

Sache und Sachlernen: Nur eine Frage konsensfähiger Aussagen?

1. Vor dem Forum der modernen *säkularen*, also selbstkritischen und lernbereiten *Vernunft* erscheint unser Selbst- und Weltverständnis bald beängstigend vielspurig – etwa perspektivistisch, bald naiv einspurig – etwa naturalistisch. Wo hat hier noch das positiv-säkulare ‚Und‘ eine Chance? Einseitig scientistisch gefluchtet, entfällt es zwischen Wissen (und) Können, Wissen (und) Wollen, Wissen (und) Macht. Bedenklich verloren scheint es zwischen Wissen ‚und‘ Verstehen, Wissen ‚und‘ Glauben, Wissen ‚und‘ Denken. Wie steht es in diesem Sinn mit Sachen und ...?

2. Es zeichnet Gerold Scholz aus, dass er, wenn Entscheidendes auf dem Spiel steht, hartnäckig provokative Fragen stellt, um scheinbar auf den Punkt Gebrachtes zu bestreiten. Dafür inszeniert er auch ungewohnte, aber kreative Blickänderungen, um Lernprozesse in ein anderes, innovativeres Licht zu rücken oder aus wie immer auch verdeckten Dilemmata herauszuhelfen. Hierzu wagt Scholz – abseits von und über der Menge stehend – Tromm-matische, partiell riskante Antworten: als Fanal gegen vielerorts gängige Instrumentalisierungen und wissenschaftshörige Kodierungen pädagogischer, aber vor allem bildungspolitischer Anstrengungen. Für ihn sind eben die Stellung des gesellschaftlich verorteten Individuums und die Sensibilisierung für wesentliche Differenzen unter den Menschen entscheidend. Wie seine Blickverhältnisse aussehen, sei exemplarisch am komplexen Thema ‚Sache, Sachlernen und Sachunterrichtsdidaktik‘ dokumentiert.

3. Worum geht es für Scholz in den Augen der Kinder im Unterschied zu Erwachsenen im lebensweltlichen Alltag bei Sache? Für Kinder sei das Faktum maßgeblich, dass sie ihrer Natur nach in einer ‚Beziehungswelt‘ leben. Demzufolge weisen auch die Dinge ringsumher ganz im Sinn ihrer zahlreichen Eigenschaften eine ‚Vielfalt von Beziehungen‘ auf. Dabei sei beides zunächst durch ‚Wahrnehmung‘, die zugleich ‚Interpretation‘ sei, zugänglich (vgl. Scholz 2008, S. 29, bzw. 2006, S. 44). So bilden für Scholz die ‚Phänomene‘ der ‚Lebenswelt‘ der Kinder mitsamt ihren Beziehungsgefügen die in sich komplexe Welt der Sachen. Sie betrifft also alles, was in deren Beziehungswelt eine für sie maßgebliche Rolle spielt, folglich Kinder alltagsweltlich unbedingt angeht. Aus den ‚Erfahrungen‘, die Kinder in ihrem Umgang mit dieser Wahrnehmungswelt machen, gewinnen sie mittels gezielter Gedankenarbeit, aber auch durch Erzählungen (In Geschichten verstrickt, Schapp), schrittweise ‚Theorien‘ über diese phänomenalen Beziehungsverhältnisse, die Kinder jedoch (noch) nicht von sich selbst ablösen könnten (vgl. Scholz 2006, S. 91). Diese ‚Alltagstheorien‘ seien daher als ‚Abstraktionen ihrer Erfahrungen‘ zu lesen (vgl. 2006: 87). Dabei könnten, so Scholz, allerdings Kinder nicht „auf ein System zurückgreifen ...“, das diese Welt als geordnete Welt voraussetzt“ (Scholz 2008, S. 28, vgl. auch Scholz 2006, S. 84-91). Den Motor ihrer Theoriebildung sieht Scholz im Versuch, auch mal ‚Experiment‘ genannt. Dessen Ertrag hänge zum einen „von den Möglichkeiten des Gegenstandes als auch von der Struktur der Erzählung, in die er eingebunden wird“, zum anderen vom dominanten Bezug auf das eigene Selbst und den eigenen Körper ab – etwa in dem Sinn: Ist der oder die Andere schlauer, stärker, größer, zäher als ich. Diese Welt der Kinder ist nach Scholz allerdings eine „Lebenswelt, die noch nicht sprachlich und wissenschaftlich eingeordnet sei“ (Scholz 2008, S. 29). Ausgangspunkt jeglichen Lernens sollten daher die Fragen der Kinder sein, deren Voraussetzungen in ihrem ‚Staunen und Sich-Wundern‘ (vgl. Scholz 2006, S. 94) bestehen. Zwangsläufig sind daher naturwissenschaftliche Experimente nichts für Kinder (vgl. ebd. S. 80 ff.). Und da die Welt der Sachen für Erwachsene dadurch geprägt ist, dass sie „in einer wissenschaftlichen, durch Wissen und Informationen bestimmten Welt leben“ (2008: 94), bestehe ‚Versachlichung‘ darin, ‚sich selbst als Sache denken zu können‘ (vgl. Scholz 2006, S. 19), während Sachen durch bestimmte Funktionszuweisungen bestimmt, also inhaltlich kontingent sowie ort-, zeit- und kontextabhängig seien.

4. Nun beurteilen Erwachsene *und* Kinder Sachverhalte unterschiedlich. Was steckt dahinter? Natürlich divergente Rahmenvorgaben! Selbst für den Sachunterricht existiert eine Vielzahl solcher (vgl. Pech/Rauterberg 2008, S. 64). Scholz trägt seine *Rahmenvorgaben* jedoch so eindeutig vor, dass er Widerstreit förmlich provoziert. Aber worin könnte eine Gegenrede bestehen, die ihn beindrucken müsste? Etwas gewinnt ja erst Kontur an anderem. Oder enthält Scholzens Phänomen-Wahrnehmung-Beziehung-Erfahrung-Theorie-Sprache-*Architektur* gar ein Dilemma?

5. Beides sei beispielhaft geprüft. Kinder gehen bereits früh mit Spiegeln um. Nun mögen vor ihnen auf einem Tisch zwei Spiegel liegen, der eine aus Glas, der andere aus poliertem Metall, mit je einer Metalldose darauf. Worin besteht der Unterschied der Spiegelbilder für sie? Wie stehen sie zu ihm?

Scholzens obige *Begriffsarchitektur* scheint hier quasi selbstläufig zu passen: aufsteigend vom *Selbstverständlichen* der *Alltagspraxis*: den ‚Phänomenen‘ als wahrnehmbaren, d.h. *beachteten* Dingen wie Spiegel, Licht, Dosen, Spiegelbilder (Leibbezug!) zum *Schwierigen*: dem *alltagstheoretischen* Konzept zur Differenz der Spiegelbilder mittels *Abstraktion* der (von Kindern im Umgang mit diesen Dingen) bereits gemachten Erfahrungen als *Knackpunkt*, der die Beweislast zu stemmen hat. Doch unversehens sieht man sich hier mit der Frage konfrontiert, wie dieser ‚Paradigmenwechsel‘ von singulären Tatsachen zu abstrakten Begriffen des Konzepts zu leisten ist. Zumal wenn es zu bedenken gilt, dass Abstraktionsresultate wie *Vorstellungen* (innere Erfahrungen) nur subjektiv privat gewiss und *Begriffe intersubjektiv gültig und verstehbar* sind. Diese Problematik wird durch eine *Vorgabe* deutlicher, bei welcher der Fokus vom Ende der obigen *Begriffsarchitektur* an den bisher so suggestiven, aber nur scheinbar schlüssigen Anfang, dessen Begriffe selbst sich als strittig herausstellen, vorverlegt wird.

6. Wir hören doch *je schon* die zirpende Grille, die knarrende Tür, das hupende Auto als *jeweils Bedeutetes* und nicht primär die entsprechenden Geräusche qua Sinnesdaten im Bewusstsein. Dies legt nahe, dass wir uns *als immer schon in der Welt seiend annehmen* können, dabei um uns und die Dinge *besorgt*. Damit wäre auch je schon ein (Alltags-)Welt-, Vorverständnis‘ als *unumgängliche Vorstruktur* unseres Verstehens mitgegeben. Diese ‚Vorstruktur‘ ist nachweisbar *zeitlich* und *geschichtlich* geprägt und immer schon *öffentlich ausgelegt*: mit anderen geteilt und daher auch sprachlich artikuliert (vgl. Gadamer 1967). Kinder erleben sich ja nicht erst mit der Geburt inmitten einer mit zuhandenen Dingen handelnden und sprechenden Gemeinschaft. So *verstehen* sie auch die Konstellation der obigen Dinge und Spiegelbilder *kohärent*, insofern sie je schon als vorerschlossen, *gelichtet* angenommen werden kann, Kinder sich also je schon alltagspraktisch-bedeutsam auf die Spiegelbilder beziehen. Dieser Bezug darf natürlich nicht mit der wissenschaftlichen Erklärung dieser Differenz verwechselt werden. Auch diese Erklärung ist vorerschlossen, aber von strikt wiederholbaren und insofern *interkulturell* gültigen, auf Gesetze und Theorie bezogenen Experimenten abhängig, hier von der geometrischen Optik (Lichtstrahl/Reflexion/Brechung) mitsamt ihren Geräten. Diese *Vorgabe* besagt damit: Kinder wachsen mit ihrem Tun vortheoretisch, d.h. umsichtig in die offene ‚Bewandtnis-Welt‘ hinein und legen sie, zunächst noch ganz eingehüllt, aus, um sie dann auch theoretisch zu begreifen (vgl. Heidegger 1963, S. 86, 158). Wahrnehmen besagt so, je schon verstehend auslegen: etwas, um es *als* etwas lebensweltdienlich zu gebrauchen - als Spielzeug, Spiegelzeug, Flickzeug, Gebrauchszeug, Fahrzeug oder Werkzeug.

7. Wie sähen wohl – zur Probe auf die beiden Versionen - verkehrstüchtige *Rahmenvorgaben* im Fall der folgenden Feststellung des vierjährigen Pascal aus, die er gegenüber seiner Tante, einer Chinesin, machte, als sie mit ihrem Mann ein Paar Worte auf chinesisch gesprochen hatte und dann anmerkte, das kann ich auch auf deutsch sagen, Pascal: „Nein, das hast Du von uns gelernt!“?

Literatur

- Gadamer, Hans-Georg (1967): Rhetorik, Hermeneutik und Ideologiekritik (=Kleine Schriften 1). Tübingen: Mohr/Siebeck
Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, 5. Beiheft
Scholz, Gerold (Hrsg.) (2006): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen JA – Verschulung NEIN! Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr
Scholz, Gerold (2008): Wie Kinder denken. In: Deninger-Polzer, Gertrude; Winter, Christian & Dabo-Cruz, Sivia (Hrsg.): Das Denken und seine Folgen. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 13-31
Scholz, Gerold (2006): Hinterlistige Kindheitskonstruktionen. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 7