

Otfried Hoppe

## Theorie: Grundlage für Verantwortung in der Wissenschaft

Gegen die Verwendung so genannter Theorien als wissenschaftliche Geschmacksverstärker

*Für Polly und Milan*

### 1 Theorie ist kompromisslos radikal

„Konsequenz ist die vornehmste Obliegenheit eines Philosophen, und wird doch so selten angetroffen“, schreibt Kant in einer Fußnote. Konsequente Philosophie entwickelte er in seinen „Kritiken“; der zentrale Aspekt dabei war, dass jede menschliche Erkenntnis ihre eigenen „Bedingungen der Möglichkeit“ erkennen müsse, um verantwortlich operieren zu können. Menschen erkennen nicht das, was ist, sondern schaffen Erkenntnis diesseits einer ontologischen Wahrheit. Moderner ausgedrückt: Erkenntnis ist Konstruktion<sup>1</sup> ohne Ausnahme, und die Angemessenheit der Konstruktion kann nicht über den Abgleich mit einer „Wirklichkeit an sich“ legitimiert werden. Sie ist „richtig“ in dem Maße, in dem sie diese Bedingung ihrer Möglichkeit mitformuliert, reflektiert und das achtet, was außerhalb ihrer Erkenntnis bleibt. Der Erkennende beobachtet seine Erkenntnis und erkennt dabei, dass er in seiner Erkenntnis das, was er zu erkennen glaubt, selbst konstruiert. Ohne diese kritische Selbstbeobachtung entsteht eine naive „Wahrheitsannahme“: das Erkannte stimmt mit der Erkenntnis überein, also ist es „wahr“.

Diese Gedanken sind, wie leicht zu erkennen ist, z.B. die Position des theoretischen Konstruktivismus, der eben deshalb „radikal“ heißt, weil er es ablehnt zugunsten einer dann doch irgendwie erkennbaren Wirklichkeit die Grenzen, die als Bedingungen der Möglichkeit erkennbar sind, zu verlassen, um „irgendwie“ jenseits davon so etwas wie Erkenntnis produzieren zu können.

Es ist dann nahe liegend zu fragen, woran Wissenschaft sich orientieren soll, wenn ihre zentrale Aufgabe die Erkenntnisleistung ist, es aber keine „wahre“ Erkenntnis geben kann. Die Antwort kann nur paradox ausfallen: sie hat sich an der Wahrheit zu orientieren und ausschließlich an der Wahrheit. Aber diese Wahrheit kann nur die theoretische Erkenntnis sein, dass Wahrheit ausschließlich in der Beobachtung der Bedingungen der Erkenntnis erreicht werden kann. Es ist deshalb sinnvoll und theoretisch einsichtig, dass aus der Konstruiertheit der Erkenntnis nicht eine Beliebigkeit des Erkennens und der Wirklichkeit abgeleitet werden kann. Das letztlich nicht Erkennbare, das „Sein“, die Wirklichkeit oder wie man es nennen will, löst sich ja nicht in Wohlgefallen auf, weil es erkenntnismäßig nicht erfasst werden kann: Es ist da und setzt sich gegen alle so genannte wahre Erkenntnis und alle darauf basierenden Programme durch – ohne dabei erkennbar zu werden – es sei denn in Erkenntnis-Konstruktionen, die in spezifischer Weise unter geklärten Bedingungen etwas an der Wirklichkeit erfassen. Knapper formuliert: jede theoretisch bewusste und reflektierte Wissenschaft wird unterscheiden zwischen den „Erkenntnissen“, die sie verantwortlich und vorläufig konstruiert und dem, was auf diese Weise nicht erkannt werden kann.

Theoretisch reflektierte Erkenntnis ist bei Kant kein subjektives Phänomen, sondern allgemein gültig, weil – unabhängig vom subjektiven Erkennen – die Bedingungen der Möglichkeit von Erkenntnis durch Selbstbeobachtung der Erkenntnis erfasst werden können, die allgemein menschlich sind. Wir wissen heute, mehr als 200 Jahre nach Kants Theorie, dass allgemein gültige Erkenntnis in den Wissenschaften zu einer unüberschaubaren, in sich heterogenen und widersprüchlichen Fülle von Erkenntnissen geführt hat, die unvermittelbar nebeneinander produziert werden – also eher das Bild von Chaos vermitteln. Wissenschaftlich gültige Erkenntnis hat keinen Wahrheitswert in dem Sinne, dass sie generell als Grundlage des Handelns genommen werden dürfte oder könnte. Sie ist allerdings immer noch dazu gut, vermeintliche Erkenntnis von theoretisch verantwortbarer Erkenntnis zu unterscheiden; und sie sollte diese Unterscheidungsfunktion gerade innerhalb der Wissenschaften konsequent und radikal handhaben, weil sonst zwischen Wissenschaften und einer momentan überzeugenden Rhetorik kein Unterschied mehr gemacht werden kann. Radikal formuliert: Wissenschaft verdient diese Bezeichnung nur, wo sie die Bedingungen der Möglichkeit dessen, was sie als Erkenntnis produziert, in allgemein gültiger Form mitdenkt, ausformuliert und reflektiert.

<sup>1</sup> Zu diesem Beitrag bin ich durch den Artikel „Sachunterricht und Konstruktivismus“ von Marcus Rauterberg angeregt worden (vgl. Rauterberg 2007). Während er den Schwerpunkt auf das Verhältnis von Sachunterricht und Konstruktivismus legt, bearbeitet der vorliegende Text in der Hauptsache erkenntnistheoretische Möglichkeiten und Verantwortlichkeiten und greift erst gegen Ende den Sachunterricht auf.

Damit unterscheidet sich diese Wissenschaft von unserer Erkenntnispraxis im Alltag, die handlungsbezogen ist und deshalb die „Welt“ in dem Fokus für uns verfügbar machen muss, den wir momentan glauben handhaben zu sollen oder zu wollen. Dem Handeln geht voraus, dass die Komplexität der Umwelt so drastisch reduziert wird – und zwar ohne großen Aufwand – dass wir glauben verfügen zu können. Wenn aber unsere Wirklichkeitsannahme sich punktuell als falsch erweist (wenn wir z.B. ohne Regenschirm aus dem Haus gehen und es dann doch regnet), bricht nicht unser Weltbild zusammen und wir verzweifeln nicht an unserem Verstand oder an der „Wahrheit“; wir haben uns nur geirrt und es geht darum, mit der neuen Situation wieder erfolgreich umzugehen. Schlimm wird es aber immer dann, wenn wir Alltagseinschätzungen der Wirklichkeit ideologisieren und dogmatisch festlegen – z.B. mit Hilfe der so genannten Wissenschaft; dann sind wir bereit sogar einen Krieg zu führen, wenn es dann doch „regnet“ (aus der Politik sind solche Verhaltensweisen ja durchaus bekannt).

Theoretisch fundierte Wissenschaft und Alltagserkenntnis werden in vielen Bereichen der Praxis allerdings nicht stringent getrennt. Es können einzelne wissenschaftliche Befunde ohne ihre theoretischen Implikationen nach dem Muster des Alltagsdenkens als „Fakten“ gesetzt und zugleich dogmatisiert werden, weil sie ja „wissenschaftlich“ abgesichert seien. Wissenschaft wird dabei zu einem Glaubenssystem, das angebliche absolut zu setzende Legitimationen liefert. Überall da, wo mit Hilfe von so genannter Wissenschaft Programme aufgestellt werden, wie z.B. in der Didaktik oder bei Bildungsreformen, findet diese unzulässige und unverantwortliche Vermischung statt: die oben beschriebene Allgemeingültigkeit von Wissenschaft wird herausgelöst aus dem theoretisch streng zu definierenden (= zu begrenzenden) Geltungsanspruch; sie wird zugleich nach dem Muster des Alltagsdenkens zur ontologischen Wahrheit erklärt, die aber jetzt nicht mehr mit dem Vorbehalt des möglichen Irrtums praktiziert, sondern als allgemeingültig deklariert wird. Allerdings erweist sich die Begrenztheit oder Falschheit früher oder später – es hat ja noch keine Bildungsreform zu dem Ziel geführt, das damit erreicht werden sollte.<sup>2</sup> Aber vermeintliche Legitimation durch so genannte Wissenschaft führt dazu, dass der Blick auf eine bestimmte „Wirklichkeit“ fixiert wird, deren Konstruiertheit dabei aus dem Blick gerät. Man ignoriert ohne Regenschirm einfach möglichst lange und beharrlich, dass es doch regnet, um im Bild zu bleiben. Bildungsreformen weisen deshalb zwei wiederkehrende Merkmale auf:

- nach der Bildungsreform ist vor der „Bildungskatastrophe“
  - je „wissenschaftlicher“ oder „ideologischer“ die Reform legitimiert, desto schlimmer die Katastrophe.
- Grenzen von Erkenntnis gerade im Bildungsbereich sollen deshalb im Folgenden beispielhaft weiter präzisiert werden, um theoretisch verantwortete Wissenschaft von Wissenschaftsbetrieb und -verkauf zu unterscheiden.

## 2 Unterscheidung als Grenze der Erkenntnis: Bewusstsein und Gesellschaft

Jedes Beobachten bzw. Denken und begriffliche Argumentieren arbeitet mit Unterscheidungen. Im Alltagsdenken gehen wir davon aus, dass diese Unterscheidungen objektiven Unterschieden in der so genannten Wirklichkeit entsprechen. In theoretischer Wissenschaft können wir uns diese naive „Zuschreibung“ unserer Erkenntnisstruktur an die Wirklichkeit nicht leisten; denn wir würden damit ja so viele heterogene und widersprüchliche Wirklichkeiten produzieren wie es Positionen gibt. Damit wäre doch wohl jeder Geltungsanspruch hinfällig.

Eine Unterscheidung ist nach Spencer-Brown die erste Operation des Erkennens; sie basiert auf einer zu verantwortenden Entscheidung, die im Bewusstsein mehrerer Möglichkeiten getroffen wird. Allerdings übernehmen wir im Alltag und in der Wissenschaft in der Regel Unterscheidungen wie selbstverständlich und haben das Bewusstsein verloren, dass sie auf Möglichkeit und Entscheidung beruhen. Aufgrund der Unterscheidung können wir dann – wiederum bewusst oder unbewusst entscheidend – nur von einer Seite des Unterschiedenen aus weiter gedanklich operieren; und in dieser Perspektive fixieren wir das Beobachtete und Gedachte in Begriffen. Wir können nicht von beiden Seiten zugleich sehen, höchstens können wir das nacheinander, aber dadurch erhalten wir keineswegs eine „Totalsicht“ oder „Ganzheitlichkeit“; wir können unsere Ergebnisse addieren, vergleichen, durch Reflexion überhöhen – aber das alles sind unsere Operationen. Die „Wirklichkeit“ ist vermutlich weder addiert noch subtrahiert noch reflektiert (sofern wir mit dem Wort etwas Konstantes bezeichnen). Wir können gerade da, wo es um umfassende Erkenntnis geht, oft nur von einer Seite der Unterscheidung aus beobachten. Wenn wir z.B. die Unterscheidung zwischen Erkennen und Wirklichkeit getroffen haben, können wir nur von der Seite des Erkennens her weiter operieren. Und alles was wir über Wirklichkeit sagen, ist von dieser Seite her gesagt, nicht von der Wirklichkeit her. Wir können aber von der Seite des Erkennens her das Erkennen in den Blick nehmen, eben im Hinblick darauf, dass es nicht total ist sondern seine Grenze an der Wirklichkeit hat, die es eigentlich zum Objekt machen will. Eine derartige Reflexion des Erkennens auf sich selbst erscheint als gemeinsames Kennzeichen jeder Ausprägung von Wissenschaftstheorie, auch der, die diese Grenze bewusst zugunsten einer postulierten ontologischen Wahrheit negiert – mit welchen Argumenten auch immer.

---

<sup>2</sup> Zu nicht planbaren Verläufen von Bildungsreformprozessen vgl. die grundlegenden Analysen von Titze (2005)

Dass Unterscheidungen aus Entscheidungen hervorgehen wird in untheoretischen Ansätzen unbewusst gemacht, weil Erkenntnisse vermeintlich aus der Wirklichkeit gewonnen werden. Aber gerade das Moment der Entscheidung ist für Wissenschaft grundlegend wichtig: für eine Entscheidung übernimmt derjenige, der sie trifft, ebenso wie derjenige, der sie bewusst übernimmt, die Verantwortung. Entscheidung setzt immer Möglichkeit voraus, deshalb arbeitet eine theoretische reflektierte Wissenschaft mit Möglichkeitskonstruktionen, die verantwortbar erscheinen, und nicht mit dogmatischen Wirklichkeitsaussagen, die „Wahrheit“ sein sollen und damit jede Verantwortung für das Erkennen in das Objekt verlagern. Durch diese Verlagerung werden auch die Folgen „unverantwortet“, die aus dem gewonnenen Wissen entstehen, wenn es in der Praxis verwendet wird. Das ist gerade im Bildungsbereich heikel, wie das Beispiel PISA zeigt. Die Forscher vermitteln den Glauben an die Objektivität ihrer Ergebnisse, und die Politiker glauben daran, dass ihre Entscheidungen richtig sind, weil sie auf objektivem Wissen basierten und damit legitimiert seien.

Dass wir mit Hilfe von verantworteten Entscheidungen „Wirklichkeiten“ unterscheiden, ist besonders dann sinnvoll, wenn diese Entscheidungen auch situativ bedingt und reflektiert sind; denn dann können die konstruierten Erkenntnisse uns helfen relevante Strukturen zu entwickeln. Wenn allerdings die Bedingtheit der Erkenntnis nicht gesehen wird und die konstruierten Erkenntnisse, die ja notwendigerweise nur einseitig sein können, verallgemeinert und dogmatisiert werden, erscheint im Endeffekt der Schaden oft größer als der Nutzen (das ist heute als Umweltproblematik allgemein bekannt).

Jenseits der Grenze unseres Erkennens liegt jenes, was nicht unterscheidbar ist. Begrifflich gefasstes Wissen, differenzierte Vorstellungen und ein differenziertes Bewusstsein haben wir nur da, wo wir Unterscheidungen praktizieren. Diese Grenze gilt gerade auch da, wo wir uns selbst versuchen zu erkennen. Dass wir z.B. „leben“, wissen wir nur, weil wir zwischen „leben“ und „tot sein“ unterscheiden. Wir können aber nur von der Seite „leben“ aus gedanklich operieren. Wir sind es gewohnt, auf diese Weise mit unendlich vielen weiteren Unterscheidungen zu operieren (gesund – krank, erfolgreich – ohne Erfolg ...), aber alles so gewonnene Wissen bleibt relativ in Bezug auf die Grenze, die mit der ersten Unterscheidung „leben – tot sein“ gesetzt ist. An solchen Grenzen operieren wir auch sonst bei grundlegenden Unterscheidungen wie zeitlich – ewig und unendlich – endlich. Bei anderen Begriffen haben wir sogar Mühe, die Unterscheidung auf beiden Seiten zu benennen, z.B. bei den Kategorien Raum und Zeit (die Kant deshalb für nicht umgehbare Grundkategorien unseres Denkens hielt).

Unterscheidungsvorgänge mit höherer Komplexität lassen sich als Methode bezeichnen. Und die Wahl einer legitimierten Methode führt zu einem legitimierten Ergebnis, das dann gerne mit der Wahrheit verrechnet wird. Besser wäre es, nach dem Nutzen zu fragen. Aber damit verlässt man den Bereich der Wissenschaft, denn innerhalb der Wissenschaft ist alles von Nutzen, was den unendlichen Diskurs der Wissenschaft verlängert, weil es mit wissenschaftlicher Methode gemacht ist. Ein Nutzen außerhalb der Wissenschaft lässt sich leichter als Sinn ausmachen: Wenn ein Arzt bei einem Patienten mit Hilfe einer Methode eine Krankheit so diagnostiziert, dass er den Patienten gesund machen kann, ist das wissenschaftlich sinnvoll, nicht weil die Methode zur Wahrheit führt und sich der Arzt gegenüber dem Patienten mit der Wahrheit seiner Diagnose profilieren kann, sondern weil sie hilfreich ist.

Der Glaube an Wahrheit kann in Verbindung mit Methode geradezu vernichtend sein. So wurden in den Hexenprozessen vieler Jahrhunderte Menschen gefoltert, um den Tatbestand herauszubekommen, dass sie Hexen seien. Nachdem die Folter als Methode verboten war, gab es keine Hexen mehr, obwohl die gesetzliche Grundlage für ihre gerichtliche Verfolgung weiterhin gültig war. Die Methode, die dazu dienen sollte, die Wahrheit über einen Tatbestand zu erkennen, hatte den Tatbestand produziert.

Bildung gehört heute zu den Worten, die begrifflich kaum zu begrenzen sind, weil nicht klar ist, was durch diesen Begriff als andere Seite ausgeschlossen werden soll. Frühere Unterscheidungen z.B. von der Natur des Menschen oder das Begriffspaar primitiv – gebildet sind in den Bildungsbegriff integriert worden. Man kann nur z.B. gute und schlechte, hohe und niedrige, ökonomisch verwertbare und ökonomisch sinnlose Bildung unterscheiden. Aber es ist deutlich, dass der Erkenntnisprozess das Ergebnis produziert – und zwar gerade auch bei empirischen Untersuchungen: PISA-Bildung ist das, was mit PISA-Methode als Bildung produziert wird. Und solange z.B. Politiker daran glauben, dass diese Bildung die Bildung überhaupt sei, wird sie in großem Stil produziert. Dass die daran geknüpften Erwartungen sich erfüllen werden, erscheint dem als unwahrscheinlich, der bedenkt, dass hier mit einem Test aus 30 Fragen bzw. Aufgaben Bildung überhaupt erfasst werden soll, verknüpft mit der Erwartung, man könne auf dieser Grundlage Bildung so produzieren, dass sie genau auf die Erfordernisse des Arbeitsmarktes in 15 oder 20 Jahren passt.

Die Behauptung, die Phänomene der Wirklichkeit selbst bestimmten, welche Methoden der Beobachtung angemessen seien, um die Wirklichkeit als solche zu erfassen, ist ein beliebter empirischer Zirkelschluss (er galt ja auch für die Folter und die Hexen). Es gibt unendlich viele mögliche Methoden, um Wirklichkeit zu „erkennen“, da diese selbst außerhalb der Reichweite von Methoden bleibt und Methoden nur etwas an der Wirklichkeit konstruieren. Erkenntnis mit theoretischem Anspruch legt nahe, dass man das Unerkennbare achtet (statt vermeintlich darüber zu verfügen) und wertschätzt, weil es allemal wichtiger ist, als alles durch so genannte

Erkenntnis Konstruierbare – ein zentraler Aspekt von Verantwortung. Wenn dieses Unerkennbare wie in allen Bildungswissenschaften der einzelne Mensch in seiner Besonderheit und in den Möglichkeiten seiner Entwicklung ist, sollte diese Achtung und Wertschätzung unabdingbares Kriterium für die Wissenschaftlichkeit sein.

### 3 Die Autonomie des nicht erkennbaren Bewusstseins

In der langen Geschichte des europäischen und fernöstlichen Denkens spielen bestimmte Unterscheidungen eine grundlegende Rolle, wie z.B. die zwischen dem Sichtbaren und dem Nicht-Sichtbaren, dem Vielen und der Einheit, dem Einzelnen und der Gesellschaft, dem Körper und dem was in ihm lebt (Seele, Geist ...). Solche Unterscheidungen bestimmten das Denken im religiösen Bereich ebenso wie das Denken, das man als Philosophie bezeichnet. Für alles, was mit dem Begriff Bildung gemeint ist, wird seit der Aufklärung eine Möglichkeit gesucht, das Bewusstsein des Einzelnen zu beeinflussen, ohne seine Freiheit und seine individuelle Verantwortung dadurch einzuschränken. Gesellschaft und Bewusstsein des Einzelnen bedingen sich gegenseitig; keiner der Prozesse, die mit diesen beiden Begriffen gefasst werden, kann offensichtlich ohne einen Bezug auf den anderen wissenschaftlich untersucht werden. Der wechselseitige Bezug aufeinander kann aber nur erfasst werden, wenn auch die Unterscheidung zwischen ihnen funktional entsprechend gedacht wird. Das Bewusstsein als das, was den einzelnen Menschen von allen anderen unterscheidet, liegt dabei jenseits der Grenze des begrifflichen Erkennens. Individuum est ineffabile (so die Formel der Scholastik) – das Einzigartige kann begrifflich nicht ausgedrückt werden; denn Sprache ist immer verallgemeinernd. Das gilt in gleicher Weise für das so genannte Unbewusste und das so genannte Bewusste, zwischen denen in moderner psychologischer Wissenschaft unterschieden wird; darauf sei hier nur verwiesen. Und diese konstruierte Unterscheidung an dem Nicht-Erkennbaren erweist sich in vielen Therapieansätzen als sinnvoll, wenn sie theoretisch reflektiert genutzt wird. Im Folgenden wird aber von mir mit Bewusstsein generell die andere Seite der Unterscheidung von sozial, sprachlich fassbar und verallgemeinerbar bezeichnet.

Die menschliche Geschichte lässt sich beschreiben als ein immer wieder variiertes Prozess, in dem versucht wird, dieses Bewusstsein in seiner Beziehung zum physischen Körper und zur jeweils herrschenden sozialen Struktur so zu determinieren, dass alles reibungslos und widerspruchsfrei zwischen diesen Strukturen verläuft, was dann gern als Glück bezeichnet wird, wie z.B.:

- das Paradies im Alten Testament
- der Zwang zu absolutem Gehorsam durch körperliche Gewaltanwendung
- die Modellierung des Bewusstseins auf die körperlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse hin (heute Gesundheitsprogramme und Bildung im ökonomischen Interesse)
- die Autonomie des Bewusstseins jenseits seiner Konflikte mit dem Körper und der Welt (z.B. Stoa)
- die Beherrschung der physischen Welt und Psyche mit Hilfe von Wissenschaft, Bildung, Politik, Religion usw.
- die Reduktion des Bewusstseins, der Seele auf den Körperteil Gehirn, der physisch beherrschbar erscheint.

Solche Versuche, die Unterschiede zu überspielen, zu überbrücken oder zu unterdrücken und zu ignorieren, haben nicht zu dem erhofften konfliktlosen glücklichen Dauerzustand geführt. Die Unterscheidungen sind geblieben wie auch immer sie formuliert werden.

In modernen Theorien erscheinen sie deshalb differenziert, so etwa im theoretischen Konstruktivismus und in der Systemtheorie Luhmanns, auf die ich mich im Folgenden beziehe. Die Unterscheidung in physischer Körper, Bewusstsein und Gesellschaft bzw. Kommunikation ist auch bei Luhmann nicht an der Wirklichkeit ablesbar. Sie wird verstanden als Theorie, also als gedankliche Konstruktion, in der die Grenzen der Erkennbarkeit, der Berechenbarkeit und der Machbarkeit definiert werden. Die Beachtung dieser Grenzen ist Voraussetzung der Rationalität von Aussagen, Feststellungen und darauf aufbauenden Programmen. Allerdings erscheinen diese theoretischen Grenzen bei Luhmann als Aussagen über die „Systeme“, über ihre Qualität und Produktivität. Das wird hier übernommen, um Theorie anschaulicher zu machen. Was als Grenze der Erkenntnisfähigkeit theoretisch konzipiert ist, erscheint als Qualitätsaussage über ein System; die Qualität „entsteht“ dadurch, dass das Aussageobjekt so erscheint, wie es im Rahmen der theoretisch gezogenen Grenze bestenfalls und verantwortbar gesehen werden kann – nicht wie es in der „Wirklichkeit“ „ist“.

Mit dem Begriff System wird ausgedrückt, dass es um drei fundamentale Kategorien geht, deren Unterschiedlichkeit nicht aufgehoben werden kann. Die Systeme physischer Körper, Bewusstsein und Kommunikation sind zudem nicht als feststehend beschreibbar, sondern als permanente Prozesse, in denen jedes der Systeme sich selbst produziert. Ein Stillstand, der ja durch eine statische Definition suggeriert würde, wäre unangemessen, weil jedes System seine eigene Entwicklung ist (Autopoiesis), nicht deren dauerhaftes Resultat. Die Prozesse, die jeweils die interne Struktur eines Systems weiterentwickeln, sind dabei zugleich auf die anderen Systeme bezogen. Die Systeme reagieren aufeinander, aber jedes im Rahmen der Möglichkeiten seiner Struktur. Damit ist die Grenze der wissenschaftlichen Erkenntnis gegenüber dem Bewusstsein definierbar: Wissenschaft ist gesellschaftliches System, arbeitet mit Begriffen, ist also Kommunikation. Sie kann nicht von der Seite des

Bewusstseins her Erkenntnisse definieren, da dieses sich als Nicht-Kommunikation produziert. Die Aussagen, die in Wissenschaft über Bewusstsein gemacht werden, sind also zu verantworten als für den Menschen und die Gesellschaft sinnvolle Aussagen; beobachtbar ist – auch in empirischen Untersuchungen – immer nur ein sozial definierbares Verhalten, das dann im Hinblick auf das Bewusstsein gedeutet wird.

Die so genannte strukturelle Kopplung zwischen Bewusstsein und Kommunikation ist am Beispiel der Interaktion zu erkennen: die Beteiligten schließen an Kommunikation an – der eine, indem er entscheidet (auswählt), welche Information er mit welcher Absicht als Mitteilung an das Kommunikationssystem Sprache anschließt, der andere, indem er das, was er hört, versteht. Dieses Verstehen ist bedingt durch sein psychisches System und dessen bisherige Struktur, einschließlich der bisher erprobten Kopplung an das System Kommunikation (z.B. an Sprache). Das Verstehen ist entscheidend für den weiteren Verlauf der Interaktion, nicht aber bestimmt oder bestimmbar von der Absicht des Kommunikationspartners.

Dieser Ansatz der Systemtheorie erscheint wichtig als Korrektur der in den 1970er Jahren propagierten Kommunikationstheorie, die gänzlich untheoretisch das Modell technologischer Informationsübertragung verallgemeinerte – gerade auch in die Pädagogik und Didaktik hinein. Sie ging von folgendem Bild aus: Ein Sender hat eine Information, er codiert sie in Sprache (wickelt sie gleichsam ein) und sendet sie einem Empfänger, der sie dekodiert (also wieder auswickelt) und dann besitzt. Wenn man dabei fragt, was denn diese Information sei, so können Sender und Empfänger sehr unterschiedlicher Auffassung sein. Recht hat, wer sich durchsetzt (also in der Schule die LehrerIn). Untheoretisch ist das Modell, weil die Identität einer so genannten Information nur anhand codierter Mitteilungen überprüft werden kann; sie ist also eine imaginäre Konstante, denn Bewusstsein und Kommunikation sind, so der systemische Ansatz, aufeinander bezogen aber nicht linear miteinander verrechenbar.

Daraus ergibt sich für jede programmatische Bildung ein Paradoxon: Das, was als Bildung in Kommunikation definiert, programmatisch ausformuliert und dann in vielen Schritten gelehrt wird, ist begrifflich fassbar und definierbar. Was aber als Bildung sich im einzelnen ereignet, wohin das Bewusstsein sich entwickelt und wie es sich entwickelt, gehört auf die Seite des begrifflich Nicht-Fixierbaren, ist nicht definierbar, lehrbar, programmierbar und nicht einmal unmittelbar erkennbar. Es ist allerdings an Kommunikation gekoppelt, also an die Interaktionen, in denen es sich entwickelt, und an die, in denen sich diese Entwicklung irgendwie als Kommunikation „zeigt“.

Dieses Paradoxon ist für theoretische Wissenschaft, die sich auf Bildung bezieht, selbstverständlich. Für untheoretische Wissenschaft ist es lediglich ein rhetorisches Problem. Da es Wissensbestände gibt, die jeder auswendig lernen kann, und Fertigkeiten, die antrainiert werden können, nimmt man das z.B. als Bildungsmodell. Man übersieht dabei aber, das solches abfragbare Wissen und einzelne erlernte Fertigkeiten im Kontext der individuellen Bildungsentwicklung sehr unterschiedlich gewertet werden können – z.B. auch als demotivierend, und dann werden sie kaum in die individuelle Bildung integriert erscheinen, es sei denn als etwas, was nach Möglichkeit vermieden werden sollte. Denn diese individuelle Entwicklung richtet sich nach dem Sinn, den das einzelne Bewusstsein für sich (auch in seinen Handlungen) erlebt oder empfindet, wenn es sich entwickelt. Es richtet sich damit nicht nach dem Sinn, der im Bildungsprogramm politisch proklamiert und wissenschaftlich begründet bzw. legitimiert wird. Das Bewusstsein ist keine Konservendose und keine Aktenablage, wie man weiß, es „ist“ nur, wenn es sich produziert, wenn es also in jedem Moment über das hinausgeht, was es gerade noch war. Sinn schafft dabei die Motivation zu offener Bewegung mit Sinnerwartung. Das subjektive Gefühl bzw. das durch „Erfahrung“ autopoietisch gebildete Bewusstsein von Sinnlosigkeit der Impulse, die als von außen kommend wahrgenommen werden, begünstigt eher eine Entwicklung der negativen Abgrenzung, die eben auch zur Autopoiesis gehört. Auf der Seite des Bewusstseins gibt es keinen unmittelbar abprüfaren „Stand der Bildung“, dieser muss immer durch entsprechende Methoden (Prüfung) als kommunikative Leistung abverlangt und konstruiert werden.

Individuelle Bildung kann mit aller Vorsicht als Entwicklungsfähigkeit des Bewusstseins auf der Grundlage bisheriger Entwicklung unter struktureller Kopplung an Umwelten wie z.B. Gesellschaft bezeichnet werden. Und Entwicklung bedeutet, sich in jedem Moment auf Unbestimmtheit einzulassen, die in der Erwartung von Sinn als positive Möglichkeit empfunden wird (nicht als unüberschaubare Verunsicherung). Solche Entwicklungen können durch Wissen und Fertigkeiten begünstigt werden – oder gehemmt werden. Das Theorem der strukturellen Kopplung besagt, dass sich die Entwicklung des Bewusstseins immer mit Bezug auf Kommunikation (also auf soziale Impulse und Mitteilungen) vollzieht. Aber es ist durch diese nicht programmierbar. „Bildung bedeutet: Sein Verhältnis zur Welt in der Weise in Ordnung zu bringen, die es ermöglicht, begründet eine eigene Position einzunehmen“ (Pech/Rauterberg/Scholz 2005).

Es ist einfach daran zu glauben, dass ein Bildungsprogramm durch praktische Umsetzung genau das im Bewusstsein des Einzelnen produzieren wird, was man als Ziel erreicht, solange z.B. in der Schule bestimmte kommunikative Leistungen abgefordert werden können, die dann mit der Bildung des Einzelnen verwechselt werden. Aber das hat nicht einmal in totalitären Bildungssystemen zu überzeugenden Ergebnissen geführt. Die untheoretische Wissenschaft bietet deshalb elegantere Lösungen an: sie differenziert zwischen der Gesellschaft

und dem Einzelnen und findet viele Begriffe für den Einzelnen wie Person, Individuum, Identität, inneres Wesen, Subjekt, eigenes Leben. Aber alle diese Begriffe entlarven sich als Selbsttäuschungen, denn man kann kaum allgemeiner über Menschen reden, als wenn man sie als Person oder Individuum bezeichnet oder ihnen eine Identität zuspricht, denn das gilt für alle Menschen. Wenn solche Begriffe dann näher definiert werden, werden soziale Konstruktionen produziert. Sie werden dem Einzelnen zuerst zugeschrieben („er ist so“) und dann vorgeschrieben. Innerhalb dieses Modells muss dies so erfolgen, weil dieses „Menschenbild“ Grundlage des Bildungsprogramms ist, das der Einzelne zu erfüllen hat. Der Einzelne wird das Programm – so die Ideologie – liebend gern von sich aus so erfüllen, wie es vorgeschrieben ist, weil es ja nichts anderes von ihm verlangt als das, was er ohnehin schon ist und sein will. Dieses Modell erfährt hohe Akzeptanz besonders in der Bildungspolitik, die heute von der selbst produzierten Erwartung an sie ausgeht, dafür zu sorgen, dass das „Humankapital“ (also die einzelnen jungen Menschen mit ihrem Bewusstsein) optimal auf die ökonomischen Bedarfe ausgerichtet wird. Dies erfährt keinen Widerspruch, wenn man davon ausgeht, die jungen Menschen seien ja von Natur aus genau dafür geschaffen.

An zwei Begriffen soll diese verdeckte soziale „Gleichschaltung“ des Bewusstseins exemplarisch verdeutlicht werden, am Begriff der Identität und am Begriff der Selbstorganisation.

- Die Frage „wer bin ich?“ ist eine der dümmsten Fragen, wenn man sie sich stellt mit der Erwartung, eine klar definierte Antwort darauf zu erhalten. Es gibt bei diesem Frage-Antwort-Spiel nämlich mehrere Teilnehmer, die alle als „Ich“ auftreten: der Fragesteller ist ein „Ich“; der, nach dem gefragt wird, ist ein „Ich“; der antwortende ist auch noch ein „Ich“ – und dann wird es vermutlich noch ein „Schiedsrichter-Ich“ geben müssen, denn welches „Ich“ soll nun entscheiden, ob die Antwort richtig oder falsch ist? – Theoretisch dumm ist die Frage, weil sie etwas auf der Ebene der begrifflichen Definition klären will, was auf die Ebene des Bewusstseins gehört. Wir sind uns unserer Identität gewiss, gerade weil wir sie nicht kommunikativ deklarieren können oder müssen (abgesehen von unserer sozialen Identität, die z.B. durch den Personalausweis deklariert ist). Klug macht diese Frage nach der eigenen Identität also erst dann, wenn man sie als unbeantwortbar erfährt und dabei andere Formen der Gewissheit in sich entdecken kann, die nicht von außen zu- oder vorgeschrieben werden. Und diese Entdeckung fällt schwer, weil wir uns ständig mit Identitätszuschreibungen von außen auseinandersetzen müssen, die uns zum erfolgreichen Produzenten und Konsumenten von Bildung, Kleidung, Kultur, Spaß usw. machen wollen. Denn auf diese Weise sind wir verfügbar und kalkulierbar (also ausbeutbar). Persönliche Freiheit (was auch immer das heißen mag) hat mit der Gewissheit einer Identität zu tun, die diesseits der Grenze von Sprache und Kommunikation liegt. Die Komplexität der strukturellen Kopplung von Bewusstsein und Kommunikation wird gut verdeutlicht in der Frage, die der Organisationstheoretiker Karl E. Weick dem Sinne nach so formuliert hat: „Wie soll ich wissen, was ich denke (fühle, will), bevor ich wahrnehme, was ich sage?“ (Weick 1985, S. 195f) Wissen, was ich denke oder fühle, setzt Kopplung an Sprache, an Kommunikation voraus; das denkende und fühlende Ich liegt aber dem voraus – was sollte ich sonst sagen und wer sollte sonst wahrnehmen, also verstehen, was ich sage? Gedanken und Gefühle sind emergent, sie „tauchen“ auf – und zwar ständig; und weil das Bewusstsein an sich selbst anschließt und strukturell an Körper und Kommunikation gekoppelt ist, steht das, was auftaucht, in Zusammenhang mit dem, was vorher war und dem, was „außen“ geschieht. Aber was auftaucht, ist nicht von außen machbar oder programmierbar, und gewusst wird es erst durch die reflexive Wahrnehmung seiner sprachlichen Fassung, also erst dann, wenn diese sprachliche Fassung wiederum vom Bewusstsein in seiner Weise verstanden wurde. Es ist also fraglich, ob ich dann wirklich weiß, was ich denke, denn ich denke ja nun in Bezug auf das, was ich sprachlich geformt habe, wieder neu. Das Durchlaufen dieser Abfolge macht den selbstreferentiellen Prozess bewusst; aber es entscheidet nicht das Denken und Fühlen, das sich permanent weiter entwickelt. Mit anderen Worten: Wenn ich meine Selbstbiographie schreibe und dann lese, bin ich nicht diese Biographie, sondern ich bin derjenige, der sie schreibt, und derjenige der sie liest.<sup>3</sup>
- Als Selbstorganisation wird etwas bezeichnet, das von außen nicht exakt planbar und machbar ist. Der Begriff steht theoretisch auf der Kippe, denn im Grunde genommen weist er auf eine Grenze der Erkennbarkeit hin, diese wird aber dem Prozess zugeschrieben als eine besondere Qualität. Daraus entsteht dann sehr leicht eine neue Annahme über die Verfügbarkeit von außen. Es ist ja z.B. durchaus sinnvoll, Bildung als Selbstorganisationsprozess „zu planen“; also setzt man diesem Prozess dann auch definierte Ziele und schreibt ihm einen genauen Verlauf vor. Wenn beides nicht in der Realität aufgeht, findet man für die Abweichungen kausale Erklärungen, die diesem Prozess zugeschrieben werden („Es hat nicht so funktioniert, weil ...“). Hat man erst einmal die Ursache für den Fehler wissenschaftlich festgestellt, kann man etwas anderes als Ursache mit der Intention einsetzen, den Selbstorganisationsprozess damit in den Griff zu bekommen; man weiß ja nun, wie er „geht“ bzw. woran das „Nicht-Gehen“ gelegen hat. Das Ganze wird dann als neue „Theorie“

<sup>3</sup> Wenn ein Schüler im Unterricht über „sein eigenes Leben“ erzählt, dann ist nicht das, was er erzählt, das was im Bewusstsein „lebt“; aber dass er im Unterricht erzählt und wie er erzählt, ist in dem Moment, indem er es tut, sein eigenes Leben. Und daran könnte im Unterricht die Interaktion anschließen, wenn sie authentisch sein soll (vgl. dazu Pech/Rauterberg 2007b, S. 82 ff.).

der „Fremdorganisation“ deklariert<sup>4</sup> und kann zur Legitimation jeglicher Machbarkeitsvorstellung im Bildungsbereich und darüber hinaus dienen. Im Grunde genommen beweist diese so genannte Theorie aber nur, dass man die Grundannahmen für eine Methode so lange verbiegt, bis sie passend erscheinen, damit alles – von rhetorischen Variationen abgesehen – so bleiben kann, wie es ist.

Bildung im weitesten Sinne instrumentalisiert Interaktion und Kommunikation, um Bildung auf der Ebene des Bewusstseins in den Griff zu nehmen. Die soziale Fremdorganisation der Selbstorganisation des Bewusstseins ist der heute gängige Weg. Identitätsangebote werden dieser instrumentalisierten Bildung von vielen Seiten zur freiwilligen Übernahme aufgeboten, nicht nur in der Schule, sondern auf dem Arbeitsmarkt, in der Konsumwerbung und im Konsum, in der Medienbestrahlung, in visuellen Inszenierungen und im Freizeitzwang der „Spaßgesellschaft“. Dieses alles ist sozial inszenierte Bildung – einschließlich der Killervideos. Das alles greift lückenlos ineinander oder liegt sogar in mehreren Schichten übereinander. Pausen, Auszeiten oder Urlaub davon gibt es nicht (oder man muss sie sich teuer erkaufen). In einer empirischen Studie an der Universität Marburg wurde festgestellt, dass mehr als 60 % der Studienanfänger (Mediziner eingeschlossen) regelmäßig so genanntes Koma-Saufen betreiben – sicher eine Chance aus der Tretmühle dieser totalen Bildung herauszukommen; man schützt das Bewusstsein, indem man es gleichsam abschaltet. Theoretisch gesehen ist das in jedem Fall ein Produkt von Bildung, denn die Bildung, die sich im Bewusstsein des Einzelnen entwickelt, geschieht in der strukturellen Kopplung zur sozialen Interaktion. Und selbst radikale Negation reagiert auf diese Kopplung.

#### 4 Wissenschaft zwischen Ökonomie und Schule: Das Beispiel Sachunterricht

Bildung ist nicht machbar. Die Bildung des Einzelnen entwickelt sich in seinen Interaktionen in der Schule und außerhalb. Entscheidend dafür ist, was er aktiv in diese Interaktionen einbringt. Dabei kann er, wenn er motiviert ist und Selbstvertrauen hat, Möglichkeiten für sich realisieren. Und jede als Entwicklung realisierte Möglichkeit eröffnet neue Möglichkeiten und schafft neue Motivation. Diesen Prozess kann in jedem Einzelnen nur das Bewusstsein „steuern“ – autopoietisch. Kommunikation ist die Umwelt, auf die das Bewusstsein reagiert auf der Grundlage seiner bisherigen Reaktionen, die seine Struktur bedingen.

Die so entstandene Bildung des Einzelnen bestimmt wiederum die Kommunikation mit, also alle verbalen und materiellen Tauschprozesse, die Gesellschaft konstituieren. Der Wunsch einer dominierenden Machtgruppe in der Gesellschaft, durch die Bildung des Einzelnen die Gesellschaft so zu reproduzieren, dass ihre Machtposition erhalten bleibt oder verstärkt wird, ist nachvollziehbar. Aber das Bewusstsein des Einzelnen ist trotz aller immer „neuen“ Methoden und Legitimationstheorien resistent – auch gegen die Manipulationen, die den Einzelnen zum „freien Unternehmer“ seiner eigenen Identität bilden möchten, der genau die Bedürfnisse in sich entdeckt, für die die Gesellschaft die passenden Konsumangebote hat (als Kompetenzen für den Arbeitsmarkt, als materiellen oder ideologischen Konsum und als Freizeitpaß). Die Resistenz des Bewusstseins bzw. sein Anspruch, sich frei zu fühlen gegenüber der Gesellschaft, sind das Problem einer Bildungsgesellschaft der beschriebenen Art.

Wissenschaftliche Legitimation soll dieses Dilemma lösen. Sie kann sich darum auf vielen Wegen bemühen; ich skizziere in Kürze zwei, die streckenweise durchaus parallel verlaufen können:

1. Der erste Weg respektiert die Autonomie des Bewusstseins als Voraussetzung für eine Gesellschaft, die sich ebenfalls ständig entwickelt, und sich dabei selbst steuert. Bildung ist dabei das, was zu jedem Zeitpunkt als Bildung praktiziert wird, also jeweils sinnvolle Interaktion ohne Fixierung auf ein Endziel. Denn dadurch würde die Interaktion instrumentalisiert. Auf diesem Bildungsweg entwickeln Kinder im Vorschulalter in der Regel, weitgehend verschont von wissenschaftlicher Pädagogik, erstaunlich viel wie ihre Sprache, ihr Sozialverhalten, ihre Gefühle, ihre räumliche und zeitliche Orientierung und eine hohe Motivation, die dann in der Schule bekanntlich kontinuierlich abnimmt.
2. Auf dem anderen Weg produziert die Wissenschaft immer wieder neue empirische oder ideologisch passende Programme und Rezepte, die garantieren sollen, dass Bildung als Fremdorganisation die Selbstorganisation des Bewusstseins zielgenau ausrichten kann.

##### Zu 1:

Als der Sachunterricht als Reaktion auf den so genannten Sputnik-Schock erfunden wurde, bestand grundlegend die Wahl, sich in die eine oder andere Richtung zu orientieren. Am Beispiel des Sachunterrichts in Niedersachsen ist belegt,<sup>5</sup> dass die Rahmenrichtlinien sehr unterschiedliche Konzeptionen zuließen. Eine von Wolf Engelhardt entwickelte und inspirierte Konzeption, die ich aus gut nachbarschaftlicher Kooperation an der Universität in Lüneburg kenne, ging den zuerst genannten Weg. Folgende Merkmale kann ich dafür als Beispiel benennen:

<sup>4</sup> So z.B. bei Barthelmeß (vgl. Barthelmeß 2002, S. 194 ff.)

<sup>5</sup> Ausführlich untersucht bei Armbruster (vgl. Armbruster 2006, besonders S. 79 ff.)

1.1 Das Studium bot den Studierenden vor allem den Anreiz, sich selbst weiterzuentwickeln und gute Erfahrungen mit der kreativen Gestaltung offener Möglichkeiten zu machen. Die so erprobte und als positiv erfahrene Produktivität sollte sich im Lehrerberuf selbst gesteuert weiterentwickeln; es ging also nicht primär darum, über die Entwicklung künftiger Schüler begrifflich verfügen zu lernen, ohne sich selbst zu entwickeln.

1.2 Diese konkret stattfindende Bildung schloss unterschiedliche Erfahrung- und Erprobungsmöglichkeiten ein wie z.B.:

- die Erprobung von Lehr- und Lernformen in verbaler Interaktion oder „am eigenen Leib“ (z.B. in Theaterarbeit, die es erlaubte, Denken und Fühlen ohne Sprache zu gestalten und bewusst zumachen)
- das Er-fahren einer fremden Kultur und externer Sozialprobleme durch Exkursionen und Praktika in Indien.

1.3 Erfahrungen dieser Art wurden an jeweils relevante wissenschaftliche und theoretische Konzepte und Diskussionen zurückgekoppelt, vor allem mit dem Anspruch, selbstbewusst und kritisch mit der Literatur und mit den Problemen umzugehen; deshalb standen aktuelle Themen im Vordergrund.

Generell ging es darum, Gesellschaft auch in der Form einer Studiengemeinschaft positiv erfahrbar zu machen, im Interesse des Einzelnen, weil ihm das am meisten Möglichkeiten für Entwicklung bietet, aber genauso im Interesse der Gesellschaft, denn diese wird dann von den Einzelnen menschlich gestaltet sein, wenn sie von dem Einzelnen als menschlich erlebt wurde. Wissenschaft wurde dabei souverän in die individuelle Praxis eines kreativen Studiums integriert als Mittel kritischer Reflexion und Selbstreflexion, ohne an ihre Allgemeingültigkeit und ihre Legitimationsfunktion zu glauben. Wissenschaft war Mittel zum Zweck eines positiv kritischen Denkens.

## **Zu 2:**

Der zweite genannte Weg einer Konzeption des Sachunterrichts ist heute m.E. dominant. Diese Konzeption arbeitet mit dem traditionellen Anspruch von Wissenschaft, generell objektives und gültiges Wissen verfügbar zu machen und konzentriert sich deshalb auf wissenschaftsspezifische Denkweisen und Interaktionsformen. Diese Berechtigung wurde bereits von mir in Frage gestellt; und der permanente Wechsel von Themen, Zielen, Vorschlägen und „Wahrheiten“ führt den wissenschaftlichen Geltungsanspruch nicht nur im Sachunterricht ad absurdum. Offensichtlich gelingt es aber erfolgreich, die Imagination einer „wahren Wissenschaft“ am Leben zu erhalten, und zwar mit Hilfe einer bewährten Rezeptur: Jede „wissenschaftliche“ Publikation muss etwa folgende fünf Ingredienzien servieren:

1. Der Anschluss an den Fachdiskurs muss erkennbar sein und eine eigene Position muss benannt werden, die sich in mindestens in einem Punkt von dem bisherigen Diskurs unterscheidet. Dadurch wird fachliche Kompetenz nachgewiesen und der Anspruch, den Überblick über die Sachproblematik zu haben. Das ist Selbsttäuschung; denn im Sachunterricht ist ein Überblick über das, was argumentiert werden könnte, ebenso wenig möglich wie in anderen Fächern. Wenn man einmal annimmt, der Sachunterricht habe zehn Bezugsfächer und in jedem Fach gäbe es nur zehn deutlich unterscheidbare Positionen, die mit den übrigen jeweils kritisch zu vermitteln seien, dann ergäbe dieses  $10^{10}$  mögliche Argumentationsfelder. Es geht also nicht um systematische Erfassung von Möglichkeiten, sondern um eine Orientierung anhand museal geordneter publizierter Denkpositionen, die jeweils etwas ungeordnet und durch einen zusätzlichen „Aktenvermerk“ bereichert werden; denn „Wissenschaft“ bedeutet, dass sich jeder von jedem unterscheidet.
2. Bei didaktischen Publikationen geht es um Zielhierarchien, in die das konkrete Vorhaben zielgerecht einzuordnen ist. Diese Zielhierarchien korrespondieren ebenfalls mit bereits „abgelegten“, die sie teils kritisieren teils übernehmen. Entscheidend ist dabei die Absicherung des Anspruchs auf Allgemeingültigkeit, denn das ist ja Kennzeichen dieser Auffassung von „Wissenschaft“. Deshalb steht in Zielhierarchien ganz oben etwas, was nach Möglichkeit alles umfasst (also fast nichts ausschließt), und damit funktioniert die Legitimation von Wahrheit und Wichtigkeit offensichtlich sehr gut. Als Beispiel zitiere ich aus einer neueren Publikation:

„Daher bedarf es einer spezialisierten didaktischen Disziplin, die systematisch danach fragt,

- welches auf die soziale und natürliche Umwelt bezogene Wissen und Können,
- unter Berücksichtigung der anthropologischen, sozialen und entwicklungsbedingten Lernvoraussetzungen,
- unter den gegebenen und erreichbaren schulischen Lernbedingungen und
- auf welche Weise

Kinder in der Grundschule erwerben können und warum sie es erwerben sollten.“ (Kahlert 2005, S. 47)

Wenn man in diesem Zitat einmal von dem Hinweis auf die Grundschule absieht, ist das, was formuliert ist, gültig für ungefähr alle Unterrichtsfächer bzw. ihre Didaktiken in allen Schulstufen.

3. Zur Rezeptur gehört es, dass ein Stoff in dem didaktischen Konzept verarbeitet sein muss, der als relevant gilt oder dessen Relevanz bewiesen wird durch Bezug auf den Fachdiskurs und die geltenden Zielhierar-

chien. Auch dabei ist – nicht nur im Sachunterricht – die Fülle des Möglichen systematisch nicht erfassbar. Entscheidend ist, ob der Vorschlag im Trend liegt.

4. Eine plausible Methodik ist darzustellen, die den Stoff schlüssig mit den Zielen und dem Fachdiskurs verbindet. Dabei ist diese Methodik keine der Unterrichtspraxis sondern eine abstrakte, die sich teils stärker von einer fachwissenschaftlichen Disziplin, teils mehr von pädagogischen oder psychologischen Bildungskonzepten herleiten lässt.
5. Nötig ist schließlich ein Schuss „Theorie“ – gleichsam als Geschmacksverstärker, damit das Ganze auch intensiv nach Wissenschaft schmeckt. „Theorie“ ist dabei alles, was eine über den Fachdiskurs hinausgehende Gültigkeit beanspruchen kann. Z.B. kann man sich auf einen der vielen Konstruktivismen beziehen – den sozialen, pragmatischen, moderaten, den der Wirklichkeit gelten lässt, den der wieder bei Fremdorganisation landet usw.; oder man beruft sich auf allgemein akzeptierte Schlagworte wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“<sup>6</sup> oder Kompetenz<sup>7</sup>. Wichtig ist allerdings, dass dabei mehrere Möglichkeiten genannt werden und dann die Entscheidung ausgesprochen wird. Also: „es gibt ...; ich entscheide mich für ..., weil ...“. Ohne dieses könnte der Leser (der ja in der Regel auch an der Hochschule arbeitet) diesen Text aus der Hand legen mit dem Argument, der Verfasser habe ja diesen oder jenen denkbaren und relevanten theoretischen Ansatz gar nicht beachtet. Die gewählte „Theorie“ muss selbstverständlich zum jeweils formulierten Programm passen – oder besser noch: das konkrete Vorgehen muss sich gleichsam aus der „Theorie“ deduktiv entwickeln. Keinesfalls darf innerhalb der skizzierten Auffassung Theorie kritisch genutzt werden, um die Grenze der Erkennbarkeit in dem eigenen Vorhaben zu reflektieren; denn das würde die eigene Position schwächen, die ja durch Objektivität und Gültigkeit überzeugen soll.

Zwei Fragen schließen sich an diese nur abstrakte Charakterisierung des traditionellen wissenschaftlichen Ansatzes an:

1. Wie kommen eigentlich die Entscheidungen zustande, mit deren Hilfe bestimmte Themen und Argumentationsschemata aus der unübersehbaren Fülle der Möglichkeiten ausgewählt werden?
2. Für wen oder was ist das Ganze gut?

#### **Zu 1:**

Optimistisch gesehen greift der wissenschaftliche Diskurs Probleme und Themen einer öffentlich relevanten Diskussion auf und konkretisiert sie fachspezifisch. Dabei können ja durchaus gute Impulse oder gedankliche Modelle entwickelt werden. Allerdings reproduziert sich dieser Diskurs, wie gesagt, selbstreferentiell, was seine Offenheit nach außen einschränkt. Und außerdem gehört es ja zum Geschäft, Unterschiedliches um jeden Preis zu produzieren. Was soll davon als weiterführendes Angebot gelten und wer entscheidet das? Weniger optimistisch gesehen folgt daraus, dass sich in diesem Geflecht aus „Anschlüsse ausformulieren“ und „sich unterscheiden müssen“ Richtungen, Schulen, Trends u.ä. entwickeln, die zugleich Machtpositionen in den Hierarchien zwischen den Hochschulen und in den Hochschulen widerspiegeln oder produzieren. Begründen lässt sich alles mit solchen Zauberformeln wie es geht um „die soziale natürliche und technisch gestaltete Umwelt“ des Kindes (vgl. Kahlert 2005, S. 47). Eine Systematik lässt sich aus solchen Formeln nicht schlüssig ableiten (oder anders gesagt: es lassen sich beliebig viele Systematiken von daher entwickeln).

#### **Zu 2:**

Für wen oder was das Ganze gut sein soll? Es ernährt gewiss diejenigen, die damit beschäftigt sind. Und es sieht so aus, als handle es sich um einen Diskurs, der relevantes Wissen erzeugt. Aber was heißt das? Produziert werden Gedanken, die alle den Sinn beanspruchen, eine verbesserte Praxis außerhalb dieses Diskurses zu ermöglichen, nämlich in der Schule. Aber der Diskurs „geht nicht zur Schule“, er wartet darauf, dass die Schule zu ihm kommt. Woher aber sollen Lehrer nach Auffassung der wissenschaftlichen Didaktik die Zeit nehmen, sich in diesem widersprüchlichen Diskurs einen Überblick zu verschaffen und begründet daraus auszuwählen, wenn das schon denen schwer fällt, die hauptberuflich damit beschäftigt sind? Man könnte die Funktion des Diskurses in einer Kontrolle des Unterrichts sehen mit der Frage, ob das auch Sachunterricht sei, was da als Sachunterricht gelehrt wird. Aber wer soll das entscheiden? Eine Konferenz aus WissenschaftlerInnen, die alle unterschiedlichen Positionen vertreten? Und macht sich die wissenschaftliche Didaktik mit diesem Vorschlag nicht überflüssig? Denn zur Beantwortung der Frage, ob etwas Sachunterricht sei, gibt es Richtlinien und Schulaufsicht.

Sicher hat die Didaktik an der Hochschule faktisch die Funktion LehrerInnen zu bilden. Aber wenn sie diese Ausbildung als Anschluss an den wissenschaftlichen Diskurs praktiziert, wird die LehrerInnenbildung durch alle hier genannten Probleme dieses Diskurses belastet. Vermutlich bedeutet das eher eine Behinderung als eine

---

<sup>6</sup> Eine genaue Analyse der Verwendung dieses Schlagwortes und des wissenschaftstheoretischen Hintergrundes bei Siemer (vgl. Siemer 2007, besonders S. 182 ff.).

<sup>7</sup> Pech/Rauterberg kritisieren in knapper Form, dass mit diesem Begriff soziale Aufgabenbereiche wie Gesundheit, Alter und Arbeitslosigkeit „dem Risikomanagement des Einzelnen überstellt“ werden (vgl. Pech/Rauterberg 2007a, S. 55 ff.).

Förderung der Qualitäten, die für gelingende Interaktionen namens Unterricht wichtig sind. Kahlerts Forderung, unterrichtliches Handeln zu rechtfertigen und zwar „mit belastbaren, intersubjektiv nachvollziehbaren, zweckrationalen und um Gültigkeit bemühten Argumenten zu rechtfertigen“ (Kahlert 2005, S. 41), soll den Hochschuldiskurs und seine Produktion von Wissen legitimieren. Aber das bedeutet, dass Bildung als fachdidaktisch begründbare Bildung einseitig nur als das definiert wird, was ein externer wissenschaftlicher Beobachter über den Verlauf einer Unterrichtsstunde aussagt. Die subjektive Seite der Bildung, in der es darum geht, wie jedeR einzelne SchülerIn sich in seinem Bewusstsein in der sozialen Situation Unterricht weiterentwickelt, wird ignoriert, weil sie nicht direkt beobachtbar ist und als individueller Prozess sich ohnehin jeder wissenschaftlichen Wahrnehmung entzieht. Diese nicht beobachtbare, aber in einer Interaktion erfahrbare sich individuell bildende Bildung ist die entscheidende im Sinne des hier entwickelten Modells. Sie entscheidet auch über die Entwicklungsmöglichkeiten der Gesellschaft, die in der beschriebenen strukturellen Kopplung an Bewusstsein diese individuellen Prozesse als Umwelt hat, auf die sie mit ihrer Entwicklung reagiert. Jeder einzelne Verstehensprozess in einer Interaktion durchläuft diese Kopplung, wie ich gezeigt habe. Das für die eigene Bildung relevante Verstehen ist letztlich immer ein Prozess des jeweiligen einzelnen Bewusstseins; und das ist das Gegenteil oder die andere Seite von Verallgemeinerung und behaupteter Allgemeingültigkeit.

## **5 Die Möglichkeit einer veränderten wissenschaftlichen Perspektive?**

### **Ein kurzer utopischer Ausblick**

Der hier ansatzweise skizzierte Theorie-Anspruch wird im herrschenden Wissenschaftsbetrieb gerne verdrängt – entweder mit Argument, er sei wie alles andere auch eben nur ein Standpunkt unter vielen, oder mit dem Tadel, er sei dogmatisch, weil er eine übergeordnete Erklärungsfunktion beanspruche.

Beides weist auf einen eingespielten Mechanismus im Wissenschaftsbetrieb hin, der seit langem diskutiert wird. Wenn Wissenschaft einerseits eine hohe Gültigkeit ihrer Erkenntnisse beansprucht und andererseits permanent diese Erkenntnisse und damit ihre Gültigkeit bis zur Unübersichtlichkeit relativiert, wie kann sie dann die Glaubwürdigkeit beanspruchen, die man gesellschaftlich von ihr erwartet? Zur Erklärung scheinen zwei Strukturmerkmale beizutragen:

1. „Wissenschaft“ präsentiert sich in ihren Erkenntnissen immer nur partiell; sie ist aufgeteilt in Fakultäten, Fächer, Teilfächer, Spezialgebiete, Forschungsprojekte und viele andere Teile, sie produziert in der Regel in jeweils einem kleinen Teilbereich, und sie wird auch in dieser Zerstückelung von außen wahrgenommen und genutzt. Dadurch gerät der Wissenschaftsbetrieb insgesamt mit seiner Heterogenität und Widersprüchlichkeit aus dem Blick. Und in parzellierten Teilbereichen lässt sich ja das Fortschreiten des Diskurses leichter als „Fortschritt“ deklarieren.
2. Innerhalb dieser Teilbereiche wird die Fiktion einer Objektivität vor allem dadurch aufrechterhalten, dass das Modell einer Entdeckung von Wahrheiten, die unabhängig von der Subjektivität der WissenschaftlerInnen bestehen, rhetorisch verpflichtend ist. Der Forscher findet etwas, was er dann beschreibt; er selbst verschwindet hinter der Beschreibung. Dass dieses eine Fiktion ist, weiß man seit langem: „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt“, lautet einer der Kernaphorismen bei Maturana und Varela (1987, S. 32); und für das Schreiben gilt ja wohl das Entsprechende. Das, was angeblich ist, kann als Wissenschaft nur erscheinen, wenn es gesagt oder geschrieben wird.

Das so genannte Wissenschaftssystem muss also mit diesen Widersprüchen leben: Es proklamiert einen Gültigkeitsanspruch, den es in seiner Praxis permanent relativiert (also widerlegt), und es beansprucht eine Objektivität, die es aber nur als verschleierte subjektive Leistung repräsentieren kann – das ist finanziell aufwendig und menschlich gesehen sehr anstrengend.

Seit Freud's „Erfindung“ der Psychoanalyse gibt es dazu eine Alternative gerade in den Human- und Bildungswissenschaften, die zentral auf Bewusstseinsprozesse bezogen sind: Forschung ist subjektiv-personengebundene Erfindung von Möglichkeiten der Beobachtung, der Argumentation und der theoretisch-kritischen Selbstreflexion. Wer auf diese Weise Neues in sich erfinden will, muss bereit sein sich selbst in den situativen Kontexten, in denen er forscht, neu zu erfinden. Dafür ist, wie man ja auch aus dem Bereich der künstlerischen Produktivität weiß, das Weg-lassen-können wichtig und das Machen-wollen eher hinderlich. In bestimmten wissenschaftlichen Bereichen ist dieser Ansatz als Standard etabliert, nämlich in solchen, deren Arbeitsfeld als zwischenmenschliche Interaktion erforscht wird, z.B. in wissenschaftlichen Modellen der Therapie und in der Ethnomethodologie. Ich verweise hier auf die historisch begründete Darstellung von Sciacchithno (2002).

Es erscheint vielleicht nicht ganz abwegig, ein derartiges wissenschaftliches Selbstverständnis auch als Möglichkeit der Wissenschaften zu denken, die sich auf Bildung beziehen; denn Bildung ist, wie ich gezeigt habe, sofern sie individuelle Entwicklung bedeutet, die Entdeckung von Möglichkeiten in der Interaktion.

In diesem Sinne möchte ich den oben zuerst skizzierten Ansatz, Lehrerbildung in der Hochschule als Entwicklung von Bewusstsein in seinen Möglichkeiten zu praktizieren, abschließend noch einmal aufgreifen. Ich

bezeichne das folgende aber ausdrücklich als Utopie, um deutlich zu machen, dass es nicht den Anspruch eines wieder nur variierten vorschreibenden und wissenden Konzepts erfüllen soll. Im Gegenteil: es geht um eine Ausrichtung auf eine Praxis hin, die – im Rahmen staatlicher Vorgaben und Organisationsstrukturen – über sich selbst entscheidet, ohne Fixierung auf „Endziele“. In meiner utopischen Überlegung komme ich zu einer LehrerInnenbildung anderer Art:

- 50 % dieser Ausbildung sollten die kreative Interaktionsfähigkeit der künftigen Lehrer praktisch fördern (man fördert die Fähigkeit zu erfinden ja nicht dadurch, dass man wissenschaftlich darüber redet). Gemessen an dem, was in dieser neuen Praxis sinnvoll wäre, erscheint der akademische Lehrbetrieb in seinem Interaktionsspektrum eher stereotyp und einfallslos zu sein – von sehr guten Ausnahmen einmal abgesehen. Ansätze zu einem derart bewussten kreativen Umgang mit dem eigenen Bewusstseinspotential und seiner Entwicklung findet man in der Psychoanalyse, in so genannten humanistischen Psychotherapien und in bestimmten Konzepten der ästhetischen Bildung. Aber in diesen Bereichen geht es um Interaktion mit einzelnen oder kleinen Gruppen. Wer in dieser Weise eine Interaktion mit 20-30 Kindern oder Jugendlichen gestalten will, muss ein wahrer Interaktionskünstler sein. Wie diese sich erfinden können, bleibt hier offen. Jedenfalls gelingt es nur, wenn vieles weggelassen wird und stattdessen Zeit und Raum für experimentelle Interaktion verfügbar ist.
- In engem Zusammenhang mit dieser Erfindung von Interaktionsmöglichkeiten sollten 30 % der Ausbildung der Erarbeitung von Theorie in dem eingangs beschriebenen Sinne als Klärung der Bedingungen der Möglichkeit des Erkennens, des Interagierens, des Wissens und der Bildung dienen. Diese Theorie ist wichtig, um den erforderlichen Spielraum für Möglichkeiten gegenüber der Wissenschaft, der Bildungspolitik und der Administration kritisch argumentativ zu vertreten. Sie ist aber vor allem wichtig, um Lehrende vor einer überforderten Selbstverpflichtung zu schützen wie z.B.: „alle meine Unterrichtsstunden müssen gut sein, das Ziel erreichen und alle Schüler veranlassen, das zu tun, was ich geplant habe“. Solche Programmierungen behindern die spontane Interaktion und Kreativität und führen dazu, dass viel Energie in die Verarbeitung bzw. Vermeidung von „Lehrerfrust“ fließt. Theorie kann vieles, was normalerweise als Nicht-Gelingen eingestuft wird, als funktional notwendig oder erforderlich erklären helfen.
- 20 % der Ausbildung könnten „Wissenschaft“ sein als Kennenlernen des Diskurses und seiner Bedingungen, vor allem mit dem Ziel, ohne großen Zeitaufwand in diesem Diskurs Anregungen und Modelle finden zu können, die in der Schule die kreative Praxis erleichtern können.

Soweit die knappe Utopie zur Illustration.

Individual-psychische „Leistungen“, die vor der begrifflichen Fixierung liegen und Interaktion erst ermöglichen, wurden schon immer pervertiert durch begriffliche Definition und daraus resultierende Vorschriften. Die bekannten Worte Vertrauen, Liebe und Hoffnung können auf solche Empfindungen, die im eigenen Bewusstsein spürbar sind, hinweisen. Und ohne diese Empfindungen gäbe es keine Interaktion und kein soziales Zusammenleben; sie beziehen sich nämlich auf die Bereitschaft des Bewusstseins über seinen Entwicklungsstand hinauszugehen und sich auf anderes und andere einzulassen. Das Schicksal dieser drei Worte aus dem Neuen Testament ist bekannt: aus dem griechischen Wort für Vertrauen wurde im Zuge der Institutionalisierung und Dogmatisierung der frühen Kirche das lateinische Wort „fides“, das eher eine gleichsam rechtliche Verpflichtung und Anerkennung von Hierarchie bezeichnet, was in der deutschen Fassung „Glauben“ erhalten ist: es muss einem ja gesagt werden, was man glauben soll bzw. an wen oder an was. Und dann kann Glauben ja auch kontrolliert werden. Im Zuge der Dogmatisierung werden aus Liebe und Hoffnung dabei tägliche „Hausaufgaben“ deren Erfüllung nicht die Empfindungen Liebe und Hoffnung bewirken, sondern allenfalls das Gefühl von Rechtschaffenheit.

Ist es wirklich nur eine Utopie sich vorzustellen, man könne aus theoretischer Einsicht die Achtung vor dem Unbeobachtbaren in jedem Menschen wieder erlernen? Und ist es abwegig, sich dann vorzustellen, menschliche und pädagogische Interaktion nicht in den Dienst von Bewusstseinsmanipulationen zu stellen, die den Einzelnen als Humankapital und Wirtschaftsressource planbar und ausnutzbar machen? Utopie kann ja auch bedeuten, dass etwas erst in Zukunft möglich ist – wie in Brechts Gedicht „An die Nachgeborenen“:

„Ihr aber, wenn es soweit sein wird  
Dass der Mensch dem Menschen ein Helfer ist  
Gedenkt unsrer  
Mit Nachsicht.“

## Literatur

- Armbruster, Michael (2006): Heterogene Argumentationen zur Legitimierung der Didaktik des Sachunterrichts. Tönning: Anderer Verlag
- Barthelmeß, Manuel (2002): Pädagogische Beeinflussung als Fremdorganisation. Ein systemtheoretisches Modell der Intervention. Weinheim/Basel: Beltz
- Kahlert, Joachim (2005): Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis – Erwartungen an die Didaktik (nicht nur) des Sachunterrichts. In: Cech, Diethard/Griest, Hartmut. (Hrsg.) (2005): Sachunterricht in Praxis und Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Maturana, Humberto R./Varela, Francesco J. (1984): Der Baum der Erkenntnis. Bern und München: Goldmann
- Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (2007a): Sollen wird Können (oder soll Können werden) – sachunterrichtliche Kompetenzen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.) (2007): Kompetenz im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus (2007b): Von der Lebenswelt zum eigenen Leben im Sachunterricht – Perspektiven auf den Sachunterricht und seine Didaktik. In: Schomaker, Claudia/Stockmann, Ruth (Hrsg.) (2007): Der Sachunterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Scholz, Gerold (2005): Sechs Eckpunkte für das Studium des Sachunterrichts. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 5/Okttober 2005
- Rauterberg, Marcus (2007): Sachunterricht und Konstruktivismus: Analyse eines Verhältnisses. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)/Ausgabe Nr. 8/März 2007
- Sciacchithno, Antonello (2002): Wissenschaft als Hysterie. Wien: Turia+Kant
- Siemer, Stefan H. (2007): Das Programm der Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine systemische Orientierung. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller
- Titze, Hartmut (2005): Bildungskrisen und Selbstorganisation der Kultur. In: Heidelberger Jahrbücher 49/2005, S. 163-208
- Weick, Karl E. (1985): Der Prozess des Organisierens. Frankfurt: Suhrkamp