

---

Annette M. Stroß

## **„Wissensgesellschaft“ und Reformpädagogik im aktuellen bildungspolitischen Diskurs.**

Über notwendige Synthetisierungsleistungen der  
Erziehungswissenschaft

---

*Ausgehend von alternativen Zugängen bei der Diskussion bildungspolitischer Leitbegriffe wird zunächst der visionäre Charakter des Konzepts der „Wissensgesellschaft“ in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion hervorgehoben, der in der Wissenschaft keineswegs eine ungeteilte Resonanz findet. Wird allerdings – unterhalb der Ebene grossräumiger Diskussionen – akzeptiert, dass die Aneignung und Vermittlung von Wissen an Bedeutung gewonnen hat, spielen alternative Modelle und Formen dieser Prozesse eine wichtige Rolle. Auf dieser operativen Ebene werden heute unterschiedliche Ansätze der Reformpädagogik eingebracht. Dabei ist die Rezeption und Bewertung dieser Ansätze in der Lehr-/Lern-Forschung ebenso zu berücksichtigen wie auch – in diesem Zusammenhang – Funktion und Aufgaben der Allgemeinen Erziehungswissenschaft neu zu überdenken sind.*

### **I. Zur Diskussion bildungspolitischer Leitbegriffe**

Plakative, weitausgreifende Begriffe wie „Wissensgesellschaft“ und „Reformpädagogik“ laufen stets Gefahr, gerade aufgrund ihres großen Bedeutungsradius undifferenziert genutzt und instrumentalisiert, aber auch undifferenziert kritisiert zu werden. Gilt dies für den bildungspolitischen Diskurs ohnehin, so neigt aber auch der wissenschaftliche Diskurs dazu, plakative Begriffe pauschal zu kritisieren und zurückzuweisen.

Als beispielsweise auf dem Höhepunkt der bildungspolitischen Diskussion über Bildungsplanung in den siebziger Jahren in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat die Grenzen, genauer: die Unmöglichkeit einer umfassenden Steuerung des Bildungssystems gezeigt worden ist, wurde damals geschlossen, dass Bildungsplanung – wenn sie sich schon nicht praktisch umsetzen ließ – darauf zu reduzieren sei, das „Bewußtsein der Gesellschaft von sich selbst“ als einer „Bildungsgesellschaft“ zu erzeugen – so jedenfalls das einschlägige Gutachten von Claus Offe (1975, S. 243). In der Folge dieser Analyse, durch die also die rhetorischen Effekte der Bildungspolitik höher bewertet wurden als die tatsächlichen bildungspolitischen Eingriffsmöglichkeiten, gerieten Bildungsplanung und -ökonomie – eben nicht nur aufgrund der dann auch veränderten bildungspolitischen Situation – derart in den Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Interesses, dass man diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die detailliertes Wissen in diesem Feld liefern, heute, wo die Planungsdiskussion in Verbindung mit den unübersehbaren politischen Fehleinschätzungen zum Lehrerberuf wieder auflebt, fast an einer Hand abzählen kann. Werden plakative Begriffe nur als plakative Begriffe rezipiert, so kann dies selbstdestruktive Konsequenzen in der Disziplin nach sich ziehen, die die wissen-

schaftliche Reflexion und damit letztlich auch bildungspolitische Handlungsalternativen auf längere Sicht beschränken.

So wie „Bildungsreform“ und „Bildungsplanung“ als Schlüsselbegriffe der bildungspolitischen Diskussion der siebziger Jahre als „Illusionen“ destruiert worden sind, ohne ihre Legitimität und innere Rationalität tiefergehend zu befragen und auch konstruktiv weiterzuentwickeln, bietet sich heute der Begriff der „Wissengesellschaft“ geradezu hervorragend für ideologiekritische Analysen an.

## II. Der visionäre Charakter der „Wissengesellschaft“

Schon die Ausgangsbehauptung eines historisch bereits vollzogenen Übergangs von einer durch die Faktoren Arbeit und Eigentum zu einer vorrangig durch Wissensressourcen bestimmten Gesellschaft ist keineswegs unumstritten. „Mehr als je zuvor ist Wissen in allen Bereichen“ moderner Gesellschaften „Grundlage und Richtschnur menschlichen Handelns. ... Wissen übernimmt“ – so die eher affirmative Position von Nico Stehr – „mehr und mehr die Rolle der klassischen Produktionsfaktoren Eigentum, Arbeit und Boden“ (Stehr 1994, 11f.). Nachdem erste Analysen zur Wissensgesellschaft als Entwicklungstrend der westlichen Industrienationen bereits in den sechziger und siebziger Jahren vorgelegt worden waren, orientiert sich die aktuelle bildungspolitische Debatte vor allem an Stehrs Untersuchungen. Definitionsmacht im System besitzt danach nicht mehr derjenige, der über Geld und Arbeitskraft verfügt, sondern der, der „Wissen“ im Produktionsprozess gezielt und rasch einzusetzen vermag. Ist auch die Frage nach der empirischen Evidenz, nach dem Realitätsgehalt von „Wissengesellschaften“ in der Soziologie bis heute nicht eindeutig entschieden, so ist der Perspektivenwechsel zur Ökonomisierung des Denkens und Handelns für den distanzierten Betrachter doch deutlich und liegt zugleich die bildungspolitische Brauchbarkeit dieses Schlagwortes angesichts der ökonomischen Strukturprobleme des Standorts Deutschland auf der Hand.

Waren Begriffe wie Risiko-, Erlebnis- oder Freizeitgesellschaft noch dazu geeignet, soziologische Bestseller zu produzieren oder dem Trend von Erziehungswissenschaftlern zur Erschließung neuer Berufsfelder zu entsprechen, verwandelt die bildungspolitische Zeitdeutung „Wissengesellschaft“ den Druck ökonomischer Zwänge in die Eröffnung neuer Handlungsspielräume und vielfältiger Beschäftigungsmöglichkeiten für jeden, vor allem für die nachwachsende Generation: „Die Wissensarbeiter von morgen sind klug, selbstbewusst, mobil und vernetzt. Aufgewachsen mit neuen Technologien, ist es für sie völlig normal, überall und jederzeit erreichbar zu sein. Wo sie arbeiten, ist gleichgültig, entscheidend ist die vernetzte Arbeitsumgebung. Die gut ausgebildeten Wissensarbeiter identifizieren sich stärker mit ihrem Wissensgebiet als mit dem Unternehmen. Damit sind sie prädestiniert für die Arbeit in Projekten. ... Wann und wo die Arbeit geleistet wird, bleibt jedem einzelnen überlassen. Das bietet enorme Freiheiten und individuelle Gestaltungsspielräume, fordert allerdings auch viel Selbstdisziplin und Initiative.“ (Berchtold 1999, S. B4)

Gleichwohl wird der Begriff der Wissensgesellschaft in der Bildungspolitik interessengeleitet genutzt und damit verkürzt. Ein bemerkenswertes Beispiel liefern die vom Bundesbildungsministerium 1998 veröffentlichten Wissens-

und Bildungsdelphi-Studien. Hier wurde ein 1996 eigens für das Ministerium erstelltes Gutachten von Gernot Böhme nur randständig verwendet, weil es dem in erster Linie positiv zu konnotierenden Begriff von Wissensgesellschaft nicht entsprach. Denn statt – wie Stehr – die Zunahme von Handlungsmöglichkeiten in der Wissensgesellschaft zu betonen, beschrieb Böhme vor allem die sozialen Folgeprobleme der Wissensgesellschaft und thematisierte die Kluft zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Wie bereits in den Reden Roman Herzogs angelegt, wurde die positive Umdeutung gesellschaftlicher Veränderungen vor allem in den Papieren der einschlägigen Zukunftskommissionen fortgeschrieben, beispielsweise 1998 im Abschlussbericht der Zukunftskommission Bayerns und Sachsens. Hier wurde das Konstrukt der Wissensgesellschaft zur Formulierung neoliberalistischer Argumente in der Bildungspolitik eingesetzt, Arbeitslosigkeit vor allem als Chance ständiger Weiterbildung betrachtet und die Übernahme niedrigdotierter Jobs als Voraussetzung eines neuen Unternehmertums gepriesen. In dem 1999 erschienenen Abschlussbericht der Zukunftskommission Baden-Württembergs wird jungen Menschen gar eine „Kultur des kreativen Scheiterns“ nahegelegt, „die es erlaubt ... immer wieder neu anzufangen“, denn – wie es hier heisst – die „Bedingungen für Erfolg und Scheitern ... haben sich grundlegend geändert“ (Zukunftskommission 1999, S. 119).

Vor diesem Hintergrund scheint die Erziehungswissenschaft tatsächlich gut beraten, mit dem Begriff der Wissensgesellschaft skeptisch umzugehen. Schon in seinem soziologischen Gebrauch ist er ja nicht nach wissenschaftlichen Geltungskriterien bestimmt, sondern dient vielmehr zur Erzeugung sinnstiftender Orientierungsleistungen, die durch Dramatisierung zugleich politisches Problembewusstsein schafft. Peter Weingart hat in seiner Analyse zur gegenwärtigen Situation der Soziologie dieses Phänomen sogar als einen generellen Mechanismus der Entwicklung moderner Sozialwissenschaften ausgewiesen (vgl. Weingart, zit. nach Friedrichs u.a. 1998, S. 22f.).

Hätte sich die Erziehungswissenschaft also davor zu hüten, den Begriff der Wissensgesellschaft in ähnlicher Weise als Antwort auf einen antizipierten Orientierungsbedarf der eigenen Klientel zu nutzen, verfügt sie doch – aus ihrer Tradition heraus – über spezifische Schlüsselbegriffe und Duale, die dem Utilitarismus des Wissensbegriffs opponieren. Rekurse auf Humboldt können dies belegen, helfen aber nur begrenzt, das Problem weiterzuentwickeln. Hiernach ist der „wahre Zweck des Menschen“ – bekanntermaßen – „nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt ... die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1959 [1792], S. 5). Auch für Schiller hatte der Einzelne zum Zwecke seiner „Veredelung“ einen Prozess zu durchlaufen, an dessen Ende die Überwindung des herrschenden Zeitgeistes stehen sollte. Danach war der Gebildete „zwar der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar ihr Günstling ist. Eine wohltätige Gottheit reiße den Säugling beizeiten von seiner Mutter Brust, nähre ihn mit der Milch eines bessern Alters und lasse ihn unter fernem griechischen Himmel zur Mündigkeit reifen. Wenn er dann Mann geworden ist, so kehre er, eine fremde Gestalt, in sein Jahrhundert zurück“ (Schiller 1960 [1795], S. 22f.). Schillers Empfehlung lautete folglich: „Lebe mit deinem Jahrhundert, aber sei nicht sein Geschöpf.“ (ebd., S. 24)

Vor diesem Hintergrund wirken bildungspolitische Slogans – wie die Formulierung des für die Delphi-Studien zuständigen ministeriellen Fachreferenten Hans-Herbert Wilhelmi: „Wir alle können die Humboldts des beginnenden neuen Jahrhunderts werden“ (Wilhelmi 1998, S. 216) – befremdlich. Denn der für die Wissensgesellschaft trainierte Einzelne ist ja gerade nicht der Gebildete, der mit naivem Bezug auf Humboldts Bildungsverständnis heute von der Bildungspolitik gefordert wird.

### III. Reformpädagogische Vorstellungen in der Gegenwart

Neben den m.E. fehlgeleiteten Versuchen der Bildungspolitik, das Leitbild der Wissensgesellschaft in die Tradition bildungstheoretischen Denkens zu integrieren, fällt aber zugleich der explizite Bezug auf die Reformpädagogik auf. Mit Hinweisen, die Rollen der Lehrenden und Lernenden im Bildungssystem seien neu zu definieren – insbesondere sei die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden zu stärken –, die Lernarrangements und -methoden seien einer gründlichen Revision zu unterziehen (vgl. Bildungs-Delphi 1998, S. 73-75; vgl. auch Arbeitspapier 2000; Vorläufige Empfehlungen 2001; Expertenbericht 2001), es müsse stärker auf die Anschaulichkeit von Präsentationen geachtet werden, die Schulen hätten sich 'dem Leben' (sprich: der Arbeitswelt, dem sozialen Umfeld und den Problemen in einer globalisierten Gesellschaft) gegenüber stärker zu öffnen (vgl. Zukunft gewinnen – Bildung erneuern 1999, S. 25/28), werden etwa in den Delphi-Studien, dem Memorandum der Bertelsmann-Stiftung oder den Arbeitspapieren des Forums Bildung, wengleich stereotyp verkürzt, in geradezu klassischer Weise auch reformpädagogische Argumente bedient. Dabei ist sich die Bildungspolitik ihrer Affinität zur Reformpädagogik durchaus bewusst. So heisst es beispielsweise im Arbeitspapier „Neue Lern- und Lehrkultur“ des Forums Bildung vom November 2000: „Beispiele für ein verändertes Herangehen an Lernen und Lehren entgegen tradierter Vorstellungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen gibt es, seit es Bildungsinstitutionen gibt. Vor allem die Reformbewegungen im ersten Drittel und in den sechziger und siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts haben zu einer veränderten Sicht auf Lern- und Lehrkulturen geführt. Seitdem existieren in der Praxis eine Vielfalt von Umsetzungen zur Realisierung einer neuen Lern- und Lehrkultur, die ungenügend wahrgenommen werden.“ (Arbeitspapier 2000, S. 6)

Und in der Tat finden sich in den historischen Quellen zahlreiche Analogien. So beschreibt beispielsweise Kerschensteiner das Prinzip der produktiven Arbeit mit Blick auf den Volksschulunterricht folgendermaßen: „Wer durch zeitgenössische Schilderungen und anderes Quellenmaterial oder auch nur aus der Lektüre von historischen Schriften der Gegenwart historische Kenntnisse selbstständig ableiten läßt, wer durch den Schülern überlassene dramatische Gestaltung von Dichtungen in gebundener und ungebundener Form diese Schüler den Inhalt tiefer erleben und erfassen läßt, wer in Arbeitsgemeinschaften Gelegenheiten schafft zur Entwicklung der Feinfühligkeit im geselligen Verkehr der Schüler, wer die Schüler anleitet, sich selbst Einblick in physikalische, chemische, biologische Gesetze zu verschaffen, sie alle gestalten den Unterrichtsbetrieb nach dem Prinzip der produktiven Arbeit.“ (Kerschensteiner 1913, S. 58) Der Anschauungsunterricht macht also „die *eigenen Erfahrungen* der Kinder zum Mittel- und Ausgangspunkt seiner Tätigkeit“ (ebd., S. 112) und öffnet zugleich die Schule gegenüber dem Leben.

Löst man sich von den weit ausgreifenden Visionen des Begriffs der Wissensgesellschaft ohne sich im Rückgriff auf die in gewisser Weise nicht minder visionären Traditionen der deutschen Bildungstheorie gleichzeitig gegen die rationalen Elemente des Konzepts zu immunisieren, scheint mir in der Dimension des Wissenserwerbs, in der Unterscheidung zwischen verschiedenen Typen und Transferformen von Wissen eines der Kernprobleme der Rezeption des Begriffs der Wissensgesellschaft für die Erziehungswissenschaft zu liegen. Und tatsächlich liegen hier Überschneidungen mit den Ansätzen der Reformpädagogik vor.

Weil aber auch der Begriff der Reformpädagogik ja keine homogene Denkschule darstellt und – wie Jürgen Oelkers stark betont hat – kein historisch klar und eindeutig abgrenzbares Phänomen beschreibt, zunächst eine Bemerkung über den wechselseitigen Ausschluss von Wissensgesellschaft und Reformpädagogik: Wie immer in den Visionen der Wissensgesellschaft der in multiplen Zusammenhängen zunehmend „flexible“ Wissensarbeiter auch stillisiert werden mag – kognitive, wissensbasierte Operationen bleiben der Kern seiner Tätigkeit. Und gegenüber dieser Dimension von Spezifität und Spezialisierung scheinen reformpädagogische Konzepte der Deregulierung von Lehr-/Lernsituationen, der Entspezifizierung von Inhalten und der Deprofessionalisierung des Lehrers geradezu das Gegenteil anzusprechen.

Ein gutes Beispiel dazu liefern Argumente wie die von Peter Struck. Sein Plädoyer, ausgerechnet beim Computerlernen „fachfremde Lehrer“ einzusetzen – „Lehrer, die Schüler zu Fragen beraten, die nichts mit ihren Studienfächern zu tun haben“ –, begründet er folgendermassen: Fachfremde Lehrer „sind noch so nahe am Fragehorizont des Lernschwächeren, dass sie sich viel besser in seine Lernnot hineinversetzen können ... Da sie das Problem gerade erst selbst so richtig begriffen haben, durchschauen sie es in dem Moment besonders gut, in dem sie es anderen erläutern – und erklären es dadurch verständlich.“ (Struck 2000, S. 5) Es wundert nicht, dass solche Auffassungen bereits in der Zeitungspressen entsprechend gezeißelt werden: „Wir freuen uns schon darauf, gemeinsam mit einem Monteur, der 'das Problem' unseres Autos 'gerade erst selbst richtig begriffen hat', den Kopf über den Motor zu beugen.“ (Seifert 2000, S. 46)

Abgegrenzt gegenüber Vorstellungen einer Lernkultur des Dilettantismus, die ja auch zur Reformpädagogik oder wenigstens zu ihrer Rezeption gehören, sind die Prinzipien der Anschaulichkeit, des Anknüpfens an bereits vorhandene Erfahrungen und der Öffnung der Schule gegenüber dem Leben, wie sie in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zur Optimierung von Lehr-Lernprozessen in Schule und Hochschule empfohlen werden, von der neueren Lehr-Lernforschung auf spezifische Weise bestätigt, aber auch relativiert worden.

### IV. Neuere Ansätze in der Lehr-/Lern-Forschung

Ausgangspunkt der Diskussion ist die Unterscheidung zwischen dem systematischen Erwerb inhaltlichen Wissens durch direkte Instruktion und dem Erwerb „lebenspraktischen Anwendungswissens“, das hier als „situiertes“ Wissen bezeichnet wird (Weinert 1998, S. 101). Das Gegenteil solchen anwendbaren – also situierten – Wissens ist das „träge“ Wissen, das seinem ursprünglichen (Lern-)Kontext verhaftet bleibt und damit nicht in andere Kontexte trans-

ferierbar ist. Träges Wissen ist gekennzeichnet durch ein bloß additives Aneinanderreihen von Wissensinhalten (vgl. Baumert 1998, S. 216), das bei anderen durchaus „einen informierten Eindruck erwecken ... und uns zugleich die Chance geben [kann], überall und über alles wenigstens ein bisschen mitreden zu können.“ (Weinert 1998, S. 108)

Wenn nur ein (kurzfristiges) inhaltliches Verständnis des Lerngegenstandes erzeugt werden soll – und dies ist in Schulen und Hochschulen etwa bei Prüfungen ja häufig der Fall, steht zugleich die Leistungs- und nicht die Lernorientierung im Vordergrund. Die „zu starke“ sog. „Performanzorientierung“ trägen Wissens verleitet deshalb dazu, „neue Probleme möglichst rasch und möglichst ohne weitere Vertiefung [zu] bewältigen und danach ab[zu]haken.“ (Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 140) Demgegenüber scheinen Lernarrangements, die sich ohne Leistungsdruck von möglichst authentischen Problemvorgaben durch die Lehrenden hin zur problembezogenen Lösung durch die Lernenden bewegen, am ehesten geeignet, ein transferfähiges, und das heißt in vielfältigen Situationen innerhalb und ausserhalb des Aneignungskontextes einsetzbares, also: situiertes Wissen zu produzieren.

„Dass die neueren Modelle situierten Lernens wieder auf die Relevanz anwendungsorientierten [Wissens] ... aufmerksam machen“, wird im Max-Planck-Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik nicht nur positiv bewertet, sondern auch mit dem Hinweis begleitet, dass „die pädagogischen Grundideen ... zum großen Teil bereits im Rahmen der deutschen Reformpädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts etwa von Kerschensteiner ... formuliert“ worden sind (Renkl 1996, S. 88). Um Wissen in Handlungszusammenhänge überführen zu können, um es anwenden zu können, ist es eben „nicht ausreichend, Wissensphänomene lediglich aus kognitiver Sicht zu behandeln“ (ebd.), sondern muss der Anwendungsbezug beispielsweise im Projektunterricht selbst bereits hergestellt werden.

Neuere Forschungsergebnisse legen aber nahe, dass der Erwerb situierten Wissens durch multipel aufbereitete Lernkontexte allerdings nur dann erfolgversprechend verläuft, wenn die Lernenden, erstens, genügend Eigeninitiative zeigen können, d.h. die Lösungsmöglichkeiten sollten nicht bereits vorgegeben sein (vgl. Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 148/150), sie, zweitens, nicht unter Leistungsdruck stehen (ebd., S. 152) und wenn, drittens, die Lernenden zugleich ausreichend instruktionale Unterstützung erfahren (ebd., S. 148/152f.).

Genau hier zeigt sich nach den Möglichkeiten vor allem die Grenze der Reformpädagogik: „Ohne geeignete instruktionale Unterstützung ... gelingt es allenfalls denjenigen Lernenden, die von vornherein hervorragende Lernvoraussetzungen besitzen, insbesondere denjenigen mit hohem Vorwissen, von solchen Lernangeboten zu profitieren. Der durchschnittliche Lerner hingegen braucht Unterstützung, um nicht im ‚Dickicht der Lernumgebung‘ verlorenzugehen.“ (ebd., S. 152f.) Hierfür kommen „zahlreiche unterschiedliche Instruktionsformen in Betracht: von einer Lehrperson oder einem fortgeschrittenen Peer bereitgestelltes *Scaffolding*; Bereitstellen einer Strategie, wie mit einer bestimmten Lernumgebung umzugehen ist; einführende Informationspräsentation durch eine Lehrperson usw.“ (ebd., S. 152)

Geht mit „dem fehlenden Verständnis des Stoffes ... vor allen Dingen [eine] geringe Kompetenz zum Transfer des Gelernten in außerschulischen Situatio-

nen einher“ (Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 140), und belegen Untersuchungen zum Erwerb situierten Wissens in der kaufmännischen Ausbildung sowie im Medizinstudium demgegenüber die Effektivität instruktionaler Lehr-Lern-Modelle (vgl. ebd., S. 148-153), so scheint *situiertes, an reformpädagogischen Konzepten ausgerichtetes Lernen eben nicht per se erfolgversprechend* zu sein. Statt dessen wird die nur *relative Bedeutsamkeit situierten Wissenserwerbs als „Ergänzung traditioneller Wege des Lernens und Lehrens“* betont (Renkl 1996, S. 87). Der systematisch-sachlogische Aufbau von Wissen als entscheidende Voraussetzung für den Erwerb anwendbaren Wissens darf also nicht ausgeblendet werden. Auch für Wissenstransferprozesse im Studium gilt, dass „nur durch instruktional unterstützte Anregung von Konstruktionsprozessen ... in komplexen Situationen die Transferfähigkeit [erhöht] ... und das Auftreten trägen Wissens unwahrscheinlicher“ gemacht werden kann (Gruber/Mandl/Renkl 2000, S. 152). Voraussetzung für den Aufbau situierten Wissens ist damit eine „solide und gut organisierte Wissensbasis“ (Baumert 1998, S. 216), die – nach neueren Ergebnissen der pädagogischen Psychologie (vgl. Weinert/Helmke 1997; Weinert 1996, 1997, 2000) – am ehesten durch direkte Instruktion erworben wird und das heisst durch einen vom Lehrer gesteuerten Unterricht, der systematisch und verständnisorientiert für einen kumulativen eben nicht rein additiven Wissenserwerb sorgt. Genau dies ist aber das Unterrichtsmodell der von der Reformpädagogik so scharf kritisierten „Lernschule“. Die „sinnbezogene Lernabsicht“ im Sinne des situierten Wissens ist erst die nachfolgende Voraussetzung für gelingende Lernprozesse, denen dann wiederum der Erwerb metakognitiver Kompetenzen, d.h. der gezielte Aufbau von Lernstrategien, und schliesslich die Ausbildung von Handlungs- und Wertorientierungen folgt (vgl. Weinert 1998, S. 117-119). Kritisch wird auch die korrigierende Wirkung der Selbsteinschätzung des Schülers im Lernprozess beurteilt: „Gerade bei reduzierter externer Kontrolle, hängt erfolgreiches Lernen maßgeblich von der Fähigkeit ab, Fehler zu erkennen und eigene Wissenslücken richtig zu diagnostizieren. Beides sind Voraussetzungen sinnvoller Selbstregulationsmaßnahmen. In der Regel wird die Fähigkeit der Selbstdiagnose von Schülern erheblich überschätzt“ (Baumert 1998, S. 218).

Mit anderen Worten: Reformpädagogische Vorstellungen „ganzheitlichen“ Lernens, der Öffnung von Schule hin zum „Leben“ und des „selbstregulierten Lernens“ stoßen hier an ihre Grenzen.

## V. Zur notwendigen Synthese von Wissen und Wissenstraditionen in der Erziehungswissenschaft

Ausgangspunkt meiner Überlegungen war der Gedanke, die grossen Formate bildungspolitischer Leit- oder Schlüsselbegriffe nicht allzu voreilig nur deshalb zurückzuweisen, weil der ihnen anhaftende Schlagwortcharakter ein solches Vorgehen erleichtert, oft ja geradezu herausfordert. Diese „Kritik der Kritik“ geht davon aus, dass bestimmte Elemente solcher Leitbegriffe einen durchaus berechtigten und rationalen Kern haben, der nicht so leicht übergangen werden sollte. Umgekehrt ist natürlich auch die Radikalität der kritisierten Kritiken insofern erklärlich, als ihr spezifischer Modus in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in Deutschland angelegt ist. Im Widerstreit der „Paradigmen“ und „Schulen“ – man braucht nur an die Konkurrenz zwischen geisteswissenschaftlich-philosophischen und

empirischen Zugängen zu denken – wurde die Paradigmen- und teildisziplinübergreifende Rezeption von Forschungen und Forschungsergebnissen oft fundamentalistisch und insofern unproduktiv überdeckt. Bezieht man sich auf den Begriff der Wissensgesellschaft fiele es im Kontext der deutschen Tradition sicher leicht, „Bildung“ und „Wissen“ gegeneinander auszuspielen. Und sicherlich hätte ein solcher begriffstheoretischer Themenzugang auch sein spezifisches Recht. Gleichzeitig gehört es aber auch zu den Schwächen der deutschen Diskussion, die Analyse und Vertiefung von *Begriffen*, weniger dagegen die Formulierung und Handhabung von *Problemen* in den Vordergrund zu stellen.

Aus dieser Perspektive habe ich versucht, die Problematik von „Wissensgesellschaft“ und „Reformpädagogik“ in zwei aufeinanderfolgenden Stufen zu behandeln:

Auf der ersten Stufe – der Stufe der Begriffe – bieten sich angesichts der überbordenden Literatur zur Wissensgesellschaft gerade im Kontext der dahinter stehenden Gesellschaftsmodelle genügend Gründe an, der Erziehungswissenschaft Distanz zum Konzept der „Wissensgesellschaft“ anzuraten. So wie man hier die Diskutanten bereits nach verschiedenen „Lagern“ unterscheiden kann, ist dies in bezug auf die „Reformpädagogik“ in Deutschland ja geradezu Tradition.

Die zweite – problembezogene – Stufe der Präsentation sollte aber nicht bei den gross formatierten Kontroversen verbleiben und eine neue Variante hinzufügen, sondern konzentrierte sich auf die in der Literatur selbst gegebenen Überschneidungen von Wissensgesellschaft und Reformpädagogik. Ganz unabhängig von weit ausladenden Begriffsdebatten scheint mir also die operative Seite im Begriff der Wissensgesellschaft und die operative, den Lehr- und Lernmethoden zugewandte Seite der Reformpädagogik eine zentrale Schnittstelle.

Wenn die Erziehungswissenschaft die eher zufälligen und willkürlichen wechselseitigen Bezugnahmen der Vertreter beider Konzeptionen nicht nur als Beobachterin begleiten will, also die Beziehung zwischen Wissensgesellschaft, einem Begriff dem sie sich nicht gänzlich verweigert, und Reformpädagogik, einer der wohl bedeutendsten Traditionen des erziehungstheoretischen Denkens auch in Deutschland, nicht allein der *bildungspolitischen* Komposition überlässt, muss das fragmentierte Wissen der Teildisziplinen aufeinander bezogen und insofern integriert werden. Die notwendige Sukzession von instruktionalem und situierendem Lernen, wie sie in der pädagogischen Psychologie herausgearbeitet worden ist, zeigt, dass offenbar beide Komponenten – die der „alten Schule“ und die der Reformpädagogik im Prozess der Wissensaneignung – ihr Recht haben. Aber eben nicht kompromisshaft nebeneinander, sondern auf spezifische Weise nacheinander und die Erziehungswissenschaft damit nicht nur theoretisch fundierte Distanz, sondern auch prozessanalytische Kompetenz in der bildungspolitischen Diskussion zur Wissensgesellschaft zeigen kann. Dass dabei auf historische Konzepte der Reformpädagogik zurückgegriffen wird, spricht einmal mehr für die Notwendigkeit der Synthese von Wissen und Wissenstraditionen in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

## Literatur

- Arbeitspapier Nr. 7 (2000): „Neue Lern- und Lehrkultur“. Einstiegsdiskussion des Forum Bildung vom 20. November, Bonn (Manuskript).
- Baumert, J. (1998): Forum 5: Fachbezogenes-fachübergreifendes Lernen/Erweiterte Lern- und Denkstrategien. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April in der Ludwig-Maximilians-Universität München, München, S. 213-225.
- Berchtold, W. (1999): Arbeiten im 21. Jahrhundert. Die Wissensarbeiter von morgen erobern die Wirtschaft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 16. März, S. B4.
- Bildungs-Delphi (1998): „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (Abschlussbericht 1996/1998), durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, München.
- Expertenbericht (2001): Neue Lern- und Lehrkultur. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung, Bonn (Manuskript).
- Friedrichs, J. u.a. (1998): Diagnose und Prognose in der Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft: Die Diagnosefähigkeit der Soziologie, hg. v. J. Friedrichs, M.R. Lepsius u. K.U. Mayer, Opladen, S. 9-31.
- Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (2000): Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In: Mandl, H./Gerstenmeier, J. (Hg.), Die Kluft zwischen Wissen und Handeln, Göttingen, S. 139-156.
- Humboldt, W. v. (1959): Wie weit darf sich die Sorgfalt des Staates um das Wohl seiner Bürger erstrecken? (1792). In: Wilhelm von Humboldt. Bildung und Sprache. Eine Auswahl aus seinen Schriften, besorgt v. C. Menze, Paderborn, S. 5-18.
- Kerschensteiner, G. (1913): Begriff der Arbeitsschule, 2., verb. u. wesentl. verm. Aufl., Leipzig/Berlin.
- Offe, C. (1975): Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik – Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. In: Roth, H./Friedrich, D. (Hrsg.), Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten, Teil 1, Stuttgart, S. 217-252.
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau 47, S. 78-92.
- Schiller, F. (1960): Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), hg. v. A. Reble, Bad Heilbrunn/Obb.
- Seifert, H. (2000): Aussichten in die neue Lernwerkstatt. Mobil, global, vernetzt, sanktionsfrei – aber fachfremd sei der neue Lehrer: Über die jüngste Seifenblase der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. August, S. 46.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt/M.
- Struck, P. (2000): Wie lernen Kinder und Jugendliche am besten? In: Praxis Deutsch 161, S. 4-6.
- Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung (2001): Neue Lern- und Lehrkultur, Bonn (Manuskript).
- Weinert, F.E. (1996): 'Der gute Lehrer', 'die gute Lehrerin' im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung 14, S. 141-151.
- Weinert, F.E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten 2, S. 1-16.

- Weinert, F.E. (1997): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: Friedrich Jahresheft. Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit, S. 50-52.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1997): Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Leschinsky, A. (Hg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen, Weinheim, S. 223-233.
- Weinert, F.E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Dokumentation zum Bildungskongress des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst am 29./30. April in der Ludwig-Maximilians-Universität München, München, S. 101-125.
- Wilhelmi, H.-H., (1998): „... auf dem Weg zu einer neuen Allgemeinbildung“. In: Dally, A. (Hrsg.), Bildung im Umbruch: Anforderungen der AGENDA 21 und Chancen der Informationsgesellschaft. Loccumer Protokolle 57/97, Stadthagen, S. 213-216.
- Zukunft gewinnen – Bildung erneuern (1999): Memorandum des Initiativkreises Bildung der Bertelsmann Stiftung unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten, Gütersloh.
- Zukunftskommission Gesellschaft 2000 (1999): Solidarität und Selbstverantwortung. Von der Risikogesellschaft zur Chancengesellschaft. Bericht und Empfehlungen der Landesregierung Baden-Württemberg, Stuttgart.

*Annette M. Stroß*, Dr. phil. M.A., Privatdozentin an der Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ist seit Wintersemester 2000/2001 als Vertretungsprofessorin für Allgemeine Pädagogik an der Hochschule Vechta, Institut für Erziehungswissenschaft, Burgstrasse 18, 49377 Vechta, tätig; private Anschrift: Eponastraße 3, 68526 Ladenburg am Neckar; e-mail: [annettestross@uni-vechta.de](mailto:annettestross@uni-vechta.de)