

Horst Rumpf

Erstickt das Wissen an sich selbst?

Gegen die schleichende Verstopfung der Köpfe und Sinne

Droht sie an ihren immer rasanter fortschreitenden Erkenntnissen und Methoden zu ersticken, die Wissenschaft? Keine Einrichtung der sogenannten Wissensvermittlung von den Schulen und Universitäten bis zu den Forschungsinstitutionen und den medialen Verbreitungsagenturen ist von Folgen einer Auszehrung verschont. Jeder Tageslauf eines Schülers, eines Studierenden, eines Lehrenden, eines Wissenschaftsarbeiters ist von Zügen der Erledigungshast gezeichnet es gibt immer noch vielzuviel, das man "eigentlich³ auch kennen und berücksichtigen müßte, um einen einzigen ernsthaften Gedanken auf eigene Faust zu riskieren und zu formulieren. Vor lauter Absicherungen und Voraussetzungsklärungen kommt man dann oft genug nicht mehr zur Sache.

Und so werden die Literaturverzeichnisse in Abhandlungen und Büchern immer voluminöser, Aufsätze von 20 Seiten sind nicht selten durch 100 Literaturtitel armiert. Die mehr abwehren und imponieren als erhellen. Und ein Student sieht sich in einem Normalseminar leicht mit einer üppigen Literaturliste konfrontiert, die ihm von vornherein den Mund stopft.

Wissenshagel und Denklähmung

Drei Äußerungen aus jüngstvergangenen Zeiten, in denen die schier märchenhafte Totalzugänglichkeit von Wissensbeständen durch elektronische Medien noch unbekannt war, können den diagnostischen Blick auf das Gemeinte schärfen:

Da schrieb vor mehr als einem halben Jahrhundert ein Lehrer der Physik und der Mathematik über das, was seiner Erfahrung nach den Schülern eines Gymnasiums im normalen Unterricht widerfuhr und was nicht: "Wie sollte es sein? So, wie beim Suchen von Versteinerungen, von Kristallen. Man geht langsam im Steinbruch umher nicht im Museum und plötzlich blitzt etwas auf. Es ergreift einen und deshalb ergreift man es. Man kniet nieder und hebt es auf. Man hat es selbst gesucht und gefunden. Deshalb vergißt man es nie mehr. So könnte es auch in der Schule sein, wenn sie nicht Schüler und Studenten in die Lage eines Menschen versetzen, der durch einen Hagel von Steinen gehen muß, Edelsteine mitunter, die ihn aber eher verletzen als entzücken. Der Wissenshagel wirkt verwirrend und ablenkend, und die Gesten des Abwehrens überwiegen allmählich die ursprüngliche und natürliche Haltung des Suchens.³ (Martin Wagenschein in "Die deutsche Schule³, September 1959 , S. 394). Der Gestus des Aufmerkens und Suchens, die Erfahrung des Getroffenseins durch ein Widerfahrnis sie sind übergangen wenn nicht erstickt durch die Mitteilung von fertigen Erkenntnissen. So richtig und triftig sie sein mögen sie können die Weltaufmerksamkeit verschütten. Die Weitergabe und die schnelle Verfügbarkeit des "Wissens der Welt³ ist demnach keine harmlose Angelegenheit. Wissenshagel kann zur Denklähmung führen.

Ein anderes Zeugnis, diesmal von einem Hochschullehrer, der darüber nachdachte, wie Universitätsabsolventen zu dem studierten Wissen stehen, das sie in der Prüfung vorzuweisen haben. Theodor W. Adorno in seinem Frankfurter Vortrag "Philosophie und Lehrer³ von 1961: "...Einmal meinte er (d. i. der Begriff der Wissenschaft), als Forderung, nichts ungesehen und ungeprüft zu akzeptieren, Freiheit, die Emanzipation von der

Bevormundung durch heteronome Dogmen. Heute ist Wissenschaftlichkeit in einem Maß, vor dem einen schaudert, ihren Jüngern zu einer neuen Gestalt der Heteronomie geworden. Man wähnt, wenn man nach wissenschaftlichen Regeln sich richtet, dem wissenschaftlichen Ritual gehorcht, mit Wissenschaft sich umgibt, gerettet zu sein. Wissenschaftliche Approbation wird zum Ersatz der geistigen Reflexion des Tatsächlichen, in der Wissenschaft erst bestünde. Der Panzer verdeckt die Wunde. Das verdinglichte Bewußtsein schaltet Wissenschaft als Apparatur zwischen sich selbst und die lebendige Erfahrung. Je tiefer man ahnt, daß man das Beste vergessen hat, desto mehr tröstet man sich damit, daß man über die Apparatur verfügt³ (Adorno: Eingriffe, Ffm 1963, S.48f.). Die Diagnosen von Wagenschein und Adorno zielen auf dasselbe: der Griff nach anerkannten Ergebnissen, die Bedienung festliegender methodischer Handgriffe beides maskiert die Flucht vor den Turbulenzen der Annäherung, in denen sich die "Reflexion des Tatsächlichen³ abspielt.

"Eine Art Verrücktheit³

Achtzig Jahre zuvor legte Nietzsche den Finger in die gleiche Wunde: "Weil Zeit zum Denken und Ruhe zum Denken fehlt, so erwägt man abweichende Ansichten nicht mehr: man begnügt sich, sie zu hassen. Bei der ungeheuren Beschleunigung des Lebens wird Geist und Auge an ein halbes oder falsches Sehen und Urteilen gewöhnt, und Jedermann gleicht den Reisenden, welche Land und Volk von der Eisenbahn aus kennen lernen. Selbständige und vorsichtige Haltung der Erkenntnis schätzt man beinahe als eine Art Verrücktheit ab³(Menschliches, Allzumenschliches ,Stück 282). Das Wissen hat demnach (schon im vorvorigen Jahrhundert) Ausmaße angenommen, die seine Erzeuger, Verwalter und Vermittler zum Tempo nötigen. Schleunigkeit wird zum Qualitätskriterium des Umgangs mit Wissen wer diese Landschaften im Eisenbahntempo durchweilt, liegt in der Konkurrenz vorn. Wer da und dort verweilt und von einer Sache nicht loskommt, ja nicht loskommen will, wer die Vertiefung in Weniges dem Beherrschen des Vielen vorzieht, hat verloren. Man mag den Schul- oder Universitätsalltag durchforsten, wo man will: Gibt es Herausforderungen, bei denen nicht der Schnellere als der Bessere gilt? Und seit man aus dem Mund von Kultusministern das Wort vom Turbo-Abitur als einem bildungspolitischen Nahziel ohne Scham aussprechen hört, kann jedem klar sein, daß die Normen des Lastkraftverkehrs und der Leichtathletik die Lernvorstellungen durchdrungen haben. Wer zweifelt denn auch, daß der schnellere Wagen der bessere ist?

Aus kognitionstheoretischer Sicht hat Jerome S. Bruner die zugrundeliegenden Tendenzen nüchtern so registriert: "Je mehr die Wirkungen der Erfahrung mit der Anhäufung von Wissen gleichgesetzt werden, für desto weniger wichtig werden die Akte der Erfahrung gehalten³. Wirtschaft, Horatio, möchte man kommentieren: Erfahrungen sind langwierig, zeitraubend, in vieler Hinsicht kostspielig und unkalkulierbar. Wenn man dasselbe auch auf elegante Art billiger haben kann, wäre man ja mit Nietzsche von "einer Art Verrücktheit³ geschlagen, wollte man nicht auf das so viel kommoder zu erreichende Wissen umsteigen. Freilich: Damit handelt man sich das ein, was mindestens seit der Aufklärung die Geister quält: die Verflachung der Weltbeziehungen durch Wissensmengen, die nicht durch Erfahrungen und durch Nachdenken gedeckt sind.

Das Bildungswesen in den Fängen der Wissenshydra Wie kommt das Bildungswesen aus den Fängen dieser Wissenshydra, die Anfänger einschüchtert und Fortgeschrittene lähmt? Wie kann man Schulen und Universitäten von dem Überdruck des angehäuften Fertigwissens befreien? Längere Zeit hat man es durch das versucht, was mit einem denkwürdigen Bild "Entrümpelung der Lehrpläne und Prüfungsordnungen³ hieß ganz als

befänden sich die überlieferten und oft genug kanonisierten Inhalte in einer Rumpelkammer. Auch "alte Zöpfe³ sollten immer wieder abgeschnitten werden, von "Straffung³ und "Verschlankung³ war und ist die Rede. Aber der fatale Stoffdruck blieb. Neuerdings zeichnet sich eine schier kopernikanische Wende im Umgang mit dem Vielzvielen ab: Die Inhalte verlieren dabei ihren herausfordernden Stachel, sie werden der Tendenz nach gleichgültig und beliebig wenn sie nur eines gleichsam als Katalysatoren ermöglichen: die Freisetzung von Menschenpotentialen, die im globalen Konkurrenzkampf diverser Gruppen vordere Rangplätze verbürgen. Bestimmte Weltverarbeitungskapazitäten des sogenannten Humankapitals sind zu entbinden Inhalte sind danach auszuwählen und zuzuschneiden, daß sie das gewährleisten. Ihr Eigengewicht, gar ihre in Traditionen wurzelnde kulturelle Bedeutung, wird Nebensache. Folge wie Voraussetzung dieser Innovationspraxis ist eine bestimmte Norm-Vorstellung von Menschenlernen: Aus dem Menscheng Geist wird ein abstraktes, d.h. von bestimmten Erfahrungen unabhängig gedachtes Energiepotenzial, das "flexibel anwendbar³ ist, wie es heute heißt. Menscheng Geist wird ohne Umschweif analog zu den sogenannten Energieträgern wie Kohle, Erdöl, Elektrizität etc. vorgestellt. Bildungspolitiker reden ja auch schon ganz ungeniert von dem Rohstoff Intelligenz, der riesige ungehobene Möglichkeiten in sich zu bergen verspricht.

"Stete Neugier höhlt das Hirn³

Ein tragikomisches Schauspiel: Kaum wurde der Geist von seinen schwierig gewordenen Bindungen an kanonisierte Inhalte befreit, wird er als beliebig formbarer und einsetzbarer Rohstoff gedacht und behandelt. Auf die nun andere Mächte als die tradierten Autoritäten von einst Zugriff beanspruchen. Für diesen Rohstoff gibt es potente Interessenten, die sich seine Nutzung auch etwas kosten lassen. Wer kann schon etwas gegen Kreativität, Innovationsfreudigkeit, Kompetenz haben oder gar gegen Exzellenz, den neuen Modebegriff am Ideenhimmel der Bildungspolitik. Die großen Werke, Erkenntnisse, Gedanken der Überlieferung, sie kommen ins Visier der so gestylten Aufmerksamkeit nur mehr als Energielieferanten zur effizienten Mobilisierung von Humankapital. Und diese innovationssüchtige Verstofflichung tut auf ihre Art dasselbe wie der Wissensüberdruck: sie läßt sensible und sorgsame Weltzuwendung abstumpfen. "Stete Neugier höhlt das Hirn³ (Chargaff).

Die Trias Kreativität, Innovationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft setzt Maßstäbe für das, was aus dem Rohstoff Menscheng Geist im Nachwuchs herauszuholen ist. Den vielerorts geforderten Evaluationen ist damit eine Meßlatte an die Hand gegeben: das Bildungswesen eine einzige För-derstation sonst brachliegender Ressourcen jener unspezifischen, also beliebig und flexibel einsetzbaren Energiereservoirs, aus denen Kreativität und Innovationsfähigkeit sprudelt zu Nutz und Frommen im Kampf um die raren Spitzenplätze in der Weltökonomie. PISA scheint es geschafft zu haben, daß Universitätspräsidenten und Kultusminister neuerdings nicht selten dieselbe Sprache sprechen wie Bankchefs.

"Denken ist keine Wurstmaschine³

John Dewey hat mit bissiger Schärfe die Vorstellung kritisiert, das Menscheng Denken sei eine inhalts- und kulturneutrale Apparatur: "Denken gleicht nicht einer Wurstmaschine, die alles gleichmäßig in eine handelsfähige Ware verwandelt.³ (Dewey: Wie wir denken, Zürich 1951, S.41) Und der Zürcher Kognitionspsychologe und Pädagoge Kurt Reusser hat in aufwendiger Analyse nachgewiesen, daß es keine empirischen Belege für einen inhalts-

und kulturneutral funktionierenden und zu trainierenden "Denkmuskel³ gibt (Enzyklopädie der Psychologie C II, 6, Göttingen 1998, S.115- 166). Und diese Diagnosen liegen nicht fern von Alain Finkielkrauts Kritik einer kulturneutralen Intelligenzvorstellung: "Als Intelligenz aufgefaßt, das heißt als Funktion des Gehirns, bedarf das Denken nicht mehr des Umgangs mit den Werken der Kultur. Kultur ist die Kunst, mit den Toten Beziehungen zu pflegen; Intelligenz ist die Kunst, seine Neuronen und Computer funktionieren zu lassen³ (Finkielkraut: die Undankbarkeit. Berlin O.J.S.134). Pointiert gesagt: Die Werke der Toten in der überlieferten Kultur werden zum Gleitöl, damit die aktuelle Kommunikation und Produktion flutscht. Beispiele dafür aus dem Lehrmittelmarkt und der Kulturindustrie liegen auf der Straße.

Der Erstickung des Geistes und der Sinne durch überbordendes Wissen ist gewiß nicht durch optimierte didaktische Zurüstungen zu wehren auch nicht durch die Verwandlung der Kultur in neutralen Kreativitätstreibstoff. Wie aber dann? Ich schlage, unbescheiden genug, vier Textstücke zum meditierenden Nachdenken ihres Eigengewichts wie ihrer Beziehungen vor: ? "Das autonome Subjekt, das sich vor allem von seiner Fähigkeit zu denken begreift, ordnet die Dinge, ohne ihren Überschuß über die Begriffe zu respektieren³ (Käte Meyer-Drawe: Illusionen von Autonomie. München 1990, S.90).

? "Die Gelehrsamkeit kann auch ins Laub treiben. Man findet so sehr seichte Köpfe, die zum Erstaunen viel wissen. Was man sich selbst erfinden muß, läßt im Verstand die Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit benutzt werden kann³(Georg Christoph Lichtenberg, 1790).

? "Ich wäre zufrieden, wenn jeder Jüngling einige wenige mathematische und naturwissenschaftliche Entdeckungen sozusagen miterlebt und in ihren weiteren Konsequenzen verfolgt hätte³(Ernst Mach, 1880).

? "Was der Naturforscher braucht, ist ein selektives und nicht ein automatisches Gedächtnis; und noch viel mehr braucht er, was ich als leere Räume zwischen den Erinnerungen bezeichnen möchte...die Fähigkeit, diese leeren Räume zu bewahren, sowohl um sich selbst wie auch innerhalb seiner selbst. Unsere gesamte Lehrereinrichtung ist jedoch gegen dieses Bedürfnis gerichtet. Da wir selber dieser Verbindung mit dem Mittelpunkt der Wissenschaft beraubt worden sind, stopfen wir unsere Studenten voll mit dem Allerneuesten: Verlorene Seelen, welche die Jugend lehren, ihre eigene zu verlieren³ (Erwin Chargaff: "Das Feuer des Heraklit³, Stuttgart 1980, S. 222. Hervorhebung H.R).

Wie dieser Verödung des Geistes im Bereich der Lehrerbildung zu wehren sein könnte, das an Beispielen zu zeigen, wurde in einer Schrift versucht, auf die hier verwiesen werden mag: Horst Rumpf ,Ernst-Michael Kranich (zusammen mit Peter Buck):"Welche Art von Wissen braucht der Lehrer?³(Klett -Cotta, Stuttgart 2000) .

Anschrift des Autors

Horst Rumpf
Ostpreussenstraße 12
64297 Darmstadt

© Forschung & Lehre 2003