

„Bildungsräume für die ‚Wissengesellschaft‘!“ Pädagogisch-philosophische Kennzeichnungen für die modernen technisierten Gesellschaften unter Einbeziehung neuerer Befunde qualitativ-empirischer Bildungs- und Unterrichtsforschung.

Roland Mugerauer

Institut für Pädagogik der Sekundarstufe, Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften, E-Mail: rmugerauer@aol.com

Abstract

Which approaches to learning and formation of knowledge (‘Bildungsräume’) and understanding exist in today’s technologically oriented ‘knowledge society’ and which approaches will be required to sustain this society? Guided by the analysis of three key terms on this topic ‘knowledge’, ‘learning’ and ‘orientation’, I am investigating the pedagogical and philosophical aspects and extracting the type of knowledge and Bildung that will be needed. Furthermore, I outline additional pedagogical research themes. This investigation includes recent qualitative and empirical research, as well as neglected approaches of Plato’s philosophy.

Keywords: Bildung, educational philosophy, knowledge society, Plato, qualitative and empirical pedagogical research in the classroom, technology, scepticism

Manuscript received 12 November 2009, revised 27 November 2009, accepted 18 December 2009.

Copyright note: This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided that the original work is properly cited.

Welche Räume für Bildung bieten die modernen ‚Wissengesellschaften‘ und welcher Bildungsräume bedürfen sie für ihren Bestand? Die folgenden pädagogisch-philosophischen Darlegungen widmen sich dieser Frage am Leitfaden der drei für die Problematik einschlägigen Begriffe ‚Wissen‘, ‚Lernen‘ und ‚Orientierung‘.

1. Wissen

1.1 Die modernen Gesellschaften als ‚Wissens- und Informationsgesellschaften‘ und die Pädagogik

Wissen ist gefragt. Seine Vermittlung wird angemahnt, ja eingefordert, denn die modernen Gesellschaften, auch die bundesrepublikanische,

sind, wie oft konstatiert wird, schon seit einiger Zeit geprägt durch Transformationen zu postindustriellen ‚Wissens- und Informationsgesellschaften‘.

Es handelt sich um Veränderungen, denen, wie es von Seiten bildungspolitischer Verantwortungsträger in Deutschland heißt, durch eine ‚zeitgemäße Bildung‘ Rechnung zu tragen ist, will sich Deutschland, das vor allem über ‚Humanressourcen‘ verfügt, im übrigen aber ein rohstoffarmes Land ist, in der globalen internationalen Konkurrenz um Marktanteile, um Kapital, Produktions- und Dienstleistungsstandorte weiterhin und dauerhaft behaupten.

‚Bildung‘ als ‚Investition in die Köpfe‘ und als

‘Aufbruch in die lernende Gesellschaft’¹ erscheint so als entscheidender zukunftsichernder ‘Standortfaktor’, um Deutschland international auf den Märkten ‘gut aufzustellen’.

Aus pädagogischer Perspektive rufen solche Äußerungen Fragen auf den Plan, etwa die Frage nach einem Eigensinn und Eigenrecht des Pädagogischen, die es zu bewahren gilt.

Haben sich Pädagogen und Pädagoginnen nicht noch um anderes zu kümmern als um die Markttüchtigkeit von Heranwachsenden?

Oder die Frage nach der Vereinnahmung pädagogischer Begriffe durch den ökonomischen Brauchbarkeitsdiskurs. Dieser Gefahr könnte auch der Begriff ‘Wissen’ in einer sogenannten Wissensgesellschaft ausgesetzt sein.

Vor diesem Hintergrund nähert sich die folgende Abhandlung aus pädagogisch-philosophischer Perspektive einer Bestimmung von Wissen an. Darauf aufbauend werden Folgerungen für den Erwerb von Wissen durch Lernen gezogen. Diese Überlegungen münden in einen Vorschlag zur Orientierung.

1.2 Die ‘Wissensgesellschaft’ und die Relevanz der Frage nach dem Wissen

Es scheint sich in der öffentlichen Etikettierung der modernen Gesellschaften als Wissensgesellschaften die Überzeugung auszudrücken, dass diese Gesellschaften in einer historisch bislang einmaligen Weise zu ihrer Bestandssicherung eines besonderen Wissens bedürfen. Dieses Wissen wird von Wissenschaft, Forschung und Technik mit immensen Steigerungsquoten zur Verfügung gestellt.

Zudem vermittelt sich mit der Bezeichnung ‘Wissens- und Informationsgesellschaft’ für deren Mitglieder die Notwendigkeit, wiederholt und ‘zeitnah’, also möglichst schnell, zielgenau und verlässlich in den Besitz von neuem ‘Wissen’ und neuer Information zu kommen, die den jeweiligen Umständen angemessen und in rasch sich wandelnden Situationen verwertbar sind.

¹ Rede von Dr. Annette Schavan anlässlich der Beratung und Beschlussfassung über den Antrag des Bundesvorstandes ‘Aufbruch in die lernende Gesellschaft’ (Tagesordnungspunkt 13), in: Protokoll. Kleiner Parteitag der CDU Deutschlands. Bildungsvorsprung. 20. November 2000 Stuttgart, hrsg. von: Christlich Demokratische Union Deutschlands. Rheinbach 2000, 44-55.

Um qualifiziert zu beurteilen, ob unserer Gesellschaft mit Recht der Titel ‘Wissensgesellschaft’ zuzusprechen ist, braucht es zunächst Klarheit darüber, was das seinem Kern nach ist: ‘Wissen’?

Denn nur mal angenommen, als Wissensgesellschaft verstünden wir nicht, wüssten gar nicht wirklich, was Wissen ist, oder würden einem unvollständigen Begriff von Wissen aufsitzen, dann könnten wir darin irre gehen, was uns als Gesellschaft ausmachen sollte und worauf wir existentiell angewiesen sind.

Folglich könnte es sein, dass wir gerade das, dessen wir höchst bedürftig sind, unter der Hand verlieren, oder dass wir nicht die richtigen Maßnahmen verwirklichen, um dieser Bedürftigkeit gerecht zu werden. Bildungspolitiker hätten keine valide Orientierung, worauf sie bildungs- und wissenschaftspolitisch abzielen müssen, um Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten ‘fit’ für die Wissensgesellschaft zu machen.

Wenn es nun so ist, dass unsere Gesellschaft in eminentem Maß auf Wissen angewiesen ist – und nicht bloß auf Information –, so könnte es sein, dass sie in der Vermischung des Wissensbegriffs mit dem Informationsbegriff oder jedenfalls in einer Praxis der Gleichbehandlung beider unbemerkt gerade dessen immer mehr verlustig geht, was sie dringend braucht, nämlich des Wissens bzw. bestimmter Arten des Wissens.

Die Frage, was Wissen bedeutet, wäre dann nicht bloß von allgemein-pädagogischem und philosophischem Interesse, sondern sie läge im Lebensinteresse der Wissensgesellschaft selbst.

Die folgenden Darlegungen beschränken sich auf einen einzigen Aspekt in dem breit gefächerten Diskurs um die ‘Wissensgesellschaft’ und möchten auch nicht in die kontroverse soziologisch bestimmte Debatte eingreifen.²

² Daniel Bell, Die nachindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a. M.–New York 1976.

H. Uwe Bittlingmayer, „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung, Konstanz 2005.

Rolf Eickelpasch, Claudia Rademacher, Postindustrielle Gesellschaft., in: Georg Kneer/Armin Nassehi/ Markus Schroer (Hg.), Soziologische Gesellschaftsbegriffe, München 1997, 205-227.

Thomas Höhne, Pädagogik der Wissensgesellschaft, Bielefeld 2003.

Barbara Holland-Cunz, Die Regierung des Wissens. Wissenschaft, Politik und Geschlecht in der ‘Wissensgesellschaft’, Opladen 2005.

Nico Stehr, Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt a. M. 1994.



Der Ansatzpunkt liegt in der Unterscheidung von Wissen und Information, deren Vermischung in der öffentlichen Diskussion immer noch gang und gäbe ist.

Unsere Gesellschaft, so die Leitthese, ist noch keine veritable, d.h. ihrer Benennung würdige Wissensgesellschaft, sollte es aber werden.

Im Kern ist eine Wissensgesellschaft durch praktisches Gebrauchswissen gekennzeichnet, also durch den guten Gebrauch des geschichtlich erreichten Wissens.

1.3 Die Frage: Was bedeutet Wissen?

1.3.1 Die Frage nach dem Wissen und seinen Bedingungen und ein erster kurzer Blick auf Platon

Was ist bzw. bedeutet Wissen in begrifflicher Hinsicht?

Bereits bei Platon geht es in dem Dialog *Theaitet*, der dem Andenken des gleichnamigen Mathematikers gewidmet ist, um die Definition der Erkenntnis und des Wissens, gr. episteme. In diesem Dialog werden verschiedene Arbeitsdefinitionen von Wissen eingeführt und geprüft. Wir nehmen hier nur Bezug auf die elaborierteste von ihnen (*Theaitet* 201c-210d). Sie besagt: Hat jemand Wissen um einen Sachverhalt, so besteht dieses Wissen, wie es scheint, wenigstens in einer bestimmten dreiteiligen Verbindung von Bedingungen:

1. Er oder sie hat in Bezug auf diesen Sachverhalt eine Meinung.
2. Er oder sie ist im Blick auf diese Meinung im Besitz von rechtfertigenden Gründen.
3. Dieser Meinung kommt Wahrheit zu.

Platon hatte erkannt, dass dieses 'Bedingungs-Set' zur Definition von 'Wissen' nicht hinreicht. Angesichts dessen gibt er im Dialog 'Theaitet' folgenden Hinweis: Für eine zureichende Definition von Wissen muss die Person des Wissenden bzw. der Wissenden selbst in den Blick genommen werden.

1.3.2 Eine zweiteilige Annahme als Antwort auf die Frage nach dem Wissen

Als Antwort auf die Frage nach dem Wissen formulieren wir – diesem Wink Platons folgend – eine zweiteilige Annahme:

1.3.2.1 Der erste Teil der Antwort auf die Frage nach dem Wissen nebst dreier bildungsbedeutsamer Probleme, die sich daraus ergeben: Die Bindung des Wissens an die Person

Wissen, so der erste Teil unserer Annahme, im qualifizierten Sinne ist eine bestimmte Verfasstheit der wissenden Person, und damit gebunden an sie als konkrete, individuelle und leibliche Instanz.

Nach dieser Bestimmung ist Wissen also nicht ablösbar von der Person des bzw. der Wissenden.

Ablösbar sind nur Wahrheit beanspruchende Sachverhaltsaussagen, deren Vergegenständlichung man als 'Information' bezeichnen kann. Was von einem Wissen mitgeteilt und direkt dokumentiert werden kann, sind nur wahre Sätze, die als 'Informationen' vom Wissenden selbst abtrennbar sind.

Die Bindung an den Wissenden als 'personale Instanz' ist ein wesentliches Moment von Wissen im qualifizierten Sinne. Alles andere sind höchstens herrenlos gewordene Wissensabsplittungen.

Diese Fragmente sind im besten Falle das, was die wissende Person an richtigen Sätzen auf der Grundlage ihres Wissens äußert. Sie können als 'Informationen' allgemein zugänglich und verfügbar gemacht werden.

Im Zusammenhang dieser Wissensabsplittungen fern der Bindung an die Person des Wissenden ergeben sich vor allem drei für die Pädagogik bedeutsame Probleme, die in der 'Informationsgesellschaft' besonders relevant werden.

Wir benennen sie thetisch:

1. Außer der ursprünglich wissenden Person können sich Andere der informatorischen Wissensfragmente bemächtigen und sie zu ihren Zwecken einsetzen.
2. Menschen, die nicht selbst originär Wissende sind, brauchen Informationsbeschaffungskompetenz.
3. Menschen, die nicht selbst die ursprünglich Wissenden sind, brauchen Informationsbewerungskompetenz.

Jochen Steinbicker, Zur Theorie der Informationsgesellschaft, Opladen 2001.

Allain Touraine, Die postindustrielle Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1972.

Das Erlernen der modernen Informierungsprozeduren (wie z.B. Internetrecherchen in Datenbanken etc.) und die Beherrschung der Informierungstechniken und -apparaturen könnten schon so viel Zeit und Mittel in Anspruch nehmen, dass für die Ausbildung der Urteilsfähigkeit, die man braucht, um die Qualität bzw. Güte von erhaltenen Informationen angemessen zu beurteilen, kaum etwas übrig bleibt; geschweige denn für ein Lernen, das auf Bildung und Orientierung zielt.

Ein vornehmlich auf 'Informationsbeschaffungskompetenz' und die Präsentation der beschafften Informationen ausgerichtetes Lernen hätte demnach außer der Gewinnseite eine sehr gewichtige Verlustseite. Befunde der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung bestätigen diese Befürchtung. Soweit zum ersten Teil unserer Wissensbestimmung: Wissen ist gebunden an die Person des bzw. der Wissenden.

1.3.2.2 Der zweite Teil der Antwort auf die Frage nach dem Wissen: Das 'Herzstück' von Wissen als Sachkompetenz

Der zweite Teil lautet:

Wissen steht unter der Bedingung von Sachkompetenz.

Was gute, d.h. richtige Information erst zum Wissen qualifiziert, ist die sacheinschlägige Kompetenz der Person, die über eine bestimmte Information verfügt.

Kurz: Ohne einschlägige personale Sachkompetenz auch kein Wissen.

Dabei geht es gerade nicht zuerst um eine universal einsetzbare Lernkompetenz als Werkzeug, die von den Menschen im Laufe ihres Bildungsweges im 'Lernen des Lernens' erworben wurde.

Eine solche Lernkompetenz stünde im Unterschied zu einschlägigen Sachkompetenzen gerade in Gefahr, die Bedeutung spezifischer Sachbereiche und das in Auseinandersetzung mit ihnen erzielte Fachwissen zu nivellieren oder sogar aufzuheben.

Sachkompetenz ist besonders gekennzeichnet durch wiederholt und variiert durchgeführte Prozesse, in deren Verlauf Menschen eine Sache in ihrer Komplexität wahrgenommen und differenziert erfasst haben, deren Kontext erforscht und die Sachzusammenhänge durchdacht haben. In einem Prozess der Bildung wurden sie vertraut mit den auf den Sachbereich bezogenen Begriffen und Erkennt-

nissen, Fragen und Problemen, Methoden und Verfahren.

2. Lernen

2.1 Charakteristika eines an personengebundenem Wissen ausgerichteten Lernprozesses

Von dieser angenommenen Bestimmung von Wissen ausgehend, kommen wir zum Lehr-Lern-Prozess.

Lernen ist ausgerichtet auf Wissen, dessen Herzstück Sachkompetenz ist.

Wie nun wird solches Wissen erworben, das zur Sachkompetenz der Wissenden führt?

Dies kann nur geschehen in einer Reihe von Lernerfahrungen im jeweiligen Sachgebiet. Lernende müssen unter Gebrauch ihrer Erkenntnisfunktionen diese Erfahrungen selbst durchlaufen haben, und zwar durch einschlägige dem Sachfeld angemessene konkrete Vollzüge und Verfahren, die sie häufig und immer wieder mit Variationen durchgeführt haben, bis sie sich mit dem Sachgebiet innig vertraut gemacht haben, nicht zuletzt durch mancherlei Ent-Täuschungen, durch Umwege und Fehlversuche. Im Zuge dessen erschließt sich das Sachgebiet immer differenzierter, so dass Lernende sich in ihm mit wachsender Eigenständigkeit orientieren können. Sie werden im jeweiligen Sachgebiet und dessen Eigentümlichkeiten scharfsichtig und findig, weil sie das Sachfeld oftmals erkundet, sich in ihm bewegt, selbst etwas getan und bewirkt haben. Innerhalb dieses Sachgebietes sind sie in der Lage, etwas zu identifizieren, sachangemessen zu untersuchen und zu beurteilen. Sie haben die Fertigkeit erworben, etwas zu bewerkstelligen sowie gezielt nach etwas zu suchen und offen zu bleiben für das überraschende Geschenk, gefunden zu haben.

Je mehr Kompetenz sich Lernende aneignen, je besser sie sich folglich selbst zu orientieren vermögen, desto weniger sind sie darauf angewiesen, durch andere orientiert zu werden.

2.2 Konsequenzen eines sachkompetenzorientierten Wissenserwerbs für das Verständnis des Lehr- Lernvorganges

Da Wissen und sein Erwerb an die Bedingung von Sachkompetenz geknüpft sind und Kompetenz nicht stellvertretend erworben werden kann, ergeben sich für die Lehrenden Grenzen hinsichtlich der didaktischen Verfügbarkeit über das Lernen und bei der Erleichterung des Lernens:

Die Lernenden müssen sehr viel von sich her vollbringen. Sie müssen den Weg zum Wissen selbst gehen, müssen selbst Erfahrungen und Entdeckungen machen, Untersuchungen durchführen, die überprüfbar und rechenschaftsfähig sind.

Geht es um anspruchsvolle Sachkompetenz, so müssen die Lernenden die komplexen Verrichtungen oft und in Variationen wiederholen. Dies ist ein langwieriger und mühevoller Bildungsprozess. Die Intention, den Lernprozess zu beschleunigen, findet daran ihre Grenze. Denn Wissen zu erwerben ist stets ein zeitintensiver Vorgang, ganz im Unterschied zur Informationsaufnahme. Informationen können uns 'zu-fallen', Wissen hingegen wird für gewöhnlich nicht 'zu-fällig' erworben, auch wenn es nicht ohne weiteres in unserer Hand liegt, ob sich uns etwas tatsächlich erschließt.

Im Rahmen dieses beschwerlichen Prozesses der Aneignung von Sachkompetenz vollziehen sich verunsichernde Wandlungen und Infragestellungen bisheriger Arten und Weisen des Verstehens. Zuweilen gehen diese sogar verloren, ohne dass sich gleich andere eröffnen.

Lernende sind in solchen Phasen zeitweise desorientiert bis sie sich erneut vertraut gemacht haben in der Fremde. Sie gewinnen dabei neue Sachkunde, die sie persönlich als 'Sachbefangene' verändert und bildet.

Im Lehren geht es in fördernder und fordernder Weise um ein lernanregendes, lernbegleitendes und lernunterstützendes Handeln, sei es nun ein eher eng ausgerichtetes Lehren, um einen ersten Zugang zu eröffnen, sei es die Anleitung, das zunächst eng begrenzte Wissen in seiner Gültigkeit zu ermessen und in einen weiteren relativierenden Horizont zu stellen.

Lehren ist nicht eine Herstellung des Lernens.

Lehren zielt auf ein Lernen durch und aus Sacherfahrungen. Die Hilfe der sachkompetent

Lehrenden bezieht sich darauf, Zugänge zu erreichtem Wissen zu eröffnen und auf Orientierungen im erreichten Wissen aufmerken zu lassen.

Was jedoch unwiderruflich bestehen bleibt, ist eine 'Lehr-Lern-Lücke' beim Wissenserwerb. Das ist die Grenze didaktischer Zu-Bereitungen des sogenannten 'Lernstoffs'. Dabei bleiben Lehrende angewiesen auf die eigene Verstehensleistung der Lernenden, die grundsätzlich unverfügbar ist für die Lehrenden, unabhängig von deren didaktisch-methodischem Geschick.

Weiter gilt es für Lehrende zu beachten, dass sie nicht alles, was Lernende zu lernen haben, diesen als Information mitteilen können. Denn es gibt auch Ungesagtes und Unsagbares, das nur quasi als 'Funke' überspringen kann, oder – wie der Volksmund sagt –: Der Groschen muss fallen.

Exkurs I: Einige neuere Befunde qualitativ-empirischer Unterrichts- und Bildungsforschung

Bevor wir uns den Konsequenzen aus dem Lehr-Lernvorgang für den Wissenserwerb in einer 'Wissens- und Informationsgesellschaft' zuwenden, um hernach zur Frage der Orientierung zu kommen, einige hier einschlägige Einsichten aus der Forschungswerkstatt zur pädagogisch-rekonstruktionslogischen empirischen Unterrichtsforschung, wie sie als Projekt zu einer empirisch gehaltvollen Theorie des Unterrichtens an der Universität Frankfurt (unter der Leitung von Andreas Gruschka) durchgeführt wird:

Wissen und sein Erwerb, so wurde gesagt, sind geknüpft an Sachkompetenz als Bedingung, und Lehren, das auf Wissen ausgerichtet ist, ermöglicht und fördert deren Erwerb bei den Lernenden und sei es vielleicht auch nur durch Eröffnung eines ersten qualifizierten Sachzuganges. Überträgt man dies auf den schulischen Unterricht, eröffnet die Lehrperson beim Lernenden ein Lernen durch Sachbegegnung und aus Sacherfahrungen durch sacherschließenden Unterricht, und zwar durch die sachangemessene Behandlung des jeweiligen schulischen Unterrichtsinhaltes.

Inwieweit wird ein derartiges Lernen in den Schulen unserer 'Wissensgesellschaft' im Unterrichtsalltag durch die Lehrenden ermöglicht und gefördert?

Inwiefern eröffnen die bundesrepublikanischen Schulen mit ihrem Unterricht Bildungsräume für

personmutative Sachbegegnungen und Sacherfahrungen?

Umfangreiche pädagogische Fallrekonstruktionen von durchgeführtem Unterricht in Anlehnung an die Methode der objektiven Hermeneutik auf der Grundlage von Unterrichtstranskripten legen u.a. folgende Befunde nahe:

Normalunterrichtlich findet sich oftmals eine didaktische Vermittlung der Sache, die die Sache zumindest verfälscht, so dass Bildung durch Bekannt- und Vertrautwerden mit Sachen und Sachzusammenhängen oder gar den damit verbundenen fachphilosophischen Fragen und Problemstellungen allenfalls gegen die praktizierte Logik des Unterrichtens und dessen sacheliminative Tendenzen stattfinden kann. Da keine nennenswerte Sach- und Wirklichkeitserschließung stattfindet, können nur Surrogate genuiner Sachzugänge bzw. Substitute wirklichen Wissens und echter Sachkompetenz erworben werden. Vermittelt wird der möglichst lern- und reproduzierbar als Schulwissen schematisierte schulische Lernstoff, zugunsten dessen man sich der Sache in ihrer Komplexität und ihren vielfältigen Bezügen entledigt durch didaktische Praktiken, statt sie in ihren Bezügen, Bedingtheiten und Fraglichkeiten den Schülerinnen und Schülern gegenüber in ihr Recht zu setzen und ihnen zugänglich zu machen. Dies geschähe, indem die Sacherschließungslogik einerseits und die der Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler andererseits durch die Lehrperson miteinander vermittelt würden.

Es gibt eine Reihe von didaktischen Mitteln und Strategien, die, unsachgemäß gebraucht, zur Sachentledigung beitragen:³

Didaktische Medialisierung, die den Inhalt vermitteln soll, stellt sich vor den Inhalt und eliminiert ihn sogar, da die Verschiedenheit von zu vermittelndem Inhalt und Medium nicht präsent gehalten wird, sondern mit dem Medium umgegangen wird, als wäre es die Sache selbst oder jedenfalls deren voll legitimierte Repräsentanz im Erkenntnisprozess.

Durch den Gebrauch von Bildern wird der Blick auf die zu klärende Sache behindert und verstellt, statt

dass sie der Sachklärung und der Sacherkenntnis dienen (*Didaktische Verbildlichung*).

Anstelle von Erschließung der Sache wird von ihr weggeleitet durch Abwandlung ihrer Einfassung als didaktische Verfremdung (*Didaktische Verfremdung bzw. Transformation*).

In *didaktischer Aktualisierung* wird die Sache als das genommen, als was sie heute erscheint, verbunden mit der Fiktion, man biete damit bereits eine hinlängliche Vorstellung von ihr. Dabei wird die in der Vermittlung zu beachtende Differenz unterschlagen zwischen historischen Aussagen und deren möglichem Gegenwartsbezug.

Didaktische Simplifikationen führen zur Verfälschung anstatt zur Eröffnung von Sachzugänglichkeit.

Es werden suggestive, lerneingängige Schemata erstellt und verwendet zu Lasten einer genauen Klärung der Sache (*Didaktische Schematisierung und Abbreiviatur*).

Kurz skizziert werden soll noch, inwiefern nach den empirischen Befunden auch die heute gängig gewordene *Methode des Präsentierens* durch Schülerinnen und Schüler oftmals sacheliminative Wirkungen entfaltet.⁴ Präfigurativ fokussiert sich bei der Präsentationsmethode das Augenmerk von Anfang an und durch alle Phasen (Vorbereitung, Präsentation, Bewertung (Bewertung bes. in Form der Rückmeldung von Seiten der zuhörenden Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrperson)) vornehmlich auf die technischen Belange und deren Gelingen, wobei die Adäquatheit des dargestellten Inhalts, mithin das, was die darzubietende Sache in ihrer Eigenheit, Verbindlichkeit und ihrer Fraglichkeit ist, hinter dem Formalen der Präsentation zurücksteht. Der Sache in ihrem Eigenrecht wird so nicht zunächst einmal möglichst ungeteilte Aufmerksamkeit zuteil, um nach erfolgter eindringender Erkenntnisbemühung zu entscheiden, welche der relevanten Sachaspekte unter den gegebenen Rahmenbedingungen möglichst unverfälscht zu vermitteln sind und welche Vermittlungsform dieser als vorrangig relevant erkannten Sachaspekte hier der Zuhörerschaft und dem zeitlichen Rahmen am ehesten angemessen ist.

³ zum Folgenden ausführlicher: Andreas Gruschka, Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung, in: Pädagogische Korrespondenz 38. 2008, 60-66.

⁴ detailliert zur Präsentationsmethode: Andreas Gruschka, Präsentieren als neue Unterrichtsform. Die pädagogische Eigenlogik einer Methode. Pädagogische Fallanthologie, Opladen 2008. S. auch ders.: Präsentieren geht über Studieren? Wie heute das Präsentieren Schule macht, in: Pädagogische Korrespondenz Heft 37 Winter 2007/08, 18-36.

Vielmehr rückt das *Wie* der Vermittlung in den Vordergrund gegenüber der dargebotenen Einsicht in die Sache und deren Zusammenhänge wie Bedingtheiten. Die Präsentation avanciert vom bloßen Mittel zum Selbstzweck, die Vermittlung wird zum Ziel ihrer selbst. Die präsentierenden Schülerinnen und Schüler werden, platonisch gesprochen, dabei zu sophistischen Händlern von Wissensgegenständen, die sie als Waren ansprechend präsentieren und vermarkten, ohne über sie selbst als Wissen zu verfügen. Dadurch, dass sich die Rückmeldung von Seiten der Lehrperson und der zuhörenden Schülerinnen und Schüler oftmals fast ausschließlich bezieht auf das *Wie* der Präsentation, und weniger, wie zu fordern wäre, auf das *Was*, auf die Sache, die es zu präsentieren gilt, werden die präsentierenden Schülerinnen und Schüler sogar noch darin bestärkt, dass es vor allem um möglichst gute 'Verkaufe' gehe, nicht aber um die Inhalte und deren angemessene Erschließung. Nur selten werden durch die Lehrperson Sachdarlegung und Sachdiskurs angeregt, gefördert, initiiert und stabilisiert. Stattdessen bleiben Sachfragen, die auf Seiten der zuhörenden Schülerinnen und Schüler durch die Präsentation angeregt wurden, unbeachtet, werden übergangen bzw. ins Leere laufen gelassen. Durch die Fixierung auf das *Wie*, also auf technische Fragen der Präsentation, werden die Schülerinnen und Schüler geradezu dahingehend fehlgeleitet, die innere Sachlogik des zu erarbeitenden und zu präsentierenden Gegenstandes außer Acht zu lassen. Die Präsentationsmethode, wie sie in der Regel unterrichtlich praktiziert wird, unterläuft häufig geradezu in der ihr immanenten Logik die Sachlogik. Zumindest aber genügt die Präsentationsmethode in ihrer unterrichtlich realisierten Form vielfach nicht den Anforderungen eines sacherschließenden Unterrichtes, in den sie, soll sie sinnvoll sein, zu integrieren wäre. Die Methode tendiert schon als solche nicht zu einer problematisierenden Aufbereitung des Präsentierten. Gerade dies aber könnte über bloße Rezeptivität der Zuhörenden hinaus ein tieferes Sich-Einlassen auf die Sache in ihrer Situiertheit und ein umfassenderes Verstehen fördern. Die Methode führt kaum zum Sachbegreifen, vielmehr zur Oberflächlichkeit: Das, was präsentiert wird, bleibt den zu erschließenden Inhalten peripher. Generell gesprochen: Didaktisierung führt heute gemäß vorliegender empirischer Befunde oft zu einer Marginalisierung der Sache an

sich sowie zum Verschwinden dessen, was an ihr fremd und unverständlich sich für das unmittelbare Verstehen der Schülerinnen und Schüler als widerständig, als verstehensresistent, auch als fragwürdig zeigt, und wozu Didaktik eigentlich einen Verstehenszugang eröffnen sollte, damit sich die Schülerinnen und Schüler daran bilden können. Die Didaktik löst sich ab von ihrer eigentlichen Aufgabe, der Aneignung unterrichtlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler zu dienen, sie für die Sache und die Sache für sie zu erschließen. Die Didaktik verselbständigt sich, indem das zu Vermittelnde quasi entsorgt wird durch Vermittlung.

Bedeutet dieser Befund, dass sich im schulischen Normalunterricht bei den Schülerinnen und Schülern kaum Bildungsbewegungen vollziehen?

Die Transskriptanalysen ergeben, dass sich selbst im normalunterrichtlichen Prozess der Sachbehandlung bei den Schülerinnen und Schülern Bildungsbewegungen ereignen. Diese zeigen sich in der protokollierten Unterrichtskommunikation etwa in Fragen, die Interesse bekunden an weiter gehender Sachklärung und echtem Sachverstehen und die als solche die stofferledigende Normalform sprengen. Diese Bildungsbewegungen werden aber, so die Protokolle, von Seiten der Lehrperson oft nicht aufgegriffen, ja sogar eher noch abgewehrt und unterbunden, obschon sie Gelegenheiten bieten, die Sache selbst in ihrer Fraglichkeit, Bedingtheit und Interpretativität für die Schülerinnen und Schüler 'zum Sprechen zu bringen'.

Immer wieder wird bei den Schülerinnen und Schülern ein lebendiges Sachinteresse an den Unterrichtsgegenständen geweckt bis hin zur Wissbegierde, auch wenn diese durch den Unterricht häufig frustriert oder jedenfalls ernüchtert wird. Man kann hier von einem kontrafaktischen Optimismus auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sprechen. Die Schülerinnen und Schüler sind in der großen Mehrzahl durchaus bereit, sich auf die unterrichtlich behandelten Themata und die damit verbundenen Erkenntnis- und Verstehensherausforderungen einzulassen. In Form irritierter Nachfragen scheinen sogar fachphilosophische Probleme auf, etwa Grundlagenprobleme des Faches, z.B. begriffslegitimatorischer oder methodischer Art. Diese Fragen und Probleme werden in der Regel jedoch von der Lehrperson 'ruhiggestellt' zugunsten der Erarbeitung formelhaft-reproduzierbaren schulischen Wis-

sensstoffes, statt sie als Gelegenheiten eines bildungstendierenden Unterrichtes zu erkennen und sie zu nutzen. Schülerinnen und Schüler scheinen in allen Regelschultypen in Bezug auf die gestellten Anforderungen in sachansprüchlichem Unterricht weitaus häufiger unterfordert als überfordert zu werden. Normalunterrichtlich ist von der behandelten Sache und ihrer Widerständigkeit, die ein Ringen um ihr Verstehen erfordert, (zu) wenig zu finden. Was als Ersatz vorherrscht, ist die Suggestion der Leichthabbarkeit der Sache. Dieser Suggestion leistet teilweise auch mangelnde fachliche Expertise der Lehrenden Vorschub,⁵ weiter die genannten didaktischen Mittel und Strategien der Sachtilgung sowie eine negative Sicht auf die Schülerinnen und Schüler, nach der diese nicht wollen und/oder nicht zureichend können, was sie sollten.⁶

⁵ Zur Fachkompetenz der Lehrpersonen gehört auch die Fähigkeit zu erkennen, was die unterrichtlich behandelte Sache sowie die zu ihrer Erarbeitung eingesetzten Methoden an Möglichkeiten und Problemen der Sacherkenntnis mit sich bringen. Gerade hier aber scheint es den Lehrpersonen an fachlicher Expertise zu fehlen.

⁶ hierzu bes.: Johannes Twardella, Pädagogischer Pessimismus: Eine Fallstudie zu einem Syndrom der Unterrichtskultur an deutschen Schulen. Forschungsbeiträge aus der Objektiven Hermeneutik 9, Frankfurt a. M. 2008. Voraussetzung sacherschließenden und sachansprüchlichen Unterrichtens ist hingegen eine grundsätzlich positive Sicht auf die Schülerinnen und Schüler, nämlich das Vertrauen, dass sie imstande sind, tief gehende Einsichten und – im Rahmen des situativ überhaupt Möglichen – adäquates Verstehen zu gewinnen. Eine negative Sicht auf die Schülerinnen und Schüler hingegen führt oft zur heillosen Didaktisierung als weitgehende Entledigung des Unterrichtes von seiner Sachinhaltlichkeit als von den Gehalten, an denen sich die Schülerinnen und Schüler bilden können. Oft wird, etwa bei der Behandlung von Lyrik, eine Hermetik von Texten angenommen, die in dieser Weise gar nicht gegeben ist. Zudem wird unterstellt, die Schülerinnen und Schüler seien zur Lektüre längerer Textpassagen außerstande, sie fänden ohne Abbreiviatur, Simplifizierung, Aktualisierung, Subjektivierung oder andere Hilfestellung keinen Zugang zur Inhaltlichkeit des Textes, der Text spreche sie von sich aus nicht an. Auf dem Hintergrund dieser Vorannahmen wird dann etwa auf genaue sinnerschließende Lektüre im Unterricht weitgehend zu Gunsten umfänglicher Didaktisierung verzichtet. Statt dass die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell in die Lektüre des Originaltextes hineingezogen werden, werden zeitungsfähig didaktische Einstiege arrangiert und inszeniert: Zum Beispiel werden Anleihen beim Klippertschen Methodentraining zum Lernen des Lernens gemacht oder es wird dem Subjektivismus der Schülerinnen und Schüler Tür und Tor geöffnet, wobei deren Äußerungen einfachhin moderiert und affirmiert werden. Es kommt dann nicht mehr zu Sachexposition und Sachklärung. Der Text wird nicht mehr in mühevoller Textarbeit interpretatorisch erschlossen. Es erfolgt keine sachverbindliche Erschließung des Textes mit dem Resultat eines möglichst umfassenden angemessenen Textverständnisses. Ein Verzicht auf sinnerschließende Textlektüre kann vor sich gehen unter der

Schulunterricht unterbietet so die Möglichkeiten, die im Blick auf die unterrichtliche Eröffnung von Sachen, Sachzusammenhängen und Welt einerseits und hinsichtlich der Bildung der unterrichteten Schülerinnen und Schüler andererseits trotz manch ungünstiger Rahmenbedingungen durchaus vorhanden wären. Durch didaktische Präparierung kommt es zur Verformung der möglichen Bildungsgehalte mit der Folge didaktischer Installierung von Sachrepräsentanzen, die mit den genuinen Sachen in originären Zusammenhängen als möglichen Bildungsgehalten der Schülerinnen und Schüler nur noch wenig gemeinsam haben und die den Unterricht in seiner Sachinhaltlichkeit entleeren. Es kommt nur selten zu einer verbindlichen Klärung der unterrichtlich behandelten Sache. So werden weder die unterrichtlichen Inhalte in ihrem Eigenrecht noch die Schülerinnen und Schüler in ihren Bildungsmöglichkeiten ernst genommen.

Es wird zum selten erwartbaren Glücksfall, was in einer Wissensgesellschaft schulisch vonnöten wäre: Sachbegegnung und Wirklichkeitseröffnung in und durch Unterricht und der Erwerb grundlegender Sachkompetenzen als Bildung.⁷

Nach diesem Exkurs zu sacheinschlägigen Befunden der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung kommen wir nun zu den Konsequenzen aus dem Lehr-Lernvorgang für den Wissenserwerb in einer 'Wissens- und Informationsgesellschaft':

Vorspiegelung derselben, etwa wenn unter dem Anschein von Wissenschaftspropädeutik eine Anleihe bei einem fachwissenschaftlichen Diskurs gemacht wird: So soll etwa in Geschichte eine Hypothese zu einem historischen Vorgang anhand von Quellen überprüft werden. Nun wird aber keine differenzierte Auseinandersetzung mit den - sehr kurzen und selektiv ausgewählten - Quelltextauszügen praktiziert, sondern diese werden unter stillschweigender Unterschlagung jeder quellenkritischen Problematik zum Zwecke platter Bestätigung der (Hypo-)These gleichsam 'selektiv durchgescannt' auf bestimmte Stichworte hin (vgl. Klippert!), so dass es allenfalls beiläufig, nicht aber von der Lehrperson didaktisch-methodisch organisiert zu einer Begegnung mit deren Sachhaltigkeit kommen kann. Gerade solche sachverfehlten Arten, auf die die Lehrperson didaktisch-unterrichtlich agiert und interagiert, aber, so zeigt die rekonstruktionslogische Forschung, scheinen vielfach gerade erst Erziehungsfragen hervorzubringen.

⁷ Statt dessen wurden und werden in den derzeitigen Bildungsreformen als 'zeitgemäße Bildung' kompetenzorientierte Bildungsstandards etabliert, die zuvörderst auf An- und Einpassungskompetenzen abheben und an ökonomischem Profitmaximierungsdenken orientiert sind. 'Zeitgemäße Bildung' wird so der Generierung von volkswirtschaftlich einträglichem Humankapital subordiniert.

2.3 Konsequenzen aus dem Lehr-Lernvorgang für den Wissenserwerb in einer 'Wissens- und Informationsgesellschaft'

Der relativ hohe Anspruch des Lehr-Lern-Vorgangs beim Wissenserwerb in einer 'Wissens- und Informationsgesellschaft' birgt Grenzen und Schwierigkeiten in sich, die berücksichtigt werden müssen. Erläutern wollen wir an dieser Stelle:

1. Die Begrenzung des Wissenserwerbs
2. Die Gefahr des Wissensverlustes

Zu 1.: Die Begrenzung des Wissenserwerbs:

In der Informationsgesellschaft können wir mit vergleichsweise geringem Aufwand 'gut Informierte' werden. Jedoch können wir nicht in gleicher Breite das entsprechende Wissen erwerben. Denn Wissen ist stets personengebunden und kann im Regelfall nur in der Lehr-Lern-Beziehung von kompetenten Lehrenden und kompetenzbeflissenen Lernenden 'generiert' bzw. 'tradiert' werden. Lehrende in einer 'Wissensgesellschaft', die ihren Namen verdient, brauchen ein klares Bewusstsein von dieser Einschränkung, die im Wissen selbst begründet ist.

Zu 2.: Die Gefahr des Wissensverlustes:

In einer Gesellschaft, die als 'Wissens- und Informationsgesellschaft' dazu tendiert, Wissen mit Information gleichzusetzen, drohen ganze Traditionen von Wissen und Kulturen von Wissensvermittlung unmerklich verloren zu gehen zugunsten einer Kultivierung von Informationsanhäufung und -vermittlung. Dies wäre nicht zuletzt auch zum Schaden des Bestandes an validen Informationen, weil diese ohne Sachkompetenz nicht gehoben werden können.

2.4. Orientierung

2.4.1 Warum überhaupt Wissenserwerb und nicht bloß Informationsbeschaffung? Die Fähigkeit zur *eigenverantwortlichen Orientierung als praktischer Vorzug des Wissens*

In Richtung auf Wissen zu lehren und zu lernen ist, wie dargelegt, mit hohem Aufwand verbunden.

Der aufwändige Wissenserwerb im Unterschied zum vergleichsweise einfachen Sich-Informieren ist dadurch gerechtfertigt, dass nur so eigenständige und eigenverantwortliche Orientierung möglich wird. Gerade die Fähigkeit sich zu orientieren ist für eine moderne Gesellschaft mit den ihr eigenen komplexen Verhältnissen erforderlich, wenn wir an dem

Postulat mündiger Bürgerinnen und Bürger festhalten.

Eigenständige und eigenverantwortliche Orientierung bewahrt davor, auf Gedeih und Verderb dem Zutrauen zur Information bzw. zur Informationsquelle ausgeliefert zu sein.

Sie mindert das Risiko, fehl orientiert und irregeleitet zu werden.

Wer sich selbstverantwortlich zu orientieren vermag, ist ungleich 'führungskritischer' und 'verführungs-resistenter' als derjenige, der auf valide Informationen angewiesen bleibt.

Nicht zuletzt kann die sachkompetente Person, sich selbst orientierend, einen Irrtum, auch einen eigenen, relativ besser erkennen und eventuell auch negative Entscheidungs- und Handlungsfolgen des Irrtums begrenzen, sofern diese Entscheidungs- und Handlungsfolgen noch innerhalb des Gebietes ihrer Sachkompetenz liegen.

3. Perspektiven

3.1 Die Angewiesenheit der 'Wissens- und Informationsgesellschaft' auf genuin Wissende und deren orientierte wie orientierende Skepsis und ein entsprechendes Lehren und Lernen

3.1.1 Die Angewiesenheit auf sachgebietsimmanente orientierte und orientierende Skepsis und die Konsequenzen für das Lehren und Lernen

Die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft ist Miterbin einer historisch weit zurückreichenden breiten- und tiefenwirksamen Bildungstradition, für die die Weichen schon lange vor Beginn der Neuzeit gestellt worden sind.

Diese Tradition hat die Gleichbehandlung von Wissen und Information begünstigt.

Will die Pädagogik als Grundlagentheorie, als empirische Erziehungswissenschaft und als Praxis die Herausforderung dieses schweren Erbes annehmen, dann müsste sie unter anderem durch Rekurs auf marginalisierte Stränge dieser Tradition einen Beitrag zur Rehabilitierung der Unterscheidung zwischen Information und Wissen leisten.

Besonders dringlich erscheinen daher u.a. die 3 folgenden pädagogischen Forschungskomplexe:

- Zum ersten eine Konzeptforschung, die Wissenskonzepte untersucht, prüft und entwickelt im Blick auf Alternativen zu vorherrschenden Grundverständnissen und Modellen von Wissen.

- Zum zweiten die Erforschung der Wissensstruktur in ihrer Differenz zu Information unter spezieller Beachtung der Frage nach der Pluralität von Wissensformen und deren Vielgestaltigkeit.
- Zum dritten ein Forschungsschwerpunkt, der sich solchen Wissensformen widmet, die in Vergangenheit und/oder Gegenwart gesellschaftlich und sozial marginalisiert sind, und der nach den Gründen sowie den Auswirkungen der Marginalisierung sucht.

Für die Entwicklung von theoretischen Entwürfen und Modellen des Lehrens und Lernens, die neben der Informationsbeschaffungs- und Informationsbewertungskompetenz am Wissenserwerb als Sachkompetenz ausgerichtet sind, möchten wir 5 wichtige Charakteristika als Ausblick an das Ende unserer Darlegungen stellen:

1. Diese Entwürfe arbeiten aus pädagogischer Sicht die Struktur des Wissens im Unterschied zur Information heraus.
2. Die Lehr-Lern-Entwürfe stellen klar, dass Informationsgehalten nur unterstützende Funktion beim Wissenserwerb zukommt und dass sie nicht den Status starrer Lehrsätze und letztgültiger Wahrheiten haben.
3. Solche Wissenskonzepte unterstreichen die Zumutung für Lehrende und Lernende, in der Sache begründete Uneindeutigkeiten zu ertragen und zu begrüßen, um so wirklichkeitsoffenes Denken zu fördern, statt es durch die Suggestion von Eindeutigkeit zu schwächen oder gar absterben zu lassen.
4. In den Entwürfen findet die sachfeldspezifische 'Skepsis' besondere Berücksichtigung. Skepsis in der Bedeutung des griech. skeptomai: etwas auskundschaften, spähend umherschauen, untersuchen und prüfen – dies in Bezug auf das jeweilige begrenzte Sachfeld. Dieser Skepsis eignet eine Haltung kritischer Abständigkeit, in der ein sachqualifiziertes Bewusstsein von der Bedingtheit, der Vorläufigkeit und der Überholbarkeit bisher erzielter Sachkenntnisse Ausdruck findet.

Die Entwürfe berücksichtigen den Umstand, dass sich, verschärft durch den raschen wissenschaftlichen und technischen Wandel, die Dringlichkeit potenziert, den Gebrauch des neuen Wissens mit offenem Blick zu prüfen, sowohl in Bezug auf die Zwecke, für

die dieses Wissen nutzbar gemacht werden soll, als auch in Hinblick auf die möglichen Folgen, Risiken und Nebenwirkungen, die der jeweilige Gebrauch des Wissens nach sich ziehen kann. Man kann hier von Wissensgebrauch bzw. von Gebrauchswissen sprechen. Dieses Gebrauchswissen befähigt zu einem menschenmöglich guten Gebrauch von Wissen und Information, indem es den Gebrauch der Einzelkompetenzen, auch in deren Bezügen, in Richtung auf das Gute reguliert, in persönlichen wie gesellschaftlichen Entscheidungs- und Handlungskontexten. Vor allem angesichts der rasanten Ausweitung der menschlich Verfügungsmöglichkeiten durch die technologischen Fortentwicklungen ist dieses praktische Gebrauchswissen von wachsender Bedeutung.

Exkurs II: Leistung und Defizienz technischen Wissens und der Bedarf an praktischem Gebrauchswissen: Ein zweiter Blick auf Platon

Die Relevanz dieses praktischen Wissens für die menschlichen Gesellschaften hat lange vor den neuzeitlich-modernen technologischen Revolutionen schon Platon gesehen. Er hat die vorphilosophischen Reflexionen über das Technische in den Rang des Philosophischen erhoben und darf daher als Gründervater der abendländisch-europäischen Technikphilosophie gelten.

So lässt Platon in seinem Dialog *Protagoras* die Titelfigur einen Mythos erzählen, der deutlich werden lässt, worin Leistung und Defizienz technischen Wissens bestehen, und dass dieses notwendig der Vervollständigung durch praktisches Gebrauchswissen bedarf.

Zur Verdeutlichung der Funktion des praktischen Gebrauchswissens sei der Mythos inhaltlich kurz skizziert und in seinen hier einschlägigen Teilen interpretiert:⁸

⁸ Vgl. zum Folgenden: Roland Mugerauer, *Sokratische Pädagogik. Ein Beitrag zur Frage nach dem Proprium des platonisch-sokratischen Dialoges*, Marburg 1992, 149-161. Zu einschlägigen Aspekten des sokratisch-platonischen Philosophierens s. zudem: ders.: *Gerechtigkeit und Bildung. Warum die Systematische Pädagogik philosophisch-skeptischer und historischer Züge bedarf – exemplarisch*, in: *VjSwissPäd* 2/2007, 196-228.

Ders.: *Wider das Vergessen des sokratischen Nichtwissens. Der Bildungsbeitrag Platons und seine Marginalisierung bei Plotin, Augustin, Eckhart und Luther sowie im reformatorischen Schulwesen. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Grundlegung eines sokratisch-skeptischen Bildungskonzeptes*. 2 Bände, Marburg 2007.

Der Mythos, den Protagoras erzählt (Prot. 320c-322d), lässt sich in drei verschiedene Stufen untergliedern: Auf der *ersten Stufe* werden den sterblichen Wesen, nachdem sie von den Göttern unterhalb der Erde gebildet worden sind, von Epimetheus, der neben Prometheus von den Göttern damit beauftragt worden ist, natürliche Ausstattungen vermittelt. Die Lebewesen (zôa) werden von Epimetheus, der sich von Prometheus erbeten hat, die Verteilung vornehmen zu dürfen, nach dem Prinzip der Kompensation mit natürlichen Attributen ausgestattet. Zu diesen Ausstattungen gehören Attribute und Fähigkeiten (dynamis) wie Stärke, Schnelligkeit, Größe und dergleichen. Sie sollen der sôteria, dem Überleben der jeweiligen Gattung dienen und stehen für Instinktleitung, Organspezialisierung und Festgelegtheit der artspezifischen Verhaltensdispositionen. Epimetheus ist bei der Verteilung darum bemüht, seine Gaben ausgleichend zu verteilen. Dennoch geht der Mensch bei dieser Zuteilung leer aus. Denn Epimetheus hat unversehens bereits alle seine Gaben verteilt, als der Mensch an die Reihe kommt. Der Mensch ist daher, mit einem Ausdruck, der, seitdem ihn Gehlen von Herder übernommen hat, einen festen Platz in der Sprache der modernen Anthropologie hat, ein Mängelwesen.

Auch der Mensch gehört auf der ersten Stufe noch zu den unvernünftigen Lebewesen. Hätte er bereits von Epimetheus die Vernunft erhalten, so wäre er nicht leer ausgegangen, sondern wäre durch die Gabe der Vernunft schon durch Epimetheus in gewisser Weise ausgestattet bzw. entschädigt worden. Es wäre dann nicht ohne weiteres verständlich, dass ein Mangel des Menschen noch kompensiert werden müssen.

Der Grundgedanke des Mythos aber ist gerade der, dass ein natürlicher Mangel des Menschen kompensiert werden muss, da sich der Mensch aufgrund seines Mangels nicht wie die Tiere durch seine natürliche Ausstattung am Leben erhalten kann.

Beim Versuch einer derartigen Kompensation kommt es zu einem Diebstahl von Gütern einer *zweiten Stufe*: Um diesen Mangel des Menschen zu kompensieren und, kurz bevor auch der Mensch aus der Erde an das Licht gehen muss, noch rasch einen Ausgleich dafür zu schaffen, dass der Mensch bei der Verteilung der natürlichen Eigenschaften so krass benachteiligt worden ist, stiehlt nun Prometheus von den Göttern Hephaistos und Athene die kunstreiche

Weisheit und das Feuer (ten entechnon sophia syn pyri, 321d1 f.). Es ist dies die peri ton bion sophia, das Wissen, das sich auf das Leben und Überleben bezieht. Sie ist den Menschen dazu behilflich, sich innerhalb der Natur mittels des Gebrauchs einzelner Techniken (technai) zu behaupten.

Technische Kunstfertigkeit und Feuer sollen ein Substitut dafür sein, dass dem Menschen die Güter und Ausstattungen der ersten Stufe nicht zuteil geworden sind. Die entechnos sophia und das Feuer sind den Menschen nicht auf rechtmäßige Weise zugekommen, da sie durch einen Diebstahl, den Prometheus begangen hat, in den Besitz dieser Güter gesetzt worden sind. Es handelt sich, ob dies den Menschen bewusst ist oder nicht, bei diesen Dingen um Güter, die ursprünglich den Göttern Athene und Hephaistos gehörten und diesen entwendet worden sind.

Doch im Unterschied zu den anderen Lebewesen, die bereits mit den Gütern der ersten Stufe lebensfähig sind, sind die Menschen auch mit den Ersatzgütern der zweiten Stufe noch nicht hinreichend ausgestattet. Denn sie können mit diesen Ausstattungen allein noch nicht auf eine geordnete Weise in Gemeinschaften mit ihresgleichen zusammenleben. Die Menschen werden daher von den wilden Tieren vernichtet, da das handwerklich-technische Können (demiurgikê technê) allein zum Kampf gegen diese nicht genügt. Um sich gegen die Tiere zu behaupten, bedürfte es der politischen Kunst (politikê technê), von der die Kriegskunst (polemikê technê) ein Teil ist. Da sie über diese politische Kunst noch nicht verfügen, sind die Menschen außerstande, sich zum Schutz gegen die Tiere dauerhaft in Städten zusammenzuschließen. Die Menschen brauchen deshalb noch Güter einer *dritten Stufe*. Diese konnten von Prometheus nicht gestohlen werden, da ihm der Zutritt zur Behausung des Zeus verwehrt, und diese Güter zu gut bewacht waren. Die Menschen sind mit den Ausstattungen der zweiten Stufe allein noch nicht lebensfähig. Aus Sorge, der Mensch könnte ausgerottet werden, erbarmt sich nun Zeus und lässt dem Menschen von sich aus die Güter der *dritten Stufe*, nämlich sittliche Scheu (aidôs) und Rechtsempfinden (dikê) zukommen. Diese Güter lässt Zeus von Hermes unter alle Menschen verteilen, so dass nicht etwa nur einzelne, sondern alle Anteil daran bekommen. Denn wenn nur wenige daran Anteil hätten, könnten Staaten keinen Bestand haben. Bei

diesen Gütern der dritten Stufe handelt es sich im Gegensatz zu denen der zweiten Stufe um Güter, die dem Menschen auf rechtmäßige Weise zugekommen sind: Sie sind ein Geschenk des Zeus, während die Güter der zweiten Stufe den Menschen nur über den Umweg eines Diebstahls zuteil geworden sind.

Die Metaphorik, deren sich dieser Mythos bedient, lässt sich bezüglich der Unterschiede, die er hinsichtlich der Verteilung der Güter setzt, folgendermaßen interpretieren: Bei den Gütern der ersten Stufe handelt es sich um natürliche Eigenschaften. Von diesen Gütern können sich die Lebewesen nicht distanzieren, da ihre Identifikation mit ihnen vollkommen ist. Auf dieser völligen Identifikation mit diesen Gütern beruht gerade die Instinkt- und Verhaltenssicherheit, die sie ermöglichen. Diese völlige Identifikation ist bei den gestohlenen Gütern der zweiten Stufe nicht gegeben. Während sich die Lebewesen mit den Gütern der ersten Stufe völlig identifizieren, ist die Identifikation des menschlichen Individuums mit den Ausstattungen der zweiten Stufe nicht vollkommen. Es handelt sich bei ihnen um Güter, die noch unvollständig sind. Auf der zweiten Stufe geht es um Dinge, die dem Menschen zwar in bestimmten Zusammenhängen nützlich sein mögen, ihn aber nicht dazu befähigen, friedlich in Staaten mit seinesgleichen zusammenzuleben. Denn die technischen Kunstfertigkeiten haben es nur mit dem Menschen als Einzelwesen zu tun. Als Einzelindividuum ist der Mensch jedoch nicht lebensfähig. Während manche Lebewesen, denen nur die Ausstattungen der ersten Stufe zuteil wurden, weitgehend als Individuen leben und überleben können, kann dies der Mensch nicht.

Die Güter der zweiten Stufe, mit denen der Mensch durch Prometheus ausgestattet wird, sind bestimmte technische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Prometheus vermittelt den Menschen diese Fähigkeiten zwar, doch kann er die Menschen nicht für jeden Fall lehren, welchen Gebrauch sie von diesen technischen Fähigkeiten machen sollen. Denn diese Fähigkeiten können zu ganz unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Zwecken eingesetzt werden. Der Mensch kann sich mittels ihrer auch gegen seinesgleichen richten. Jede der technischen Kunstfertigkeiten der zweiten Stufe befähigt den Menschen dazu, bestimmte Wirkungen hervorzubringen, die er ohne diese Ausstattung nicht hervorbringen könnte. Doch der Besitz dieser technischen Fähigkeiten impliziert

noch nicht, dass der Mensch auch weiss, wann es für ihn gut ist, von diesen technischen Künsten Gebrauch zu machen, und wann es für ihn schädlich ist, mittels ihrer bestimmte Wirkungen hervorzubringen. Da der Besitz dieser Technikfertigkeiten allein den Menschen noch nicht dazu befähigt, die Frage zu beantworten, wann und auf welche Weise er sich ihrer bedienen soll, bleiben sie für ihn ambivalent. Die Güter der zweiten Stufe, die technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, bleiben als solche immer ambivalent.

Diese Ambivalenz der Güter der zweiten Stufe deutet sich auf der Ebene des Mythos im Bild des Diebstahls von Göttern an. Der Gedanke der Ambivalenz technischer Fähigkeiten taucht bei Platon in den unterschiedlichsten Zusammenhängen auf (e.g. Charm. 164b; Gorg. 511d f.; Lach. 195c; Rep. 333e-336a), während es hier bei einer Andeutung bleibt.

Die Güter der zweiten Stufe sind von der Art, dass ihr Inhaber zu ihnen eine gewisse Distanz einnehmen kann und von diesen Ausstattungen auf eine alternative Weise Gebrauch machen kann. Denn die Identifikation des Individuums mit diesen Ausstattungen der zweiten Stufe ist nicht so vollkommen, wie die Identifikation der Lebewesen mit den Ausstattungen der ersten Stufe.

Die technischen Güter der zweiten Stufe sind für sich allein noch unvollständig. Sie bedürfen eines Prinzips, das ihren Gebrauch reguliert. Dieses wird durch die Güter der dritten Stufe, *aidôs* und *dikê*, repräsentiert. Die sittliche Scheu und das Rechtsempfinden ermöglichen dem Menschen mit seinesgleichen in Gemeinwesen zusammenzuleben. Sie ermöglichen auch, von den Gütern der zweiten Stufe den rechten Gebrauch zu machen. Denn mit ihnen ist, wie der Mythos impliziert, gleichzeitig auch bereits das rechte Maß gegeben. Es handelt sich um die Fähigkeit, den Gebrauch der Güter der zweiten Stufe richtig zu regulieren.

Die Zäsur zwischen den Gütern der zweiten und der dritten Stufe soll u.a. manifest machen, dass die Güter der dritten Stufe von denen der zweiten nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell verschieden sind. Denn von den Gütern der dritten Stufe kann man sich wie von den Gütern der ersten Stufe nicht mehr distanzieren, wenn man sie einmal bekommen hat.

Die Metaphorik des Mythos soll kenntlich machen, dass das, was der dritten Stufe zugehört, und das das

ist, was Protagoras lehrt, mit dem Begriff einer *technê* im engeren Sinne nicht greifbar ist. Dies gelingt ihm dadurch, dass sein Mythos die *technai* den Göttern Hephaistos und Athene zuordnet, und dass diese Götter, denen die *technai* zugewiesen sind, das Wissen, das Wissen der höchsten Stufe, Protagoras durch seinen Unterricht vermitteln will, nicht verwalten, sondern dass dieses im Besitz des Zeus ist.

Im Mythos wird so also auf andere Weise noch einmal zwischen den technischen Künsten als den Künsten im engeren Sinne und der politischen Kunst unterschieden. Hier wird auf eine bildliche Weise dargelegt, dass die politische Kunst nicht auf derselben Ebene steht, wie die technischen Künste. Bei den Gütern, die der zweiten Stufe zugehören, geht es nur um Dinge, die aber doch nicht das Eigentliche sind, auf das es bei der Bildung des Menschen ankommt. Besäße der Mensch nur derartige technische Kenntnisse, so könnten die Menschen gemäß der Metaphorik der Erzählung noch nicht einmal friedlich in einem Staate zusammenleben. Denn dazu bedarf es noch anderer Fähigkeiten, und diese Fähigkeiten werden - so der Anspruch des Protagoras - eben durch ihn, Protagoras, vermittelt und vervollkommen. Protagoras rechtfertigt durch den Mythos, auf den ein Logos folgt, den Sinn seines Unterrichtes. Durch den nachfolgenden Logos macht Protagoras klar, dass es sich bei dem, was jedem Menschen zukommt als politische Arete zukommt, nicht etwa etwas ist, was nicht gelehrt werden müsste, da es ihm gleichsam als göttliches Geschenk bereits von Geburt an zukäme.

Durch den Logos, die Erörterung, die auf die Erzählung, den Mythos folgt, wird akzentuiert, dass die Ausstattungen der dritten Stufe den Menschen nicht bereits in ihrer vollendeten Form zuteil werden, sondern zunächst nur in der Form von Anlagen vorhanden sind, die eine Vervollkommnung möglich und auch notwendig machen (vgl. bes. Protagoras 326e-328b). Die Anlagen des Menschen müssen unterstützt, gefördert und kultiviert werden. Um praktisches Gebrauchswissen bzw. politische Arete erlangen zu können, sind bestimmte natürliche Anlagen vonnöten, die selbst noch keine Aretai sind.

Der Unterricht des Protagoras ist zu verstehen im Sinne einer Vervollkommnung bestimmter Anlagen, die bei jedem Menschen vorhanden sind (vgl. bes. 326e-328d). Mythos und Logos des Protagoras

gehören zusammen. Mit der Verteilung der politischen Kunst unter alle Menschen ist die Verteilung der Anlage dazu gemeint.

Die politische Weisheit (*politikê sophia*), repräsentiert durch *aidôs* und *dikê*, ist von der Art, dass sich der Mensch, hat er sie einmal erhalten, so weit mit ihr identifiziert, dass er sich von dieser Fähigkeit nicht mehr distanzieren kann und von ihr, nachdem sie ihm zuteil geworden ist, keinen alternativen Gebrauch zu machen vermag. Denn bei ihr handelt es sich um etwas, was zur 'Identität' des Menschen gehört. Der platonische Sokrates versucht in der *Politeia* später, die Bedingungen dafür aufzuzeigen, dass der Mensch in den Besitz einer politischen Kunst bzw. politischen Arete kommen kann, die es ihm nicht mehr erlaubt, von ihr in Alternativen Gebrauch zu machen, sondern mit der er sich so sehr identifiziert, dass er zu dieser Fähigkeit im Gegensatz zu den handwerklichen Fähigkeiten und technischen Fertigkeiten keine distanzierte Stellung mehr einnehmen kann. Das sokratisch-ironisch zu lesende Staatsmodell der *Politeia* hat u.a. die Funktion, die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen eine derartige Identifikation möglich ist. Unter den Voraussetzungen der *Politeia* kann eine solche Identifikation mit den Gütern der dritten Stufe, wie sie der Mythos des Protagoras ansetzt, verwirklicht werden, unter den realen politischen Bedingungen jedoch nicht oder nur in seltenen Ausnahmefällen (490e-495b). Soll eine derartige Identifikation realisiert werden, so gelingt dies Sokrates-Platon zufolge, wenn überhaupt, nur in einem Staat der totalen Erziehung, d.h. in einem Staat, in dem der ganze Staatsaufbau daraufhin ausgerichtet ist, dass der zu diesem Ziel hin zu bildende Mensch von frühester Kindheit an auf diese Identifikation hin erzogen wird.

Das Staatsmodell, das Platon seinen Sokrates in der *Politeia* entwerfen lässt, soll u.a. verständlich machen, warum die Struktur der Staaten bzw. - allgemeiner gefasst - der sozialen Verbände und Gesellschaften, in denen Menschen real miteinander leben, so beschaffen ist, dass die Identifikation mit der politischen Arete als dem obersten praktischen Gebrauchswissen, die im Idealstaat der *Politeia* erzielt werden soll, in Wirklichkeit zumeist nicht vorliegt. Platon versucht in der *Politeia* durch die Erörterung der 'Idee des Guten' und den dialogischen Zusammenhang, in den diese Erörterung eingebettet ist, u.a. zu zeigen, dass es

tatsächlich so etwas wie ein oberstes Gut gibt, eine Ausstattung, von der der Mensch keinen schlechten Gebrauch mehr machen kann, da diese Fähigkeit den richtigen Gebrauch aller anderen Ausstattungen, Güter und technischen Fertigkeiten des Menschen erst reguliert.

Der Kern der obersten praktischen Gebrauchskompetenz, die das gesellschaftlich vorhandene technologische Wissen regulieren kann, besteht in der Erschlossenheit des Guten selbst durch Bildung. Durch diese als orientierendes praktisches Gebrauchswissen kann die Verwendung des vielfältigen technischen Wissens in Richtung auf das Gute gelingend reguliert werden.

Diese Zusammenhänge werden im Mythos nicht ausgeführt, sondern auf sie wird lediglich angespielt. Gleichmaßen wird die Tatsache, dass die Ausstattungen der dritten Stufe zur personalen Identität des Menschen gehören, in der Erzählung des Protagoras lediglich durch die von den Gütern der zweiten Stufe differente Herkunft der Güter der dritten Stufe, durch ihren unterschiedlichen Zweck für den Menschen und durch die unterschiedliche Weise, wie den Menschen diese Güter zuteil werden, angedeutet. Zwar werden die Probleme dieser Art im Mythos des Protagoras nicht ausgesprochen, doch sie stehen in seinem Hintergrund und werden von Platon in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder erörtert.

Die Grenze der Protagoras-Figur liegt, was den Mythos, den sie vorträgt, anbelangt, v.a. darin, dass sie in diesem Mythos eine Identifikation mit den Gütern der dritten Stufe voraussetzt, ohne diese personale Identifikation selbst noch einmal zu problematisieren, wie dies vor allem durch den platonischen Sokrates der *Politeia* geschieht. Der platonische Sokrates entwirft das Idealstaatsmodell mit seinen Gesprächspartnern. Er ist nach Platons Dialogkunst auch die einzige personale Instanz, die dazu imstande ist, mit dieses Modell nicht nur vollkommen zu durchschauen, sondern überdies auch angemessen mit ihm umzugehen, da er über das problemorientierte Gebrauchswissen hierfür verfügt. Gerade Sokrates aber, als Gestalt, die alles in Frage stellt, könnte in einem solchen Staat selbst nie auftreten.

Denn dies wäre nicht mit der Stabilität dieses Staates vereinbar. Dies ist bei der Interpretation des *Politeia* als strukturelle Ironie Platons zu berücksichtigen in der Weise, dass dieses Werk Platons (auch) mit

sokratisch-problematischen Bewusstsein gelesen wird, so weit dies angesichts der von Platon literarisch gestalteten Singularität seiner Sokratesfigur für den bzw. die Interpretierende überhaupt nachvollziehbar ist.

Von Platon, sokratisch verstanden, ist dann zu lernen, dass der Mensch es wohl nicht vermag, in ethisch-praktischer Hinsicht zu Letztgütigem zu gelangen. Es kann nur darum gehen, durch Bildung und Ausbildung ein möglichst hochgradiges skeptisch-qualifiziertes Problemwissen als wissendes Nichtwissen zu erreichen, also skeptische Problemmkompetenz in Bezug auf das problematisch zu wissende Gute selbst um so die Problematik wissenschaftlichen und technologischen Wissens und seiner Verwendungsweisen ermessen zu können und ihm im Umgang damit skeptisch-kritisch gerecht zu werden so weit dies Menschen überhaupt möglich ist in ihrer Intention auf ein gutes, menschenmöglich gelingendes Leben und gesellschaftliches Zusammenleben.

Zur Bildung gehört jedenfalls auch die avisierte Fähigkeit zur skeptisch-kritischen Prüfung von behaupteten Bestimmungen des gesellschaftlich und individuell 'Guten'.

Mit anderen Worten gesagt: Es muss bildendem Lehren und Lernen außer um Sachkompetenz im Fachgebiet auch darum gehen, ein skeptisch qualifiziertes Problemwissen hinsichtlich des Guten zu entwickeln als dessen problematische Erschlossenheit.

Dies kann gelingen, wenn nachdrückliche Bestimmungen oder gar als apodiktisch daher kommende Behauptungen des Guten im Bildungsgang immer wieder möglichst vorbehaltlosen philosophisch-skeptischen Prüfungen ausgesetzt werden. Zum Bildungsgang sollte also unverzichtbar ein auf die Bestimmung des Guten bezogenes Philosophieren gehören um zu einer möglichst problemqualifizierten Einsicht in Postulationen dessen, was das Gute sei, zu gelangen als die dem Menschen erreichbare 'menschliche Weisheit' und als problematisch-vernünftiges Wissen um das Gute. Diese skeptisch-problemqualifikative Erschlossenheit des Guten hat als unverzichtbarer Bestandteil skeptisch-kritischer Bildung zu gelten.

Folgt man Sokrates-Platon, so gehört zu dieser Bildung auch das Bewusstsein, dass in unserem Umgang mit wissenschaftlichem und technologischem Wissen auch der Möglichkeit Rechnung zu

tragen ist, dass der Mensch trotz aller Bildungs- und Erkenntnisbemühungen letztlich anhaltend und unauflöslich überfordert ist mit diesem Umgang. Hierin liegt wohl das bleibende Recht der 'Heuristik der Furcht', die Hans Jonas postuliert hat.

Konsequenz dieser möglicherweise fortdauernden Überforderung des Menschen kann aber nicht Resignation sein, sondern die Installierung von Bildungsräumen für skeptisch-problematische Bildung in der technologisch geprägten Wissensgesellschaft als Freiräumen für möglichst vorbehaltloses skeptisches Denken und Bedenken, die dem Erwerb problematischer Erschlossenheit des Guten förderlich sind. Dies die Lehre Sokrates-Platons.

Da sich das je konkret Gute beim Umgang mit Wissen nicht völlig eindeutig bestimmen lässt, ist die skeptische Prüfung jedes Bestimmungsversuches des Guten ratsam, um die jeweils damit verbundenen Probleme erfassen und ihnen entsprechen zu können.

Dieser skeptischen Prüfung sind *Vorsicht*, *Umsicht* und *Rücksicht* eigen:

- Vorsicht – um die Konsequenzen zu erwägen, die es zu überblicken gilt
- Umsicht – um die Umstände zu beachten
- Rücksicht – um einzuschätzen, inwiefern Andere und Anderes durch unser Handeln betroffen werden.

Werden skeptische Prüfungen von behaupteten Bestimmungen des Guten immer wieder praktiziert, dann kann sich im Bildungsgang das geforderte skeptisch qualifizierte Problemwissen im Blick auf das Gute als dessen problematische Erschlossenheit entwickeln.

Mit dieser *problematischen Erschlossenheit des Guten* müssen wir Menschen uns vermutlich bescheiden, wollen wir nicht auf irgendeine Form von 'Offenbarung' rekurrieren. Dennoch ist dieses problemqualifizierte Nichtwissen alles andere als nichts: es verhilft trotz mangelnder Endgültigkeit bzw. gerade deswegen zu einem menschenmöglichen Maß an verantworteter Orientierung; nebenbei befördert das qualifizierte Nichtwissen die Haltung der Bescheidenheit gegenüber der Wirklichkeit – illusionären technokratischen Machbarkeits- und Verfügbarkeitsideen zum Trotz. Solche Stärke, das Leben im Bewusstsein des Nichtwissens zu führen, kann in einer dialogischen pädagogischen Praxis

skeptischen Befragens und Hinterfragens gefördert werden.

Beunruhigenderweise droht das praktische Gebrauchswissen in den modernen Gesellschaften infolge des steigenden Bedarfs an vielfältigen Sachkompetenzen in den Wissenschaften und Technikfeldern übersehen und vergessen zu werden, so dass es gefährdet ist zu verkümmern.

Die Bildungswissenschaften täten gut daran, dieses praktische Gebrauchswissen als unverzichtbare Gestalt von Wissen zu beachten und seinen Erwerb in der Gesellschaft durch Etablierung entsprechender Bildungsräume zu fördern.

Im *schulischen* Raum käme es darauf an, in aufmerksamem Bedenken der Dinge und Verhältnisse, soweit möglich entbunden von (allzu) rigidem Zeitregime, sich einzulassen auf die Erkenntnis der Dinge und Verhältnisse. Es käme hier darauf an, immer wieder bisherige Sichtweisen fraglich werden zu lassen und dem Erwerb qualifizierten Nichtwissens Raum zu geben. Nicht zuletzt käme es darauf an, in *Bildungsräumen* in Bezug auf die entscheidenden Lebens- und Überlebensfragen des Einzelnen und der technisierten Gesellschaften philosophisch den Horizont des Möglichen offen zu halten gegenüber dem – bloß – Faktischen. Dieser Horizont aber wird am besten offen gehalten bzw. eröffnet durch die skeptisch-kritische Frage nach dem Guten.