

Wissen macht stark!

Im Sprung streckt die junge Frau selbstbewusst die Zunge heraus, mitten unter den Leuten, auf einem öffentlichen Platz. Ein bisschen erinnert das schon an den klassischen »Zungenzeiger« von Albert Einstein – den Schnappschuss eines Photographen, dessen Zudringlichkeit den Nobelpreisträger so verärgert hat, dass er sich auf diese Weise revanchieren wollte. Später hat Einstein das Bild allerdings so gut gefallen, dass er es zu seinem Markenzeichen machte: »Die ausgestreckte Zunge gibt meine politischen Anschauungen wieder.« (Gülland 2008) Und was er damit meinte, ist ebenfalls überliefert: »Die Herrschaft der Dummen ist unüberwindlich, weil es so viele sind und ihre Stimmen genauso zählen wie unsere.« (Ebd.) Das war auf die hysterische politische Unterdrückung im Amerika der McCarthy-Ära gemünzt, wurde aber bald verallgemeinert. Damit passt diese Interpretation nicht schlecht zu unserem Titelbild, das im Rahmen eines »Unsichtbaren Thea-

ters« im Sinne von Augusto Boal¹ entstand. Auch dabei geht es darum, Menschen aufzuklären und aufzurütteln, sie in die Lage zu versetzen, selbständig zu urteilen. Und das wiederum setzt Wissen voraus. Erst Wissen ermöglicht es, sich sinnvoll zu empören und Alternativen zu entwickeln, um Ungerechtigkeiten nicht mehr hinnehmen müssen. Wissen macht stark!

Nun leben wir ja, wie es oft heißt, in der so genannten »Wissensgesellschaft«, doch ironischerweise geht gerade dies mit einer Abwertung des Begriffs Wissen einher. Wissen gilt im Bildungsdiskurs als ein sperriger, etwas verstaubter Begriff, der im alten emphatischen Sinne zu viel verspricht, aber für die Schule zu wenig leistet. Der Begriff der Kompetenz sei wesentlich besser geeignet, zu definieren, worauf es wirklich ankommt, und festzustellen, was wirklich gelernt wird. Diese starre Gegenüberstellung übersieht allerdings, dass man Kenntnisse und Fähigkeiten nicht gegeneinander ausspielen kann, dass es immer auf beides ankommt, auf *deklaratives* wie auf *prozedurales* Wissen, wenn Bildungsprozesse erfolgreich sein sollen. Allerdings muss hinzugefügt werden, dass heute der Kompetenzbegriff in einem sehr engen Sinne verstanden wird, als theoretisches Konstrukt für kurzfristig messbare Leistungen. Das wäre nicht so schlimm, wäre damit nicht der Anspruch verbunden, der *eigentliche*

1 Das »unsichtbare Theater«, eine Technik des politischen Theaters Boals (1979), besteht darin, dass SchauspielerInnen unerkannt im öffentlichen Raum intervenieren und dabei Reaktionen des »Publikums« provozieren.

Ausdruck von Bildung zu sein. Gegen dieses »monokulturelle« Verständnis von Kompetenz als Inbegriff von Bildung muss sich Widerstand regen und regt sich auch Widerstand. Dieser Widerstand selbst aber muss auf Reflexion und genauer Analyse beruhen. Dazu möchte dieses Heft beitragen.

Sein Ziel ist in diesem Sinne eine »Rehabilitierung des Wissensbegriffs mit ungewissem Ausgang«. Es wird danach gefragt, welche Leistungen der Wissensbegriff erbringt, um die Inhalte und Ziele des Deutschunterrichts konzeptionell zu fassen, und wo andere Begriffe – zum Beispiel Kompetenz – zusätzlich herangezogen werden müssen. Wir meinen, dass es heute bildungspolitisch und bildungstheoretisch vor allem darum geht, über Ziele und Inhalte von Bildung nachzudenken wie auch im praktischen Unterricht Ziele und Kontexte des zu lernenden Stoffs transparent zu machen. Gerade dafür ist der Wissensbegriff unverzichtbar.

Diese Überlegungen lassen sich auf folgende miteinander verbundene Fragen zuspitzen:

- Welchen Erkenntniswert hat der *Begriff des Wissens* im Vergleich zum gegenwärtig ungleich populäreren Begriff der Kompetenz? Welche Bildungsaufgaben (des Deutschunterrichts) lassen sich besser mit dem Wissensbegriff erfassen?
- *Welches Wissen* soll der *Deutschunterricht* in welcher Weise vermitteln? Welche konkreten Herausforderungen stellen sich heute (neu)?
- Welches Selbstverständnis der *Deutschdidaktik* brauchen wir heute? Welchen Vorteil bietet in dieser Hinsicht der Begriff des Wissens?

Die Beiträge dieses Heftes versuchen darauf eine Antwort zu geben. Sie sind in vier Themenbereiche gegliedert:

1. Bildung – Wissen – Kompetenzen,
2. Sprachliches Wissen und sprachliches Können,
3. Jenseits von Wissen und Kompetenz: literarische Bildung,
4. Der Kopf des Schülers.

Der das »Theoriekapitel« eröffnende Beitrag der Herausgeber *Martin G. Weiß* und *Werner Wintersteiner* beleuchtet zunächst das Verhältnis der Begriffe Wissen und Kompetenz. Hatte der Kompetenzbegriff ursprünglich eine kritische Stoßrichtung, indem er die kreative Anwendung erworbenen Wissens einforderte, führte die Forderung nach psychometrisch messbaren Lernergebnissen paradoxerweise zu einer »gewaltige[n] Einschränkung dessen, was als für Bildung notwendiges und unverzichtbares Wissen zu gelten hat.«

Dass nichtmessbares Vernetzungswissen heute verloren zu gehen droht, zeigt auch der zweite Beitrag des Philosophen und »Bildungskritikers« *Konrad Paul Liessmann*, wenn er die Fähigkeiten, die der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen als Lernziele vorgibt, mit den Erwartungen vergleicht, die man landläufig an einen »Gebildeten« stellt. Die Kompetenzen des Hochleistungslernenden umfassen: »fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung«. Dem stellt

Liessmann die Charakteristika des Gebildeten entgegen: »Umfassendes, auch faktenorientiertes Wissen etwa, wissenschaftliche, ästhetische, literarische und musikalische Kenntnisse und Erfahrungen und eine damit verbundene Urteilskraft, historisches und sprachliches Wissen und Bewusstsein, ein reflexives Verhältnis zu sich selbst, seiner Sprache und seinem Wissen, eine womöglich bis zum Ekel gesteigerte Sensibilität gegenüber den Lügen, Übertreibungen, Hypes, Phrasen und Plattitüden der Gegenwart und – ja: Haltung und Charakter.«

Aus medienwissenschaftlicher Perspektive zeigt *Matthias Wieser*, dass Wissen immer schon »mediatisiert« ist. In diesem Sinne müsse jede Fachdidaktik zugleich Medienpädagogik sein, fordert Wieser. Denn nur so könne gewährleistet werden, dass die SchülerInnen nicht bloß Wissen erwerben, sondern zugleich Wissen über Wissen – über seine Entstehung, seinen Gebrauch und seine Konsequenzen. Denn Wissen muss immer praktiziert werden, um wirksam zu sein, was zugleich bedeutet, dass die Anwendung von Wissen immer auch einen Machtaspekt beinhaltet.

Der das erste Kapitel abschließende Aufsatz von *Werner Wintersteiner* und *Martin G. Weiß* kritisiert in Anlehnung an den Philosophen Edgar Morin die Abwertung des ganzheitlichen Vernetzungswissens und die Reduktion des Wissens auf »disjunktives Wissen«, da nur solches gemessen werden kann. Diese Entwicklung ist auch demokratiepolitisch höchst problematisch, da mündige Bürger und Bürgerinnen, die das Subjekt einer jeden Demokratie sind, die Fähigkeit verlieren, in größe-

ren Zusammenhängen zu denken. Der Bürger/die Bürgerin als Souverän muss Generalist/in sein. Was in der neoliberalen arbeitsteiligen Gesellschaft »produziert« wird, sind aber »Expert/innen«, denen, bei allem Fachwissen, die Kompetenz zur Demokratie abhanden zu kommen droht.

Das Kapitel *Sprachliches Wissen und sprachliches Können* eröffnet der Aufsatz von *Jürgen Struger*, der aus sprachwissenschaftlicher Sicht erörtert, wie problematisch die reduktionistische Ausrichtung auf psychometrisch messbare Testergebnisse, auch in Bezug auf die Sprachbeherrschung, ist. Denn »alles, was gemessen werden kann, ist vermutlich ein Indikator für vorhandenes Wissen; jedoch: Nicht alles, was gewusst werden kann, kann [...] problemlos gemessen werden.«

Überraschenderweise lässt sich diese spezifisch geisteswissenschaftliche Einsicht durch die Ergebnisse der Neurowissenschaften untermauern. So zeigt *Irene Rogina*, wie die Erkenntnisse der Neurobiologie darauf hinweisen, dass auch deklaratives Sprachwissen nicht ohne nicht-deklaratives Vorwissen erlernbar ist: »Ob das Wissen tatsächlich nachhaltig gesichert wird, ist [...] eine Sinnfrage: Wie wichtig, interessant und nützlich ist es? Wiederholte Aktivierung ohne subjektive Relevanz, ohne Motivation und ohne Sinn reicht weder aus, um Wissen dauerhaft zu sichern noch um die ressourcensparende Automatisierung voranzutreiben.«

Das Kapitel über *literarisches Wissen* eröffnet ein Beitrag von *Marlon Auer-nig* und *Nicola Mitterer*, die die kon-

stitutive Funktion des Nichtwissens im Wissenserwerb thematisieren. Tatsächlich bildet die Einsicht in das eigene Nichtwissen die Bedingung der Möglichkeit jeglichen Wissens, da es die Grundvoraussetzung jedes Fragens darstellt. In Bezug auf literarisches Wissen steht das (Wissen um) Nichtwissen allerdings nicht nur am Anfang des Wissenserwerbs, sondern auch an dessen Ende. Denn literarisches Wissen liefert nie fertige Ergebnisse, sondern produziert Offenheit gegenüber neuen Fragen: »Die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text mag Weltwissen erweitern oder Kompetenzen festigen, aber das ist eher ein marginaler Effekt dieses Tuns. Wesentlich ist, dass sich die Fraglichkeiten, die hier aufgeworfen werden, nicht in Gewissheiten überführen lassen.«

Die destabilisierende Macht von Literatur, also ihre Fähigkeit, die Kontingenzen scheinbar unhinterfragbarer Ordnungen aufzuweisen, bildet auch das Zentrum des Textes von *Sabine Zelger*. Die Autorin behandelt zunächst die »Epistemische Gewalt«, das heißt die Formen, in denen Wissen zum Mittel von Unterdrückung werden kann, um dann aufzuzeigen, wie literarisches Wissen dieser Gewalt gegenüber Widerstand leisten kann. Die Schule spielt dabei eine eigentümlich doppeldeutige Rolle, da sie einerseits Ort der Wiederholung (und damit Verfestigung) des Herrschaftswissens ist, andererseits aber auch der Hort aufkeimenden Widerstandes werden kann.

Wie ein literarischer Text bestehende Ordnungen implizit untergraben kann, die er explizit affirmiert, zeigt *Stephan Müller* am Beispiel der Bedeu-

tung der Knöpfe an der Joppe Meier Helmbrechts: »Literatur ›verstehen‹, wem das gelingt (und immer unter der Prämisse, dass es nicht darauf ankommt, Literatur ›richtig‹ zu verstehen), dem zeigt sich, dass Dinge anders sein können, als sie scheinen.«

Das letzte Kapitel des Heftes versucht einen Perspektivenwechsel. Wie sehen Schüler/innen und Student/inn/en das Thema Wissen? Ganz konkret berichtet *Andrea Moser-Pacher* aus dem Schulalltag. Irene Rogina hatte in ihrem Beitrag das »widerständige Wissen« thematisiert, also ein Wissen, das zum Widerstand gegen überkommene Wahrheiten befähigt; Andrea Moser-Pacher hingegen geht es um »widerständige Lerner«, um den Kopf des real existierenden Schülers, an dem das Wissen einfach abprallt und für den das Lehren immer neu erfunden werden muss: »Wissensvermittlung in dieser Phase des pubertären Widerstandes zeigt sich als etwas Abwegiges, und zwar in dem Sinne, dass Wissen nicht wie an den Universitäten (oder an Eliteschulen) in einem breiten ruhigen Strom in die Lernenden einfließen kann, sondern dass Wissen sich ins Unterholz verkriecht, von Lehrkräften aufgespürt und in verschiedene Bahnen gelenkt werden muss, um mit schier unerschöpflicher Geduld den Wissensdurst immer wieder anzuregen [...].«

Mit dem abschließenden Beitrag von *Cynthia Gutjahr*, *Anita Millonig* und *Lisa Wolf* schließt sich der Kreis zu den einleitenden Aufsätzen: Der Text dokumentiert die kritische Auseinandersetzung dreier Lehramtsstudentinnen mit den bildungstheoretischen

Konzepten Edgar Morins, die sie als Plädoyer wider die Komplexitätsreduzierung lesen, die der Wirklichkeit schlicht nicht gerecht zu werden vermag. Denn »es gibt mehr Ding‘ im Himmel und auf Erden, als Eure Schulweisheit sich träumt [...]«, wie schon Hamlet wusste.

Wir wollen aber mit einem Zitat Morins schließen, das unsere Intentionen am besten zusammenfasst. Er plädiert für ein

neues System der Erziehung, gegründet auf das Wiederverbinden, also gänzlich verschieden von dem jetzigen [...]. Dieses System würde die Kapazitäten des Geistes fördern, vernetzt und ganzheitlich zu denken, das heißt, die individuellen und kollektiven

Probleme in ihrer Komplexität, in ihren Zusammenhängen zu denken. Es würde für Ambiguität (Mehrdeutigkeit), Ambivalenzen (Widersprüchlichkeiten) sensibilisieren und lehren, antagonistische Termini zu assoziieren, um etwas Komplexes, Vielschichtiges zu erfassen. (Morin 2012, S. 164)

Literatur

BOAL, AUGUSTO (1979): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

GÜLLAND, PHILIPP (2008): Zungenspiele zum Geburtstag. In: *Stern*, 12. November 2008. Online: <http://www.stern.de/fotografie/einbild-und-seine-geschichte-zungenspiele-zum-geburtstag-3743682.html> [Zugriff: 21.7.2015].

MORIN, EDGAR (2012): *Der Weg. Für die Zukunft der Menschheit*. Hamburg: Krämer.

MARTIN G. WEISS ist Assistenzprofessor und Studienprogrammleiter am Institut für Philosophie der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
E-Mail: martin.weiss@aau.at

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkte: (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik.
E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at