

# Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung

*Roland Reichenbach*

"Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen":  
"Alle Menschen möchten sehen und gesehen haben [d.h. wissen]"  
Hannah Arendts wörtliche Übersetzung eines Zitates  
aus der Metaphysik des Aristoteles

## **Vorbemerkungen**

Die Begrifflichkeit des sogenannten "trägen" Wissens (vgl. z.B. Gruber, Mandl & Renkl 1999) verrät eine zeitgenössisch dominante Einstellung zum Wissen und dem damit verbundenen problematischen Bildungs- oder – wenn man so will – *Unbildungsgedanken*. Schule und Hochschule werden kritisiert für die Weitergabe von Wissen, welchem ein "Transferproblem" attestiert wird. Ein Aufsatz von Alexander Renkl lautet "*Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird*" (1996). Der Titel erinnert dramaturgisch an Robin Norwoods "*Wenn Frauen zu sehr lieben*", jedenfalls erwartet der geneigte Leser nach diesem "Wenn" früher oder später ein Komma, gefolgt von einem "*dann [passiert] X*". Also etwa: "*Wenn* das Wissen in den Hochschulen und Schulen weiterhin so wenig anwendungsbezogen, so viel zu abstrakt und rigide systematisiert vermittelt wird, *dann [X1]* bricht die Verbindung zwischen Bildung und Beschäftigung vollends ab!" Oder: "*dann [X2]* können und sollen nur noch durch lange Jahre Praxis geprüfte Personen feste Anstellungen erhalten!" Oder: "*dann [X3]* können noch mehr Menschen recht unqualifiziert z.B. über das sogenannte konstruktivistische Paradigma und das gute vielzitierte situierte Lernen sprechen". Träges Wissen, im Unterricht erworben und in der Unterrichtssituation zwar abrufbar, steht den Lernenden in sogenannten *Anwendungssituationen* nicht "zur Verfügung". Das Unverfügbare ist freilich der Feind der Allmacht und zugleich widerspricht es der Sehnsucht nach Nutzen und Nützlichkeit. Doch wie gravierend ist es "eigentlich", Wissen nicht „*anwenden*“ zu können? Und wie sinnvoll ist es, die Qualität der Wissensvermittlung vor allem hinsichtlich des Kriteriums der Anwendbarkeit zu beurteilen? Diese Fragen werden im Folgenden *nicht* beantwortet werden, denn der (zweifelhafte) Wunsch nach Praxisrelevanz des Lernens in Schule und Hochschule ist prinzipiell unstillbar. Die Praxis lernt man immer nur in der Praxis selbst, Schwimmen etwa im Wasser und nicht in Schwimmseminaren, und Skifahren allein durch Skifahren und nicht in Vorlesungen zur Geschichte des Wintersports. Im Folgenden seien diese (implizit ja immer wieder bestrittenen) Selbstverständlichkeiten nicht weiter thematisiert, sondern vielmehr in vier Abschnitten

Variationen zur Thematik 'Bildung und Wissen' präsentiert. Im ersten Teil wird an die Negativität des Wissens im Bildungsprozess erinnert und dabei zwischen Unwissen und Nichtwissen unterschieden, im zweiten Teil die behauptete Bedeutungslosigkeit des trägen Wissens hinterfragt und im dritten Teil komplementär dazu die Bedeutung des Orientierungswissens betont, welches zwar kein "träges" Wissen darstellt, aber im Vergleich zum vor allem schulisch interessierenden Verfügungswissen doch eher stiefmütterlich behandelt wird. Der vierte Teil ist der intrinsischen Verbindung von Wissen und Wissensweitergabe sowie damit verbundenen Problemen gewidmet. In den kurzen Schlussbemerkungen werden daran anschließende Gedanken zur Kultur – und Gegenkultur? – der Bildung gewagt.

### **1. Meinungen ausräumen: Vom Unwissen zum Nichtwissen**

In gewisser Weise hat Bildung mit der (Entwicklung der) Bereitschaft zu tun, mit dem Bereich des Nichtwissens in dauerhaften Kontakt zu treten. Jedenfalls verdanken wir diese Sicht dem ältesten abendländischen Bildungsdenken, der sokratisch-platonischen Perspektive im Besonderen sowie der Idee der *Paideia* im Allgemeinen (vgl. Jaeger 1989, Mägerau 2006). Allerdings ist der Bereich des Nichtwissens weniger ein in seinen Dimensionen gut überschaubares oder je klar eingrenzbare Gebiet, als vielmehr ein expandierendes Universum, angesichts dessen der Einzelmensch mit seinem Wissen, mag es auch vergleichsweise beachtlich sein und mag er es sich noch so eifrig, konstant und gewissenhaft ein Leben lang angeeignet haben, in Demut oder Ehrfurcht zu versinken hätte. Mit *Paideia* ist, mit anderen Worten, seit jeher nicht nur die Anhäufung von Wissen, sondern auch die damit verbundene Ausformung von bestimmten Haltungen bzw. Tugenden gemeint.

Vieles, was der Einzelmensch oder auch Kollektive vermeintlich zu wissen meint bzw. meinen, erweist sich später als "bloßes" Meinen. Diese Erfahrung ist grundlegend für Bildung oder fällt sogar mit ihr zusammen. Man meint viel und meint dabei leider oft, es handele sich um Wissen. Doch ohne diese in der Lebenspraxis inkarnierten ('impliziten', 'stillschweigenden', 'unhinterfragten', 'selbstverständlichen'...) und in Gewohnheiten aufgehenden Gewissheiten, welche die Struktur von Vorurteilen aufweisen, ist kaum zu verstehen möglich, wie die vielfältigen kleinen, aber auch größeren Lebensaufgaben zu bewältigen wären. Man kann die Gewohnheiten des Denkens<sup>1</sup>, Empfindens, Handelns und Wünschens, welche mit dem „Hammer der unablässigen Repetition“ geschmiedet werden (vgl. Schmid 1998, S. 326), und welche den Menschen beruhigen, ihm Sicherheit geben und ihn von Wahlen entlasten, ja sehr leicht kritisieren. Man kann entsprechend mit John Dewey formulieren, dass das Denken in

---

<sup>1</sup> Denkgewohnheiten kommen der Gedankenlosigkeit mitunter nahe.

den "Zwischenräumen der Gewohnheiten versteckt" sei (1996, S. 137). Doch es entspräche einem Vorurteil zweiter Stufe, d.h. einem Vorurteil gegenüber dem Vorteil, Vorurteile insgesamt und von vorne herein negativ zu bewerten. Denn die Fähigkeit, (s)ein Leben ohne Vorurteile führen zu können, ist wohl eine grandiose Selbsttäuschung. Und Bildung hat eben damit zu tun, diese Selbsttäuschung zu entlarven. Insofern ist sie ein auch 'enttäuschendes' und 'entlarvendes' und nicht nur ein 'entdeckendes' Unterfangen. Dieser Aspekt wird in den zeitgenössischen Diskursen um Bildung freilich kaum beachtet, möglicherweise weil er nicht in die anti-tragisch zuversichtliche Vorwärtsstrategie passt, welche den Ton vieler bildungspolitisch forcierter Reformen maßgeblich zu bestimmen scheint. Der *desillusionierende* und mitunter schwer zu ertragende Aspekt von Bildungsprozessen ist aber ein Topos schon der griechischen Antike, sowie auch im christlichen Schöpfungsmythos deutlich artikuliert und später für das Aufklärungsdenken prägend. Dennoch ist es nicht selbstverständlich, Illusionen aufzugeben, da sie mitunter von großer produktiver Kraft und Bedeutung allein schon für die Ontogenese sind (vgl. Taylor & Brown 1988).

Als leidenschaftlichster Vernichter von Illusionen und allgemeiner Meinungszertrümmerer darf oder muss wohl Sokrates gelten. Nach der beliebten Metapher will Sokrates als Hebamme, d.h. Geburtshelfer und Entbindungskünstler verstanden werden. Ins Pädagogische übertragenen stellt sich die Frage, ob die sogenannte *Mäeutik* eher Entbindung des Guten und der Wahrheit oder aber das Ausräumen des Unwahren, Unbedachten und bloßen Meinens meint. Hannah Arendt erklärte, dass die Hebamme Sokrates die Meinungen der Leute auszutreiben und sie vom Schlechten zu befreien suchte, ohne sie deshalb schon gut zu machen. Weil „er selbst unfruchtbar sei“, so Arendt den platonischen Dialog *Sophistes* paraphrasierend, wisse Sokrates „andere von ihren Gedanken zu entbinden, außerdem besitze er dank seiner Unfruchtbarkeit die Fachkenntnisse einer Hebamme und könne entscheiden, ob es sich um ein richtiges Kind oder ein bloßes Windei handele, das auszuräumen sei“ (1998, S. 172). Es scheint Einiges dafür zu sprechen, sich den historischen Sokrates vor allem als „Ausräumkünstler“ vor Augen zu halten, als Person, die in den Gesprächspartnern Leerstellen hinterlässt, in welchen sich noch bis kurz zuvor wenig begründete Meinungen eingenistet hatten und an deren Stelle bislang nichts hat treten können (vgl. Fischer 2004). Diese Interpretation der nicht selten ins pädagogisch Nette herabgewürdigten "sokratischen Methode" bzw. der (entsprechenden) platonischen Dialoge ist schon für die Antike nachweisbar. So ist bei Sextus Empiricus zu lesen: „Von Platon haben die einen behauptet, er sei Dogmatiker, die anderen, er sei Aporetiker, die dritten, er sei teils Aporetiker, teils Dogmatiker. In den Übungsschriften nämlich, dort wo Sokrates eingeführt wird, wie er entweder mit den Leuten witzelt oder sich

mit Sophisten misst, soll Platon einen übenden und aporetischen Charakter haben, einen dogmatischen aber dort, wo er sich im Ernst äußert entweder durch Sokrates oder Timaios oder ähnliche Leute“ (1999, S. 146). Es ist also sicher nicht korrekt, Sokrates’ Hebammenkunst pädagogisch nur aufbauend, positiv und affirmativ zu interpretieren (um so mehr, wie Arendt aufzeigt, da Sokrates nicht nur „Hebamme“, sondern auch „Stechfliege“ und „Zitterrochen“ genannt wird). Die sokratische Hebammenkunst hilft also nicht in erster Linie das Gute zu gebären, sondern vielmehr von den falschen Meinungen zu entbinden, sie ist eine *Ausräumkunst*. Die Ausräumung ungeprüfter Meinungen, Werte, Doktrinen, Theorien und Überzeugungen ist für Arendt von *politischer* Bedeutung: "Denn die Zerstörung wirkt befreiend auf ein anderes Vermögen, das Vermögen der Urteilskraft, das man mit einiger Berechtigung das politischste der geistigen Vermögen des Menschen nennen kann“ (Arendt 1998, S. 191).

Die diskursiven Prozesse der Bildung bzw. die durch den Diskurs stimulierten Bildungsprozessen stören die Gedankenlosigkeit und die Gewissheit, so dass der „Wind des Denkens“ seine diskursiven Turbulenzen zu entfachen beginnt. Sehr schön paraphrasiert Arendt Sokrates mit den Worten: „wenn dich der Wind des Denkens, den ich jetzt in dir erwecken werde, aus dem Schlaf geweckt und völlig wach und lebendig gemacht hat, dann wirst du erkennen, dass du nichts in der Hand hast als Ratlosigkeit, und das Beste ist immer noch, sie zu unserer gemeinsamen Sache zu machen“ (1998, S. 174f.). Daher ist es, so Arendt mit Kant, allein „das Negative, welches die eigentliche Aufklärung ausmacht“ (1998a, S. 47).

## 2. Fliegen ohne ornithologische Kenntnisse

Vögel benötigen zum Fliegen bekanntlich keine ornithologischen Kenntnisse. Spätestens seit Polanyis Veröffentlichungen zur Bedeutung des *impliziten Wissens* (1985 bzw. 1966) ist dieses Bonmot höchstens noch unterhaltsam, aber inhaltlich nicht mehr erhellend. Das auf Diltheys Begriff der Einfühlung beruhende Konzept des impliziten Wissens umschreibt in der Regel ein nicht artikulierbares oder (noch) nicht artikulationsfähiges Können (vgl. Neuweg 2006), für welches im Französischen für manche Bereiche – etwa den guten sozialen Umgang – die schöne Wortwendung *savoir-faire* benützt wird. Es ist keine neue Ein- und Ansicht, dass Bildung nicht bloß im Zusammenhang mit expliziten und objektiven bzw. objektivierten Wissensbeständen und -fragmenten gedacht werden kann und soll, also bekanntlich kein "Arsenal", sondern vielmehr "Horizont" ist (Blumenberg 1998, S. 25)<sup>2</sup>. Die Pointe dieser griffigen Formel besteht allerdings nicht darin, dass Unwissen einfach hinzunehmen oder sogar bildungswirksam sei, sondern vielmehr darin, dass es auf die vielen Einzelaspekte des Wissens

---

<sup>2</sup> Blumenberg nimmt an gleicher Stelle (S. 24) die vielzitierte Wendung des französischen Ministerpräsidenten Herriot auf, wonach Bildung sei, "was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat“.

paradoxerweise gerade auch dann nicht ankommt, wenn das Wissen, das man sich vielleicht zunächst mühsam angeeignet hat, vergessen, verloren und vielleicht ganz vernichtet worden ist. Das Vergessene – so die nun ins Positive gedrehte Deutung – sei nicht umsonst gelernt worden! Auch heute stößt man immer wieder auf eine Variante dieser Sicht, nämlich dann, wenn im Sinne einer formalen Bildungstheorie bzw. auch des neuhumanistischen Gedankens der Kräftebildung betont wird, es komme vor allem auf den *Prozess* der Aneignung und nicht darauf an, ob das Angeeignete auch längerfristig erinnert werden könne. Damit meint man die (nicht nur) tendenzielle Sinnkrise insbesondere des schulischen Lernens möglicherweise abmildern zu können, als Bildungsprodukt, heißt es dann, bleibe nicht Wissen, sondern *Fähigkeit* (bzw. *Kompetenz*) übrig. Das wäre die optimistische Einschätzung des schulischen Lernens hinsichtlich des „trägen“ Wissens. Der Bildungssoziologe Abbott formulierte an die Erstsemester der University of Chicago im Jahre 2002, seine und die Forschungsergebnisse zusammenfassend hingegen etwas weniger zuversichtlich: „Everyone over thirty knows that, as far as content is concerned, you forget the vast majority of what you learned in college in five years or so. But, so the argument goes, the skills endure. They may be difficult to measure and their effect hard to demonstrate. But they are the core of what you take from college (...). But the evidence that college learning per se actually produces these skills is pretty flimsy. While we do know that people acquire these skills over the four years they are in college, we are not at all clear that it is the experience of college instruction that produces them” (Abbott 2002, S. 8). Wirkung wird offenbar erzielt, doch wer oder was für sie verantwortlich ist oder verantwortlich gemacht werden kann bzw. will, mag strittig bleiben. Freilich bleibt – einmal vom radikalen Wissensverlust abgesehen, dieser im Grunde maßlosen Vernichtung des millionenfach Gelernten – ja doch erstaunlich viel in Erinnerung. Dennoch stellt das Erinnerte wohl nur einen Bruchteil des Schulwissens dar, welches als "träges" Wissen diffamiert und im Grunde als *Bildungsschrott* verstanden wird. Während nun Vögel, wären sie so ausgestattet, dass sie schülerhaft unbrauchbares Wissen aufnehmen könnten, damit wahrscheinlich ihre Flugfähigkeit verlören (denn wäre dann nicht der Kopf zu schwer?), kann der Mensch dieselbe weder durch träges noch ornithologisches Wissen erlangen, und man ist erstaunt, wie viele Ornithologen und wie noch viel mehr Hobby-Ornithologen es doch gibt, wo doch der individuelle Nutzen, in ornithologischen Fragen extrem gut informiert zu sein, für die meisten Menschen relativ gering ist. Der von trägem Wissen beseelte Hobby-Ornithologe widmet sich den diversen Vogelarten – rund 10'000 Arten sollen es sein, ein weites Feld also, das umfassend kaum zu beackern ist – *interesselos*, d.h. er will mit diesem Wissen nicht unbedingt etwas „anfangen“, er will es nicht verkaufen, vielleicht nicht einmal vor Kollegen aufschneiden, welche

der gleichen Leidenschaft frönen, und will damit auch nicht die Welt verändern oder verbessern. Die Aneignung dieses unnützen Wissens ist aber doch von einem Willen zur Erkenntnis geprägt, genauso wie wenn ein Kind oder eine Schülerin alles über Dinosaurier, Habsburger oder Filmstars wissen will. Der Dominanz des Verfügungswissens im Diskurs über schulische Bildung scheinen Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit glücklicherweise weniger unterworfen zu sein.

### 3. Sich orientieren können

Im Unterschied zum *Verfügungswissen*<sup>3</sup> sind *Reflexionswissen* und vor allem *Orientierungswissen* in den letzten Jahrzehnten im Bildungsdiskurs offenbar in den Hintergrund getreten. Dabei handelt es sich um Wissensformen, welche u.a. die Befähigung zur Beurteilung von Berechtigungsgründen des Tuns zu fördern scheinen. Dennoch kann man guten Grundes die Auffassung vertreten, wonach für Bildung – in einem normativen Sinn – die *Gleichberechtigung* und *Verbundenheit* von jeweiligem *Sachwissen*, technisch-methodischem *Verfügungswissen* und ethisch-kulturellem *Orientierungswissen* entscheidend ist. So ist für menschliches Handeln konstitutiv, dass dasselbe vor einem *Wert-Horizont* realisiert wird (und verstanden werden kann), welcher durch starke qualitative Unterscheidungen geprägt ist (Taylor 1996). Die Raummetapher „Orientierung“ steht – wenn auch nicht ausschließlich – für den moralisch-ethischen „Raum“, in welchem das Konzept der Identität überhaupt erst Sinn macht. Daher überraschen die für den Identitätsdiskurs typischerweise *raummetaphorisch* strukturierten Fragen wie "Wo stehe ich?" oder "Wo will sie hin in ihrem Leben?" wenig.

Als handelnde Personen können wir uns in räumlicher Hinsicht auf zwei verschiedene Arten orientieren bzw. auch auf zwei Arten verloren bzw. orientierungslos sein, wie Taylor ausführte: „Zum einen kann es sein, dass mir die Lage der Umgebung völlig unbekannt ist. In diesem Fall weiß ich nicht, welche wichtigen Örtlichkeiten diese Umgebung bilden und in welchem Verhältnis sie zueinander liegen“ (Taylor, a.a.O., S. 84). In einem solchen Fall ist uns mit einer *Landkarte* geholfen. Außer – und das ist die zweite Form von Orientierungslosigkeit – „wenn ich nicht weiß, welches mein Ort auf dieser Karte ist“ (ebd.). Dann weiß ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber das hilft mir nicht viel, weil ich nicht weiß, in welchem Verhältnis ich zu diesen stehe. Man braucht, um sich orientieren zu können, also nicht nur eine Karte, sondern muss auch wissen, wo man sich darauf

---

<sup>3</sup> Mit Verfügungswissen sei in Anlehnung an Mittelstraß sozusagen "klassisches" Anwendungswissen gemeint. Dieses wird heute vor allem kompetenztheoretisch gefasst; erinnert sei an die zahlreichen *Kompetenzen* der Praxisgestaltung, welche für pädagogische Berufe als zur Profession gehörend erachtet werden (vgl. z.B. Bauer 1997) oder auch die sogenannten *Standards*, die in unterschiedlicher Vielzahl vorgetragen worden sind (vgl. z.B. Oser & Oelkers 2001; Terhart 2002).

etwa befindet. Insofern kann das *Telos* der Bildung – oder wer sich mit dem teleologischen Denken gar nicht anfreunden kann: das "*Nebenprodukt*" der Bildung –, nämlich die Bildung der *Person*, gar nicht ohne die epistemische Komponente bzw. die Wissensdimension verstanden werden. Dass die "Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt (...) auf den ersten Anblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke" sei, wusste und formulierte freilich schon Wilhelm von Humboldt (1793/1903, S. 284). Gemeint ist damit ("bloß"), dass Selbstbildung die Folge der Auseinandersetzung mit (der) Welt ist, wobei "Welt" bei Humboldt für alles steht, was Nicht-Ich ist<sup>4</sup>.

Nun ist allerdings die Frage, wo wir uns im Raum der Werte und Wertungen befinden, im Unterschied zur Frage nach der räumlichen Orientierung, *nicht neutral*. Wir können uns ihr gegenüber nicht gleichgültig verhalten im dem Sinne, dass wir jede Antwort, sofern sie uns nur „zu einer wirksamen Orientierung verhilft, als befriedigend gelten lassen, egal, in welcher Entfernung vom Guten sie uns platziert“ (Taylor a.a.O., S. 84). Vielmehr ist das, was wir wollen, eine Nähe zu dem, was wir als gut, richtig und wichtig empfinden. Insofern wir qualitative Unterscheidungen treffen, heißt dies, dass es für uns von Bedeutung ist, welchen Standort wir im Verhältnis zu unseren Unterscheidungen einnehmen. Die rückhaltlose oder tiefschürfende Reflexion darüber führt hingegen eher zu Irritationen. Der Alltag erlaubt es aber oft nicht, den Zweifel an der Güte der Gründe des eigenen Tuns zu überziehen. Darüber hinaus: warum sollte man dies überhaupt tun, selbst wenn man Zeit und Muße dazu hätte? Und nochmals: Worin besteht der Gewinn, über sich – oder auch über die Welt – sehr gut "informiert"<sup>5</sup> zu sein? Die Fiktion völliger Selbstdurchsichtigkeit, permanenter rationaler Motiviertheit und heroischer Autonomie bzw. Moral jenseits sozialer Vermittlung ist kaum ein begrüßenswertes oder auch anzustrebendes Bildungsideal, wiewohl es als regulatives Ideal in der modernen Situation seine Bedeutung hat. Von "normalen" Menschen – dazu zählen im vorliegenden Zusammenhang Menschen ohne supererogatorische Aspirationen – wird nicht die Verwirklichung der eben genannten Bildungschimäre erwartet, sondern die Ausbildung und Verwendung des "gesunden Menschenverstandes". Dabei handelt es sich vor allem um die Bereitschaft(en) und Fähigkeiten, im Gemeinwesen – und nicht völlig unabhängig von ihm – einen eigenen Standpunkt vertreten zu können. Kant nennt in der *Kritik der Urteilskraft* drei Momente bzw. grundlegende Maximen des „gesunden Menschenverstandes“, nämlich 1.

---

<sup>4</sup> Das "konstruktivistische" Moment aller Bildung, welches für Jean Piaget bedeutsam werden sollte, ist freilich schon im Humboldtschen Verständnis enthalten (zu den Auswüchsen des konstruktivistischen Paradigmas im erziehungswissenschaftlichen Diskurs vgl. hingegen Denis Phillips [1995]).

<sup>5</sup> Im Wort 'Information' ist 'forma' enthalten, worauf auf die ontologische, epistemologische und pädagogische Relevanz und Verwendung des Begriffes im Mittelalter verwiesen wird (vgl. Capurro 1978): Information hat also ursprünglich mit Selbstgestaltung und der Ausformung des Denkens zu tun, d.h. Bildung.

„Selbstdenken“, 2. „An der Stelle jedes andern denken“ und 3. „Jederzeit mit sich selbst einstimmig denken“. Die erste ist die Maxime der *vorurteilsfreien* (bzw. die Maxime der *Aufklärung*), die zweite der *erweiterten*, die dritte der *konsequenten* Denkungsart“ (Kant 1790/1991, S. 214f.). Maximen sind hier als Empfehlungen oder Anweisungen zu verstehen, wie die Person ihr Wissen über die Situation, in der sie handeln will oder muss, zu überprüfen hat. Bildungspraxis ist daher vor allem Meinungs- und *Wissensprüfung*. Die dahinterliegende Idee oder das Ziel des so verstandenen "gesunden" Gebrauchs des Menschverstandes ist – und darin liegt im weitesten Sinne auch seine *politische* Bedeutung – die Ausbildung des Gemein-sinns (*sensus communis*). Und so hat auch institutionalisierter Unterricht idealerweise einem Lernen zu dienen, welches etwas anderes darstellen müsste als die „bloße“ Aneignung von "trägem" Wissen, nämlich „bildendes“ Lernen.

#### **4. Wissen als Weitergabe**

Während Sozialisationsprozesse in vielerlei Hinsicht darin bestehen, implizites Wissen – auf *implizite* Weise – weiterzugeben (vgl. Nonaka & Takeuchi 1997), interessiert bildungstheoretisch vor allem der *Wandel* von implizitem zu explizitem Wissen. Der Prozess der *Externalisierung* des Wissens beruht in der einen oder anderen Form meist auf der Bildung von Analogien, Metaphern bzw. mentalen Modellen, welche einen verständigungsorientierten Sinn, zumindest ein verständigungsorientiertes Potential aufweisen, ohne welche die Externalisierung des Wissens im Grunde ihren sozialen Sinn verlöre. Mit anderen Worten, Wissen und die Weitergabe des Wissens sind intrinsisch verbunden. „Es gibt“, so Steiner, "keine Gemeinschaft, Religion, keine Disziplin und auch kein Handwerk ohne Meister und Jünger, ohne Lehrer und Lehrlinge, *Wissen ist Weitergabe*. Im Fortschritt, in der Innovation, wie einschneidend sie auch sein mögen, ist die Vergangenheit gegenwärtig“ (2008, S. 167; kursiv R.R.). Doch die Kreation und Weitergabe des Wissens ist auch in den Wissenschaften nicht nur vom Generationswechsel, sondern mitunter auch von Generationenkonflikten geprägt (vgl. Hoffmann 2002). „Meister haben ihre Jünger sowohl psychisch als auch, seltener, physisch zerstört. Sie haben ihren Geist gebrochen, ihre Hoffnungen vernichtet, ihre Abhängigkeit und Individualität ausgebeutet. (...). Umgekehrt haben Jünger, Schüler, Lehrlinge ihre Meister gestürzt, verraten und zugrunde gerichtet. Auch dieses Drama hat sowohl psychische als auch physische Aspekte“ (Steiner 2009, S. 10). Väter, die ihre Söhne und Töchter wenigstens *im übertragenen Sinn* ermorden, sind natürlich so leidenschaftlich, selbstsüchtig und faszinierend wie die Söhne und Töchter, die sich nur durch Mord und Totschlag von ihrem Vater oder ihrer Mutter, ihrem Doktorvater oder ihrer Doktormutter emanzipieren können. Natürlich

wäre aber der rege Austausch zwischen den Generationen, die dadurch auch noch voneinander lernen und sich weiterentwickeln würden, das politisch korrektere Modell. Und prompt schreibt Steiner deshalb: „Die dritte Kategorie ist der Austausch, ein Eros von wechselseitigem Vertrauen und sogar Liebe (...). Auf dem Wege einer Interaktion, einer Osmose lernt der Meister von seinem Jünger, während er ihn unterrichtet“ (ebd.). Doch solche Harmonie ist kitschverdächtig. Dieses Gegenseitig-voneinander-Lernen-Ideal und Lernen-durch-Lehren-Ideal bzw. Lehren-durch-Lernen-Ideal wirkt denn auch nicht ganz aufrichtig. Natürlich heißt beispielsweise das französische "apprendre" sowohl lehren (apprendre quelqu'un à faire quelque chose) als auch lernen (apprendre quelque chose), doch beim Lehren lehrt der Lehrende zumindest mehr als er lernt und beim Lernen lernt der Lernende mehr als er lehrt!

„Diskurse sind lang, das Leben kurz“ sei hier in Abwandlung an Odo Marquards „Das Prinzipielle ist lang, das Leben kurz“ (Marquard 1981, S. 18) formuliert: aus diesem Grund hat Bildung letztlich sehr viel mit der Übernahme von *Fremderfahrung* zu tun. Dieses Übernehmen kann man zwar immer noch konstruktivistisch interpretieren bzw. verklären, wenn es denn unbedingt sein muss, denn Pädagoginnen und Pädagogen, aber längst nicht nur sie, reden gerne und lieber vom 'eigenständigen' Lernen, 'selbsttätigen' Lernen, 'offenen' und 'eigenaktiven' Lernen. Dass diese Begrifflichkeiten wenig bedeuten, vielmehr wirkungsvolle Überredungsvokabeln sind (vgl. Reichenbach 2004), sei hier nicht weiter beleuchtet, vielmehr auf den Tatbestand hingewiesen, wonach Lernen nur zu einem geringen Teil darin besteht, dass Menschen sogenannte „eigene“ Erfahrungen machen. Vielmehr geht es wesentlich auch darum, Fremderfahrungen, insbesondere natürlich die Erfahrungen der früheren Generationen in Form von Kulturgütern – (implizites und explizites) Wissen – zu übernehmen. Diese "Übernahme ist auch Erfahrung". In diesem Sinne scheint einiges für die evolutionstheoretische Interpretation zu sprechen, wonach sich die Fähigkeit, von der älteren Generation zu lernen, nur unter der Voraussetzung hat entwickeln können, dass die ältere Generation bereit und in der Lage war, Wissen weiterzugeben, und die nachwachsende Generation ebenso bereit und in der Lage war, Traditionsgut zu übernehmen (Liedtke 1989). Auf Seiten der jüngeren Generation gehört hierzu ein gewisser Vertrauensvorschuss. Weil wichtige Lernerfahrungen der älteren Generationen von der jüngeren kurzfristig oder längerfristig genutzt werden konnten, d.h. sich in der einen oder andern Form als sinnvoll gezeigt haben, haben sich wohl überhaupt Traditionen herausbilden können. Längerfristig ist Traditionsbildung hingegen nur dann von Vorteil, wenn sie nicht nur Wissen (Tatsachenwissen, Verfügungswissen, Orientierungswissen, Reflexionswissen) aufbewahrt und schützt, sondern genügend flexibel für individuelle

Lernprozesse ist, also für *Eigenerfahrung*. Die Übernahme von Fremderfahrung hat demzufolge auch *kritisch* erfolgen zu können: das ist (oder war) der Sinn des Generationenkonflikts. Die für Bildungsprozesse immer wieder doch nötig erscheinende Anerkennung einer Autorität im intellektuellen Bereich bzw. im Bereich des Wissens heißt Glauben, Anerkennung einer Autorität im voluntativen Bereich heißt Gehorsam. Schule und Hochschule haben lange Zeit davon profitiert, dass der professionellen Autonomie, d.h. der Verantwortung, Kompetenz und damit Autorität von Lehrerinnen und Lehrern, Professorinnen und Professoren vertraut worden ist (vgl. Münch 2009, S. 75)<sup>6</sup>. Die Expertenautonomie von Hochschullehrern war unhinterfragt. Heute stehen an ihrer Stelle nicht nur Steuerungsphantasien, sondern konkrete Steuerungsmodelle, welche, wie Richard Münch richtig sagt, das Vertrauen ersetzen durch ein "grundsätzliches Misstrauen, bürokratische Regelungen seien ineffektiv und die Expertenautonomie würde missbraucht" (S. 75). Damit verlieren "Professoren an Universitäten und Lehrer an Schulen (...) ihre alte professionelle Identität und Autorität und werden in einfachster Weise nach dem Modell der operanten Konditionierung auf die Erfüllung von vorgegebenen Parametern getrimmt" (S. 77).

Vielleicht sind dazu folgende zusätzlichen Bemerkungen erlaubt. Im Zeichen der Reform der Hochschule, Wissenschaft und Forschung findet momentan wohl ein Generationswechsel statt, der ganz unterschiedlich beurteilt oder auch verurteilt werden kann. Während die "Ablösung der Generationen einen wichtigen potentiellen Katalysator für Veränderungen innerhalb der Wissenschaft" darstellen kann (Bönker 2002, S. 61), u.a. weil junge Wissenschaftler/innen "möglicherweise alters- und anreizbedingt produktiver als ihre älteren Kollegen sind" (ebd.), kann auch das Umgekehrte zutreffen, so dass die Auswirkungen des Generationswechsels auf die Wissenschaftsentwicklung im Grunde nur von Fall zu Fall, "von Disziplin zu Disziplin, Generation zu Generation, Land zu Land" (ebd.) diskutiert und analysiert werden können. Entscheidend für die momentane Transformation von Hochschule und Wissenschaft scheint weniger der Generationswechsel zu sein, auch kein Generationenkonflikt, als das, was allen Wissenschaftlern und Hochschullehrer/innen momentan geschieht – gleichgültig welcher Generation sie angehören: "Die Bildung wird den nationalen Eliten (also den Lehrerverbänden, den Bildungspolitikern der Parteien und den Ministerialbeamten) von einer transnationalen Koalition aus Forschern, Managern und Unternehmensberatern aus der Hand gerissen" (Münch 2009, S. 30). Zu dieser Koalition gehören auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die – wie alle andere Menschen – einer Gesetzmäßigkeit zu unterliegen scheinen,

---

<sup>6</sup> Auch heute täte sie aus empirischer Sicht gut daran, dies weiterhin zu tun. Zur empirisch unbestreitbaren Rolle der Lehrpersonen vgl. die größte Meta-Analyse im Bereich der Schulforschung durch bei Hattie (2008).

die zu besagt: Wer Macht besitzt, wird sie missbrauchen, die Frage ist bloß wann und in welchem Maß.

### **Schlussbemerkungen**

In Zeiten, in denen die "alte *archimedische Maschine* der klassischen Behavioristen" durch eine "*neuronale Maschine*" ersetzt worden ist, "die sich durch Input-Output-Mechanismen in Gang hält, wobei in den meisten Fällen der Input aus den Systemen selbst kommt" (Meyer-Drawe 2008, S. 31, kursiv wie im Original), wird die kulturelle Dimension von Wissen und Bildung schon fast systematisch vernachlässigt. Die Autorität und Aufdringlichkeit der kulturellen Güter und des tradierten Wissens lassen sich ableugnen und tendenziell aberkennen, doch der gegenwartszentristische und instrumentalistische Zugang zu Wissen und Bildung, den wir momentan erfahren, entpuppt sich längerfristig als Irrtum. Wer genau zu wissen meint, was Bildung und was Wissen sei, und welches Wissen welchen Zweck habe und wie Bildungsprozesse genau zu fördern seien, versteht wahrscheinlich nicht viel von Wissen und Bildung. Dass die Wissensaneignung bzw. das Wissend-Werden, also Lernen, in pädagogischer Perspektive eine *Erfahrung* ist (vgl. a.a.O., S. 15), Erfahrungen aber nur begrenzt Ausdruck menschlicher Souveränität und Aktivität sein können, weil sie immer auch einen passiven Anteil und manchmal sogar die Dimension des Erleidens aufweisen, scheint dem Mainstream des Bildungsdiskurses zeitgenössisch völlig zu entgehen. Es muss – diese normativen Betrachtungen seien zum Schluss erlaubt – einer Kultur bzw. Gegenkultur der Bildung heute wieder vermehrt darum gehen, Bildung als "Horizont" zu verstehen und nicht als "Arsenal", um nochmals diese Metaphern Blumenbergs zu bemühen. Ein Horizont ist einem aber nicht verfügbar, steckt auch nicht – im Sinne eines Kompetenzmodells – in der Person, sondern situiert und orientiert dieselbe so wie er die Welt für die Person in eine Perspektive rückt und erweitert. Bildung ermöglicht Personen, auf bewusste und wenn immer möglich auch selbstbestimmte Weise an der Kultur zu partizipieren – doch die kulturellen Güter selbst hat sie sich *ungefragt* anzueignen. Die subjektive Aneignung des Objektivierten transformiert Kultur hingegen nicht im Geringsten zu etwas Subjektivem. Denn Kultur ist nicht nur das Anzueignende, sondern auch das Hinzunehmende.

### **Literatur**

Abbott, A. (2002). „*Welcome to the University of Chicago*“. Ansprache für die Erstsemester der Universität Chicago. Im Originaltext aufgelegt als Beilage von *Forschung & Lehre* 08/2007.

- Arendt, H. (1998). *Vom Leben des Geistes. Das Denken – Das Wollen*. München & Zürich: Piper (Original 1971).
- Arendt, H. (1998a). *Das Urteilen. Texte zu Kants politischer Philosophie*. München & Zürich: Piper (Original 1982, entspricht der Kant-Vorlesung im Jahre 1970 an der New School for Social Research in New York City).
- Bauer, K.-O. (1997). *Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern*. Weinheim: Juventa.
- Blumenberg, H. (1998). *Begriffe in Geschichten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bönker, F. (2002). Generationswechsel und wissenschaftlicher Wandel in Politikwissenschaft und Volkswirtschaftslehre Ende der 60er Jahre und heute. In A. Kinder (Hrsg.), *Generationswechsel in der Wissenschaft*. Bern u.a., S. 61-71.
- Capurro, R. (1978). Information. Ein Beitrag zur etymologischen und ideengeschichtlichen Begründung des Informationsbegriffs. München. München, New York, London, Paris: Saur.
- Dewey, J. (1996). *Die Öffentlichkeit und ihre Probleme*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (amerikanisches Original 1927).
- Giesecke, H. (1995<sup>2</sup>). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim: Juventa.
- Gruber, H., Mandl, H., Renkl, A. (1999). *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* (Forschungsbericht Nr. 101). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hoffmann, N. (2002). Zum Zusammenhang von Generationswechsel und Innovation in der Wissenschaft - Ein fiktives Interview mit Ludwik Fleck. In A. Kinder (Hrsg.), *Generationswechsel in der Wissenschaft*. Bern u.a., S. 15-29.
- Humboldt, W., von (1903). Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In *Wilhelm von Humboldts Werke*, Bd. 1, herausgegeben von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr's Verlag, S. 282-287 (Original 1793).
- Jaeger, W. (1989). *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*. De Gruyter, Berlin/New York 1989
- Liedtke, M. (1989). Der Generationenkonflikt als pädagogische Konstante und die Funktion von Klage und Protest. In: Hierdeis, H. und Rosenbusch, H.S. (Hrsg.), *Artikulation der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M. u.a.: 1989, 117-130.
- Marquard, O. (2003). Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie. In ders., *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, S. 30-45. Stuttgart: Reclam (Original 1974).
- Marquard, O. (2003a). Skepsis als Philosophie der Endlichkeit. In ders., *Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Essays*, S. 281-290. Stuttgart: Reclam (Original 2002).
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Mügerau, R. (2006). *Wider das Vergessen des sokratischen Nichtwissens. Der Bildungsbeitrag Platons und seine Marginalisierung*. 2 Bände. Marburg: Tectum.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Neuweg, G.H. (2006<sup>4</sup>). *Könnerschaft und implizites Wissen : Zur lehr-lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens*. Frankfurt a.M.: Campus (Original "The knowledge-creating company" 1995).
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur & Zürich: Rüegger.

- Phillips, D. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original *The tacit dimension* 1966)
- Reichenbach (2004). „Aktiv, offen und ganzheitlich“: Überredungsbegriffe – treue Partner des pädagogischen Besserwissens. Internetzeitschrift *Parapluie: Kulturen – Künste – Literaturen*, Nr. 19 (Juli 2004). <http://parapluie.de/archiv/worte/paedagogik/>
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47(2), 78-92.
- Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steiner, G. (2009). *Der Meister und seine Schüler*. München: deutscher taschenbuch verlag dtv (Original 2003).
- Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: “Sources of the self”, 1989).
- Taylor, S.E., & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster, Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL, Nr. 24.