

Aebli, Hans

Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 33-44. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Aebli, Hans: Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, S. 33-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228752 - DOI: 10.25656/01:22875

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228752>

<https://doi.org/10.25656/01:22875>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

Beiträge zum 8. Kongreß
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

vom 22.–24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :
Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I. Öffentliche Ansprachen	
HERMANN GRANZOW	15
HANS MAIER	22
HANS THIERSCH	26
II. Öffentliche Vorträge	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung	81
III. Symposien: Vorträge/Berichte	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i>	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER Zur Pädagogik der Glocksee-Schule	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	130
JOHANN PETER VOGEL Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter</i>	139
HERWIG BLANKERTZ Einführung in die Thematik des Symposions	139
ANDREAS GRUSCHKA Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen	143
HAGEN KORDES Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung	153
WOLFGANG FISCHER „Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung	168
JÜRGEN ZIECHMANN Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern</i>	203
JOACHIM DIKAU Zusammenfassung des Symposiums	203
GÜNTHER DOHMEN Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i>	
	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i>	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i>	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i>	
	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i>	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i>	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposiums	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.)	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i>	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis	392

LENELIS KRUSE Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung	395
WILFRIED BERG Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit	399
KARLHEINZ INGENKAMP Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern	403
PAUL J. MÜLLER Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung	407
EDGAR WAGNER Die informierte Einwilligung	410
ERWIN DEUTSCH Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz	413
HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER Zuständig sein und überflüssig werden	417
ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH Überflüssige oder verkannte Disziplin?	443
VERONIKA REISS Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs	465

Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema

Wenn man vor 10 Jahren einen Psychologen gefragt hätte, was das sei, „Wissen“, und ob es etwas Gutes sei, so hätte er wahrscheinlich die Achseln gezuckt und geantwortet: „Den Begriff Wissen führe ich in meinem theoretischen Repertoire nicht, und darum kann es auch nichts Gutes sein.“ Die Antwort eines Pädagogen wäre wohl differenzierter und auch etwas länger ausgefallen, zum Beispiel so: „Ja, den Begriff gab's bei den Herbartianern. Bei uns heißt das ‚Bildungsgut‘. Von ‚Wissen‘ sollte man eigentlich nicht sprechen, das tönt so unerschlossen, mein Kollege würde sagen ‚zu unhinterfragt‘, und in dieser Form ist das auch nicht gut für die Kinder, wollte sagen: für den künftigen Staatsbürger.“

So vielleicht – und nicht ganz ernsthaft – vor 10 Jahren. Heute sehen die Dinge anders aus. Ich weiß zwar nicht, ob der Titel dieses Beitrags doch etwas zu optimistisch formuliert ist und ob man nicht – mit HOLT (1964) – eher von der Wiederkunft eines Verbannten sprechen sollte. Vielleicht steht dieser verbannte Begriff sogar erst vor der Tür, um wieder Einlaß in das Haus der Bildungswissenschaften zu verlangen. Jedenfalls wird meine Schlußfolgerung und Empfehlung sein, ihn wieder in unser pädagogisches und didaktisches Denken aufzunehmen.

Ich werde in diesem Beitrag folgendermaßen vorgehen. In einem *ersten Teil* möchte ich zeigen, wie der Wissensbegriff seit 1900 unters Rad gekommen ist. Insbesondere möchte ich sein Schicksal in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik beleuchten und dann zeigen, daß ihm auch die emanzipatorische Wende nicht aufgeholfen hat. In einem *zweiten Teil* möchte ich zeigen, wie der Begriff des Wissens in der Psychologie der letzten zehn Jahre wieder lebendig geworden ist. In einem *dritten Teil* möchte ich Vorschläge zu einer Neudefinition des Wissensbegriffs und zur Unterscheidung von Schema und System machen, und zum Schluß möchte ich sagen, welche grundsätzlichen pädagogischen Optionen hinter diesem Vorschlag stehen. Denn es geht nicht nur ums Wissen, es geht um die Art, wie wir der Welt begegnen und wie wir darin unsere Rolle sehen.

1. Vom Niedergang des pädagogischen und psychologischen Wissensbegriffs

Die *Herbartianer* hatten das natürliche Verhältnis der Aufklärer zum Wissen als Bildungsziel¹. Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit waren die pädagogischen Schlüsselbegriffe. Interessen aber waren Vorstellungen, die spontan ins Bewußtsein steigen und dieses bestimmen, ebenso wie Sittlichkeit Bestimmtheit des Bewußtseins durch sittliche Vorstellungen bedeutete. Vorstellungen aber waren speicherfähige Wissensselemente, die im Nichtbewußten verfügbar waren.

1 In REINS Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik (S. 248) steht zum Stichwort „wißbegierig“: „Wißbegierde, die edle Schwester der Neugier, besteht in dem lebhaften Verlangen nach klaren Vorstellungen, in dem heißen Drang, Kenntnis, Kunde von etwas zu erlangen, in der Art, daß es einem bekannt wird. SCHOPENHAUER, nach dessen Annahme Knaben meistens Wißbegier, kleine Mädchen bloß Neugier zeigen, sieht in der Wißbegier ‚das Begehren nach Kenntnis‘, insofern es nicht wie die Neugier auf das Einzelne, sondern auf das Allgemeine gerichtet ist. Gewißheit über irgend etwas erlangt zu haben, genügt dem Wissenstriebe und gewährt innere Befriedigung, indem es die Lust des Wahrheitsgefühls erweckt und damit das Interesse vertieft“.

Zu Beginn der erziehungsgeschichtlichen Periode, die wir hier betrachten, war HERBARTS Psychologie und Pädagogik schon historisch – trotz der Versuche der Fortentwicklung durch seine Schüler. Die progressiven Ideen von 1900 entsprangen anderen Quellen: Wir denken an die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, an den Neukantianismus, an die Lebensphilosophie, an die ROUSSEAU-Renaissance dieser Zeit, an den eben aufkommenden Pragmatismus.

Ihren radikalen Ausdruck fanden die neuen Ideen in der *Reformpädagogik*. Sie aber bedeutete den Bruch mit dem aufklärerisch-herbartianischen Wissensbegriff. Wissen galt nun als „toter Gedächtniskram“, als gefühls- und erlebnisferner Stoff, vermittelt in langweiligen, nach Formalstufen organisierten Lektionen. Auch die eben aufkommende *Gestaltpsychologie* wandte sich von diesem Begriff ab. An die Stelle der Erfahrung widerspiegelnden Bewußtseinsinhalte mit ihrer individuellen Geschichte (siehe zum Beispiel G. E. MÜLLER 1911, 1913, 1917) trat der Begriff der Einsicht, vermittelt in Prozessen der Umstrukturierung. Dahinter stand die Annahme einer Isomorphie der Strukturen des zentralen Nervensystems und der phänomenalen Welt (KÖHLER 1947). Irrationalistische Psychologien wie diejenige eines KLAGES interessierten sich überhaupt nicht mehr für die rationalen Elemente des Bewußtseins: Wissen gehörte dem Bereiche jenes Geistes an, der nun zum „Widersacher der Seele“ (KLAGES 1972) erklärt wurde.

Nachdem sich die Stürme der Reform gelegt hatten, prägten drei überragende Gestalten, wie wir wissen, die Welt der deutschen Pädagogik: NOHL, LITT und SPRANGER (in der Reihenfolge ihrer Geburtsjahre 1879, 1880, 1882 aufgezählt), alle drei DILTHEY-Schüler. Eine Reihe historischer und universitätspolitischer Zufälle hatte zur Folge, daß Herman NOHL die weitere Entwicklung der deutschen Pädagogik maßgeblich bestimmen sollte: Ich denke an die ungebrochene Linie der geistigen Vaterschaft, die von NOHL über WENIGER zu seinen zahlreichen Schülern auf den Pädagogiklehrstühlen der Nachkriegszeit führt. Ich möchte in der Folge diese Linie ins Auge fassen, weil sie schließlich in eine Didaktik ausmündet, die bis vor kurzem die einflußreichste in Deutschland war (und wahrscheinlich heute noch ist): die geisteswissenschaftliche. Wie erging es dem Wissensbegriff in dieser geistigen Umgebung?

Dazu ist vorerst ein Blick auf den Vater dieser Schule, DILTHEY, notwendig. BARTELS (1968) hat auf die Doppelnatur der DILTHEYSchen Philosophie hingewiesen: einerseits die Ablehnung der „natürlichen Systeme“ der Wissenschaften und – allgemeiner – der menschlichen Institutionen, insofern sie einen Absolutheitsanspruch erheben, und die Betonung der *Geschichtlichkeit* der Lebens- und Geistesphänomene und der *Offenheit* ihrer historischen Entwicklung, andererseits aber in allen Bereichen des Geisteslebens, besonders auch im pädagogischen, die Einsicht in die Notwendigkeit und die Existenz *allgemeingültiger* Regeln und Zielsetzungen, die das Denken und das Handeln leiten. Innerhalb des DILTHEYSchen Erbes hat NOHL vor allem die erste Komponente aufgenommen. Er nennt „die große objektive Wirklichkeit“ der Erziehung zwar nur den Ausgangspunkt der pädagogischen Theorie, meint aber mehr: Da es keine allgemeingültigen Normen und keinen allgemeingültigen Sinn des Erziehens gibt, sind die Objektivierungen der Erziehungswirklichkeit das einzige „*phaenomenon bene fundatum*“ (NOHL 1933, 13). Das ist Positivismus, auch wenn der Kern der Erziehungswirklichkeit Erlebnis ist. NOHLS Positivismus ist in seiner Grundhaltung hermeneutisch: So wie der Leser den Text deutet, deutet der Erziehungswissenschaftler die Phänomene der Erziehungswirklichkeit. Die Haltung des Deuters ist zugleich eine kontemplative: Es geht grundlegend um die Betrachtung vorgegebener Wirklichkeiten, auch wenn NOHL gelegentlich davon spricht,

daß derjenige, der „das Wesen der Erziehung erfassen will, sich vor allem in den Zug ihrer Arbeit stellen muß“ (ebenda), was eine handlungstheoretische Wende ankündigt. Aber wohlgemerkt: Das Sich-in-den-Zug-der-pädagogischen-Arbeit-Stellen geschieht immer noch im Dienste der Erfassung des *Wesens* der Erziehung, also immer noch mit einem hermeneutisch-kontemplativen Ziel. Da nun aber der Kern der betrachteten Phänomene die gelebte Erziehungswirklichkeit ist, so genügt zu seiner Erfassung auch das sich damit identifizierende Erleben²: Hier ist kein grundsätzlicher Platz für ein Wissen, das zur Deutung der Realität notwendig ist, ebensowenig wie für ein Wissen, das Handlung leitet.

WENIGER, 15 Jahre jünger als NOHL und sein Schüler, folgt auf weite Strecken seinem Lehrer. Indessen zeigen sich auch Unterschiede, so die Überschreitung seines Bildungsbegriffs als Teilhabe an der geistigen Überlieferung in Richtung einer Menschlichkeit und Reife, die sich im Willen und der Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln ausdrückt (WENIGER 1975). Wir würden erwarten, daß WENIGER hier die Frage der instrumentellen und der normativen Voraussetzungen des Handelns stellte. Diesen Weg schlägt er aber nicht ein. Es ist ein christlich vertiefter Begegnungsbegriff, aus dem er die verantwortliche Handlung entspringen sieht; die strukturellen Voraussetzungen und die Inhalte, die wir sowohl als Elemente eines Handlungswissens als auch als handlungsleitende Werte erwarten würden und die sich psychologisch und didaktisch in einem spezifischen Wissensbegriff ausmünzen müßten, werden von WENIGER nicht thematisiert.

So die Väter. Wie sehen die Dinge bei den Söhnen und in der Gegenwart aus? Indem wir diese Frage beantworten, fassen wir zugleich jenen Bereich der Pädagogik ins Auge, in dem sich das Problem des Wissens notwendig stellt oder doch stellen müßte: die Didaktik. Wir betrachten daher die geisteswissenschaftliche Didaktik, und zwar vorerst in der ursprünglichen Form, die ihr Wolfgang KLAFFKI 1958 gegeben hat. Die Frage ist die gleiche: Welche Rolle spielt darin der Begriff des Wissens, und wäre diese Rolle aus seinem Verständnis zu erklären? Nach der Beantwortung dieser Fragen wollen wir sehen, ob die emanzipatorische Wende der geisteswissenschaftlichen und der Berliner Didaktik, die ich kurz einführen werde, in dieser Hinsicht eine Veränderung gebracht hat.

Ich sehe in KLAFFKIS Verständnis der Unterrichtsgegenstände die DILTHEYSche Konzeption des objektiven Geistes nachklingen: Unterrichtsgegenstände sind Objektivierungen historischen Lebens. Die grundlegende Aufgabe des Unterrichts besteht darin, dem Schüler *Zugang* zu ihrem lebendigen Kern zu verschaffen, diese mit ihm und für ihn zu *erschließen*, wie KLAFFKI gerne sagt. Damit erlangen diese „Bedeutung“ für den Schüler, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Dann fragt KLAFFKI nach der *Struktur des Inhaltes*. Hier eröffnen sich fruchtbare Perspektiven: Die Struktur des Inhaltes könnte ja bei geeigneter subjektiver Rekonstruktion auch zur Struktur des erworbenen Wissens werden und in der Folge seine produktive Anwendung leiten. KLAFFKI bleibt aber bei der realistischen Betrachtungsweise: Er fragt nach der Schichtung der einzelnen Inhaltsmomente, nach dem größeren sachlichen Zusammenhang des Inhalts und seinen Eigentümlichkeiten, die den Kindern den Zugang zur Sache schwer machen.

Das ist *ontologischer Realismus* in einer doppelten Bedeutung: Die Unterrichtsgegenstände treten dem Schüler als objektive Realitäten, als Kulturgüter, entgegen; diese

2 Dies gilt auch, wenn man die von K. LUTTRINGER (1980) in NOHLS „Einführung in die Philosophie“ notierte Annahme einer ursprünglichen Vernünftigkeit und Sinnhaftigkeit der Lebensphänomene annimmt, denn diese ist durchaus allgemein und apriorisch verstanden und führt zu keinem spezifischen Wissensbegriff.

enthalten einen geistigen Kern, der etwas von der Eigenständigkeit der platonischen Idee hat. Die charakteristische Beziehung des gebildeten Menschen zu den Kulturgütern ist die des „Zuganghabens“. Sie „bedeuten ihm etwas“. Es liegt eine Art Dependenz, eine Art des Anhängens oder der Partizipation am Kulturgut vor, dem im Persönlichen der „pädagogische Bezug“ entspricht. Dies ist um so natürlicher, als nach NOHL „die pädagogische Wirkung . . . nicht von einem System von geltenden Werten (ausgeht), sondern immer nur . . . von einem wirklichen Menschen“ (NOHL 1970, 132f. zit. n. OELKERS 1981, 761). Der Abhängigkeit vom Bildungsgut entspricht also die Abhängigkeit vom Erzieher, der sie vertritt, wobei wir sofort hinzufügen müssen, daß diese Beziehung nach NOHL, und sicher auch nach KLAFKI, allmählich der Selbstbestimmung des Zöglings weichen sollte.

Welchen Wissensbegriff impliziert eine solche Pädagogik? Die Antwort muß sein: einen äußerst blassen, und dies aus folgenden Gründen. Einmal erfordert das Erschließen eines Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich kein Instrumentarium. Natürliches Verstehen, Erlebnis, Einfühlung sind sein Kern. Hier tritt uns die vorkritische oder vitalistische transformierte kantianische Erkenntnistheorie DILTHEYS entgegen. Die Erschließung eines Unterrichtsgegenstandes hat sodann auch kein Wissen im Sinn der autonomen Verfügung über denselben zur Folge. Die Internalisierung bleibt unvollendet. Der Bezug zum Gegenstand bleibt Partizipation, Dependenz. Darum ist der Ausdruck der Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand auch wesentlich der hermeneutische Kommentar, nicht die rationale Rekonstruktion³ und autonome Verfügung über den Gegenstand.

Um KLAFKIS 58er Analyse gerecht zu werden, müssen wir hier hinzufügen, daß er die beschriebene Haltung an zwei Stellen seines Fragekataloges ansatzweise überschreitet. Die Frage IV.6 des Analyseschemas lautet: „Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll?“ und die Frage V.3: „Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das im exemplarischen Beispiel . . . erfaßte Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (immanent wiederholen) zu lassen?“

Das Wort vom Mindestwissen scheint das schlechte Gewissen des Pädagogen zu signalisieren. Mit dem Wissen kann etwas nicht stimmen, wenn man es auf das notwendige Minimum beschränken muß. Was damit nicht stimmt, entnehmen wir der Frage V.3: Das Wissen soll sich zwar in der Anwendung bewähren. Aber Bewährung in der Anwendung bedeutet nur üben und immanent wiederholen!

So der Stand der „didaktischen Analyse“ im Jahre 1958. Wir müssen nun ihre Verwandlungen nach 1968 betrachten. Ich möchte dies hier nicht in der gleichen Ausführlichkeit tun, und dies aus zwei Gründen. Einmal sind die Verwandlungen nicht im engen Sinne didaktischer Natur. Sie betreffen vielmehr die umfassende Deutung der Begründung und der Zweckbestimmung von Erziehung und Unterricht. Sodann aber übernimmt KLAFKI eine Reihe von Forderungen, die auch von einer Vielzahl anderer Pädagogen erhoben wurden, insbesondere von der Berliner Schule, die sich mit WOLFGANG SCHULZ in Hamburg fortsetzt. Ich möchte daher ein kurzes Wort zu der letzteren sagen, um sodann

3 Rekonstruktion verstehe ich hier nicht im gegenwärtigen deutschen Sinn, sondern im Sinne DEWEYS, PIAGETS und der Modelltheorie, also als Konstruktion eines Modells der vorgegebenen Erscheinung mit rationalen Mitteln und dem Ziel, ihre Struktur so abzubilden, daß sich das rekonstruierte Modell wie das abgebildete Phänomen verhält.

den ersten Teil dieses Beitrags mit einer zusammenfassenden Stellungnahme zum Stand des Wissensproblems in allen jenen Didaktiken abzuschließen, die sich die Philosophie der Frankfurter Schule zu eigen gemacht haben.

Die Schwierigkeit einer Deutung der *frühen Berliner Schule* besteht darin, daß sie in ihrer theoretischen Ausarbeitung selten bis zu den konkreten Prozessen des Lehrens und Lernens vorgedrungen ist. Ihre Strukturen sind sehr formal. Die Rede von den „Entscheidungsfeldern“ und den „Bestimmungsfeldern“ des didaktischen Geschehens und ihrer Interdependenz herrscht vor. Diese Felder betreffen, in der letzten Formulierung von SCHULZ (1980), die Ausgangslage der Lehr-Lern-Gruppe, ihre Unterrichtsziele, die methodischen und medialen Vermittlungsvariablen und die Erfolgskontrolle. Was für ein Erfolg? Wenn wir von den besonderen Zielen der noch zu behandelnden emanzipatorischen und kritischen Pädagogik absehen, bleibt HEIMANNs grundlegende Aussage, daß das Wissen des jungen Menschen der Daseinserhellung, der Daseinsbewältigung und der Daseinserfüllung dienen solle (HEIMANN 1961). Das sind würdige Ziele. Das Problem besteht aber auch hier darin, die konkreten Prozesse ihrer Verwirklichung zu definieren.

Im übrigen ist die Berliner Didaktik weit offen, so weit, daß HEIMANN selbst die Frage stellt, ob ihr nicht Anarchie drohe (HEIMANN 1962, 166). Diese Offenheit setzt sie, zusammen mit ihrer empirischen Ausrichtung, in ihrer sehr allgemeinen Teleologie der Daseinserhellung, -bewältigung und -erfüllung der Gefahr aus, in den Dienst von Zielsetzungen gestellt zu werden, die von ihren ursprünglichen stark verschieden sind. Ich sage „Gefahr“: Da schwingt schon ein Stück Parteinahme mit. Andere haben darin eine Chance der Fortentwicklung gesehen.

So hat also sowohl die geisteswissenschaftliche wie auch die Berliner Didaktik nach 1968 ihre kritisch-emanzipatorische Wende vollzogen. Wir haben hier nur die Frage zu stellen, ob sich damit eine neue Deutung des Wissensbegriffs und seiner Funktion ergeben hat. Die Antwort ist: nein, in keiner Weise; vielmehr bewährt sich auch hier das klassische französische Diktum: „Plus ça change, plus ça reste la même chose“.

ADORNO, HORKHEIMER und HABERMAS fordern zur Emanzipation auf. Sie soll durch Aufklärung im Geiste kritischer Rationalität geschehen. Wo soll die Emanzipation ansetzen? Der Angriffspunkt ist vorgezeichnet: im Verhältnis der Dependenz des Zöglings von den Objektivierungen der nunmehr „ideologisch“ genannten historischen Kräfte und von den Herrschaft beanspruchenden Autoritäten, den erzieherischen zum Beispiel, zu denen der „pädagogische Bezug“ bestanden hatte. An die Stelle der Beziehung der Erschlossenheit, des Zugangs und damit der teilnehmenden Nähe sollte eine Haltung der kritischen Distanz treten. Die „Bildungsgüter“ sind in dieser Sicht leicht in eine von zwei Rollen zu drängen: in diejenige von „instrumentellen Themen“, von *bloßen Mitteln* im Dienste der Emanzipation, oder aber in die Rolle authentischer emanzipatorischer Themata. Das war in vielen Fällen um so leichter zu bewerkstelligen, als die Objektivierungen des historischen Lebens ja einen sozialen und politischen Entstehungsprozeß aufwiesen, den man nur „richtig“ zu reflektieren brauchte. Paßte er nicht ins emanzipatorische Konzept, so war er als herrschaftsverdächtig aufzuklären.

Bei alledem bleibt die Zielvorstellung der Freiheit nur negativ bestimmt. Die Ordnungen, in denen sich Freiheit verwirklichen soll, werden nicht definiert. Der Kern der Emanzipationsphilosophie und -pädagogik ist Kritik an Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft und im eigenen Unbewußten. Zum Problem des Wissens bedeutet das: So wenig wir die Inhalte der Freiheit kennen lernen, so wenig wird über das geistige Repertoire, also das

Wissen ausgesagt, aus dem heraus Kritik und ein echterer Zugang zu den Bildungsgütern stattfinden sollen. Es fehlt aber auch die Theorie jenes Wissens, in dem sich ihre echte Verarbeitung – die Genfer sagen: Assimilation – niederschlägt. Die „subjektiven Bedingungen der Möglichkeit von Bildung zur Freiheit“ bleiben unaufgeklärt.

2. Die Wiedergeburt des Wissensbegriffs

Die Wiedergeburt des Wissensbegriffs in der Psychologie hat eine Geschichte von ähnlicher Komplexität wie die Geschichte seines Niedergangs. Auch hier möchte ich nur einige Grundzüge aufzeichnen. HUSSERLS *Phänomenologie* stellte unter anderem eine Reaktion auf die von HERBART geprägte Bewußtseinsspsychologie dar: HUSSERL wollte nicht die quasi-dinglichen Elemente des Bewußtseins untersuchen, sondern die Art, wie die Welt dem Bewußtsein erscheint und wie darin Geltung und Notwendigkeit ebenso wie Anmutung und Anschaulichkeit möglich werden. Das Phänomen ist sowohl äußerlich als auch innerlich, und sein Charakter ist nicht derjenige des Wissens. Aber die phänomenologische Methode bedeutete ein Ernstnehmen der qualitativen Vielfalt der Erscheinungen, die zu einem reichen Bild des Wissens führen mußte, sobald man sich entschließen konnte, den Niederschlag der Begegnung mit der Welt psychologisch zu fassen.

Die *Gestaltpsychologie*, maßgeblich beeinflusst durch die Phänomenologie, war, so haben wir gesehen, viel mehr an den Prozessen der Strukturierung und der Umstrukturierung der phänomenalen Welt interessiert als an ihrem wissensmäßigen Niederschlag. Trotzdem lenkte sie die Aufmerksamkeit der Psychologen und Pädagogen auf die *ganzheitlichen Systeme* innerhalb des geistigen Lebens, ein Gedanke, der in die Idee der kohärenten Wissenssysteme eingehen sollte.

Der *Pragmatismus* entwickelt sich bekanntlich aus einer Synthese von hegelianischer und biologischer Entwicklungstheorie. Er lehnt zwar eine statische Konzeption des geistigen Lebens und damit auch einen statischen Wissensbegriff ab. Er hat andererseits einen prägnanten Begriff des *Handlungsrepertoires*: Der Mensch begegnet der Welt nicht mit leeren Händen, sondern mit einem Repertoire von Verfahren und Begriffen, die ihn zum erfolgreichen Lösen von Problemen befähigen. Das ist ein dynamischer Begriff des instrumentellen Wissens.

Sowohl die Gestaltpsychologie als auch der Pragmatismus haben PIAGET stark beeinflusst. Seine frühe Beschäftigung mit Wissenschaftsgeschichte und primitiven Kulturen lenkte ihn zugleich auf die Untersuchung verschiedener Weltbilder. Sein französischer Neukantianismus, verbunden mit evolutionistischen Ideen, lenkte ihn, wie die Pragmatisten, auf die Idee eines Repertoires von Handlungsschemata, in denen sich das kleine Kind die Welt handelnd erobert, und auf die Idee eines in sich zusammenhängenden Weltwissens, in dem das Kind seine Erfahrungen integriert. Sowohl die neuen Handlungsschemata als auch das Weltbild als Ganzes werden bei PIAGET vom Kinde *konstruiert*. Die Elemente der Konstruktion findet es nicht außer sich im Phänomen oder in der Empfindung, sondern im Repertoire der vorhandenen Wissens Elemente: ein weiterer Begriff, der PIAGET zum Vorläufer der modernen Wissenstheorie macht, und dies trotz der reformpädagogischen Grundhaltung, die ihn jeden statischen Wissensbegriff ablehnen läßt.

Eine weitere Quelle des modernen Wissensbegriffs entspringt der *Linguistik*: In dem Maße, als sich die Sprachwissenschaft dem Problem der Spracherzeugung zuwandte, mußte die Frage nach den Strukturen akut werden, die im Prozesse der Spracherzeu-

gung aktiviert und in vielfältiger Weise kombiniert werden. CHOMSKYS (1965) Kompetenzbegriff ist ein dynamischer Wissensbegriff. Eine Sprache lernen heißt danach, Strukturen erwerben (oder angeborene Strukturen aktualisieren), aus denen in immer neuer Kombination und Ableitung Sätze erzeugt werden. FILLMORE (1969) hat nach CHOMSKY eine Sprachtheorie entworfen, die sich wesentlich von den Handlungsbedeutungen der Sätze inspiriert: Dies hat ermöglicht, zwischen dem Sprach- und dem Handlungswissen des Menschen wichtige Entsprechungen aufzuweisen (AEBLI 1980/81).

Die dritte Quelle der modernen Wissenstheorie entspringt den Versuchen, menschliches Handeln *modellartig* darzustellen. Der Nobelpreisträger SIMON nahm sich zusammen mit seinen Mitarbeitern NEWELL und SHAW u. a. vor zu analysieren, wie der Mensch Schach spielt, um diese Prozesse sodann in schachspielenden Computerprogrammen zu simulieren (NEWELL/SIMON 1972). Dabei stießen diese Forscher notwendig auf die Frage, welches Wissen den Menschen zur Beurteilung von konkreten Spielsituationen und zur Entwicklung von erfolgversprechenden Handlungsfolgen und Strategien befähigt. MINSKY (1968) und SCHANK/ABELSON (1977) andererseits untersuchten, wie Menschen komplexe Situationen deuten, ihrerseits mit dem Ziel, diese Deutungsvorgänge *modellartig* darzustellen. Wiederum zeigte sich die Notwendigkeit, den Deutungshorizont, also das Wissen der Deuter, zu definieren. Die Wissensseinheit MINSKYS ist das *frame*, eine Art ganzheitliches Deutungsschema.

Ich selber habe es in den letzten Jahren unternommen, diese verschiedenen historischen Fäden zusammenzuziehen und eine Theorie des Wissens zu entwerfen, die sowohl entwicklungspsychologisch als auch pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann (AEBLI 1981). Die ursprünglichen Elemente dieses Wissens sind die *Handlungsschemata* und die *Wahrnehmungsschemata* des kleinen Kindes: Es ist ja weder ein Denker noch ein Deuter von Kulturgütern, sondern ein kleiner Entdecker, der auszieht, die Welt mit den Schemata seines praktischen Tuns (ergreifen, bewegen, drücken, schütteln, schlagen, usw.) und seiner Wahrnehmung zu erobern.

Diese Schemata haben einen charakteristischen „Entstehungszusammenhang“. Ein wesentlicher Teil des kindlichen Handelns und Wahrnehmens vollzieht sich in enger Gemeinschaft mit seiner Mutter, also partnerschaftlich und damit sozial, später in progressiv sich erweiternden Kreisen (PESTALOZZI 1801), in denen sowohl die Ruhe und Sicherheit der Geborgenheit und der Bindung als auch Fortschritte und bereicherspezifische Emanzipationsprozesse statt haben.

Das Handlungswissen des Kindes entwickelt sich in der Folge in zwei Richtungen, und ein guter Unterricht unterstützt diesen Prozeß: Das konkret-praktische Handeln mit seiner Ausrichtung auf den greifbaren Effekt verinnerlicht und systematisiert sich immer mehr zur abstrakten *Operation*, und diese reflektiert und objektiviert sich im *Begriff*. So entsteht ein dreifaches Repertoire: das *Praktikon*, das *Logistikon* und das *Lexikon*, das Instrumentarium der Handlungsschemata mit seinen Verfahren und Methoden, das Instrumentarium der logischen und mathematischen Denkoperationen und das Repertoire der Begriffe. Trotz diesen Differenzierungen bleiben gemeinsame Züge erhalten: Handlungsschemata, Operationen und Begriffe haben einen *hierarchischen Aufbau*. Dieser spiegelt ihre Entstehung durch Konstruktion aus einfacheren Elementen wider. Sie sind *zielgerichtet*, die Handlungsschemata ausgerichtet auf einen praktischen Effekt, die Operationen auf eine Verknüpfungsstruktur und die Begriffe auf die objektivierte Erkenntnis. Sie sind übertragbar und damit anwendbar auf neue Gegenstände und Situationen. Sie konstituieren, mit anderen Worten, ein handlungsfähiges, dynamisches, ein „praktisches“ Wissen.

So können wir die folgende Zwischenbilanz ziehen: Die Annahme eines aktiven, die Welt nicht bloß deutenden, sondern seine geistigen Werkzeuge aus eigenen Mitteln konstruierenden und mit ihrer Hilfe in sie eingreifenden Subjektes zwingt zur Beachtung des Repertoires, aus dem heraus das Subjekt seine Handlungen und Begriffe konstruiert und evoziert. Hier kann man nicht bei einem halben Begriff des „Erschließens“ stehen bleiben und insgeheim hoffen, daß das, was in einem blassen „Deutungshorizont“ oder einer vagen „Offenheit“ nicht enthalten sei, von der Sache auf das Subjekt übergehe. In Abwandlung des mittelalterlichen Diktums können wir sagen „nihil in constructio quod non antea in repertorio“.

Aber das Wissen des Kindes hat nicht nur Repertoirecharakter. Es stellt nicht nur eine Sammlung von Werkzeugen des geistigen Lebens dar. Zwei Prozesse führen über das handlungsnahes Schema hinaus: seine Verwendung zur *Darstellung* der Wirklichkeit und seine *Integration* zum „Bild des Wirklichen“, etwas unschärfer, zum Weltbild.

Die Schemata des Handlungs- und Operationswissens sind keine Gegenstände, die dem Menschen *begegnen*. Eine Handlung und eine Operation ist ein Akt, der wirklich wird, indem wir ihn vollziehen. Zwar können sich Handlungen und Operationen im Bewußtsein des Handelnden zum Begriff objektivieren und damit eine quasi-gegenständliche Qualität erwerben. Trotzdem bleibt ihr Ursprung generativ: Sie werden wirklich, indem sie das Subjekt erzeugt. Ein entscheidender neuer Schritt vollzieht sich dann, wenn das Kind eine Handlung oder einen Prozeß, die es selbst erzeugen kann, an einem Menschen oder an einer Sache wahrnimmt und sie versteht, indem es sie innerlich nachvollzieht. Dieser Vorgang kann affektive Elemente umfassen: dann sprechen wir von Einfühlung und von einfühelndem Verstehen. Dieser Vorgang ist vorbereitet in der Wahrnehmung elementarer Strukturen der Umwelt durch angeborene Wahrnehmungsschemata. Damit eröffnet sich dem Kind eine neue Art des Wissens: das Wissen über Prozesse und Gegenstände, die ihm vorerst fremd sind. Sie werden ihm vertraut, indem es die Schemata seines eigenen Wahrnehmens, Handelns und Operierens auf sie anwendet, sei es in ihrer „flüssigen Form“, sei es in der „kristallisierten Form“ des Begriffs. So entsteht ein objektives Weltwissen, das jedoch immer mit eigenen geistigen Mitteln assimiliert und rekonstruiert werden muß, und das dem Kind daher echt angehört.

Der andere Vorgang ist der Vorgang der *Integration*: Die Schemata des Wahrnehmens, des Handelns, Operierens und ihre Objektivierungen im Begriffe bleiben sich nicht fremd. Sie integrieren sich zum Bild der wahrnehmbaren Welt, zu Handlungssystemen, zu Operationssystemen und zu Begriffssystemen, wobei unter diesen wiederum zahlreiche innere Beziehungen bestehen, so daß wir im Grenzfall vom einen System des Weltwissens, vom einem „Bild des Wirklichen“ sprechen können.

Unter technischen Gesichtspunkten nennen wir das Bild der Wirklichkeit ein *System*, und wir heben es ab vom *Schema*. Schemata sind hierarchische Strukturen, die auf ein Ziel hin geordnet sind. Sie entstehen durch alternierende Schritte der Verknüpfung und der Objektivierung. So das Handlungsschema des Schmiedens: darin sind enthalten die Teilschemata des Erzeugens und Unterhaltens eines Feuers, der Erhitzung des Eisenstückes und des Hämmerns, alles mit dem Ziel seiner Formung. Hämmern wiederum umfaßt das Handlungsschema des Schlagens mit einem Hammer; das Schlagens umfaßt das Halten und das rhythmische Auf- und Niederbewegen usw. Begriffe werden ihrerseits durch alternierende Schritte der Verknüpfung und der Objektivierung aufgebaut: Das erkennt man daran, daß etwa die Begriffsdefinition von „Schmieden“, genauso wie das entspre-

chende Handlungsschema, die Elemente des Feuerns, Erhitzens und der Formung durch Hämmern enthält. Der Unterschied besteht darin, daß im Handeln die Objektivierung in der Sache erfolgt, das Feuer also die Objektivierung der Handlung des Feuermachens, das glühende Eisen die Objektivierung der Handlung oder des Vorgangs seiner Erhitzung, das geformte Stück die Objektivierung seiner Formung darstellt, während der Begriff Vorgänge und Relationen mit Hilfe eines sprachlichen, in der Regel substantivischen Ausdrucks objektiviert: Die Worte „Feuer“, „Erhitzung“, „Hämmern“ und „Formung“ treten hier an die Stelle der gegenständlichen Objektivierung, was wieder einmal die fundamentale Rolle der Sprache in der Reflexion und in der Begriffsbildung erweist und uns wesentliche Hinweise auf die Eigenart verschiedener Begabungen gibt. Manch einer, dem der Aufbau von Begriffen mit ihren sprachlichen Objektivierungen schwer fällt, vermag die gleiche Struktur enaktiv aufzubauen, wenn die Objektivierung in der anschaulichen Sache erfolgt. Objektivierung ist weiter Voraussetzung der hierarchischen Unterordnung: die objektivierte Verknüpfung erhält wieder Elementcharakter. Daher kann sie in eine Verknüpfung höherer Ordnung eingehen.

Es ist nun das Wesen der *Systeme*, daß in ihnen zwar hierarchische Zusammenfassungen verschiedenen Niveaus bestehen, daß aber die Elemente auf einem gegebenen Niveau mit einer Vielzahl von anderen Elementen netzartig verbunden sind. Jede einzelne Verknüpfung kann in verschiedene begriffliche, Handlungs- und Operationshierarchien eingehen: darüber präjudiziert das System nichts. Es ist bezüglich der Handlungs- und Erkenntnisinteressen sozusagen neutral: Feuer kann dazu dienen, Eisen zu erhitzen, die Hände zu wärmen, ein Rauchsignal zu erzeugen, usw. Im Denken kann Feuer bezüglich seiner Temperatur, der chemischen Prozesse, der Energieumsetzung, seines Symbolgehaltes, seiner kulturgeschichtlichen Bedeutung gesehen werden: das sind allemal verschiedene Linien im System oder Netz unseres Weltwissens, die vom Knoten „Feuer“ ausgehen.

Im System des Weltwissens sind nun zwei grundlegend verschiedene Tätigkeiten möglich: *Handlung* und *begriffliches Denken* auf der einen Seite, *Betrachtung* auf der anderen Seite. Ein Stück Welt begrifflich zu fassen, „es auf den Begriff zu bringen“, wie HEGEL gesagt hat, bedeutet, eine Reihe von Verknüpfungen auf eine hierarchische Spitze hin zu ordnen. Die oberste Beziehung ist dem Denker „interessant“, von ihr her „erkennt“ er die untergeordneten Beziehungen und faßt sie synthetisch zusammen. Der Begriffsaufbau erfolgt, mit anderen Worten, aus einem Erkenntnisinteresse, genauso wie der Aufbau einer Handlung aus dem Interesse an ihrem Ergebnis, dem Handlungsinteresse, erfolgt. Darum ist begriffliches Denken anstrengend. Es erfordert „die Anstrengung des Begriffs“, so wie das Handeln „die Anstrengung der Tat“ erfordert. Dies gilt nicht nur für den Neuaufbau eines Begriffs und für die Neuentwicklung einer Handlung oder einer Operation. Es gilt auch für die Rekonstruktion eines Begriffs und für die Reproduktion einer Handlung, im ersten Fall etwa, wenn ich erklären muß, was ich unter einem von mir verwendeten Begriff verstehe, im zweiten Fall, wenn ich eine Handlung erneut durchführen muß. Im ersten Fall rekonstruiere ich den Begriff innerhalb des Systems meines Weltwissens, indem ich einen Sektor von einer begrifflichen Spitze her ausleuchte, im zweiten Fall entwerfe ich im System der mir bekannten Prozesse eine spezifische Handlung, indem ich die notwendigen Mittelhandlungen verschiedener Stufen aktiviere und sie auf die Zielhandlung hin ordne. Daher kann man sagen, Begriffe seien *Perspektiven* und Handlungen tätige *Entwürfe* im System des Weltwissens. Beide stellen Leistungen dar und haben ihre impliziten Interessen. Sie sind zielgerichtet, „zweckhaft“.

„*Betrachtung*“ ist die andere Tätigkeit, die wir im System unseres Weltwissens entfalten können. Ihr Wesen ist die horizontale Bewegung im Netz der wahrgenommenen oder vorgestellten, anschaulichen oder sprachlich repräsentierten Zusammenhänge. Diese Bewegungen schlagen sich in Bildern oder Beschreibungen nieder. DANTES „*Divina Comedia*“ und CONRAD FERDINAND MEYERS „*Römischer Brunnen*“ wären Beispiele. *Betrachtung* ist zweckfrei, ihre Motivation ist eine andere, subtilere als diejenige des Erkennens und des Handelns. Kohärenz und Einheit in der Vielheit, milde Diskrepanz, Spannung und Lösung spielen darin eine wichtige Rolle. Das Vergnügen der *Betrachtung* kann in seiner ästhetischen und in seiner intellektuellen Form Züge der Funktionslust haben. Es macht Freude, sich betrachtend, lesend oder zuhörend durch Geflechte von Beziehungen zu bewegen. In seiner höchsten Form wird *Betrachtung* zur *contemplatio*, die in ihrer religiösen Form zur Meditation und zur mystischen Vereinigung des Betrachters mit dem Betrachteten wird.

Beide, die Schemata des begrifflichen Denkens und des Handelns und das System unseres Weltwissens, haben ihre Ordnung und ihre Gütekriterien: Begriffe sollen fruchtbar sein, d. h. die Aufweisung gesetzmäßiger Zusammenhänge in der Wirklichkeit und die Erzeugung geordneter Strukturen ermöglichen. Handlungen sollen zielführend, im einfachsten Falle erfolgreich, unter einem höheren Gesichtspunkt dem Menschen angemessen sein. Das System oder die Systeme des Weltwissens sollen kohärent und – auch sie – der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit angemessen sein. Und weil wir unsere Begriffe und unsere Handlungen in das System unseres Weltbildes hinein entwerfen, sollen nicht nur unsere Pläne und Begriffe unserer Sicht der Welt, sondern soll auch diese unseren Plänen und Begriffen gemäß sein: eine Beziehung der doppelten Entsprechung.

3. Die anthropologische Option

Was ist das für eine Wissenstheorie? Sicherlich keine bloß psychologische, wenn wir Psychologie im gängigen Sinn nehmen. Man erkennt unmittelbar, daß hier einige grundlegende anthropologische Optionen vollzogen sind. Ich möchte diese zum Abschluß dieses Beitrages teilweise explizit machen.

Erstens: das Wissen, das ich hier beschrieben habe, hat dynamische Züge. Aus ihm heraus entwerfen wir unsere Handlungen und unsere Erkenntnisakte. Es ist, mit anderen Worten, praktisch. Aber diese Praxis ist nicht einäugig. Handlungen und Begriffe haben ihre immanenten Ziele und Anwendungen, und diese Ziele betreffen mehr als bloß „Emanzipation“, „Selbst- und Mitbestimmung“ oder „Aufklärung“.

Zweitens: das Wissen, das wir betrachtet haben, ist konstruktiv. Es hat seine Geschichte, eine Geschichte der individuellen und der kollektiven Konstruktion. Die Konstruktion der Begriffs- und der Handlungsschemata, also der Wissenschaften und der Kulturtechniken, ist die kollektive Leistung unserer Vorfahren, der geistigen und der physischen. Es ist der Niederschlag einer individuellen Geschichte, insofern jeder Aufbau von Wissen eine Nachkonstruktion dessen erfordert, was andere vor uns erdacht und erarbeitet, also „erhandelt“ haben. Diese Konstruktion ist nicht bloß ein Wort: sie ist nachweisbar in den Aufbauanalysen von Handlungsschemata und Begriffen (AEBLI 1981).

Drittens: weil dieses Wissen konstruiert wird, gehört es seinem Konstrukteur ganz an. Ich kann es auch anders sagen: Wissen ist entweder aus eigenen geistigen Mitteln aufgebaut, oder es ist kein Wissen. Spezifisch: einen Begriff habe ich entweder aus den Elementen meines Wissens aufgebaut, dann *habe* ich ihn, oder dies ist mir nicht gelungen (weil etwa

der Erklärer über meinen Kopf hinweg geredet hat), dann habe ich den Begriff nicht. Nochmals anders: von einem Begriff habe ich soviel, als ich authentisch aufgebaut habe, nicht mehr und nicht weniger. Ein Begriff oder eine Theorie, die von einem Gegenstand nicht nur einige Merkmale prädiert, sondern diesen durch Verknüpfung von Elementen aufbaut und daher in sein inneres Wesen eindringt, nennen wir ein Modell. Seine Bewährung liegt in seiner Funktionsfähigkeit. Seine Bewertung, sei es positive Würdigung oder Kritik, zielt auf diesen inneren Aufbau, auf die damit zusammenhängende Funktion und auf die resultierenden Beziehungen zu und Wirkungen auf das umgebende System. Dies gilt nicht nur für Begriffe, sondern auch für Handlungsschemata.

Eine Bildung, die sich aus einem derartigen Wissen konstituiert, ist „geistiger Besitz“ des Gebildeten. Sie besteht nicht bloß im „Zuganghaben“, im Partizipieren, also im Anhängen und im anhängenden Genießen eines äußerlich bleibenden, real gedachten, aber letztlich nicht assimilierten Bildungsgutes. Umgekehrt besteht sie aber auch nicht in einer rasch übernommenen kritischen Haltung gegenüber bestimmten Gegenständen und Konstellationen. Das ist ja nur negative Abhängigkeit und damit Heteronomie: die Abhängigkeit des Kritikers vom kritisierten Phänomen. Sie äußert sich darin, daß man nichts mehr zu sagen hat und zu tun weiß, wenn man das kritisierte Objekt verliert. Das Wissen und die Bildung, die ich hier beschreibe, ist, mit anderen Worten, diejenige eines autonomen Menschen. Autonomie bedeutet Verfügen über Mittel des Denkens und des Handelns und Fähigkeit zu ihrer Ausrichtung auf Ziele, unabhängig von äußeren Instanzen, Menschen oder menschlichen Werken: *omnia mea mecum porto*.

Wir erkennen nun, daß der moderne Wissensbegriff viel weiter ist als das, was man seit 1900 unter ihm verstanden und mit ihm abgelehnt hat. Einige Amerikaner nennen es die „Verhaltensbasis“, was kein schlechter Ausdruck ist, wenn man alle menschlichen Regungen als Verhalten betrachtet. Nach dem, was in unserer Sicht aus dem Wissen heraus erzeugt wird, also *Handlungen* und *Operationen* mit ihren konkreten und begrifflichen *Objektivierungen*, mit ihren immanenten Zielsetzungen, Motiven und Intentionen und den Gefühlen, die sie durchwehen oder dauernd besetzen, und *kontemplative Bewegungen* mit ihrer vordergründigen Funktionslust, ihrem tiefer verstandenen zweckfreien Wohlgefallen (mit SCHILLER zu sprechen) und ihren Möglichkeiten des letzten In-eins-Fühlens, erkennt man, daß dieses Wissen zum Kern der Persönlichkeit gehört, der individuellen und der sozialen.

Ist es daher Tiefstapelei, die Dispositionen, die all dies ermöglichen „Wissen“ zu nennen? Ich glaube es nicht. Uns Schulleuten tut es jedenfalls gut, uns daran zu erinnern, daß alle diese Akte der Person einen strukturellen Kern haben, der definierbar und – bei geeigneter Organisation des pädagogischen und didaktischen Handelns – auch übermittelbar ist. Als Erzieher tut es uns auch gut, nie zu vergessen, daß zu diesem Kern eine je spezifische immanente Intentionalität und damit eine adäquate Verwendung gehört. Man wird sich dann vor jedem Versuch, den Bildungsgütern eine einheitliche Intentionalität bloß überzustülpen, reserviert verhalten. Denn noch einmal: vorerst hat jede Handlung und jede Operation ihre eigene Finalität. Erst in wohldurchdachten und fundierten, an individueller und kollektiver Bewährung orientierten Deutungs- und Orientierungsschritten werden wir zu den tieferen Zielsetzungen menschlichen Handelns und Denkens vorzudringen suchen, auf Zielsetzungen, die ganz am Schluß vielleicht nicht einmal mehr nur unsere eigenen sind.

Für den Unterricht und den unterrichtenden Lehrer bedeutet dies, so meine ich, eine Emanzipation neuer Art. Wir werden ihm nicht mehr vorschnell die zwei oder drei

Zielsetzungen, denen sein Unterricht zu gehorchen habe, aufdrängen. Zwar soll er wissen, daß es eine Hierarchie der Ziele und ganz zuletzt ein „*unum necessarium*“ gibt. Aber wir wissen auch, daß man dazu weniger durch verbale Deklarationen, ja, nicht einmal durch rationale Analysen, als durch die Begegnung mit einem glaubwürdigen Anderen und durch die Art des Umgangs mit ihm gelangt. Im übrigen aber werden wir dem Lehrer und dem Schüler, dem Erzieher und dem Zögling Mut machen, sich der Wirklichkeit des menschlichen Handelns und Denkens und ihren kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Objektivationen, den Dingen und den Prozessen dieser Welt zu öffnen, in ihren inneren Aufbau einzudringen und ihre Teleologie zu verstehen.

„Erziehender Unterricht“ heißt das bei HERBART. Von einem bildenden Schulleben haben die Reformpädagogen geträumt, wobei dieser Traum die ursprüngliche PESTALOZZISCHE Idee des bildenden Lebens aufgenommen hat. Es geht nur vordergründig um die Wiedererweckung des Bildungsziels Wissen und um die Unterscheidung von Schema und System. Dahinter steht der Versuch, in Erziehung und Unterricht junge Menschen etwas von der Grüne des Lebensbaumes ahnen zu lassen, eines individuellen *und* sozialen, tätigen *und* reflektierenden Lebens, das seine Wurzeln zwar in einem materiellen Substrat. seine Sehnsucht aber in der Helle des Himmels hat.

Literatur

- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart 1980/81.
- BARTELS, K.: Die Pädagogik HERMAN NOHLS in ihrem Verhältnis zum Werk WILHELM DILTHEYS und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968.
- CHOMSKY, N.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. 1965.
- FILLMORE, C. J.: The case for case. In: BACH, E./HARMS, R. T. (Eds.): Universals in Linguistic Theory. New York 1968.
- HEIMANN, P.: Didaktische Grundbegriffe (1961). In: HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 103–141.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 142–167.
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ROTH, H./BLUMENTHAL, A. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover 1969.
- KLAGES, L.: Der Geist als Widersacher der Seele. Bonn ⁵1972.
- KÖHLER, W.: Gestaltpsychologie. New York 1947.
- LUTTRINGER, K.: Dialektik und Pädagogik: das stillschweigend Vorangesetzte des dialektischen Denkens in der pädagogischen Theorie HERMAN NOHLS. Bern 1980.
- MINSKY, M. L. (Ed.): Semantic Information Processing. Cambridge, Mass. 1968.
- MÜLLER, G. E.: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs. Ergänzungsbände 5, 8 und 9 der Zeitschrift für Psychologie.
- NEWELL, A./SIMON, H. A.: Human Problems Solving. Englewood Cliffs, N. J. 1972.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Langensalza 1933, S. 3–80.
- NOHL, H.: Charakter und Schicksal. Frankfurt ⁷1970.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 739–767.
- PESTALOZZI, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801).
- REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik 1896.
- SCHANK, R. C./ABELSON, R. P.: Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale 1977.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München/Wien/Baltimore 1980.
- WENIGER, E.: Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute (1950). In: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 125–155.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H. Aebli, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, Waldheimstraße 6, Ch-3012 Bern.