weise, eine probable Antwort auf die schwierigen Zeitverhältnisse, die Welt der Sachen und Sachverhalte zu geben. Mit ihren beiden Konzepten ‚Weltbild‘ und ‚Umgangsweise‘ reagieren Pech und Rauterberg zudem *aus ihrer Sicht* planvoll auf jene Prozesse, die heute in unseren Auseinandersetzungen untereinander und mit Welt angesichts der tatsächlichen Figurationen für uns alle irgendwie entscheidend sind. Denn wir scheinen in einer *Fluchtbewegung* zu stehen: Weg von den bislang gültigen selbstverständlichen Gegebenheiten hin zu sich permanent verändernden Veränderungen mit neuen Leitorientierungen wie Lebenskunst als Leben zwischen Muss und Muße, Entgrenzungen, Archaisierungen, Mobilisierungen, Beschleunigungen, Zukunftskompetenzen. Diese Prozesse sprechen sicherlich dafür, dass unsere, von Interessen und Methoden gelenkten ‚Umgangsweisen‘ nach wie vor von zentraler Bedeutung sind. Sie sprechen auch dafür, dass ein *flexibles* ‚Weltbild‘ trotz aller Turbulenzen einen relativ sicheren Rückhalt zu garantieren scheint.

Was aber, wenn Sachlernen hier und heute, ob von Kindern oder von Erwachsenen geübt, von uns statt einer Einbahnstraße gerade einen Welt-, Sach- und Selbst-erschließenden *wechselseitigen Vorgang* einfordert? Ein Vorgang also, der zunächst wie bei Pech und Rauterberg von außen nach innen voranzuschreiten scheint, also vom Abstrakten über das weniger Abstrakte zum Konkreten, in Wahrheit aber sich umkehrt, sogar oszilliert – vielleicht im Sinne eines Wechselspiels von Phänomen ↔ Begriff und von in Zeit auf Zeit fixen Ordnungen ↔ beweglich-begrenzten Ordnungen?

Wie verhält sich, anders gefragt, die Position von Pech und Rauterberg zu einer Position,

- wonach unsere ‚Lebenswelt‘ einerseits epistemisch nicht hintergebar, also unser Wissen über sie ungenügend sei – im Sinne eines stets nur provisorischen ‚Bildes‘ der Welt mit Pilotcharakter (wobei gerade soziale Beziehungen eine zentrale Rolle spielten),
- während der komplementäre Widerpart: die wissenschaftliche Welt andererseits infolge ihrer zielstrebigem Eliminierung der Qualitäten der Lebenswelt ‚objektiv‘ sei, also aus dem Bestände, worüber erklärte Aussagen mittels des kausalen Nexus gemacht werden können?

Offenbar führt die soeben skizzierte Position, die mit einem ‚Zwischen-Naturalismus-und-Kulturalismus-Programm‘ operiert (vgl. Habermas 2005), zu anderen Kriterien eines aktuellen Sachlernens und zu einer anderen Einschätzung von ‚Weltbild‘ und ‚Umgangsweise‘, als sie bei Pech und Rauterberg vorliegen. Über die erheblichen Konsequenzen, die eine Vorrangstellung der ‚Perspektivität‘ mit sich brächte, wurde schon gesprochen. In diesem Fall könnten wir sogar vor dem Ungeheuren von unbekannter Welt selbst stehen. Diese Welt ließe wenigstens zwei Fluchtwege zu: den *Naturalismus*, den heute viele unkritisch pflegen, und die *Weltvergottung*, die anderwärts bereits zu tragischen bzw. widersprüchlichen Umbrüchen führt. Man sieht, auf welchem schmalen Grat sich aktuelle Konzeptualisierungen (auch) in Sachen Sachlernen bewegen, was hier nur angedeutet sei.

5. Nachdenklich stimmende Unterlassungen

Im Text von Pech und Rauterberg werden jene, um die es eigentlich geht, meistens pauschal angesprochen: Als SchülerInnen, Kinder, also im oben genannten Wir-Modus, seltener direkt mit Du und Ich. Dies muss irritieren.

Denn wovon man überzeugt ist, dass es „für uns heute plausible Aussagen über Wirklichkeit ermöglicht“ (ebd. 39), und zwar für jede Person mittels der ins Zentrum jeglichen Sachlernens gestellten ‚Umgangsweisen‘, von diesem muss man auch annehmen können, dass jede ‚Instanz‘, die zu diesen ‚Aussagen‘ beiträgt, auch selbst ernsthaft wahrgenommen und gehört wird. Dazu werden zwar von Pech und Rauterberg die Vorgaben für den Aktionsraum hier und jetzt – Weltbild und Zugangsweisen – für alle prinzipiell eingelöst. Der so figurierte Aktionsraum scheint allerdings irgendwie blutleer: Als ein in gewissem Sinn eher abstrakter Organismus. Was fehlt also? Woran mangelt es?

Blickt man auf die Alltagsrealität, erkennt man bald das Defizit: Wo, in aller Welt, bleibt der Akteur selbst: Der Einzelne als er selbst, als jene originäre ‚Instanz‘ gerade der Selbstbildung, um die es heute faktisch geht, ja gehen muss: das *Individuum*? Wer ist schon jemand ohne diese Selbst-Bildung, wer ohne das Wissen, der Fokus seiner selbst zu sein? Was Sachlernen ohne diese Selbst-Bildung und ohne die unmittelbare Erfahrung des Konkreten von Anfang an? Was vermögen die im Kollektiv vorgestellten Beobachter, was die Wir-Rechercheure, die Wir-Versucher, wenn sie nicht aus den elementaren Quellen der Erfahrungen des *Einzelnen* gespeist würden, der ja von Anfang an auf der Suche nach seiner *ihm genügenden* Weltsicht unterwegs ist, um sie mit der kulturellen Welt als vorgängigem und vorläufigem Lebens- und Schaffensraum stets neu, kreativ und aufs Konkrete bezogen abzustimmen? Was wäre Welt, was Welten ohne jene, die sie fühlend, denkend, handelnd erschließen und umsetzen? Das bei Pech und Rauterberg fallweise vorkommende Ich erweist sich dagegen als Rahmen-abhängig, stets schon Wir-Modus-bezogen. Einzig an einer, zudem nachgängigen Stelle sprechen sie vom ‚unhintergehbaren Verhältnis zwischen Welt und mir‘ (ebd. 53). Aber Wahrnehmen, Denken, Sprechen und Handeln sind maßgeblich *individuelle*, wenn auch vielfach bedingte Prozesse, die zum Auf- und weiteren Ausbau der eigenen Weltsicht unentbehrlich sind: indem sich hierbei im Einzelnen jene Muster konkretisieren, die für jedes Welt- und Selbstverständnis basal sind. Merkwürdig ist dann nur, dass es gerade der ‚Meta-Aspekt‘ der *Umgangsweise* ‚Sich positionieren‘ ist, der vom Verdikt des Ich-Modus verschont bleibt, indem hier plötzlich Ich-Bezüge und Formulierungen mit ‚mein‘ und ‚eigen‘ auftreten, also an einer Stelle, an der sich das um Selbstanspruch bemühte Kind bereits mit Anderen intensiv vermittelt weiß.

Die von Pech und Rauterberg inszenierte und mit *ihrem Weltbild* verschwisterte Wir-Welt ist also (nur) das Eine. Das Andere – als Pendant hierzu – ist die sich von früh an schrittweise entfaltende personale Ich-Welt des um Selbst-Bildung bemühten Einzelnen. Erst im Zuge kommunikativer Auseinandersetzungen der je eigenen Ich-Welt eines Selbst mit den entsprechenden Ich-Welten der Anderen kommt es dazu, dass das jeweilige Wir-Weltbild als ‚Resultante‘ der vielen Ich-Weltbilder ermöglicht wird. Die Struktur dieses Wir-Weltbildes ist mit den von den Autoren vorgelegten ‚Umgangsweisen‘ von diesem letzten ‚point de vue‘ aus überzeugend charakterisiert, aber eben nur *oberflächengrammatisch*. Was unterbleibt, ist die *tiefengrammatische*, bislang verdeckte Binnendifferenzierung der je eigenen Ich-Weltbilder analog zum Wir-Weltbild. Sie müsste nach dem Muster von Pech und Rauterberg unter dem Aspekt des um sein Selbst bemühten Kindes und nun auch unter Verzicht auf ihr Bild-Konzept in curricularisierter Frageform wohl so lauten, am *Beobachten* exemplifiziert:

- 1) Was hast Du *selbst für Dich* gesehen – in Verbindung mit dem, was Du schon weißt? Dein Ergebnis: meine persönliche Sicht der Welt.
- 2) Welche Sicht überzeugt nicht nur Dich: Deine Sicht der Welt oder eine der Sichten Deiner KlassenkameradenInnen? Ergebnis: Eine Grenzüberschreitung. Deine Sicht einer Sache erfährt einen Vergleich mit den Sichten, die Andere von der Sache haben.
- 3) Was nimmst Du wahr, wenn Du etwas aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtest? Ergebnis: Je nach Standort sehe ich eine Sache anders. Den Anderen geht es genauso. Wie wir eine Sache wahrnehmen, hängt vom Ort/Raum ab, an dem man sich befindet.
- 4) Was fällt Dir auf, wenn Du etwas über einen längeren Zeitraum beobachtest? Ergebnis: Manche Sachen ändern sich für mich *und* für alle anderen so gut wie nicht – etwa Stahlbrücken, andere wie der Lauf der Sonne langsam, wieder andere rasch (Gewitter).
- 5) Was erkennst Du, wenn Du Deine bisherigen Erfahrungen mit denen Deiner MitschülerInnen vergleichst? Ergebnis: Jeder hat zunächst seine eigene Welt, aber wir müssen unsere Sicht auf die Welt miteinander abstimmen, um möglichst eine gemeinsame Sicht der Welt zu gewinnen. Nur dann gelingt Kommunikation zwischen uns.
- 6) Worüber kann ich etwas Sinnvolles herausfinden, worüber nur wir alle gemeinsam? Ergebnis: Wo keine Kompromisse gelingen, ist jeder für seine eigene Weltsicht verantwortlich, ansonsten wir alle. Bei all diesen wechselseitigen Abstimmungen ist es wichtig, sich selbst als Beobachter immer wieder auch selbst zu beobachten. Wem dies gelingt, weiß besser über seine Stärken und Schwächen Bescheid.

Wie wichtig eine fruchtbare Balance von Anfang an zwischen dem eigenen Selbst und dem gemeinschaftlichen, auf die Weltsicht bezogenen Wir ist, lässt sich an der Umgangsweise des *Recherchierens* nochmals gut verdeutlichen. Dabei kommt es in der modifizierten Form notwendig zu einer Verdoppelung der Fragen, soll auch das Selbst des Einzelnen im Interesse-geleiteten Erkennen wirklich eine Rolle spielen. Der erste Teil einer Frage entspricht diesem Selbst, der zweite, kursiv geschriebene referiert den Vorschlag der Autoren (vgl. ebd. 44 f.):

- 1) Wer ist da zunächst, wenn es ums Nachforschen geht? Antwort: Jeder, der sich selbst davon einen Einblick verschaffen will – persönlich recherchierte Sachsticht.
Wer ist da noch? Antwort: All die Anderen, die zum Nachforschen etwas beitragen können – interkommunikativ recherchiertes Sachverhalt.
 - 2) Wie ist das – Was gehört zu meiner Sicht? Antwort: Was für *meine* Sicht der Sache einschlägig ist – individuell recherchierte Sicht der Sache.
Wie ist das – Was muss auf das Bild? Antwort: Das, was als Kompromiss zwischen allen ins Bild gesetzt wird – gemeinschaftlich recherchiertes Bild der Sache.
 - 3) Was ist, war da für mich los? Antwort: Was für meine Sicht einer Sache wichtig ist – individuell arrangierte Sicht einer berichteten Sache.
Was ist, war da für jeden Anderen los? Antwort: Was für das Bild der Anderen einer Sache wichtig ist – arrangiertes Bild im Wir-Modus von einer berichteten Sache.
 - 4) Was passiert da, wie funktioniert das, möchte ich wissen? Antwort: Meine Sicht von einer Sache, über die mir berichtet wird – meine Sicht über eine sachliche Mitteilung.
Was passiert da, wie funktioniert das, möchten Andere wissen? Antwort: Das Bild der Anderen von einer Sache, über die sie informiert werden – Gemeinschaftsbild über eine sachlich-informative Mitteilung.
 - 5) Meta-Aspekt – Umgangsweise Recherchieren. Worüber lässt sich allein auf mich selbst gestellt durch ‚gezieltes‘ (vgl. ebd. 45) Nachfragen etwas über etwas herausfinden? Antwort: Indem ich mich bei dieser Nachforschung auch selbst ständig *kritisch* im Blick habe – Vergleich zwischen Selbst- und Fremdsicht einer Sache.
Worüber lässt sich nach Meinung Anderer durch ‚gezieltes‘ gemeinsames Nachforschen etwas über etwas herausfinden? Antwort: durch Meinungsabgleich, was die Quellen und das Recherchierte betrifft.
- Sollte die Akzentuierung des Einzelnen einen ‚Gestaltwandel‘ nahelegen: vom Bild zur Sicht?

6. Einige weitere kritische Anmerkungen

So weit, so gut! Oder doch nicht? Ist die Interesse-Methode-Programmatik, die sich in der eingeforderten ‚Umgangsweise‘ manifestieren soll, tatsächlich, wie gewünscht, für Sachlernen positiv wirksam? Was verbirgt sich hinter den Fragen, die sich im letzten Kapitel des Beitrags von Pech und Rauterberg, das mit ‚Finale (aus Perspektive des Sachunterrichts)‘ betitelt ist, fast ängstlich zu Wort melden und überraschend wie folgt lauten:

- „Was hält den Sachunterricht eigentlich zusammen?“ (ebd. 64)
- „Wo und wie soll für sie“ – die Kinder – „die Klammer“ zwischen Igel, Schwimmen und Sinken und Kinder in anderen Ländern entstehen?“ (ebd.)

Die Antwort, die dort gegeben wird, vermag die bisher aufgekommenen Bedenken kaum zu bannen. Aber auch die Autoren selbst äußern sich dazu eher zweifelnd, wenn sie festhalten: „Sachlernen und damit auch Sachunterricht über Umgangsweisen mit Welt zu strukturieren, könnte auch diesbezüglich eine Möglichkeit bieten“ (ebd. 64), nämlich verschiedene Inhalte wie Tierwelt, Phänomene (die andere Autoren, so auch Schäfer, der im Text teilweise positiv zitiert wird, u. a. für biologische, sogar physikalische und andere naturwissenschaftliche Phänomene halten) und andere Kulturen miteinander zu verbinden. Warum dieses Zaudern, dieses Vielleicht oder Vielleicht-doch-nicht? Sollte dieser Restzweifel letztlich dadurch bedingt sein, dass die zweite Rahmung – die Deutung von Wissenschaft, Lebenswelt und Alltag durch das Interesse-Methode-Verhältnis – doch nicht überzeugend genug ist? Oder ist die ‚könnte-Aussage‘ einfach ein respektabler Ausdruck seriösen Forschergeistes? Ein erster sachlicher Mangel der Interesse-Methode-Relation dürfte durch das bisher Gesagte zum Greifen nah sein. Was als Interesse bei den ‚Umgangsweisen‘, exemplarisch bei *Beobachten* bzw. *Recherchieren* ausgegeben wird, nämlich „etwas über etwas herauszufinden“ bzw. „gezielt nach etwas zu fragen“ (ebd. 40 bzw. 45), vermag den *aktuellen* Interesse-Konzepten nicht wirklich gerecht zu werden. Beobachten und Recherchieren ohne Angabe von Sachhaltigem – wie etwa Arbeit, Sprache, Herrschaft (vgl. Habermas 1968: 163) oder Globales, Individuum, Selbstgestaltung, Lebensraum, Sozialität (vgl. Safranski 2003) – dürften ohne das gewünschte Echo bleiben, zählen wir heute doch *sachhaltige* Selbstreflexion und Mündigkeit zum Selbstverständnis eines jeden. Ohne dieses ‚Sachhaltige‘, wie immer es auch ausfallen mag, sind die angeführten Charakteristika für ‚Interesse‘ lediglich als *gleichursprünglich* mit Beobachten und Recherchieren selber anzusehen. Sie verfügen deshalb nur ungenügend über sachbezügliches Differenzierungspotenzial. Um dieses Defizit zu beheben, müsste *Interesse* mit jenem getränkt sein, was unbedingt hier und jetzt angeht wie dieses oder jenes technisch Verfügbare, objektiv Gültige und Wiederholbare, kulturell Geprägte, naturwüchsig Gegebene. Durch Differenzierungen dieser Art lassen sich Gegebenheiten und Prozesse des Alltags und darüber hinaus soweit profilieren, dass sie dieses oder jenes einschlägig für jeden von uns bedeuteten.

Solange ‚Interesse‘ dinglich bzw. prozessual indifferent gebraucht, also nicht als *Interesse für diesen oder jenen Lebenspraxis-relevanten Bereich* ausgewiesen ist, zeigen die einschlägigen Umgangsweisen eine fatale Blutleere. Sie vermögen das jeweils Einzulösende nicht sachlich gezielt zu positionieren. ‚Umgangsweisen‘

zeigten sich dagegen ‚belebt‘, wenn sie uns und die ‚Dinge‘ von sich aus bereits sachlich differenzierend beträfen. Gleiches trifft auf die methodischen Verfahren zu. Im Fall der Curricularisierungen hieße dies, in die Fragen und Feststellungen die jeweils einschlägigen Sachfelder einzubeziehen.

An einem einfachen Beispiel sei dies angedeutet. Vor einem Kind steht ein Standzylinder, randvoll mit Wasser gefüllt. In ihm schwimmt ein kleines Reagenzglas kopfüber (ein cartesianischer Taucher würde hier nur irritieren: Durch das Hohlfigürchen aus farbigem Glas mit fein ausgezogener Öffnung). Das Kind beginnt damit, einen Verschlussstopfen auf die Öffnung des Zylinders zu setzen und ihn unterschiedlich stark nach unten zu ‚drücken‘. Dabei beobachtet es genau, wie sich das Gläschen bei unterschiedlichem Druck im Wasser verhält: Ob es sinkt, schwebt oder obenauf schwimmt. Sein beflügeltes ‚Interesse‘ betrifft hierbei deutlich zweierlei: Das Sinken, Steigen, Schweben von etwas in etwas als *Folge* seines Hantierens sowie das Verhältnis von senkrechter Lage des Gläschens zu dem von ihm ausgeübten Druck. Und es verdinglicht sich in der ‚Methode‘, die in dem Modell steckt: ‚Objekt in wassergefülltem Standzylinder, auf das mittels Stopfen ein variabler Druck in Abhängigkeit von der Eintauchtiefe ausgeübt wird‘. Der Zusammenhang beider wird dem Kind im Wechselspiel der ‚Umgangsweisen‘ Beobachten ↔ Erproben offenkundig. Aus der Sicht des Kindes besagt der Vorgang dann: Schwimmen, Schweben oder Sinken *zeigen sich* mir beim Beobachten *und* lassen sich bei meinem Erproben *verdinglichen*. Ein anderes ‚Interesse‘ bei angepasster ‚Methode‘ läge beim Kind vor, wenn es nach einer Erklärung des Verhaltens des Gläschens fragen würde, wieder ein anderes ‚Interesse-Methoden-Verhältnis‘, wenn es nach technischen Anwendungen des Vorgangs fahndete.

An dieser Stelle sei die Replik auf den Text des 5. Beihefts – gewiss etwas abrupt – beendet. Damit bleiben wichtige Teilthemen leider undiskutiert, ihre Analyse wäre ebenfalls in vielfacher Hinsicht aufschlussreich, anregend und weiterführend. Aber die Lektüre des Rezensenten bestand primär darin, einige für das Sachlernen selbst elementare Faktoren zu durchdenken, die der Beitrag von Pech und Rauterberg im Visier hat. Aus dem Ergebnis der Überlegungen dürfte trotzdem auch einiges Licht auf die nicht genauer reflektierten Passagen fallen. In keinem Fall bedeutet deren Nichtbehandlung, dass sie einer Interpretation nicht würdig seien.

Wie nicht anders zu erwarten, enden damit noch nicht die kritischen Anmerkungen. Die von Pech und Rauterberg favorisierten *Rahmungen* beunruhigen nach wie vor. Weshalb?

Weiter oben wurde bereits von einem *Doppelsubjekt* ‚Weltbild/Umgangsweise‘ gesprochen. Es wurde dabei als ein Welt-spezifisierendes Steuerorgan identifiziert. Nach den letzten Erfahrungen im Umgang mit dem Beitrag drängt sich ein zusätzlicher, ggf. noch weiter reichender Verdacht auf. Könnte der dem *Weltbild* eingeräumte primäre ‚Subjektstatus‘ gar einer insgeheimen *Personifizierung* zuzurechnen sein, forciert durch den *metaphorischen* Charakter des Begriffs ‚Weltbild‘ selbst? Der Begriff ‚Bild‘ im Wortgefüge ‚Weltbild‘ suggeriert ja förmlich einen ‚Subjektstatus‘: Dieses Bild sucht uns einzureden, dass „Welt“ mittels der aufgezählten Aspekte im Ganzen etwas sei, so dass wir tatsächlich *im Bilde* wären. Gerade von der Neuzeit ist ja bekannt, dass in ihr nach einem neuen Verständnis der Welt des Seienden im Ganzen gefahndet wurde (Aufklärung!). Vorreiter hierzu waren und sind nach wie vor u. a. Wissenschaft und Technik, aber auch die Kunst und heute das Kapital, in dessen „Weltinnenraum“ wir uns – so Sloterdijk – nunmehr befänden: geschützt-schutzlos (vgl. Sloterdijk 2003). Eine vielbeachtete Deutung der Konstellation formulierte Heidegger, wenn er konstatiert: „Der Grundvorgang der Neuzeit ist die Eroberung der Welt als Bild“ (ebd. 94). Damit erhärtet sich der Verdacht, dass mit dem *Bild*-Konzept etwas in Gang sein könnte. Darauf haben Künstler seit Ende des 19. Jahrhunderts, wie oben angedeutet, bereits wichtige Antworten gegeben, die hier nicht diskutiert werden können. Ein kurzer Blick zurück ist dafür allerdings lehrreich.

Frühere Lösungen zur Weltbild-Frage bestanden unter anderem:

- in einer (vermeintlich) unproblematischen *Einheit der Anschaulichkeit* im Nachgang zum ‚Orbis sensualium pictus‘ (Comenius 1658), der bis in unsere Tage vor allem bei Pädagogen stark nachwirkt (in einem intensiven, aber zumeist unbesorgten Umgang mit diesem Begriff (vgl. Schäfer 2007: 58),
- in einem einfach gegebenen *geordneten Ganzen* als einem Weltbild, das geordnete Wahrnehmungen und Vorstellungen wiedergibt (vgl. Dilthey 1911: 81f.),
- in einem ‚Gehäuse‘, „in das das seelische Leben teils eingefangen ist, das es teils auch selbst aus sich zu schaffen und nach außen zu setzen vermag“ (Jaspers 1919: 122),
- in einem ‚Seienden im Ganzen‘, über das wir „im Bilde sein“ können, und zwar mit den Implikationen „Bescheid-Wissen“, „Gerüstetsein“, „sich darauf Einrichten“, wodurch „das Seiende ... in all dem, was zu ihm gehört und in ihm zusammensteht, als System vor uns steht“ (Heidegger 1938/1957: 82f.),
- in einer sprachanalytischen Umdeutung, die Wittgenstein bei seiner Analyse des Sprachspiels ‚Behaupten mit Gewißheitsanspruch‘ vollzogen hat. Dabei verdeutlichte er, dass wir *tatsächlich* über Erfahrungssätze verfügen, „die wir ohne besondere Prüfung bejahen, also über Sätze, die im System unserer Erfahrungssätze eine eigentümliche logische Rolle spielen“ (Wittgenstein 1984: Bd. 8, § 136, 148), wobei „man sich schwer vorstellen kann, warum Einer das Gegenteil glauben sollte“. Zweifel daran seien unangebracht, da nichts im „Weltbild für das Gegenteil“ spreche (§ 93). Dieses Weltbild, so Wittgenstein, sei „als Substrat alles meines Forschens und Behauptens“ (ebd. §162, 153) nicht akzeptiert, weil seine Richtigkeit geprüft wurde. Es sei

vielmehr ‚überkommener Hintergrund‘ und referiere wie ‚Sprachspiel‘ und ‚Lebensform‘ auf ein System von nicht bezweifelten, aber keineswegs *bewiesenen* Sätzen. Damit sei jeder Weltbild-Bezug problematisch, wenn man ihn als Dreh- und Angelpunkt für die Ableitung konstruktiver Aussagen mit Gewissheitsanspruch einzusetzen suche.

Da Pech und Rauterberg bei ihrem Weltbild-Konzept offenbar nicht auf das *Systematische* verzichten möchten – für Wissen soll beispielsweise querdurch eine endliche Aspektivität gelten – und es ihnen dabei nicht nur um das Moment einer ‚geordneten Anschaulichkeit‘ geht, laufen sie in gewisser Weise Gefahr, insgeheim doch den vielfältigen Suggestionen zu verfallen, die der extrem metaphorische Begriff ‚Weltbild‘, wie angedeutet, nach wie vor einschließt. Drei handfeste Beispiele dafür! So erfahren Sammelgebilde wie Nationen, Kulturen, Disziplinen vielerorts über beträchtliche Zeiträume hinweg einen Subjektstatus; dabei ist dieser Status nur über deren Personifikation erschlichen, wie eine kritische Analyse zeigen würde. Oder: Unterschiedliche Wissensformen erscheinen immer wieder von einem Subjekt zu einer – selbst anschaulichen – Einheit synthetisiert. Das ‚post-moderne Kinderbild‘ schließlich, das Schäfer für sein Programm ‚Bildung beginnt mit der Geburt‘ in seinem gleichnamigen Buch vertritt (Schäfer 2007), beruht *prima vista* auf verschiedenen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, in Wahrheit aber auf Schäfers eindeutiger Aussage, dass jedes ‚Subjekt‘ unabhängig sei (‚Selbstbildung‘!). Zudem können die angeführten Forschungen diesen Status überhaupt nicht bestätigen, arbeiten sie doch bereits mit abgezwackten relativen Hypothesen, die dieses ‚Subjekt‘ implizit enthalten, etwa in Gestalt des Forschers selbst. Entsprechend umstandslos bescheinigt Schäfer dem Kind, dass es „selbsttätig“ sein Selbst und sein Weltbild erstellt und somit in der Lage sei, sich mit „physikalischen und anderen naturwissenschaftlichen Phänomenen zu beschäftigen“, ja diese sogar mittels „naturwissenschaftlich-mathematischem Denken“ zu erforschen (ebd. 58 bzw. 225). Schäfer setzt so Kinderbild und Weltbild als schlicht seiend an (ebd. 58).

Summa summarum scheint heute die Auffassung nach wie vor problematisch, ein ‚Bild von‘ als unbedingten Repräsentanten einer wie auch immer gearteten Ganzheit auszugeben. So gesehen, wäre *Weltbild* vorsorglich so lange so bescheiden als möglich einzuquartieren, wie Genaueres darüber nicht vorliegt: Als Notbehelf im Sinne eines vorgängig-vorläufigen Deutungskonzepts.

Was bisher gesagt wurde, wäre allerdings nur ein Teil der Antwort auf das von Pech und Rauterberg mit dem 5. Beiheft vorgegebene ‚Wort‘. Der andere Teil sollte – ganz im Sinne der wissenschaftlichen Tradition – in einer *sachbezogenen* ‚Antwort‘ selbst im Gespräch zwischen den Autoren und dem Rezensenten bestehen – ganz im Sinne von Hölderlins Wort: „Seit ein Gespräch wir sind ...“. Konkret sollte diese ‚Antwort‘ in einem einschlägigen *sachhaltigen* Gegenentwurf bestehen, sofern gezielt Kritik geübt wurde. Sie bliebe sonst unfertig.

7. Worin bestünde ein alternatives Konzept

Eine überzeugendere Lösung von Sachlernen heute und hier hätte gemäß dem obigen ‚Notbehelf‘ darin zu bestehen, ohne allzu generelle ‚ab-strakte‘ *Vorgaben* einzusteigen. Denn wer in unseren Tagen selbst im Wissen um noch umfassendere dekonstruktive Genealogien von Begriffen wie Wahrheit (vgl. ebd. 4.1.4.1), Erkenntnis („Wir haben eben gar kein Organ für das *Erkennen*, ...“ (Nietzsche 1988: KSA 3, 593/Aphorismus 354)), Bild, Welt, Individuum *Sachlernen* zu aktualisieren sucht, ist wohl oder übel daran gehalten, Rahmungen zu ‚köpfen‘, die gerade diese Leitbegriffe der Tradition enthalten. Sie haben mittlerweile eine Verflüssigung bzw. Relativierung erfahren. Für heutige Rahmungen heißt dies: Begriffe müssen in der Lage sein, etwas Sachhaltiges *als* etwas *bestimmtes* Sachhaltiges in zeitlich befristeten Horizonten überzeugend einzulösen. Der Weg hierzu besteht darin, jede Form von Rahmung dafür zu verendlichen und zu materialisieren, um mit einer faktischen Vielheit inmitten dessen, was uns tagtäglich auf die verschiedenste Weise angeht bzw. etwas bedeutet, offenen Auges für überzeugende Verallgemeinerungen hier und jetzt zu starten.

Für das praxisgebundene Thema ‚Sachlernen‘ heißt dies, *probeweise* etwa von der Perspektivität des menschlichen Daseins auszugehen. Dabei wäre zu konstatieren, dass es faktisch viele konzeptuelle, partiell souveräne Teilrahmungen in unserem Alltag *nebeneinander im Rahmen* der Perspektivität gibt. Die Qualität der Perspektivität selbst darf natürlich nicht mehr an einer wie auch immer fixen Objektivität, sondern an der *Fruchtbarkeit* der einzelnen Rahmung in der Praxis gemessen werden. Das einigende Band zwischen den vielen verschiedenen ‚Sujet-Feldern‘, die Sachlernen aktuell ausmachen, wäre dann in dem Reichtum an Möglichkeiten zu sehen, die unterschiedliche Projektierungen dieser Art aufweisen, und zwar stets mit Blick auf die grundsätzlich vorausgesetzte Proberahmung: die jeweilige ‚Perspektivität‘. Dabei sind die unumgänglichen Hypothesen im Zuge von Theoretisierungen als Entwürfe von Anweisungen für das Herstellen von ‚Phänomenen‘ (und Begriffen) zu lesen.

Diese von den Einzelnen vor Ort reklamierten Verankerungen haben natürlich auch einschneidende Konsequenzen für die nunmehr ins praktische Zentrum gerückten ‚Umgangsweisen‘. Denn ihre Gestaltung wird jetzt entscheidend durch jene Anstrengungen des Einzelnen mit bestimmt, durch die er sich in seiner Auseinandersetzung mit Welt, Mensch und Sache als er selbst – im Sinne eines Projekts - auf wenigstens zwei Gebieten Gehör zu verschaffen sucht: auf dem Gebiet der Binnenschemata und auf dem Gebiet der eigenen Handlungskompetenz

zur Gewinnung von Sinngefügen für das eigene Existieren und das der Anderen. Im ersten Fall betrifft es die Charakteristika des eigenen Selbst-Projekts, im zweiten die situative Prägung der eigenen Lebenswelt im Kontext der anderen Lebenswelten und des eigenen Handlungsraumes im Gefüge der kulturellen Aktivitäten wie Wissenschaft, Technik, Handwerk, Lebenswelt, Kunst.

Wie ein solches Konzept konkret aussehen könnte, sei exemplarisch an einem Thema wenigstens holzschnittartig für die Hand des Pädagogen dargestellt. Eine Curricularisierung unterbleibt, weil sie hier zweitrangig erscheint. Alles hat einen Schatten oder doch nicht? lautet das Thema.

- Im ersten Schritt ist es angebracht, die Kinder zunächst einzeln und unabhängig voneinander berichten zu lassen, was für sie Schatten ist bzw. bedeutet. Sie sollten dabei eigene Erlebnisse mit Schatten ins Spiel bringen. Anschließend lesen sich die Kinder ihre Aussagen wechselseitig vor. Ihre Reaktionen darauf werden festgehalten. Zuletzt sollten sie über ihre wichtigsten Erfahrungen zu Schatten Zeichnungen anfertigen.
- Im zweiten Schritt sollten die Kinder ihre Schattenerfahrungen untergliedern nach Gesichtspunkten, die für jeden Einzelnen *und* für alle wichtig sind. Als Ergebnis finden sie: Es gibt für jeden Einzelnen und für alle verschiedene Arten und Weisen von Schatten. Um ggf. den Erfahrungsbereich ‚Schatten‘ für Kinder zu erweitern, werden bislang nicht genannte Schattenformen andeutungsweise, spielerisch oder durch Versuche inszeniert und von den Kindern beurteilt. Danach sollen sie gemeinsam – gegebenenfalls unter Zuhilfenahme von Sachbüchern und Lexika – nach Worten suchen, in denen das Wort Schatten vorkommt wie Schattendasein, Schattenbild, Schattenmorelle, Schattenreich, Schattenspiel, Schattierung, schattenhaft, und diese Worte nach Sachgebieten ordnen.
- Im dritten Schritt versuchen die Kinder mit Hilfe der Lehrerin/des Lehrers, die bislang erkannten Bereiche, die mit Schatten zu tun haben, genauer zu charakterisieren. Als Ergebnis dieser schwierigeren Aufgabe sollte am Ende erkannt sein: Jeder Bereich von Schatten hat seine eigene unverwechselbare Charakteristik. Die Kinder suchen die jeweiligen Hauptcharakteristika aufzufinden.
- Im vierten Schritt bemühen sich die Kinder darum, diesen Charakteristika die entsprechenden Umstände, Anlässe, Handlungsweisen, Umgangsweisen zuzuordnen.
- Im fünften Schritt werden die Kinder mit der Frage konfrontiert: Wie steht es nun mit dem Schatten selbst? Wie könnt ihr herausfinden, ‚was er ist‘, und zwar so, dass das Gefundene zuletzt für alle gleichermaßen einsichtig ist. Dazu untersuchen die Kinder das Verhältnis von Licht und Schatten, ausgehend von einer normalen Lichtquelle wie Sonne, Deckenleuchte, Kerze, um danach zur genaueren Untersuchung des Schattens zu einer Lampe mit gebündeltem Licht (Reuterlampe) zu wechseln. Die Kinder führen damit unterschiedliche Arrangements durch, wobei sie zur Verdeutlichung auch Kreidestaub verwenden. Bei diesen Vorgängen sollte auch erkannt werden, dass das Fehlen von Licht, also der Schattenbereich, sich nicht aus der Wahrnehmung selbst ergibt. Denn beim bisherigen Umgang der Kinder mit Licht und Schatten wurde Schatten, auch bedingt durch die Alltagssprache, gerade nicht als ‚Fehlen von Licht‘ gedeutet.
- Im sechsten Schritt ziehen die Kinder die Konsequenzen aus den Versuchsergebnissen: Schatten ist überall da, wo kein Licht hinfällt. Um die Folgen dieser Einsicht zu begreifen, müssen Kinder daher wissen, wie sich Licht verhält, wie es sich von der Lichtquelle in den Raum ausbreitet. Indem Kinder dies untersuchen, erkennen sie: Wir wissen alle auf die gleiche Weise über Licht und Schatten Bescheid, wenn wir Licht als aus *Lichtstrahlen* bestehend erkennen, die sich *geradlinig* ausbreiten. Licht und Schatten in diesem Sinn zählt zur physikalischen Optik. Um deren Besonderheit noch deutlicher zu machen, vergleichen sie die anderen erarbeiteten Schattenkonzepte mit dem ansatzweise erarbeiteten Licht-Schatten-Konzept der Physik.
- Im siebten Schritt ziehen die Kinder Bilanz: 1. Wir verstehen Licht und Schatten auf verschiedene Art und Weise. Jede davon stellt ein *Konzept/‘Bild‘* des Verhältnisses beider dar. Für dieses gilt dreierlei: Es besteht aus etwas, das da ist, aus der Art und Weise, wie wir mit diesem Etwas jeweils umgehen und aus dem abgeklärten Gehalt an Erfahrungen über dieses Etwas, heute zumeist *Weltbild* genannt. 2. Auf das bislang in Erfahrung Gebrachte ist immer wieder die Probe zu machen. Zu eine dieser Proben eignet sich auch eine Karikatur. Erik Liebermann hat eine dafür passende angefertigt. Sein Motto: Wie wird man mit seinem Schatten fertig? (Liebermann/CCC, www.c5.net). Die Probe darauf setzt gedankliche Arbeit *und* wirkliches ‚Experimentieren‘ frei.

Wendet man diese oder eine vergleichbare Schrittfolge auf Themen des Alltags von Kindern und Erwachsenen in einer sich globalisierenden Welt an, erfahren wir stets aufs Neue, dass es vielfältige Weisen von Sachen gibt, die neben- und von Fall zu Fall auch ineinander existieren. Damit nicht genug! Wir spüren und erkennen auch, dass diese Sachen uns unbedingt angehen. Und genau in diesem vielfältigen *Angegangensein* stecken die *strukturellen Keimzellen* für das, was jeweils zustande kommt. Dabei gehört die angesprochene Vielfalt von Anfang an zu *unserer Wirklichkeit*. Sie kann, so gesehen, auch problemlos als Welt bezeichnet werden. Diese ‚Welt‘ ergibt sich als vielfältig, insofern wir sie als endlich, individuell und sozial getränkt sowie konstruktiv interpretierbar annehmen. Das Band, das die neue Vielfalt zusammenhält, wird heute unter anderem in der *Kreativität* des Menschen gesehen: als *äußerer* Ausdruck unter Vorbehalt dafür, dass man etwas bewusst/gezielt *als* etwas herstellt und dieses Hergestellte daraufhin planvoll empirisch überprüft.

Was Sachlernen also zusammenhält – die denkwürdige Frage von Pech und Rauterberg eingangs ihres letzten Kapitels –, findet folglich *eine* beachtenswerte Antwort vorrangig im aktuellen konstruktiven Konzept der ‚Perspektivität‘ und damit mittelbar auch durch unsere theoretisch getränkte Umgangsweise mit dem Material unserer Erfahrungen inmitten unserer endlichen Welt, entkoppelt von einer im traditionellen Stil abgehobenen Weltbild-Vorgabe. Dabei verdienen die ästhetisch-künstlerischen Bereiche eine besondere Beachtung und Behandlung. Denn sie bilden für den gesellschaftlichen ‚Fortschritt‘ einen besonders sensiblen Indikator, dessen Erkenntnis auch für Kinder relevant ist. Ihre Werke sind gewiss nicht einfach zu erschließen, wie die Hinweise auf Duchamp, Rothko und Liebermann erahnen lassen. Unabhängig davon gibt es bis zur Stunde keine überzeugendere Alternative zu jenem Konzept, das man seit Husserl als unterwegs ‚zu den Sachen selbst‘ kennt. Dabei ermöglicht uns zweierlei *Bildung* (auch) *durch Sachlernen*: dass Sachen wie Sein in gewisser Weise *vorgelichtet* sind und gerade in unserem Rede-Antwort-Wechselspiel *zu Wort* kommen.

Literatur

- Comenius, J. A. (1658, 1978): *Orbis sensualium pictus*. Die bibliophilen Taschenbücher. Dortmund: Harenberg
- Derrida, J. & Vattimo, G. (2001): *Die Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Dilthey, W. (1911, ⁶1991): *Die Typen der Weltanschauungen und ihre Ausbildung in den metaphysischen Systemen*. In: Groethuysen, B. (Hrsg.): *Gesammelte Schriften. Weltanschauung, Philosophie und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 81f..
- Habermas, J. (2005): *Zwischen Naturalismus und Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Habermas, J. (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Heidegger, M. (1938, 1957): *Holzwege*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Jaspers, K. (1919, ⁴1954): *Psychologie der Weltanschauungen*. Heidelberg, Berlin: Springer
- Merleau-Ponty, M. (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter
- Nietzsche, F. (1988): *Kritische Studienausgabe (KSA)*. Herausgegeben von Giorgio und Mazzino Montinari. Berlin, New York: de Gruyter
- Safranski, R. (2003): *Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch*. München, Wien: Hanser
- Schäfer, G. E. (2007) (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt*. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Scriptor
- Sloterdijk, P. (2005): *Im Weltinnenraum des Kapitals*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Wittgenstein, L. (1984): *Über Gewißheit*. Werkausgabe. Band 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp