

Was sollen wir wissen, was können wir wissen und was davon ist wahr?



Müssen wir in Zeiten von Suchmaschinen, Internet und künstlicher Intelligenz überhaupt noch etwas wissen? Gibt es einen Mehrwert, wenn wir etwas (im Extremfall sogar auswendig) wissen, wo wir doch alles Wissen der Welt mit ein paar Klicks oder Streichbewegungen verfügbar haben? Was sollen wir in diesen Zeiten Kindern und Jugendlichen noch als Wissen zumuten? Wer definiert denn den Kanon des Wissenswerten? Im folgenden Beitrag will ich über das (Schul-)wissen nachdenken und versuchen zu definieren, was eine zeitgemäße Bildung bedeuten könnte.

Wolfgang Schnell

Bevor ich mich diesen Fragen anhand vier verschiedener bildungstheoretischer Positionen widme, möchte ich drei Phänomene beschreiben, die mir in diesem Zusammenhang immer wieder auffallen:

Kritik an »zu viel« und »falschem« Wissen

In der Schweiz ist seit kurzem der neue Lehrplan 21 für alle Deutschschweizer Kantone in Kraft, und die letzten Kantone sind nun dabei, ihn in den Schulen einzuführen. Als er erstellt wurde, gab es Volksinitiativen und Gruppen von Gegnern des neuen Lehrplans, die vor allem eines kritisierten: Viel zu viel Wissen werde da vermittelt. Die Anzahl der zu erreichenden Kompetenzen wurde gezählt und aufgelistet, und es wurde seitens der Gegner befunden: »Zu viel!« Anderen Gruppen von Gegnern war das »Zuviel« an Wissen auch zu viel, aber ihnen fehlte Entscheidendes: Der Autor XY sei nicht mehr auf der Liste der verpflichtend zu lesenden Bücher (und wo sei diese Liste überhaupt); in welchem Schuljahr würden denn die

Schweizer Nationalhymne und das Kantonale Lied gesungen; usw.

Kritik an »zu viel« und »falschem« Wissen macht sich schnell breit, wenn die Allgemeinheit über Schulwissen diskutiert. Wissen wird hier als erfolgreiches Produkt einer erfolgreichen Bildung gesehen. Ich denke, dass vielen Leserinnen und Lesern gleiche oder ähnliche Diskussionen um Lehrplanreformen zur Genüge bekannt sind.

Altmodische Vorstellungen von Wissen

Die PISA-Studie und andere vergleichende Untersuchungen und Tests gehen davon aus, dass es ein – übrigens kulturunabhängiges – Wissen und ggf. auch eine Form von Kompetenzen gäbe, die bei einer Kohorte überprüft und verglichen werden könnten. Liessmann formuliert seine Kritik an diesen Verfahren wie folgt: »Warum wirft eigentlich niemand den Konstrukteuren von PISA altmodische Vorstellungen von Wissen vor? Einsam und ganz allein und ohne Computer und ohne Bilder sollen Halbwüchsige komplexe Texte lesen und sogar verstehen?« (2012, S. 77)

Methoden und Medien haben dienende Funktionen

Immer wieder erlebe ich, dass behauptet wird, »besseres« Lernen und die »bessere« Vermittlung in der digitalisierten Welt sei eine elektronische. Dies sei zukunftsgerichtet. »E-Learning« und »Blended Learning« sind die Zauberwörter der modernen Vermittlung vor allem im Bereich der Hochschulen. An einer Fortbildung durfte ich erleben, dass Schulen miteinander konkurriert haben in Bezug auf die sogenannte 1:1-Ausstattung (will heißen: pro Lernender und pro Lernendem ist ein digitales Gerät vorhanden. Der Tenor der Veranstaltung war: Je früher eine 1:1-Ausstattung vorhanden sei, umso besser sei es – am besten beginne man im Kindergarten. Der Arbeitspsychologe Hacker gibt in seinem Buch zur menschengerechten Arbeit für die Geschäftswelt zu bedenken, ob wir nicht bereits »informationell überlastet« seien, und ob das Bereitstellen von »Kommunikationstechnik zu überflüssigem, nicht aufgabendienlichem Daten- (vs. Informations-) Austausch« führe (Hacker, S. 65). Wenn dies für die Arbeitswelt gilt, frage ich mich, ob jüngere Schülerinnen und Schüler nicht erst in einer Selektionsmethode für die überschaubare Anzahl an Informationen und Methoden im Umgang mit elektronischen Medien geschult werden müssten. Zudem hatte ich in meiner Ausbildung als Lehrperson noch gelernt, dass es nicht die »tollen« Medien und »extravaganten« Methoden



seien, die einen guten Unterricht ausmachen. Methoden und Medien sind dann gut, wenn sie einen guten Unterricht unterstützen und gutes Lernen initiieren. Daher haben sie dienende Funktionen. Elektronische Medien und Methoden werden im Zeichen der Digitalisierung häufig als leitende Idee und als Vision eingesetzt.

Klafki: Exemplarisches Lernen

Zunächst hilft es, sich auf eine Unterscheidung Klafkis (1963!) zurück zu besinnen, die etwas Klarheit verschaffen mag: Er unterscheidet die objektbezogene Bildung (auch materiale, klassische Bildung) von der subjektbezogenen (auch formalen) Bildung. Bei der objektbezogenen Bildung wird wie in den oben beschriebenen Diskussionen nur danach gefragt, welche und wie viel äussere Strukturen an das Subjekt (die Schülerin oder den Schüler) herangetragen werden darf. Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die subjektbezogene Bildung mit der Sorge um die »Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften«. Es geht darüber hinaus vor allem um das Erlernen des Denkens und von Methoden der Aneignung von Wissen.

Diese beiden Bildungstheorien hat Klafki zur kategorialen Bildung verbunden, was deutlich macht, dass eine reine Diskussion um Inhalte nicht zielführend sein kann, wenn wir fragen, was Schulwissen – gerade in Zeiten der Digitalisierung – ausmachen kann.

Wiederum Klafki (1991) ist es zu verdanken, dass er den Begriff des exemplarischen Lernens aufgegriffen und erweitert hat. Es kommt nämlich gar nicht darauf an, wie viel wir wissen. Entscheidend ist vielmehr die Gründlichkeit des Lernprozesses. »Bildendes Lernen, das die Selbständigkeit des Lernenden fördert, [...] wird nicht durch reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse, -fähigkeiten und -fertigkeiten gewonnen, sondern dadurch, dass sich der Lernende an einer begrenzten Zahl von ausgewählten Beispielen [...] aktiv allgemeine [...] Kenntnisse,

Fähigkeiten, Einstellungen erarbeitet [...]: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmässigkeiten, übergreifende Zusammenhänge« (Klafki, 1991, S. 143 f.)

Halten wir fest: Die Diskussion um Bildungsinhalte findet nicht erst jetzt in den Zeiten der digitalen Transformation statt, aber sie wird aufgrund der Allverfügbarkeit von Wissen im Internet noch erbitterter geführt. Dennoch greifen die oben (unter 1-3) erwähnten Argumentationen zu kurz.

Liessmann: Unbildung in der Wissensgesellschaft

In der Soziologie wird davon ausgegangen, dass wir in einer globalisierten Wissensgesellschaft leben, so stellt es zum Beispiel die Deutsche Forschungsgemeinschaft fest. Der Begriff der Wissensgesellschaft suggeriert, dass es um hochentwickelte Länder geht, in denen das Wissen und die Erkenntnis einen entscheidenden Einfluss auf gesellschaftliche Prozesse und Vorgänge haben. Grundlage ist wissenschaftliches Wissen, welches eben »die Gewinnung und Vermittlung eines intersubjektiv überprüfbaren Wissens darstellt, welches der Wirklichkeit angemessener ist als mythologische oder religiöse Weltdeutungen« (Liessmann, 2012, S. 44).

Bei wissenschaftlicher Konkurrenz gehe es um unterschiedliche Weltdeutungen, Methoden und Modelle und dadurch um »eine Konkurrenz um die Zugänge zur Wahrheit und keine Konkurrenz um einen Listenplatz« (ebd., S. 81).

Er hält fest, dass »jeder Blick auf die rezente Gesellschaft nichts mit dem zu tun (habe; WS), was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden der Einsicht, lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit der Weisheit assoziiert wurde« (ebd., S. 26).

In seiner Analyse stellt Liessmann fest, dass Wissen (auch gerade an Hochschulen) im Multiple-Choice-Verfahren erhoben und geprüft wird; damit gehe es nicht mehr um Wissen und Weisheit, sondern um eine besonders gute Ratefähigkeit. Es zeige

sich, wo »die Grenzen zwischen Raten, Vermuten, Wissen und Bildung verlaufen ... (in solchen Verfahren; WS) triumphiert das Bekannte über das Gewusste.« (ebd., S. 14). Laut Liessmann signalisieren zudem »Begriffe wie »Wissensmanagement« und »Wissensbilanz«, aber auch Ideologeme wie »Halbwertszeit des Wissens« und »Wissensballast«, dass das Wissen ausgerechnet in der Wissensgesellschaft aufgehört hat, Gegenstand der Achtung zu sein«. (ebd. S. 157).

Während es in vergangenen Jahrhunderten bei Reformen auch immer um eine Renaissance mit einer Rückbesinnung auf verlorenes Wissen gegangen sei, sei unsere heutige Zeit vor allem dadurch geprägt, dass es um ein »besinnungsloses Immer-Weiter« gehe.

»Wissen entsteht erst, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt stattgefunden hat.«

Wissenserwerb funktioniert nicht ohne Anstrengung und die Mühe des Denkens. Mit Hegel hält Liessmann fest: »Das Bekannte ist darum, weil es *bekannt* ist, noch nicht *erkannt*«. (ebd., S. 27) »Wissen ist mehr als Information [...] Wissen ist überhaupt eine Form der Durchdringung der Welt: Erkennen, verstehen, begreifen [...] Wissen existiert dort, wo etwas erklärt oder verstanden werden kann«. (ebd., S. 29).

Durch diese Definition wird deutlich: Es genügt also nicht, Wissen auf einem elektronischen Gerät abzurufen. Wissen entsteht erst, wenn eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt stattgefunden hat. Das, was die Antike und später Kant mit Urteilskraft auszudrücken versuchen, ist beim Abrufen von Wissen gefragt: Ein qualifiziertes Urteil über die Information zu fällen (vgl. die Beiträge von Rolff und Binder in diesem Heft, die mehrere Beispiele für fehlende Urteilskraft anschaulich vorstellen).

In der französischen Sprache wird die Tatsache, dass man etwas auswendig kann, mit »par cœur« aus-



gedrückt: Etwas im Herzen haben. Das ist gemeint mit der Aneignung von Wissen: Nicht nur kurz darüber hinwegwischen, sondern sich auseinandersetzen, ein Urteil fällen und die Tatsache im Herzen mittragen. Die Weihnachtsgeschichte nach Lukas endet übrigens auch damit, dass Maria all die Worte in ihrem Herzen bewahrt.

Der Leiter der Entwicklungspädiatrie des Kinderspitals Zürich, der Kinderarzt Oskar Jenni, kommentiert die zunehmende Anzahl von Kindern und Jugendlichen im Psychatrienotfall mit deutlichen Worten: »Der Rohstoff Kind wird verarbeitet, geformt, gefördert und gebildet«. Die Bildung werde heute als wichtigster wirtschaftlicher Erfolgsfaktor eines Landes verstanden, verantwortlich sei die Schule. »Die Bedürfnisse der Kinder sind zweitrangig«.

Unser Wort für Schule kommt aus dem Griechischen (σχολη: scholae, vom Verb scholazein). Dieses Wort bedeutet Musse, freie Zeit, Rast, Ruhe, Müsiggang, Verzögerung, Langsamkeit. Erst später wurde es auch im Sinne von Vorträgen, Studium und Schule benutzt. Wie gut würde es der heutigen reformgeplagten Schule und den Lernenden tun, bei Inhalten zu verweilen, sie zu vertiefen und zu erfassen, statt der Illusion nachzujagen, möglichst viel Wissen anzuhäufen.

Halten wir fest: Wissensaneignung ist nicht ohne Mühe, Anstrengung und ein gutes Urteil zu erreichen.

Wir nähern uns dem Begriff »Bildung«, der, wie Liessmann feststellt, immer mehr ein antiquierter Begriff wird, denn heute würde man von »Wissensmanagement« sprechen. »Die Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (skills) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiss schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal

Adressat und Akteur von Bildung gewesen war«.

Bieri: Bildung

Peter Bieri hat in einem viel beachteten Festvortrag »Wie wäre es, gebildet zu sein« am 4. November 2005 an der Pädagogischen Hochschule Bern entscheidende Gedanken zu einer zeitgemässen Bildung formuliert und einen aktuellen Bildungsbegriff skizziert, den es sich lohnt näher zu betrachten. Bieri geht von der Individualität des und der Lernenden aus. Bildung sei ein selbst unternommener Prozess: »Wenn wir uns [...] bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein«. (Bieri, S. 1). Er versteht Bildung als doppeltes Lernen: »Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen«. (ebd.)

Bieri fächert seinen Bildungsbegriff folgendermaßen auf:

- Es sei ein Sinn für Proportionen zu entwickeln (z.B. einschätzen lernen, was jemand im Monat verdient, welche Person wie wichtig ist, wie hoch ein Berg maximal sein kann, usw.).
- Es sei ein Sinn für Genauigkeit zu entwickeln (einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennen).
- Bildung als Aufklärung (»Die Macht des Wissens liegt woanders: Sie verhindert, dass man *Opfer* ist. Wer in der Welt Bescheid weiß, kann weniger leicht hinters Licht geführt werden [...] Was weiß und verstehe ich wirklich, und was von den Dingen, die ich und die anderen glauben, steht auf wackligen Füßen?«) (ebd., S. 2).
- Bildung als historisches Bewusstsein (»Es drückt sich aus in der Fähigkeit, die eigene Kultur aus einer gewissen Distanz heraus zu betrachten und ihr gegenüber eine ironische und spielerische Einstellung einzunehmen [...] Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig *erwachsen* geworden [...] (Es; WS) heißt gebildet sein: Wissen um die Vielfalt,

Respekt vor dem Fremden, Zurücknahme von anfänglicher Überheblichkeit.«) (ebd., S. 3 f.).

- Bildung als Artikuliertheit (»Der Gebildete ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben [...] Das ist ein untrügliches Kennzeichen von Bildung: Dass ein Wissen nicht als bloße Ansammlung von Informationen, als vergnüglichen Zeitvertreib oder gesellschaftliches Dekor betrachtet, sondern als etwas, das innere Veränderung und Erweiterung bedeuten kann, die handlungswirksam wird.«) (ebd.; S. 6).
 - Bildung als Selbsterkenntnis (»Der Gebildete [...] ist einer, der über sich Bescheid weiß und Bescheid weiß, in welchem Sinne es schwierig ist, dieses Wissen zu erwerben.«) (ebd., S. 7)
 - Bildung als Selbstbestimmung (Der Mensch arbeitet an seinem Selbst, klammert sich aber nicht an sein Selbstbild, sondern entwickelt sich weiter und wird dadurch zum Subjekt)
 - Bildung als moralische Sensibilität (»Bildung ist die schwer zu erlernende Kunst, die Balance zu halten zwischen dem Anerkennen des Fremden und dem Bestehen auf der eigenen moralischen Vision.«) (ebd., S. 9)
 - Bildung als poetische Erfahrung (Glücksmomente, die entstehen, weil ich Kunstwerke »verstehe«, »lesen« kann, weil Objekte zu mir sprechen können. Bieri führt hier das an, was Seel mit einer »ästhetischen Erfahrung« beschreibt.)
 - Leidenschaftliche Bildung (»Der Gebildete ist an seinen heftigen Reaktionen auf alles zu erkennen, das Bildung verhindert.«) (ebd., S. 10).
- Halten wir fest: Bildung ist ein aktiver, selbstgestalteter Prozess des Individuums, der im Hier und Jetzt geschieht und nicht primär auf die Zukunft ausgerichtet ist. Eine reflektierende Haltung gegenüber dem eigenen Wissen, Verstehen, der moralischen Position, der kulturellen Einbettung sowie der eigenen Person ist Bildung. Die Überprüfung



dieser Haltung im Hinblick auf die Wirklichkeit und Echtheit ist zentral.

Nida-Rümelin und Weidenfeld: Digitaler Humanismus

Nida-Rümelin und Weidenfeld setzen sich aus dem philosophischen (oder ethischen) Blickwinkel heraus mit der Bildung in Zeiten der Digitalisierung auseinander. Nida-Rümelin hält fest, dass digitale Medien ein unterstützendes Hilfsmittel sein können, aber dass mit ihnen die Gefahr der Oberflächlichkeit und einer Beschleunigung des Lernens bestehe und dadurch eine Hinwendung zu Bildungsinhalten gefährdet sei (Nida-Rümelin, 2018). Noch schärfer drückt dies Liessmann aus: Wie sei es um die Lesekultur in einer Gesellschaft bestellt, »die seit zwei Jahrzehnten wortreich das Ende der Schrift und des Buches feiert und das Computerspiel zu einer Kulturtechnik stilisiert«. (Liessmann, 2014, S. 15).

Viele Schulen stellen ihren Betrieb auf BYOD (Bring your own device) um, obwohl Belege für die Wirksamkeit fehlen. Nida-Rümelin und Weidenfeld weisen außerdem darauf hin, dass der Umgang mit den Technologien in das Zentrum von Bildungsoffensiven rücken würde, und das, obwohl für die jüngere Generation der Umgang mit diesen Technologien ohnehin selbstverständlich sei, »mit der dann grotesken Folge, dass *Digital Immigrants* die *Digital Natives* in einer Sprache unterrichten, die sie mühsam gelernt haben, während die Lernenden sie von Kindesbeinen an beherrschen«. (Nida-Rümelin & Weidenfeld, 2018, S. 152). Sie verweisen auch darauf, dass Programmierkenntnisse zu erlangen nicht erstrebenswert sei. Dies verhalte sich wie in den Anfängen des Autofahrens: Da wollten alle noch das Auto selbst reparieren können, wenn sie liegen geblieben sind. Heutzutage können in vielen Bereichen viele Reparaturwerkstätten nur noch Teile von Autos austauschen und sie nicht mehr reparieren. Auch weil die Geschwindigkeit der technologischen Entwicklungen rasant sei, sei

erworbenes Nutzerwissen als Schulstoff heute wenig geeignet. (ebd.).

Was sei aber dann als digitale Bildung anzusehen? Das Autorenpaar sieht es als unverzichtbar an, Orientierungswissen zu gewinnen. Damit meinen sie die Fähigkeit, menschliches und technisches Wissen zu prüfen. »Je perfekter die Simulation menschlicher Verhaltensweisen und Gefühlsäusserungen, desto schwieriger wird es, zwischen digitaler Simulation und menschlicher Intentionalität zu unterscheiden«. (ebd., S. 154) Im Bereich des Fachwissens sei diese Fähigkeit aber auch entscheidend, da es vor der Digitalisierung eine Vorselektion durch öffentliche »Pfortner« wie Bibliotheken gegeben habe. Nun obliege die Pflicht, zwischen Wahrheit und Lüge zu entscheiden, dem und der Einzelnen. »In den digitalen Lebenswelten der Zukunft ist Ich-Stärke so sehr wie nie zuvor in der Menschheitsgeschichte gefragt«. (ebd. S. 161).

Notwendig sei es allerdings auch – gerade in multikulturellen Gesellschaften –, für ein gutes Urteil auch einen gemeinsamen Wissensstand zu haben, auf den man zurückgreifen könne. »So wie wir in unserer Alltagspraxis auf die gemeinsamen Zuschreibungen emotiver und kognitiver Einstellungen (Gefühle und Überzeugungen) zurückgreifen, so erfordert die Verständigung in bestimmten Disziplinen oder Berufspraktiken gemeinsames, unbestrittenes fachliches Wissen und Kompetenzen«. (ebd., S. 158)

Im Sinne der Antike plädieren sie also für zweierlei: Orientierungswissen zu gewinnen, ganz im Sinne Platons, und die Persönlichkeitsbildung. »Nicht Informationen orientieren, sondern Überzeugungen, die sich nur im Dialog gewinnen lassen. Dies setzt die Fähigkeit voraus, anderen Menschen aufmerksam zuhören zu können und ihre Positionen verstehen zu wollen [...] Platons Ideal besteht also darin, [...] mit ihnen im Dialog nach den möglichst besten Gründen für ein gemeinsames Handeln zu suchen«.

(Nida-Rümelin, 2018, S. 5). Neben dem durch die Vernunft bestimmten, rational geführten Dialog mit anderen Menschen sei die dadurch gewonnene lebensbedingte Klugheit im Sinne von Aristoteles entscheidend.

Die Autorinnen und Autoren dieser Zeitschrift beschäftigen sich mit der einen oder anderen Frage aus ihrem jeweiligen Blickwinkel. □



Prof. Dr. Wolfgang Schnell

ist Arbeits- und Organisationspsychologe und Bildungswissenschaftler. Er lehrt Psychologie und Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen in der Schweiz und ist Lehrbeauftragter an der TU Kaiserslautern im Fernstudium »Schulmanagement«. Er war mehrmals Referent auf dem Deutschen Schulleitungskongress in Düsseldorf.

Literatur:

- Bieri, P. (2005) Wie wäre es, gebildet zu sein? http://www.forumallgemeinbildung.ch/files/Wie_waere_es_gebildet_zu_sein.pdf
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2008): Management von Forschungsverbänden – Möglichkeiten der Professionalisierung und Unterstützung. https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/publikationen/management_forschungsverbuende.pdf
- Jenni, O. (2020) Interview im Beobachter vom 27.02.2020. <https://www.beobachter.ch/familie/jugendliche-im-dauerstress-warum-junge-nicht-mehr-mithalten-können>
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim & Basel.
- Klafki, W. (1991) Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (2. Auflage) Weinheim.
- Hacker, Winfried (2018). Menschengerechtes Arbeiten in der digitalisierten Welt. Eine wissenschaftliche Handreichung. Zürich.
- Liessmann, K.P. (2012) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. (7. Auflage) München.
- Liessmann, K.P. (2014) Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien.
- Nida-Rümelin, J. & Weidenfeld, N. (2018) Digitaler Humanismus. Eine Ethik für das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz. München.
- Nida-Rümelin, J. (2018). Überleben humanistische Bildungsideale die digitale Wende. Mitschrift eines Vortrags in St. Gallen am 20. September 2018 (unveröffentlicht).

