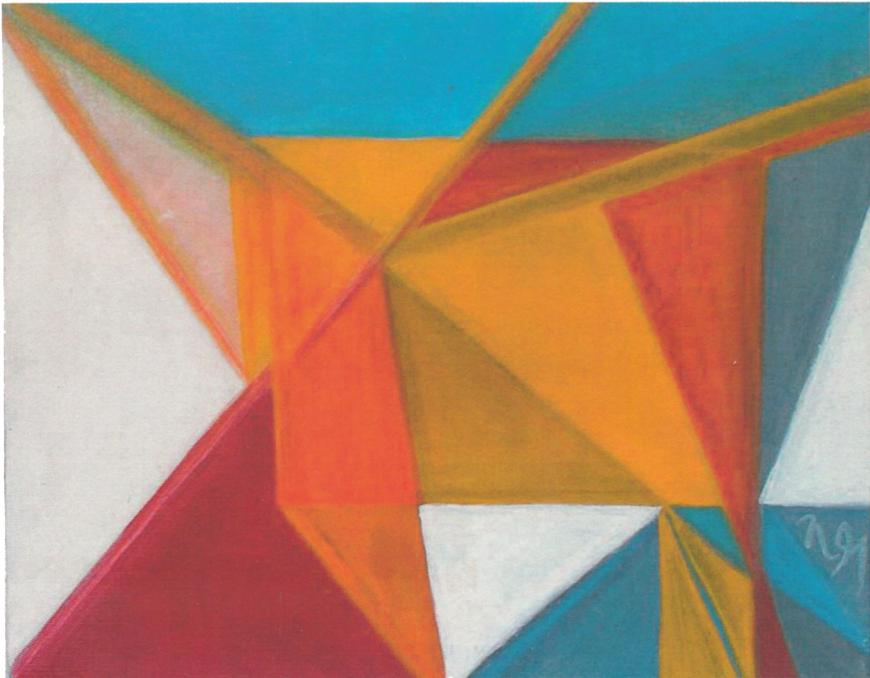


Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

**Bildungsparameter
aus
soziologischer Perspektive**



Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive

Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

**Bildungsparameter
aus
soziologischer Perspektive**

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Umschlagbild: Kristall I anne ross (Privatbesitz)

Layout: Paul G. Roßnagl

Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt, 2005

Das ausschließliche elektronische Nutzungsrecht ist ab 1.10.2010 auf die Autorin übergegangen.
Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung
vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein
anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Autorin reproduziert oder unter Verwendung
elektronische Systeme verarbeitet werden.

Vorwort

*Intellekt ohne Leibbasis
Emotion ohne Herzentiefe
Leistung ohne Gemütsverwurzelung
Verfehlen den menschlichen Bildungssinn*

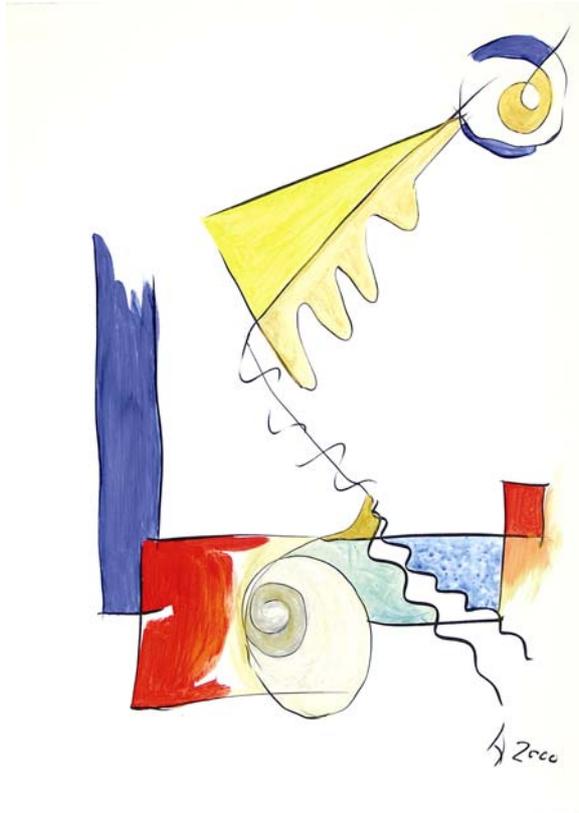
Sinnvoll in der Welt mit anderen Menschen zusammen leben zu können und sinnenfällig die Dinge der Welt wahrnehmen und gestalten zu können gelingt dem Menschen dann, wenn er seine leiblichen und geistigen Dimensionen, seine personalen und sozialen Intentionen in regem Austausch und gegenseitiger Befruchtung lebt. Emotion und Phantasie, seelische Empfindungen und leib sinnliche Erlebnisse gehören ebenso elementar zum Menschsein wie rationale Denkfähigkeit und vernünftiges Urteilsvermögen. Menschen bilden zu wollen ohne die Leibbasis der Lernvollzüge zu beachten führt zu einer Verfehlung des menschlichen Bildungssinns. Doch angesichts der zivilisatorisch-technischen bedingten Lebensmodalitäten gefährden sensuelle Mangelzustände global das essentielle Lebensexistential einer erfüllten Menschlichkeit. Die ganzheitliche Beteiligung am Leben selbst - mit Sinnen und Vernunft, mit Fühlen und Denken, mit Leib und Geist ist zur lebenerhaltenden Bildungsaufgabe in unseren modernen Gesellschaften geworden. Schulische Bildungsprozesse haben die Realsituationen der alltäglichen Lebenswelten ernstzunehmen und mitzugestalten, wenn Bildung einen lebensförderlichen Wert haben soll. Pädagogik und Soziologie sind in einem unauflösbaren Netzwerk verflochten und zuverlässige Parameter für effektive Bildungsprozesse können nur aus soziologischer Perspektive evaluiert werden.

Im Focus der aktuellen Suche nach validen Bildungsparametern aus soziologischer Perspektive lege ich mit dieser Anthologie wesentliche Ergebnisse meiner langjährigen Lehre und Forschung für den elementaren Bildungsbereich vor. Die teilweise schwer zugänglichen Originalpublikationen dazu erstrecken sich über drei Jahrzehnte wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Problemstellungen innerhalb der universitären Lehrerbildung und spiegeln meinen interdisziplinär geführten Diskurs in exemplarischen Streiflichtern wieder.

München, Pfingsten 2005

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl





*„Die Logik öffnet durch Begrenzung
sie weitet durch endliche Zeichen“*

Hugo Kükelhaus

*die den Pfad der Erkenntnis
auf dem schmalen Grat
zwischen Logik und Intuition erkunden,
um eine menschenwürdige Bildungskultur zu bewirken
~ ihnen allen widme ich dieses Buch*

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	Seite
Vowort	5
Lehrperspektiven	11
1. Sachverständnis zwischen Naturwissenschaft und Soziologie..	17
1.1. Naturwissenschaftliche Erkenntnis als Antwortsuche für gesellschaftliche Lebensfragen	19
1.2. Naturwissenschaftliche Forschungsstrategien als relationale Antwortmodi menschlicher Erkenntnissuche.....	38
1.3. Lebensweltbasierte Sinnlichkeit als Basis objektivierender Reflexion.....	51
2. Grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und gesellschaftlicher Leistungserwartung.....	61
2.1. Humanität als problematische Fundamentalkategorie gesellschaftlicher Bildungserwartungen	63
2.2. Ganzheitlicher Lernbegriff entgegen einer Dichotomisierung von Emotion und Ratio	66
2.3. Pädagogische Lebenshermeneutik angesichts der heute gesellschaftlich agierenden Kinder	70
2.4. Multisensorische Sinnlichkeit als Bildungsexistenzial in der sozial deprivierten Lebenswelt	85

3.	Bildungskompetenz für morgen im interdisziplinären Focus.....	99
3.1.	Multidimensionale Bildungswege anstelle einseitiger Ausbildungsstrategien	101
3.2.	Kommunikation und Gespräch als interkulturelle Lebens- und Überlebensaufgabe	108
3.3.	Orientierung an ganzheitlichen Erfahrungswelten entgegen einer unwirksamen Realitätsferne	111
3.4.	Lernprozesse in Balance von Kognition und Sozialisation	114
3.5.	Fächerübergreifende Einsichten über den intersubjektiven Diskurs mit den Dingen der Lebenswelt	119
4.	Bildungsphilosophische Wegweisungen	125
4.1.	Sinnlichkeit und Reflexionsverpflichtung für eine ganzheitliche Wahrnehmung der Welt	127
4.2.	Universale Dynamik leibsinlicher Lebensvollzüge als fundamentale Bildungskategorie	139
4.3.	Menschen und Dinge als gegenseitiges Wirk Ganzes auf dem Weg des "Fühl-Sehens" erfahren	147
4.4.	Ethisch begründete Handlungsorientierung in Relationalität von Ich-Wir-Welt	153
5.	Sozialkompetenz und Dialogkultur als bildungspraktische Maximen	157
5.1.	Beziehungsethische Einsichten auf der Suche nach einer schulpraktischen Dialogkultur	159
5.2.	Ontogenese und Sozialisation ästhetischen und ethischen Verhaltens in basaler Verknüpfung	169

5.3. Soziokulturelle Wirkungsdimensionen der Schulbildung als Bildungsethos	176
5.3. Dynamisches Denken als Motiv einer hochschuldidaktischen Studienkultur	180
Anhang	185
Forschungsschwerpunkte	185
Bibliographie.....	198
Hochschulschriften.....	218
Online-Veröffentlichungen und multimediale Beiträge.....	224
Interdisziplinäre Promotionen.....	228
Interdisziplinäre Lehrveranstaltungen.....	229

Lehr-Perspektiven

Dem einzelnen Hochschullehrer obliegt die oft nicht leicht zu realisierende Aufgabe, „im Exemplum“ deutlich zu machen, was umfassendere Theoriebestände und Denkmodelle repräsentieren.

*Er muß versuchen, gleichsam „Nahaufnahmen“ von komplexen Wissenschaftsfeldern und wissenschaftlichen Forschungsstrategien zu machen:
"wissenschaftliche Nahaufnahmen", die einen nahen und intensiven Blick auf die viel umfassenderen Konstituenten und Merkmale der wissenschaftlichen Landschaft ermöglichen.*

Verstehen-lernen und dynamisches Denken sind dabei wichtige Zielperspektiven der Lehre allerdings immer basierend auf einer soliden Kenntnis des logisch-strukturellen „Fonds“ wissenschaftlicher Inhalte.

Doch sind es wohl die fruchtbarsten Momente im universitären Bildungsgeschehen, wenn Wissenschaft auch zum Erlebnis wird, das nachhaltig „begeistert“, weil Kognition und Emotion einander bestärken.



MUM-Münchner UNI-MAGAZIN 1992

Lehr-Perspektiven

„Lehrkreativität“ ist gefordert - auch in der Hochschullehre!

Meine eigenen Metareflexionen zur Lehre: heute thematisiere ich sie in der Gruppe in der Gruppe der Studierenden. Das Prinzip, die Lehre aus der Perspektive der Lernenden heraus zu organisieren und zu thematisieren versuche ich unmittelbar anzuwenden - und das bringt erstaunliches Leben in die müde Seminargruppe! Wir sprechen über die Studienwünsche und Studienvorstellungen der einzelnen, vergleichen diese untereinander, aber auch mit den Studienordnungen und Prüfungsinhalten, denen Studierende und Hochschullehrer und –lehrerinnen gleichermaßen verpflichtet sind:

- wenig konserviertes Wissen wird artikuliert, dafür viel lebendiges Interesse an Studieninhalten kundgetan
- wenig Stoff wird abgehakt, aber viel Sachmotivation entwickelt
- wenig strategisch-strukturelles Wissen wird vorgetragen, dafür viel dynamisch-funktionales Denken angebahnt!

Und die Hinweise auf die Fachliteratur als Pflichtlektüre fallen auf fruchtbaren Boden, allerdings auch meinerseits mit gewichtenden Anmerkungen vorgetragen; denn nicht die Masse der gelesenen Titel bringt wissenschaftliches Wissen hinüber - es ist auch hier das um Verstehen bemühte „Studieren“, das wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt.

Studierende gestalten Lehre mit

Die Einbeziehung der Studierenden in die Lehre geschieht traditionellerweise so, daß Studentinnen und Studenten Einzelreferate oder Teamreferate vortragen. In „häuslicher“ Vorbereitung werden Thesen und Theorien aus der Fachliteratur zu einem bestimmten Thema oder zu einer wissenschaftlichen Problemstellung vorgestellt. Die eigenständige Analyse von Fachliteratur, die Systematisierung und schriftsprachliche Strukturierung der so gewonnenen Kenntnisse und das didaktische Geschick für ein höreradäquates Vortragen der Referate sind dabei elementare Bedingungen für die erfolgreiche Absolvierung des Seminars.

- „Glück“ hat der Studierende dann, wenn er vor einem Hochschuldozenten referiert, der seine Ausführungen inhaltlich stützen kann und aus einer umfassenden Fachperspektive Stellung nimmt, sowie vertiefende bzw. erweiternde Impulse und Anregungen gibt.

- „Pech“ hat der Studierende dann, wenn er „Alleinunterhalter“ ist und nach Beendigung des vorgelesenen bzw. vorgetragenen Referates das fade Gefühl zurückbleibt, nicht zu wissen, ob er es „richtig“ gemacht hat: ob er mit seiner Zusammenstellung der Inhalte richtig liegt in der Koordination von theoretischen Teilaspekten etwa, ob er mit seinen erarbeiteten Kenntnissen auch für das Examen richtig liegt, also einen adäquaten Stellenwert des Referat-inhalts innerhalb des umfassenderen Studieninhalts bestimmen kann.

Doch richtig Spaß kann Studieren und Hochschullehre dann machen, wenn nicht nur „Referieren“ von Fachliteratur angesagt ist! Manchmal darf ein Seminarablauf auch „ShowEffekt“ haben - zumindest hilft das, manch verschlafene Lehrveranstaltung doch eher wach zu absolvieren. Medien aller Art sind dabei unterstützend einzubeziehen - auch wenn nicht immer eine „MultiMedia-Show“ möglich ist! Und daß Studierende dabei erfinderisch und kreativ sein können, habe ich oft erfahren - auch die im Studium oft auf die Sitzfunktion reduzierte „Leiblichkeit“ sollte so oft wie möglich aktiviert werden! Die VHS-Verfilmung von Vorlesungen und Seminaren (bei der ich selbst neben der Moderation als Kamerafrau Regie führte) brachte interessante Metareflexionen für diejenigen Studierenden, die „dabei“ waren - und brachte interessante Anregungen für weitere Studierende, welche die Dokumentation der Lehrveranstaltung ansahen und analysierten.

Lehre darf auch
"Show-Effekte" haben
**„Nahaufnahmen“ von komplexen
Wissenschaftsfeldern**



Der tradierte Inhaltskanon der universitären Disziplinen und Studienfächer hat in unserer Zeit eine unübersehbare Fülle von Inhalten erreicht. Jedes Fach ist in seinen Studien- und Prüfungsordnungen dazu gezwungen, eine gut begründete Auswahl der fachrelevanten Inhalte vorzunehmen. Dem einzelnen Hochschullehrer obliegt die oft nicht leicht zu realisierende Aufgabe, „im Exemplum“ deutlich zu machen, was umfassendere Theoriebestände und Denkmodelle repräsentieren. Er muß versuchen, gleichsam „Nahaufnahmen“ von komplexen Wissenschaftsfeldern und wissenschaftlichen Forschungsstrategien zu machen: "wissenschaftliche Nahaufnahmen", die einen nahen und intensiven Blick auf die viel umfassenderen Konstituenten und Merkmale der wissenschaftlichen Landschaft ermöglichen. Dabei ist nicht nur die wissenschaftlich verantwortete Auswahl der Studieninhalte zu leisten, sondern auch deren Didaktisierung für die Lehre - eine schwierige Aufgabe, welche die Universitätsdozenten und -dozentinnen immer wieder vor neue Bemühungen stellt.

Die modernen Lerntheorien bestätigen für die Realisierung dieser Aufgaben von unterschiedlichen Forschungsansätzen her das Prinzip der Theoriegenese als „guided discovery learning“ - als Entwicklung und Entfaltung von wissenschaftlichen Hypothesen und theoretischen Modellen in Koordination mit der Denkfaltung des jungen Wissenschaftlers selbst. Meine Erfahrung dazu im Blick auf die heutigen Studierenden hat gezeigt, daß wissenschaftliche Theorien um so intensiver entwickelt und um so extensiver angeeignet werden können, je näher die Theoriegenese an der körperhaft-sinnlichen Lern- und Wahrnehmungsdimension des jungen Menschen liegt - ein wahrlich nicht leicht zu realisierendes Prinzip in der von Bücherbergen, Papierfluten und Massenveranstaltungen geprägten Universitätslandschaft!

Doch sind es wohl die fruchtbarsten Momente im universitären Bildungsgeschehen, wenn Wissenschaft auch zum Erlebnis wird, das nachhaltig „begeistert“, weil Kognition und Emotion einander bestärken. Als Hochschullehrerin und -lehrer hat man dabei die Funktion zu erfüllen, sachkundiger Organisator der wissenschaftlichen Theoriebestände zu sein - aber auch in persönlicher Authentizität als engagierter Interpretator seinen eigenen Kontext von

Wissen und Erfahrung einzubringen. Verstehen-lernen und dynamisches Denken sind dabei wichtige Zielperspektiven der Lehre - allerdings immer basierend auf einer soliden Kenntnis des logisch-strukturellen „Fonds“ wissenschaftlicher Inhalte.

Wissensvermittlung, geleitet vom Interesse an der Lebenswelt

Wo die universitäre Lehre nicht nur auf die Vermittlung von wissenschaftlich „gesichertem“ (oftmals konserviertem) Wissen abzielt, sondern die Genese von wissenschaftlichen Inhalten und Methoden impliziert, wird das lebensweltliche Interesse von Wissenschaft deutlicher erfahrbar als im nachträglichen Transfer von wissenschaftlichen Kenntnissen in die Alltagspraxis. Besonders klar wurde mir das in einer Reihe von Vorlesungen und Seminaren, die ich zum Studienbereich „Der Sachunterricht im interdisziplinären Kontakt“ angeboten habe. Meditative und ökologische Problembereiche unserer Zeit waren für viele Studierende der vielleicht „extrinsische“ Motivationsansatz, um sich im Sinne der intrinsisch bedeutsamen Sachmotivation (Fachstudium-Motivierung!) engagiert mit vielfältigen fachinhaltlichen Theoriebeständen auseinanderzusetzen. „Eingekleidet“ in so komplexe Themenbereiche wie „Erde“ - „Wasser“ - „Luft“ - „Licht/Feuer“ ließen sich zentrale und umfassende Inhalte entwickeln, welche der Disziplin adäquate Kenntnisse zum Ziel hatten und gleichzeitig die Lebensbedeutsamkeit von Wissenschaft wie ihre ethische Alltagsrelevanz herausstellten.

Dieser Text ist entnommen aus: MUM - Münchner Uni Magazin. Zeitschrift der Ludwig-Maximilians-Universität Nr. 1992, Seite 10 - 11

Das Lehramtstudium gilt nicht nur unter Kritikern in vielen Teilen als reformbedürftig. theorielastig, aufwändig und praxisfern würden Didaktik und Pädagogik oft präsentiert, heißt es, mit dem spätem Beruf jedoch hat das ganze leider nicht immer allzu viel zu tun. Wer einen Kurs von Maria-Anna Bäuml-Roßnagl besucht, könnte schnell in Verlegenheit geraten, einige Vorurteile revidieren zu müssen: Im Seminar der LMU-Professorin für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik kann man Studenten antreffen, die in kleinen Gruppen um Tische herum oder auch auf dem Fußboden sitzen und mit erhitzten Gesichtern

diskutieren. Sie streiten – und das äußerst konstruktiv: Zum Beispiel darum, wie man heterogenen Klassen begegnet, welche Schlüsselqualifikationen in der Grundschule vermittelt werden sollten, oder wie ein Lehrer die Lernmotivation seiner Schüler aufrecht erhalten kann.



Warum sollte sich das Prinzip des spielerischen Lernens, mit dem Kinder so erfolgreich sind, nicht auf die Ausbildung von Grundschullehrern übertragen lassen? Also begann die Studenten die unübersichtliche Fachliteratur nach „Schlüsselfragen zur Erziehung von Kinder“ sowie nach den „wesentlichen Antworten für unser Lehrenhandels darauf“ durchforsten. Fragen und mögliche Antworten wurden gesammelt, nach anthropologischen Schlüsselkompetenzen geordnet und schließlich auf Karten notiert. Herausgekommen ist ein Spiel, bei dem die Teilnehmer nicht gegeneinander sondern ausschließlich miteinander agieren. Jede Frage lässt mehrere Antworten zu, die Studenten müssen in der Diskussion zu einer gemeinsamen Entscheidung kommen. Wie sie entschieden haben, zeigt ihnen der Spielplan an, auf dem - jeder Antwort sind ein Feld und Spielsteine in einer bestimmten Farbe zugeordnet - im Idealfall langsam ein kleiner Mensch entsteht. Wie er aussieht und welche Fähigkeiten er im Hinblick auf Denken, Fühlen und Bewegungsdynamik hat, das hängt ausschließlich von den Lösungen der Spieler ab.

Dieser Text ist entnommen aus: Interaktion für das perfekte Kind. Lehramtsstudenten der LMU haben das PEG_Spiel“ erfunden, um spielerisches Lernen für ihr Studium zu nutzen. Von Marten Rolff Süddeutsche Zeitung vom 8.11.2004 (Mit freundlicher Genehmigung der „Süddeutschen Zeitung“ und der „DIZ München“ GmbH)

1. Sachverständnis zwischen Naturwissenschaft und Soziologie

*An welche der vielen wissenschaftlichen Disziplinen kann sich der um Sachlichkeit bemühte Bürger wenden, wenn er die "Sachen" des alltäglichen Lebens "sachlich" behandeln möchte - wie z.B. Nahrungsmittel, Kleidung, Möbel, usw ? Tragen nicht eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen dazu bei.
Bäumli-Roßnagl 1993*



*Die alltagsphänomenale Abstützung der sachunterrichtlichen Lerninhalte hat nicht nur Motivations- und Beispielfunktion für die Erarbeitung fachlicher Inhalte. Sie ist dem neueren Wissenschafts- und Sachverständnis immanent.
Bäumli-Roßnagl online 2001*



*Die Welt ist dem Menschen nicht unmittelbar erschlossen; vielmehr hat der Mensch in seiner Freiheit die Möglichkeit, die Welt sich erkennbar und verfügbar zu machen. Naturwissenschaftliche Methoden sind »Wege« dieses Erkennbar- und Verfügbarmachens der Welt.
Bäumli 1979*



*Menschliches Lernen vollzieht sich nicht nur mit dem Intellekt und Menschen bilden zu wollen ohne die Leibbasis der Lernvollzüge zu beachten führt zu einer Verfehlung des menschlichen Bildungssinnes. Emotion und Phantasie, seelische Empfindungen und leibsinliche Erlebnisse gehören ebenso elementar zum Menschsein wie Denkfähigkeit und Urteilsvermögen
Bäumli-Roßnagl 2004*



1. Sachverständnis zwischen Naturwissenschaft und Soziologie

- 1.1. **Naturwissenschaftliche Erkenntnis als Antwortsuche für gesellschaftliche Lebensfragen**
- 1.2. **Naturwissenschaftliche Forschungsstrategien als relationale Antwortmodi menschlicher Erkenntnissuche**
- 1.3. **Lebensweltbasierte Sinnlichkeit als Basis objektivierender Reflexion**

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.(2002): **Forschung zum Sachunterricht in der Grundschule: statistische Empirie und/oder phänomenologische orientierte Hermeneutik?**

www.widerstreit-Sachunterricht.de

-Bäuml-Roßnagl, M.-A.(1991): **Ordnungsstrukturen gewinnen: aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungsweltenin: Wege des Ordens. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts. Bd.2. Hrsg. v. Lauterbach /Köhnlein/Spreckelsen/Klewitz. IPN Kiel**

- Bäuml-Roßnagl M.-A.(1993): **Was "Sache" ist. Die Wissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon.Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. in: Einsichten. Forschung an der LMU-München. Nr. 1/1993 S. 19 - 22**

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1979): **Sachunterricht in der Grundschule. Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. Kompendium Didaktik. München/ Ehrenwirth**

- Bäuml, M.-A. (1977): **Didaktische Funktionen des Experiments im Sach-unterricht der Grundschule. Eine Analyse des Realisationszusammenhanges zwischen den didaktischen Leitvorstellungen der Wissenschaftsorientierung, Schüler-orientierung, Umweltorientierung und der experimentellen Lehr-Lern-Strategie (unter besonderer Berücksichtigung des natur-wissenschaftlichen Lernbereichs) Regensburg: Diss-Druck**

- Bäuml, M.-A.(1979): **Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach/ Prögel. Prögel Handbücher Band 80**

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2004): **Mehrdimensionaler Sachunterricht als Bildung des "ganzen Menschen". in: Basiswissen Sachunterricht (A. Kaiser / D. Pech. Hrsg.) Band 3, Schneider Verlag, Hohengehren.**

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. u.a.(1995): **Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr. Grundlagen und Unterrichtsmodelle von München 3. Auflage 1995,**

1. Sachverständnis zwischen Naturwissenschaft und Soziologie

1.1. Naturwissenschaftliche Erkenntnis als Antwortsuche für gesellschaftliche Lebensfragen

- **Was "Sache" ist: die Wissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon - Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff**

Immer wieder verweist der gebildete Laie darauf, "sachlich" zu sein, wenn er rationales Denken und vernunftgemäßes Handeln anmahnen will. Doch wo, durch wen und wie wird eigentlich festgelegt, was "Sache" ist? Genügt es - in guter Tradition neuzeitlicher Handlungsorientierung - auf die Forschungsergebnisse der Wissenschaften zu verweisen? An welche der vielen wissenschaftlichen Disziplinen kann sich der um Sachlichkeit bemühte Bürger wenden, wenn er die "Sachen" des alltäglichen Lebens "sachlich" behandeln möchte - wie z.B. Nahrungsmittel, Kleidung, Möbel usw.? Tragen nicht vielmehr eine Vielzahl unterschiedlicher Disziplinen dazu bei - durch Grundlagenforschung und anwendungsbezogene Forschungspublikationen, daß die zahlreichen Zivilisationsobjekte mit unterschiedlichsten Merkmalen entwickelt werden? Welche fachwissenschaftlichen Inhalte, Begriffe, Theorien und Methoden letztendlich bestimmend sind für die "Sachen" unserer Lebenswelt, wird aber kaum im wissenschaftlichen Feld entschieden.

Andererseits ist heute wissenschaftliche Arbeit und Forschung keineswegs nur Labortätigkeit, ohne Bezug zur Alltagsrealität. Immer mehr wissenschaftliche Disziplinen nehmen Probleme und Fragestellungen aus den Anwendungsgebieten auf und verfolgen Forschungsstrategien, die den traditionellen Rahmen fest umschriebener Disziplinen überschreiten. Interdisziplinäres Arbeiten und Forschen ist weithin angestrebt. "Sache" und Fach sind keineswegs mehr deckungsgleich. Inwieweit ist es überhaupt noch sinnvoll, von einem "Sach"begriff zu sprechen, wenn keine eindeutige Zuordnung von Fachdisziplinen zu vielen Themen und Gebieten unserer Lebenswelt mehr möglich ist?

Ein neues Verständnis von den "Sachen" am Ausgang der Moderne

Die viel diskutierte Wahrnehmungskrise am Ausgang der Moderne ist auch eine Herausforderung an die Wissenschaften, wenn sie im Bildungsgeschehen einen Beitrag zur Verwirklichung des Menschen und zur Deutung von Mensch und Welt leisten wollen. Sachgebundene Bildungsprozesse müssen sich heute auf ein neues Verständnis von "Sachen" gründen, in dem sowohl Gegenstandsmerkmale von Sachen wie auch Erfahrungsmerkmale bei den die Sachen erkundenden Menschen adäquat berücksichtigt werden.

Zu diesem neuen Sachverständnis sind noch umfangreiche empirische Studien notwendig, um eine datengestützte inhaltliche Bestimmung und Weiterentwicklung zu sichern. Eine zukunftsorientierte sachdidaktische Forschung, in der analytische und ganzheitliche Dimensionen des Sachverstehens in ihrem Bedingungs- und Implikationszusammenhang aufgedeckt werden, ist zu entwickeln. Exemplarisch kann ich auf einige Forschungsansätze in diesem Kontext verweisen. So besteht z.B. seit 1984 ein Erhebungsmodell zur detaillierten Erkundung der Begriffsbildung aus Alltagshypothesen und Alltagssprache, in dem auch die drängende Frage nach der sachunterrichtlich sinnvollen Betreuung von Kindern anderer Nationalitäten in unseren Grundschulen anvisiert wird (Melenk 1989). Als ergänzungsbedürftig anzusehen sind Forschungsstrategien zur Leistungsbeurteilung im Sachunterricht innerhalb des Grundschulunterrichts, in denen nur das naturwissenschaftliche Sachverständnis erfaßt wird (Helmke A./Weitert F.-E. 1989).

Wissenschaftlich ist mehr als "fachlich"

Wenn ein wichtiges Merkmal von "Wissenschaftlichkeit" im neueren Verständnis die "organisierte Komplexität" ist (Obermeier 1990), müßte das "Schubladen-denken" in fachlich definierten bzw. fachdidaktischen curricularen Strategien für Sach-Unterricht auch endlich überwunden werden. Fachdidaktisch eng bestimmte Sachdefinitionen gehören einem veralteten wissenschaftstheoretischen Verständnis an, das noch eine genau feststellbare Grenze zwischen den sog. "harten" und "weichen" Wissenschaften, wie sie in den Naturwissenschaften (z.B. Physik, Chemie) und in den Humanwissenschaften (z.B. Philosophie, Soziologie) studiert

werden, annimmt. Diese Unterscheidung schrumpft wissenschaftstheoretisch immer mehr zusammen (vgl. Herzog 1990; Bäuml-Roßnagl 1979). Für aktuelle Sachdefinitionen können die Fachstrukturen als Analogie-Modelle oder heuristische Ordnungs- und Suchstrukturen gelten. Fachwissenschaftliche Begriffe und Modellvorstellungen sind dabei gleichsam "Interpretationsfolien" für komplexe Sachphänomene. Das bedeutet eine Umorientierung in der wissenschaftlichen Bestimmung von "Sache" und erfordert eine methodologische Offenheit in der Erforschung von "Sachen" und "Sachverhalten" - impliziert die Akzeptanz der Unbrauchbarkeit von traditionellen, sog. "wissenschaftlichen" Objektbestimmungen.

Diese Relationalität der wissenschaftlichen "Wahrheit" ist von grundlegender Bedeutung für die forschungsgestützte wissenschaftliche Grundlegung einer Sachunterrichtsdidaktik. Sachverstehen, Umweltverstehen, Weltverstehen wird nicht durch bloßes Aneignen von Daten und Fakten aus der sog. „Wissenschaft“ aufgebaut, sondern immer in der Auseinandersetzung von Menschen mit diesen Daten und Fakten und deren oft historisch bedingten Objektstrukturen. Für diesen elementaren Implikationszusammenhang von wissenschaftlich methodisierter Erfahrung und subjektiver Alltagserfahrung blieben im Zuge einer euphorisch begonnenen, aber simplifizierenden Wissenschaftsorientierung im Grundschulsachunterricht folgende Fragen offen: Auf welchen Wissenschaftsbegriff soll sich das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung beziehen? Ist die neuzeitliche Einengung wissenschaftlicher Rationalität auf „instrumentelle Vernunft“ (Horkheimer) nicht eine dogmatische Einengung des Wissenschaftsbegriffes, die der Komplexität des Gegenstandes in keiner Weise gerecht wird? Ist die moderne Art und Weise wissenschaftlicher Inhalts- und Methodenvermittlung im Schulunterricht nicht eine dogmatische Vereinseitigung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung, die dem komplexen Problem und der Vielfalt wissenschaftlich rationaler bzw. anthropologischer Denk- und Erscheinungsweisen in keiner Weise gerecht werden kann? (vgl. Bäuml 1979).

Weltverstehen durch Wissenschaften: ein Puzzle-Bild?

Aus einem Puzzle können Teile herausgelöst und wieder zusammengesetzt werden - wieder zu einem ganzen "Puzzle-Bild" - aber dieses Bild ist noch als Puzzle erkennbar und die einzelnen Puzzle-Teile können sich nicht selbst koordinieren; vielmehr bedarf es eines "Jemand", der alle Einzelteile "im Blick" hat, in "einem" Blick, in "seinem" Blick - vermag das der Sachunterrichtsdidaktiker besser als ein Fachwissenschaftler? Oder ist hier eine andere als sachlich-fachlich begründete Disziplin gefragt? Hier wird das Problem der Begründung und wissenschaftlichen Konstituierung einer eigenständigen Sachunterrichtsdidaktik deutlich (vgl. Häussling 1978; Bäuml-Roßnagl 1985; Spranger 1923).

Eine fast hedonistisch vertretene Fachwissenschaftlichkeit / "Sachlichkeit" an unseren Schulen und Forschungseinrichtungen ist ebenso gefährlich wie eine hedonistisch vereinseitigte Sinnestätigkeit "an" den Sachen - beide Vereinseitigungen führen nicht zu einem Verständnis von den Sachen, das den Menschen zu den Sachen führt und mit den Sachen leben läßt (vgl. dazu auch R.z.Lippe 1987). Sinnlichkeit und Reflexionsverpflichtung sind in einer wechselseitigen Interdependenz zu vollziehen. Logisches und ganzheitliches Sachverstehen ist als zu findende Einheit anzustreben, "was zu so grundlegend neuen Formen des Verstehens führt, daß der Trennung von Subjekt und Objekt existentiell ein Ende gemacht wird" (Legler W. 1988). Neue Formen des Verstehens sind aber auch nicht ohne wissenschaftlich "gesicherte" Datenbestände valide zu entwickeln. Eine lebensweltlich bedeutsame, wissenschaftliche Forschung bringt die Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit subjektiven Einsichten und anthropologischen Intentionen des Sachzuganges (vgl. dazu die unterschiedlichen Erklärungsmodelle zum Phänomen "Erde": in Abb. 4 mit geologischen Modellvorstellung und in Abb. 5 die mit subjektiver Intuition angereicherte Interpretation).

Literatur

Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule :naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München 1979

- Bäumel-Roßnagl, M.-A.: *Heimat-und Sachkunde in Bayern. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule*, in: *Pädagogische Welt*, 1981, S. 390 ff
- Bäumel-Roßnagl, M.-A.: "Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunterrichts" oder: "Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist" (M. Wagenschein) in: *Blätter für Lehrerfortbildung*, 1985, S. 442 ff.
- Bäumel-Roßnagl, M.-A.: *Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart*. Bad Heilbrunn 1988 (1990, 2. Aufl.)
- Häussling, A.: "Bemerkungen zur Sachlage einer Didaktik des Sachunterrichts", in: *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe*, 1978, S. 2ff.
- Helmke, A./Weinert F.-E.: *Das SCHOLASTIK-Projekt (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen)*. Max-Planck-Institut für psychologische research. München 1989
- Herzog, M.: *Die heuristische Unfruchtbarkeit der Subjekt-Objekt-Spaltung in der Psychologie der Gegenwart*. *Psychologische Rundschau*, 1989, S. 155 ff
- Köhnlein, W.: *Werterziehung im Sachunterricht*, in: Rekus, J. (Hg.): *Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht*. Hildesheim/Zürich/New York 1991, S. 75 ff
- Lauterbach, R.: *Making Sense in the World of Human Dimensions*. Kiel 1990
- Legler, W.: *Sinnenbewußtsein - Wege zum "Ganzen der Vernunft"*. in: *Kunst und Unterricht*, 1988, S. 127 ff
- R.z.Lippe: *Sinnenbewußtsein - Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Hamburg 1987
- Melenk, H./Oomen Welche, I.: *Wortschatz im Sachunterricht*, in: *SMP* 1989, S. 462 ff
- Obermeier, P.: *Das Wagnis neuen Denkens - ein Risiko?* in: Schütz, M. (Hg.) *Risiko und Wagnis. Die Herausforderung in der industriellen Welt*. Band 2, Pfullingen 1990, S. 243ff
- Renner, E.: *Lehrplangenerationen und Unterrichtswirklichkeit*, in: *SMP*, 1989, S. 50 ff
- Spranger, E.: *Der Bildungswert der Heimatkunde* Stuttgart 1953 (Orig. 1923)

Dieser Text ist entnommen aus EINSICHTEN 1993 Nr. 1 S. 19-22

- **Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg: ein Pendeln zwischen der Alltagserfahrung von Sachphänomenen und der Aneignung fachwissenschaftlich gesicherter Erkenntnisdaten**

In den sachunterrichtlichen Bildungsprozessen in unseren Schulen können wissenschaftliche Modellvorstellungen und Fachbegriffe erst dann pädagogisch sinnvoll vermittelt werden, wenn sie auf phänomenal-ganzheitlichen Erfahrungen der Kinder aufbauen. Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg hat sich gleichsam "im Pendeln" zwischen den alltäglichen Phänomenen und den fachwissenschaftlich gesicherten Erkenntnisdaten zu bewegen. Diese Maxime wurde in den letzten 20 Jahren der Entwicklung des Sachunterrichts in Theorie und Praxis nicht nur postulatorisch-präjudikativ (z.B. in zahlreichen Lehrplanelassen) entwickelt; vielmehr sind zwischen 1970 und 1990 zunehmend Forschungsansätze grundgelegt worden, die sich um eine valide Explikation dieser These bemühen⁵.

Das Einbeziehen der Alltagserfahrungen in die sachunterrichtlichen Strategien gilt nicht nur für soziokulturell thematisierte Unterrichtsinhalte, sondern auch für die im öffentlichen Bewußtsein wissenschaftlich als "präziser" geltenden naturwissenschaftlich-technischen Inhalte des Sachunterrichts. Diese alltagsphänomenale Abstützung der sachunterrichtlichen Lerninhalte hat nicht nur Motivations- und Beispielfunktion für die Erarbeitung fachlicher Inhalte. Sie ist dem neueren Wissenschafts- und Sachverständnis immanent. Besonders in den 80iger-Jahren wurde gefordert, "um der wissenschaftlichen Objektivität willen den Selbstvollzug der erkennenden Subjektivität niemals aus dem Wissen, auf welches Wissenschaft thematisch reflektiert und zu dem sie sich in ausdrücklich gewordenen Methoden fragend verhält, auszuklammern." (Ulrich F. 1965,S.130)

⁵ vgl. u.a. Bäuml M.-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schüler-orientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach 1989; Lauterbach,R./Marquardt,B.(Hg): Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Frankfurt/Kiel 1982; Einsiedler,W./Rabenstein R.: Grundlegendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1985

Nach nahezu 20 Jahren sachunterrichtsdidaktischer Problemsichtung ist es kein anerkanntes Ziel (zumindest für die Grundschule) des Sachunterrichts mehr, Wissen als "wissenschaftliches" Wissen oder als "nur" fachliches Wissen zu vermitteln. Vielmehr geht es um "konditionales" oder "funktionalisiertes" Wissen (vgl. Neber H. 1990), das zwar fachlichem Wissen nicht widersprechen darf, das auch in elementarer Form "propädeutisches" Wissen für den weiteren Fachunterricht grundlegen kann (vgl. u.a. Köhnlein 1991) - das aber mit besonderer Betonung ein Hilfswissen für kompetentes Handeln im Lebensalltag darstellen soll (vgl. bes. Bäuml-Roßnagl 1988 und 1990).

▪ **Aufgaben zukunftsweisender sachunterrichtsdidaktischer Forschung: analytische und ganzheitliche Dimensionen koordinieren**

In den letzten 20 Jahren ist auch in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung und Lehre eine extreme Akzentuierung von sog. "Wissenschaftsorientierung" und "Kindorientierung" vollzogen worden. Dabei hat man "Wissenschaftsgemäßheit" oft einseitig bestimmt oder auch falsch verstanden! Aber ebenso ist ein reduziertes bzw. überzogenes Verständnis von "Kindgemäßheit" im Zuge neuerer grundschulpädagogischer Plädoyers⁶ erkennbar. Aufgabe gegenwärtiger sachunterrichtsdidaktischer Forschung ist die Erarbeitung eines neuen Verständnisses von (kindlicher) Sacherfahrung, in dem analytische und ganzheitliche Elemente, objektive und subjektive Dimensionen adäquat berücksichtigt werden.

Das Ringen um eine neue inhaltliche Bestimmung des Grundschulsachunterrichts ist in den letzten 10 - 15 Jahren deutlich ablesbar an zahlreichen Lehrplanrevisio-
nen (vgl. u.a. Bäuml-Roßnagl 1981; Renner 1989). Ein deutliches Abrücken von einseitig-fachlichen Inhaltszielen zugunsten komplexer, heimatlicherfahrungs-

⁶ vgl. dazu den Sammelband: Moll-Strobel,H.(Hg): Grundschule -Kinderschule oder wissenschaftsorientierte Leistungsschule? Darmstadt 1982; außerdem die theoretisch interessante Analyse von Burk,K.: Grundschule - Kinderschule oder Vorschule der Wissenschaft. Frankfurt 1976

bezogener Unterrichtsgegenstände wird weithin aus dem umgreifenden Bildungsauftrag der Grundschule legitimiert, aber noch nicht ausreichend auf den eigenständigen, sachunterrichtsspezifischen Begründungskontext hin analysiert. Die Diskussion um die Eigenständigkeit der sachunterrichtlichen Inhalte und ihr Begründungskontext aus der Lebensweltbedeutsamkeit der Inhalte läuft eben erst an⁷. In diesem Zusammenhang ist die Gewichtigkeit des "heimlichen Lehrplans" bzw. die durch die Lehrpersonen individuell vorgenommene Interpretation der Lehre von den "Sachen" wie auch die in den Lehrplänen "lehrformelmäßig" ("leerformelhaft"?) vorgenommene Lehrzielvorgabe für den Sachunterricht ein forschungswürdiges Problem.

Für eine stärkere Betonung der ganzheitlichen Sachvermittlung und der damit verbundenen ethisch-ökologischen Dimensionen sprechen nicht nur sinnen-pädagogische Argumente der Gegenwartspädagogik⁸. Auch humane und global-ökologische Notwendigkeiten werden im Bewußtsein unserer heutigen Grundschulkinder oft selbstverständlicher artikuliert als in Lehrergehirnen und erwachsenen-pädagogischen Handlungsstrategien. "Children have to develop awareness of existential boundaries and of optimum ranges, i.e. children have to experience and anticipate them. It is, by the way, also a prerequisite for human survival because only reflection upon them (and on theory beyond) will open up chances for

⁷ vgl. dazu meine Erwägungen in: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990

Exemplarische Explikationen sind entfaltet in den Projektbänden: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Wie die Kinder leben lernen. Bd I: Eine sinnliche Gegenwartspädagogik; Bd II: Eine sinnen-nahe Umweltpädagogik. Donauwörth 1990/1991

⁸ Die bewegte Diskussion zu diesem wichtigen sachunterrichts-didaktischen Aufgabenfeld der Gegenwart gibt Hoffnung für ein sinnvolles neues Verständnis dieses Faches (vgl. z.B. die Tagung der GDCP in Berlin/März 1991)

modifying the conditions of living to fit our needs in its most humane qualities." (Lauterbach 1990; vgl. auch Bäuml-Roßnagl 1990/ Kap.1 und 5).

Aus dieser neuen, lebens- und über-lebensstrategischen Perspektive des Sachverständnisses sind neue Kriterien in die Erklärungs- und Wissenszusammenhänge von Sachphänomenen einzubringen, die fachlichen Modellen und Begriffen nicht widersprechen sollen, aber wohl den didaktischen und sachlichen Stellenwert fachlicher Theorien für den Sachunterricht relativieren.

Das mit diesem Beitrag anvisierte Forschungsparadigma erfordert eine Verlagerung des Forschungsinteresses für sachunterrichtsdidaktisch relevante Forschung von "eindeutigen", aber lebensweltfernen Datenkomplexen hin zu einer "komplexen", aber lebensbedeutsamen Datenerhebung. Die wenigen Forschungsansätze zum Sachunterricht scheinen an diesem Postulat bewußt oder unbewußt zu "knabbern". Mut für weitere Forschungsvorhaben ist angesagt, um das in den vergangenen 20 Jahren angesammelte Theoriearsenal auszuwerten und wissenschaftlich "in den Griff" zu bekommen - mit welchen wissenschaftstheoretischen Ansätzen auch immer. Erst auf der Basis einer breiteren Datenerhebung und Datenreflexion lassen sich begründete sachunterrichts-didaktische Theorien entfalten. In einer "Bilanz der empirischen Bildungsforschung seit 1965" sagt H. Fend (1990), die empirische Bildungsforschung sei "pädagogischer" geworden, "unmittelbarer auf die optimale Menschwerdung in normativem und erfahrungsbezogenem Horizont ausgerichtet" und er zitiert Lazarsfeld (1931): "...es ist die Aufgabe der Statistik, die Zahlen reden und die Menschen handeln zu machen". Aus anderem Blickwinkel postuliert J.Kuhl 1990 im Anschluß an Heckhausen ein neues wissenschaftstheoretisches Verständnis, das die intuitiven Komponenten des wissenschaftlichen Tuns und das "Geheimnis intuitiver Wissensrepräsentation" ernst nimmt und in die wissenschaftliche Erarbeitung von Theorien über Sachverhalte und Sachen, mit denen der Mensch Umgang pflegt, mit einbezieht.

Intuition und Logik werden heute in Forschungsprozessen als beiderseits bedeutsam anerkannt. Das impliziert intensive Bemühungen um einen neuen, nicht einseitig analytisch festgemachten Rationalitätsbegriff - auch in der pädagogischen und didaktischen Forschung.

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.: *Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich*. München 1979
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.: *Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart*. Bad Heilbrunn 1988 (1990, 2. Aufl.)
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie*. Regensburg 1990
- Gigerenzer, G.: *Woher kommen Theorien über kognitive Prozesse?* in: *Psychologische Rundschau*, 1988, S. 91 ff
- Köhnlein, W.: *Werterziehung im Sachunterricht*, in: Rekus, J. (Hg): *Schulfach und Ethik. Fachdidaktische Beiträge zur moralischen Erziehung im Unterricht*. Hildesheim/Zürich/New York 1991, S. 75 ff
- Kuhl, J.: *Intuition und Logik der Forschung in der Psychologie*, in: Heckhausen, H.: *Erinnerungen, Würdigungen, Wirkungen*. Berlin u. a. 1990
- Lauterbach, R.: *Making Sense in the World of Human Dimensions*. Kiel 1990
- Legler, W.: *Sinnenbewußtsein - Wege zum "Ganzen der Vernunft"*. in: *Kunst und Unterricht*, 1988, S. 127 ff
- R.z.Lippe: *Sinnenbewußtsein - Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Hamburg 1987
- Melenk, H./Oomen Welke, I.: *Wortschatz im Sachunterricht*, in: SMP 1989, S. 462 ff
- Neber, H.: *Neuere lernpsychologische Konzeptionen als Grundlage des Unterrichts mit dem Lernangebot AKTI*, in: Hameyer U. (Hg): *AKTIF.ipn-materialien*. Kiel 1990
- Obermeier, P.: *Das Wagnis neuen Denkens - ein Risiko?* in: Schütz, M. (Hg): *Risiko und Wagnis. Die Herausforderung in der industriellen Welt*. Band 2. Pfullingen 1990
- Ulrich, F.: *Philosophische Reflexion über die Frage "Was ist Didaktik?"* in: Röhrs, H. (Hg): *Die Lehrerbildung im Spannungsfeld unserer Zeit*. Ratingen 1965

Dieser Text ist entnommen aus: „Forschung zum Sachunterricht in der Grundschule: statistische Empirie und/oder phänomenologisch orientierte Hermeneutik?“ www.widerstreit-sachunterricht.de

▪ **Wege des Ordnen - Ordnungsstrukturen gewinnen:
aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten**

Was macht das "Ordnen" eigentlich sinnvoll? Diese Problemstellung möchte ich aus meiner Arbeit heraus - als Grundschulpädagogin mit sachunterrichts-didaktischem Schwerpunkt zu beantworten suchen. Gleichzeitig ist es mir wichtig, anthropologische Fragestellungen in diese Reflexionen einzubringen. Ich stehe also irgendwie "zwischen den Disziplinen" und habe keinen fachlich bestimmten Standort - das will ich nicht verleugnen. Im Gegenteil, ich habe das für diesen Vortrag geradezu thematisiert.

Wie können wir zu Ordnungsvorstellungen kommen? Sind für uns heute in einer Didaktik, die ins nächste Jahrtausend führt, fachdidaktische (z.B. naturwissenschaftliche) Inhalte noch ausreichend für das unterrichtliche "Ordnen"? Reichen fachdidaktische Ordnungsmöglichkeiten aus für Bildungswege, Wege in dem Sinne, wie Herr Köhnlein diese in der Wegmethapher eingebracht hat ¹? Und die weitere Frage: Sind didaktisch-methodische Wege durch die Naturwissenschafts-didaktiken bereits ausreichend beschrieben? Die andere Frage, die Sie gestellt haben, Frau Müller-Steger, ist die Frage nach der Kindorientierung, die auch im letzten Problembeitrag aufgeleuchtet ist, also die Frage nach dem menschlichen Wegsuchen und nach dem kindspezifischen Wegsuchen!

Als Einstimmung für vier Thesen, die ich entwickeln möchte, habe ich ein Video zusammengestellt. Es beinhaltet als Thema den Unterrichtsgegenstand "Luft". Dieses Thema wurde gerade in diesem Kreis sehr oft in naturwissenschafts-didaktischen Beispielen - von Wagenschein bis über seine Schülergenerationen hinweg - immer wieder aufgegriffen. Das Thema "Luft" ist heute so etwas wie ein "Lebens"thema geworden - wie kann man das mit Grundschulkindern sinnvoll behandeln? Das Rahmenthema Luft schien mir auch ein wichtiges Thema hinsichtlich des Integrationsprinzips im Sachunterricht, denn immer müssen Zusammen-

¹ vgl. dazu die Ausführungen von W. Köhnlein in diesem Band; der "Garten des Menschlichen" (V.v.Weizsäcker) ist dabei "Gegenstand" ("Objekt") der Wegsuche, nicht der in den Wissenschaften als "gesichert" apostrophierte Weg.

hänge zwischen Sozialdisziplinen und naturwissenschaftlichen Disziplinen hergestellt werden, wenn die umweltbezogene, anthropologische Bedeutung eines Unterrichtsgegenstandes entfaltet werden soll; das Thema "Luft" bietet dazu vielfältige inhaltliche und didaktische Ansätze, wie das Video zeigte. Fachdidaktische Ordnungsprinzipien und lebensweltorientierte Ordnungsprinzipien geben sich bei solchen sachfundamentalen Themen gleichermaßen "die Hand". Ordnungsstrukturen gewinnen aus den Fachwissenschaften oder aus Lebenswelt-erfahrungen? Dieser Frage begegnet man beim Thema Luft immer - in den Elementarschulen ebenso wie in den Hochschulen. Die gezeigten Beispiele können uns begleiten, wenn ich nun die Themenstellung in 4 Thesen entfalten werde.

- **Wie können sich die Pole: fachlich-didaktisch bestimmte Ordnungsprinzipien und lebensweltlich - soziologisch bedingte (oder auch notwendige) Ordnungsstrukturen ergänzen?**

Liegen komplementäre Zusammenhänge oder eine echte Polarität vor? Sind Ordnungsstrukturen festgeschrieben in Fachsystemen, in Fachdisziplinen? Oder können Ordnungsstrukturen auch aus der Lebenswelterfahrung "situativ" gewonnen werden ohne die Fachdisziplinen mit ihren Ordnungselementen zu bemühen? Inwieweit gibt es hier ein Zusammenwirken, ein Aufeinanderangewiesensein, ein Voneinanderlernen oder ein Miteinander-ins-Gespräch-kommen? Der Analyse schicke ich meine Überzeugung voraus: Diese alternierenden Standpunkte sollten vor allem an den Hochschulen auf ihre gegenseitige Verwiesenheit, ihre Interdependenz, ihre gegenseitige Befruchtung hin untersucht werden. In diesem Sinne formuliere ich folgende didaktische Leithese:

Fachliche Strukturen können eine heuristische Funktion für die Ordnung von Erfahrungswelten haben - und Erfahrungswelten veranlassen vor allem heute neue Ordnungskriterien für Fachinhalte.

Dazu exemplarisch ein neues bildungstheoretisches Programm aus den USA: Das STS-Programm (Wissenschaft-Technologie-Gesellschaft). Dieses STS-Programm beschreibt, wie in den USA nach einer neuen schulbildungsorientierten Konzeption gesucht wird (Mitina 1990). Die jetzige Situation sei vergleichbar der Situation nach dem "Sputnikschock", wo man gesagt hat: wir brauchen eine neue wissen-

schaftliche Bemühung in unseren Schulen, um einen internationalen Vorsprung zu haben. Eine neuerliche Verbindung von Technologie, naturwissenschaftsorientierten Disziplinen und den Gesellschafts- und Sozialwissenschaften wird im STS-Programm gefordert (ähnlich der Richtung, die eben in der Diskussion um globale Tendenzen von Kollege Schreier angesprochen wurde). Die gegenwärtige Krise der Bildung sei nicht zuletzt darauf zurückzuführen, daß die eminenten Entwicklungen, die auch durch die Naturwissenschaften in den letzten 20 Jahren sich global vollzogen haben, nach einer neuen Kontrolle durch sozialwissenschaftliche Denkstrukturen und Entscheidungshilfen verlangen, nur dann sei die globale Überlebenskrise "in den Griff" zu bekommen. Im STS-Programm ist demgemäß als Bildungsziel die "ganzheitliche Wahrnehmung der modernen Welt" angegeben. Damit ist ein Versuch gemacht, technologisch/naturwissenschaftlich Entwickeltes und sozial/ gesellschaftlich Gefordertes zu verbinden.

Ein Verstehenlernen der Rolle der einzelnen "Fächer" und ein Verständlichmachen der Wechselbeziehungen ist didaktisch angesagt. Als dezidiertes Ziel werden die Wechselbeziehungen zwischen naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fachstrukturen, Fachsystematiken und Ordnungsgedanken angeführt². Im folgenden möchte ich zur o. a. didaktischen Leitthese 4 Thesen bzw. 4 bildungstheoretische Maximen explizieren, die aus meiner Sicht theoriebegründend und zugleich praxisleitend sein können.

² V.S. Mitina 1990, S. 252: "Im Prozeß der Umgestaltung des Bildungsinhalts werden Probleme des integrierten Unterrichts breit diskutiert. Sein Ziel besteht darin, bei den Schülern das Verständnis für die Einheit verschiedener Aspekte des Inhalts ihrer Tätigkeit herauszubilden. Zu seinen Aufgaben gehört auch die Weiterentwicklung der fächübergreifenden Beziehungen. Die Realisierung dieser Aufgabe ist darauf gerichtet, bei den Schülern die ganzheitliche Wahrnehmung der modernen Welt zu entwickeln. Einerseits sollen die Rolle und der Platz jeder einzelnen Unterrichtsdisziplin im Gesamtprozeß der Erkenntnis klar werden, und andererseits geht es um die Verständlichmachung ihrer Wechselbeziehung bei der Entwicklung dieses Prozesses.

Eine neue Tendenz bei der Entwicklung integrierter Kurse in den achtziger Jahren äußert sich in dem Streben, Naturwissenschaften und Mathematik in Wechselbeziehungen mit der modernen Gesellschaft, mit ihren aktuellsten Problemen zu studieren".

1. These

Eine lebensweltlich fundierte Empirie (Phänomenologie) sollte als Weg zu den "Fächern" dienen und kann zum fachlichen, empirisch fundierten Ordnen als Bildungsweg hinführen

Eine lebensweltlich fundierte Empirie beginnt immer mit der Phänomenologie -die Phänomenologie kann aber auch zum fachlichen, empirisch fundierten Ordnen als Bildungsweg hinführen. Die "Wege zu den Fächern" als fachinhaltliche und fachspezifische Grundstrukturen werden in der Praxis immer als wertbezogene, erkundungsorientierte Wege gegangen. Denn das primäre erkenntnisleitende Interesse bei allen menschlichen Erkenntniswegen ist nie ein abstrahiertes fachwissenschaftliches System. Vielmehr sind es Fragen von Menschen, ist es der menschliche Erkenntniswille (noch originär "genetisch" bei Kindern!), welche das fachliche Erkennen als Impetus und Zielsetzung haben. So sind auch im fachlichen Erkenntnisprozeß der Mensch und seine Lebenswelt nie zu eliminieren oder zu "ab-strahieren"³.

Als Aufgabe für fachliches Ordnen ergibt sich demnach, auch: den Zusammenhang von fachlichen Ordnungsmodellen bzw. Begriffen und lebensweltlichen Erfahrungen herzustellen! Eine lebensweltlich fundierte Empirie oder Phänomenologie ist Weg des fachlichen Strukturierungsprozesses und nicht umgekehrt! Der

³ U.a. wird dieses Ganzheits- bzw. Identitätskriterium von menschlichen Erkenntnis- und Bildungsprozessen in naturwissenschafts-didaktischen Analysen thematisiert bei G. Dohmen 1990 S. 45: "Bei dem Relativierungsansatz kommt es darauf an, die Erkenntnis zu vermitteln, daß die moderne Wissenschaft immer nur bestimmte Faktoren aus einem komplexen Lebenszusammenhang herauspräpariert. Um der Exaktheit willen konzentriert sie sich auf einzelne Kausalzusammenhänge und muß andere Faktoren bzw. Variablen ausklammern. Daraus ergibt sich die Konsequenz: Eine so gewonnene wissenschaftliche Erkenntnis ist niemals die ganze Wahrheit, sondern sie erschließt immer nur bestimmte Aspekte eines ganzheitlichen Lebenszusammenhangs - zum Beispiel nur die mathematisch faßbaren Gesetzmäßigkeiten oder nur die chemischen Reaktionen in einem Lebensprozeß. Menschliche "Bildung" zielt auf den "menschlichen" Menschen als Person mit Leib und Seele, Gefühl und Verstand, Trieb und Vernunft".

fachdidaktische Unterricht - auch schon der elementare - kann gleichsam aufgefaßt werden als eine von mehreren oder vielen "möglichen Inszenierungen" des Lebens. Fachliche Modelle und Vorstellungen haben keinen Wert "in sich", sondern gewinnen Sinn und Funktion aus der ganzheitlichen Lebensbedeutsamkeit, aus der Lebensstruktur der Menschen heraus. An Beispielen habe ich aufgezeigt, wie der Weg zu den "Fächern" auf kindgemäße Weise heute in der Grundschule und vor allem im Sachunterricht der Grundschule so beschritten werden kann, daß der Schüler eingeführt wird in die Bewältigung der Lebenswelt heute, daß er sich nicht nur formales Fachwissen und formale Fertigkeiten fachlicher Art aneignet, sondern daß diese fachlichen Zusammenhänge und die sachlichen Gesetzmäßigkeiten Hilfestellung und dienende Funktion einnehmen für die umfassendere pädagogische Aufgabe: Das Kind für eine verantwortungsvolle Gestaltung der Lebenswelt zu befähigen (1988). Sachunterricht und Fachunterricht implizieren so eine gewisse Relativität des Fachlichen und eine Präferenzierung der Ordnungsfunktionen für die Aufgaben in der menschlichen Lebenswelt. In den Zeiten der Wissenschaftsorientierung in unseren Schulen (vgl. bes. die siebziger Jahre) fanden wir die fachliche Inhaltlichkeit als Entscheidungskriterium für Lehrplaninhalte; Lebensweltbeispiele waren damals gleichsam "Zugaben". Heute plädiere ich für die umgekehrte Wertsetzung (wie das auch im Video deutlich wurde): Fachinhalte dürfen keinen lebenbestimmenden - müssen aber einen dem Leben dienenden Stellenwert einnehmen!

So ist heute auch die Diskussion zum Problem des Symbolismus, der ikonischen Bilder und deren anthropologisch-didaktischen Stellenwert neu entflammt. Bilder zeigen, wie in den Kindern genetisch noch ganzheitliche Weltdeutungsmuster "da" sind - der fachdidaktische Unterricht darf sie nicht zerstören. Auch in unseren Elementarschulen wird oft "abgeblockt", was den Kindern Basisbereitung für fachdidaktischen Unterricht sein könnte. So gibt es zum Thema "Luft" kaum didaktische Überlegungen, welche Bedeutung Luft für das Leben des Kindes hat, z.B. für das Atmen. Wenn wir uns im naturwissenschaftlichen Elementarunterricht auf Ausschnitte "Luft zum Brennen" oder "Luft hat Kraft" (z.B. Windrad) beschränken, vernachlässigen wir wichtige anthropologische und ökologische Bedeutungsaspekte.

Um fachspezifische Ansätze lebensweltlich - anthropologisch weiterzuentwickeln, bedarf es des Austausches zwischen naturwissenschaftsdidaktischen Erkenntniszusammenhängen und soziologischen, anthropologischen und ökologischen Themendimensionen. Oldemeyer (1990) hat betont, daß wir in unserer Gegenwartssituation den Gedanken einer regenerativen Technik stärker angehen sollten: einer Technik, die ihre Möglichkeiten auch auf naturwissenschaftlicher, wissenschaftlicher Basis wieder für den Menschen und für eine lebenswerte Welt anzuwenden lernt⁴. Der lebensbedeutsame Beitrag der Naturwissenschaften für unsere Welt - und nicht die modernistische "Schimpfe" einer wütenden Zivilisationskritik - wird hier neu postuliert.

2. These

Fachwissen kann erklärende und ordnende Funktion für Alltagserfahrungen haben und den Kontext von Sache und Person herstellen helfen

Bei dieser zweiten These geht es mir vor allem um den Zusammenhang von Sache und Person bei der Erkenntnissuche, aber auch bei der Interpretation von Ordnungsvorstellungen, die aus Sacherklärungszusammenhängen wissenschaft-

⁴ Die menschlichen Ordnungsbedürfnisse sind zu präferieren gegenüber einer Zivilisationsstrategie, welche die technischen Möglichkeiten ohne ausreichende Reflexion der spezifisch-menschlichen Lebensbedürfnisse fortentwickelt. Nach E. Oldemeyer (1990, S. 192) u.a. ist damit ein geschichtlicher Wertewandel angesagt: "Im Zeichen eines expansiven Vermögens technischer Raumbeherrschung ist die Natur auf der Erde nach menschlichen Zweckbestimmungen immer perfekter umzugestalten. Das Fernziel ist ein globales kulturell-technisches Gesamtsystem, dem die beherrschte Natur untergeordnet und kleinere Wildnis-Zonen als Schutz- und Erholungsgebiete eingeordnet sind. Der entgegengesetzte, wiederum als "alternativ" zu bezeichnende Standpunkt leitet sich von der alten Wertidee einer Natureinfügung der Kultur her. Auf dem heute erreichten technischen Niveau wird die Idee durch den Gedanken einer neuartigen Natur-Technik-Symbiose konkretisiert. Ihr Sinn besteht darin, daß auch hochentwickelte Techniken in ökologischer Verantwortung den erkannten Systemzusammenhängen der Natur einzupassen wären ("angepaßte Technik"). Das Fernziel liegt im Erreichen einer regenerativen Technik, deren Prozesse in natürliche Kreisläufe zurückgelenkt werden können".

licher Art kommen. Fachsystematiken und Fachwissen müssen immer wieder auf ihre Funktion für die Lebensweltgestaltung des Menschen hinterfragt werden. Fachwissen kann ordnende und erklärende Funktion für die Lebensweltgestaltung haben. Es ist wichtig, mit dem Wechsel von Lebenswelterfahrungen auch zu fragen nach einem Wechsel der Erkenntnis- und Wissensperspektiven. Es ist ja nicht "festgeschrieben", worum man sich wissenschaftlich bemüht. In der modernen Wissenschaft sollte es den "Kosmos à la Mittelalter" nicht geben, in dem alles "feststeht". Heute ist es entscheidend, daß die ökologisch bedeutsamen Inhalte, welche die Kinder in unsere Schulen mitbringen und unsere Studierende an den Hochschulen interessiert, daß wir diese "Dinge" auch inhaltlich angehen und thematisieren: wissenschaftlich und didaktisch! Lebenswelterfahrungen aus der Alltagssituation sind Grundlage für neue Fragestellungen in fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Forschungskontexten. Das bedeutet für den Forscher oft, daß er sich auf "unsicheren Pfad" begibt. Die ordnende Funktion von fachlichen Gesetzmäßigkeiten muß im Blick auf menschenwürdige Ordnungsbedürfnisse und Weltbildwünsche durch zusätzliche oder andere Ordnungs- oder Wertungskriterien als "nur wissenschaftliche" ergänzt werden. In diesem Zusammenhang spricht H. Röhrs (1989) davon, daß neben einer "Apparatepädagogik" auch eine "Theorie des gekonnten Umgangs" notwendig ist, wenn Bildung lebensdienlich sein will⁵. Bildungsvorgänge, die wir in unseren Schulen anstreben, die wir verantworten wollen als Pädagogen und Didaktiker, haben immer das Anliegen, der Selbstentfremdung des Menschen entgegenzutreten und menschengerechte Lebensordnungen mitzubegründen.

⁵ H.Röhrs (1989, S. 433) bringt folgendes Beispiel: "Der theoretisch geleitete praktische Umgang mit den Medien und dem Computer ist zwar ein richtiger und wichtiger Anfang, aber er muß von einer konstruktiven und differenzierten Kritik begleitet sein, wenn oberhalb der Hantierebene technologisch mündige Bürger und nicht bloß versierte Technologen gebildet werden sollen. Weder eine Apparatepädagogik noch eine Theorie des gekonnten Umgangs sind notwendig, sondern die wissentliche Beherrschung der Techno-logie als eines Mittels, das bei gezieltem Einsatz lebensdienlich und nützlich zu wirken vermag".

Dort, wo der Mensch ernstgenommen wird in allen seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten, können technologische Strategien nicht alleinige Ordnungsstrukturen sein. Theodor Litt spricht vom "vergleichenden Zusammenhalten" von zwei unterschiedlichen, aber spezifisch-menschlichen Erkenntnisweisen: der naturwissenschaftlich orientierten und der sozialwissenschaftlich orientierten Erkenntnisweise⁶. Die sinnlich-ganzheitliche Welterfahrung fordert den ganzen Menschen und sie bildet auch den ganzen Menschen. Ihr steht die methodisch strenge Konzentration auf die berechenbaren und technisch nutzbaren Relations- und Funktionsgefüge gegenüber, die "hinter" der sinnlichen Erscheinungswelt erkennbar sind. Nach Th. Litt haben beide Sichtweisen ihre spezifische Berechtigung und Bedeutung; er versteht sie als komplementäre Auffassungen, die jeweils etwas anderes, aber gleich Wichtiges erschließen. Die jeweils relative Geltung und Bedeutung der beiden Erkenntnisweisen können auf philosophischer Ebene "vermittelt" werden. Die Bemühungen um eine "Phänomenologie der Lebenswelt" (vgl.u.a. Brand 1971, Lippitz 1980, Bäuml-Roßnagl 1990) haben insbesondere auch soziologische Bestimmungsgrößen und Zielperspektiven in dieses wissenschaftliche und alltagsrelevante Erkenntnisproblem eingebracht.

Dieser Text ist die Dokumentation eines Vortrags, den ich kurz nach der politischen "Wende" an der Freien Universität Berlin vor Naturwissenschaftsdidaktikern gehalten habe; er ist entnommen aus dem Tagungsband: "Wege des Ordners". Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 11. und 12. März 1991 in Berlin. Lauterbach R./Köhnlein W. / Spreckelsen, K./Klewitz E. (Hrsg.) IPN, Kiel

In vorbildlicher Weise habe ich die bildungskritische Reflexion zum Wissenschaftsverständnis mit Frau Prof. Dr. Karolina Fahn anregungsreich führen können, was meine hochschuldidaktischen Lehrjahren an der Universität Regensburg nachhaltig bereichert hat.

⁶ vgl. die entsprechende Analyse der Litt'schen Thesen in G. Dohmen 1990, S. 40f

*Vgl. dazu auch folgende kulturkritische Reflexion meines geschätzten philosophischen Doktorvaters Prof. Dr. Ferdinand Ulrich, entnommen aus F. Ulrich(1999): **Leben in der Einheit von Leben und Tod. Schriften II, herausgegeben und eingeleitet von Martin Bieler und Stefan Oster. Freiburg/Johannes Verlag Einsiedeln, S. 238 - 338***

"Für das 'reine Wissen' ist die unschließbare dialogische Differenz von Ich und Du ein Zeichen der ohnmächtigen Freiheit, die ihre Identität entweder verloren oder noch nicht gewonnen hat. Für das liebende Wissen ist die Trennung, die freie und positive Annahme der endlichen Pluralität von Ich - Du - Wir die unaufgebbare Bedingung der Möglichkeit von wirklicher Selbstwerdung. ...

Man glaubt, dass die Wissenschaft als 'absolutes Wissen' den Namen 'Liebe zum Wissen' abgelegt habe und dadurch eben das gegen ihre reflexive Identität zuvor abgespaltene Andere, das im Element des 'an-dächtigen'. 'vor-stellenden', sinnlichen Bewusstseins noch gefangen und somit dem Gesetz der Trennung von 'Ich und Gegenstand' (zumindest der Form nach) unterworfen war, als sich begreifendes Wissen 'selbst' geworden sei. ...

Die 'Universalität der Wissenschaft' integriert folglich die Vielheit der Kulturen (in ihrer geschichtlichen Besonderung) im logisierten Idealtypus, der als Begriff alle Vielheit umgreift und sie doch insofern freizugeben scheint als er selbst 'leer' ist. Solchermaßen könnte der Idealtypus auch in den Abnormitäten wirken und wäre doch unantastbar ein Telos, das durch die es zerreißen den Aberrationen nicht affiziert wird. Die 'absolute Wissenschaft' vereinigt auf diese Weise 'Einheit und Vielheit' in sich selbst und stellt als 'Einheit in Mannigfaltigkeit' zugleich das Prinzip einer möglichen Integration aller Kulturen zur 'einen Weltkultur' dar. Allein dies geschieht wiederum im Horizont des logisierten Sein, d. h. in einer Univokation, die die Kehrseite der aequivoken Vielheit der in sich isolierten Kulturen ist. ...

Sofern die Philosophie als 'Weisheit' die Rationalität der Wissenschaft in das Sein als Liebe (und damit in die lebendige Einheit von Leben und Tod) aufbricht, nimmt sie der Wissenschaft einerseits den Drang zur schlechten Unifikation der Kulturen, sie gibt den Kulturen aber dadurch das Element frei, aus dem sie leben. Andererseits befreit die Philosophie jedoch in dieser scheinbaren Negation der 'Rationalität des Begriffs' die Wissenschaft in ihrer adäquaten Universalität zu sich selbst. ...

Vergessen wir auch nicht, dass die sog. 'Universalität der Wissenschaft' heute fragwürdiger ist denn je. Ihre Ganzheit als idealer Zieltypus ist ja zerbrochen, in die Pluralität der Spezialisierung untergegangen. Die Einheit als solche ist nur noch in der 'gewagten' Intersubjektivität, im Gespräch relevant, d. h. dadurch, dass der Einzelne den fragmentarischen Sektor von Wissenschaft, auf dem er arbeitet,

interpersonal durch den Dialog verantwortet. Dieser Dialog bleibt aber unfruchtbar, wenn in ihm die Vielen, die sich begegnen, einander nicht von je ihrer kulturellen Herkunft her ernstnehmen.

1.2. Naturwissenschaftliche Forschungsstrategien als relationale Antwortmodi menschlicher Erkenntnissuche

▪ Zum philosophisch-anthropologischen Grundverständnis der naturwissenschaftlichen Forschung und Lehre

Jede menschliche Erkenntnis - auch die naturwissenschaftliche - hat ein »Leib-apriori« (K.O. APEL), und jede wissenschaftliche Erkenntnisleistung ist an eine menschliche Kommunikations- bzw. Lebensgemeinschaft gebunden. Wissen, Alltagswissen, wissenschaftliches Wissen, Wissenschaft und gesellschaftlich verwertetes Wissen stehen in einem engen Implikationszusammenhang. Sie sind angewiesen auf Kommunikation und Dialog, wenn sie für den Menschen und eine menschliche Lebensgestaltung etwas bedeuten wollen. Im europäisch-neuzeitlichen Verständnis kann Wissenschaft beschrieben werden als »das Gesamt der objektiven, allgemeingültigen und überprüfbaren Erkenntnisse über das Seiende nach seiner Beschaffenheit, seinem Aufbau, seinem Zusammenhang und seiner Entwicklung, wobei die Einzelerkenntnisse distinkt und klar in einem Akt methodisch gesicherten Zugangs auf die Objekte, also in der Weise der Forschung, gewonnen und in einen durchschaubaren Zusammenhang gebracht werden, in die Gestalt einer schlüssigen Theorie, die in sich logisch und kohärent ist und sich dergestalt auf angebbaren Grundlagen aufbaut, daß jede Einzelaussage ihren definierten Sinn und angebbaren Geltungshorizont hat« (ROMBACH 1974.11,S.7: vgl. auch DIEMER. 1968, S. 641f.). Wenn jede wissenschaftliche Aussage nur mit »ihrem definierten Sinn« innerhalb eines »angebbaren Geltungshorizontes« Gültigkeit hat, sind die wissenschaftlich gewonnenen Erkenntnisse nicht als allgemein und einzig gültig zu verstehen, mindern als Ergebnis dun nur einer Erkenntnismöglichkeit des Menschen. Andere Erkenntnisweisen als die rational-wissenschaftlichen stehen dem Menschen ebenso offen; ihnen entspricht ein anders »definierter Sinn« mit einem anders angebbaren »Geltungshorizont«. Die Erkenntnisweise der Wissenschaft steht in einer Reihe mit anderen Ausprägungen des

Geistes. Sie gibt eine bestimmte Weise von Wissen, gegenüber anderen Wissensweisen bleibt sie stumm. Lange Zeit schien es, als ob durch sie alle anderen und älteren Ausprägungen des Geistes als Irrtümer und erwiesen wären. Heute nimmt sich die Wissenschaft in ihre Grenzen zurück« (ROMBACH 1977. 5. 259).

Es gibt kein allgemein anerkanntes Verständnis von »Wissenschaft«. Jedes Wissenschaftsverständnis hängt sehr eng mit dem jeweils zugrundeliegenden Welt- und Selbstverständnis des Menschen zusammen. Der in Abb. 4 dargestellte Zusammenhang der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung im Mensch-Welt-Bezug zeigt Strukturen auf, die dem neuzeitlich-abendländischen »Menschenbild« entsprechen (vgl. Bäuml 1977. S. 29; Weizsäcker 1947, Goethe 1793 u. a.). Mensch und Welt, Subjekt und Objekt werden als die beiden Pole gesehen die durch die Erkenntnistätigkeit - auch und gerade durch die wissenschaftliche - miteinander verbunden werden sollen. Der Mensch als Subjekt beschreitet den Weg der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung, um die Welt als Objekt in den »Griff« zu bekommen. Die Welt ist dem Menschen nicht unmittelbar erschlossen; vielmehr hat der Mensch in seiner Freiheit die Möglichkeit, die Welt sich erkennbar und verfügbar zu machen.

Naturwissenschaftliche Methoden sind »Wege« dieses Erkennbar- und Verfügbarmachens der Welt.

Beobachtung und Experiment als komplexe, ähnliche, aber nicht gleiche Methoden wissenschaftlicher Erfahrungsgewinnung sind Modi der Antwortfindung auf die vom Menschen an die Welt (»Natur«. »Wirklichkeit«) gestellten Fragen. Nach GOETHE (zit. in: THIENEMANN 1947, S. 309) sind bei den naturwissenschaftlichen Erkenntnismodi Beobachtung und Experiment »zwei verschiedene Denkweisen im Spiele, welche sich in dem menschlichen Geschlecht meistens getrennt und dergestalt verteilt finden, daß sie, wie überall so auch im Wissenschaftlichen, schwer zusammen verbunden angetroffen werden und, wie sie getrennt sind, sich nicht wohl vereinigen mögen. Ja, es geht so weit, daß, wenn ein Teil von dem anderen auch etwas nutzen kann, er es doch gewissermaßen widerwillig aufnimmt. Haben wir die Geschichte der Wissenschaft und eine eigene lange Erfahrung vor Augen, so möchte man befürchten, die menschliche Natur werde sich von diesem Zwiespalt kaum retten können.« Philosophisch gesehen, lassen sich aber das

erkennende Subjekt und das zu erkennende Objekt nur analytisch trennen (vgl. Abb. 4).

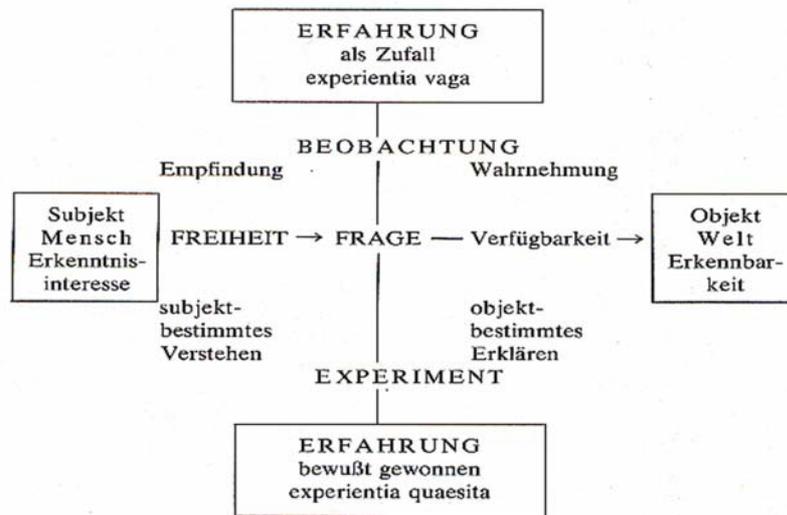


Abb. 4 Der naturwissenschaftliche Erkenntnisvollzug im Mensch-Welt-Bezug

Im faktischen (naturwissenschaftlichen) Erkenntnisvollzug kann man aber »um der wissenschaftlichen Objektivität willen den Selbstvollzug der erkennenden Subjektivität niemals aus dem Wissen, auf welches Wissenschaft thematisch reflektiert und zu dem sie sich in ausdrücklich gewordenen Methoden fragend verhält, ausklammern« (ULRICH F., 1965, S. 130). Auch der wissenschaftlich Fragende stellt seine Fragen nicht »voraussetzungslos«, sondern bringt sich selber, seine subjektiv bestimmten Interessen und subjektiv bevorzugten Theorieansprüche in die Forschung mit ein, auch wenn die Gegenstände seiner denkerischen Bewältigung objektiven Widerstand leisten. »Deshalb findet die wissenschaftliche Reflexion das Objekt ihrer Frage niemals nur als ein bloß von ihr >gesetztes<, aber auch nicht als nur >vorausgesetztes<, vor. Die Reflexion auf das Wissen enthüllt sich in der Wissenschaft vielmehr als beansprucht aus der Einheit von Setzen und Voraussetzen. Sich-Vorgehen von Welt und schöpferischer

Hervorbringung von Welt: Denn Wissen ist immer >Wissen von etwas und mein Wissen< zugleich und beides geeinigt durch die Differenzierung von Subjekt und Objekt hindurch. Wissenschaft hat daher nicht nur den Gegenstand vor sich, sondern reflektiert das Wesen selbst als Einheit der Sache mit der in wissenschaftlicher Sprache sich ereignenden Selbstaussage des Menschen. Das Denken der Sache (genitivus objectivus) und die Reflexion des Menschen auf sein Denken gehören im Selbstvollzug der Wissenschaft untrennbar zusammen und werden nur dort aufgelöst, wo sich die Reflexion auf das Wissen abstrakt (und deshalb einseitig) entweder nur auf das Moment der Setzung oder der Voraussetzung der Sache bezieht« (ULRICH F. 1965, S. 131 f.).

Die klassischen Naturwissenschaften meinten, das »Dasein der Dinge an sich« ergründen zu können. Aber nach KANTS Analyse zur Unerkennbarkeit des »Dinges an sich« wurde auch in den Naturwissenschaften der Forschungsgegenstand nicht mehr abgelöst vom Erkenntnissubjekt gesehen, sondern die Relation von Erkenntnisgegenstand und Erkennenden bzw. Erkenntnistätigkeit. »Der Standpunkt des Betrachters wird in die Berechnung einbezogen und in der Definition des aufgewiesenen Gesetzes mit angegeben. Auch außerhalb der Naturwissenschaften zeigt sich die Frage nach dem Standpunkt des Betrachters als Frage nach den Voraussetzungen einer Wissenschaft. Der Glaube an die Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft ist weithin als Aberglaube entlarvt. Wir finden uns seit KANT in der paradoxen Situation, daß größte Objektivität in den Wissenschaften mit größter Subjektivität verbunden ist. Schlechthin alle Theorie ist in Abhängigkeit vom erkennenden Subjekt zu sehen« (BARTUSCH, 1969, S. 2). Nicht nur der naturwissenschaftlich Forschende, auch der naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden Lehrende muß sich dieser dialektischen Einheit von forschendem Menschen und erforschtem Sachverhalt bewußt ein (wenn er ideologiefrei denken und handeln will).

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule. Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. Ehrenwirth Verlag, München 1979, S. 44 – 48

▪ **Die Zielsetzung des kooperativen Erwerbs von Umwelterfahrungen**

Die Tatsache, daß die Umwelt des Kindes nicht nur von gegenständlichen Gegebenheiten, sondern für das kindliche Erleben primär durch subjektive Beziehungen konstituiert wird, muß bei der Konzeption eines umweltorientierten Unterrichts besonders berücksichtigt werden. Ziele und Realisationsweisen, die eine angemessene Umweltkompetenz des Schülers anstreben, dürfen deshalb nicht nur die Erarbeitung einer Sachkompetenz als Gegenstandskompetenz beabsichtigen.

Wenn Unterricht eine Hilfestellung zur Entfaltung der Persönlichkeit sein soll, dann müssen Unterrichtsmethoden zur Anwendung kommen, die „ein Gemeinschaftsmilieu voraussetzen, das die moralische Persönlichkeit formt und gleichzeitig den geregelten intellektuellen Austausch fördert“. (Piaget (orig. 1948); S.46) Das gemeinschaftliche Arbeiten im Unterricht ist eine Einübung in die gemeinschaftliche Bewältigung von Problemen, wie das in der modernen Umwelt erforderlich ist. Piaget hat immer wieder mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß für die Ausbildung der intellektuellen und sozialen Leistungsdispositionen, d. h. auch für die Gewinnung einer angemessenen Sach- und Sozialkompetenz, die Kooperation in ihren unterschiedlichen Ausprägungsarten unabdingbar ist. „Ohne freie Zusammenarbeit (in diesem Fall zwischen den Schülern und nicht nur zwischen Lehrer und Schüler) kann sich keine echte intellektuelle Aktivität in Form spontaner Experimente und Untersuchungen entfalten. Denn geistige Aktivität erfordert nicht nur die fortgesetzte gegenseitige Anregung, sondern vor allem auch die gegenseitige Überprüfung unter Einsatz des kritischen Denkens Voraussetzungen, ohne die der einzelne weder zu objektiven Sichten gelangen noch das Bedürfnis nach strikter Beweisführung entwickeln kann. Tatsächlich beruhen die logischen Operationen stets auf Kooperation, d. h. sie setzen ein ganzes Gefüge auf intellektueller Gegenseitigkeit und moralischer und rationaler Zusammenarbeit aufbauender Beziehungen voraus.“ (ebd., S. 46f.)

Diese Forderung nach einem kooperativen Erkundungsverhalten gegenüber den Objekten der Umwelt ist unter Berücksichtigung der altersspezifischen Entwicklungsmerkmale des Grundschulkindes mit der Forderung nach einer konkret-operationalen Gegenstandserkundung zu koppeln. Im Alter von 7-11 Jahren etwa kann das Kind im handelnden Umgang mit den Umweltdingen selbständig kognitive Umwelterfahrungen erwerben. Es kann die Dinge „in bereits bestehende

kognitive Strukturen assimilieren, oder aber es kann sich an von außen kommende Information akkommodieren ... Das Denken des Kindes im konkret-operationalen Stadium ist weniger egozentrisch. Es wird durch ein größeres Maß an Dezentrierung gekennzeichnet, d. h. das Kind ist nun in der Lage, mehrere Dimensionen innerhalb derselben Situation gleichzeitig in Augenschein zu nehmen und diese untereinander in Zusammenhang zu bringen (...). Das Kind achtet nun auf den dynamischen Aspekt der Veränderungen." (Mönks/Knoer 1976, S.108 u. 114)

Diese Tendenzen der Dezentrierung im operativen Umweltbezug sollten im Grundschulunterricht unterstützt werden durch die Planung kooperativer Sacherkundungen. Kooperative Arbeitsformen als gemeinschaftlich-operationale und gemeinschaftlich-reflektierende Arbeitsweisen ermöglichen gerade dem Grundschüler eine sachlich umfassendere bzw. objektivere, alterspsychologisch angemessene Umwelterschließung, als dies bei lehrdominanten Instruktionsverfahren möglich ist (vgl. Gumbel/Messer/ Thiel 1977; Mönks/Knoer 1976; Piaget 1975; Pietsch 1973, Schmeer 1976 u. a.). Die Lösung umweltbezogener und lebenspraktischer Aufgaben in einem „ernsthaften, absichtsvollen Tun“ (Kil-Patrick) wird in Projekten und projektähnlichen Unterrichtsverfahren angestrebt, die auch kooperatives Erfahrungslernen anstreben. Sie gehen von Lebenssituationen aus und überlassen es dem einzelnen Schüler oder Schülergruppen, in konkretem Handeln problematische (Lebens-) Situationen zu bewältigen (vgl. Dewey 1974 (orig.1938); de Boutemard 1975; von Hentig 1973; Flechsiq 1975; Flessau/Minder 1976; S. 495 u. a.).

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml M.-A.: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Ansbach 1979 Seite 114 –116

▪ Zum philosophiehistorischen Begriffsverständnis

Erfahrung als "Erfahrenheit, Erfahrensein": dieses Grundverständnis des Wortes Erfahrung und damit die Grundlage für das Verständnis des Begriffs "Experiment" ist von ARISTOTELES (384 v.Chr. - 322 v. Chr.) folgendermaßen definiert: "Das Wissen der ersten Prinzipien bildet sich wie alles andere Wissen auch: es hebt bei

dem für uns bekannteren, nämlich der Wahrnehmung des einzelnen an, führt über das Erinnern der Wahrnehmung und die Abstraktion zur Erfahrung, die als eine Speicherung von identischen oder ähnlichen Eindrücken, und als die Bildung eines für vieles Allgemeines aufgefaßt ist. Das Allgemeine der Erfahrung wiederum führt auf das Prinzip." (ARISTOTELES, ANAI.Post. 100a 16 f) Der mittelalterliche Aristotelismus gibt die aristotelischen Kernsätze formelhaft weiter: "experimentum eiusdem rei secundum speciem" (ALBERTUS MAGNUS 1193 - 1280) und "experientia fit ex multis memoriis" (THOMAS VON AQUIN; 1125 - 1274) Noch bei HOBBS (1588- 1679) heißt es: "memoria multarum rerum experientia dicitur". Das "Erinnern der Wahrnehmung" und die "Abstraktion" sind demgemäß wesentliche Elemente der Erkenntnisgewinnung durch Erfahrung.

Als Grundlage für die philosophiehistorische Begriffsanalyse, die nur in knappen Zügen und sporadisch erfolgen kann, dienen u.a, die Beiträge "Experiment" von G.FREY und "Erfahrung" von F.KAMBERTET, in J.RITTER (Hrsg.): Historisches Wörterbuch. Darmstadt 1972,Bd, S. 868-870 und S. 609-617. Nicht näher gekennzeichnete Zitate dieses Abschnitts sind direkt daraus entnommen.

- **Zur neuzeitlichen Bestimmung des Experiments als naturwissenschaftliche Forschungsmethode**

Seit FRANCIS BACON (1561 - 1626) gibt es neben dem Fortwirken der aristotelischen Bestimmung des Begriffs experientia eine davon abweichende Auffassung: Erfahrung steht bei FRANCIS BACON (1561 - 1626) nicht mehr primär für den Besitz menschlicher Fähigkeiten, sondern für den Prozeß und die Methoden der Aneignung solcher Fähigkeiten. Der Schwerpunkt der Wortbedeutung "Erfahrung" hat sich vom Substantiv experientia in Richtung auf das Verb experiri verschoben. F. BACON stellt programmatische Forderungen auf. Er unterscheidet die "experientia vaga" von der "experientia ordinata". Die "experientia vaga" als „Gewinnung genereller Sätze von den zufallenden Erlebnissen" oder als "unsystematisches Herumprobieren" (BACON F. NOVUM ORGANUM F,82) ist als wissenschaftliche Forschungsmethode zu verurteilen. An ihre Stelle soll als wissenschaftliches methodisches Vorgehen die „experientia ordinata" treten.

Zwei Stufen der Erfahrungsgewinnung sind bei der *ordinata* zu unterscheiden:

1. *experientia literata*

Sie soll "ab experimentis ad „*experientia*" führen im Unterschied zum Weg „ab experimentis ad *axiomata*". F. BACON denkt vor allem an die methodisch geleitete Abänderung der Versuchsbedingungen eines bestimmten Experiments. (F. BACON, *NOVUM ORGANUM* 1, 82)

2. *interpretatio naturae*

Die experimentellen Ergebnisse aufgrund der systematisch geordneten Versuchsreihen ermöglichen, eine Einsicht in fundamentale Naturgesetze, die „*axiomata*". Aufgrund von Versuchsreihen ist die Naturinterpretation methodisch gerechtfertigt. Schriftliche Aufzeichnungen sind bei dieser neuen *experientia* (vgl. GALILEI und TORICELLI) selbstverständlich geworden. In den Erwägungen F. BACONS bahnt sich die neuzeitliche Unterscheidung zwischen "Erfahrung" im allgemeinen Sinn und dem naturwissenschaftlichen Verständnis des Terminus „Experiment" an.

Auch bei CHRISTIAN WOLFF (1679 - 1754) wird die "Art des menschlichen Tuns beim Experimentieren charakterisiert als eine Erfahrungsweise, zu der es methodischer Veranstaltungen des Menschen bedarf (*quae versatur circa facta naturae, quae non nisi interveniente opera nostra contungunt*") (CHR. WOLFF, *Psychol. empirica*, S. 456). CHRISTIAN WOLFF unterscheidet auch erstmals die bloße Beobachtung (*observatio*) von *experimentum*: jene richtet sich auf das Naturgeschehen als solches, dieses greift in das Naturgeschehen ein. Daß die Erfahrung, welche der Forscher durch die experimentelle Methode gewinnt, eine vom Menschen erzeugte Erfahrung ist, welche weder Philosophie noch Handwerk mehr ist, weil sie beide enthält (WEIZSÄCKER, C.Fr.v.1947, S. 3), hat vor allem KANT (1724 - 1804) dargelegt. Er spricht davon, daß die experimentelle Naturforschung sich in den Bahnen eines wohlbestimmten methodischen Apriori vollzieht: "Die Naturforscher begriffen, daß die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt, daß sie mit Principien ihrer Urtheile nach beständigen Gesetzen vorgehen und die Natur nöthigen müsse, auf ihre Fragen zu antworten, nicht aber sich von ihr allein gleichsam am Leitbände

gängeln lassen müsse; denn sonst hängen zufällige, nach keinem vorher entworfenen Plane gemachte Beobachtungen gar nicht in einem nothwendigen Gesetz zusammen, welches doch die Vernunft sucht und bedarf. Die Vernunft muß mit ihren Principien, nach denen allein übereinstimmende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand und mit dem Experiment, das sie nach jenen ausdachte, in der anderen an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorsagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestellten Richters, der die Zeugen nöthigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt." (KANT, Kritik der reinen Vernunft, Bd. XIII. Akad.-A. S. 3,10)

Der Mensch als "bestellter Richter": diese Auffassung der subjektiven Seite beim experimentellen Vorgehen führte u.a. auch dazu, daß das 18./19. Jahrhundert weiterhin das Experiment als unproblematische Frage an die Natur betrachtete, deren Beantwortung durch der experimentellen Zugriff sicher erfolgen konnte. Diese weit verbreitete Erfahrungsgläubigkeit wurde vor allem durch P. DUHEM (1861 – 1916) in Frage gestellt. Er machte deutlich, daß durch Experimentieren allein keine allgemeingültigen theoretischen Erfahrungen gewonnen werden können. Aus experimentellen Befunden ließe sich weder eine eindeutige Theorie noch die Allgemeingültigkeit einer die experimentellen Befunde deckenden Theorie ableiten. Es gibt kein „reines“ Experiment ohne theoretischen Kontext. Ein physikalisches Experiment ist die genaue Beobachtung einer Gruppe von Erscheinungen, die verbunden wird mit der Interpretation derselben; diese Interpretation ersetzt das konkrete Gegebene, mit Hilfe der Beobachtung wirklich Erhaltene durch abstrakte und symbolische Darstellungen, die mit ihnen übereinstimmen auf Grund der Theorien, die der Beobachter als zulässig annimmt“ (P. DUHEM, 1908, S. 192). Die theoretische Interpretation der Erscheinungen ist bestimmend für den Gebrauch der Instrumente innerhalb der experimentellen Anordnung. Wenn man die Theorie „vor der Türe des Laboratoriums stehen lassen“ (DUHEM) würde, könnte man keine einzige Ablesung interpretieren. Das aufeinander Angewiesensein von Theorie und Experiment ist seit DUHEM ein nicht zu Ende diskutiertes Problem der wissenschaftstheoretischen Grundlegung der experimentellen Forschungsmethode geblieben, H. DINGLER (1881 - 1954) (1928,u.a.) und K.

HOLZKAMP (1968 u.a.) haben den Schwerpunkt der Betrachtung auf die nicht-empiristische Lehre vom Experiment verlagert.

Zusammenfassung:

Die philosophischen Erörterungen zum Experiment haben das wissenschaftstheoretische Methodenverständnis gemäß den jeweiligen, zeitgeschichtlich geprägten ("passive Genesis" HUSSERL) Grundannahmen expliziert und einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung und Durchführung des Experiments als Forschungsmethode geleistet. Auf die breit diskutierte Problematik der Anwendung der experimentellen Methode in den Humanwissenschaften kann in diesem Zusammenhang nur hingewiesen werden (vgl. u.a. AGRYRIS 1972; BUNGARD und LÜCK 1974; CAMPBELL 1957; 1963; HOLZKAMP 1968; JUNG 1971; ROSENZWEIG 1933; ROSS & SMITH 1965; SCHIETZEL 1972, S.296u.a.).

Der Bedeutungszusammenhang zwischen "Erfahrung und „Experiment"

Erfahrung ist demgemäß ein komplexer Begriff, der durch einen "mehrstufigen Reflexionsaufbau" ¹⁸⁾ strukturiert ist, in welchem die jeweils höhere Stufe durch einen je qualitativ höheren Reflexionsakt von der vorausgehenden unterschieden ist. Empfindung, Wahrnehmung und Vorstellung verbinden sich zu einer Erfahrung. In den Empfindungen und Anschauungen (im perzeptiven Sinn) nimmt der Mensch durch die (äußeren) Sinne die Eigenschaften von Gegenständen wahr; solche sinnhaft vereinzelt Empfindungen werden bei Wahrnehmungen zu einem mehr oder weniger geschlossenen "Eindruck" von Gegenständen verknüpft und das "Bild" festgehalten. Mehrere Wahrnehmungsbilder können zu einer Vorstellung werden, mehrere Wahrnehmungen und Vorstellungen zu einer Erfahrung, die durch das aktive Erfassen von Dingzusammenhängen charakterisiert ist und als solche "objektive Gültigkeit und „objektive Gültigkeit“ und intersubjektive Anerkennung" (ROMBACH) beansprucht.

Die Erfahrung übernimmt „qualitative“ Elemente aus dem Spektrum der Wahrnehmungen im Gegensatz zum Experiment im präzise definierten Sinn, das „dieses Element nur als Kontrollkriterien“ (ROMBACH) für einen logisch entwickelten Bedeutungszusammenhang setzt.

Das Experiment baut auf die in der Erfahrung vollzogenen menschlichen Aktivitäten auf; es ist ein Produkt des „Verbesserungsprozesses der Erfahrung“ (ROMBACH), eine Methode gezielter (und deshalb auch eingeschränkter, „künstlicher“) Erfahrungsgewinnung.

Zusammenfassung:

Aus der etymologischen Analyse des Begriffes Erfahrung ergeben sich folgende Bedeutungsaspekte, die für die erkenntnistheoretische und für die allgemeinanthropologische Grundlegung der "experimentellen" Erfahrung als Forschungsstrategie bestimmend sind: Zur Erfahrungsgewinnung ist das Zusammenspiel von Mensch und Welt, von Erfahrendem und Erfahrenem notwendig

1. Den Menschen führen zu seiner Erfahrung (nur) der Einsatz von Sinnen und Geist.
2. Erfahrung entsteht im Menschen durch Aktivität und Passivität, durch Tun und Leiden, durch Forschung und das Aufnehmen einer Kunde.
3. Das Erfahrene als "Wirkliches" ist zu unterscheiden vom "nur Gedachten". Was erfahren ist, gilt als bewährt, erprobt, allgemein gültig.

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml, M.-A.: Didaktische Funktionen des Experiments im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse des Realisationszusammenhanges zwischen den didaktischen Leitvorstellungen der Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung, Umweltorientierung und der experimentellen Lehr-Lern-Strategie (mit bes. Berücksichtigung des naturwissenschaftlichen Lernbereichs) Dissertation 1977 Seite 21 - 26

- **Zur mehrdimensionalen Zielbestimmung des naturwissenschaftlichen Grundschulunterrichts**

Bildungstheoretische Intentionen

Die moderne Didaktik als prospektive Didaktik (KLAFKI 1977) so sehr die Vermittlung von (fachlichen) Inhalten zum Hauptziel des (Grundschul)-

Unterrichts erklärt; sie bemüht sich vielmehr um eine Reihe didaktischer Intentionen, die in den curricularen Reformvorschlägen unter drei Schlagworten auftauchen: Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung und Umweltorientierung des Grundschulunterrichts (vgl. BÄUML 1977; FREY/LANG 1973; LAUTERBACH/MARQUARDT 1976; BLOCH u.a. 1976 u. v. a.). Die genannten didaktischen Leitvorstellungen sind die elementaren bildungstheoretischen Problemkomplexe, welche die derzeitige Sachunterrichtsreform in der Grundschule durchweg bestimmen. Sie sollen nachfolgend knapp umrissen werden (vgl. ausführliche Darstellung in BÄUML 1977).

Die Forderung nach der Verwissenschaftlichung des Lern-Prozesses ist in unserer wissenschaftsoptimistischen Industriegesellschaft auch in den Grundschulen zu einem Hauptprinzip curricularer Lehrplanerstellung und lernorganisatorischer Handlungsweisen geworden. Schulisches Lernen hat dem Axiom zu folgen, daß effektives Lernen stets ein wissenschaftliches Lernen sein müsse. Die wissenschaftsgemäße Vermittlung der Lehrinhalte, wissenschaftsadäquate Methoden und die Gewinnung einer positiven Einstellung zur »Wissenschaft als Phänomen und Daseinsmacht« (KANZ) ist Aufgabe insbesondere des grundlegenden Sachunterrichts. Angezielt ist dabei die Erarbeitung eines modernen Umweltverständnisses auf wissenschaftlicher Grundlage (vgl. BLOCH u.a. 1976; SPRISLER 1976, S. 159f.; WENZEL in: HERGERT/GÖTZ/ SIEPMANN 1975, S. 53). Die Realisierung der didaktischen Intention der Wissenschaftsorientierung ist angesichts der »Abstraktheit, Spezialisierung, Komplexität und Methodenrivalität in den Wissenschaften« (BURK) insbesondere für den Grundschulunterricht problematisch. Trotz intensiver und umfangreicher theoretischer und praktischer Bestrebungen ist bisher keine dem Grundschulunterricht adäquate inhaltliche Bestimmung dieser didaktischen Zielvorstellung gefunden worden (vgl. MARQUARDT, in: LAUTERBACH/ MARQUARDT (Hg.) 1976, S. 9 u.a.). Es liegen divergente Konzeptionen vor, die allerdings auf das grundschuldidaktische Problem einer Wissenschaftsorientierung im Dienste der Umweltklärung kritisch untersucht werden sollten (vgl. 3.2).

Die Wissenschaftsorientierung bezieht sich nicht nur auf die Vermittlung von elementarisierten wissenschaftlichen Inhalten, Methoden und Konzepten, sondern auch auf die Vermittlung von wissenschaftlichen Einstellungen. Die am traditio-

nellen Heimatkundeunterricht kritisierte und reflektierte Emotionalität soll durch Rationalität und Objektivität ersetzt werden (vgl. TÜTKEN 1970, S. 19). Die Einübung in sachbestimmte Einstellungen, in »Sachlichkeit« (vgl. SCHMID 1972), bildet neben den konzept- und verfahrensorientierten Curriculumansätzen eine dritte elementare Komponente wissenschaftlicher Zielorientierung im Grundschulunterricht.

Im Zuge der Umorientierung von Pädagogik und Didaktik auf den Schüler hin und insbesondere im Zusammenhang mit innovatorischen Konzeptionen für den Grundschulunterricht nimmt das Postulat eines schülerorientierten Unterrichts einen breiten Raum ein. Gerade im Grundschulunterricht ist die kindliche Subjektivität vor aller pädagogisch-didaktischen Zielsetzung zu akzeptieren (vgl. DENNISON 1969, S. 6ff.). Die in den letzten Jahrzehnten allorts geforderten Schulreformen im Primarbereich (vgl. VOGT u. a. 1974), die für die Grundschüler höhere Leistungen und demgemäß auch größere Leistungsanforderungen verlangen, sind unter diesem Aspekt ambivalent zu beurteilen. Die heile Kinderwelt des Heimatkundeunterrichts soll durch die sachbestimmte Erfahrungswelt des Sachunterrichts ersetzt werden (vgl. ADRIAN/SCHNEIDER 1975; BURK 1976; DALLMANN u.a. 1976; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970; KATZENBERGER 1972f.; MARAS 1975; SCHMIDT 1972 u.v.a.). Eigenrecht und eigene Lebensformen des Kindes werden im Zuge dieser reformatorischen Tendenzen allzuleicht dem nicht immer hinreichend als notwendig ausgewiesenen gesellschaftsorientierten bzw. wissenschaftsorientierten Qualifikationstraining geopfert. In diesem Kontext spielt sich auch die Kontroverse in der Diskussion um die Priorität der didaktischen Zielvorstellungen der Wissenschaftsorientierung oder der Kindgemäßheit ab (vgl. BURK 1976 u.a.). Die Wissenschaftsorientiertheit des Unterrichts fordert die unterrichtliche Vermittlung zwischen Kind und Wissenschaft. Wissenschaftliche Inhalte, Verfahren und Einstellungen (vgl. 3.) sollen die Lehr-Lern-Aktivitäten der Schüler entscheidend bestimmen. »Die Gefahr, daß die Kinder zu geringe Identitätszuweisungen durch entpersonalisierten Unterricht oder durch rigide Lerndetermination in den Lernbereichen erfahren, scheint in der heutigen Schule größer als die Fixierung auf bestimmte Verhaltensweisen aufgrund einer Kindheitsideologie, mit der häufig eine größere Rollensicherheit verbunden war« (BURK 1976, S. 55). Das im Sinne der Wissen-

50

schaftsorientierung zu vermittelnde fachspezifische bzw. überfachliche System der Begriffe, Methoden und Einstellungen darf die Verbindung zur Wirklichkeit der Schüler nicht verdecken. In Theorie und Praxis liegen dies-bezüglich Fehlinterpretationen vor, die aber mittlerweile in die Diskussion um Grundschulcurricula kritisch aufgenommen wurden. Begriffe wie »offene Curricula« - »entdeckendes Lernen« - »mehrperspektivischer Unterricht« deuten die Suche nach einer »kindgemäßen Wissenschaftlichkeit« als »neue Kindgemäßheit« des Grundschulunterrichts (vgl. SCHNEIDER 1975, S. 229) an. Gefordert wird in diesem Zusammenhang ein schülerorientierter Unterricht, der den Kindern Raum schaffen müßte »zum freien Explorieren und Experimentieren, zum selbständigen Entdecken, zum aktiven Handeln und Denken. Er müßte die Eigeninitiative der Kinder stärken und ihnen die treibende Kraft des Forschens, das Sich-Wundern-Können, das Überrascht-Werden-Können erhalten helfen« (a.a.O., S. 236).

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. Kompendium-SU-München: Ehrenwirth 1979, S. 102-105

1.3. Lebensweltbasierte Sinnlichkeit als Basis objektivierender Reflexion

Mehrdimensionaler Sachunterricht als Bildung des "ganzen Menschen"

Menschliches Lernen vollzieht sich nicht nur mit dem Intellekt und Menschen bilden zu wollen ohne die Leibbasis der Lernvollzüge zu beachten führt zu einer Verfehlung des menschlichen Bildungssinnes. Sinnlichkeit und Körperlichkeit, Emotion und Phantasie, seelische Empfindungen und leibsinnliche Erlebnisse gehören ebenso elementar zum Menschsein wie Denkfähigkeit und Urteilsvermögen. In der humanistischen Bildungstradition ist diese mehr-dimensionale Konstituiertheit des Menschen richtungweisend für pädagogische und didaktische Konzepte und Maßnahmen. Die folgenden Ausführungen erläutern aus dieser ganzheitlich ausgerichteten anthropologischen Perspektive wichtige Intentionen der aktuellen Sachunterrichtsdidaktik, in der die Denk-, Wahrnehmungs- und

Handlungsweisen der Lernsubjekte ernst genommen werden und begründet das Postulat nach einem mehrdimensionalen Lernen im Sachunterricht (vgl. Abb.).



Der denkende, logisch abstrahierende Verstand ist als didaktisches Medium für das Sachverstehen wichtig; doch nur im unauflösbaren praktischen Verbund mit Erlebnis, Begegnung, Betroffenheit, Angerührtsein von den Dingen und anderen Lebewesen unserer Mitwelt wird das Sachwissen menschlich bedeutsam. Aussersprachliche Bereiche des Verstehens wie affektive Erfahrungen, Intuition, Gefühlsleben werden in der neueren anthropologischen Forschung als „logisch gleichwertig“ (Seewald, 1992, S.110) bezeichnet mit den diskursiven Erfahrungen des exakten Vernunftdenkens (Präzision, allgemeine Anwendbarkeit), welche Formen der Vergegenständlichung repräsentieren, die durch eine reflektierende Distanz zum Erlebten bestimmt sind. Auf dieser Verknüpfung leibphänomenologischer und symboltheoretischer Perspektiven ist ein ganzheitlicher Vernunftbegriff und demgemäß ein ganzheitlicher Lernbegriff grundgelegt, der die Dichotomisierung von Gefühl und Ratio überwindet. Besonders im grundlegenden Bildungsbereich ist die am ganzen Menschen und seinen mehrdimensionalen

Fähigkeiten orientierte Bildungs- und Erziehungsarbeit ohne fachliche Grenzblockaden entscheidend für die Entwicklung personaler Lerndispositionen.

Ebenso wie die konkrete Dingerfahrung ist die Erfahrung der Mitmenschen - der Anderen - für den Menschen ein schillerndes Phänomen, in dem die Dimensionen der Vertrautheit und die der Fremdheit - die Widerständigkeit der Dinge bzw. der fremde Blick - im aktuellen Erfahrungsfeld zu Konfigurationen zusammengehen, die ähnlich den Drehbewegungen eines Kaleidoskops ständig wechseln (vgl. Merkel 2003). Diese menschlichen Grunderfahrungen des Zwischenseins sind in der leiblichen *conditio humana* bedingt und stellen die unabdingbare Vollzugsgestalt menschlicher Lernvollzüge dar. Das Eigene und das Fremde wird am eigenen Leibe erfahren, die leibliche Bedingtheit des Menschen erfordert einen responsiven Lebens- und Lernvollzug. das leibliche Zur-Welt-Sein des Menschen steht "in einem unlösbaren Zusammenhang mit Beziehungsformen zu den nächsten Mitmenschen, zu Gegenständen, zum umgebenden Raum und zur Zeit" (Seewald, 1992, S. 451). Das individuelle Sachverständnis resultiert aus dem Wahrnehmen von Sachen und Sachverhalten, dem handelnden Umgang mit den Gegenständen und dem erklärungs-suchenden Reflektieren darüber. Diese unterschiedlichen Lernvollzüge sind nicht als lineare Abfolge zu verstehen, sondern werden beim Sachumgang in dynamischer Verflochtenheit eingesetzt.

Literatur

Merkel, Petra: Lernen als relationales Phänomen: leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen für die Schuleingangsdiagnostik. Regensburg: Roderer 2003

Seewald, Jürgen: Leib und Symbol: Ein sinnverstehender Zugang zur kindlichen Entwicklung. München: Fink 1992

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Rosnagl, M.-A.: Mehrdimensionaler Sachunterricht als Bildung des „ganzen“ Menschen“ in: Kaiser/ Pech (Hrsg.): Basiswissen Sachunterricht 2004, Bd III, Schneider Verlag, Hohengehren.

- **Was unsere Sinne für uns bedeuten - eine exemplarische Unterrichtsstudie zum Hörorgan „Ohr“**

I. Sachinformationen

Die Sinne sind eine wichtige Grundlage für alles organische Leben und für den Menschen auch die Basis seiner Erkenntnisfähigkeit. Zusätzlich zu zentralen Lebensfunktionen (z. B. Orientierungsfunktion) sind die Sinnesorgane für den Menschen auch das Medium der Lebensfreude. Nicht zuletzt ist in unserer modernen Gesellschaft die humane Lebensqualität deshalb stark vermindert, weil die Menschen ihre Sinne nur noch in reduzierter, oft „abstrahierter“ Form gebrauchen. Unsere Welt ist Licht, Klang, Farbe. Die Sinne sind für den Menschen gleichsam das Fenster in diese Welt. Weltbezug und Weltverständnis des Menschen sind entscheidend durch seine sinnhafte Weltwahrnehmung bestimmt.

Aber in unserer modernen Kultur ist das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt nicht mehr unmittelbar sinnlich. Auch die Schule hat durch ihre Verakademisierung - angefangen von abstrakten Lehrinhalten bis hin zum audiovisuellen Ersatz für die konkrete Anschauung der Unterrichtsgegenstände - viel beigetragen zu dieser Entfremdung des Menschen und seines Erkenntnisvollzugs von der körperlich-sinnhaften Erfahrung. Gerade in der gegenwärtigen Lebenswelt scheint es daher dringend notwendig, uns neu auf die Grundlagen des menschlichen Lebens zu besinnen und den dem Menschen eigenen Lebens- und Erkenntnisvorgang neu und exemplarisch mit Kindern einzuüben. Wollen wir nicht eine „Kreuzworträtselintelligenz“ (F. Vester) zum Bildungsziel erheben, muß die Pädagogik den Menschen als Ganzes fördern und müssen die „Glieder der Erkenntnis“ (J. W. v. Goethe): die Sinne des Menschen neu entfaltet werden.

Der anthropologische Bedeutungszusammenhang der Sinne mit dem menschlichen Leben wird in der vorliegenden Unterrichtseinheit - soweit das für 8-10jährige Kinder sachlich elementarisiert und methodisch vermittelt werden kann - bewußt als Unterrichtsinhalt thematisiert. Der erfahrungsbezogene Erkenntniszusammenhang wird dem kenntnisorientierten vorangestellt - und zwar ganz bewußt, auch wenn das anscheinend gegen so manche Lehrplanvorgaben ist. Aber nur scheinbar! Denn Aufgaben und Funktion der Sinne für den Menschen-

exemplarisch in dieser Einheit am Hörorgan Ohr aufgezeigt - müssen gerade in unserer reizüberfluteten Zeit im ursprünglichen Wortsinn erst wieder „in Erfahrung“ gebracht werden. Dann erst sind fachliche Erklärungszusammenhänge sinnvoll. Daß das Ohr als Wahrnehmung von Schall der menschlichen und außermenschlichen Um- und Mitwelt dient, beinhaltet für den Menschen erheblich mehr, als durch die Kenntnis der biologischen Struktur und Funktion des Hörorgans einsichtig gemacht wird. Da die biophysikalischen Gesetzmäßigkeiten des Hörvorganges wie Bau und Funktion der Ohrmuschel und des Trommelfells, der Gehörknöchelchen als Verstärker, der Ohrtrompete und des Innenohrs in allen fachbiologischen Handbüchern beschrieben sind, mögen an dieser Stelle einige exemplarische Literaturhinweise genügen:

Loch W./Hoffmann A.: Sachunterricht in der Grundschule. 3. und 4. Schuljahr.

Frankonius: Limburg 1978. (darin: „Das Ohr“, S. 35ff.)

Müller M.: Lärm oder Musik? Akustik in der Primarstufe. in: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule. 1981, H. 1, S.2ff. (darin eine umfassende Zusammenstellung einschlägiger Fachliteratur)

Buddenbrock W v.: Die Welt der Sinne. Springer: Berlin 1953

Für die vorliegende Einheit soll der thematische Schwerpunkt auf eine „Organerkundung“ im anthropologischen Sinn gelegt werden, wie sie der Kulturanthropologe H. Kükelhaus für die moderne Pädagogik gefordert hat: „Organerkundungen, die nicht darauf abzielen, Kenntnisse zu vermitteln, sondern darauf, Methoden aufzuzeigen, die es uns ermöglichen, das Sehen zu sehen, das Hören zu hören...“ (Organismus und Technik, S. 36). Gemäß der Intention dieses Ansatzes soll anstelle einer sog. „fachgemäßen“ Sachanalyse ein erfahrungsorientiertes Beispiel den Text aufschließen: „Das Gehör ist, wenn es funktionstüchtig bleiben soll, auf ein entsprechendes Potentialgefälle angewiesen. Was mit einem Kind passiert - und das trifft selbstverständlich auf uns alle zu -, wenn es in einen schalltoten Raum eingesperrt ist, zeigt folgendes Beispiel. In einer Großstadt der Bundesrepublik wurde in den Kellern einiger Schulen ein schalltoter Raum eingefügt, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, am eigenen Leib zu erfahren, was „schalltot“ überhaupt bedeutet. Der Effekt war eklatant. Ein Kind, das sich etwa drei bis fünf Minuten in einem solchen Gehäuse aufgehalten hat, kommt mit

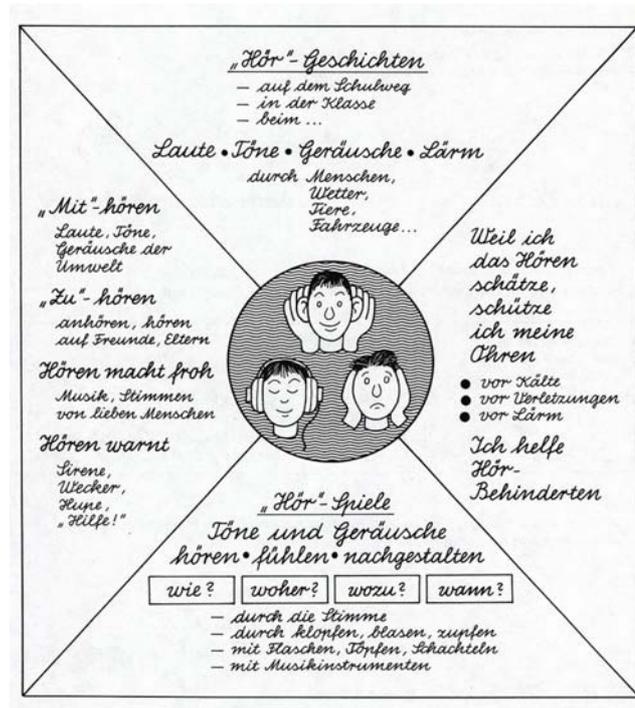
gewissen Gleichgewichtsstörungen heraus. Diese Gleichgewichtsstörungen werden dadurch ausgelöst, daß die Stimme des Kindes, wenn es spricht, nicht zu ihm zurückkehrt, sondern von den Wänden verschluckt wird. Dadurch entsteht das Gefühl, als ob sich die eigene Sprechstimme im Kopf bildete. Diese Erfahrung war aber nicht der einzige Grund, warum man solche schalltoten Räume in den Schulbau einbezog: Wichtiger war noch, die Kinder erfahren zu lassen, welche Wohltat das Echo ist. Denn anschließend gab man den Kindern sogenannte Knackfrösche in die Hand und ließ sie mit zugebundenen Augen damit durch den Keller laufen. Durch diese Knackgeräusche, die ihnen nach dem Erlebnis des schalltoten Raumes ein unglaubliches Vergnügen bereiteten, wurde ihnen in besonders eindringlicher Form das Hören zu Gehör gebracht, die Echoerfahrung instrumental verwirklicht. Dieses Beispiel zeigt, in welchem Ausmaß der kindliche Organismus auch des Spannungsfeldes von Stille und Hörbarem bedarf." (Kükelhaus, H.: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt: Fischer 1984, S. 66f.; vgl. auch Kükelhaus, H.: Hören und Sehen in Tätigkeit. Klett / Balmer: Stuttgart/Zug 1978).

II. Pädagogische und didaktische Intentionen

Unsere gegenwärtige Lebenswelt ist gekennzeichnet durch eine Flut von Mitteilungen für Auge und Ohr. Kinder werden von klein auf überschüttet mit optischen und akustischen Reizen. Die Gefahr der Gewöhnung im Sinne der Reizüberflutung, das nicht-mehr-Wahrnehmen, ist bei Kindern (und Erwachsenen!) immer häufiger zu beobachten. Zum Schutz gegen die Reizüberflutung nimmt der Körper instinktiv eine Reizauslese vor; die Wahrnehmung wird oft unbewußt selektiv, so z. B. wenn Kinder vor dem Fernsehgerät die Vorgänge im umgebenden Raum „übersehen" oder „überhören". Die Gefahr der Abstumpfung und damit der Rückbildung der Sinnesorgane ist groß. Kulturanthropologen und Pädagogen fordern deshalb, den Kindern Primärerlebnisse zu vermitteln, in denen ihnen Funktion und Bedeutung der menschlichen Sinne elementar erfahrbar und einsichtig werden. Die pädagogische Forderung lautet: Bewußt einzelsinnliche und multisensorische Erfahrung gegen die globale Reizüberflutung!

Der Sachunterricht der Grundschule kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten. Wohl ist der Themenbereich „Unsere Sinne“ in den Grundschullehrpläne - auch in neuesten Lehrplanrevisionen - oft einseitig auf fachbiologische oder biophysikalische Sachzusammenhänge eingeschränkt. Diese sind in elementarisierter Form ein wichtiger Erklärungsgegenstand, aber eben nur ein Faktor des Bildungsgegenstandes „Was unsere Sinne für uns bedeuten“. Deshalb soll in der vorliegenden Einheit der anthropologisch-pädagogische Bedeutungsaspekt des Hörens als didaktisch-methodische Leitlinie bewußt betont werden. Die biophysikalischen Gegebenheiten und Gesetzmäßigkeiten treten in den Hintergrund zugunsten einer ganzheitlichen, sinnhaft - sinnsuchend orientierten Sichtweise des Lerngegenstandes „Ohr-Hören“. Denn „nicht das Ohr hört, sondern der Mensch mit seinem ganzen Leib ist Hörender“ (H. Kükelhaus). Hören als den Menschen ganzheitlich betreffender Lebensvollzug ist ein wichtiges Anliegen für die humane Bildung. Wenn die „Bewältigung der Lebenswirklichkeit“ gerade in neueren Sachunterrichtslehrplänen eine zentrale didaktische Leitforderung darstellt, dann sollte der Sachunterricht den Weg der sinnhaften und sinnsuchenden Erfahrungsgewinnung viel stärker als bisher gehen. Die Sinnestätigkeit „Hören“ kann auch ein Weg der Sinnerfahrung werden, z. B. beim Nachdenken über die Frage: Was bedeutet es für mich - für uns; daß ich dies oder jenes hören kann?

Der Themenbereich „Unsere Sinne am Beispiel: Unsere Ohren“ eröffnet grundlegende Möglichkeiten, mit den Kindern Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erkenntnisse und Einsichten zu erwerben, mit denen sie eigene Lebenssituationen bewußt erfahren und sinnvoll bewältigen lernen. Auch lassen sich die Lernschritte und Erkenntnisprozesse an die unmittelbare Erfahrung der Schüler anbinden. Der Zugang der Kinder zum Unterrichtsstoff „Hören“ ist natürlich gegeben. Die Entdeckungs- und Gestaltungsfreude des Kleinkindes, das eine unmittelbare Lust an rhythmischen Geräuschen hat (z. B. wenn es immer wieder mit einer Stock einen Gartenzaun „entlangratter“), hält in der Grundschulzeit an und wird erweitert durch ein zunehmendes Sachinteresse bezüglich der Frage, wie Töne und Geräusche entstehen.



Wie wohltuend und oft auch interesseweckend ist es für unsere Grundschul Kinder, wenn der monotone Schallpegel des Schulalltags (Lehrerstimme, Mitschülergespräche u.a.) durchbrochen wird durch Stille oder unerwartet andere Töne und Geräusche (man denke an die motivierende Funktion von „Hörerlebnissen“ durch Tonbandeinsatz). Auch die gesundheitserzieherische Komponente „Schutz der Ohren vor Krankheiten“ - „Lärm macht krank“ und der umweltbezogener Aspekt „Lärmschutz“ werden den Kindern in ihrer Bedeutung als notwendig erscheinen wenn kinderfahrungsbezogene Situationen die Grundlage für humanbiologische, physikalische und umweltkundliche Informationen sind.

Das Thema „Unsere Ohren - Hören“ darf also keinesfalls verkürzt bzw. einseitig unterrichtlich angegangen werden; sinnvoll ist es, die Breite der sachgegebenen und von den Kindern erfahrenen Zusammenhänge in einer auf die Bedeutung für den Menschen bezogenen, integrativen Betrachtungsweise anzugehen Für die

vorliegende Einheit, in der aus den o.a. Gründen, aber vor allem aus Platzgründen (Umfang dieses Handbuches!) auf die Darstellung der biophysikalischen Gegebenheiten weitgehend verzichtet wird, wurden die nachfolgend angeführten vier inhaltlichen und erzieherischen Schwerpunkte als didaktische Leitziele geplant:

1. Erfahrungen mit dem „Hören“ aufgreifen, die Kinder in ihrer alltäglichen Umwelt machen

- bewußt machen und nachempfinden
- darüber sprechen und genau mitteilen
- Einsichten anbahnen, was „Hören-können“ für das Kind bzw. Menschen bedeutet

2. Neue und weiterführende Erfahrungen mit Tönen und Geräuschen spielerisch erwerben

- „Primär“erlebnisse contra anregungsarme häusliche Umwelt schaffen
- Unterschiede im Hören-können contra geräuschsterile Umwelt erfahren
- Steigerung der auditiven Wahrnehmungsfähigkeit und durch Hörerlebnisse zum bewußten Hören „einstimmen“

3. Einsicht in die anthropologische Bedeutung des Hörens anbahnen

- Hören als „Mit-Hören“ (z. B. Laute von Tieren oder Geräusche der Umwelt)
- Hören als „Zu-hören, hören auf..., an-hören“ (z. B. auf Eltern, andere Kinder)
- Hören von Lauten und Geräuschen, die freudig stimmen (z. B. von Mitmenschen, Vogelstimmen, Musik)
- Hören von Lauten und Geräuschen, die warnen (z. B. Sirenen, Signale)
- Hören setzt Stille-sein voraus (...auch in der Schule)

4. Nachdenken über „Wenn ich nicht hören könnte“

- Was bedeutet „Hören-können“ für mich persönlich? (Was höre ich gerne und was höre ich nicht gerne?)
- Was würde mir fehlen, wenn ich nicht hören könnte?
- Weil ich das Hören schätze, schütze ich meine Ohren!
- Schwerhörige haben es schwer; ich bin zu ihnen rücksichtsvoll und hilfebereit.

III. Unterrichtsorganisation/Lernhilfen/Medien

Eine Unterrichtseinheit, die sich so grundsätzlich auf den Erfahrungsbereich der Kinder stützen muß, kann nicht modellhaft nach einem vorgefertigten Schema durchgeführt werden. Deshalb wurde die vorliegende Einheit so geplant, daß dem Lehrer - thematisch und methodisch exemplarisch gebündelt - Möglichkeiten und Alternativen geboten werden, aus denen er „seine“ Unterrichtseinheit zusammenstellen kann: entsprechend den Vorerfahrungen, dem Leistungsvermögen und den Interessen seiner Kinder.

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl M.-A.: Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr, Oldenbourg München 1986, 6. Auflage 1998, Seite 124 – 142 vgl. dazu auch

a) die in der Unterrichtspraxis evaluierte und von I. Ruhland konzipierte Projekteinheit zum fächerübergreifenden Sachunterricht in der Grundschule in: Bäuml-Roßnagl M.-A. und Mitarb. : Schulbuchwerk LEBEN IN UNSERER WELT: Schüler-, Eltern - und Lehrermagazin. 12 Bände. Donauwörth: Auer 1995

b) die Projektstudie „Mit Hörmedien besser hören“, welche von Katharina Luidl erarbeitet wurde und als Projektdokumentation dargestellt ist in: Bäuml-Roßnagl M.-A. (Hg): Wie die Kinder leben lernen. Band II: Eine sinnennahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule, Donauwörth: Auer 1991

2. Grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und gesellschaftlicher Leistungserwartung

Ein Bildungssystem, das auf seine "Erfolgsliste" kaum ein Bemühen um die Anerkennung sozialer und emotionaler Kompetenzen erkennen lässt - muß es nicht mitverantwortlich gemacht werden für die wahnhaft übersteigerten "Anerkennungstaten" von Jugendlichen, die in einer einseitig kognitiv gewerteten Schulbildung keine Sinnstruktur für ihr Lernen empfinden können ?
Bäuml-Roßnagl 2002



Bildungsprozesse vollziehen sich stets im gemeinsamen Netzwerk von Familien-Lernkultur, Alltagskultur (Freizeit, Medien) und Schulkultur.
Bäuml-Roßnagl 2003



Pädagogisch bedeutsam sind die Fragen, wie Kinder an den Prozessen der Gestaltung von Gesellschaft mitwirken und auch, wie Kinder an der Normierung und Strukturierung von Kindheit teilhaben.
Bäuml-Roßnagl 2000



Bildung ist kein vom menschlich-sinnenhaften Tun isolierbares, objektives "Gut", das wie eine "Ware" transferiert werden könnte. Leistungsphobie und Gewalt bis hin zur Lebenszerstörung sind die Schattenseite einer nicht sinnvoll gelebten Sinnlichkeit in den modernen Gesellschaften.
Bäuml-Roßnagl 1999



2. Grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und gesellschaftlicher Leistungserwartung

- 2.1 Humanität als problematische Fundamentalkategorie gesellschaftlicher Bildungserwartungen**
- 2.2 Ganzheitlicher Lernbegriff entgegen einer Dichotomisierung von Emotion und Ratio**
- 2.3 Pädagogische Lebenshermeneutik angesichts der heute gesellschaftlich agierenden Kinder**
- 2.4 Multisensorische Sinnlichkeit als Bildungsexistenzial in der sozial deprivierten Lebenswelt**

Literatur

- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2002): Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität in: Bayerische Schule Nr. 9/2002 S.27 - 30
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2003): Pädagogische, schulinstitutionelle und bildungspolitische Erwägungen zu den Ergebnissen der Pisa-Studie - mit Schwerpunkt Grundschulbildung und Grundschullehrerausbildung - online unter: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuuml-rossnagl/UeberblickPISA.html>
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2000): Zur Situation der Grundschulerziehung heute -ein Impuls für eine interaktive Forschungsdiskussion, in: Grundschulforschung - online Nr. 1/2000. ISSN 1515-5106 (www.grundschulforschung.de)
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2000): Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik aus christlicher Sicht. Kongressbeitrag, online- publiziert unter <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuuml-rossnagl/KindheitsforschungII.pdf>
- Bäuml-Roßnagl M.- A (1999): Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeitläufe. in: Jugend-Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings Nr. 9.
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1991): Wieviel Erde braucht der Mensch? Lebensphänomene sinnlich wahrnehmen lernen. In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Braunschweig.Westermann. 23. Jahrgang, Heft 5 , S. 12-14

2. Grundlegende Bildung im Spannungsfeld von Anthropologie und gesellschaftlicher Leistungserwartung

2.1. Humanität als problematische Fundamentalkategorie gesellschaftlicher Bildungserwartungen

Qualitäten des Menschlichen - Faktoren von Schulqualität

Was macht den Menschen "menschlich"?

Wie ist Schulqualität durch Menschen und Menschliches bedingt?

Wie kann Schulqualität heute die Menschen wieder menschlicher machen?



„PISA-Schock“ - Bildungs-Gerechtigkeit für alle gleich?

"Viel Inhumanität kommt dadurch in die Erziehung, dass Größe und Stärke rein quantitativ gemessen werden - und eben nicht an Geist und Seele. Im Zusammenleben einer auf Konkurrenz bedachten Gesellschaft ist der Marktwert der Kleinen gering." (Janusz Korczak)

Die Pisa-Debatte intendiert eine entscheidende GESELLSCHAFTLICHE WERTSCHÄTZUNG VON "BILDUNG" ALS ANTHROPOLOGISCHES EXISTENTIAL FÜR EINE SINNVOLLE LEBENSGESTALTUNG:

Der Mensch ist ein entwicklungsbedürftiges Wesen, das nur über Lernprozesse seine Möglichkeiten individuell entfalten kann! Eine zeitgerechte Erfassung menschen-möglicher Lerninteressen und Lernweisen ist notwendig, um die Heranwachsenden lebensfähig zu bilden.

- **Humanität als Fundamentalkategorie der Bildung heute?**

"Die Gesellschaft ist in ihrer mentalen Pluralität liberaler geworden, aber ihr Leben zugleich gefahrenreicher. Es ist nicht mehr selbstverständlich, dass jungen Menschen Schutz und Schonung zuteil wird... Wenn man registriert, dass es bei allen ernsthaften Reformen der Schule um die Wiederentdeckung des ganzen Menschen geht, um die Entfaltung von Gemüt, Sinnhaftigkeit, Intuition und

Kreativität ebenso wie um die kognitiven Fähigkeiten, um den Körper ebenso wie um Geist und Seele, könnte man am Ende schließen: Humanisierung meint nichts als die verschämte Rückkehr zur Pädagogik." (Franz Pöggeler 1998, 29)

- Lamento über Werteverfall und global-gesellschaftliche Defizite
 - keine Dialogreserven zwischen Menschen und Kulturen -
 - -mangelnde intersubjektive Klärung von Problemen im Lebensalltag -
 - soziokulturelle und geistige Wurzeln des Terrorismus -
 - allüberall Besserwisserei statt kritischer Solidarität -
 - fehlende individuelle Selbstgewissheit durch vernünftige Erklärungen -
 - Unsicherheit in den real-transparenten Lebenszielen -

"was als Kulturpessimismus des Werteverfalls intoniert wird, eröffnet genau umgekehrt die Möglichkeit, von dem Größer- Weiter - Mehr einer Epoche, die in jeder Hinsicht über ihre Verhältnisse lebt, Abschied zu nehmen" (Ulrich Beck 1998)

Schule als sozial-ethischer Erfahrungsraum und als "Schule der Demokratie"

Auch eine zunehmend funktional differenzierte Gesellschaft kann die Frage nach den handelnden Subjekten nicht ausschließen - eine "sozialethische Theorie der sozialen Systeme" (Körtner, U.) kann nur anthropologisch begründet werden, denn "überall, wo die Dominanz des Ökonomischen und ein unreflektierter Pragmatismus die Oberhand gewinnen, ist die Demokratie in Gefahr.. Angesichts einer Pluralität von Ethiken eines optimalen Lebens geht es darum, eine gemeinsame Ethik elementarer Verbindlichkeiten zu entwickeln (O. Höffe), zu denen neben der Menschenwürde auch eine Kultur der Barmherzigkeit zu rechnen wäre." (Eckhart Marggraf 2000, 269)

Sozialkompetenz darf kein "Nebenbei" von Schulqualität sein

"Angesichts der Lebenszeit, die junge Menschen in Schulen verbringen, ist die Bedeutung des " gelebten Lebens " innerhalb des schulischen Lebensraumes - des sozialen Schulstiles, der Schulkultur - hoch einzuschätzen. Bewusst - und noch

mehr unbewusst - hat der soziale Lebensstil einer Schule lebensprägende Wirkungen. Im Blick auf Schulqualitätsverbesserung müssen wir fragen, "ob Schulen als Ganze sich nicht bewusst stärker zu einem sozialen und ethischen Erfahrungsraum entwickeln sollten. Stichworte einer schon langen Tradition sind dafür u.a. Schulleben, Schulethos, Schule als gerechte Gemeinschaft, Lernen am Modell, Mediation (Lernen in Konfliktfällen durch unparteiische Dritte) ... Formen des Täter-Opfer-Ausgleichs, Formen des Konfliktmanagements und schließlich des interkulturellen Lernens". (Eckhart Marggraf/Forum Bildung, 267).

Nachhaltiges Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit erfordert verstärkt

- strategische Prinzipien lehren zur Bewältigung des Unerwarteten und Ungewissen
- genuines Lernen in gegenseitiger Aufmerksamkeit und Dialogbereitschaft
- Stärkung der Qualitäten des Menschlichen als Charakteristikum von Schulqualität

Literatur

Arnold Rolf (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Bäuml-Rosnagl, Maria-Anna (1996): Lebenssinn - mit Kindern. Zur Erziehung von (Grundschul)-Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. In: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge, hg. v. Ortner A. & U., Donauwörth

Bäuml-Rosnagl Maria-Anna (1999): Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeitläufte. In: Jugendnachrichten BJR, H. 9

Bäuml-Rosnagl Maria-Anna (2000): Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder "Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder..." (Mt, 18,6).online:www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Kindheitsforschung.de

Beck Ulrich (1998): Die Jugend von heute - Wider das Lamento über den Werteverfall. in: aviso. Ztf. für Wissenschaft und Kunst in Bayern. H 2

Fiedler Hans S. (2001): Lebendiges Lernen mit der Themenzentrierten Interaktion (TZI). München

Honig M.-S./Lange A./Leu H.-R. (Hg-1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa

Marggraf Eckart (2002) u.a.: *Keine Bildung ohne ethische Orientierung - Anmerkungen aus der Sicht des Heidelberger Memorandums*. Erster Kongreß des Forums Bildung. Bonn

Morin Edgar (2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. (UNESCO 1999) Hamburg 2001

Pöggeler Franz (1998): *Humanität als Bildungskategorie*. in: *Humane Schule in Theorie und Praxis*, hg. v. H.-W. Jendrowiak. Frankfurt u.a.

Wehrmaker Susan (2002): *Hand und Identität*. München (Wiss. HA co Bäuml-Rossnagl)

Dieser Text ist die Dokumentation eines Vortrages, der im Rahmen der MLLV-Münchner-Fachtagung am 27. 4. 2002 zum Themenfokus SCHULENTWICKLUNG durch SELBSTENTWICKLUNG gehalten wurde; er ist publiziert in: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. München, 55. Jahrgang, Heft 9, 14.September 2002, Seite 27-30, mit 6 Abbildungen.

2.2. Ganzheitlicher Lernbegriff entgegen einer Dichotomisierung von Emotion und Ratio

- **PISA und die Konsequenzen für zukünftige Bildungskonzepte - aus meiner Perspektive zur Grundschulbildung -**

Die PISA-Debatte hat Defizite in der Erfassung der 'ganzen' Schulbildungswirklichkeit deutlich gemacht - sowohl aus der Perspektive der Datenerhebung wie auch im Focus der Folgerungen: Schule ist ein hochkomplexes System, das einen hohen Anteil an der ganzheitlichen Kultur des Aufwachsens hat und haben sollte. Quantitativ überprüfbares Wissen - durch die PISA-Studie gewonnen - erfasst nur einen bestimmten Ausschnitt der schulischen Lern- und Erziehungseffekte. Lebensbedeutsame Leistungsdimensionen wurden nicht hinreichend erfasst.

Als Defizite für eine zukunftsfähige Bildung sind anzunehmen

- kreative Neugier für lebenspraktische Probleme
- Bildkompetenzen in unserem visuellen Zeitalter
- sinnlich-ästhetische Lernqualitäten
- Lernerfahrungen zwischen Sinn und Sinnlichkeit
- individuelle Fähigkeiten zum Problemlösen

Die PISA-Debatte verweist auf die konzeptionelle Vernetzung der Schulbildung mit außerschulischen Bildungsaktivitäten: Die gesellschaftliche Wertschätzung der Bildung müsste deutlich angehoben werden, denn "gelernt" wird nicht nur in der Schule!

- Lernprozesse vollziehen sich in allen Lebensaktivitäten
- Lernergebnisse dienen der Aktivierung von Lebenskompetenzen

Schulbildung hat nicht nur einen "vorbereitenden" Effekt für den beruflichen "Kompetenzerwerb" - Schulbildung erarbeitet in spezifischer Weise wichtige anthropo-soziale "Schlüssel"kompetenzen für die individuelle wie auch gesellschaftliche Lebensgestaltung. Schulbildung und gesellschaftlich-kulturelle Bildung haben eine gemeinsame "Bringschuld" für Bildung - das erfordert eine Sinn-Verknüpfung der Schulbildung mit der Wirtschafts- und Sozialwelt durch spezifische bildungskonzeptionelle Strategien wie

- Alltagsorientierung der Inhalte
- lebenspraktische Sinngebung der Unterrichtsinhalte
- Fächerübergreifende methodische Strategien und Erkenntnisse
- Offene Lernmodelle mit gesellschaftlicher Sinngebung
- eigenverantwortliche Problembewältigung
- konsequente Evaluierung von Lernergebnisse

Die PISA-Debatte avisiert eine zeitgerechte Verbesserung der Lehrer(aus)-bildung und eine adäquate Optimierung der pädagogisch-didaktischen Forschung: "Mehr Praxisbezug" ohne theoretischen Begründungskontext vermitteln zu wollen ist ein Trugschluß - aber eine konsequente Theorie-Praxis-Verknüpfung ist geboten, d. h.

- kein isoliertes, abstrahiertes Fachwissen!
- praxisnahe "Fallstudien" als Lehr/Lernmodell
- phänomenologische Forschungsmethodik
- lernsubjektgerechte Unterrichtsmethodik/Didaktik

Die berufsbegleitende WEITERBILDUNG der LehrerInnen und Lehrer ist auch durch ein verstärktes Engagement und Verantwortlichkeit der Universitäten für die II. und III. Phase der Lehrerbildung fortzuentwickeln. Ziel ist dabei stets die Befähigung

- zu hoher Unterrichtsqualität, um die Kinder nach ihrem spezifischen Leistungspotential fördern zu können
- aber auch zu hoher Erziehungsqualität, um einen noch möglichen Ausgleich von Erziehungsdefiziten zu erreichen

Die Pisa-Debatte intendiert eine Wertschätzung von Bildung als anthropologisches Existential für eine sinnvolle Lebensgestaltung:

Der Mensch ist ein entwicklungsbedürftiges Wesen, das nur über Lernprozesse seine Möglichkeiten individuell entfalten kann! Eine zeitgerechte Erfassung menschen-möglicher Lerninteressen und Lernweisen ist notwendig, um die Heranwachsenden lebensfähig zu machen. Dazu ist auf neue Weise ein Bildungsverständnis für eine ganzheitliche Lernkultur wissenschaftlich zu erarbeiten und gesellschaftlich bewusst machen. Denn Bildungsprozesse vollziehen sich stets im gemeinsamen Netzwerk von Familien-Lernkultur, Alltagskultur (Freizeit, Medien) und Schulkultur.

Was PISA nicht gemessen hat - Defizite der Datenerhebung

- Defizite in der **Erfassung der "ganzen" Schulbildungswirklichkeit**
Quantitativ überprüfbares Wissen erfasst nur einen bestimmten Ausschnitt der schulischen Effekte - Schule ist ein hochkomplexes System, das einen hohen Anteil an der ganzheitlichen Kultur des Aufwachsens hat und haben sollte

- Defizite **im ganzheitlich-kreativen Bereich** :
kreative Neugier, lebenspraktische Probleme zu lösen
Bildkompetenzen in unserem visuellen Zeitalter
sinnlich-ästhetische Lernqualitäten nachweisen dürfen
Lernerfahrungen zwischen Sinn und Sinnlichkeit
autodidaktische Fähigkeiten , individuelle Problemlösungen

- Defizite **im kommunikativen Bereich** :
Interaktive Bedingtheiten des schulischen Lerngeschehens
"Beziehungsgeschehen BILDUNG"
"sich bilden im Austausch mit anderen"
Schule als "Übungsmodell" für demokratisches Verhalten
"Wie können Menschen gut miteinander leben?":
Basale Kompetenzen für Demokratieverständnis

- Defizite **im ethisch-erziehlischen Bereich** :
personale Vermittlung erforderlich für ethisch "gutes"
Handeln in bestimmten Lebens-Situationen
"Wie handle ich richtig?
Wie begründe ich meine Entscheidungen?"
(dazu fehlen INHALTE in der Erhebung - vgl. UNESCO-Erlasse)
fragliche Aufgaben-Auswertungen / z. B. Polizei-Aufgabe
notwendig: qualitative Diagnostik:/ "subjektive" Theoriebildung
im Sinne alltagsorientierter Bildungseffekte

- Defizite **in der Sinnerfahrung des Lernens** :
Lernen soll interessant sein für die eigene Lebensgestaltung
Lernen soll sinnvoll sein für Gegenwart und Zukunft
Lernsituationen können Freude am "Lernenkönnen" vermitteln
(anthropolog. Existential "Lernfähigkeit" entwickeln können)
Lernen-dürfen = Lebenskräfte entwickeln / Lebenssinn

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl M.-A. (2003): Pädagogische, schulinstitutionelle und bildungspolitische Erwägungen zu den Ergebnissen der Pisa-Studie - mit Schwerpunkt Grundschulbildung und Grundschullehrer-ausbildung - online unter:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/UeberblickPISA.html>

2.3. Pädagogische Lebenshermeneutik angesichts der heute gesellschaftlich agierenden Kinder

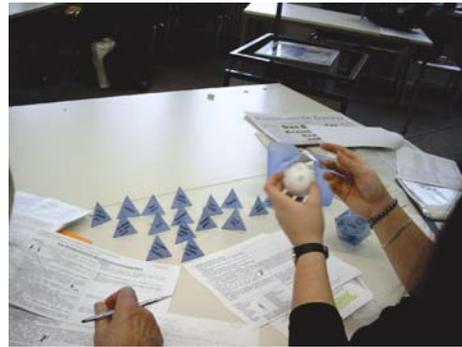
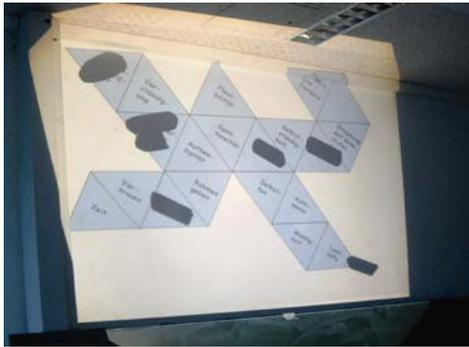
- **Gibt es eine spezifische Pädagogik für die Grundschule?**

Diese für Praxis und Theorie der Grundschule bedeutsame Problematik haben Lehramtsstudierende und Lehrerinnen zusammen mit mir in einer universitären Lehrveranstaltung gemeinsam erkundet - aktuelle Fachliteratur und nachhaltige Erfahrungen in der Unterrichtspraxis der Grundschule sowie in spezifischen Förderbereichen. Folgende Fragestellungen haben unsere Seminararbeit geleitet :

- **Ist pädagogisches Handeln durch erwachsenenzentrierte Autoritätsstrukturen bestimmt?**
- **Sind die "selbständigen Kinder" heute von den LehrerInnen / ErzieherInnen / Eltern zu akzeptieren, "wie sie nun einmal sind" bzw. welche Erziehungsmaßnahmen sind nachhaltig sinnvoll?**



Die Erfahrungen der Seminarteilnehmer wurden in Auseinandersetzung mit Fachliteratur und in diskursiver Auseinandersetzung in der Gruppe reflektiert. Als didaktische Handreichung für die grundschulpädagogische Theoriesuche sowie eine hilfreiche Praxisreflexion haben einzelne Teilnehmergruppen in Form von Powerpoint-Diagrammen die Ergebnisse ihrer Studienbemühungen zusammengestellt. Mit dieser online-Publikation wollen wir diese interessanten Studienergebnisse zur aktuellen Grundschulpädagogik Studierenden und Lehrenden sowie allen an der Grundschulerziehung interessierten Internetnutzern zur Verfügung stellen.



Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Rosnagl M.-A. und Studierende (2004): "Pädagogik für die Grundschule". Online-publikation unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

- **Was ist das Besondere an der Grundschulerziehung?**
"Grundschulspezifische Erziehung" - was ist das?

Eine Forschungsfrage ohne eindeutige Beantwortung

Natürlich lässt sich viel dazu umschreiben und erläutern, erörtern und problematisieren - aber was ist das Spezifische am Erziehungshandeln bei Kindern in der Grundschule? Worin sind Unterschiede zu sehen gegenüber dem Erziehungshandeln von Eltern, außerschulisch-professionellen ErzieherInnen oder dem Erziehungsanspruch weiterführender Schulen?

Ich stellte im Rahmen eines Forschungsprojektes einem Kreis von "professionell" mit der Erziehung von Grundschulkindern betrauten Personen diese Fragen stellte, kamen spontan mündliche Antworten wie: "natürlich gibt es eine grundschul-spezifische Erziehung", "Grundschulerziehung schließt Elternerziehung aus", "Grundschulerziehung ist bei den heutigen Kindern unbedingt notwendig" oder "es gibt immer Überschneidungen zwischen Eltern- und Schulerziehung". Die schriftliche Befragung brachte dann ein viel differenziertes Meinungsbild. Die Vielzahl und Vielfalt von Menschen, welche Grundschul Kinder heute erziehen bedeutet auch eine Vielzahl von subjektiven und inter-subjektiven Deutungsmöglichkeiten.

Eine Forschungsfrage mit Wegweisungen aus der aktuellen Kindheitsforschung

Angesichts der heutigen Kindheitsforschung, die ausdrücklich "aus der Perspektive von Kindern" forscht, lassen sich außerordentliche Veränderungen im soziokulturellen Aufwachsen von Kindern festmachen. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern hat sich in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Eine geschärfte Aufmerksamkeit der Erwachsenen für Kinder ist feststellbar und gleichzeitig ist die vertraute Kategorie Kind ins Wanken geraten. Doch unabhängig von aller "Erosion" von Kindheitsvorstellungen bzw. gerade im Blick auf die notwendigen Umorientierungen im pädagogischen Handeln ist zu fragen, in welcher Weise Eigenrecht, Eigenart und die Eigenwelt unserer Kinder im Kontext ihres Heranwachsens zu menschlichen Persönlichkeiten pädagogisch "einzubringen" sind und wie es um die traditionelle Hierarchie von Erzieher und Zögling im sog. "pädagogischen Bezug" heute bestellt ist. Meiner Meinung nach ist es dringend angebracht, ein sehr differenziertes neues Verständnis von Erziehungszielen und Erziehungsmaßnahmen in unserer Zeit der Erosion traditioneller Erziehungsmuster zu entwickeln. Ein neues Bild von Erziehung ist zu gestalten. Die Ergebnisse der neuesten Kindheitsforschung legen es nahe, die Kinder selbst am Erziehungskunstwerk mitwirken zu lassen. Was halten unsere Kinder von den Erziehungseinwirkungen der Erwachsenenwelt? Wir erfahren viel davon, wenn wir sie ehrlich fragen und sie haben wohl überraschende Antworten bereit.

Die Situation der Grundschulerziehung heute - ein Impuls für eine interaktive Forschungsdiskussion

Pädagogisches Wissen kann sich nicht nur aus wissenschaftlich gesicherten harten Daten rekonstruieren und pädagogische Erkenntnis ist nicht allein eine Frage der Theoretiker; vielmehr sind in den Erziehungswissenschaften "die berühmten harten Tatsachen nicht hart, insofern sie einem naturwissenschaftlichen Konzept des Beweisens usw. entsprechen, sondern sofern sie sich für die konkreten Erzieher (Eltern, Lehrer, Heimerzieher usw.) und für die zu Erziehenden bei ihrer Aufgabe als dienstbar erweisen und sich dann als menschlich gut herausstellen."

Was ist Ihre Meinung dazu?



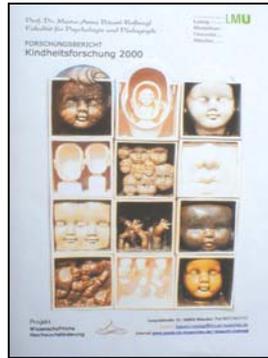
Diese Frage wendet sich an alle Internet-user nicht nur an die professionell mit Erziehung beschäftigten Personen.

"Grundschulspezifische Erziehung" - was ist das?



Was denkt Ihr Kinder über "Erziehung" ?
Wollen Kinder heute noch "erzogen" werden ?

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl M.-A (2000): Zur Situation der Grundschulerziehung heute - ein Impuls für eine interaktive Forschungsdiskussion, in: Grundschulforschung - online Nr. 1/2000 / ISSN 1615-5106 (www.grundschulforschung.de)



Ich suche das Licht auf dem Weg der ganz konkreten, alltäglichen Schritte des pädagogischen Handelns und Forschens, um das Kindseins als menschliches Lebensexistenzial zu erkunden.



▪ **Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik**

Angeht die pädagogisch-soziologische Kindheitsforschung, die ausdrücklich "aus der Perspektive von Kindern" forscht, gilt es in den folgenden Analysen zu erkunden, ob eine pädagogische Lebenshermeneutik möglich und respektive der neueren Forschungsergebnisse sinnvoll erscheint.

Kindheitsforschung und ihre pädagogische Relevanz

Das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen heute - impliziert es eine pädagogische Lebenshermeneutik? Zu beobachten ist allerorten eine geschärfte Aufmerksamkeit Erwachsener für Kinder, so z. B. ist das Alter der Kinder, die in Bevölkerungsumfragen interviewt werden, im letzten Jahrzehnt beständig gesunken (vgl. Zinnecker 1996). Damit verbunden ist ein Wandel des "Status Kind". Die vertraute Kategorie "Kind" erscheint problematisch; gesprochen wird von der "Erosion eines Orientierungssystems, institutionalisierten Wissens sowie eines kulturellen Musters der Codierungen von Kindheitsvorstellungen (Scholz 1994), in dem Beobachtungen von Bedingungen des Aufwachsens ihre zeitgenössische Relevanz als Symptome eines epochalen Wandels erlangen." (Honig M.-S. u.a., 1998, 18f.). Wohl ist die Forderung, Kinder als Personen mit eigenem Recht anzuerkennen, nicht neu; vielmehr ist es ein konstitutives Merkmal von Pädagogik (bes. aller sog. "Reformpädagogiken!"), die Eigenwelt, Eigenart und das Eigenrecht des Kindes zu postulieren. H. Nohl bezeichnet das Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit, "deren Anerkennung im pädagogischen Bezug eine Hierarchie von Erzieher und Zögling voraussetzt". Gäbe es diese Hierarchie nicht, wäre ja Pädagogik per se sinnlos.

Die Anerkennung des "Status Kind" impliziert aber nicht selbstverständlich die Förderung des Kindes "als Kind". Die Mehrdeutigkeit der Maxime VOM KINDE AUS hatte und hat auch Fehlformen des Umgangs der Erwachsenen mit den Kindern verursacht, so z.B.

- Funktionalisierung von Kindheit für Erwachseneninteressen
- Vorstellung des Kindes als "Defizitwesen"!
- Den Missbrauch des Kindes als "Opfer" für gesellschaftliche Zwecke
- Kinder als "Menschen im Vorbereitungsstand"

- Das schwärmerische Hochhalten des Kindes als "Genie"
- Die vernunftlose "Mystifikation" des Kindseins

In Anbetracht dieser Fehlformen sind die Bemühungen der aktuellen Kindheitsforschung als Korrektiv erfreulich zu begrüßen, wenn dabei versucht wird, den Eigensinn des kindlichen Alltagslebens zu erkunden und nach Methoden geforscht wird, die es ermöglichen, die Welt mit den Augen der Kinder wahrzunehmen. Doch ist im Focus unserer Überlegungen ernsthaft die Frage zu stellen: Genügt eine "phänomenologisch gesättigte" Erkundung des Aufwachsens und Sichäußerns von Kindern heute als Grundlage für die pädagogische Lebenshermeneutik?

Genügt es für die pädagogische Lebenshermeneutik, wenn sich die Kindheitsforschung auf die beschreibende Dokumentation von lebensweltlichen Situationen des kindlichen Aufwachsens bezieht?

Werden so die "Anlässe" für pädagogisches Handeln bereits festgestellt?

Spürt die soziologische Kindheitsforschung auch den "Spuren" der kulturellen und religiösen Identitätssuche von Kindern genug nach?

Bei der wissenschaftlichen Analyse dieser Fragestellungen ist nicht nur das Faktum zu beachten, dass sich jedes Erwachsenen-Kind-Verhältnis in einer Art "pädagogischen Bezugs" abspielt, sondern aus den Ergebnissen der neueren Forschungen wurde vor allem auf die Problematik der "Fremdwahrnehmung" im Erwachsenen-Kind-Verhältnis sorgsam verwiesen. Die Lebensäußerungen des Kindes als eigenaktive Wahrnehmung und Verarbeitung sind der beobachtend-forschenden der Erwachsenenwahrnehmung zunächst "fremd"; die Differenz Erwachsener-Kind ist offenzulegen. Der theoretische und praktische Zusammenhang von Ergebnissen der modernen Kindheitsforschung und einer pädagogisch verantworteten Lebens-Hermeneutik für Kinder ist pädagogisch verantwortlich herzustellen. Der Focus für kindgerechte Forschung und handlungsbezogene pädagogische Maximenbildung ist durch die aktuelle Forschung "aus der Perspektive von Kindern" präziser und "kindgerechter" geworden. Doch kann es nicht um eine pädagogische Handlungsorientierung gleichsam "auf der Stufe der Kindheit" gehen.

Wer bin ich?

Selbstverständnis im Focus der Lebensgeschichte

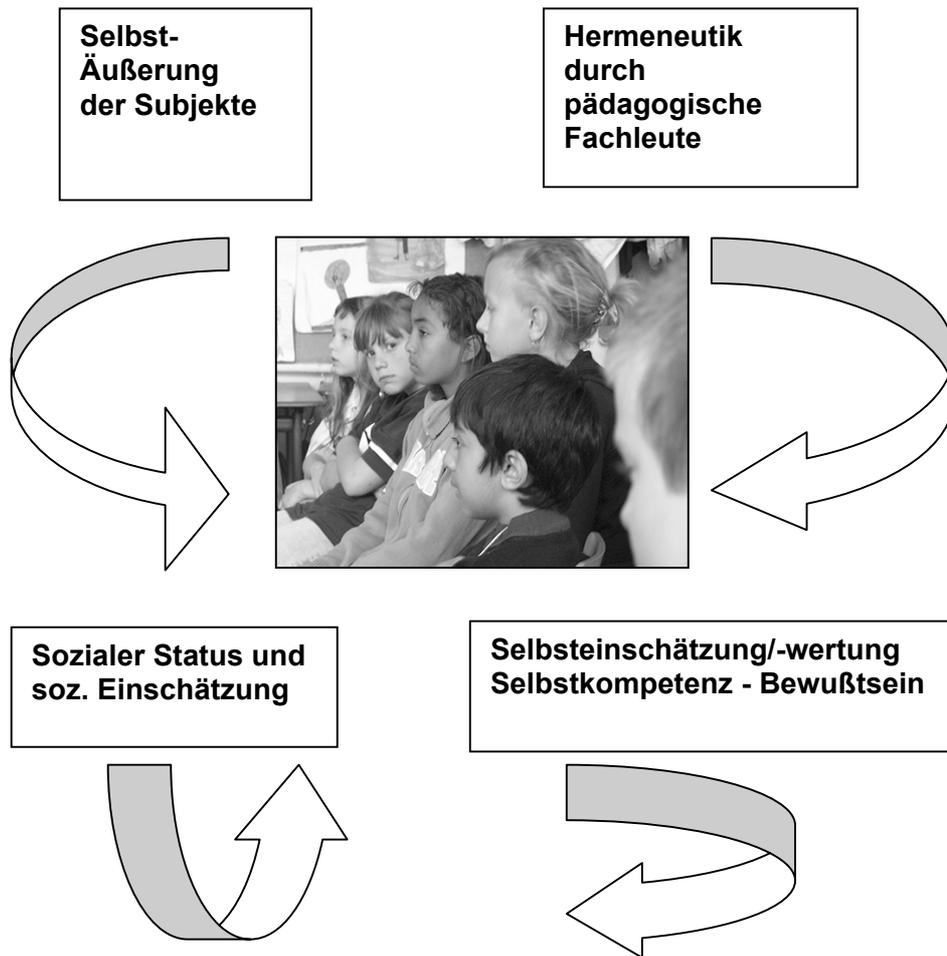


Abb: Frage nach dem kindlichen Selbst im Kontext der Lebenshermeneutik durch die Erwachsenen

- **Exemplarische Ergebnisse der neueren Kindheitsforschung im Focus pädagogischer Lebenshermeneutik**

Das Kind als "sozialer Akteur" - nicht nur zukünftiger Erwachsener

Maßgebliche Vertreter der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fordern, Kinder nicht als Werdende abzuwerten, sondern als Seiende anzuerkennen.

"Kinder zu Wort kommen lassen und die Kindheit als einen symbolischen und sozialstrukturellen Kontext des Kinderlebens zu analysieren" (Honig M.-A. in ders. U.a.1999, 13): das ist eine pädagogische Maxime, die einem sozioempirisch "festgestellten" Verhalten der heutigen Kinder in unserer Gesellschaft entspricht. Die Ergebnisse der neuen erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung führen den analysierenden Pädagogen in eine Erziehungseinstellung, welche dem heranwachsenden Kind eine hohe Mitsprachefähigkeit in der Lebensbestimmung zuerkennt und die Mitwirkung der Kinder am gesellschaftlichen Lebensprozeß anerkennt. Pädagogisch bedeutsam sind die Fragen, wie Kinder an den Prozessen der Gestaltung von Gesellschaft mitwirken und auch, wie Kinder an der Normierung und Strukturierung von Kindheit teilhaben. So wird die Binnenwahrnehmung aus sozialisationstheoretischer Sicht, wie die Entwicklung und Sozialisation von Kindern heute verläuft als "Entwicklungstatsache" gesichtet - ...aber die "Erziehungstatsachen", geschweige denn die Erziehungsaufgaben für eine zeitgerechte Lebenshermeneutik werden nicht sorgsam und vor allem zu wenig gründlich analysiert bzw. reflektiert. Weithin gewinnt der Leser der Forschungsliteratur den Eindruck, dass die "paradigmatische Wende vom Verständnis des Kindes als educandus, das seine Würde aus seiner Lernfähigkeit bezieht, zu einem Verständnis des Kindes als einer Person aus eigenem Recht - auch im gesellschaftlichen Rahmen der Erwachsenenwelt" (Honig u. a.,1999,16), die Pädagogik und das Erwachsenen-Bemühen um eine pädagogische Lebenshermeneutik abgeschafft habe. Das Kind-Erwachsenenverhältnis wechselt gleichsam vom "Rollencode" zum "Kommunikationscode" (Wehrspann Ch. 1993). Kinder agieren aktiv im "Erwachsenen-Netzwerk" und nehmen oft gleichberechtigte Rollen wie die Erwachsenen ein. Bedarf es dann überhaupt noch einer Forschung "vom Standpunkt der Kinder aus"? - etwa weil Kinder ein spezifisches

Wissen von ihrer Lebenswelt haben, das sich qualitativ unterscheidet vom Erwachsenen-Wissen?

Ein Beispiel, das zum Nachdenken anregen kann, ist in diesem Zusammenhang der Erfahrungsbericht einer Mutter mit ihrem 5-jährigen Sohn Stefan.

Stefan ist mit der Mutter im Supermarkt - in der vorösterlichen Zeit.

Die Mutter möchte dem geduldig mitlaufenden Kind in den vollgepackten Einkaufswagen noch ein kleines Häschen legen und fragt das Kind

"Möchtest du diesen Osterhasen, Stefan?"

Das Kind antwortet spontan: "Nein, nein! Kaufe mir lieber einen Globus, damit ich weiß, warum ich auf der Welt bin!"

Das fürsorgliche Erwachsenen-Verhalten hat das Lebensinteresse des Kindes nicht erfasst. Aufmerksame Forschung am eigenen Kind und an den Kindern unserer Zeit ist notwendig. Das hat große Konsequenzen für einen neuen Bildungsbegriff in Richtung "Sorge zwischen den Generationen im Lebensverlauf" (Zinnecker 1997). Die Analyse dieser pädagogischen Lebenssituation im Focus des Jesus-Wortes "Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder..." (Mt 18,1-5) im Kontext der biblischen Exegese lenkt den pädagogischen Blick auf die Respektierung des Kindlichen Verlangens. Jesus stellt ein kleines Kind in die Erwachsenenrunde seiner Jünger." So klein wie das Kind unter den Erwachsenen dasteht, so steht der Mensch vor Gott. Nicht als kluger, überlegener, im Selbststand gefestigter, reifer Mensch, sondern als unfertiger, der Hilfe bedürftiger, in den Schutz und die Führung hingegebener Mensch." (Trilling 1980,125). Die Grundhaltung der Offenheit, Achtung und Respekt vor dem Anderen - und sei er auch der "Kleine", "Geringe" - der Verzicht auf Eigenmacht und Selbstherrlichkeit sind die Grundhaltungen eines christlich geprägten Erziehungsverhältnisse In der Verwirklichung dieser interaktiven Grundhaltungen gibt es kein "pädagogisches Gefälle" vom Erwachsenen zum Kind hin, sondern im christlichen Sinne nur ein balancierend-gerechtes Miteinander.

Kinder als Mit-Produzenten - nicht nur Illustratoren - ihrer Entwicklung

Zumindest in der bundesdeutschen Sozialisationsforschung hat sich ein Verständnis von der Entwicklung der Persönlichkeit durchgesetzt, die Persönlich-

keitsentfaltung versteht als einen produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt. Gemäß diesem Konzept kann die personale Entfaltung nicht auf die Phase der Kindheit beschränkt sein. Damit ist zwar nicht das Entwicklungskonzept, wohl aber die Vorstellung eines vorgegebenen, feststehenden Zielpunktes für den Abschluß der Persönlichkeitsentwicklung eliminiert; dies gilt auch für viele entwicklungspsychologische Ansätze. Dieser Wandel vom Verständnis des Kindes als Defizitwesen zur Person mit eigenem Vermögen zur Entwicklung ihrer selbst verändert das traditionelle Verständnis des Hineinwachsens und "Mitgliedwerdens der Gesellschaft" entscheidend "Die Gegenwart der Kinder ist nicht mehr die Vergangenheit der Erwachsenen und die Gegenwart der Erwachsenen nicht die Zukunft der Kinder." (Honig u.a., 1999 S. 19). Pluralität in der Entwicklungsgestaltung, Differenz in den Entwicklungszielen und die Debatte der Identitätsproblematik sind neu zu bestimmende Aufgabefelder für pädagogisches Alltagshandeln geworden. Diese Aufgabe muß aus der Sicht verantwortlicher Pädagogik bewusst wahrgenommen werden in Auseinandersetzung mit einem Verständnis von Kindheit, das die empirische Normativität als Handlungsmuster präferiert (vgl. Behnken/Zinnecker 1998).

Die "strukturellen Ambivalenzen von Generationenbeziehungen: von Sozialität und Identität, von Bindung und Legitimität" (LÜSCHER 1998) sind "Balanceaufgaben" für die pädagogische Interaktion in der Lebenshermeneutik geworden. "Vielleicht am gravierendsten ist die Transformation des epochal-typischen Status "Kind" durch die Mediatisierung und Marktvergesellschaftung der Kindheit, weil sie die traditionellen Grenzen zwischen der Welt der Kinder und der Welt der Erwachsenen verwischt (vgl. Hengst 1995,1998; Honig u.a., 1999,15).

Diese zeitdiagnostischen Leitsymptome provozieren das pädagogische Motiv der Partizipation und manifestieren das Ende der biologisierenden Selbstverständlichkeiten. Die Erwachsenen sind mitverursachende Betroffene in der Funktionstrennung und Spezialisierung von Kindheitsräumen, dem Einfluß elektronischer Medien, der Gewalt in den Familien, von Verhaltensstörungen und Leistungsver sagen; aber sie sind ebenso Mitverursacher und Nutznießer der neuen kindlichen Kompetenzen in der Lebensbewältigung und einer überraschend selbständigen Kinderkultur.

▪ **"Mit-Gestaltung" der Kinder bedeutet auch "Mit"-Gestaltung" durch die Erwachsenen im intersubjektiven Generationen-Netzwerk**

Welcher Zusammenhang ist festzumachen zwischen der kindlichen Subjektivität / Person mit der Erwachsenen-Subjektivität/ Person? Stimmt es, daß das Autonomieprojekt der Kinder stärker ist als das Erziehungsprojekt der Erwachsenen in unserer gesellschaftlich sich abspielenden Bildungswelt?

Die Kindheitsforschung beschreibt ein multiples Netzwerkmodell von intersubjektiven Handlungsmustern, die in ein dichtes Geflecht von Generationenverhältnissen und Generationenbeziehungen eingewoben sind. "In Interaktion mit anderen Generationen erfahren Kinder einen gleichberechtigten Umgang und lernen, Argumente als Begründungsmuster in Aushandlungsprozessen zu verwenden. Generationsbeziehungen sind Konstitutions- und Bedingungstextur von Aufwuchsprozessen." (Fuhs 1999, S.48). Ein großes Problem stellt sich den erwachsenen Pädagogen in diesem Zusammenhang: "Wenn die Erwachsenen keine gültigen" Modelle für sinnstiftende Lebensformen repräsentieren können, dann erscheint die ausschließliche Zukunftsorientierung im Verständnis von Kindheit als Mißachtung der 'Perspektive', d. h. des eigenständigen Zugangs von Kindern zur Wirklichkeit. Wenn aber die Kindheit nicht mehr hinreichend als Erziehungsprojekt, sondern vornehmlich in der Differenz zum Status des Erwachsenen zu bestimmen ist, dann rücken Kinder auch nicht mehr nur als Kinder in den Blickpunkt der Aufmerksamkeit." (Honig M.-S. u.a., 1999, S.19-20). Doch wie sind diese kindlichen "Subjekte" in ihrem Eigenstand und Eigenrecht gegenüber den Erwachsenen zu sehen?

Der Blick auf die motivisch für diese Überlegungen zitierte Bibelstelle "Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder..." (Mt 18,1-9 bzw. Mk 9,30-37) kann hier hilfreich sein. Eugen Drewermann (1988, S.53) spricht von der Gefahr der Deutung dieser Bibelstelle im Sinne einer menschenfeindlichen Ideologie, warnt vor einer sozialideologischen Auslegung und spricht auch die Problematik des Generationengefälles an, wobei er eine "andere Art des Großwerdens" und einen "anderen Lebensstil" im Sinne dieses Jesuswortes gefordert sieht: "Jesus sagt, es gelte, vor Gott einen völlig anderen Lebensstil zu lernen als diese ständige paranoische

Aufgeblasenheit, als diesen ewigen Konkurrenzkampf bedrohter Machtansprüche, als diese ständige Hahnenstreiterei miteinander. Ein anderer Stil des Menschseins könnte geboren werden. Am Ende entstünde ein Freiraum, der es sogar ermöglichen würde, die Hilflosigkeit, die Angst, die Kleinheit auch im Anderen wahrzunehmen und ihm die Chance zu geben, gefahrlos von den Podesten herabzusteigen, auf die er in seiner Angst geflohen ist. Wir alle leiden daran, dass wir in unserer Jugend viel zu schnell aufhören mussten, Kinder zu sein, und deshalb als schreckliche >Erwachsene< in gewissem Sinne ewigen Kindereien bis hin zur Neurose ausgeliefert sind" (E. Drewermann 1988, S.57 f). Welche Aufgabe haben die Erwachsenen gegenüber Kindern, um das Gelingen einer solchen anderen Art des Erwachsenwerdens bei den Kindern zu unterstützen? Dieser "andere Stil des Menschseins" entwickelt sich nicht von selbst. Es bedarf eines von christlicher Freiheit und intersubjektiver Hochachtung getragenen Lebensstils der Erwachsenen, in dessen Raum ein solches christliches Aufwachs- und Lebensmodell sich entwickeln kann. Pädagogen in Praxis und Forschung haben in diesem Sinne große Aufgaben gewissenhaft wahrzunehmen.

▪ **Der kindliche Blick als Forschungsfocus für Erwachsene**

Lebenshermeneutik ist eine lebenslange menschliche Aufgabe - ein Lebensprozeß, den Erwachsene und Kinder gemeinsam zu vollziehen haben - nicht im Sinne eines sog. "pädagogischen Gefälles" vom Erwachsenen zum Kind hin, sondern in einem sich gegenseitig erhellenden Wachstumsprozeß. Die neuere Kindheitsforschung hat dazu neue Wegspuren aufgewiesen. Die in der Kindheitsforschung gewonnenen Erkenntnisse sollten sich auch im pädagogischen Forschungsdesign widerspiegeln. Weil die Freiheit und Offenheit leitende Maxime für einen pädagogischen Handlungsbezug sein muß, sollten Forschungsprogramme die freie Subjektivität der an einem Forschungsprogramm teilnehmenden Personen (Kinder und Erwachsene!) nicht einschränken. Respekt vor dem Subjekt und die Möglichkeit freier Willensäußerung oder freiwilliger Handlungen sollte grundsätzlich gewährleistet sein. Faktensammlung, Datendokumentation und Interpretation der Forschungsergebnisse haben vor allem die intersubjektive Offenheit zu gewährleisten. So deuten Kinder einzelne Forschungssituationen meist sehr "offen" und "vielfältig", beziehen sich auf Erwachsenenbegegnungen ver-

schiedenster Art, haben aber gleichzeitig auch eigene Lebensdeutungsmuster und Lebensphilosophien parat - ein Forschungsstil ohne empiristische Engführung ist gefordert. Phänomenologisch orientierte Forschungsprojekte respektieren die Subjektivität und bemühen sich um eine offene intersubjektive Datenerhebung. Wohl ist die forschungsmethodologische Problematik einer validen Datengewinnung aus dem Inter-Subjektivitäts-Vollzug heraus ein kontrovers diskutiertes Problem; doch ist der Paradigmenwechsel zum Anspruch "humaner Forschung" anvisiert, die nicht zur Ent-Persönlichung oder Ver-Dinglichung führt.

Dieses Grundverständnis erfordert auch forschungsmethodisch eine 'Methodologie der Bezogenheit' (vgl. Honig u. a., 1999. S.21). Verneint wird eine Bezogenheit als asymmetrisches Verhältnis, was aber erhebliche gegenstandstheoretisches und methodisches Problem der Kindheitsforschung aufwirft. So bleibt die "Eigen-Art des Kindes" zumindest vorerst in hohem Maße Deutungen und Theorien Erwachsener unterworfen. Der Erwachsene verhält sich in einer Grundhaltung der Offenheit und Selbstlosigkeit dem Kind gegenüber. Das "Dilemma der stellvertretenden Repräsentation", von dem die Kindheitsforschung als Problem spricht, ist praktisch jedoch nur schwer aufzulösen. Für den kindorientierten Forschungsprozeß sind verschiedene qualitative Methoden in Kombination mit quantitativen Erhebungsinstrumenten weiterzuentwickeln, um die detaillierte Wahrnehmung von horizontalen Differenzen zwischen Erwachsenen und Kindern inhaltlich aufzudecken. Eine wichtige Intention dabei muß es allerdings sein, die Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder herzustellen. So wird nicht nur die Kindperspektive besser verstanden werden, sondern auch die Erwachsenenperspektive klarer offengelegt werden können. Besonders reichen Aufschluß bringt eine "Mehrfach-Perspektivität" in der intersubjektiven Beobachtung und Wahrnehmung wie z. B. Mehrfachbeschreibungen bei Fallstudien, ganz "normalen" Unterrichtssituationen und alltäglichen Erziehungssituationen.

Literatur

*Bäumli-Roßnagl M.-A. (1991): Wie die Kinder leben lernen Bd.II. Eine sinnen-nahe
Umweltpädagogik für Eltern und Schule. Donauwörth: Auer*

- Behnken I. / Zinnecker J. (1998): *Kindheit und Biographie*. in: Bohnsack R. / Marotzki W. (Hg): *Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung*. Opladen, S. 152 - 166
- Depaepe M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890 - 1940*. Weinheim
- Drewermann E. (1988): *Das Markusevangelium. 2. Teil*. Freiburg u. Olten: Walter
- Fuhs B. (1999): *Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen*. in Honig/Lange/Leu (Hg): *Aus der Perspektive von Kindern. Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München, S. 153-163
- Hengst H (1995): *Kinder an die Macht? Der Rückzug des Marktes aus dem Kinderprojekt der Moderne*. in: Zeiher, H. / Büchner P. / Zinnecker, J. (Hg): *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim, S. 117 - 133
- Hoffmann Hildegard (2000): *Familiale Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule*. Regensburg
- Honig M.-S. / Lange A. / Leu H. R. (Hg - 1999): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München
- Lenzen D. (1994): *Das Kind in: Lenzen D. (Hg): Erziehungswissenschaft*. Reinbek, S. 341 - 361
- Lippitz, W. (1999): *Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch anthropologisch orientierten Forschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: "Das Kind als sozialer Akteur"*. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 75., 2, S. 238 - 247
- Lüscher, K. (1989): *A Heuristic Model for the Study of Intergenerational Ambivalence (Arbeitspapier Konstanz)*
- Rittelmeyer, Chr. (1990): *Die Phänomenologie im Kanon der Wissenschaften: Vorüberlegungen zu einer umstrittenen Erkenntnistheorie*. in: Lippitz W. / Rittelmeyer Chr. (Hg): *Phänomene des Kinderlebens*. Bad Heilbrunn, S. 9-36
- Scholz G. (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Wiesbaden
- Wehrspann Ch. (1993): *Zur doppelten Notwendigkeit der Reformierung des Sozialisationsbegriffs*. Konstanz

Wilber, Ken (1998): Naturwissenschaft und Religion. Die Versöhnung von Wissen und Weisheit. Frankfurt

Zinnecker, Jürgen (1997): Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes. In: Lenzen D. J

Luhmann N. (Hg): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt, 199 - 227

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl M.-A. (2000): Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik aus christlicher Sicht. Kongressbeitrag, online - publiziert unter:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/KindheitsforschungII.pdf>

2.4 Multisensorische Sinnlichkeit als Bildungsexistenzial in der sozial deprivierten Lebenswelt

Wenn das Gleichgewicht von Leib, Geist und Seele an nur einer Stelle gestört ist, leidet darunter der ganze Mensch. Sind die Sinne angekränkelt oder verkümmert, zeigen auch Geist und Seele des Menschen Mangelerscheinungen. Aber Psychologie, Medizin und Anthropologie haben gerade in den letzten Jahrzehnten darauf aufmerksam gemacht, daß man über die Harmonisierung der leiblichen Lebensvollzüge auch Seele und Geist wieder harmonisieren kann. In Krisensituationen mobilisiert der Mensch bekanntlich alle Kräfte, um zu überleben und um wieder "ins Gleichgewicht" zu kommen. In der gegenwärtigen Lebensweltkrise machen nicht nur die lebensverneinenden und lebensbedrohenden Kräfte angst; es wächst auch neue Lebenssorge, Lebensfürsorge und Lebenswertschätzung.

Die Routine der ent-sinnlichten Alltagsstruktur durchbrechen

In unserer "durchrationalisierten" Welt ist das "Selbstverständlichste" des Lebens oft an den Rand der Lebensführung gedrängt worden. Horst Rumpf meint, daß gleichsam "mit fremden Blick" neu geschaut werden muß. Die Wahrnehmungskrise heute könnte auch beitragen zur Bewußtwerdung des falsch Wahrgenommenen oder des nicht mehr Wahrgenommenen! "Die Routine des Bescheidwissens bekommt einen Knacks. Eine kostbare Erfahrung, wie mir scheint. Man spürt die

Wirklichkeit. So unähnlich ist sie gar nicht dem leisen Ent-Zücken des Sechsjährigen, dem es noch nicht das Selbstverständlichste von der Welt ist, daß über Nacht aus einer Wasserpfütze dieses krachig glatte und spiegelige Etwas geworden ist... Er sagt: Guck mal! Da ist was anders in der Welt geworden. Unvertraut, fremdartig, neu" ⁵,

Gleichsam "mit fremdem Blick", will hier heißen mit neuem, bewußtem Einsatz der Sinne kann sich der Mensch auch heute seine Lebenswelt neu "erobern", neu entdecken, reale Zusammenhänge erkennen und Lebensvollzüge für sich, die Mitwelt und die Umwelt neu gestalten. "Sinnlich-leiblich" können die Menschen neu beginnen, Leben und Lebensqualität wieder "auszumachen". Nur "mit Haut und Haar, mit Kopf, Herz und Hand" läßt sich Sinn und Lebenssinn erfahren. Sinn als "in den Köpfen konstruierter Sinn" ist eine Utopie, bedeutet Un-Sinn und verführt zu Wahn-Sinn. Diese These ließe sich an vielen Beispielen aus Geschichte und Gegenwart verdeutlichen. Dort, wo Menschen sich leib-sinnlich auf Menschen und die Dinge der Welt einlassen, wird Leben "manifest" und Lebenssinn erlebt (nicht nur erdacht!). Und in diesem das Leben - sinnlich leben zu lernen sind uns Kinder immer gute Wegführer. Kinder gehen auch heute noch den Weg von den Sinnen zum Sinn unmittelbar, wenn Erwachsene ihnen diesen Weg nicht verbauen ⁶.

▪ **Pädagogisches Denken und Handeln aus der sinnlichen Alltagserfahrung gestalten**

Das Durchbrechen der "Routine des Bescheidwissens" ist für pädagogische Bildungsprozesse immer wieder sinnerneuernd. So werden heute die "toten" Lernzielkataloge einer systematisch aufgebauten Curriculumtheorie hintangestellt

⁵ Horst Rumpf: Mit fremdem Blick. Weinheim/Basel: Beltz 1986, S. 28

⁶ vgl. dazu die in Bild und Text dokumentierten Projekteinheiten zum sinnlichen Lernen in der heutigen Lebenswelt in den beiden Sammelbänden: Wie die Kinder leben lernen: Eine sinnliche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule mit zahlreichen Abbildungen (Band I) und Eine sinn-en-nahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule (Band II) Donauwörth, Auer 1990/91

gegenüber einer Erziehung und Bildung, welche lebendige Kinder mit "Kopf und Fuß", mit "Leib und Sinn", mit "Hand und Fuß" bilden möchte. Außerschulische und schulische Lernsituationen stehen sich dann nicht mehr gegensätzlich gegenüber, vielmehr ist das lebensweltliche Pendant der Schule im außerschulischen Lebensraum ein wichtiger komplementärer Faktor im Bildungsprozeß. "Die didaktische Konsequenz ist dann eben die Ausbildung eines eigenständigen Netzwerkes für Spielen und Lernen in der Lebenswelt als Antwort auf die aktuelle Problemsituation, als gleichberechtigt-autonomer Partner der Schule! und ohne daß diese Struktur sozialpädagogisch als Hilfe und individuelle Defizitbearbeitung begründet werden muß, ein pädagogisches Feld mit eigenem Sinn, in das die Phänomene der Lebenswelt eingelagert sind und ihre sinnliche Erfahrung, die einsichtig Sinn macht, Wissen ist" ⁷.

Sogenannte "Bildungswege" sinn-en-nah gehen

Dem Menschen scheint die Welt "aus dem Griff" zu gleiten. Auch bisher hochgelobte technische Errungenschaften unserer hochtechnisierten westlichen Zivilisation tragen mittlerweile das Merkmal der Gefährdung der humanen Lebensführung. Die vom Menschen und seiner Machtgier heraufbeschworene Lebenskrise in der Natur- und Menschenwelt kann nur durch eine grundsätzliche Umorientierung im Denken und Handeln "in den menschlichen Zugriff" gebracht werden. Das ist auch ein Anliegen der sog. "New-Age-Bewegung" - eine neue Sicht der Dinge wird gefordert: eine "andere" Sichtweise auf Mensch und Welt hin, in der das linear-kausale Denken der Neuzeit abgelöst wird durch ein ganzheitliches Prozeßdenken. Das "programmierbare" mechanistische Weltbild müsse endlich abgelöst werden durch ein dynamisches Weltverständnis, in welches der Mensch mit seiner eigenen Lebensdynamik "inbegriffen" ist.

Die Dinge wieder in die Nähe der Sinne bringen

⁷ Walter Zacharias: Netzwerke für Spielen und Lernen in der heutigen Lebenswelt. Überlegungen zu einer "eigensinnigen" Didaktik zwischen Sinn und Sinnlichkeit, in: Grundschule 1987 H. 7/8, S. 74

Ernstzunehmen sind die vielfältigen Fragen, die nach einer "neuen Sinnlichkeit" suchen - und auch eine neue "Sinn"-lichkeit wünschen. Zahlreiche Menschen suchen ihren Lebenssinn in einer neuen "ökologischen" Philosophie" (Capra u.a.) und ersehnen eine "Wiederverzauberung der Welt", auch durch eine existenziell-experimentelle Religiösität (Keyerling u.a.). Ein erlebter Zusammenhang von Sinnlichkeit und Sinn ist in solchen Bewegungen das Ziel. Aber ist es so einfach, den Sprung von den menschlichen "5-Sinnen" hin zu einer globalen Sinnvernetzung zu schaffen wie das in den Meditationsanleitungen so mancher "Seelen- und Weltheiler" versprochen wird? Wo bleibt in einer schnellen, "zügigen" Anbindung der leibgebundenen menschlichen Existenz an das sog. "globale-Ganze" der einzelne Mensch mit seiner persönlichen Erfahrungsmöglichkeit? Der Wunsch nach einer schnellen weltweiten "sog. Natur, ist oftmals utopisch und illusionär verbrämt und entläßt den einzelnen Menschen oft nach Ekstaseerlebnissen in eine depressive kleinen Schritte", die jeder Mensch selbst gehen kann, nicht ernstgenommen und nicht mehr wahrgenommen wird, wird der Mensch mit seiner erdnahen und leibgebundenen Existenzweise nicht respektiert. Mit Händen und Füßen - mit seinem ganzen Leibe - muß der Mensch die Dinge der Erde berühren (und berühren dürfen), um auch etwas über sich selbst zu erfahren. Sinn kann nicht ohne Sinnlichkeit erfahren werden - der Sinn der Dinge und der Welt nicht "über die Dinge hinweg" aufscheinen.

Mit sinn-en-nahen Bildungswegen auch eine neue "Anthropotechnik" entwickeln. Wo technische Einrichtungen keine sinnenbezogene Relevanz mehr für den Menschen haben, muß nach deren "Standort" im menschlichen Lebensvollzug gezielt gefragt werden. Technik darf den Menschen nicht ersetzen wollen - der Mensch kann in keiner "bit"-Ersatzwelt leben; er kann sich die "bit"-Errungenschaften nur "zunutze" machen. Hugo Kükelhaus hat immer wieder deutlich aufgezeigt, wie der Weg aus einer entmenschlichten und entmenschlichenden Zivilisation zu gehen sei: "Nachdem es dem Menschen gelungen ist, sein Gehirn organologisch zu instrumentieren, gilt es nunmehr, die gleiche Methode auch den anderen Organen angedeihen zu lassen, insbesondere den Sinnesorganen, durch die das Innen und Außen, das Subjekt und Objekt zu neuen Einheiten aufgehoben werden. Das Auge ist sehlogisch, das Gehör ist hörlogisch, das Skelett-Muskel-

88

System bewegungslogisch zu instrumentieren. Worauf es ankommt ist also. das Sehen zum Gegenstand des Sehens, das Hören zum Gegenstand des Hörens, das Sich-Bewegen zum Gegenstand des Sich-Bewegens zu machen. Denn darin liegt ja gerade das besonders Menschenhafte, daß sich das Leben des Menschen als erlebtes Leben verwirklichen kann. So fällt der Mensch "nicht etwa auf frühere Stufen des und Animalischen zurück, sondern durch diese Stufen hindurch in chemisch- physikalische Bereiche" ⁸.

Eine "pan"-ische Grundhaltung als Überlebenschance

Das radikale Zurückkehren in den vergänglichen Augenblick, wie es viele Meditationsmethoden und moderne religiöse Strömungen empfehlen, wird als sinnlicher Weg der Selbst- und Weltfindung gesehen: "Um auf der Erde zu überleben, brauchen wir eine "pan"-ische Grundhaltung (Sloterdijk). "Panisch wird hier verstanden im ursprünglichen Sinne in Anlehnung an den Mythos des Gottes Pan, des Gottes der Mittagsstunde, und meint: wir müssen die Gegenwart bewußt leben und dürfen den Anblick der Gefahr nicht scheuen - nur dann können wir der Gefahr wirklich "begegnen" und sie bewältigen lernen. Unsere Sinne müssen neu geübt und geschult werden für die Wahrnehmung der Wirklichkeit, so wie sie heute "ist" - unsere Bildungsbemühungen sollten in allen Bereichen die "reale" Wirklichkeit im Auge haben. Das ist ein neuer sinnen-naher Weg, den Erwachsene und Kinder gleichermaßen zu gehen haben, und ich meine, wir alle sind langsam bemüht, uns auf diesen Weg aufzumachen: "Lernen mit allen Sinnen" ist dabei ein Schritt und kein unwichtiger!

J.W. v. Goethe hat bei seiner Übersendung der Farbenlehre an Hegel etwas Ähnliches gemeint, wenn er schrieb: "Es ist hier nicht die Rede von einer durchzusetzenden Meinung, sondern von einer mitzuteilenden Methode, deren sich ein jeder als eines Werkzeuges nach seiner Art bedienen möge... Ich habe keine Meinung und ich kann euch kein Wort mitteilen, an das ihr euch hängen könnt. Ihr wartet auf ein Wort. Aber versteht doch: das Wort wohnt in eurem Ohr und die

⁸ Hugo Kükelhaus: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt: Fischer/Alternativ 1979, S. 46-47

Wahrheit fällt in euer Auge. Wenn ihr doch nur verstehtet, eure Ohren zu öffnen, eure Augen aufzutun! Begreift doch, was schier unbegreiflich einfach ist: die Glieder der Erkenntnis, das Auge, das des Leibes Licht ist, wollen durch Taten entwickelt werden. In Untat verkümmern sie"⁹.

Mit Sinnen und Sinn den Weg des Lebens auf dieser Erde "er-fahren"

Was die Sinne und die Sinnestätigkeit für den heutigen Menschen an Sinnfindung bedeuten können, wird nicht in theoretisch-analytischen Reflexionen (allein) gefunden. Wir selbst - jeder einzelne von uns - müssen mit unseren Sinnen den Weg des Lebens gleichsam sinnlich "er-fahren". Und der Sinn der Sinne ist kein akademisches Problem, welches nur "im Kopf" des Menschen in einer logisch-schlüssigen Argumentation "ausgemacht" werden kann. Der "Sinn der Sinne" ist auch kein esoterisches Phänomen, das losgelöst vom Leib des Menschen und isoliert von der Erde in einer Traum- oder Trance "eingeholt" werden kann. Kopf, Herz und Hand - Leib, Seele und Geist des Menschen zusammen - machen den Menschen "als Ganzen" aus. So wie der Mensch mit seinem Leibe inmitten der Dinge der Welt und zusammen mit anderen Menschen lebt, liebt, erlebt und das Leben erfährt - so ist er sinnhaft und sinnlich lebendig.

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl M.-A. (1991): Wieviel Erde braucht der Mensch? Lebensphänomene sinn-lich wahrnehmen lernen. In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Braunschweig. Westermann. 23. Jahrgang, Heft 5, S. 12-14

⁹ Johann Wolfgang von Goethe, zit. in Hugo Kükelhaus (vgl. Anm. 8) S. 14-15
90



▪ **Bildungs-Balance zwischen Sinnen und Sinn**

Die Postmoderne hat die Sinnlichkeit wiederentdeckt - nicht zuletzt aus dem gefühlten Mangel an Sinn im menschlichen Leben heraus. Viele Varianten einer sinnvoll gelebten Sinnlichkeit wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur von der Esoterikwelle angestrebt. Auch ein breiter Strang von Schulkritik kennzeichnet die letzten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts - eine Bildungskritik, die für die allgemeine Bildung und Schulbildung das "selbstverständlich-Menschliche" und damit die Sinnennähe der Bildungsprozesse fordert. Der Zerfall menschlicher Lebensqualität und die globale Gefährdung von Lebensmöglichkeiten führten zur bewußteren Wahrnehmung essentieller Lebensexistenziale der Menschen und die engagierten Neuansätze im Bildungsbereich können als lebenserhaltende Maßnahmen gewertet werden.



Gefühlter Mangel an Lebenssinn

Menschen und vor allem junge Menschen, die noch mit all ihren Sinnen leben möchten, sind durch unsere Zivilisation oft behindert¹. Eine menschengerechte Lebensführung wird schon in der Kindheit geschmälert, verbaut oder sogar zerstört. Unser Sinnesgebrauch ist weithin degeneriert. Viele Menschen haben durch Beruf und Alltagswelt die Beziehungen zu ihrem Leib und seinen Sinnesorganen verloren. Deshalb erfahren wir heute oft folgenschwere human-ökologische Fehlsteuerungen, kämpfen weithin vergeblich mit lebensbedrohenden Zivilisationskrankheiten und tun uns schwer, mit der auch öffentlich geforderten "Wiederbegegnung der Industriegesellschaft mit dem Körper" (R.z.Lippe). Verlorene Lebensqualitäten werden von jungen Menschen insbesondere nicht nur kognitiv, sondern als gefühlter Mangel festgestellt: ein Mangel, ein Verlust, den man fühlt mit seinem "ganzen" Leib!

Multisensorische Sinnlichkeit als Bildungsexistenzial

Bildung ist kein vom menschlich-sinnenhaften Tun isolierbares, objektives "Gut", das wie eine "Ware" transferiert werden könnte. Bildung ist vielmehr ein lebendiges Geschehen zwischen Menschen und ihrer Mit- und Umwelt in einem lebenslangen Bildungsprozeß. Sinnliches Tun ist als anthropologisches Existenzial ein unabdingbares Medium dieses Bildungsgeschehens. Leistungsphobie und Gewalt bis hin zur Lebenszerstörung sind die Schattenseite einer nicht sinnvoll gelebten Sinnlichkeit in den modernen Gesellschaften. Wir sollten in unseren Bildungsinstitutionen heute endlich von den verkopften Inhalten zum leibsinnlichen Anhalten kommen (was übrigens das leitende Handlungs- und Denkmotiv J.W. v. Goethes war!): "Nicht Stoffe und Inhalte sind zu vermitteln, sondern zu vermitteln, mitzuteilen, zu lehren ist die Bildung von Organen. Freilich, wer, der sich an einem Hebel dünkt, wäre bereit, Eigenwuchs zu fördern? Er müßte seine

¹ vgl. dazu die lebensweltbezogene Analyse der multisensorischen Deprivation und pädagogisch-didaktische Therapieprinzipien in: Bäuml-Roßnagl M.-A.: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990

Hebelstellung aufgeben und zum Arbeiter im Weinberg werden"³. Das multi-sensorische Empfinden von Mensch und Welt erfordert ein Miteinander und sich-gegenseitig-Einlassen auf alles "Menschliche" im Bildungsprozeß selbst. Leitmotiv ist stets ein ganzheitliches "Fühl-Denken", das den Bildungsweg von den Sinnen zum Sinn auch für die jungen Menschen gangbar und lebenseffektiv macht.

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeitläufe aus Sicht einer Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik. in: Jugend Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings. München, Nr. 9/ September 1999, Seite 5-6

"Der Big Brother „Sinn“ verschwindet, unsere Wahrnehmung verkümmert, die Psychen implodieren zwischen Ozonlöchern, Mediendauerbestrahlung und Konsumterror. So und ähnlich tönt es aus der kulturkonservativen Ecke. Aus erdnaher Perspektive untersucht die Münchner Pädagogikprofessorin Maria-Anna Bäuml-Roßnagl Wege aus der Sinnkreise.

„Wieviel Erde braucht der Mensch“, fragt die Vorkämpferin des Sachunterrichts an deutschen Grundschulen.

Während Arnold Schwarzenegger auf unseren Bildschirmen explodiert, das Dioxin in den Knochen rasselt und die Selbstmordraten steigen, zeigt die Pädagogin auf den gordischen Knoten unserer postmodernen Zombie-Existenz: „Welche Wege aus der globalen Sinnkrise kann der Mensch mit seinen erdgebundenen Füßen gehen?“

Dieser Text ist entnommen aus „expedition 92“. Aufbruch in neue Lernwelten. Kongress zum zukunftsfähigen Lernen, veranstaltet durch das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Geiseltage München. Peter Kessen/Referenten-Exposee.

³ Hugo Kükelhaus: Dennoch heute. Heidenheim 1983 (Wädenswil/Schweiz), S.8) ; vgl. dazu auch meine Studie zur Kükelhaus'schen Sinnes-anthropologie in Zacharias W. (Hg):Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen 1994, S. 263

▪ **Wieviel Erde braucht der Mensch ?**

"Wieviel Erde braucht der Mensch" - vor nunmehr 100 Jahren schrieb Leo Tolstoi eine Erzählung, die er mit der Frage betitelte, "Wieviel Erde braucht der Mensch". Darin macht er eindringlich deutlich, wie der Mensch der möglichst "viel Erde" in seinen eigenen Besitz bringen möchte, letztendlich diese Erde nicht nutzen kann: Nach dem wahnsinnigen Umkreise "seines" Grundstücks stirbt er erschöpft, ohne auch nur einen einzigen befriedigten Blick auf das mühevoll erworbene Land zurückwerfen zu können. Landbesitz als irdisches Gut hat der Mensch zwar erworben - doch nun braucht er nur noch ein Stück Erde, "genau so lang wie das Stück Erde, das er mit seinem Körper von den Füßen bis zum Kopf, bedeckt - 6 Ellen" ¹.

Janusköpfig - die irdischen Dinge

Die Erde zu begreifen, die Dinge der Welt "in den Griff" und "in den Begriff" zu bekommen - darum müht sich der Mensch von frühester Kindheit an. Aber schon das Greifen des Kindes wird oft nicht zum "Be-greifen", sondern zu einem Zugriff, der zerstört. Ein Sog zur Vernichtung treibt den Menschen - oder ist dieser Sog den Dingen dieser Erde immanent? In der Askese, in der Abkehr und Enthaltung von den Dingen haben deshalb viele Menschen immer wieder versucht, ihr Leben "rein" und ohne "be-greifen" der Dinge der Welt sinnvoll zu leben. Die Dinge der Erde nicht besitzen und begreifen wollen -- ist das der menschengerechte Umgang mit der Erde? Der Asket, der die irdischen Dinge flieht, ist er der menschlichen Lebensfülle näher? Wenn auch die irdischen Dinge das "Eingeweide des Todes" in sich tragen - der Mensch ist dazu geschaffen, daß er sich "am Brot der irdischen Gegenstände nährt" und daß er sich "am Wein der geschaffenen Schönheiten berauscht" (wie Teilhard de Chardin so anschaulich formuliert, jener begeisterte Wissenschaftler, den es bis in die letzten Winkel dieser Erde trieb, um dem Geheimnis dieser Erde auf die Spur zu kommen)².

Nicht Askese, sondern Ekstase - nicht Fernhalten der irdischen Dinge, sondern mit den Dingen der Erde zusammen lebendig sein, läßt Lebenskraft wachsen. Wohl können die Dinge für den Menschen die "rätselhaften Züge einer Macht mit zwei

¹ Leo Tolstoi: Wieviel Erde braucht der Mensch? Erzählungen und Legenden. Insel Taschenbuch, Frankfurt a.M. 1989 (Original 1886), S. 29

² Teilhard de Chardin: Der Göttliche Bereich. Ein Entwurf des inneren Lebens. Olten/Freiburg 1962 (dt. Ausgabe durch J.V. Kopp), S. 117 (fr. Originalausgabe 1957)

Gesichtern haben": der "Körper des Todes" und "der unsterbliche Leib": beide sind allen Dingen der Erde ebenso eigen wie dem Menschen. "Einerseits ist die Materie die Last, die Kette, der Schmerz, die Sünde und die Bedrohung unseres Lebens. Die Materie macht schwerfällig, leidet, verletzt, versucht und altert. Durch die Materie sind wir plump, gelähmt, verwundbar und schuldig. Wer erlöst uns von diesem Körper des Todes? Aber die Materie ist gleichzeitig auch die körperliche Freude, die Berührung, die erhöht, und die Freude am Wachstum. Die Materie zieht an, erneuert, vereinigt und blüht. Von der Materie werden wir genährt, emporgehoben, mit dem Übrigen verbunden und vom Leben durchdrungen. Ihrer beraubt zu sein ist uns unerträglich >no volumus expoliari set supervestiri<"³.

Der Mensch heute: er muß sich neu >erden<

Der moderne Mensch - er fühlt sich "von der Erde geworfen" (Jean Paul Sartre). Die rationalistische und technizistische "Entzauberung der Welt" hat bei vielen Menschen den Bezug zur Erde als ALMA MATER verlorengehen lassen. Und doch erleben viele Menschen heute doch besonders intensiv, daß wir "von der Erde genommen" sind, daß wir Menschen nicht leben und nicht überleben können, ohne uns selbst und unsere Weltverbesserungspläne wieder zu >erden<.

Der Glaube an eine heile oder geheilte Welt, wie sie Werner Bergengruen in seinen Versen rühmt:

*"Was dich schreckte und scheuchte, vergiß,
denn die Erde ist treu und gewiß" –*

dieser Glaube ist in uns heute mehr als Sehnsucht, denn als Gewißheit da. Viele von uns erfahren aber auch eine neue mystische Liebe zur Erde, die aus der Erfahrung der irdischen Dinge dieser Erde geboren wird - uns wieder >erden< beglückt:

*"und so tritt's du vertrauend hinein
in die Nacht, in den Tod, in den Stein
in den Sand, in den Schiefer, den Ton,
in den Wein, in das Öl, in den Mond
und du fühlst, wie der Atem beglückt"⁴*

Sehnsucht nach der Entdeckung des Leibes in seiner universalen Dynamik

Eine entscheidende Frage, welche nicht nur Wissenschaftler und Anthropologen, sondern auch Künstler und Dichter auf Ihre Weise heute neu beantworten möchten,

³ ebenda. S. 116/117

⁴ Werner Bergengruen: Leben eines Mannes. 90 Gedichte. herausgegeben von N.L. Hackelsberger, Zürich 1982; Zitatstelle aus dem Gedicht: "Weil alles erneut sich begibt" (1937), S. 43

ist die Frage: Wie kann das Leben und Denken der Menschen in Harmonie in den Dingen der Erde geschehen? Hugo Kükelhaus meint, daß der entscheidende Schritt, den wir in den nächsten Generationen zu tun haben, die Entdeckung des Leibes ist - des Leibes "als eines dynamischen Universums oder einer universalen Dynamik. Wir sind jetzt dabei, uns in das äußere Universum vorzuwagen oder hineinzufühlen. Aber wir kommen nicht darum, die Symmetrie zu diesem Ausbruch in die Fernen des Weltraums im Allernächsten, in unserer Leib-Körperlichkeit zu entdecken und herzustellen. Erst dann haben wir die beiden gegensätzlichen Pole ausbalanciert"⁸

Der Mensch in seiner leibgebundenen Lebensdynamik ist wieder zu integrieren in das Weltbild der Gegenwart und Zukunft. Das intendiert auch der unüberhörbare Ruf nach einer neuen Sinnlichkeit. Aber wie können Materie und Erde in Austausch mit der menschlichen Sinnlichkeit sein, wenn in unserer zivilisatorischen Lebenswelt Wahrnehmung und Bedeutung des Sinnlichen in die Krise geraten sind? Sinnlich erfahrene Wirklichkeit wird von vielen Menschen als „Kulissenwirklichkeit“ (Wiese) oder „zerrissene Wirklichkeit“ (Hegel) erfahren. Welch gültigen Zugang zur Welt können unsere Sinne noch schaffen?

Der Siegeszug der technologischen, von den realen Dingen abstrahierenden Vernunft hat den Menschen als Ganzen vernachlässigt. Eine sinnesverarmte Lebensführung und ein Verlust der Orientierungskraft der Sinne in unserer Zivilisation macht eine sinnen-nahe Lebensführung fraglich, unmöglich und oft auch sinnlos. Auch ein erlebter Zusammenhang von Sinnlichkeit und Sinn wird heute von vielen erstrebt. Aber ist es so einfach, den Sprung von den menschlichen fünf Sinnen hin zu einer globalen Sinnvernetzung zu schaffen, wie das in den Meditationsanleitungen so mancher „Seelen-Weltheiler“ versprochen wird ?

Wo bleibt in einer euphorischen Anbindung der menschlichen Existenz an das sogenannten "Ganze" der einzelne Mensch mit seiner persönlichen Leiblichkeit und seiner individuellen Urteilskraft? Der Wunsch nach einer kosmischen Verbrüderung verweilt oft in sentimental und utopischen Vorstellungen und entläßt den einzelnen Menschen zu oft nach Ekstaseerlebnissen in eine depressive Vereinzelung (und das nicht nur nach Drogenkonsum)...Wenn das Gleichgewicht von Leib, Geist und Seele an nur einer Stelle gestört ist, leidet darunter der ganze Mensch. Sind die Sinne angekränkelt oder verkümmert, zeigen auch Geist und Seele des Menschen

⁸ Hugo Kükelhaus: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt a.M., Fischer alternativ 1979, S. 46

Verarmungserscheinungen. In Krisensituationen mobilisiert der Mensch bekanntlich alle Kräfte, um zu überleben, und um wieder ins Gleichgewicht zu kommen. In der gegenwärtigen Lebensweltkrise machen die lebensverneinenden und lebensbedrohenden Kräfte zwar Angst - aber gleichzeitig wächst auch eine neue Lebenssorge, Lebensfürsorge und Lebenswertschätzung, wie auch vielfältige Weisen des Lebensschutzes.

Erdgebundenheit als menschliche Bildungsaufgabe

Viele Bildungsbemühungen sind im letzten Jahrzehnt stärker orientiert worden an alltagsbezogenen und erdgebundenen Lernzielen. Mit allen Sinnen die Dinge der Umwelt wahrnehmen und die eigenen leib-sinnlichen Lebensmöglichkeiten: das sind Leitziele aller gegenwärtigen Bildungspläne. Der konkrete Bildungsweg in unseren schulischen und außerschulischen Bildungsmaßnahmen blieb aber weiterhin "kopfgesteuert" - gesellschaftlich geforderte Leistungsnachweise bedingen kognitivistische Teststrategien - Leiblichkeit und Sinnlichkeit sind zwar Anliegen von Bildungsbemühungen, aber noch lange nicht ihr Medium. Was ist zu tun?

Es geht wohl weniger um neue Informationen im Sinne einer wissenschaftlich gesicherten Kenntnisvermittlung, vielmehr um eine intensive Beteiligung am Leben selbst - durch möglichst viele von uns.⁵ Ein Beispiel aus der Gestalttherapie mag verdeutlichen, wie Erdgebundenheit als menschliche Bildungsaufgabe realisiert werden kann: Das Wachsen einer Tulpe wird zum Symbol menschlichen Lebens: "In der tiefen Erde liege ich, Dunkelheit herrscht, ich weiß, daß es mich gibt, ich treibe aus mir heraus und weiß nicht, wie es geschieht. In eine andere Welt bin ich gewachsen. Himmel und Sonne, Luft und Wärme geben mir eine neue Gestalt. Blatt, Stamm und Blüte, Früchte entstehen und ziehen schwer zur Erde, ich lasse sie los. Wind Regen und Wolken sagen, daß die Zeit reif ist, ich gehe zurück zur Erde"⁶.

⁵ vgl. dazu u.a. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Regensburg 1990; dieselbe: *Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leit motive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung.* in: *Pädagogische Welt* 1990, Heft 11; M.-A. Bäuml-Roßnagl: *Wie die Kinder leben lernen.* Band 1. *Eine sinn-liche Gegenwarts-pädagogik für Eltern und Schule mit zahlreichen Abbildungen.* Donauwörth 1990 und Band 2: *Eine sinnen-nahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule mit zahlreichen Abbildungen,* Donauwörth 1991.

⁶ vgl. dazu Anne Ross (Pseudonym) *Eine Zeit des Wachsenlassens.* Beiträge zur Sendung: *Auf ein Wort.* Bayerischer Rundfunk 1989

Das Irdisch-Lebendige auch als wissenschaftliche Aufgabe

Der neuzeitliche Mensch hat diesen Weg der Naturerfahrung kaum mehr vollzogen. Er hat die Natur ins Untersuchungslabor gesperrt, um subjektneutrale, sogenannte "objektive" Erkenntnisse über die Natur gewinnen zu können. Der lebendige Umgang mit den Dingen ging so verloren - die Dinge wurden nur noch durch die fokussierende Brille des Spezialforschers gesehen. Aspekthaftigkeit und nicht Fülle der Lebenserkenntnis war die Folge. Das Lebendige ist aus dem Erkenntnisprozeß, ja oft auch aus dem erkenntnisleitenden Interesse des Forschers entfernt. Tote Materie ist weithin Gegenstand von Forschung, und die Lebensbedeutsamkeit von Wissenschaft ist insofern fraglich geworden als die komplexen Lebensprozesse im Forschungsdesign auf logisch-analytische Anteile reduziert werden. Der logisch-strukturelle Fonds wissenschaftlicher Inhalte ist in der universitären Lehre und Forschung zwar die Basis, aber nicht hinreichend Weg und Ziel wissenschaftlicher Aufgaben. Das Interesse an der Lebenswelt ist auch als wissenschaftliche Aufgabe dynamisch zu entwickeln, und das erfordert eine Theoriegenese nahe an den körperlich-sinnlichen Wahrnehmungsdimensionen⁷. Wo die universitäre Lehre nicht nur auf die Vermittlung von wissenschaftlich "gesichertem" (oftmals konserviertem) Wissen abzielt, sondern die Genese von wissenschaftlichen Inhalten und Methoden impliziert, wird das lebensweltliche Interesse von Wissenschaft deutlicher erfahrbar, als im nachträglichen Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der Alltagspraxis.

Dieser Text ist ein Auszug aus dem Vortrag, den Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl gehalten hat bei der „expedition 92“. Aufbruch in neue Lernwelten /Kongress zum zukunftsfähigen Lernen, veranstaltet durch das Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht. Geiseltasteig München. Peter Kessen/Referenten-Exposee.

⁷ Dieses Anliegen habe ich auch im "Münchener Uni-Magazin" (Juli 1992) unter dem Motto "Lehr-Perspektiven" aus hochschuldidaktischer Sicht erläutert

3. Bildungskompetenz für morgen im multidisziplinären Focus

Mit den Interessen der Menschen an den Sachen heute ist eng verbunden ein "naturales" und nicht nur "artifizielles" Bedürfnis :es geht um die Lebensbedeutsamkeit und sogar Überlebensbedeutsamkeit der sog. "Sachen" für die Menschen"
Bäuml-Roßnagl 2003



Nationen und Generationen im Gespräch nur so entsteht ein „inter“kulturelles Bild des Lebens und der Lebensbedingungen im heutigen weltweiten Miteinander.
Bäuml-Roßnagl 1990



Es kann also nicht darum gehen, die Tradition im Bildungswesen gleichsam blind fortzusetzen - es geht insbesondere heute darum, tragende Pfeiler der Bildungsbemühungen mit zukunftssträchtigen didaktischen Vermittlungsformen auszugestalten.
Bäuml-Roßnagl 1996



The way children and adolescents of today live, what they experience and how they learn, carries fundamental importance for their own future as well as the future of our societies. Education accounts for the acceptance of the social responsibility for the preservation and development of our societal qualities of life. The acquisition of educational competence is a process - "the game of life is the way of learning educational abilities"
Bäuml-Roßnagl u. a. 2004



3. Bildungskompetenz für morgen im interdisziplinären Focus

- 3.1 Multidimensionale Bildungswege anstelle einseitiger Ausbildungsstrategien**
- 3.2 Kommunikation und Gespräch als interkulturelle Lebens- und Überlebensaufgabe**
- 3.3. Orientierung an ganzheitlichen Erfahrungswelten entgegen einer unwirksamen Realitätsferne**
- 3.4. Lernprozesse in Balance von Kognition und Sozialisation**
- 3.5. Fächerübergreifende Einsichten über den intersubjektiven Diskurs mit den Dingen der Lebenswelt**

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2003): Mehrdimensionalität des Denken schulen durch vielperspektivischen Sachunterricht und Bildung für Morgen in: Probleme der Modernen Sprachbildung. Materialien der internationalen wissenschaftlichen Konferenz vom 27.-29. März 2003 Band II. Durchgeführt vom Ministerium für Bildung der Russischen Föderation. Staatliche pädagogische Universität Vladimir. Internationale Wissenschaftsakademie für pädagogische Bildung. Fakultät für Fremdsprachen.
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990): Eine neue Schule zur Jahrtausendwende. Leit motive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. In: Pädagogische Welt 1990/11, S. 482-486
- Bäuml-Roßnagl und Doktorandenteam (2002): Pädagogisches Handeln aus ethischer Sicht: Ergebnisse eines Doktorandenkolloquiums 2002 zu "Edgar Morin: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft". (UNESCO 1999; deutsch 2001: Krämer Verlag Hamburg; ISBN 3-89622-043-8) auch als Druck oder CD-Version erhältlich! Aufgrund der großen Nachfrage Online-Veröffentlichung 2004. Sig. BSB München 4 PVA 2003.691
- Bäuml-Roßnagl und Mitarb. (1996) in: Bildung für morgen, Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des dieses akademikus an der LMU-München, hg. v. A.Gleißner. München
- Bäuml-Roßnagl M.-A./Niedermaier S./König A.(2004): PEG - a game to acquire educational competence for primary school education. Kongressbeitrag ISAGA-SAGSAGA. Munich 2004: Bridging the GAP: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation. CD-ISBN 3-00-013989-3. München 2004
- Steine als Bildungsgegenstand. Ein Film von Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl und S. Niedermaier in Kooperation mit Kollegen und Studierenden der LMU München. Eine Produktion der Einrichtung: Unterrichtsmitschau und didaktische Forschung. Department für Pädagogik und Rehabilitation an der LMU München

3.1. Multidimensionale Bildungswege anstelle einseitiger Ausbildungsstrategien



Sacherklärung und Sachinterpretation haben anthropologische Relevanz

Mit den Interessen der Menschen an den Sachen heute ist eng verbunden ein "naturales" und nicht nur "artifizielles" Bedürfnis: es geht um die Lebensbedeutsamkeit und sogar Überlebensbedeutsamkeit der sog. "Sachen" für die Menschen - es geht um die Umgangsqualitäten der Sachen für die Menschen - es geht um die Sinnes- und Sinnperspektiven von Sachen für die menschliche Lebensgestaltung. Grundlegend für diese Neuorientierung ist eine menschliche Lebenswelt, in der ins allgemeine Bewusstsein getreten ist, wohin die Gespaltenheit zwischen Sachumgang und Menschenbildung geführt hat (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990). Die "Mitweltständigkeit" der Menschen und der Sachen ist so zur neuen Maxime des Sachverständnisses geworden - das Explizieren dieser Art von Sachverständnis eine Hauptaufgabe sachdidaktischer Forschung.

Auf der Basis phänomenologischer Forschungen mit sinnvoller Zuordnung empirisch evaluierter Tatbestände ist eine neue Basis von Sachverständnis zu entwickeln und zu begründen - ohne dabei die komplexen Sachphänomene der heutigen Lebenswelt aus dem Blick zu verlieren. Isolierte "Labor"-Forschung wird diesem Anliegen nicht gerecht. Die Komplexität eines lebensweltorientierten

Forschungsdesign erschwert die Realisierung dieses Forschungsparadigmas. Das Abrücken von einseitig-fachlichen Inhaltszielen zugunsten komplexer, erfahrungsbezogener Unterrichtsgegenstände wird weithin aus dem umgreifenden Bildungsauftrag der Schulbildung legitimiert, aber noch nicht ausreichend auf den eigenständigen, "sachphänomen"-spezifischen Begründungskontext hin analysiert. Für eine stärkere Betonung der ganzheitlichen Sachvermittlung und der damit verbundenen ethisch-ökologischen Dimensionen sprechen nicht nur schulkonzeptionelle Argumente. Humane und global-ökologische Notwendigkeiten werden im Bewusstsein unserer Kinder oft selbstverständlicher artikuliert als in Lehrergehirnen und erwachsenenpädagogischen Handlungsstrategien. "Children have to develop awareness of existential boundaries and of optimum ranges, i.e. children have to experience and anticipate them. It is, by the way, also a prerequisite for human survival because only reflection upon them (and on theory beyond) will open up chances for modifying the conditions of living to fit our needs in its most humane qualities." (Lauterbach 1990).

Multisensorische Sacherkenntnis als didaktischer Königsweg

Die Unterrichtsmethodik als Art und Weise der Vermittlung ist im Sachunterricht eng verknüpft mit dem didaktisch bestimmten Verständnis von den Sachen selbst. So findet sich analog zur "Sache" als Umwelt"ding" über Sach"beziehungen" bis hin zum Menschen als "intersubjektiver Sachinhalt" ein jeweils spezifischer methodischer Weg des Sehens, Erkennens und Verstehens. Schülernahe und multisensorische Zugangsweisen zur SACHE sind in der neueren Zeit besonders betont worden wie das explorierende Erkunden als erlebnisorientierte, erfahrungsbezogene und sinnennahe Sacherkennen. Die traditionell gewohnten Lernwege als Übermittlung fachlich gesicherten Wissens (Sachkenntnisse, Fachinhalte und alltagspragmatische Handlungsmuster) werden als "Produktziel" des Sachunterrichts in unserer Informationsgesellschaft zwar als wichtig gewertet, treten aber in der Sachunterrichtspraxis zugunsten von schüleraktiven Sacherkenntniswegen zurück. Methoden des sachadäquaten Erfahrungsgewinns gehen Hand in Hand mit Methoden der menschlichen Selbstorientierung.

Sache - Sinne - Sinn betrachtet die neuere phänomenologisch orientierte Forschungsmethodik in enger Verknüpfung, da das menschliche Leben, Denken und Urteilen an die leiblich-sinnenhaften Sachwahrnehmungen gebunden ist. Eine Sachunterrichtskonzeption, welche die Klärung der lebens(welt)bezogenen "Dinge" im Interesse der Menschen zum Anliegen hat, kann eo ipso das "nur" kognitive bzw. informative "Reden über Sachen" methodisch nicht vertreten. Leibgebundene Erkenntniswege wie sinnhafte Sachbegegnung und Erkunden der Sachen mit allen Sinnen sind die primären Zugangsweisen zum Erklären von Sachphänomenen. Quantitative Forschungsmethoden sind demnach nicht hinreichend für eine sachunterrichtsadäquate Erschließung von Inhalts- und Lernbedingungen. Statistisch gesicherte Empirie und phänomenologisch 'gesättigte' Hermeneutik sollten für die Forschungsmethodik zum Sachunterricht in ihrer gegenseitigen Bedingtheit und Verwiesenheit systemisch und systematisch offengelegt werden. Im aktuellen didaktischen Diskurs werden konstruktivistische Erkenntnismodelle heute als Strategien des Erkenntniserwerbs bevorzugt. Dabei sollte die Dimension des "Erwerbers" genau gesichtet werden - dann erst kann über Validität von Erwerbsstrategien genauer geurteilt werden - gefragt muß also werden nicht nur "Wie? mit welchen Strategien wird erworben"? sondern "Wer erwirbt für wen und mit wem?"... die anthropologischen Bezugswissenschaften Psychologie, Neuro-psychologie, Pädagogische Psychologie müssten hier vielfach zurate gezogen werden, aber natürlich auch die Disziplinen der philosophischen Anthropologie und der pädagogischen Soziologie.

Für den Sachunterricht in der Grundschule ist der ganzheitliche Begegnungscharakter der methodischen Sacherkundung außerdem durch die entwicklungspsychologischen Gegebenheiten bei den Schülern/Schülerinnen begründet. Sozio-kulturelle Faktoren wie die leiblich-sinnliche Deprivation in Lebenswelt und Schule erfordern gegenwärtig die gezielte Ausbildung elementarer sinnlicher Zugangswege zu den Sacherkenntnissen, wenn der Sachunterricht im Sinne einer ganzheitlichen Bildung lebensbedeutsam sein soll. Eine multisensorische Sachunterrichtsmethodik ist gefordert, die sinnhaft erkundend zum Ziel eines mehrdimensionalen Verständnisses von Sachlichkeit gelangt und die kindlichen Fragen nach Sacherklärung im Kontext einer sinnvollen Deutung von Sachen und

Sachverhalten beantwortet. Die Verknüpfung von kindlichem Sacherlebnis und viel-perspektivischer Sacherklärung macht die kundige Hilfestellung durch die Lehrpersonen erforderlich; Erwachsenenperspektive und Kinderperspektive - auch als Integration schulischer und außerschulischer Sacherfahrungen - sind sachunterrichtsdidaktisch zu vermittelnde Blickrichtungen für ein lebenslang nachhaltiges Sachverständnis.

Literatur

Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule: naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München 1979

Bäuml-Roßnagl M.-A.: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990 2. Auflage als online-Version unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Ordnungsstrukturen gewinnen - aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten? in: Wege des Ordners. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 2, hg. v. Lauterbach R. u.a., IPN, Kiel 1992

Bäuml-Roßnagl M.-A.: Was "Sache" ist - die Fachwissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon. Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. in: Einsichten. Forschung an der LMU-München. Nr. 1 / 1993, S. 19 - 22

Bäuml-Rossnagl, M.-A.- online-Diskurs 2002 zum Sachunterricht unter www.sachunterricht-widerstreit.de

Lauterbach, R.: Making Sense in the World of Human Dimensions. Kiel 1990

Obermeier, P.: Das Wagnis neuen Denkens - ein Risiko? in: Schütz, M.(Hg.) Risiko und Wagnis. Die Herausforderung in der industriellen Welt. Band 2, Pfullingen 1990, S. 243ff

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Mehrdimensionalität des Denken schulen durch vielperspektivischen Sachunterricht in: PROBLEME DER MODERNEN SPRACHBILDUNG. Materialien der internationalen wissenschaftlichen Konferenz vom 27. - 29. März 2003 Band II. Durchgeführt vom: Ministerium für Bildung der Russischen Föderation. Staatliche pädagogische Universität Vladimir. Internationale Wissenschaftsakademie für pädagogische Bildung. Fakultät für Fremdsprachen. 2003

Tasten mit Auge-Hand-Fuß als 'Fühl'-Erkennen

Die einzel-sinnliche Erfahrung jedes einzelnen Menschen kann den Maßstab bilden für den Sinn aller Einzelerfahrungen. Einzelsinnliche, gleichsam ausschnitt-hafte Erfahrung kann exemplarisch sein und den "Blick" schärfen für den ganzen Sinn des Sinnlichen und den Sinn der ganzen Welt. Das ist ja auch der Sinn aller meditativen Übungen, die in unserer Zeit wieder "hoch im Kurs" stehen. Dabei kann es aber nicht um eine nur sinnesphysiologische Datenerfassung gehen, um eine "nur empirische" Naturwissenschaft, denn diese würde dem Menschen nur vom Physiologischen her gerecht, vom Materiellen her, von der Körperlichkeit her den Menschen als Ganzes erfäße sie nicht auch nicht "real"-wissenschaftlich die Welt, so, wie sie für den Menschen bedeutsam ist. Der Mensch als "Ganzer" ist Forscher und nicht irgendein objektives Phantom "Mensch". Deshalb reicht es nicht, eine Sammlung von Daten anzulegen. Das kann höchstens die erste Stufe wissenschaftlicher Arbeit sein, aber nicht die Endstufe. Dieser Sachverhalt läßt sich gut verdeutlichen, wenn man zusieht, wie Kinder (zumindest solange sie nicht durch einen verkürzten biologischen Unterricht verbildet sind!) Augen zeichnen: Kinder zeichnen die Augen immer eingebunden in den Kopf als "Ganzen". Die Art, wie der Kopf gezeichnet wird und die Art, wie die Augen selbst gestaltet sind, in Farbe und Form, drückt nicht nur sinnesphysiologisches Wissen, sondern immer auch die Bedeutung des Sinnes-physiologischen für die sinnliche Tätigkeit des ganzen Menschen aus. Das zeigen auch die "Tast-Augen" auf Hand und Fuß, welche Kinder einer 3. Klasse gemalt haben. (vgl. Abb.3+4)

Forschung, die dem ganzen Menschen gerecht werden will, muß den nur "materialen" Weg überschreiten und auch Fragen nach dem Sinn des "Materialen" ernstnehmen. So hat die "phänomenologische Methode" (nach Husserl u.a.) betont (auf obiges Beispiel bezogen formuliert): Wenn wir das Phänomen Gesicht oder das Phänomen Auge erforschen wollen, dann steht schon fest, daß wir alle, ob nun Forscher oder Kinder, einen bestimmten Vorgriff von Auge oder Gesicht haben. Dieser "Vorgriff" oder "Sinn" ist allem Unterricht und aller Forschung "a priori" ("vorweg").

Von der Teil(e)-Erkenntnis zur ganzheitlichen Begriffs-Bildung

Mit dem Stolz des "Großseins" und "Wie-die-Großen-Seins" versuchen Kinder die Dinge ihrer Lebenswelt zu ergreifen, um sie zu "haben" oder sich ihrer zu "vergewissern" und wir Erwachsene bestätigen lobend dieses Greifen, Ergreifen und Ausgreifen des Kindes nach der sogenannten "Welt". Es scheint eine Ursehnsucht des Menschen zu sein, andere und anderes ergreifen und besitzen zu wollen und zu können. So hat vor allem der Mensch der Neuzeit dort, wo es mit seinen "nur menschlich"- leib-sinnlichen Möglichkeiten nicht genug ergreifen und erreichen konnte, versucht, seinen Zugriff zu präzisieren: er entwickelte den technologisch vermittelten Zugriff auf die Welt, ja sogar auf die Menschen, so lange und so vielfältig, so technisch "glatt", bis dem Menschen heute die Dinge, die Menschen und die Welt "aus den Händen" zu gleiten drohen.

In unserer Schul-"Bildung" geschieht Ähnliches - das kann man an vielen sachunterrichtlichen Unterrichtseinheiten in Schulbüchern, Lehrerhandbüchern und in der Schulpraxis sehen, z. B. wenn das Thema der "Kirschblütenzweig" sachunterrichtlich erarbeitet wird. Die Perspektive wird eng, die Sachperspektive und auch der Blick der Dinge, die Gestik, alles bekommt eine Eingrenzung, eine begriffliche Präzisierung auf das "Ding Kirschblütenzweig" hin. Das wird an der Handgestik deutlich, wie die Kinder die Blüte erkunden (z.B. mit der Lupe). Aber auch der Kirschblütenzweig selbst wird nicht mehr in seiner Ganzheitlichkeit, wie er am Baum ist, erfahren. Kirschbaum und Insekten, wie sie in der Natur draußen sind, werden zu didaktischen Zwecken eliminiert. Das "Ding" bekommt einen begrenzten Ausschnitt, in dem es genau "untersucht" wird. Das ist das Typische des naturwissenschaftlichen Erkundens, das wir in unseren Schulen eben auch versuchen. Wir wollen die Kinder hinführen zu "genauem Erkennen". Aber wir wissen - und manchmal bringen uns gerade heute die Kinder wieder dazu - daß es auch noch einen anderen Weg des "Be-greifens" der Dinge der Welt geben muß. Ein solch "anderes" Greifen und Be-greifen zeigt die Abbildung 8. Das Kind erkundet auch "messend" das "Ding" - und doch spürt man auch noch auf dem Bild, wie das "ganze" Kind dabei ist - obwohl (ja vielleicht auch gerade, weil) es "physikalisch" genau hinsieht, biologisch begreift und "ganz" genau erkundet.

R. z. Lippe führt für diese Art naturwissenschaftlichen Erkundens den Begriff der (goetheanischen) Begegnung an: "Begegnung ist keine Sache des Augenblick. Natur erforschen sollte man nicht im Labor mit einem Experiment machen wollen. Sonst bleiben wir in dem Erlebnis stecken oder wir erfassen nur Daten der Naturdinge, aber nicht das ganze Wesen" ¹³. Begegnung führt auch zum "Begriff", aber nicht durch den einseitigen "Zugriff". Das, was deutlich wird, wenn das Kind sich freut "Soviel ist die Pflanze gewachsen" - das ist nicht nur ein "objektives" Erkunden, wo das Subjekt "draußen" ist, was die sogenannte "reine" Naturwissenschaft verlangt. Humane "Begriffs"-Bildung in unserem Unterricht heißt auch, den voreiligen "Be-griff" zu vermeiden. Wenn wir in die Schulen hineinschauen, können wir oft schnell die guten, pädagogisch arbeitenden Lehrer von den anderen unterscheiden: die einen lassen alles gleichsam nur mit dem Maßband allein tun - die anderen lassen Gefühl, Sprache und Äußerungen der Kinder zu, und die Schüler dieser Lehrer "wissen" dann auch, wovon sie reden.

Eine Fehlform unseres abendländischen Denkens und Lebens ist der bloß "registrierende Blick". "Der bloß registrierende Blick zerstört die Natur" sagt C. Fr. von Weizsäcker. "Wenn der Wissenschaftler ein "Stückchen Natur" seinem Experiment unterzieht, zerstört er es; wir müssen hinzufügen, daß er auch sich selbst dabei zerstört. In dem er das Begegnende zum Gegenstand macht, als Objekt seinem Urteil unterwirft, löscht er in sich selbst das eigentlich Subjekthafte aus. Er erhebt sich zwar zum Herrn der Versuchsanordnung, doch das Subjekt ist genauso gestellt wie der Gegenstand"¹⁴. Das kann man auch an schulischen Beispielen verständlich machen: so wird etwa die Blüte im Blütenstand zerstört, wenn Schüler nur registrierend sogenannte "biologische" Daten erfassen sollen, wenn sie mit naturwissenschaftlichen Methoden, wie messende Untersuchung und datenerfassendem Experiment einseitig die biologischen Merkmale der Wirklichkeit "Blüte" erforschen sollen. Oft wird so an "Erkenntnis "von den wirklichen

¹³ z.Lippe R.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Aesthetik. Reinbek 1987

¹⁴ v.Weizsäcker C.Fr.: Das Experiment. in: Studium generale I. Berlin 1947

Dingen gewonnen, was nur eine Teil(e)-Erkenntnis ist, so: wie Blüten, Blumen oder Tiere reagieren, wenn sie schon (fast) tot sind. Das Lebendige selbst aber bleibt oft außerhalb dieser Erkenntnis. Konrad Lorenz hat seine Gänse nicht ins Labor geholt, sondern ist zu ihnen an den Weiher hinausgegangen und hat ihr Verhalten im Blick auf ihre natürliche Lebensweise erforscht - zumindest genausoviel "Lebensnähe" müßte der naturwissenschaftliche Unterricht und die pädagogische Forschung aufbringen, wenn sie die Kinder die "Natur" lehren will.

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Tasten mit Auge – Hand – Fuß als „Fühl“-Erkennen. Dokumente und bildungstheoretische Analyse. In: Lauterbach, Walter / Spreckelsen, Kay / Bauer, Herbert (Hrsg). Wie Kinder erkennen. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 26. und 27. März 1990 in Nürnberg. Kiel: IPN 1991, Seite 34-48, mit 12 farbigen Photographien

3.2. Kommunikation und Gespräch als interkulturelle Lebens- und Überlebensaufgabe

Interkulturelle Bildung als Wegweisung zwischen den Nationen - nicht ohne Gespräch zwischen den Generationen

Nationen und Generationen im Gespräch - nur so entsteht ein „inter“kulturelles Bild des Lebens und der Lebensbedingungen im heutigen weltweiten Miteinander. Immer mehr Menschen und gesellschaftlich Verantwortung tragende Institutionen nehmen auch dieses Miteinander als interkulturelle Lebens- und Überlebensaufgabe ernst. In einem Modellversuch (1980-1985) haben J. Zimmer und sein Team Chancen und Probleme einer real in der schulischen Lebenswelt ansetzenden interkulturellen Erziehung und Bildung exemplarisch erkundet und sind zu dem Ergebnis gekommen, daß schulinterne curriculare Innovationen für das interkulturelle Bildungsanliegen nicht ausreichen. „Die ursprüngliche Annahme war, daß interkultureller Erziehung im wesentlichen über die Veränderung der Curricula Raum geschaffen werden könne. Die Entwicklungsarbeiten zeigten jedoch, daß sich die Institutionen selbst sperrig gegenüber interkulturellen Zielsetzungen verhalten und deshalb Fragen der Kindergarten- und der inneren

108

Schulreform, der offenen Planung und des offenen Unterrichts, der gemeinwesensorientierten Erziehung und der Entwicklung von Nachbarschaftsschulen stärker ins Blickfeld rücken müssen als dies anfänglich deutlich war. Hinzu kam als besonderer Schwerpunkt die Erarbeitung eines Konzepts zur koordinierten zweisprachigen Erziehung. Oft ergaben sich dabei Berührungspunkte zwischen den Arbeiten des Modellversuchs und den nicht nur in Berlin deutlichen Reformbestrebungen von Lehrern und Schulträgern, die Praxis des offenen Unterrichts zu erproben und die Entwicklung von Nachbarschaftsschulen voranzutreiben“⁹.

Offen sein, aufgeschlossen sein, aufeinander zugehen, versuchen, gut-„nachbarlich“ miteinander zu leben (nicht nur „auszukommen“): darum geht es also in der interkulturellen Bildung; das Erlernen von sog. „Kulturtechniken“ und fachlichen Theoriebeständen ist dieser Aufgabe nachgeordnet und kann wohl menschlich sinnvoll auch erst gelingen, wenn eine aufgeschlossene Gesprächsbasis gleichsam den Boden dafür bereitet „Gemeinsam leben und lernen“ als Motto der interkulturellen Bildungsarbeit darf dann nicht an einer geschlossenen Schulzimmer- oder Wohnungstür enden - in diesem Sinne haben vor allem die Erwachsenengenerationen noch so Einiges dazuzulernen an Vorurteilsfreiheit, Konfliktfähigkeit, interkulturellem Respekt und solidarischem Verhalten - Kinder führen das interkulturelle Gespräch Unmittelbarer, wenn Erwachsene sie daran nicht hindern.¹⁰

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl M.-A.: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leit motive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. In: Pädagogische Welt Nr.1990 Nr. 11 Seite 482 - 485

⁹ D. Köppen/B. Ries: Mal sehen, ob unsere Füße hören können. Musik und Bewegung im Anfangsunterricht. Weinheim, Beltz 1990, S. 203; vgl. auch J. Zimmer / M. Nieggermeyer: Macht die Schule auf, lasst das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Beltz: München 1986

¹⁰ vgl. H. Essinger: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Baltmannsweiler 1984

Die Publikation dieses Beitrages in japanischer Sprache besorgte die Gaststudentin Mika Wakabayashi - online-Publikation 2002 unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

LMU2001SSGP-Frau Prof.Dr.Bäuml-Roßnagl V9資料
“Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? (Maria-Anna Bäuml-Roßnagl)”
「世紀転換に向けて新たな学校を？」 M-A.ボイムルロスナグル

民族間の道しるべとしての異文化教育— nicht ohne Gespräch zwischen den Generationen—????????

H Glöckel はこの雑誌 (Pädagogische Welt??) にロシアの学校と大学を訪れた研究旅行に関する短い報告を載せていますが、彼はその結論において、人間が開かれた存在であること (offenheit)

と人間に会話能力があること (Gesprächsbereitschaft) を人間固有の才 (<人間にとって本質的

に役立つもの) として強調しています。

「旅の移動のなかで、私は老人たち、なかでもユダヤ系とドイツ系のふたつの系統を引き、私に戦時中の政治的弾圧の中での彼らの予期せぬ運命について話してくれた老人たちとの、長く、心の通った会話について考えました。旅行中私の世話をしてくれた人々と私とは互いに対する感謝の念や好意の気持ちで結ばれていました。彼らは私がロシア民族との間で新たな関係を築くのを助けてくれました。私はこれこそが、今回私が得た専門的な洞察やその他の洞察とならぶ、今回の滞在における何よりの収穫だと考えています。それだけでもこの旅はとても価値あるものでした。」

民族と世代の問題は、その時代時代における世界各国の人々の暮らしやそこで様々な生活条件に関する問題であり、それゆえ唯一文化間の「関わり」を示す像としてのみ現れてきます。こうした民族間、世代間相互の関連に関する問題に関しては、年々多くの人々、社会的責任を担う様々な教育機関が、異文化間における生活の課題、生存の課題として真剣に受け止めてきていま

6
す。J. Zimmer と彼の研究グループは1980年から1985年にわたって実験校においてモデル実験



3.3. Orientierung an ganzheitlichen Erfahrungswelten entgegen einer unwirksamen Realitätsferne

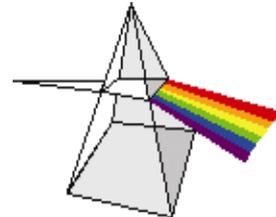
„Bildung für morgen“ muß im Heute beginnen -

„Zukunftsorientierte Fachdidaktik“ wird die didaktischen Bedürfnisse der Gegenwart ernst nehmen müssen - Anliegen jeder didaktischen Bemühung ist das Sehen- und Verstehenlernen im Hier und Jetzt, um für Aufgaben in der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbewältigung gerüstet zu sein. Diese didaktische Maxime wird besonders anschaulich im Blick auf die aktuellen Tendenzen im grundschuldidaktischen Forschen und Handeln. Wenn als übergeordnetes Bildungsziel für die Grundschule die Vermittlung der Kulturtechniken im Zusammenhang mit der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung des Grundschulkindes gilt, so kann dieses Leitziel nur erreicht werden in einer didaktischen Bemühung um zeitgerechte Lehr- und Lernweisen. Es kann also nicht darum gehen, die Tradition im Bildungswesen gleichsam blind fortzusetzen - und sei sie noch so reich an Empfehlungen und Postulaten, wie das etwa die nahezu ein Jahrhundert währende Entwicklungsgeschichte zu Konzepten und Modellen einer spezifischen Grundschulbildung zeigt. Es geht insbesondere heute darum, tragende Pfeiler der Bildungsbemühungen mit zukunftssträchtigen didaktischen Vermittlungsformen auszugestalten. Diesbezüglich sind neuere didaktische Leitthesen wie folgende auch für die curriculare und methodische Gestaltung der Grundschulbildung richtungsweisend:

1. Die vielfältigen und komplexen Erfahrungswelten von Kindern und Erwachsenen heute erfordern neue Bestimmungskriterien für den curricularen Inhaltskatalog - traditionelle fachliche Strukturen können dabei eine heuristische Funktion für die Ordnung der komplexen Erfahrungswelten haben. Der fachbezogene Unterricht - auch schon der elementare fachorientierte Unterricht in der Grundschule - kann dabei betrachtet werden als eine von mehreren oder vielen „möglichen Inszenierungen“ des Lebens. Fachliche Modelle und Vorstellungen gewinnen innerhalb der elementaren Grundschulbildung Sinn und Funktion in ihrem didaktischen „Wert“ für die Lebensqualifikation.

2. Fachdidaktisch geordnetes Wissen kann erklärende und ordnende Funktionen für Alltagserfahrungen haben - doch ist mit dem Wechsel unserer Alltagserfahrungen didaktisch auch ein Wechsel der Erkenntnis- und Wissensperspektiven zu fordern. Hier ist die gegenwarts- und zukunftsorientierte didaktische Forschung besonders gefragt. So sind auch Gegenstand und Methodologie von wissenschaftlichen Forschungsarbeiten der Studierenden in der Lehrerausbildung für das Lehramt an Grundschulen auf Alltagserfahrungen von SchülerINNEN und LehrerINNEN zu beziehen. Phänomenologische Forschungsmethoden haben in diesem Sinne Vorrang vor einer statistisch „sauberen“, aber von der Wirklichkeit „labormäßig“ abstrahierten Empirie.
3. Das Abstrahieren von ganzheitlichen Erfahrungswelten führt bei der fachlichen Begriffs- und Theorieentwicklung oft zur bildungsunwirksamen Realitätsferne - der multidisziplinäre „Blick“ auf die Sache ist ein zukunftsorientiertes didaktische Denkmodell, das den Weg für neue didaktische Vermittlungsformen offenhält. In diesem Sinne möchte ich meine These: „Was Sache ist - die Fachwissenschaften bieten nur ein Puzzle-Bild davon“ (vgl. EINSICHTEN-LMU-1993, Nr. 1) fortentwickeln zu einem interdisziplinären didaktischen Handlungsmodell für fächerübergreifenden Sachunterricht in Forschung und Lehre.
4. Im Rahmen des DIES ACADEMICUS stelle ich zusammen mit meinen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen exemplarisch Forschungsprojekte vor, die im Kontext von studentischen Forschungsarbeiten unter meiner wissenschaftlichen Betreuung entwickelt wurden; die einzelnen Projektbearbeiterinnen geben in knapper Form eine Charakteristik der fächer-integrativen Projektstudien. So wird exemplarisch verdeutlicht, wie der didaktische Ansatz der Fächerintegration modellhaft in der Lehr- und Forschungsarbeit entwickelt wurde. Die einzelnen fächerintegrativen Modellstudien beziehen sich auf den Sachunterricht in der Grundschule als Kernfach und stellen schwerpunktmäßig einen Fachdidaktik-Bezug zu einem weiterführenden Fachunterricht her, so z. B.:

- vielperspektivische Auseinandersetzung mit der „Sache“ KUH bei mehrdimensionalen kindlichen Zugangsweisen (Susanne Bock)
- biologische Netzwerkerkenntnis und ganzheitliches Lernen am Beispiel des PFLANZENwachstums (Tanja Schlaffer),
- fächerintegrative Dimensionen zum LICHTphänomen (Kerstin Baumann)
- ganzheitliche Bildung im Schnittpunkt von Lebenswelten am historischen Kunstdenkmal FELDHERRNHALLE (Anita Heft und Gisela Stückl)
- Sachinhalte und Sinnfragen im grundlegenden Bildungsprozess auf der Basis phänomenologischer Beobachtungen bei Kindern (Johanna Dichtl)



Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl und Mitarbeiter (1996) in: Bildung für morgen – Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des „dies academicus“ an der LMU München, hg. Von A. Gleißner München

3.4. Lernprozesse in Balance von Kognition und Sozialisation



Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Rossnagl, Andrea König, Sabine Niedermaie(v.l.n.r)
PEG – a game to acquire educational competence for primary school education

**“THE GAME OF LIFE
IS THE WAY OF LEARNING EDUCATIONAL ABILITIES”**



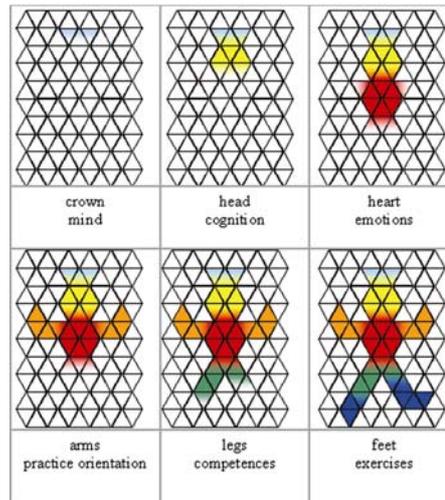
▪ ***learning by playing***

Have you ever watched children playing? Maybe you have even tried to reach them in vain while they were completely lost in their game. Games can create a fascination that not only appeals to children or adolescents but even adults cannot withstand their attraction. So why not use this attraction to make university studies more stimulating and scientific work more transparent to laity and first-year students? In the 2002 summer term a seminar of seven students headed by Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl asked themselves the same question and developed an educational game for students of primary education, teachers and interested parents. The aim was to find a way that would make it easier for novices to this field of study to gain a first insight into key issues as well as getting a chance to discuss newly gained knowledge with fellow students. Therefore, PEG complies with demands on current teacher education not to impart dead knowledge to students but integrating them into the improvement of methods. As a result, students are encouraged to engage in their studies more deeply and to build up psychologically useful networks of personally relevant information that are consequently converted into active knowledge. (cf. Kriz 2003, 504 f)

Primary school children have the same aspiration for a holistic human identity; the design of PEG – especially the picture of “whole human being” – symbolizes the different dimensions of children and university students. The process of didactically organized learning and practical education must intend the balance of body and mind, heart and intellect as “education is deliberate animation” – [“Bildung ist bewusste Beseeligung”] (Oskar Maria Graf). Our predominant learning culture, which produces so-called inert knowledge, can be characterized as abstract, artificially systematized, and scarcely application oriented. This knowledge does not correspond to the complexity and the interconnection of the various fields of knowledge and application of our daily reality [...] experiential learning creates a learning environment in which people either make concrete experiences in real life or in a virtual environment, such as by playing a game.” (cf. Kriz 2003, 504)

Playing PEG, the transfer of experiences from the designed game to the theoretical knowledge system of education in the primary school and the individual student is

a symbolic process. It leads to a deeper understanding of the structure of our educational system as well as the daily practice of teachers, parents and pupils (c.f. Bäuml-Roßnagl M.-A. und Mitarb.,2004). Having been successfully adopted by several groups of students since, the game is currently being translated into English to make it available to a larger audience and to be presented at the ISAGA congress hosted by the Ludwig Maximilians University (LMU) of Munich in September 2004.



The game process and the didactic intention

PEG was first intended to enable students of primary school education to gain a basic insight into the various fields of study relevant to modern primary education. Apart from that, they experience one possible method of motivating teaching themselves, understand it better and can later implement it more easily in their own teaching. Besides, it has immediate use for students in view of their state examination at the end of their university studies. The often confusing mass of information, of scientific work and research complicates exam preparations. By introducing important key issues and choosing from the large amount of scientific literature available, PEG provides better orientation for students and lays a solid basis for further in-depth studies and exam preparation.

The human factor – multidimensional effects

In order to help securing the human factor in the globalization of present and future, education must convey orientation guides, in the sense of a corporate identity. The way children and adolescents of today live, what they experience and how they learn, carries fundamental importance for their own future as well as the future of our societies. Education accounts for the acceptance of the social responsibility for the preservation and development of our societal qualities of life. The mesosystem “school” is still considered as a model of acquisition of social status; therefore, the “school-inflicted” lack of true educational competences that bear up to a life-long evaluation can hardly be corrected in the later course of a persons career. (Bäuml-Roßnagl 2002 and cf. 2003) “From their early childhood on, humans are formed by their cultural imprinting: first by the stamp of the family culture, then by school and later by university and occupation.” (Morin 2001, 35) The deficiency of our acquisition of competences is socially designed – social disparities do also mark the educational shortcomings of modern societies. The acquisition of educational competence is a process - “the game of life is the way of learning educational abilities”

Reference

Bäuml-Roßnagl, M.-A.; (2002), ad PISA -online- www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäuml-Roßnagl M.-A. und Mitarb. (2002): 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu Edgar Morin: Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Forschungsschrift des interdisziplinären Doktorandenkolloquiums im SS 2002. LMU München. Online: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäuml-Roßnagl M.-A. c/o Studierende (2003): Sozialkompetenz durch Sachunterricht - Ergebnisse einer LVA im WS 2002/3 in :www.widerstreit-sachunterricht.de / Ebene I: Sozialwissenschaftlicher Lernbereich /ISSN 1612 - 3034

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (2003) Mehrdimensionalität des Denkens schulen - vielperspektivischer Sachunterricht. In: Probleme der modernen Sprachbildung, Bd II., hg. v. Ministerium für Bildung der Russischen Föderation. Vladimir /Moskau 2003, S. 77 – 82

Bäumel-Rossnagl, Maria-Anna und Studierende (2004): Pädagogik für die Grundschule - was ist das? Bildungstheoretische Grundlagen - handlungspragmatische Reflexionen. Online www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

König, A. (2003): Schon in der Grundschule Englisch als Zweitsprache lernen? Bezugswissenschaftliche Begründungen, curriculare Handreichungen und exemplarische Analyse von Schülereinstellungen. Wiss. HA. c/o Bäumel-Rossnagl, LMU München

Kriz, W.C. (2003). Creating Effective Interactive Learning Environments through Gaming Simulation Design, Simulation & Gaming, 34 (4), 117-134.

Luchtenberg S. (2003): Challenges to multicultural education in the 21st century. Univ. Duisburg-Essen. Institut für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik. ISSN 1610-9724

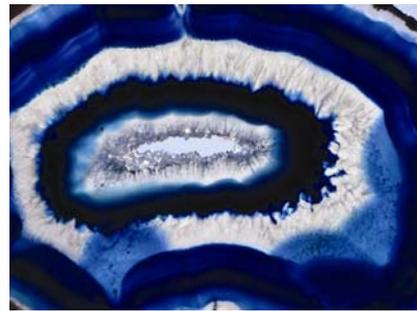
Niedermaier S. (2003): Die Davis-Methode – Theoretische Konzeptionen und therapeutische Realisation. Wiss. HA. c/o Bäumel-Rossnagl, LMU München

Dieser Text ist entnommen aus Bäumel-Rossnagl M.-A./ Niedermaier S./König A.(2004): PEG - a game to acquire educational competence for primary school education. Kongressbeitrag ISAGA-SAGSAGA. Munich 2004: Bridging the GAP: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation. CD-ISBN 3-00-013989-3. München

Vgl. auch die „2. Generation“ von PEG in : Bäumel-Rossnagl M.-A./ Niedermaier S./ Baggett S./ Molitor M.: "PEG 2005 " - ein multidimensionales Bildungsspiel. Kongressbeitrag auf der 16th World Conference Berlin 2005 International Play Association (IPA): SPIELEND LEBEN LERNEN vom 18. – 22.Juli 2005

Wir eignen uns sinnvoll Kenntnisse an, wenn es in verschiedenen Kontexten geschieht und wenn wir versuchen, diese dann multidimensional zu nutzen. Die Vernetzung von theoretischem und alltagspraktischem Lernen ist im Lebensspiel selbst intendiert. Deshalb entwickelten wir PEG - ein Bildungsspiel, welches auf dem Spielbrett einen Menschen bzw. ein Kind in wichtigen Lebensdimensionen simuliert. Die Fragen und Antworten von PEG 2005 helfen, die Leib-Geist-Seele-Triade zu entfalten. Mit PEG 2005 spielerisch zu lernen fördert das Denken, Fühlen und die Kreativität ebenso wie soziale Erfahrungen; es vermittelt auch Freude beim Lernen durch Lehren.

3.5 Fächerübergreifende Einsichten über den intersubjektiven Diskurs mit den Dingen der Lebenswelt



*"Bäume und Steine werden dich lehren,
was du von keinem Lehrmeister hörst "
Bernhard von Clairvaux*

"menschliche Dingerfahrung"

"primordialen Inter-Subjektivität"

Käthe Meyer-Drawe



Dinge als "Milieu"-Dinge

Max Scheler

nicht naturwissenschaftlich
definierbare Objekte

Die menschlichen Grunderfahrungen des Zwischenseins sind in der leibgebundenen *conditio humana* bedingt und stellen die unabdingbare Vollzugsgestalt menschlicher Lernvollzüge dar. Diese anthropologische Gegebenheit begründet die didaktische Forderung nach Sinnestätigkeit und multisinnlichem Lernen als notwendige Voraussetzung abstrahierender Erkenntnisleistungen im menschlichen Bildungsgeschehen. Die Dinge der Umwelt werden gedeutet und mit menschlichen Sinnzuschreibungen unterschiedlich gewertet. Ihr Bildungswert ist entsprechend der jeweiligen kulturellen Lebenswelt unterschiedlich. Der Bildungsprozess kann nicht verzichten auf die intersubjektive Verständigung dazu. Steine sind ein universaler Bildungsgegenstand. Die "Sprache der Steine" verstehen Menschen in allen Kulturen. Wenn Menschen Steinphänomene erforschen, erkennen sie am "Objekt Stein" ein elementares Element ihres eigenen Lebens und der ihnen zugeordneten Lebenswelt. Stein-Erlebnisse sind Anlass für subjektive Lebensdeutung und objektive Wissensaneignung. Wissen und Erkenntnis über Steine sind an die leibsinnliche Exploration gebunden. Wenn Kinder Steinphänomene erkunden, begegnen sie dem "Welt Ding Stein" und deuten zugleich an Steinen ihre eigene Welt. Die Eigenerfahrung mit Dingen und Menschen wird durch den Sachumgang anderer oftmals verändert oder verbessert, Wahrnehmungen werden verglichen - so entwickelt sich im Prozess des Sachumgangs ein kooperatives Miteinander. Soziale Lernformen wie Miteinander fragen - miteinander denken - miteinander tun sind die entsprechende schuldidaktische Aufgabe.

Die sinnliche Einfühlung in das Material STEIN ist eine wichtige Bedingung für das Verstehen philosophischer Erkenntnisse und sachunterrichtsdidaktischer Intentionen. Sachanschauung und Selbstreflexion - Sacherkenntnis und Selbsterkenntnis sind bei der menschlichen Lebensdeutung ineinander verflochten. Wenn Kinder im Sachunterricht Eigenschaften und Begriffsmerkmale von sog. "SACHEN" erlernen wollen sie ihre Erkenntnisse immer in ihre individuelle Weltdeutung integrieren. Aus der Begegnung mit den Dingen, den anderen Menschen und sich Selbst gestaltet der Mensch seine Existenz - die menschliche

Sacherfahrung und Ding-Deutung hat deshalb im Fach Sachunterricht einen zentralen Bildungswert.

**Originale Sacherfahrung und ihre fächerverbindende Bedeutung,
erarbeitet am Projekt "Stein"**

Stein ~ stone ~ pietra ~ piedra ~ pierre ~ lapis ~ kamioni ~ lithos ~ as

1. sach- und
fachspezifischer
Erfahrungs- und
Erkenntnisprozess

originale "Gegen-stands-Erfahrung"
... exemplarisch am STEIN
Eigenschaften und Begriffsmerkmale
von sog. "SACHEN" erkunden -
fachspezifische Gesetzmäßigkeiten
kennenlernen und integrieren -
- fächerübergreifende Ansätze und

Gestaltungsmöglichkeiten mit Grundschullehrern/Kindern
Handlungswissen erwerben ...

die Hände als Organe des Tastens und Greifens helfen die Welt zu begreifen...
die Hand als "Werkzeughand" und "Gesprächshand" erfahren

2. Pädagogische und
ethische
Handlungsdimensionen

Die SACHE-STEIN als "Anderes" zu mir"
erleben - erfahren - anerkennen
SUBJEKT-OBJEKT-Dialektik als
Charakteristikum menschlicher Bildungsprozesse
"den Anspruch und den Widerstand der Dinge"
konkret erfahren - aushalten - anerkennen
und mit dem ICH bzw. WIR vermitteln lernen
"Dialog zwischen dem eigenen Wollen und dem Willen des Steins"
K.-L.Schleicher

"Was ein Stein ist, zeigt sich an dem, was er für uns ist." H. Huber
"Ich setze nämlich als Erklärung fest, um das Seiende zu bestimmen, dass es nichts anderes ist als Vermögen, Kraft." Platon

3. bildungsmethodische
Maxime

sinnliche und sinnvolle Selbsttätigkeit -
bildnerische Fertigkeiten/Fähigkeiten -

"Ergänzend zum Verstandesdenken, das der neuzeitliche Mensch perfekt eingeübt hat, muss wieder das FÜHL-DENKEN treten. Im Bildungsgeschehen ist die organologische Verwirklichung des Menschen und die organologische Deutung von Mensch und Welt gleichermaßen gefordert." M.-A. Bäuml-Roßnagl

4. grundschuldidaktische
Ziele, Inhalte und Methoden

- Unterrichts-Ziele/Inhalte/Methoden,
die dem Thema STEINE gerecht werden

- fächerübergreifende Ansätze und
Gestaltungsmöglichkeiten mit Grundschulkindern

Handlungswissen erwerben ... die Hände als Organe des Tastens und
Greifens helfen die Welt zu begreifen...die Hand als " Werkzeughand" und

"Gesprächshand "erfahren -

5. kunstpädagogische
Intentionen

- grundlegende Aspekte der
bildnerischen Gestaltung kennenlernen und
kennenlernen und gezielt
einsetzen können :

sensibles aufeinander Beziehen der Teile -

Einheit des Ganzen –

Rhythmus -

Individueller Ausdruck-

Die Beschäftigung mit Steinen als interdisziplinäres Studienthema hat eine Vielfalt von individuellen und kulturell geprägten Grunderfahrungen anschaulich gemacht. Die Vernetzung verschiedener anthropologischer und fachlicher Sichtweisen auf das Phänomen STEIN ist das konzeptionelle Anliegen eines bildungsdidaktischen Lehrfilmes zum Thema STEINE ALS BILDUNGSGEGENSTAND, den ich zusammen mit Studierenden und teilweise in kollegialer Kooperation an der LMU-München 2004 entwickelt habe - als VHS oder DVD zu beziehen unter: lmu.unterrichtsmitschau@lrz.uni-muenchen.de - weitere Informationen zum hochschuldidaktischen Lehrfilm STEINE ALS BILDUNGSGEGENSTAND unter:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~bauml-rossnagl/SteinealsBildung.html>



Filmteil A: Steinphänomene in interdisziplinärer Perspektive

- *Individuelle Steinerfahrungen und Kindheitserlebnisse mit Steinen*
- *Steinerkundung mit allen Sinnen und Faszination der Edelsteine*
- *Individuelle Lebensdeutung an Steinen und Steine als „Anderes zu mir“*
- *Die „Sache Stein“ didaktisch erkunden und wissenschaftlich erklären*
- *Problematische Steinerfahrungen besprechen und deuten*
- *Den Anspruch und Zuspruch der Dinge am Phänomen Stein erleben*
- *Steine als kulturelle Datenträger und spirituelle Symbole*
- *Das Verhältnis Mensch-Stein erleben beim ästhetischen Gestalten*
- *Sich in die Welt-Dinge einfühlen – das „FÜHL-DENKEN“ lernen*
- *Dingwelt-Deutung in subjektiver Relativität und interkultureller Pluralität*

Filmteil B: Szenen zur Schulpraxis

- *Sinnespädagogische Unterrichtsgestaltung mit Steinen*
 - *Ganzheitliche Steinerlebnisse ermöglichen*
 - *Sinnfragen an Steinen gemeinsam stellen*
 - *Problematische Steinerfahrungen besprechen und deuten*
 - *Steine als heimatliche Denkmäler*
 - *Steine als kulturelle Datenträger*
 - *Steine als spirituelle Symbole*
 - *Steine als Denk-Anstoß*
 - *Steinerfahrungen sprachlich mitteilen*
 - *Steinerlebnisse ästhetisch ausdrücken*
 - *Steine als kinderpsychologisches Gesprächsmotiv pädagogisch auswerten*
 - *Steindeutung in kosmologischer Perspektive*
-
- Für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte ist eine interdisziplinäre Vernetzung in der Lehrerbildung (Phase I - Phase II - Phase III) handlungsleitend. Exemplarische Modelle zur disziplinübergreifenden Theoriebildung sind im Rahmen der Hochschullehre eine aufschlussreiche Studienerfahrung für die angehenden Lehrerinnen und Lehrer; sie führen in integrative Denkweisen und fächerübergreifende Arbeitsweisen ein, wie es dieser Lehrfilm beispielhaft zeigt.
 - Fachspezifische Studienanteile zum Thema STEINE sind vielfach möglich und sinnvoll; Lehrpläne zeigen übergreifende Bildungsdimensionen zu vielen Unterrichtsthemen auf. Das Filmprojekt entfaltet zahlreiche Facetten von Fachperspektiven, welche Studierende, Lehrkräfte und Lehrpläne zum Thema STEINE empfehlen. In ausführlicher Weise wird der interdisziplinäre Diskurs zu den anthropologischen Bezugswissenschaften Philosophie/Ethik und Kunsterziehung ausführlich vollzogen.
 - Für die Gestaltung von Unterrichtssituationen in der Grundschule ist die sinnliche Erfahrung und das Gespräch über die subjektive Bedeutung von Steinen grundlegend. Vielfältige Lernziele bieten sich an für eine ganzheitliche Bildungsarbeit zum Thema STEINE im fächerübergreifenden Sachunterricht, im Ethikunterricht, im Kunstunterricht und auch im Deutschunterricht. Steine sind ein Anlass zum Nachdenken, Handeln und Fühlen; der Film zeigt auch schulpädagogisch relevante Aspekte des kindlichen Umgangs mit Steinen auf.

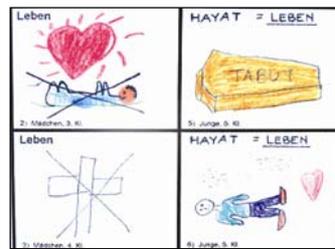
4. Bildungsphilosophische Wegweisungen

*Die reichhaltige und zugleich einheitliche "Wahrnehmung" von Mensch und Welt im Lehrer und Erzieher selbst ist auch die Basis für die durch Bildungsprozesse ganzheitlich vermittelte Weltauffassung.
Bäuml-Roßnagl 1990*

*Deutung von Welt - personal vermittelt - ist ebenso erforderlich, wie die Vermittlung von gesichertem Wissen über die Welt, Deutung von Sinn und Erklärung von Sachzusammenhängen stehen in einem komplexen Komplementärverhältnis. Gerade das Hineinwachsen von jungen Menschen und Kindern in die Welt setzt beide Bildungsmaßnahmen im gegenseitigen Ausgleich wie die beiden Schalen einer Waage voraus.
Bäuml-Roßnagl 2002*

*Mut zum Durchbrechen der eingeschliffenen Routine des Bescheidwissens - für Theoretiker und Forscher gilt das ebenso wie für die Berufsausübung und die alltägliche Lebensführung
Bäuml-Roßnagl 2002*

*Im "Zwischen" von Mensch und Ding liegt eine besondere Möglichkeit der ganzheitlichen Ich-Ding und Mensch-Welt-Erfahrung. Die Grenzen zwischen beiden wird zur Vermittlung. Das "Ereignisganze" des "Fühl-Sehens" bringt Eigenbewegung und den Blick ins Offene in-eins.
Bäuml-Roßnagl 1990*



4. Bildungsphilosophische Wegweisungen

- 4.1. Sinnlichkeit und Reflexionsverpflichtung für eine ganzheitliche Wahrnehmung der Welt
- 4.2. Universale Dynamik leibsinlicher Lebensvollzüge als fundamentale Bildungskategorie
- 4.3. Menschen und Dinge als gegenseitiges Wirk Ganzes auf dem Weg des "Fühl-Sehens" erfahren
- 4.4. Ethisch begründete Handlungsorientierung in Relationalität von Ich-Wir-Welt

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.(1990): **Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.** Regensburg, Roderer Online-publikation 2000 unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl
- Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna(1991): **Tasten mit Auge – Hand – Fuß als "Fühl"-Erkennen. Dokumente und bildungstheoretische Analyse.** In: Lauterbach, Roland / Köhnlein, Walter / Spreckelsen, Kay / Bauer, Herbert F. (Hrsg.) **Wie Kinder erkennen. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 26. und 27.März 1990 in Nürnberg.** Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften 1991, Seite 34-48, mit 12 farbigen Photographien.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990) **Gott auf dem Weg zum Menschen im Licht der Dinge. Gotteserfahrung durch Dingerfahrung auch nach Hugo Kükelhaus (1900-1984) in: Gottes Nähe. Religiöse Erfahrung in Mystik und Offenbarung.** P.Imhoff (Hg). Würzburg
- Bäuml-Roßnagl und Doktorandenteam (2002): **Pädagogisches Handeln aus ethischer Sicht Ergebnisse eines Doktorandenkolloquiums 2002 zu "Edgar Morin: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft".** (UNESCO 1999; deutsch 2001: Krämer Verlag Hamburg:ISBN 3-89622-043-8) auch als Druck oder CD-Version erhältlich! Aufgrund der großen Nachfrage Online-Veröffentlichung 2004 - Sig. BSB München 4 PVA 2003.691

4. Bildungsphilosophische Wegweisungen

4.1 Sinnlichkeit und Reflexionsverpflichtung für eine ganzheitliche Wahrnehmung der Welt

Sinnvoll die Welt mit allen Sinnen erfahren - bloße Wissensvermittlung über die Welt verhindert das Hinweiwachsen in die Welt

Informationen über die Welt garantieren das Hineinwachsen in die Welt nicht. Nicht nur Pädagogen denken heute darüber nach, wie die Informationsvermittlung, welche die Schule betreibt, sich auf das Sinnverständnis der Lebenswelt von Kindern auswirkt. "Unsere Schule ist weithin bemüht, die Kinder mit der Welt bekannt zu machen. Man zeigt den Kindern Dinge, spricht darüber, stellt Modelle und Abbildungen und Objekte vor, später Geräte, Werkzeuge und Bücher. Schließlich bringt man ihnen Regeln und Verfahren für eigenes Weiterfinden von Dingen nahe, Spielzeuge, Bilder und Namen sind die von Eltern und Lehrern zur Verfügung gestellten Hilfen für die Wahrnehmung. So überliefern wir die Entdeckungen der Menschheit zur nächsten Generation. Die Mühen derer, die zuerst wahrgenommen haben, die früheren Kulturen, Generationen, werden für die Nachkommenden überflüssig" (Gibson 1982, S.222).

So bemüht sich das sog. Bildungssystem, den Kindern Kenntnisse von der Welt zu übermitteln, zu "übereignen" - doch die "gebotene Welt" ist oftmals nicht die von den Kindern "erfahrene Welt" und ebenso oft nicht die gegenwärtige Lebenswelt. Die durch Schullernen vermittelte Welt ist eine im Begriff und Modell "abstrahierte" Welt. Am Beispiel von der Katze auf der Matte verdeutlicht Gibson (1982, S.222) den Unterschied zwischen komplex-ganzheitlicher Weltschau und begrifflich-abstrahierter Weltsicht: "Man stelle sich einen Erwachsenen vor, z.B. einen philosophierenden, der die Katze auf der Matte sieht. Er weiß, daß sich die Katze auf der Matte befindet. Er glaubt an diesen Sachverhalt und kann ihn aussprechen. Doch offenbar sieht er die ganze Zeit über auch alle möglichen Arten wortloser Fakten - wie sich die Matte hinter der Katze ohne Unterbrechung fortsetzt, welche Seite der Katze die entferntere ist, welchen Teil der Matte die

Katze verdeckt, die Unterstützung der Katze durch die Matte, das Ruhen auf ihr, den festen horizontalen Boden unter der Matte und so weiter. Die sogenannten Begriffe von Erstreckung, von Ferne und Nähe, von Gravitation, Starrheit, Horizontaler und anderem mehr sind nichts anderes als Teilabstraktionen von einer reichhaltigen und doch zugleich einheitlichen Wahrnehmung von Katze-auf-der-Matte. Diejenigen Teile davon, die man benennen kann, bezeichnet man als Begriffe; sie können nicht alles wiedergeben, was man sieht."

Die "wortlosen Fakten" unserer Welt bekommt Schule als "Bildungssystem" nicht in den Griff und "Be-griff". Um diese lebendigen Dimensionen der Welt in den Bildungsprozeß einbeziehen zu können, bedarf es lebendiger Personen, die nicht nur den kognitiven Anteil ihrer Lehrer- und Erzieherpersönlichkeiten in das Bildungsgeschehen einbringen. Die reichhaltige und zugleich einheitliche "Wahrnehmung" von Mensch und Welt im Lehrer und Erzieher selbst ist auch die Basis für die durch Bildungsprozesse ganzheitlich vermittelte Weltauffassung. Deutung von Welt - personal vermittelt - ist dabei ebenso erforderlich, wie die Vermittlung von gesichertem Wissen über die Welt, Deutung von Sinn und Erklärung von Sachzusammenhängen stehen in einem komplexen Komplementärverhältnis. Gerade das Hineinwachsen von jungen Menschen und Kindern in die Welt setzt beide Bildungsmaßnahmen im gegenseitigen Ausgleich wie die beiden Schalen einer Waage voraus. Lehrer und Schüler sind in diesem deutenden Prozeß der "Weltaneignung" gleichermaßen gefordert. Informationen "über" die Welt müssen auf dem Boden der "gelebten" Welt wachsen, wenn sie zur Wirklichkeitsbewältigung beitragen sollen. Wirklichkeit konstituiert sich innerhalb der Schule oder der Schulklasse nur dann, wenn die Anteile der bisherigen Lebenswelt der Kinder in die schulischen Denkweisen und inhaltlichen Betrachtungen eingebracht und eingereicht werden. Dazu ist es notwendig, daß Kinder sich auf unterrichtliche Ziele und schulische Inhalte einlassen und sie nicht als außerhalb von sich sehen. Das ist sehr wichtig und gilt natürlich nicht nur für Kinder, sondern in größerem Ausmaß für die Lehrer.

Schule kann Lebenssinn stiften, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam den Sinn von Sachverhalten erkunden. Das "Vorweg" der Lehrerpersönlichkeit gegenüber

dem Schüler ist nicht im Bereich des Wissens zu sehen, sondern vor allem in der vertieften Fähigkeit zur sinnvollen Weltdeutung.

"Hand in Hand" die Welt erkunden

Viel wird heute in der pädagogischen und psychologischen Fachliteratur vom sog. "Handlungswissen" gesprochen - nicht immer ist in den entsprechenden Theoriegebäuden dann noch etwas spürbar vom Wortsinn, der ja ein Wissen meint, das durch "Handlung", durch die "Hand" erworben wird. Wissen mit den eigenen Händen erwerben bedeutet zuerst einmal ganz konkret, daß die Hände als Organe des Tastens und Greifens helfen, die Welt zu be-greifen. Die "Zu-Handenheit" der Dinge der Welt ist ja die Grundlage für jegliches "Die-Welt-in-den-Griff-bekommen". Das gilt nicht nur für die handwerklich-technischen Lern- und Arbeitsweisen, sondern für jegliche Art der Gewinnung von Handlungs- und Erfahrungswissen über die Welt. Die Hand als "Werkzeughand" und als "Gesprächshand" ist oftmals gedeutet worden.

Die Hand schafft "Distanz zum Anderen, hilft, die Symbiose zu durchbrechen, andererseits aber auch, bei aller Trennung der Leiber in "mein Leib" und "dein Leib", den Leibkontext im Sinne eines Gesprächs, d. h. eines geistigen Kontaktes aufrechtzuerhalten." (Mollenhauer in: Lippitz/Rittelmeyer (Hsg.), 1989, S. 42). Unsere Hände führen "Gespräche" mit den Dingen und den Menschen. "Hand in Hand" gehen Erwachsene mit den Kindern in die Welt hinein - im konkreten und im symbolischen Sinn. "Die fühlende, greifende, bildende Hand, die Hand, wenn sie fühlt, greift, bildet ist die Transzendenz. Eine Transzendenz, die sich nun nicht mehr auf die Hände beschränkt, sondern eine des ganzen Menschen ist. Nicht die Hände sind es, die da handeln. Der ganze Mensch ist es. Er ist es, der sich erhebt in den Zustand, in dem er mit den Händen denkt, mit dem Denken fühlt" (H.Kükelhaus 19873,S. 21). Alle Ich-Erfahrung hat mit Leiberfahrung zu tun - aber alle Leiberfahrung auch mit dem Du. Es gibt in der philosophischen Anthropologie seit etwa 100 Jahren verstärkt die Maxime, daß der Mensch sein Ich immer erfährt im Zusammenhang mit dem Leib des anderen. So kann kein Kind sich und die Bewußtwerdung von dem, was es ist, erfahren ohne die Hand der Eltern, ohne die Hand der Pädagogen, ohne die Hand der Freunde.

Die Gegenbilder muß man gerade heute ebenso mitdenken: wo der Kontakt verweigert wird, wo dieses "Miteinander"- "Hand in Hand" verschwunden ist. Auch das Lehrersein ist oft auf eine bestimmte einlinige Richtung fixiert. Sicher gibt es Reformbestrebungen verschiedenster Art, die einen wechselseitig offenen Umgang zwischen Lehrer und Schüler fordern. Und es gibt viele Eltern, Lehrer und Erzieher, die täglich den menschlichen Austausch als Maxime ihres Erzieherhandelns verwirklichen. Wichtig ist aber auch, daß das öffentliche Bewußtsein gestärkt wird für eine Schulbildung, welche die sozialen Interaktionen als Leitmotiv pflegt. Das würde auch bedeuten, daß Schulen anders gebaut werden als "Bewahr- und Lernanstalten" (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990).

Weltlichkeit als Wurzel der intersubjektiven Verbindung - das ist ein Prinzip der modernen Anthropologie. Der leibliche Interaktionsprozess erzeugt Sinn. Sinnerfahrung kann man nicht im "stillen Kämmerlein" vollziehen, Sinnerfahrung geschieht bei der Interaktion der Menschen im sinnlichem Miteinander. Mead entwickelte dabei den kommunikativen Sinnbegriff in enger Begründung zum leibgebundenen Sinnvollzug: "Intentionalität als das auf den Zusammenhang Abgestimmtsein der verschiedenen Bewegungen des Menschen. Die einzelnen Bewegungen sind also nur aus dem gesamten leiblichen Kontext heraus zu verstehen. Dieses spontane Bezogensein auf den Zusammenhang unseres leiblichen Verhaltens kann in vielen alltäglichen Situationen wahrgenommen werden. Man vergleiche z.B. die wechselnden Haltungen der Partner in einem Gespräch. Zuerst steht man aufrecht und steif zusammen, die Begegnung hat einen formellen Charakter. Dann stellt einer sich etwas bequemer hin, er stellt einen Fuß vor den anderen und oft ohne bewußte Aufmerksamkeit ändern auch die anderen die Haltung. Jemand steckt nun die Hände in die Taschen usw. Dieser Haltungswechsel ist nicht nur so, und er ist nichts nur Äußerliches. Es verändert sich mit diesem äußerlichen Handlungswechsel und Haltungswechsel zugleich auch etwas Inneres in der Gesprächssituation und zwischen den Gesprächspartnern. Haltung, Mimik, Gestik und Worte sind äußere Kennzeichen der inneren Änderungen, die zwischen den Menschen sich vollziehen. An ihnen kann man sehen, ob ein Gespräch wirklich als Interaktion stattfindet oder ob es nur ein rein Äußerliches, rein körperliches Geschehen ist" (Mead 1934, S. 13f). Sinnlichkeit hat Sinn im

130

Austausch - "Hand in Hand" erfahren die Menschen Sinn. Die Hand als "Werkzeug" und das Händereichen als Geste des Miteinander sind "Medien" der leibgebundenen Sinnerfahrung der Menschen.

Auf eigenen Füßen die Welt erfahren

Kinder blicken aus dem Haus hinaus, sie wollen die Welt erfahren und erkennen. Ihr Blick birgt die Sehnsucht, die ihre Füße laufen lehrt. In sehr anschaulicher Weise hat Maria Montessori dieses Phänomen folgendermaßen beschrieben: "Wenn also dieses unser Kind, das wir vor uns haben, den Wunsch äußert, das Haus einmal zu verlassen, dann machen wir es doch etwas feierlich auf seine Füße aufmerksam. Ehe es fortgeht, wird es sich um so mehr dessen bewußt, was es zu tun im Begriffe ist. Wir lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf diesen Teil seines Leibes, der das Kind einen Fehltritt begehen lassen kann" (M. Montessori 1979 S. 37f).

Wie schwer fällt es besonders vielen Müttern, ihre Kinder aus der fürsorglichen (oder an-sich-bindenden) Obhut in deren eigene Welt "hineingehen" zu lassen, sie auf ihre eigenen Füße zu stellen. Nach M. Montessori sollten die Mütter wie auch alle anderen Erzieherinnen und Erzieher das Kind anleiten, daß es auf seine Füße Acht haben muß, sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinn: "Edel ist der Fuß und edel ist das Gehen und dank seiner Füße kann das Kind, das schon laufen kann, die Außenwelt um bestimmte Antworten seiner geheimen Fragen bitten. Die Lehrerin darf niemals vergessen, daß das angestrebte Ziel nicht das augenblickliche Ziel ist. Das eigentliche Ziel besteht darin, das geistige Wesen, das sie erzieht, das Kind, fähig zu machen, seinen Weg ganz allein zu finden. Nur so auf eigenen Füßen, dringt das Kind in die Wirklichkeit der Welt ein. Und das nennen wir seit alters Erfahrung" (M. Montessori, 1979, S. 37f).

Auf eigenen Füßen in die Welt hineingehen ist eine Aufgabe, die der Pädagoge, die Mutter, die Lehrerin von klein auf im Hinblick auf das Kind beachten muß. Die Welt er"fahren", die Welt "erwandern" bedeutet aber auch, "die andere Seite der Medaille": Wenn man hinausführt in die Welt, wenn man das Kind in die Welt gehen läßt, erfährt es auch, wie es der Welt "er-geht". In diesem Sprachspiel, das wir in unserer deutschen Sprache haben, wird ein tieferer Sinn deutlich: Erfahren

bedeutet zugleich: bemerken, wie es der Welt ergeht. Auch da haben wir wieder den Zusammenhang mit dem Fuß, mit dem Gehen, mit dem Konkret-die-Welt-erkunden. Organerfahrungen, insbesondere Fuß-Tast-Erfahrungen sind Grundelemente der Welterfahrung und ebenso auch der Icherfahrung.

Auch nach alter Kulturtradition (z.B. Tibet, Vorderer Orient, Amerika) repräsentiert der Fuß den "ganzen" Körper und vermittelt auch die "ganze" Welt. Indem Menschen miteinander "umgehen", interpretieren Sie für sich und auch für andere die Welt - die deutsche Sprache zeigt hier auch anschaulich den inneren Zusammenhang zwischen dem leiblichen "Um-Gehen" und dem geistigen Prozeß, der sich beim MiteinanderUmgehen vollzieht.

Der Umgang mit der Welt hat seine konkrete "Basis" im "Ergehen" und "Erfahren" der Welt durch die Menschen. Das gilt im besonderen Maße für das Kind. Das Kind lernt nicht durch seinen Kopf, sondern durch seine Bewegungen. Durch das Bewegungssystem erfaßt das Kind die Welt. Das hat H. Kükelhaus immer wieder eindringlich aufgezeigt: "Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß das Kind die Welt nur durch seine Bewegungen erfährt. Denn darin besteht ja eigentlich die Fortsetzung seines embryonischen Lebens, das überhaupt nur in Bewegungsformen vor sich geht. Die nachgeburtliche Form dieses pränatalen Lebens, das Bewegungsspiel des Kindes, verlangt nach einer baulichen Umwelt, die diesen Bewegungsbedürfnissen Rechnung trägt - eine Welt, in der es Stufen und Treppen gibt, labyrinthisch angelegte Räume mit reliefartigen Böden. Eine völlige Verkennung der Funktionen des Fußes und der Bedeutung seiner Erfahrungsqualitäten für die Entwicklung des Gesamtorganismus hat dazu geführt, daß der Schulbau die diesbezüglichen Erfordernisse auf dem Hochaltar des Reinigsetats geopfert und den Blick dafür versperrt hat, in welchem Ausmaß das Kind primär ja nicht durch den "Kopf" lernt, sondern auch durch die Rhythmik seiner Bewegungssysteme und seiner Sinne" (H. Kükelhaus, 1979, S.61f).

Für das Grundschulalter haben entwicklungspsychologische Forschungen eine zunehmende Differenzierung und gleichzeitige Zentralisierung der Bewegungsmotorik des Kindes nachgewiesen. Die Bereiche Neuromotorik, Sensomotorik und Psychomotorik werden als Teilaspekte eines umfassenden, dynamischen

Adaptionsprozesses des Organismus an die Umwelt interpretiert (vgl. u.a. Bäuml-Roßnagl, 1979).

Sinnennahes Lernen auch heute als bildungstheoretische Maxime

"Man solle die Weisheit soviel als möglich nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen ... Die Dinge müssen den Sinnen nachgebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbaren dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl." Wir alle kennen diese berühmt gewordene bildungstheoretische Maxime des ersten, großen Didaktikers der abendländischen Schulgeschichte: Johann Amos Comenius. Und als Comenius seinen "Orbis Sensualium Pictus" (Die Welt in Bildern) als 1. Sachbilderbuch für die Schule geschaffen hatte, war ihm sehr wohl bewußt, daß dieser "Erdkreis in Bildern" nur ein "Schulnotsurrogat" sein konnte.

Das war im 17. Jahrhundert - doch mit dem "Schulnotsurrogat" von Bildern, Zeichen, Büchern und Medien anstelle der realen, sinnlichen Wirklichkeit leben Schul-Pädagogen heute noch! Die wirkliche sinnliche Erfahrung nimmt in unseren Schulen viel weniger Zeit und Raum ein als es die Bildungsanliegen eigentlich fordern. Der Weg von den Sinnen zum Sinn wird vielfach verkürzt gegangen, und die Einheit von Anschauung und Weltanschauung, von Sachlichem und Sprachlichem - auch schon didaktische Forderungen von J.A.Comenius und bis heute vielfach neu erhoben - ist schwierig zu verwirklichen.

Vielfach hört man heute, daß unsere Zeit eine Zeit verlorener Sinnlichkeit (vgl. Bäuml-Roßnagl 1985) und unsere Schule eine Schule "übergangener Sinnlichkeit" (vgl. H.Rumpf 1981) sei. Der Verlust leiblich-sinnlicher Lebensvollzüge sei eine Hauptursache für den Sinnverlust in unserer Selbst- und Welterfahrung. Unsere rationale, ent-sinnlichte Alltagswelt erfordert eine Lebensführung, in der Sinnes-tätigkeit "mit Haut und Haar", mit "Kopf, Herz und Hand" oft nicht mehr möglich sind und nicht mehr nötig zu sein scheinen. Damit ist viel an spürbarer, fühlbarer, greifbarer Lebensqualität (im wahrsten Sinne des Wortes) ab-"handen" gekommen. Den "Weg von den Sinnen zum Sinn" gehen wir Erwachsene nur noch selten - anders tun und wollen das immer noch die Kinder, aber nur, wenn wir Erwachsene

ihnen diesen sinn-lichen Weg nicht verbauen. Das mahnt auch Erich Kästner in seiner "Ansprache zum Schulbeginn" an, wenn er den Kindern und ihren Lehrern folgenden Rat gibt: "Laßt euch die Kindheit nicht aus-treiben! ...Man nötigt euch in der Schule eifrig von der Unter- über die Mittel- zur Oberstufe. Wenn ihr schließlich drobensteht und balanciert, sägt man die "überflüssig" gewordenen Stufen hinter euch ab, und nun könnt ihr nicht mehr zurück. Aber müßte man nicht in seinem Leben wie in einem Hause treppauf und treppab gehen können? Was soll die schönste 1. Etage ohne Keller mit den duftenden Obstborden und ohne das Erdgeschoß mit der knarrenden Haustür und der scheppernden Klingel? Nun - die meisten leben so! Sie stehen auf der obersten Stufe, ohne Treppe und ohne Haus, und machen sich wichtig. Früher waren sie Kinder, nun sind sie Erwachsene, aber was sind sie nun? Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch!"

Gerade im letzten Jahrzehnt aber hat die Pädagogik, da die Sinnkrise unserer Lebenswelt vor allem auch als Wahrnehmungskrise erkannt wurde, viel Lebensbedeutsames und - um im Bild E.Kästners zu bleiben - auch die "unteren Stufen des Bildungsgeschehens wieder neu sehen gelernt. Die toten Lernzielkataloge einer systematisch-abstrakten Curriculumtheorie wurden weithin "ad acta" gelegt. In unsere Schulen hat das lebendige Kind wieder "Einzug halten dürfen", das Kind mit seinem Leib und seinem Geist, "mit Kopf, Herz und Hand" (wie Pestalozzi so gerne sagte). So werden heute Lernstoffe und Lernstrategien als "kognitives Gepäck" der Unterrichts- und Erziehungskunst häufig wieder auf den Rücken lebendiger Kinder geschnürt Hand und Fuß, Kopf und Herz, Leib und Geist werden neu in ihrer einheitlichen pädagogischen Bedeutung anerkannt. Viele Eltern, Lehrerinnen, Lehrer und Erzieher mühen sich täglich auf vielfältige Weise um Sinnkultivierung und Sinnerfahrung - zusammen mit ihren Kindern (vgl. auch Bäuml-Roßnagl 1990).

Sinnliches Lernen ist seit Jahren auch ein Anliegen von Lehreraus- und Lehrerfortbildungsprogrammen, und es gibt kaum ein Thema, das Erzieher und Lehrer mehr interessiert und engagiert sein läßt. Ein Blick in viele Grundschulklassen genügt, um die Sinnennähe der Bildungsbemühungen an sinnenfreudigen Klassenzimmern und in der Schulhausgestaltung auch öffentlich wahrzunehmen.

Die Kraft der Sinnlichkeit als Bildungsaufgabe für den Menschen

Sinnlichkeit "an sich" zeitigt noch keine bildsamen Kräfte. Aber humane Bildung ohne Sinnennähe kann nicht gelingen. So haben immer wieder - in allen Kulturkreisen, nicht nur heute - Mahner zum Menschlichen darauf aufmerksam gemacht, daß des Menschen Lebensweg nicht nur auf dem Weg des Denkens sinnvoll gestaltet werden kann. Ob es Dichter und Maler mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten ausgedrückt haben - ob es Forscher und Wissenschaftler auf unterschiedlichen Forschungswegen erkundeten: auf ihre je eigene Weise haben sie daran erinnert, daß der Mensch den Sinn seines Lebens und die Fülle der Lebensqualität nicht ohne seine leiblichen Sinne erlangen kann. Die leibgebundene Existenz des Menschen erfordert den sinnlich-leiblichen Lebensvollzug.

Viele Varianten eines sinnvoll gestalteten Lebens aus der Kraft der Sinnlichkeit, aber auch die Kehrseite einer unsinnig ausgelebten, vereinseitigten Sinnlichkeit erleben wir heute. Die humanen Mangelzustände in unserer zivilisatorisch-technisch geprägten Lebenswelt werden uns gegenwärtig beängstigend bewußt. Der rationale und rationelle Lebensvollzug hat die Eigenschaften des Herzens, der Empfindsamkeit, des Gefühls und des Gewissens verkümmern lassen und doch: "sie schlummern auch auf dem Grund einer von der Zivilisation verachteten Seele" (wie Paul Tournier sagt). Mediziner, Psychologen und Pädagogen vor allem haben immer wieder darauf hingewiesen, daß der "kosmos anthropos" (Heinrich Schipperges) nur dann in Ordnung, nur dann in sinnvoller Harmonie ist, wenn der Mensch seine Denk- und Sinneswelt, seine Leib- und Geistdimensionen in regem Austausch und gegenseitiger Befruchtung lebt und erlebt. So betonte z.B. Paracelsus, daß der Mensch, will er gesund sein, so leben müsse, "daß auch die Augen den Verstand begreifen und daß es in den Ohren töne wie der Fall des Rheins und daß das Getöse der Philosophie also hell in den Ohren liege wie die sausenden Winde aus dem Meer, und die Zunge dermaßen ein Wissen trage wie des Honigs und der Gall, und die Nase schmecke einen jeglichen Geruch des ganzen Subjekts." (Paracelsus in: Schipperges 1978, S. 125).

Eine Fehldeutung der menschlichen Sinnlichkeit läßt die Sinnesorgane als Informationslieferanten und Orientierungsvehikel verstehen, in einer physikalisch und biologistisch interpretierten Reizumwelt. Eine solche Bedeutungs-

zuweisung dokumentiert ein reduktives Verständnis des Sinns unserer Sinne. Denn hier erscheint der menschliche Organismus als einer unter vielen, nicht aber in seiner spezifisch menschlichen Bedeutung.

Die Kulturszene der Gegenwart bringt auf vielen Ebenen immer wieder das Phänomen der sog. "Wahrnehmungskrise" ins Gespräch. So stellen Kamper/Wulf in ihrem bekannten Buch "Das Schwinden der Sinne" (1984) die Frage, ob die "traditionelle Sicht, daß die menschlichen Sinne des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens, Tastens immer zugleich auch soziale und historische Sinnstiftungen abgegeben haben", noch aufrecht erhalten werden kann. Und sie fragen weiter, ob "die Verabschiedung des traditionellen Sinns von Sinnlichkeit den Durchgang zu anderen Wahrnehmungsstrukturen unter Suspendierung gängiger Sinnstrukturen" anzeigt. Die abendländische Metaphorik-Tradition hat in der Metaphorik des menschlichen Körpers ein Bedeutungssystem *Sui generis* verstanden: "In die zusammenhängenden Sinne des Körpers spielte immer auch der jeweilige Sinn der Sinne hinein. Solche Sinnzuweisungen des Zusammenhangs waren historisch gerade zwingend, so daß die Frage zugespitzt werden muß: Ist das umschriebene anthropologische Modell für zeitdiagnostische Vorstellungen und Darstellungen am Ausgang der Moderne noch brauchbar? Die Kunst deutet an, was auf dem Spiel steht: bis in die Wahrnehmungsprozesse hinein bleibt umstritten, ob der Körper modellhaft Zeugnis für eine natürliche Sprache oder eine geschichtliche Schrift ablegt" (ebda, S. 10).

Sinnlichkeit als bildende Kraft, die mit der Existenz des Menschen unmittelbar verbunden ist, wird damit für unsere heutige "deprivierte" (verarmte) Sinneserfahrung in Frage gestellt. Und doch scheint es keinen vernünftigen und sinnvollen Lebensvollzug des Menschen ohne seine Sinnlichkeit zu geben. Denn der Mensch ist nur Mensch mit seinem "ganzen Leibe" Mensch - und der Leib des Menschen "ist" nicht ohne Sinnestätigkeit. Aber vielleicht täte es dem Gegenwartsmenschen gut, sein Selbstverständnis in aller Bescheidenheit wieder ganz nah aus der "organo-logischen" Lebensgestaltung heraus zu entwickeln.

Der Ausgang der "Moderne" ist für den Menschen kein "Ausgang" aus Sinnen und Sinn, wenn er selbst ihn nicht dazu bestimmt. Doch die Wahrnehmungskrise am

"Ausgang der Moderne" ist sicher eine Bildungsaufgabe, welche das "Selbstverständlich-Menschliche" wieder mit allen Sinnen entdecken lernen muß.

Wir sind in unserer rationalisierten Zivilisation oft in der Gefahr, das "Selbstverständlich-Menschliche" nicht mehr zu erfahren. Dieses Selbstverständlichste muß gleichsam "mit fremden Blick" neu gesehen werden. Die Wahrnehmung des Zerfalls von "Routine und Selbstverständlichkeit" kann dann zur Quelle neuer Lebenskunst werden: "Die Routine des Bescheid-Wissenden bekommt einen Knacks. So unähnlich ist sie gar nicht dem leisen Entzücken des Sechsjährigen, dem es noch nicht das Selbstverständlichste von der Welt ist, daß über Nacht aus einer Wasserpfütze dieses krachig glatte und spiegeliges Etwas geworden ist. Nein - der tut nicht, worauf wir Erwachsenen Belehrungsfreudigen gerne warten: er stellt sich keine Schülerfrage. Er fragt nicht "wieso"? Er gerät in eine Aufmerksamkeit, die noch nicht auf Antworten aus ist. Er sagt: Guck mal! Hier ist was anders in der Welt geworden - unvertraut, fremdartig, neu" (H.Rumpf 1986, S. 28). Ergänzend zum Verstandesdenken, das der neuzeitliche Mensch ja perfekt eingeübt hat, muß wieder das Fühl-Denken treten. Im Bildungsgeschehen ist die organologische Verwirklichung des Menschen und die organologische Deutung von Mensch und Welt heute gleichermaßen gefordert.

Literatur

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: *Lebenssinn mit Kindern - zur Erziehung von (Grund-)schulkindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. in: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge.*Hrsg. von A. Ortner u. U.J. Ortner. Donauwörth Auer 1990

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: *Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leit motive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung in: Pädagogische Welt. 1990 (Heft 12)*

CZERWENKA K.: *Wirklichkeitsorientierung in der Grundschule in: Pädagogische Welt 1982 (Heft 9)*

GIBSON J.: *Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. Bern/Stuttgart/Wien Huber 1973.*

KÜKELHAUS H.: *Organismus und Technik. Arbeitskreis für Organgesetzliche Lebensgestaltung. Lose Blattfolge/Sonderheft, Hrsg. von Anne Barth. Münster 1987*

KÜKELHAUS H./zur LIPPE R.: *Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld" zur Bewegung und Besinnung Frankfurt. Fischer alternativ 1982*

MOLLENHAUER K.: *Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation in: Lippitz W./Rittelmeyer Chr. (Hrsg.) Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1989*

MONTESSORI M.: *Von der Kindheit zur Jugend. Hrsg. u. eingeleitet von Prof. Dr. Paul Oswald. Freiburg/Basel/Wien. Herder 19793*

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl, M.-A.(1990): Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Kap. 4 und 7. Regensburg, Roderer. Online-publikation 2000 unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Vgl. dazu auch folgende Publikationen, die zahlreiche Beispiele für die Lebenspraxis und den Unterrichtsalltag zu diesem sinnespädagogischen Konzept aufweisen:

Bäuml-Roßnagl M.-A.(Hrsg.): Wie die Kinder leben lernen Band 1: Eine sinnliche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. 91 Seiten; 82 farbige u. 6 sw. Abbildungen 1990 Band 2: Eine sinnennahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule.111 Seiten, 27 farbige u. 87 sw Abbildungen 1991.Donauwörth

Bäuml-Roßnagl M.-A. (Hsg.): Der neue Sachunterricht im 3. Schuljahr. Grundlagen und Unterrichtsmodelle. 249 S. München, Oldenbourg-Prögel 1987 / 5. Auflage 1997

Bäuml-Roßnagl M.-A. (Hsg.)Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr. Grundlagen und Unterrichtsmodelle. 225 S.München, Oldenbourg-Prögel 1987 / 6. Auflage 1998

4.2 Universale Dynamik leibsinlicher Lebensvollzüge als fundamentale Bildungskategorie

Mehrdimensionale Sinnestätigkeit - ein christliches Paradigma ?

Kann das aktuelle Bildungsprinzip mit der Forderung nach einer mehrdimensionalen Sinnestätigkeit sinnvollerweise aus der christlichen Anthropologie begründet werden? Diese für das abendländische und insbesondere das bayerische Bildungswesen bedeutsame Frage ist von allen Lehrkräfte in persönlicher Verantwortung zu entscheiden, wenn sie ihre Bildungsarbeit an den Schulen gemäss den Grundsätzen der Lehrpläne ausrichten wollen. Der folgende Beitrag bietet dazu eine informative Reflexionsbasis an.

Universale Dynamik der leibsinlichen Lebensvollzüge des Menschen in der christlichen Anthropologie

Die universale Dynamik der leibsinlichen Lebensvollzüge des Menschen ist in der christlichen Anthropologie eine zentrale Wirklichkeitsdimension. Christen glauben daran, dass Gott leibhaftig erfahrbar wurde im Menschen Jesus Christus. Der Prolog des Johannes-Evangeliums (1,14) bringt diesen Glauben an die Inkarnation in verdichteter Formulierung zum Ausdruck: "Und das Wort ist Fleisch geworden" - Gott wird wahrhaftig Leib; der Mensch kann Gott nur auf dem Weg der leibsinlichen Erfahrung erkennen. Der Logos, die weltordnende Kraft und Weisheit Gottes, wird Fleisch in einem konkreten, sterblichen Menschen. In einmaliger Weise sind Gott und Mensch existenziell vereint. Wohl sind die Sinnbilder des Glaubens und die Rituale des Glaubensvollzugs für viele Menschen heute nicht mehr unmittelbar verständlich. Die mediale Bilderflut unserer modernen Welt kann aber eine sinnvolle Alltagsdeutung des menschlichen Lebens durch eine umfassende Menschen- und Weltdeutung - wie diese das Christentum als große Weltreligion vermittelt - nicht ersetzen. Besonders junge Menschen bewegen Fragen, auf die es in Fernsehfilmen und Discoflashes keine Antworten gibt - aber sie finden Antworten auf ihre Lebensfragen auch nicht in schulischen Lernprozessen, welche oftmals von tiefergehenden Lebenssinnfragen unberührt

bleiben. Viele Kinder und Jugendliche bedrängen Existenzfragen, die nicht nur mit dem Intellekt gestellt werden, sie werden mit dem ganzen Leibe erfahren und durchlebt. Dass auch die Antworten auf diese Lebenssinnfragen ganzheitlich - auf dem Weg der leibsinnlichen Erfahrung gesucht werden sollten - ist ein ursprünglich christliches Anliegen: "Weil wir Menschen nicht als Geistwesen, sondern als Sinneswesen geboren werden, können wir Gott nicht anders näherkommen als über unsere Sinne. Diese sinnliche Wahrnehmung lässt sich in den göttlichen Bereich hinein verlängern. Die Verlängerungsspuren von der sinnlichen Wahrnehmung in den Bereich des Geistes führen über die Instanz, die im Evangelium das Herz heißt. In diesem Herzraum sieht der Mensch auch, dass die Welt nicht dort zu Ende ist, wo die nach außen gerichtete Wahrnehmung ihre Grenzen erfährt. Die biblische Überlieferung ist davon getragen, dass Gott immer wieder in den Erfahrungskreis der Menschen tritt - im einfachen leibsinnlichen Alltagsgeschehen" (Berner, S. 2000; vgl. dazu auch Douglas-Klotz, S. 2001). Der christliche Weg der Gotteserfahrung soll also über die menschlichen Wahrnehmungs-, Fühl- und Denkkräfte gesucht werden - und das ist für die Pädagogik aus christlichem Geist eine lebensdienliche Herausforderung .

Die Pädagogik hat gerade in diesem Jahrhundert ihren Wissenschaftlichkeitscharakter dadurch zu legitimieren versucht, dass sie Theoriekonzepte, Forschungsmethoden und Handlungsmodelle von benachbarten Wissenschaften zu den ihrigen machen wollte. Solche sind z.B. aus der Psychologie, Psychoanalyse, Rollentheorie, Handlungsforschung, Biophysik, Soziologie, Sozialphilosophie, Systemtheorie, Wissenschaftstheorie und verschiedenen Disziplinen der Anthropologie - allerdings in minderm Maße aus der Theologie. Sie alle enthalten explizit oder implizit "Menschenmodelle" (Meinberg) bzw. ein Menschenbild, in dem der Vernunftmensch als Mensch mit einer rational bestimmten Lebensführung tendenziell favorisiert wird. Die alte, Jahrtausende zurückreichende Fragestellung nach dem ausgewogenen Verhältnis von Leib - Seele - Geist des Menschen wird darin oft einseitig im Sinne des neu-zeitlichen Denkens zugunsten der Übergewichtung des Intellekts entschieden. Für das Prinzip einer harmonischen Ausgestaltung von Sinnlichkeit und Geistigkeit in einer humanen Pädagogik ist diese einseitige Grundlegung wenig dienlich.



Die **Fragen nach den "S a c h e n"** sind im menschlichen Aufwachen mit den **Fragen nach dem Sinn von Ich und Mitwelt** verflochten. *Sachinhalte* und *Sinnfragen* sind im grundlegenden Bildungsprozeß miteinander zu verknüpfen.

Deshalb ist ein elementarer Sachunterricht - wie ihn die Grundschule leisten soll - stets auch eine Art "Sinn"unterricht über die Sachen und Sachverhalte der Lebenswelt wie auch zu den Lebensvollzügen von Menschen.

Didaktisch-pädagogische Forderung: gegenseitige Verknüpfung von Sach"klärung" und Sinn"erklärung" ohne fachliche Grenzblockaden - denn die Aufgabe des Sinnverstehens endet nicht , wo fach- und sachlogische Erklärungsmodelle Deutungsgrenzen zuweisen.

Dagegen ist ein Zweig der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung für unser Anliegen von besonderer Bedeutung: die alltagsorientierte Forschung,

welche das konkrete Individuum, die "betroffenen" Subjekte und ihren alltäglichen Handlungsraum ins Zentrum pädagogischen Handelns stellt. Fragen nach Sinngebundenheit, Sinn oder Sinnlosigkeit des menschlichen Daseins werden darin auch als Aufgabenbereich wissenschaftlicher Forschung thematisiert. Diese phänomenologisch orientierte Pädagogik beruft sich weitgehend auf HUSSERL, der die "Lebensweltvergessenheit" der Wissenschaften überzeugend kritisiert hat und die Forderung nach einer "Tatsachenwissenschaft" aufstellt. Darin müsse das Subjekt als Forscher und Erforschter einen zentralen Stellenwert einnehmen, denn "der Seinssinn der vorgegebenen Lebenswelt ist subjektives Gebilde, ist Leistung des erfahrenden, des vorwissenschaftlichen Lebens. In ihm baut sich der Sinn und die Sinngestaltung der Welt auf, und jeweils der Welt, welche dem jeweils Erfahrenden wirklich gilt" (Husserl, E. 1963, S. 70). Das cartesianische dubito (ergo sum) wird aufgebrochen von einer gelebten Intersubjektivität, die den menschlichen Kommunikationsrahmen sowohl zu den Dingen wie auch zum Geistigen hin öffnet. Verständlich wird auf dieser christlich-humanistischen Basis von Menschen- und Weltbild auch, was J. H. Pestalozzi über seine Erfahrungen in der pädagogischen Lehranstalt zu Stanz (1799) berichtet, dass "jeder Lehrsatz durch das Bewußtsein intuitiver, an Realverhältnisse angeketteter Erfahrung sich selber als wahr darstelle".

Personale Offenheit ermöglicht mehrdimensionale Bildung

Besonders im grundlegenden Bildungsbereich ist die am Menschen und seinen Fähigkeiten orientierte Bildungs- und Erziehungsarbeit ohne fachliche Grenzblockaden entscheidend für die Entwicklung lebenslanger personaler Lern-dispositionen. Die Aufgabe des Sach- und Sinnverstehens endet nicht, wo fach- und sachlogische Erklärungsmodelle eng markierte Deutungsgrenzen zuweisen - das kann jeder Pädagoge im Schulalltag unmittelbar von den Kindern erfahren, sofern er sich in personaler Offenheit in das Lernvollzugsgeschehen einlässt. Der Weg zum "ganzen" Sinn von Mensch und Welt konnte wohl noch nie auf logisch-systematischem Weg eindeutig erschlossen werden. Für Kinder (und immer noch für erstaunlich viele Erwachsene!) ist auch heute noch die sog. "Wahrheit der Dinge" hinter den Dingen intuitiv erfahrbar. So erzählt z. B. ein Viertklässler im Aufsatzunterricht zum Thema Die Beschreibung eines Baumes begeistert: "Ich

142

habe etwas von meinem Baum mitgebracht. Das kann man nicht sehen wie die Blätter und Äste. Das ist viel schöner. Das kann man nicht sehen, aber das kann man fühlen. Es ist innen." (zit. in Dichtl J., 1996, vgl. bes. S. 351 ff). Und es bedarf bei personaler Offenheit der Lehrerpersönlichkeit wenig professioneller Lehrorganisation, mehr als nur fachbiologische Begriffe und Kenntnisse zum Unterrichtsgegenstand zu machen, das "ganze Sachphänomen Baum" bildungs-
didaktisch gemeinsam mit den Kindern zu erschliessen:

Deshalb ist ein elementarer, sinnennaher Sachunterricht - wie ihn die Grundschule leisten soll - stets auch eine Art Sinnunterricht über die Sachen und Sachverhalte der Lebenswelt. Im menschlichen Aufwachsen sind die Fragen nach den Sachbedeutungen oft mit den Fragen nach dem Sinn von Ich und Mitwelt verflochten.

Auch die religiöse Sach- und Sinndeutung ist für Kinder noch selbstverständlich. "Dem Religiösen, wie es bei Kindern zutage tritt, muss im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag der Grundschule mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Die Lehrerkompetenz erfordert es, dass Unterrichtende das Religiöse erkennen und fördern. Persönliche religiöse Unsicherheit wirkt sich mindernd auf diese Fähigkeit aus. Lehrkräfte sollten sich - um ihre pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten ausschöpfen zu können - selbst mit dem Religiösen, dem eigenen und dem der Kinder, auseinandersetzen - unabhängig davon, ob sie es selbst akzeptieren oder nicht. Das Auftauchen des Religiösen im Kind schafft eine spezielle Situation und fordert didaktische Konsequenzen im Rahmen einer ganzheitlichen Erziehung. Hierbei gilt es, neben der Förderung der Sinnlichkeit, auf die Befähigung zur Kreativität im Umgang mit der Sprache und im musischen Bereich zu achten sowie das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken." (Dichtl J.,1996, S.367 ff)

Ganzheitliche und universelle Bildung durch multisensorische Sinnestätigkeit in unserer Zeit für nachhaltige Bildung neu erarbeiten

Eine "andere" Bildungs-Perspektive muss erschlossen werden - eine Perspektive, welche das linear-kausale Denken der Neuzeit durch ein ganzheitliches Prozessdenken ablöst, welches das mechanistische Weltbild ersetzt durch ein dynamisches Weltbild auf der Basis eines "vernetzten" Denkens - und dieses Wunschdenken ist

mittlerweile global geworden. Doch wie ist eine globale "Sinnvernetzung" zu schaffen? Wo bleibt bei der virtuellen "globalen" Anbindung die leibgebundene Existenz des Menschen und seine individuelle Erfahrungs- und Urteilskraft? Vielleicht steckt im Wunsch nach einer zu schnellen weltweiten "Verbrüderung" doch zu einseitiger Idealismus (Ideologie?), der letztlich durch einen politischen Über-Machtwillen radikal gefährdet ist? Zu wenig "Realität der kleinen Schritte" wird getan, die des Menschen Weg mit seinen erdgebundenen Füßen doch kennzeichnen?

Wir müssen die "Dinge unserer Lebenswelt" auch im schulischen Bildungsprozess viel umfassender "in die Nähe der Sinne" bringen. (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990a, 1990b, 1996 u.a.). Die Loslösung des Intellekts vom realen Geschehen, die Erklärung von Begriffen durch andere Begriffe statt durch ihre in der Wirklichkeit erfahrene Funktion, führte in den letzten Jahrzehnten in einer Reihe von Gebieten - auch in der Pädagogik und Didaktik - zu einer zunehmenden geistigen Verengung. Die Aufwuchssituation unserer Kinder und Jugendlichen ist insbesondere unter dem Einfluss der technologisch rasanten Entwicklung der modernen Medienwelt weithin von der "Realsituation Alltag" dissoziiert. Nicht zuletzt aus diesem Grunde nahmen die Probleme in der Gestaltung unseres Lebensraumes in beängstigendem Maße zu, ebenso in der Gestaltung unseres sozialen Beziehungsgeflechtes - Probleme, deren wir Erwachsene kaum noch Herr werden - wie sollen das dann die Heranwachsenden leisten können? Das nicht-körperliche Erfahren der Wirklichkeit - von abstrakten Definitionen im Schulunterricht bis zur virtuellen Medienlandschaft - macht die Menschen immer unfähiger, mit ihrer Alltagswirklichkeit fertig zu werden. Der Mensch kann sein Leben ausschließlich als Erlebtes, mit all seinen leib-seelischen Sinnen vollzogenes Leben sinnvoll verwirklichen. In diesem Sinne ist das sog. "selbstbestimmte Lernen" als ein Lernen mit "Kopf, Herz und Hand" zu entfalten - und das ist eben keine bildungsdidaktische "Metapher aus der Ahnenzeit der Pädagogik" (vgl. Kahlert J. 2000), die heute keine Gültigkeit mehr hätte für menschliche Lernprozesse, wie manche moderne Schulpädagogen meinen behaupten zu müssen; vielmehr ist menschliches Lernen per conditio humana als leiblich-sinnlich vollzogenes Lernen auch heute Merkmal von "nachhaltiger" Schulqualität.

Den Menschen in seinen Ambivalenzen ernst nehmen - auch im Bildungsprozess

"Das 21. Jahrhundert muss den Menschen in seinen Ambivalenzen ernst nehmen:

- Der Mensch der Rationalität ist auch der Mensch der Affektivität.
- Der Mensch als Vernunftwesen ist auch der Mensch des Wahnsinns.
- sapiens und demens - vernünftig und wahnsinnig
- faber und ludens - Arbeiter und Spieler
- empiricus und imaginarius - erfahrungsgebunden und vorstellungsfähig
- economicus und consumus - sparsam und verschwenderisch
- prosacus und poeticus - prosaisch und poetisch"

(Edgar Morin c/o UNESCO 2001, 72)

Die seit geraumer Zeit geführte gesellschaftliche Debatte um den Verfall ethisch-moralischer Grundorientierungen muß in mehrfacher Hinsicht detailliert entfaltet werden. Überlieferte Wertparadigmen und das hilflose Aufrechterhalten des traditionellen Autoritätsgefüges in Schule, Familie und Gesellschaft bieten nicht mehr hinreichend Schutz, wenn der individualistische Freiheitsanspruch von einzelnen wahnhaft verfolgt wird. Eine ernsthafte Rückbesinnung auf das christliche Paradigma einer sinnvollen Leibpädagogik und Sinnesdidaktik könnte wesentliche Dimensionen für die Neuarbeitung des 'human factor' erschliessen und Leitorientierungen für eine nachhaltige Bildungsarbeit vermitteln. Dazu ist allerdings ein Blick hinter die Kulissen unserer gesellschaftlichen Realität notwendig und auch Mut - für Theoretiker und Forscher gilt das ebenso wie für die Berufsausübung und die alltägliche Lebensführung im komplexen schulpädagogischen Handlungsraum. Entscheidend dürfte die Neugewichtung von rationalen und emotionalen Lerndimensionen und Effektivitätserwartungen in der Schulbildung sein - eine aktuelle Herausforderung angesichts neuerer neuro-physiologischer Forschungsergebnisse.

Literatur

- Arnold Rolf (1998): *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1997): *Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe*, in: Biewer G./Reinhartz P.(Hg): *Pädagogik des Ästhetischen*. Bad Heilbrunn, S. 188 ff
- Bäuml-Rossnagl M.-A. (2002): *Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität*, in : *Bayerische Schule*, H. 9, S. 27 ff
- Bäuml-Roßnagl M.-A. c/o Doktorandenteam: *Hochschulscript 2002: Die 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft*. München/UniversitätsdruckMünchen
- Douglas-Klotz, Neil (2001): *Der Prophet aus der Wüste. Die verborgenen Botschaften des aramäischen Jesus*. München: Kösel 2001
- Dichtl, J. (1996): *Die religiöse Dimension im Kind. Forderungen für religiöse Bildungsprozesse heute auf der Basis phänomenologischer Beobachtungen bei Grundschulkindern*. Regensburg 1996
- Husserl, E.: *Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Philosophie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie*, hg. v. W. Biemel. Den Haag 1962, S. 70
- Kahlert, J. (2000): *Ganzheitlich lernen mit allen Sinnen? Plädoyer für einen Abschied von unergiebigem Begreifen*. In: *Grundschulmagazin 12*, S. 37 ff
- Morin, E. (c/o UNESCO 1999; dt. Übersetzung durch Ina Brümman 2001): *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*. Hamburg: Krämer
- Tilman, K.: *Staunen und Erfahren als "Wege zu Gott*. 1969, S. 17 und 98
- Wittmann, H. (1997): *Grußwort des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*. In: *Festschrift für Prof. Dr. H. Zöpfl*, S. 8

Dieser Text basiert auf Vorlesungsinhalten zum ganzheitlich-fächerintegrierenden Sachunterricht.

Vgl. auch: Bäuml-Roßnagl, M.-A. Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. in: Basiswissen Sachunterricht, Band VI, Kaiser/Pech (Hrsg.) Schneider Verlag Hohengehren

4.3 Menschen und Dinge als gegenseitiges Wirk Ganzes auf dem Weg des "Fühl-Sehens" erfahren

Dinge erfahren in einer Pendelbewegung

Der Mensch ersteigt eine Treppe im Nacheinander der Stufen. Auf allen Wegen kommt der Mensch "pendelnd" und "federnd" am schnellsten voran. Seine Beine sind "pendelnd" am Becken eingehängt. In der Pendelschwingung der Schritte wird das zeitliche Nacheinander der Schritte zu einem harmonischen Miteinander des Gangs. Steigekraft und Fallkraft sind im Ausgleich. Die Pendelschwingung ist eine Symbolgestalt für den seinsgerechten Umgang des Menschen mit den Dingen. "Die beiden Kräfte bilden ein Je-desto-Verhältnis. Wenn wir eine Pendelschwingung mit den Augen verfolgen und uns dabei auf die Empfindungen besinnen, die dieses Sehen in uns auslöst; wenn wir also diese inneren (subjektiven) Vorgänge ebenso als Gegenstände behandeln wie die mit den Blicken verfolgte äußere (objektive) Schwingung, so erfahren wir etwas Fundamentales: wir erfahren, daß die Beobachtung vonstatten geht. Der Gegenstand außen wird uns zum Vorgang innen. Das Objekt wird - so Goethe - zum Organ. So wird das Ineinander der Gegensätze Steigen und Fallen, Heben und senken in der Pendelschwingung als ein keimartiges Ineinander vonstatten geht, so - im Gleichklang mit deren Wahrnehmung - wird das Auseinander von mir, dem Subjekt, und dem Pendel als Objekt ein ebenso keimhaftes Ineinander wie die Steige- und Fallkraft im schwingenden Pendel. Es ist der dingliche Erfahrungsgrund des Begriffs "integral" oder der Formel von der Einheit der Gegensätze der in der sinnlichen Pendelbeobachtung zur Geltung kommt."⁹

Wenn der Mensch sich selbst "schwingend" - in rhythmischer Bewegung - auf die Dinge der Welt einläßt, erfährt er auch die Dinge "in Bewegung": in Bewegung auf ihn zu und "im Einklang" mit ihm. Kinder auf der Schaukel empfinden -

⁹ HUGO KÜKELHAUS: Eine mitzuteilende Methode. Scheidewege 2/74 Frankfurt: Klostermann 1974, S. 230/231

lustvoll schaukelnd - sich im Einklang mit der Welt. Die "übergängliche Elastizität" (Hugo Kükelhaus) bringt das harmonische zueinander von Mensch und Ding. Die Dinge erschließen sich dem Menschen im beweglichen und "gegengleichen" Übergang. So ist der einlinige Fortgang des logisch-erforschenden Denkens ein tragisches Unterfangen: "Die Menschen sind nicht bereit, ihren Gedanken dort, wo wie über die Dinge des täglichen Lebens hinausgehen, eine Grenze zu ziehen. Damit nicht zufrieden, bauen sie Teleskope, Satelliten und Beschleuniger, verbringen sie endlose Stunden am Schreibtisch, um die Bedeutung der von ihnen gewonnenen Daten zu entschlüsseln. Das Bestreben, das Universum zu verstehen, hebt das menschliche Leben ein wenig über die Farce hinaus und verleiht ihm einen Hauch von Würde."¹⁰ Wo der Mensch das "auf-ihn-Zukommen" der Dinge nicht erwartet, kann er die bewußtseinserhellende Kraft der Pendelbewegung zwischen Mensch und Ding nicht erfahren.

Die Kugel als Symbol des wechselseitigen Wirkganzen von Subjekt und Objekt

Dinge erkennen ist begründet im Dinge-ankennen: dem Anerkennen des menschlichen Verbundenseins mit den Dingen durch dasselbe Sein. Das Dasein von Mensch und Ding hat denselben Grund, dieselbe Begründung: der Seinsgrund ist derselbe, das Dasein entfaltet sich verschieden. Dinge erkennen "geht in der Erforschung und Anwendung der Funktionsbedingungen und Wirkweisen vorstatten, durch welche die Organe der Wahrnehmung (hier des Sehens) die innere subjektive und die äußere objektive Welt als ein wechselseitiges Wirk Ganzes erfahren und ins Spiel bringen, das ein und denselben Gesetzen gehorcht."¹⁴ In einem einfachen Experiment hat Hugo Kükelhaus diese Seinsgegebenheit anschaulich zur menschlichen Erfahrung gebracht: "Wir befinden uns in einem dunklen Raum. Von der Decke hängt eine weiße Kugel von etwa Kürbisgröße. Nun soll die Erfahrung die Behauptung beweisen, daß die Kugel im Hellen

¹⁰ STEVEN WEINBERG: Das Universum und der Sinn menschlichen Forschens. In: Lust am Forschen / Serie Piper. München: Piper 1989, S. 494

¹⁴ Hugo Kükelhaus, 1974, 219

ebensowenig als Kugel erscheint wie im Dunklen. Das allseitig ausleuchtende Lichtbündel eines Scheinwerfers wird auf die Kugel gerichtet: mit dem Effekt, daß sie in der Tat nicht als Kugel erscheint, sondern als flache Scheibe.... In totaler Ausleuchtung verliert sie ihrer Erscheinungs-Wirklichkeit ebenso wie in der Dunkelheit. So stellt sich die Frage, wann denn nur und unter welcher Bedingung die Kugel als das erscheint, was sie ist. Die Antwort erteilt sie uns, wenn wir sie weder der totalen Helligkeit noch der Dunkelheit aussetzen, sondern dem Zusammenspiel beider, dem Licht und dem Nichtlicht. Wir gehen dabei so vor, daß von einer Seite her Licht auf die Kugel fällt, so daß sie sich nach der entgegengesetzten Seite hin abschattet. nunmehr wird die Kugel raumhaft gesehen und erscheint so als Kugel. Damit erweist sich die Kugel als Erscheinung >Kugel< als >aufgehoben< in einer n+1-Dimension gegenüber der n-Dimension des Gegensatzpaares Licht-Nichtlicht. Wir können auch sagen: Die Kugel als Erscheinung ist der Integralzustand des Gegensatzpaares Kugel im Licht und Kugel im Dunkel. Dieser Versuch und sein Ergebnis liefert auch ein buchstäblich anschauliches und durch bloßes Hinsehen sich selbst erklärendes Modell für das Verhältnis von Subjekt und Objekt. Wenn wir nämlich das Sehen der Kugel als >Subjekt<, die Kugel selbst als >Objekt< ansetzen, so ist ihre Erscheinung als Erscheinung der Subjekt und Objekt zur Funktionseinheit aufhebenden Prozeß:"¹⁵ Damit die Kugel als das erscheint, "was ist ist" (was sie als Objekt, als Gegenstand ist), muß ein "Zusammenspiel" erfolgen. Licht und Dunkel ergänzen einander. Das Auge des Menschen wird erleuchtet durch das Licht, das von den Dingen abstrahlt. Erleuchtet das Licht die Dinge nicht, sieht der Mensch nichts. Versucht er das Licht selbst zu machen (wie im "ausleuchtenden Lichtbündel eines Scheinwerfers"), kann das Ding nicht als solches gesehen und erkannt werden: Die Kugel verliert ihre 3-dimensionale Wesen und wird vor dem Auge des Menschen zum abgeflachten 2-dimensionalen Objekt. Die Perfektion einer schattenfreien Aushüllung der Dinge schaltet den Prozeß des menschlichen Sehens aus und trennt

¹⁵ HUGO KÜKELHAUS, 1974, S.228/229

künstlich Subjekt und Objekt voneinander. Mensch und Ding erschließen sich gegenseitig nur im "wechselseitigen Wirkganzen".

Geistige Grundlagen und Animation für die Auseinandersetzung mit den Fragen nach dem Verhältnis von Mensch und Ding erhielt ich in reichem Maße bereits während meiner philosophischen Studien bei FERDINAND ULRICH, dem ich an dieser Stelle meinen herzlichen Dank aussprechen möchte. Er hat es verstanden, als Hochschullehrer nicht nur zu lehren, sondern die Hörenden anzuregen, den "je eigenen Weg" des Umgangs mit Dingen und Menschen zu gehen. Seiner engagierten "Animation" verdanke ich es nicht zuletzt, daß ich im Rahmen meiner langjährigen naturwissenschaftlichen und sachunterrichtsdidaktischen Studien nicht in einem eingeeengten "Camera-obscura-Blick" verhaftet blieb, sondern immer wieder den Blick auf die Dinge hin "frei" bekam und ins "Offene" schauen konnte....

Dinge sehen schafft Dinge nicht

Die Dinge sehen - die Dinge möglichst genau zu sehen: darum hat sich der Mensch der Neuzeit ganz besonders bemüht. wo das Licht der Welt die Dinge scheinbar zu wenig beleuchtet hat - wo das menschliche Auge scheinbar zu geringe Sehkraft entwickeln kann: da hat der Mensch versucht, diesem Mangel abzuhelfen. Er stellte die Dinge in die Dunkelkammer des wissenschaftlichen Untersuchungslabors, um mit der "camera obscura" alles Details der Dinge sehen zu können. Doch durch den präzisen technologischen Zugriff ging der grenzenlose, vom umfassenden Licht erfüllte Blick auf Dinge und Welt verloren. "Das Auge sei demnach nichts als ein hochkomplizierter Apparat, der das Licht ins Auge fallen läßt, durch Brennpunkteinstellung kontrolliert und die koordinierten Bilder dem Gehirn weitergibt. Nur noch der Vermittlung und Kontrolle dienen also die organischen Einzelteile dieser Apparatur: die durchsichtige Hornhaut, das klare Kammerwasser, die ringförmige Regenbogenhaut und die Pupille. Das Licht passiert diese Partien und erreicht schließlich die Netzhaut. Das Auge ist nichts als eine Camera obscura, die Lichtenergien an die Netzhaut weiterleitet, wo sie chemisch verarbeitet werden und als elektrische Signale das Gehirn erreichen, in

dem dann wohl der eigentliche Sehakt stattfindet."²². Der "obscure" Blick wurde zum abgesonderten Blicken - zum absondernden Blick von den Dingen und vom Menschen selbst. Mit dieser Anstrengung die Dinge in der Begrenztheit des menschlichen Blicks allein sehen zu wollen - damit hat der Mensch die Dinge in seine eigenen Grenzen eingebunden. Wo der Mensch die Dinge aus sich schaffen will, verliert er die Dinge als "andere" - als "Anderes" seiner selbst. Und der Verlust der Dinge als "Gegen-über" läßt ihn auch sich selbst nicht mehr als "anderer", als "Anderen" zu den Dingen der Welt erfahren.

Vom Gegenstand absehen durch Fühl-Sehen

"Wir stellen uns nun ... mit leicht gespreizten Beinen auf - etwa vor ein offenes Fenster oder im Freien, mit möglichst weitem Blickfeld. Breiten die Arme in Schulterhöhe aus, bis sie eine gerade Linie bilden. Jetzt versuchen wir, die rechte und die linke Hand gleichzeitig zu sehen. Wir bemerken bald, daß dies gelingt, wenn wir die Finger flatternd, gleichsam wie Flimmerhaare, bewegen. Allerdings ist dieses Sehen eher ein Fühlen wie ein Sehen. Wir versuchen, die Hände noch zu fühlsehen, wenn die Arme schon über 180° nach hinten gebogen sind. Die Flimmerbewegung der Finger tritt seitlich vom äußersten Rand her in den Bereich der Augenlinse ein als ein Reiz, der an der Grenze zwischen Sehen und Bewegungsempfindung liegt. Man weiß nicht zu entscheiden, ob man die spielenden Finger noch als Eigenbewegung empfindet, oder ob man sie schon sieht."²³ An diesem Selbstversuch zeigt Hugo Kükelhaus "organo-logisch" auf, wie der Mensch durch gegenstandsfreies Sehen, durch "Nicht- und Nichts-Ansehen" den Blick "ins Offene" tun kann. Erst im völlig offenen und freien Blick auf die Dinge - im Gegenstand - entbundenen Blick" - erfährt der Mensch intensiv zusammen mit den Dingen sich selbst:" Man weiß nicht zu entscheiden, ob man die spielenden Finger noch als eine Eigenbewegung empfindet, oder ob man sie schon sieht".

²² HEINRICH SCHIPPERGES: Welt des Auges. Zur Theorie des Sehens und Kunst des Schauens. Freiburg/Basel/Wien:Herder 1978, S.38

²³ HUGO KÜKELHAUS, 1974, S. 227

In diesem "Zwischen" von Mensch und Ding liegt eine besondere Möglichkeit der ganzheitlichen Ich-Ding, Mensch-Welt-Erfahrung. Die Grenzen zwischen beiden wird zur Vermittlung. Das "Ereignisganze" des "Fühl-Sehens" bringt Eigenbewegung und den Blick ins Offene in-eins. "Bei diesem völligen Offensein gegenüber dem (übrigens ovalen) Sichtfeld kommt es zur Erfahrung einer Empfindung, deren Wurzeln vermutlich in die Frühschichten der Keimentwicklung hinabreichen: in das raum-zeitliche Ereignisganze, aus dem die Augenerne als mit dem Hirnstamm verbundene Drüsen hervorgingen. So ist auch erklärbar, daß sich beim richtungs- oder gegenstandsfreien Sehen die Empfindung einstellt, das Sehvermögen wurzle im Rücken, rechts und links vom Rückenmarkstrang. Und damit zusammenhängend wären auch die Gegenstände im vorderen Sehfeld Projektionen (oder Ausläufer) von Dingen, die im Rücken liegen. Plötzlich spüren wir, daß das Aktuelle, dem wir im Wachzustand hingegeben (oder ausgeliefert) sind von einem nicht faßbaren Potential im Rücken gespeist wird. Das, was vorne geschieht, ist das Mündungsdelta von Strömen, die hinter dem Rücken entspringen. Diese Empfindung ist deswegen eine folgenreiche Selbstentdeckung, weil sich mit ihr das einseitige Vorne der gewohnten Lebensrichtung durch Rückbindung an einen hinterwärtigen Anfang zu dem Regelkreis schließt, durch den das linear zielende Gerichtetsein erst Sinn erhält." ²⁴

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990): Gott auf dem Weg zum Menschen im Licht der Dinge. Gotteserfahrung durch Dingerfahrung auch nach Hugo Kükelhaus (1900-1984) in: Gottes Nähe. Religiöse Erfahrung in Mystik und Offenbarung. P. Imhoff (Hg). Würzburg

²⁴ ebda, S. 227/228
152

4.4 Ethisch begründete Handlungsorientierung in Relationalität von Ich-Wir-Welt

Die seit geraumer Zeit geführte gesellschaftliche Debatte um den Verfall ethisch-moralischer Grundorientierungen muss in mehrfacher Hinsicht detailliert entfaltet werden. Überlieferte Wertparadigmen und das hilflose Aufrechterhalten des traditionellen Autoritätsgefüges in Schule, Familie und Gesellschaft bieten nicht mehr hinreichend Schutz, wenn der individualistische Freiheitsanspruch von einzelnen wahnhaft verfolgt wird. Doch Ausgrenzung und Segregation - immer noch gesellschaftlich sanktioniert - sind gefährliche Maßnahmen und führen zu lebenszerstörerischen Handlungen - sowohl von einzelnen wie auch von Gruppen.



Als globalgesellschaftliche Defizite sind heute anzunehmen:

- keine Dialogreserven zwischen Menschen und Kulturen -
- mangelnde intersubjektive Klärung von Problemen im Lebensalltag -
- soziokulturelle und geistige Wurzeln des Terrorismus -
- allüberall Besserwisserei statt kritischer Solidarität -
- fehlende individuelle Selbstgewissheit durch vernünftige Erklärungen -
- Unsicherheit in den real-transparenten Lebenszielen -



Mit diesen soziologischen Mahnpfeilern sind wichtige pädagogische Aufgaben eröffnet. Den humane factor in der Globalisierung für die Gegenwart und Zukunft mit "sichern" helfen: dazu sollen Leitorientierungen durch die Erziehung vermittelt werden - im Sinne einer corporate identity. Wie Kinder und Jugendliche heute leben, was sie erleben und wie sie lernen, hat für ihre eigene Zukunft und die Zukunft unserer Gesellschaften grundlegende Bedeutung.

Mit dem von Edgar Morin 1999 im Auftrag der UNESCO publizierten Werk über "Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft" (orig. „Les sept savoirs nécessaires à l' education du futur") sind "sieben Säulen" für die geistige Grundlegung der elementaren menschlichen Lern- und Lebensqualitäten charakterisiert. Mit seiner Vision (Utopie/ Kreativität) ist ein neues Erziehungskonzept grundgelegt, das auf die Reformierung nationaler und internationaler Erziehungs- und Unterrichtsprogramme hinweist. Dieses Dokument intellektuell angestrebter und im komplexen Denkmodus anspruchsvoller Erziehungsphilosophie ist ein wertvoller Beitrag für die internationale Debatte, wie Erziehung auf eine dauerhafte Entwicklung hin neu zu orientieren ist. Mit Hilfe der herausragend weisen Ideen von Edgar Morin sollte eine gesellschaften-übergreifende Disputation entfacht werden, "die dazu beiträgt, Erziehern und Entscheidungsträgern zu helfen, ihr eigenes Denken über dieses vitale Problem zu klären" (Mayor in Morin E., 2001, 13).

Dazu ist allerdings ein Blick hinter die Kulissen unserer gesellschaftlichen Realität notwendig und auch der Mut zum Durchbrechen der eingeschliffenen Routine des Bescheidwissens - für Theoretiker und Forscher gilt das ebenso wie für die Berufsausübung und die alltägliche Lebensführung. Denn die von Menschen und ihrer Machtgier heraufbeschworene globale Lebenskrise in der Natur - und Menschenwelt kann nur durch eine grundsätzliche Umorientierung im Denken und Handeln bewältigt werden. Mit dem Anliegen, jene denkerischen Grundlagen und Verstehensgrundlagen aufzuklären, welche "die menschlichen Beziehungen aus ihrem barbarischen Zustand der Verständnislosigkeit" (Morin, E., 2001, 20) herausführen - mit diesem eminent humanistisch-pädagogischen Anliegen hat sich das Autorenteam dieses Hochschulscripts im SS 2002 im Rahmen des von mir geleiteten Doktorandenkolloquiums auf den Weg gemacht, Edgar Morins "pädagogisches Testament" zu verstehen. Der Handlungshorizont des eigenen pädagogischen Bemühens in Studium, Forschung, Berufspassionalität und Privatleben war dabei gleichsam die "Interpretationsfolie" für die Reflexion. Deshalb spiegelt die Zusammenstellung der Arbeitsbeiträge in diesem Hochschulscript auch die spezifische Intention der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer wieder - sowohl in der denkerischen Axiomatik wie auch in der

handlungsbezogenen Exemplifizierung. Die Rationalität und das Reale wurden im argumentativen Pendeln zwischen der logischen Begründung und der empirischen Bedeutsamkeit wahrgenommen. Geleitet wurde die denkerische Entfaltung von den "sieben Fundamenten des Wissens für eine Erziehung der Zukunft", wie sie Edgar Morin auf internationaler Dialogbasis dokumentiert hat - sieben geistige Fundamente mit Paradigmencharakter, auf die gleichsam von den einzelnen Mitarbeitern im Autorenteam "Säulen" des pädagogischen Verstehens und Handelns aufgerichtet wurden - vgl. dazu die Metaphern-Visualisierung und die spezifischen Titelangaben zu den Kapiteln I - VII.

Schul-Bildung trägt dazu bei, die soziale Verantwortung für den Erhalt und die Weiterentwicklung gesellschaftlicher Lebensqualitäten wahrzunehmen. Das Mesosystem Schule gilt immer noch als Statuserwerbsmodell; deshalb ist der schulverursachte Mangel an echten Bildungskompetenzen, die einer lebenslangen Evaluation standhalten, kaum korrigierbar in der Lebens- und Berufslaufbahn von Menschen. "Das kulturelle Imprinting prägt die Menschen von Geburt an, durch den Stempel der familialen Kultur zuerst, der schulischen anschließend und setzt sich dann fort in der Universität und im Beruf" (Morin E., 2001, 35). Der Mangel an Kompetenzerwerb ist sozial konstruiert - soziale Disparitäten markieren auch die Bildungsdefizite moderner Gesellschaften. Bildungskompetenz-Erwerb ist ein prozesshaftes Geschehen - ein personaler Lernprozess im interpersonalen Bezug.

Dieses mit der PISA-Debatte neu aufgedeckte Bildungsaxiom bestimmt eine am Menschen orientierte Bildungsauffassung wesentlich. Von W. v. Humboldt wurde sie 1809 so formuliert: "Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin".

Dieser Text ist entnommen aus Bäuml-Roßnagl und Doktorandenteam (2002): Pädagogisches Handeln aus ethischer Sicht Ergebnisse eines Doktorandenkolloquiums 2002 zu "Edgar Morin: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft". (UNESCO 1999; deutsch 2001: Krämer Verlag Hamburg: ISBN 3-89622-043-8) auch als Druck oder CD-Version erhältlich! Aufgrund der großen Nachfrage Online-Veröffentlichung 2004 - Sig. BSB München 4 PVA 2003.691



Prolog

Autor: Prof. Dr. Bäuml-Roßnagl



- I. Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion trotz rationaler Ungewißheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘ für die Erziehung wagen
Autoren: Franz Hatheyer/Bernhard Stalla



- II. Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis über Erziehung in lebendigen Vernetzungen Erkenntnisse gewinnen
Autoren: Hansjoachim Kessler/Brigitte Zöpfl



- III. Die Grundbedingungen des Menschen lehren.
Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance
Autoren: Petra Merkel/Barbara Weber



- IV. Die irdische Identität lehren
menschliche Identität entwickeln in spiraliger Entfaltung
Autoren: Gabriele Grüner/Andreas Vonier



- V. Sich den Ungewißheiten stellen in pädagogischen Situationen
Risiko und Chance von Ungewißheit wahrnehmen lernen
Autor: Anuschka Herrmann



- VI. Verständnis lehren einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen
Autoren: Wilma Aigner/Katja Staudinger



- VII. Die Ethik der menschlichen Gattung
Lehrerprofessionalität ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten
Autoren: Jonna Huttunen/Susan Wehrmaker
Epilog
Autoren: Margot Gayer-Fleps/Christa Hellmeier/ Mika Wakabayashi

5. Sozialkompetenz und Dialogkultur als bildungspraktische Maximen

Ebenso wie die konkrete Dingerfahrung ist die Erfahrung der Mitmenschen - der Anderen - für den Menschen ein schillerndes Phänomen, in dem die Dimensionen der Vertrautheit und die der Fremdheit im aktuellen Erfahrungsfeld zu Konfigurationen zusammengehen, die ähnlich den Drehbewegungen eines Kaleidoskops ständig wechseln.

Bäuml-Roßnagl 2004

Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung, wobei die Unmittelbarkeit kindlicher Sinneserfahrungen in schulischen Bildungsprozessen zu sozial erwünschten ästhetisch-ethischen Erlebnis- und Handlungsweisen übergeführt werden soll.

Bäuml-Roßnagl 1997

Und wer mit offenem Blick mit Kindern täglich umgeht, sieht die elementaren Lebensfragen in den Augen der Kinder und hört sie "zwischen den Worten des Alltags hindurch".

Bäuml-Roßnagl 2000

Ist Wissenschaft tatsächlich Erkenntnis ohne Liebe? Liebe kann im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess charakterisiert werden als 'Denken in Zusammenhängen', über die Fächergrenzen hinweg... Wenn der Logos nicht an die Logistik verraten wird, bleibt er anschaulich und die Theoria wird zum Schauen.

Bäuml-Roßnagl 1999



5. Sozialkompetenz und Dialogkultur als bildungspraktische Maximen

5.1. Beziehungsethische Einsichten auf der Suche nach einer schulpraktischen Dialogkultur

5.2. Ontogenese und Sozialisation ästhetischen und ethischen Verhaltens in basaler Verknüpfung

5.3. Soziokulturelle Wirkungsdimensionen der Schulbildung als Bildungsethos

5.4. Dynamisches Denken als Motiv einer hochschuldidaktischen Studienkultur

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. c/o Sudierende (2003) Sozialkompetenz durch Sachunterricht – Ergebnisse einer LVA im Wintersemester 2002/3, online-Publikation unter: www.widerstreit-Sachunterricht.de (ISSN 1612-3034)
- Bäuml-Roßnagl, M.-A.. Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie 1990. Regensburg/ Roderer, bes. Kap 4 und Kap. 7 2. Auflage als online-Publikation unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. in: Pädagogik des Ästhetischen, hg. von G. Biewer und P. Reinhartz. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S.188 - 203
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): Wege in eine neue Schulkultur in: Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Hrsg. von Bäuml-Roßnagl, M.-A. Braunschweig Westermann
- Bäuml-Roßnagl M.-A.(1993) "Schulkultur" in: Grundchule von A bis Z. Heckt D. / Sandfuchs U.(Hrsg.) Braunschweig Westermann, S.225
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1992): Lehr-Perspektiven. Hochschuldidaktische Anmerkungen zur Lehrsituation. In Grundschule Nr. 10/1992, S. 45 f
- Interaktion für das perfekt Kind. Lehramtsstudenten der LMU haben das „PEG_Spiel“ erfunden, um spielerisches Lernen für ihr Studium zu nutzen. Von Marten Rolff Süddeutsche Zeitung vom 8.11.2004 (Mit freundlichen Genehmigung der „Süddeutschen Zeitung“)

5. Sozialkompetenz und Dialogkultur als bildungspraktische Maximen

5.1. Beziehungsethische Einsichten auf der Suche nach einer schulpraktischen Dialogkultur

- **Lernen im sozialen Miteinander und beziehungsethische Einsichten:
Der "Andere" - der Fremde "ist wie Du"**

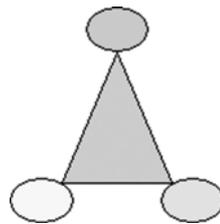
Um der Gefahr des Selbstverlustes zu entgehen, muss das Individuum sich abgrenzen. Die Ich-Abgrenzung hat identitätssichernde Funktionen. Damit es nicht zu einem Ichverlust kommt, muss der einzelne Mensch erkennen und verstehen - aber auch wollen - dass es sozialer Verhaltensmuster bedarf, um das gesellschaftliche Miteinander der Menschen erträglich zu machen. Identitätsbildung meint nicht völlige Übereinstimmung ("Einheit") mit dem oder den Anderen, sondern die Erfahrung des "Anders-Seins" als Andere, des Einmalig- und Einzigartig-Seins. Ein Mensch, der mit sich gleichsam identisch ist, schafft es auch, die Gegensätze und unterschiedlichen Strebungen in der eigenen Person zu einer Synthese zu bringen. Die "Annahme des eigenen Selbst" ist nach Romano Guardini ein wesentliches und lebenslang anzueignendes Bildungsmotiv.

Die konflikträchtige Selbstbildungsaufgabe des Individuums besteht darin, seine Ich-Identität in Interaktionsprozessen sozialverträglich zu bestimmen. Soziale Ansprüche und individuelle Strebungen sind dabei in Balance zu halten. Ich-Autonomie, Ich-Integration, zu sich „Ja“ sagen können sind mit Ich-Abgrenzung, Frustrationsregulation und Gruppenfähigkeit zu vereinbaren oder abzustimmen. "Die Vereinigung antagonistischer Strukturen findet einen Ausdruck im ambiguen Charakter des menschlichen Leibes. Der Ambiguitätsbegriff stellt eine Überwindung dualistischen Denkens dar, da er auf der grundlegenden Annahme der „psychophysischen Indifferenz des Leibes“ und der darauf basierenden „Einheit von Verhalten und Erleben“ (Herzog, M., 1992, 462) beruht. Dabei handelt es sich nicht bloß um eine Verknüpfung im Sinne eines „sowohl als auch“ bzw. „weder noch“, sondern um das Phänomen der Verbindung heterogener

Elemente. Die von Merleau-Ponty geprägte Bezeichnung „gute Ambiguität“ (Merleau-Ponty, M., 1973, 11) steht für eine wechselseitige Durchdringung von Eigenem und Fremdem, von Kultur und Natur, von Geist und Körper, ohne die Verschiedenheiten der einzelnen Bereiche zu nivellieren.¹² Das Eigene und das Fremde wird am eigenen Leibe erfahren, die leibliche Bedingtheit des Menschen erfordert einen responsiven Lebens- und Lernvollzug. Ebenso wie die konkrete Dingerfahrung ist die Erfahrung der Mitmenschen - der Anderen - für den Menschen ein schillerndes Phänomen, in dem die Dimensionen der Vertrautheit und die der Fremdheit - die Widerständigkeit der Dinge bzw. der fremde Blick - im aktuellen Erfahrungsfeld zu Konfigurationen zusammengehen, die ähnlich den Drehbewegungen eines Kaleidoskops ständig wechseln.

Hochschuldidaktische Strategie

Subjektiver Zugang zum Thema als Basis für Individual- und Dialog-Lernen
SELBST-KOMPETENZ-Perspektive

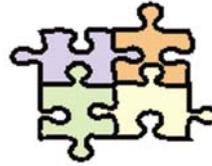


Bildungssoziologischer Kontext
als Basis für Teamwork und
gesellschaftliche Relevanz
SOZIAL-KOMPETENZ-Perspektive

Vielfalt der Fachinhalte
als Basis für die integrative
Zusammenschau von Fachwissen
SACH-KOMPETENZ- Perspektive

12. Dieses Zitat ist Merkel P. / Weber B.: Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance in Bäuml-Roßnagl und Doc-Team (2002), III

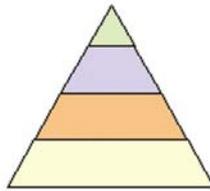
Im WS 2002/3 habe ich im Rahmen der LPO I (§ 40 (1)) eine Lehrveranstaltung zum Sozialkompetenzerwerb durch Sachunterricht angeboten. Die einführende Debatte zum besonderen Stellenwert von Sozialkompetenz als Unterrichts- und Erziehungsziel in der Grundschule kreiste vor allem um die spezielle "nach-Pisa"-Problematik des "social impact" und motivierte die Seminargruppe nachhaltig zu aktiver Beteiligung und zum Erfahrungsaustausch über bereits gemachte schulpraktische Erfahrungen. Die Analyse von aktueller Fachliteratur zum Aufgabenbereich "Sozialkompetenzerwerb" ließ das Problem erkennen, dass zahlreiche neuere Fachpublikationen nicht spezifisch genug auf die besonderen Aufgaben und Möglichkeiten sowie Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden im Grundschul- und Sonderschulbereich abgestimmt sind. So fanden wir es für notwendig, eine eigene Dokumentation zur SACHE-SOZIALKOMPETENZ zu unserer Seminararbeit für Studienzwecke gemeinsam zu entwickeln. So entwickelten wir als Ergebnis intensiver gemeinsamer Studien und Seminar diskurse eine CD-Dokumentation wie auch eine online-Publikation, welche wichtige fachinhaltliche Ergebnisse und Arbeitsmodi einer universitären Lehrveranstaltung zur LPO I zum Themenbereich SOZIALKOMPETENZERWERB DURCH SACHUNTERRICHT dokumentiert: unsere Studienergebnisse können nun anderen Studierenden - für ähnliche Seminarthemen und auch für die Examensvorbereitung - zur Verfügung gestellt werden. Ganz besonders freuen wir uns über Rückmeldungen aus dem Kreis interessierter Lehrkräfte und Fachkollegen. Unsere Seminargruppe wird das komplexe Thema SOZIALKOMPETENZ ALS PROZESSZIEL VON SACHUNTERRICHT noch länger beschäftigen - diese Verlaufsdocumentation zu unserer diskursiven Auseinandersetzung kann nur als anfängliches Verstehen und gleichsam als Wegsuche charakterisiert werden - der Prozess des Miteinander-Erkundens war allerdings eine wichtige Erfahrung für die theoretische Annäherung und praktische Handlungsorientierung. Als Gastdozentin (DAAD) war Frau Dr. Valentina Nevskaja von der Pädagogischen Staatsuniversität Vladimir an unseren Seminarsitzungen interaktiv beteiligt - unsere gemeinsam erarbeitete CD-Dokumentation zur SACHE SOZIALKOMPETENZ kann nun auch von den Lehramtsstudierenden In Vladimir/Moskau genutzt und diskutiert werden.



Expertenwissen der Dozenten

Schulpraktiker-Know-How
Studentische Selbstexpertise
Fachliteraturfundus

im Dialog mit



Erkenntnisinteresse der Studierenden

schulpraktischer Beobachtung
praxeologischer Reflexion
Teamwork-Austausch

Hochschuldidaktische Fehlerproblematik

- Simplifizierung von Sachinformationen
 zugunsten praxeologischer Vereinfachung
- 'Kreuzwortsel'-Informationen ohne alltagsbezogene Sinnvernetzung
- Ideologisierung wissenschaftlich 'gesicherten' Wissens
 gegenüber der Alltagsvernunft
- Überbetonung der Wissens-Implementation
 gegenüber dem Wissenserwerb-Prozess
- Übergewichtung der Wissensproblematisierung
 gegenüber der Handlungsorientierung

- Die in gemeinsamer Arbeit erstellte CD-ROM mit ca. 40 DIN-A4 Inhaltsseiten wird Studierenden und Dozenten wie auch Lehrkräften in der Unterrichtspraxis als authentische Studiendiskussionsplattform zur Verfügung gestellt - siehe Anlagen.
- Für einen größeren Nutzer- und Fachdiskussionskreis sind wir online auf der sachunterrichtlichen Internetplattform der Universität Frankfurt unter www.widerstreit-sachunterricht.de / Ebene I: Sozialwissenschaftlicher Lernbereich

Mit Hilfe dieses "Mediums CD-ROM" hat sich auch eine lebendige Vernetzung von Lehrerprofessionalitätsaspekten in der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung ergeben; sowohl in Veranstaltungen der Lehrerfortbildung wie auch in kooperierenden Lehrveranstaltungen an der Universität erleichtert die Wissensvermittlung per CD die Standortbeschreibung der eigenen Professionsperspektive zum Thema. Der vielbeschworene "social impact"- oder hier "social practical impact" - wird durch die authentischen Bildpräsentationen des universitären Lern-Lehr-Prozesses ebenso realisiert wie durch kritisch-konstruktive Stellungnahmen von professionellen Seminarteilnehmern aus der 2. und 3. Lehrerbildungsphase.

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl zusammen mit Studierenden für das Lehramt an Grundschulen/Sonderschulen an der LMU-München: Sozialkompetenz durch Sachunterricht – Ergebnisse einer LVA im Wintersemester 2002/3 - CD-Publikation und online-Publikation unter: www.widersteit-Sachunterricht.de (Ebene I)

Beziehungskompetenz als Realstrategie in Schule und Hochschule

Empirische Daten zur schulpraktischen Situation

Neuere Forschungserhebungen zur Lehrerkompetenzforschung haben die dringliche Notwendigkeit der vertieften Weiterarbeit in der Lehrerbildungsarbeit (Phase I, II und III) an diesem lehre-interaktiven Projekt zur SACHE - SOZIALKOMPETENZ überzeugend bestätigt. So wurde im Rahmen einer

umfangreichen Erhebung bei Grundschullehrkräften zu wichtigen Faktoren der Lehrerprofessionalität ein außerordentlich hoher Qualifikationsbedarf der amtierenden Lehrkräfte festgestellt. Die Parameter 'Beziehungskompetenz', 'Sozialkompetenz' und 'ethische Kompetenz' führen die Rangfolge augenscheinlich an, was folgende Statistik ¹ veranschaulicht:

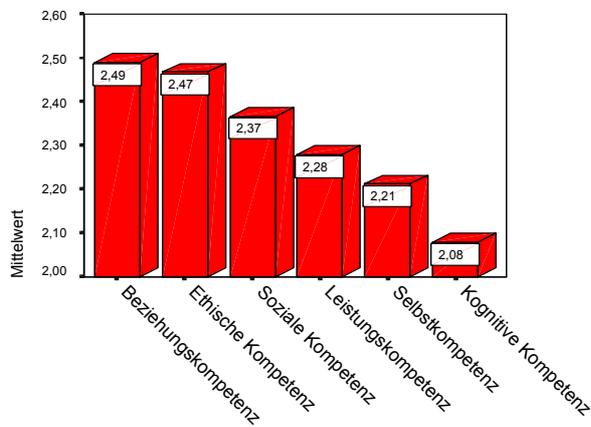


Diagramm 2.1 - Rangfolge aller Detailkompetenzen der Kategorie „Realität“

¹ Die umfangreiche Datenerhebung erfolgte im Rahmen einer von mir betreuten empirischen Erhebung im Rahmen einer Dissertationsstudie, durchgeführt von Katja Staudinger im Raum München.

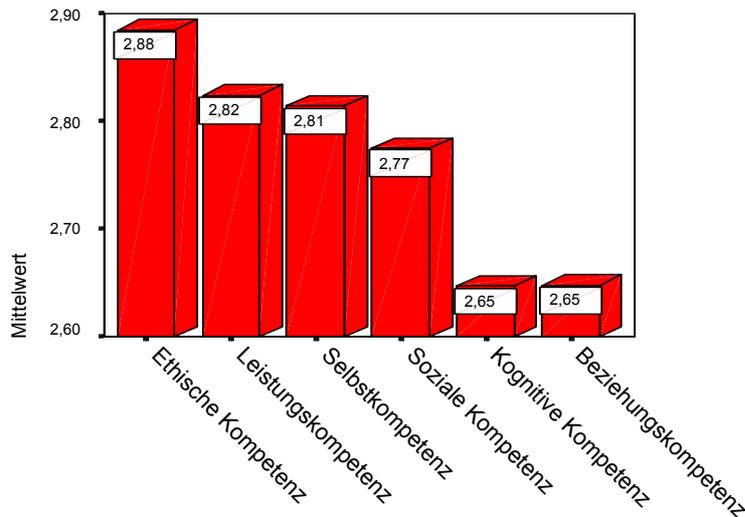


Diagramm 2.2 - Rangfolge aller Detailkompetenzen der Kategorie „Wunsch“

Ein Beispiel zur hochschuldidaktischen Situation

Innerhalb von Lehrveranstaltungen an der Universität München habe ich in Form eines Evaluationsbogens den Studierenden die Möglichkeit gegeben, die Bedeutung eines kommunikativen Studienstils für ihre individuelle Aneignung von Studieninhalten zu reflektieren und gemeinsam zu diskutieren (vgl. Abb.3 und Abb.4). Die tabellarischen Übersichten (Abb. 3 und Abb. 4) beziehen sich auf einen Ausschnitt der qualitativ ausgerichteten Gesamtevaluation meiner Hochschul-lehre, die von mir in Zusammenarbeit mit der Schulpsychologin Dr. Petra Merkel/ inhaltliche Supervision und Sabine Niedermaier/statistische Bearbeitung durchgeführt wurde.

Abb. 3 : Evaluationsbogen zum kommunikativen Lehrstil (Bäumel-Roßnagl M.-A. 1999)

Bäuml-Roßnagl 1999 / LVA-Evaluationskategorie:

Kommunikativer Studienstil in der LVA-Arbeit (TYP 2)

Welche Zusammenhang zwischen der Aneignung von Studieninhalten und kommunikativen Handlungen konnten Sie in dieser LVA erfahren ?

Geben Sie bitte Ihre persönliche Einschätzung an !

Ich persönlich arbeite gerne mit anderen zusammen

Trifft nicht zu trifft zu

Ich konnte Beziehungskonflikte austragen lernen

Trifft nicht zu trifft zu

Ich erfuhr eine Regression meiner eigenen Leistungen durch andere Gruppenmitglieder

Trifft nicht zu trifft zu

Ich bemerkte einen Gesprächsgewinn für Wissen und Einstellungen durch das Studium innerhalb einer Arbeitsgruppe

Trifft nicht zu trifft zu

Ich meine, dass die Praxisreflexion in der Gruppe besser geschieht

Trifft nicht zu trifft zu

Ich denke, wenn ich in Kleingruppen arbeite, ist das eine Vorübung für meine spätere Arbeit im Lehrerkollegium

Trifft nicht zu trifft zu

Ich erfahre einen erweiterten Theoriegewinn und Kreativitätsschulung wenn ich meine Ideen mit denen anderer verbinde

Trifft nicht zu trifft zu

Die Gruppenleitung durch eine(n) Tutor/in erachte ich als notwendig

Trifft nicht zu trifft zu

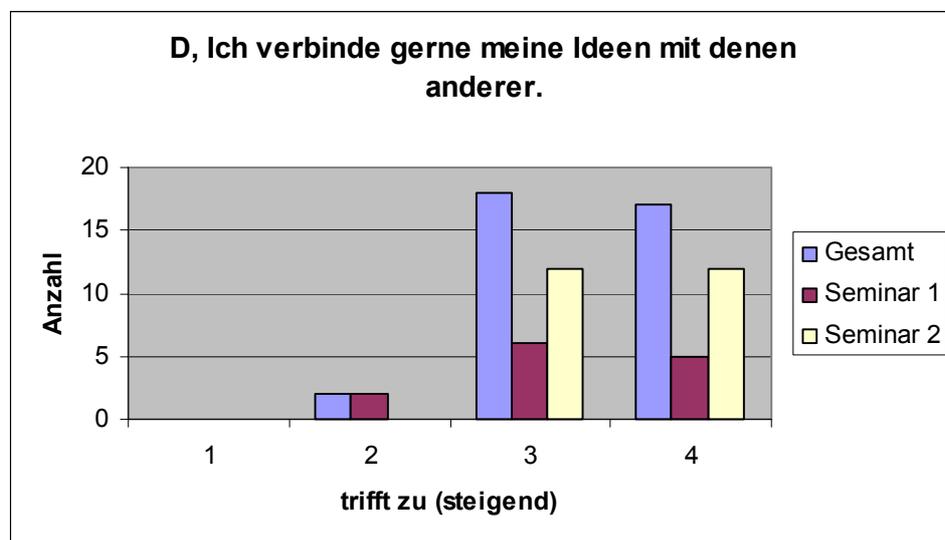
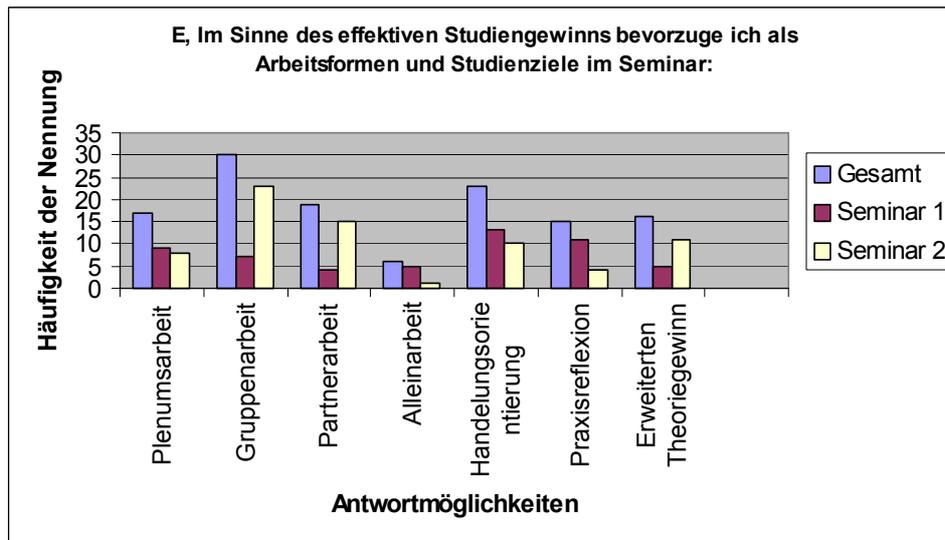


Abb. 4 Ergebnisse zur Seminarevaluation in bezug auf den kommunikativen Studienstil (Auszug / vgl. dazu die Kategorien in Abb. 3)

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. und Studierende: Bäuml-Rossnagl M.-A. c/o Studierende (2003): Sozialkompetenz durch Sachunterricht - Ergebnisse einer LVA im WS 2002/3 in: www.widerstreit-sachunterricht.de / Ebene I: Sozialwissenschaftlicher Lernbereich / ISSN 1612 - 3034
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004): Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich - Sache – Wir: in Kaiser A. / Pech D.(Hg), (2004): Basiswissen Sachunterricht. Band II. Hohengehren/Schneider
- Beck G. & Scholz G. (1995): Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule. Reinbeck
- Bieringer, S. c/o Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004): Beurteilung von sozialem Verhalten - Analyse der Problemfelder und Vorschläge zur methodischen Umsetzung. Wiss. HA - LMU-München
- Crisand, E. (2002): Soziale Kompetenz als persönlicher Erfolgsfaktor. Heidelberg: Sauer Seine Heiligkeit der XIV. Dalai Lama, „Das Buch der Menschlichkeit – Eine Ethik für unsere Zeit“, Bastei Lübbe, 2002
- Greenspan S./Bernly, B.(1999): Die bedrohte Intelligenz. Die Bedeutung der Emotion für unsere geistige Entwicklung. aus dem Amerikanischen. München/Bertelsmann
- Klang, E. (2003): Emotionale Intelligenz und Self-Science. Eine curriculare Herausforderung für die Verbesserung von Schulqualität. Regensburg 2003
- Köhle K.: Wie die Seele das Glück erlebt. Die Sicht der Tiefenpsychologie. In: ETHIK und UNTERRICHT. Zeitschrift für die Fächergruppe Ethik/Werte und Normen/LER Praktische Philosophie, 10. Jg. 4/ 99 (Diesterweg), S.13
- Kunter, M. c/o Baumert (2002): Soziale Kompetenz/ Forschung. MPI für Bildungsforschung/ Berlin.
- Lippitz W. (2003): Differenz und Fremdheit. Phänomenologische Studien in der Erziehungswissenschaft. Frankfurt: Peter Lang
- Merkel, P. (2003): Lernen als relationales Phänomen. Leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdiagnostik. Roderer/Regensburg, S.226
- Merleau-Ponty, M. (1976): Die Struktur des Verhaltens. Übersetzt und eingeführt von E. Waldenfels. Berlin/New York: Walter de Gruyter
- Herzog, M.(1992): Phänomenologische Psychologie. Grundlagen und Entwicklungen. Heidelberg: Asanger

- Meyer-Drawe K. (1999): *Herausforderung durch die Dinge. Das Andere im Bildungsprozess. Zeitschrift für Pädagogik. 45., S. 329 - 336*
- Seyfried B., Hg. (1995): *Stolperstein "Sozialkompetenz". Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen? Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld*

5.2. Ontogenese und Sozialisation ästhetischen und ethischen Verhaltens in basaler Verknüpfung

- **Begegnung und Dialog als menschengemäße Erfahrung der Welt**

"Un-mittelbare" Begegnung mit den Dingen als Unterrichtsprinzip

Spätestens seit J.A. Comenius (1592 - 1670) ist dem abendländischen Denken ganz bewußt gemacht worden, daß jede schulische Bildung lebensfern und wirkungslos ist, wenn sie ihre unterrichtlichen und erzieherischen Bildungsbemühungen nicht auf der Basis realer Anschauungen aufbaut. Mit programmatisch gewordenen Forderungen hat Comenius in seiner "Didactica Magna" und in seinem "Orbis sensualium pictus" immer wieder die Einheit von Sachlichem und Sprachlichem, von Lebensnähe und Sach- bzw. Facherklärung betont. Grundprinzip aller Bildungsarbeit ist es demnach, "so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern (zu) schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen... Die Dinge müssen den Dingen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein ...mit realer Anschauung gemacht werden" (J.A. Comenius 1627). Die Anschauung der Welt - mit allen Sinnen vollzogen - führt nach Comenius zur Erfahrung vom Sinn der Welt. Sach"ansichten" und Welt"sichten" sind auch von J.H. Pestalozzi (1746 - 1827) in enger gegenseitiger Beziehung und Bedingung erläutert worden. Als Pädagoge, der aus dem pädagogischen Tun und fürsorglichen Leben mit Kindern heraus seine pädagogischen Theorien entwickelte, hat er immer wieder aufgezeigt, wie bildungsgrundlegend es ist, "den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne

des Kindes nahe berühren, ins Auge zu fassen" (vgl. bes. das "Buch der Mütter" und "ABC der Anschauung").

Die konkrete Anschauung der Dinge der Lebenswelt war im abendländischen Bildungsdenken eine Forderung, die deshalb von Schulreformern und pädagogischen Erneuerern so intensiv vertreten wurde, weil die reale Schulwirklichkeit oft weit entfernt war von einer unmittelbaren Anschauung und Begegnung der Schüler mit den Dingen der Welt. Eine "Lern- und Buchschule" hat sich nicht nur im 19. Jahrhundert breit gemacht. Es scheint im "Wesen" der "Institution Schule" zu liegen, "Wortstudium anstelle von Sachstudium" besser betreiben zu können, lieber betreiben zu wollen und erfolgreicher beschreiben zu können. Davon zeugen viele Schulerinnerungen von Schülern aus Gegenwart und Vergangenheit. Doch bis heute treten "Reformpädagogen" und "alternative Schulkonzeptoren" nachdrücklich und phantasievoll dafür ein, daß "Schule und Leben" sich als zusammengehörig erfahren möchten, daß Begriffe und Dinge, Anschauung und Weltanschauung, Sachinhalte und Sinnaussagen in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit und Bedingtheit im Bildungsgeschehen gesehen werden. Besonders in der Grundschulbildung ist das Prinzip der Lebensnähe, der Heimatorientierung, der unmittelbaren Begegnung mit den Bildungs-"gegenständen" das Leitprinzip unterrichtlichen Arbeitens (vgl. Bäuml-Roßnagl 1979, S.78 ff). Für das Fach "Sachunterricht in der Grundschule" wird immer wieder betont, daß die "unmittelbare Begegnung" mit den "Sachen" als Unterrichtsgegenstand über Wahrnehmungen und Handlungen der Kinder erfolgen sollte. So zeigt zum Beispiel der Lehrer den Gebrauch von Säge, von Bohrer - von Werkzeugen. Er führt in den Umgang mit der Waage ein, mit anderen Meßgeräten - oder er veranlaßt Kinder, selber zu bohren, zu sägen, zu wiegen oder zu messen. Wenn Lehrer und Schüler so konkret miteinander dem Unterrichtsgegenstand "begegnen", ihn sehen, hören, riechen, fühlen, "an ihm" weiterdenken, auch nach seiner Bedeutung, nach seinem Sinn fragen, wird ein unmittelbarer Zusammenhang von Sache und Sinn, von Dingen und Worten erfahrbar.

Solcher Unterricht setzt fort, was Kinder von frühester Kindheit an durch Aufheben, Fallenlassen, durch Balancieren, Laufen, Brechen, Biegen usw. erfahren, nämlich die sinnliche Grundlage der Begriffe. Kinder lernen die Dinge

der Welt dann so erfahren, wie sie nur dem Menschen möglich ist: mit Sinnen und Sinn! Ohne die konkreten sinnlichen Erlebnisse und Erfahrungen ist alles, was wir in der Schule an kognitiver Begriffsvermittlung, an Lernkenntnissen oder auch an dem oft plakativ gebrauchten Wort "wertorientiertes Handeln" vermitteln wollen, ohne "Boden", ohne Bedeutung. In der Begegnung der Sinne mit den Dingen erschließt sich dem Menschen der Sinn der Dinge - von Kindern können Erwachsene auch hier viel lernen.

*Dieser Text entnommen aus: Bäuml-Roßnagl, M.-A.: **Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie 1990. Regensburg/ Roderer, bes. Kap 4 und Kap. 7. 2. Auflage als online-Publikation unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl***

- **Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe Intellekt ohne Leibbasis**
 - **Emotion ohne Herzentiefe**
 - **Leistung ohne Gemütsverwurzelung**
- verfehlen den menschlichen Bildungssinn**

Ein essentieller Bezugspunkt klassischer Bildungskonzepte liegt in der sinnlich-ästhetischen Dimension von Bildungsvorgang und Bildungsinhalten. Ohne gegenseitige Vernetzung des Wahren, Guten und Schönen ist auch heute noch kein Bildungskonzept anzuerkennen, das sich einer ganzheitlichen Menschenbildung verpflichtet weiß. Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung, wobei die Unmittelbarkeit kindlicher Sinneserfahrungen in schulischen Bildungsprozessen zu sozial erwünschten ästhetisch-ethischen Erlebnis- und Handlungsweisen übergeführt werden soll. Ästhetik und Ethik sind in basaler Verknüpfung verbunden durch ihre gemeinsame Verwiesenheit auf die sinnlich-leibliche Erkenntnisbasis, die im menschlichen Bildungsprozeß entfaltet werden soll, wobei die "ästhetische Rationalität" einen besonderen Stellenwert in neueren Bildungskonzeptionen einnimmt.¹

¹ Zur Deutung der sinnlich-subjektiven Qualitäten im Bildungsgeschehen vgl. u. a. Petzold H. (1983) : Ästhetik des deutschen Idealismus. Wiesbaden : Steiner

Bildungsbemühungen, die menschengerechte Bildungswirkungen zum Ziel haben, müssen sich an den leib-sinnlichen Möglichkeiten des Menschen orientieren. "In seinen sinnhaften Tätigkeiten ist der Mensch leibhaft mit der Welt vermittelt. Und die Welt ist dem Menschen leiblich-organisch vermittelt; sie kann deshalb nicht "nur denkerisch" oder "nur physiologisch" erkundet werden. Die Sinne sind auch nicht "nur Instrument" für die Weltaneignung des Menschen. Die Reiz-Antwort-Theorie psychologischer Modelle und die kybernetische Input-Output-Theorie sind keine valide Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Sinne. Der menschliche Leib und seine sinnlich-organischen Vollzüge sind eher zu beschreiben als "Weltknotenpunkt", in dem sich Welt und menschliches Ich ineinander umsetzen in einem ständigen Lebensaustausch (vgl. ebda, S. 271). Daß dieser rege sinnliche Lebensaustausch durch Bildungseinwirkungen anderer Menschen begleitet und mitbestimmt werden kann, ist Begründung und Hoffnung menschlicher Bildungsgeschichte(n).

Sinnlichkeit als aktuelles Bildungsziel

Der sinnliche Umgang des Menschen mit der Welt wurde durch die technologische Entwicklung in der Moderne fanatisch - der sinnhafte Austausch zum wahnsinnigen Zugriff. Die Gefahr des menschlichen Danebengreifens und des Entgleitens der Dinge dieser Welt aus dem sinnhaften Zuhandensein für den Menschen ist beängstigend groß geworden. Das "Schwinden der Sinne" (Kamper 1984) wird beklagt und ernsthaft die Frage gestellt, ob die "traditionelle Sicht, daß die menschlichen Sinne des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens, Tastens immer zugleich auch soziale und historische Sinnstiftungen abgegeben haben" (Kamper 1984, S. 10), angesichts der zivilisatorischen Wahrnehmungskrise heute noch aufrechterhalten werden kann. Sinnlichkeit als bildende Kraft sui generis, die mit der Existenz des Menschen unmittelbar verbunden ist, wird in Frage gestellt.²

² vgl. dazu insbes. Kamper D. / Wulf Chr. Hg (1984): "In die zusammen-hängenden Sinne des Körpers spielte immer auch der jeweilige Sinn der Sinne hinein. Solche Sinnzuweisungen des Zusammenhangs waren historisch geradezu zwingend, so daß die Frage zugespitzt werden muß: Ist das umschriebene anthropologische Modell für zeitdiagnostische Vorstellungen und Darstellungen am Ausgang der Moderne noch 172

Gleichzeitig werden die humanen Mangelzustände in unserer zivilisatorisch-technisch geprägten Lebenswelt vielen Menschen heute beängstigend bewußt. Der rationale und rationelle Lebensvollzug hat die Eigenschaften des Herzens und Gemüts, der Empfindsamkeit und Sensibilität für die Mit- und Umwelt stark zurückgedrängt und doch "schlummern diese auch auf dem Grund einer von der Zivilisation verachteten Seele" (vgl. Paul Tournier 1987).

Doch ist der Bildungsweg, wie ihn die Schüler in den Regelschulen tagtäglich vor Ort beschreiten müssen, weithin noch viel zu sehr "kopf"gesteuert; insbesondere das gesellschaftliche Diktat einseitiger Leistungsvorstellungen bildet das "Zünglein an der Waage", das den Ausgleich zwischen personaler und gesellschaftlicher Bildungserfordernis allzuoft zuungunsten der anthropologisch-ganzheitlich geforderten Bildungswege ausschlagen läßt. So sind Leiblichkeit und Sinnlichkeit zwar theoretisch voll anerkannte Bildungsdimensionen, doch noch lange nicht das Bildungsmedium. Daß diese Schizophrenie zwischen der klaren Erkenntnis von Bildungserfordernissen und der Durchführung im schulisch-gesellschaftlichen Bildungsvollzug zu einer Spaltung aller an der gesellschaftlichen Bildung Beteiligten führt, wagt kaum jemand öffentlich ins Bewußtsein zu bringen. Kurzfristige Vorteile und kurzsichtige Effekte verdecken die sinnlose Bildungsmüllhalde und die vielen einseitig "Aus-Gebildeten" in unserer Gesellschaft sind nicht selten "Sinneskrüppel" (Hugo Kükelhaus) und leiden oft lebenslang an Sinnverlust.³ ... Gegen Leistungsphobie und Gewalt bis hin zu gewalttätiger Lebenszerstörung in unserer Gesellschaft kann letztendlich nur eine an leiblich-sinnhaften Lebensvollzügen sinnvoll entfaltete Menschenbildung langfristig bestehen. Wenn der Mensch seine Sinne in der von ihm gestalteten und zu gestaltenden Umwelt nicht sinnvoll einsetzen kann, verliert er auf Dauer das Leben selbst.

brauchbar? Die Kunst deutet an, was auf dem Spiel steht: bis in die Wahrnehmungsprozesse hinein bleibt umstritten, ob der Körper modellhaft Zeugnis für eine natürliche Sprache oder eine geschichtliche Schrift ablegt." (S.10)

³ vgl. dazu insbes. meine Interpretation der Kükelhaus'schen "Urmuster-Therapie", 1994, S. 272

Menschenbildung aber darf das menschliche Leben als Ausgangs- und Endpunkt aller Bildungsbemühungen nicht aus dem Auge verlieren. ...

Wenn auch die Verkettung von sinnlicher Erfahrung und ästhetisch-ethisch gestützter Handlung keine absolute Zirkularität bedingt, so ist doch die Wahrscheinlichkeit einer realistischeren Vernetzung des Wahren und Guten und Schönen im sinnhaft vollzogenen Bildungsgeschehen eher gegeben als in informativ-postulativ gesteuerten Lernprozessen.... Wenn Schulbildung menschenbildend wirken will, muß sie den Menschen selbst als "Medium" des Bildungsgeschehens und auch als Ziel des Bildungsanliegens ernst nehmen; seine spezifischen Bildungs- und Lebensmöglichkeiten müßten dann bei allen den schulischen Bildungsmaßnahmen richtungsweisend sein.

Ästhetik und Ethik als die beiden Seiten der "einen Medaille" BILDUNGSSINN

Der menschliche Bildungs-Weg als sinn-en-naher Lebensweg, den der Einzelne geht, ist ein wichtiger Mosaikstein im Gesamtbild der gesellschaftlich-kulturellen Gesamtgestalt. Sinnlich-sinnvoller Lebensvollzug von Einzelnen bringt auch sinnliche Bildungswege in einzelnen gesellschaftlichen Einrichtungen zu institutionell organisierten Bildungsbemühungen wieder auf sinnvolle Pfade.

Eine derartige lebenslange Bildungshaltung erfordert heute ebenso ein mutiges Engagement in dem Sinne, wie es M. Blondel (1893; zit. nach Neuauflage 1965, S. 15; vgl. auch S. 21) zur letzten Jahrhundertwende gefordert hat: "Jede Kritik des Lebens, die sich auf eine unvollständige Erfahrung stützt, ist von grundsätzlicher Inkompetenz. Ein dünner Lichtstrahl reicht nicht aus, die ungeheuere Weite des praktischen Lebens zu erleuchten; das, was man sieht, zerstört nicht das, was man nicht sieht; und solange man die Aktion mit dem Gedanken noch nicht vollkommen verknüpfen konnte, noch auch das Gewissen mit dem Wissen, haben alle, sowohl Unwissende und Philosophen, wie die Kinder, der Empirik gegenüber gelehrig, ja naiv gelehrig zu bleiben. Man muß um den Preis des Lebens die Wirklichkeit des Seins in die Waagschale werfen, denn es gibt eine gemeinsame Verknotung von Wissenschaft, Moral und Metaphysik" - in heutiger Sprechweise formuliert: es gibt einen Bedingungs-zusammenhang zwischen Sinnen und Sinn im

menschlichen Leben, Ästhetik und Ethik sind die beiden Seiten der "einen Medaille" BILDUNGSSINN..

Literatur

- Bäuml-Roßnagl M.-A.(1990): Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg: roderer. Online 2000 unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990b): Mit den Sinnen auf der Suche nach dem Sinn in der Schule, in: Lehrerjournal 1990, H. 12
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990c): Lebenssinn mit Kindern. Zur Erziehung von Grundschulkindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung, in: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge . Donauwörth: Auer
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990d/1991c): Wie die Kinder leben lernen. Bd 1: Eine sinnliche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. Bd 2: Eine sinn-en-nahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule. Mit zahlreichen farbigen Abbildungen. Donauwörth: Auer
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1991a): "Wieviel Erde braucht der Mensch?" Lebensphänomene auch inmitten unserer sinnes- und sinnverarmten Gegenwartskultur wieder wahrnehmen lernen, in: Grundschule 1991, Nr. 5
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1991b): Tasten mit Auge-Hand-Fuß als "Fühl-Erkennen": Dokumente und bildungstheoretische Analysen, in: Lauterbach R. u.a. (Hg): Wie Kinder erkennen. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 1. Kiel: IPN,S.34-49
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1992): "Wieviel Erde braucht der Mensch?" Lernchance sinn-lich leben, in: expedition 92 / Aufbruch in neue Lernwelten, hg. v. FWU-UNESCO-EG. München: FWU , S. 107 u. S. 30
- Bäuml-Roßnagl M.-A. (1994): Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus, in: Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt, hg. v. W. Zacharias. Essen: Klartext-Verlag, S.263 - 279
- Bäuml-Roßnagl M.-A., Hg. (1990-1995): Leben in unserer Welt. Fächerintegratives Schulbuchkompendium für den Sachunterricht in der Grundschule. Schülerbände-Lehrerbände -Elternmagazin. 12 Bde. Donauwörth : Auer
- Blondel M. (orig.1893 / Neuauflage 1965): Die Aktion. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik. Freiburg / München: Alber

- Pestalozzi J. H. (Neuauf. 1964): Die Abendstunde eines Einsiedlers, in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rumpf H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München: Juventa
- Steinherr E. (1996): Der Gewinn ganzheitlichen Lernens für die "Sinnerfahrung und Sinnbildung" des Menschen - dargestellt anhand einer auf ganzheitlichem Wege vollzogenen Gedicht"interpretation" in der Grundschule, in: Ganzheitlicher Deutschunterricht: Utopie oder realisierbares Programm , S. 35 - 57 , hg. v. Abraham U. u.a. Bamberg: Difo Druck
- Tournier P. (1987,5.Aufl.): Die Jahreszeiten des Lebens. Entfaltung und Erfüllung. Gütersloh: Mohn
- Ulrich F. (1971): Der Mensch als Anfang. Zur philosophischen Anthropologie der Kindheit. Einsiedeln: Johannes

Der Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl M.-A. (1997): Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Pädagogik des Ästhetischen, hg. von G. Biewer und P. Reinhartz. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 188-203

5.3. Soziokulturelle Wirkungsdimensionen der Schulbildung als Bildungsethos

▪ Wege in eine neue Schulkultur

Die Frage nach dem Sinn oder Wert des Lebens wird am vehementesten immer dann gestellt, wenn der Mensch fühlt, daß sein Leben in Gefahr ist - daß sein Leben in eine Krise gerät. Das ist nicht nur ein kulturhistorisches Faktum, sondern auch ein zeitgeschichtliches Phänomen. Die erfahrene Lebensbedrängnis verstärkt die Wertschätzung des Lebens. Das gilt von der individualmenschlichen Krankheitserfahrung ebenso wie von der global-ökologischen Krisensituation. Wenn vertraut gewordene, gewohnte Weisen der Lebensführung nicht mehr selbstverständlich funktionieren, empfinden die Menschen ihr Leben gefährdet. "Wir müssen uns wieder auf das Wesentliche besinnen" sagen die einen. "Das Leben ist

nicht mehr lebenswert", sagen andere. Gefährdungsmomente der alltäglichen Lebensorganisation - wann sind sie Auslöser für Lebensgefährdung?

In der Gegenwart wird auf vielfältige Weise immer deutlicher, daß das menschliche Leben nicht nur "natürlich-gegeben" ist. Die heutige Lebenswelt des Menschen ist immer umfassender "technisch-gemacht". Der persönliche Lebensraum und der gesellschaftliche Lebensradius haben globale, vielleicht sogar kosmische Dimensionen. Die "Eigenkraft" der Natur, auch der menschlichen Natur - ist zurückgedrängt - menschliches Leben erfordert lebenerhaltende Aktivitäten. Das Leben ist zur Lebensanstrengung geworden und gelingt nur noch selten "zwanglos". Auch Kinder leiden heute schon an solcher konstitutiver Überanstrengung ("Wenn du es einmal zu etwas (viel?) bringen willst, mußt du..."). Paktieren Bildungsmacher und Pädagogen vor Ort nicht weithin mit den "Machern" von Lebenshetze und Lebensgefährdung? Eine gefährliche Aussage - aber wohl eine notwendige Problemstellung im Blick auf die vielen kranken Kinder und Jugendlichen in unseren Bildungsinstitutionen!

Wie kommen wir zu einer Lebenskultur - zu einer Kultivierung des Lebens in seinen vielfältigen Lebensqualitäten - auch heute wieder? Was können Schulen als institutionelle Träger von Kultur für die Förderung von Lebenwerten in unsere heutige Lebenswelt beitragen? Ist das traditionelle Verständnis des Schulwesens, Vermittler des überkommenen Kulturerbes zu sein, für die gegenwärtige Krisensituation eine ausreichende Zielsetzung? Die Gefährdetheit der elementarsten Lebensbedingungen einerseits und der Pluralismus der Meinungen über das, was das menschliche Leben "lebenswert" macht andererseits, führen immer drängender zur Frage nach dem, was "wirklich" wichtig ist für unser Leben. Und wer mit offenem Blick mit Kindern täglich umgeht, sieht diese elementaren Lebensfragen in den Augen der Kinder und hört sie "zwischen den Worten des Alltags hindurch". Zwischen alltäglichem Lebensvollzug und existentiellen Lebenswünschen liegt oft eine tiefe Kluft. Lebensnot - seelische Not bis hin zur immensen Zunahme psychosomatischer und somatischer Erkrankungen von Kindern und Erwachsenen ist weit verbreitet. Ein bedrängender und not-wendiger Anlaß, dort, wo es um "Bildung für

das Leben" geht, grundsätzlich darüber nachzudenken, was "Lebenswerte" sind und wie sie in unseren Bildungsinstitutionen "kultiviert" werden können.

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): Wege in eine neue Schulkultur in: Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Hrsg. von Bäuml-Roßnagl, M.-A. Westermann/ Braunschweig

▪ **Kultur der Schule**

Das Schulwesen hat nach traditionellem Verständnis die Aufgabe, Vermittlungsinstanz des überkommenen Kulturerbes zu sein (Roloff 1914). Als drei elementare Bereiche der Kulturtradition gelten in der neuzeitlich-westlichen Orientierung Theorie ("das Wahre"), Moral ("das Gute") und Kunst ("das Schöne"). Dieser Dreiteilung entsprechen die Lern- bzw. Lehrdimensionen Kognition (Verstand/Vernunft), Emotion (Gefühl/Gemüt) und Pragmatik (Wille/Handlung). Daseins-Erhellung, Daseinserfüllung und Daseins-Bewältigung sind die anthropologisch-kulturellen Ziele der entsprechenden Bildungsbemühungen (vgl. Curriculumtheorie nach Robinsohn 1967). Die Schulen leisten einen wesentlichen Beitrag zum menschlichen Kulturschaffen, indem sie die heranwachsenden Generationen befähigen, ihr Leben im Einklang mit den universellen Lebensgesetzen zu führen. Der Unterrichts- und Erziehungsprozeß ist ein wesentliches Element im kulturellen Leben einer Gesellschaft. Das schulische Leben und Lernen selbst ist kulturschöpferisch. Alle individuellen wie auch sozialen Lern- und Lebensakte in der Schule sind Kulturträger. Deshalb ist ein Selbstverständnis von Schule im Sinne der institutionellen "Vorbereitung für das spätere Leben" ein Mißverständnis gegenüber der tatsächlichen Funktion von Schule als Stätte der Kultur einer Gesellschaft. Schulen, einseitig verstanden als "Lehranstalten" oder "im Dienste" gesellschaftspolitischer Vorgaben, sind auf ihre tatsächlichen sozio-kulturellen Wirkungsdimensionen hin zu hinterfragen. Schöpfersiche Räume einer menschenwürdigen Kulturbegründung sind Schulen nur dann, wenn in ihnen genug Freiraum für die menschliche Selbstverwirklichung gewährleistet ist. Aus dieser Sicht haben Kulturkritik und Schulkritik die gemeinsame Aufgabe, die lebendige Offenheit der Beziehungen zwischen Mensch und Mensch(en), Mensch(en) und Wirklichkeit(en) anzustreben.

Wenig förderlich für die sinnvolle Fortentwicklung unserer gegenwärtigen Lebenskultur ist es, wenn den schulischen Institutionen jene Aufgaben bildungspolitisch aufoktroiert werden, die die Gesellschafts politik selbst nicht bewältigen kann (z.B. Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Sparsamkeitserziehung). Aufgabe der Bildungsplaner ist es, die Inhalte der Schulbildung mit den sich wandelnden Lebensbedingungen unserer zivilisatorischen Gesellschaft (global) neu zu bestimmen (Bäuml-Roßnagl 1990). Die wachsende Indifferenz gegenüber den tradierten Werten verursachte Leerräume, die durch neue Lebensordnungen mit Sinn gefüllt werden müssen. Entgegen einer konformen Massenkultur und einer schulischen Masseninformation ist auch durch schulische Bildungsbemühungen ein neues Lebensethos zu entwickeln, das im Vergleich mit kulturellen Traditionen die Lebensmöglichkeiten in unserer Zeit entfalten hilft.

Bildung und auch Schulbildung als Kultur"gut" sind kein vom Menschen isolierbares, objektives "Gut", das wie eine "Ware" transferiert werden könnte. Eine Kultur der Schule und die gegenwärtig allorts intensiven Bemühungen um eine "neue Schulkultur" sind ein lebendiges Geschehen zwischen Menschen und Gegenständen ihrer Lebenswelt. Geteiltes und mitgeteiltes Leben schafft eine menschenwürdige Lebenskultur.

Literatur

- Bäuml-Roßnagl, M.-A.: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Regensburg 1990
- *Lexikon der Pädagogik*, hg. von E.M. Roloff. Freiburg 1914, Bd. 3, Sp. 96-103.
- Kultur und Schule*. verf. v. R.v.Nostitz-Rieneck S.J.
- Robinsohn, B. *Bildungsreform als Revision des Curriculumums.* Neuwied/Berlin 1967

Dieser Text ist entnommen aus: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1993): *Kultur der Schule*, in: „*Grundschule von A bis Z*“, Heckt D./Sandfuchs U. (Hrsg.) Westermann

5.4 Dynamisches Denken als Motiv einer hochschuldidaktischen Studienkultur

- **Metastrukturen im Seminar, ein Beitrag zur qualitativen Evaluation der Hochschullehre – „Sperrren gegen Trampelpfade“**

Was macht Seminare interessant? Sicher nicht der Vortrag von Referaten, die man mit mehr oder weniger Interesse verfolgt, bis man selbst „dran“ ist und sich wundert, wie wenig die anderen dazu zu sagen haben, alles Fachwissen eben und eine „Loseblattsammlung“ zum angekündigten Thema? Susanne Bock, Doktorandin im Fach Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, setzt uns eine „Lesebrille“ auf, die in einem Seminar bei Frau Prof. Bäuml-Roßnagl entwickelt wurde. Etwas theoretischer ausgedrückt, geht man von Metastrukturen aus, die man als Stützpfeiler oder Geländer verstehen kann. Sie dienen dazu, neue Wissensinhalte in eine Fülle von Denkansätzen und Theorien einzubringen, die Lehrende wie Lernende zunächst unausgesprochen mit ins Seminar bringen.

Was ist die „Lesebrille“?

Die „Lesebrille“, im Diskurs zu Beginn konstruiert für das jeweilige Seminarthema, macht „intuitive Trampelpfade“ bewusst, deckt bei jedem einzelnen das Vorverständnis zum Thema auf und verdeutlicht die Intention des Dozenten. Man einigt sich auf ein Fundament und schafft damit auch ein Instrument für die Evaluation der Lehrveranstaltung am Ende: Was wurde erreicht, wie ist der Lehrstil, wie war der Studienfortschritt, wie wurden theoretische Aussagen verschiedener Referate im Seminar inhaltlich vernetzt, wie eigene und Fremdrelexion in Bezug auf Studieninhalt oder gar Berufsziel verbunden, gab es eine interaktive Auseinandersetzung mit Inhalten? Was müssen Dozenten tun, um solche Prozesse im Seminar anzustoßen? Frau Prof. Bäuml-Roßnagl hat „Schlüsselqualifikationen“ dafür in einen Fragebogen gekleidet und fragt z. B., ob die Dozenten

- zur Verbindung von eigener Reflexion und Fremdrelexion ermutigen,
- Beiträge der Studierenden in die fachliche Kenntnisgewinnung einbeziehen,
- den Studierenden ermöglichen, die Seminargruppe als ‚Arbeitsbündnis‘ zu erfahren,
- persönlich engagiert sind bei der fachlichen Aufbereitung von Informationen.

Wissenslandschaft heute

Beginnen wir mit dem Schlagwort von der „Wissensexplosion“, die mit dem Buchdruck einsetzte. Heute befindet sich die Gesellschaft auf dem Weg zur „Wissensgesellschaft“, Wissen solle zur „zweiten Natur“ des Menschen werden, heißt es. Wir beobachten, dass die Fülle der Informationen zu einer „Parzellierung des Wissens“ geführt hat. Neue Techniken - Stichwort „Wissensmanagement“ - sollen uns erlauben, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden - und wir beobachten, dass man sich z.B. immer mehr auf mündliche Empfehlungen verläßt, wie vor der Erfindung des Buchdrucks; man zitiert, wen man kennt, andere Titel kommen per Internet und Suchmaschine in den PC.

Um die Fülle zu bewältigen, reicht auch Kreativität allein nicht aus, denn auch sie braucht Strukturen. Wissensmanagement kann nicht nur Verwaltung von Wissen bedeuten, Wissen muss gedacht werden, sonst ist es tot...Da man sehr wohl etwas wissen könne, ohne es zu besitzen, müsse in der Hochschule nicht die „Wissensmenge“, sondern die „Urteilsfähigkeit“ überprüft werden.

Nicht-Wissen und Glaube

Andreas Zielke spricht von einem „Schleier des Nicht-Wissens“: „Jeder weiße Fleck, den die Wissenschaft tilgt, läßt einen weißen Fleck der Moral entstehen. Und je stärker Wissen moralisch überfordert, desto häufiger wird Nicht-Wissen als wertvolles Gut erkannt“. Macht heute nicht eher Nicht-Wissen frei? Vossenkuhl spricht in diesem Zusammenhang von „Denkverboten“, die wie Straßensperren wirken. Sie verhindern ein Infragestellen der Wissenschaften und werden so zu „quasireligiösen Erscheinungen: „Was wir alles wissen, fördert und begünstigt das, was wir glauben. Als Theoretiker glauben wir lieber an einfach, elegante, schöne Lösungen, an Symmetrie lieber als an Asymmetrie, an Ordnung lieber als an Chaos. Das sind rationale Vorurteile, die wie die meisten Vorurteile beliebig oft bestätigt werden, weil wir die Neigung haben, nach Bestätigungen zu suchen und Gegenindikatoren zu ignorieren“.

Informationsverarbeitung wird heute oft reduktionistisch als ein „In-Formen-Pressen“ verstanden, dagegen wirken Metastrukturen als komplexe Ordnungsmuster, als Straßensperren oder „nützliche kognitive Denkverbote“ gegen monokausale, verengte Deutungsmuster, das ist „Verstehen-Lernen und dynamisches

Denken, immer basierend auf einer soliden Kenntnis des logisch-strukturellen ‚Fonds‘ wissenschaftlicher Inhalte“, wie Bäuml-Roßnagl es definiert.

Metastrukturen - Lesebrille und Lesehilfe

Die zu Beginn des Seminars ausgebildete, intersubjektive Sichtweise („Lesebrille“) verhindert eine vorschnelle Engführung des Seminarthemas und ermöglicht eine breite Diskussion der Einzelthemen. Sie aktiviert „totes“ und entlarvt „gegläubtes Wissen“, sie trägt zur Dynamisierung der Konstrukte des einzelnen bei und ermöglicht eine interaktive Auseinandersetzung in der Seminargruppe. Dabei geben Metastrukturen keine Leserichtung vor, sondern sind eher Richtschnur auf dem Weg zur Ordnung und Einordnung des Wissens, wobei die Teilnehmer immer wieder bereit sein müssen, sich auf Neues einzulassen. Die Freiheit des Denkens besteht ja gerade darin, sich in andere Ansichten verstricken zu lassen, sich nicht nur etwas „zusammenzulesen“, sondern das Gelesene in einem hermeneutischen Prozess zu überprüfen. Durch Metastruktur werden Dozenten in Seminaren aufgrund der tendenziellen Offenheit der Lehrveranstaltung zu „Denkenden in actu“: für den einzelnen wird die „Lesebrille“ zur Lesehilfe für den wissenschaftlichen Denkprozess, aber auch für die Berufspraxis oder persönliche Entwicklung.

Reflexion und Fortschritt im Seminar

„Seminar“ wurde von Comenius als Begriff in die Lehrerbildung eingeführt, er leitet sich ab vom Lateinischen - Seminare - -säen, das heißt bildlich gesprochen: hier kann etwas Lebendiges entstehen, wobei die Ernte anders aussieht als die Saat. Hier können Metastrukturen das Nach-Denken darüber erleichtern, welche Fortschritte sowohl beim Thema, wie in der Arbeit in der Gruppe und für jeden einzelnen gemacht wurden.

„Ist Wissenschaft tatsächlich Erkenntnis ohne Liebe“ - diese Frage hat Frau Prof. Bäuml-Roßnagl 1992 in einem MUM-Artikel gestellt und damit die sinnlichen Seiten des Erkenntnisprozesses angesprochen. „Liebe“ kann im wissenschaftlichen Denkprozess charakterisiert werden als „Denken in Zusammenhängen“, über die Fächergrenzen hinweg. „Mit dem Wissen wächst der Zweifel“, sagt Goethe, und dieser wiederum ist Anstoß für das dynamische Weiterdenken. So wird Wissen-

schaft, wie Hans Jonas meint, zum „persönlichen Erlebnis“. Die kognitiv-sinnliche Seite ist komplementär zur körperhaft-sinnlichen Dimension von Lernen und Wahrnehmen, rum „lebensweltlichen Interesse von Wissenschaft“, ausgehend von Martin Bubers Standpunkt, dass der Logos, „wenn er nicht an die Logistik ver-raten wird“, anschaulich ist und die „Theoria“ zum „Schauen“ wird, womit die unfruchtbare Alternative von Theorie und Praxis aufgehoben wäre.

***Dieser Text ist entnommen aus: Münchner Uni-Magazin, Nr. 6 1999
S. 13 und 14***

▪ **Motiviertes Lernen durch interaktiven Wissenserwerb**

Das Lehramtstudium gilt nicht nur unter Kritikern in vielen teilen als reformbedürftig. Theorielastig, aufwändig und praxisfern würden Didaktik und Pädagogik oft präsentiert, heißt es, mit dem spätern Beruf jedoch hab das ganze leider nicht immer allzu viel zu tun. Wer einen Kurs von Maria-Anna Bäuml-Roßnagl besucht, könnte schnell in Verlegenheit geraten, einige Vorurteile revidieren zu müssen: Im Seminar der LMU-Professorin für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik kann man Studenten antreffen, die in kleinen Gruppen um Tische herum oder auch auf dem Fußboden sitzen und mit erhitzten Gesichtern diskutieren. Sie streiten – und das äußerst konstruktiv: Zum Beispiel darum, wie man heterogenen Klassen begegnet, welche Schlüsselqualifikationen in der Grundschule vermittelt werden sollten, oder wie ein Lehrer die Lernmotivation seiner Schüler aufrecht erhalten kann.

In der Mitte jeder Gruppe liegen bunte, dreieckige Schnipsel und zahllose gelbe und blau Frage- und Antwortkärtchen durcheinander. Einige Papp-Schnipsel sind bereit in seltsamer Anordnung auf einem Spielplan mit nummerierten Feldern platziert. Und Ziel ihre Spiels ist eine anstrengende, aber effektive Suche: Die nach dem perfekten Kind., „Primary educational game“ – kurz PEG – heißt das Spiel, das Bäuml-Roßnagl gemeinsam mit ihren Studenten an der Ludwig-Maximilians-Universität entwickelt hat. Wie, so fragen sich vor gut zwei Jahren erstmals zehn Kursteilnehmer der Professorin, lässt sich der Lernprozess des Studiums so organisieren, das die Studenten das gesamte Jahr hindurch motiviert sind? Warum sollte sich das Prinzip des spielerischen Lernens, mit dem Kinder so erfolgreich sind, nicht auf die Ausbildung von Grundschullehrern übertragen lassen? Also begann die Studenten die unübersichtliche Fachliteratur nach „Schlüssel Fragen zur Erziehung von Kinder“ sowie nach den „wesentlichen Ant-

worten für unser Ehrenhandels darauf“ durchforsten. Fragen und mögliche Antworten wurden gesammelt, nach anthropologischen Schlüsselkompetenzen geordnet und schließlich auf Karten notiert. Herausgekommen ist ein Spiel, bei dem die Teilnehmer nicht gegeneinander sondern ausschließlich miteinander agieren. Jede Frage lässt mehrere Antworten zu, die Studenten müssen in der Diskussion zu einer gemeinsamen Entscheidung kommen. Wie sie entschieden haben, zeigt ihnen der Spielplan an, auf dem - jeder Antwort sind ein Feld und Spielsteine in einer bestimmten Farbe zugeordnet - im Idealfall langsam ein kleiner Mensch entsteht. Wie er aussieht und welche Fähigkeiten er im Hinblick auf Denken, Fühlen und Bewegungsdynamik hat, das hängt ausschließlich von den Lösungen der Spieler ab.

Der Erfolg des Spielexperiments war groß. Nicht nur, was die Motivation der Studenten angeht. „Die haben jeweils solange gespielt bis ihr Kind perfekt war“, erzählt Bäuml-Roßnagl von Sitzungen, die sich oft über ganze Nachmittage hinzogen. Motiviertes Lernen an sich selbst erfahren, war dabei einer der beabsichtigten Haupteffekte, Und, so erklärt Bäuml-Roßnagl, es sei entscheidend gewesen, dass die Studenten jeweils zu einem Entschluss kommen müssen, selbst wenn sie nicht immer einer Meinung waren und Eindeutigkeiten gerade in den Geisteswissenschaften nicht vorkommen. "In diesem Punkt ist das Spiel eben sehr nahe an der Unterrichtspraxis", so die LMU-Professorin. Nebenbei erhalten die Teilnehmer einen Überblick über die wichtigsten Positionen in der Fachliteratur, wobei schwächere Studenten von den Erläuterungen ihrer stärkeren Mitspieler durchaus profitieren sollen. Zwei Jahre dauerte es, bis Bäuml-Roßnagls Studenten ihr PEG-Spiel perfektioniert hatten. Nach der ersten Entwicklung wurde es in zwei Kursen evaluiert, einige Fragen neu formuliert und dann die genauen Regeln festgelegt. Derzeit arbeiten die Studenten an einer Computer-Version. Und im September konnten sie ihr Modell für den interaktiven Wissenserwerb auf einer Konferenz für Wissenstransfer in München vorstellen. Dort interessierte sich vor allem die Wirtschaft für die Visualisierung pädagogischen Handelns. „Genau das“, so habe ein Wirtschaftsfachmann gesagt, „brauchen wir, um Mitarbeitern sinnvolles Handeln zu vermitteln“, so erzählt Bäuml-Roßnagl.

Dieser Text ist entnommen aus: Interaktion für das perfekt Kind. Lehramtsstudenten der LMU haben das PEG_Spiel“ erfunden, um spielerisches Lernen für ihr Studium zu nutzen. Von Marten Rolff - Süddeutsche Zeitung vom 8.11.2004 (Mit freundlicher Genehmigung der „Süddeutschen Zeitung“ und der „DIZ München GmbH“)

Anhang **Forschungsschwerpunkte**

1. Sachunterrichtsdidaktische Bildungsforschung im Spannungsfeld von Fachwissenschaft und Lebenswelt

Der Sachunterricht in der Grundschule stand bereits in den Anfängen meiner wissenschaftlichen Tätigkeit im Zentrum meiner Forschungsbemühungen. So habe ich als erste wissenschaftliche Studie im deutschen Sprachraum eine Untersuchung zu den didaktischen Funktionen der experimentellen Lehr- und Lernstrategie hinsichtlich der theoretischen Begründungskontexte und im Kontext einer schulempirischen Erfahrungsbasis durchgeführt. Diese in Fachkreisen viel beachtete Studie fand eine erweiterte Theoriegenese in der curricularen Konzeptionenanalyse zum naturwissenschaftlich-technischen Lernbereich in der Grundschule. Dieser grundlegende Beitrag zu Theorie und Praxis eines naturwissenschaftlich ausgerichteten Grundschulunterrichts wurde in zahlreichen weiteren Projektstudien insbesondere um die Analyse der soziokulturellen Bedingungen und lebensweltorientierten Sinngebungen einer grundlegenden Sachunterrichtsdidaktik komplementiert, wodurch für die fächerübergreifende und ganzheitlich-integrative Sichtweise des Schulunterrichts in Theorie und Praxis entscheidende Begründungskontexte erarbeitet wurden. Innerhalb dieses Forschungsanliegens sind insbesondere folgende Dimensionen in ihrer theoretischen Erschließung und auch hinsichtlich ihrer Praxisrealisation entfaltet worden:

- *Sachunterrichtsmethodik im Spannungsfeld von naturwissenschaftlicher Expertise und lebensweltlicher Pragmatik*
- *Lebensphänomene als mehrdimensionaler Bestimmungsfaktor für eine integrative Sachunterrichtskonzeption*
- *Intersubjektivität als Schlüsselbegriff anthropologisch ausgerichteter Schuldidaktik*
- *Mehrdimensionalität als anthropologische Begründungskategorie*
- *Mehrperspektivität als fächerintegratives Paradigma*
- *Phänomenologische Forschungsmethoden in ihrer Bedeutung für die sachunterrichtsdidaktische Theoriebildung*
- *Vernetzung schulischer und außerschulischer Bildungsprozesse*
- *Unterrichtsforschung mit Schwerpunkt der theoretischen Verzahnung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden*
- *Kultur der Sinnlichkeit durch Sachunterricht - auch durch die Korrelation von Ästhetik und Ethik, Sinnlichkeit und Sinnerfahrung*

Intuition und Logik werden heute in Forschungsprozessen als beiderseits bedeutsam anerkannt. Das impliziert intensive Bemühungen um einen neuen, nicht einseitig analytisch festgemachten Rationalitätsbegriff - auch in der pädagogischen Forschung. Die Relationalität der wissenschaftlichen Wahrheit ist von grundlegender Bedeutung für die forschungsgestützte wissenschaftliche Grundlegung einer Sachunterrichtsdidaktik. Sachverstehen, Umweltverstehen, Weltverstehen wird nicht durch bloßes Aneignen von Daten und Fakten aus der sog. "Wissenschaft" aufgebaut, sondern immer in der Auseinandersetzung von Menschen mit diesen Daten und Fakten und deren oft historisch bedingten Objektstrukturen. Für diesen elementaren Implikationszusammenhang von wissenschaftlich methodisierter Erfahrung und subjektiver Alltagserfahrung blieben im Zuge einer euphorisch begonnenen, aber simplifizierenden Wissenschaftsorientierung im Grundschulsachunterricht folgende Fragen offen: "Auf welchen Wissenschaftsbegriff soll sich das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung beziehen? Ist die neuzeitliche Einengung wissenschaftlicher Rationalität auf "instrumentelle Vernunft" (Horkheimer) nicht eine dogmatische Einengung des Wissenschaftsbegriffes, die der Komplexität des Gegenstandes in keiner Weise gerecht wird? Ist die moderne Art und Weise wissenschaftlicher Inhalts- und Methodenvermittlung im Schulunterricht nicht eine dogmatische Vereinseitigung des Prinzips der Wissenschaftsorientierung, die dem komplexen Problem und der Vielfalt wissenschaftlich rationaler bzw. anthropologischer Denk- und Erscheinungsweisen in keiner Weise gerecht werden kann" (Bäumel 1979,S.48). Es ist und bleibt ein problematisches Ziel des Sachunterrichts - zumindest für die Grundschule - Wissen als "wissenschaftliches" Wissen oder als "nur" fachliches Wissen zu vermitteln. Der Forschungsfocus dazu müsste sich weiterhin vor allem folgenden Problemstellungen zuwenden:

- Den "Sach"begriff revidieren, indem Gegenstandsmerkmale und Erfahrungsmerkmale konzeptionell korreliert werden
- Das noch unbewältigte "Dilemma": Die Überwindung der Fächergrenzen um der Lebensbedeutsamkeit der Fachinhalte willen
- Der sachunterrichtliche Erkenntnisweg: ein Pendeln zwischen der Alltagserfahrung von Sachphänomenen und der Aneignung fachwissenschaftlich gesicherter Erkenntnisdaten
- Aufgabe zukunftsweisender sachdidaktischer Forschung: ein neues Verständnis von Sacherfahrung beschreiben, in dem analytische und ganzheitliche Dimensionen koordiniert sind

Meine Forschungsergebnisse im einzelnen sind in zahlreichen Publikationen von 1977 - 2004 dargestellt und spiegeln sich auch in vielen von mir betreuten Dissertationstudien wieder (vgl. ANHANG 2 und ANHANG 5-6).

2. Forschungsprojekte zur innovativen Hochschuldidaktik

Hochschuldidaktik innovativ - Interaktive Evaluationsstrategien in der Hochschullehre

- Ausgangsproblem

Metastrukturen der Lehr- und Lernprozesse zu erkennen ist ein Anliegen aller bildungsdidaktischen Bemühungen. Breite Evaluationsmaßnahmen unterschiedlicher Provenienz haben diesbezüglich einen hochschuldidaktischen Problemhorizont eröffnet, der die koordinierten Effektivitätsfaktoren von Lehren und Lernen deutlich gemacht hat. Gibt es diesbezüglich Schlüsselqualifikationen für eine effektive Hochschullehre?

- Forschungsziel

Mit der Problemstellung von effektiven Metastrukturen für die Hochschullehre verbinden sich wissenschaftliche Analysen zu den Lehrinhalten und Lehrmethoden, die sowohl durch quantitative Erhebungsstrategien wie auch durch die Entwicklung von qualitativen Konzepten/Modellen für die Evaluation einer als "effektiv" zu charakterisierenden Hochschullehre gelten können.

- Theorieeinbindung und angewandte Methoden

Lehr- und Lernforschung (empirisch und qualitativ)

Hochschuldidaktische Effektivitätsforschung mit Schwerpunkt auf die Population von Studierenden im Lehramt Grundschule (Studienkompetenzen) und den Dozenten (Dozentenkompetenzen)

Projektstudien zu Evaluationsstrategien im Kontext von universitären Lehrveranstaltungen.

Durchführung von empirischen Evaluationsbefragungen und qualitativ ausgerichteten Evaluationsdiskursen (auch mit dem Spezifikum "kooperative Evaluation" durch die Seminargruppe)

- Forschungsstrategie

Diskussion zum wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs und der spezifischen Bedeutung der angewandten Lehr-Lern-Methoden in Lehrveranstaltungen an der Universität (Zusammenhang zwischen theoretischem Wissen und dessen berufsspezifischer Bedeutsamkeit)

besondere Gewichtung der interaktiven Lehr- und Lernformen als wesentlicher Faktor in der beruflichen Tätigkeitsstrategie ("Klasse")

individuelle Qualifikation und Studienfortschritt durch Eigen- und Fremdrelexion (Selbstreflexion und "didaktisch-personal"vermitteltes Wissen / selbst- und fremd-evaluiertes Wissensmanagement))

Konzeption und praktische Durchführung von Evaluationsstrategien, die den Kriterien einer qualitativen Evaluation der Hochschullehre entsprechen, auch mit Einsatz quantitativer Erhebungsinstrumentarien

- Erwarteter bzw. realisierter Nutzen („societal impact“)

exemplarische Modellentwicklung für qualitativ ausgerichtete Evaluationsmaßnahmen der Hochschullehre

Konzeption und praktische Entwicklung eines Lernspiels für Lehramtsstudierende zu grundschulpädagogischen Lehrinhalten - als Lernspielpaket PEG im "Lehr"-Einsatz

- Perspektiven für weiterführende Forschungen

Vergleichende Analysen zur spezifischen Effektivitätsmessung von quantitativ ausgerichteten Erhebungen zur Evaluation im Unterschied zu qualitativ bzw. interaktiv "konstruierten" Effektivitätsstudien in Schule und Hochschule

- Dissertationsschriften, die im Rahmen dieses Forschungsansatzes von mir betreut wurden

Gayer-Fleps, M. (2000): Grundlagen eines Netzwerkmodells zu visuellen Lerndimensionen. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Bildern in zeitgemäßen (grundschuldidaktischen) Vermittlungsprozessen. Publiziert: bei MIK Center Klein, Berlin

Gien G. (1995): Ganzheitliches Lernen mit Kinderbildern heute Die Bedeutung von Kunstbildern in der kindlichen Lebenswelt heute als Impuls für einen ganzheitlich mehrdimensionalen Umgang mit Bildern im Grundschulalter. publiziert bei: Roderer Verlag, Regensburg

Scholpp H. (2003): Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse. Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich, .publiziert beim Utz-Verlag, München

Schuler J. (1999): Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca "Das Große Welttheater".1999 publiziert bei: Utz Verlag, München

- Publikationen

Bäuml-Roßnagl M.-A./Susanne Bock (1999): Sperren gegen Trampelpfade. Metastrukturen im Seminar Ein Beitrag zur qualitativen Evaluation der Hochschullehre. Münchner UNI-Magazin

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl u. stud. Mitarb.(1997): Fächerintegrative Projektstudien LMU - Münchner Hochschulmanuscript: Grundschuldidaktik; zu einem Teilprojekt liegt eine CD-Dokumentation vor, die per internet bestellt werden kann, mit dem Titel: "Die Feldherrnhalle": Studenten erleben integrativen Sachunterricht. Durchführung und Evaluation eines projektorientierten Lernvorhabens. (weitere Projekte sind als Wiss. Hausarbeiten bzw. Magisterarbeiten an der LMU dokumentiert und ausleihbar)

Bäuml-Roßnagl M.-A. und Seminargruppe (2002): Lernspiel zur Grundschulpädagogik. Kooperative Entwicklung und Realisation eines Lernspieles zur vertiefenden Diskussion grundschulpädagogischer Fachinhalte. (über internet-Bestellung erhältlich) - in englischer Version unter :

www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäuml-Roßnagl, M.- A. u. Mitarb.,(1998):.

Grundschuldidaktik/Grundschulpädagogik/Didaktik des Sachunterrichts. Bildung für morgen in: Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik Dokumentation des fachdidaktischen "Dies academicus am 3.12.1996 hrsg. Prof. Dr. Alfred Gleißner (Gemeinsame Kommission für Fragen der Didaktik) LMU München

Bäuml-Roßnagl M.-A. (1992): Lehr-Perspektiven. Hochschul-didaktische Anmerkungen zur Lehrsituation, in: Grundschule Nr. 10/1992 S. 45 /46

3. Schulqualitätsforschung mit Schwerpunkt Sozialkompetenz / Förderung und Beurteilung von Sozialverhalten im Vergleich von Lehrer- und Schülerperspektive

- Kurzbeschreibung

Selbst- und Sozialkompetenzerwerb geschieht in einem lebenslangen Lernprozess, der sowohl fremd- wie auch selbstgesteuerte Faktoren beinhaltet. Der untrennbare Zusammenhang von autopoetischem System und sozialer Wertschätzung stellt ein praktisch unauflösbares Verflechtungsprodukt dar, das jedoch im Blick auf Bildungsprozesse mit dem Ziel fortschreitender Kompetenzentwicklung einer analytischen Systemebenenbeschreibung und kriterialen Beurteilungsstrategie bedarf. Dazu soll in diesem Projekt erforscht werden, welche Kompetenzaspekte Kinder im Vergleich mit den Erwachsenen präferieren, um selbstorganisiertes Handeln in sozialen Situationen positiv zu beurteilen.

- Forschungsfragestellung

Da Selbst- und Sozialkompetenz stets im generationalen Austausch erworben und genutzt werden, ist es verwunderlich, dass in bisherigen Forschungen der Vergleich von Erwachsenen- und Kindereinschätzungen zum sozialen Verhalten nicht untersucht wurde. Deshalb soll in diesem Forschungsprojekt die Offenlegung der kindspezifischen Einschätzungen im Vergleich mit den erwachsenenbestimmten Wertschätzungen durch eine explorative Studie im sozialen Handlungsraum Schule Aufschluss geben für die Entwicklung eines Kriterienclusters zur Beurteilung von sozialkompetentem Verhalten in der Schule wie auch in außerschulischen Situationen.

Der spezifische Focus der Untersuchung ist auf den Vergleich von Wunsch und Realität im Erziehungsverhalten von Lehrkräften an Grundschulen/-Förderschulbereich in Bayern gerichtet.

- Transferprozesse

ein aus dem generational-intersubjektiven Diskurs entwickelter Beitrag zur Begriffserhellung des "Globalkonstrukts Sozialkompetenz" hinsichtlich schulbildungsrelevanter Ergebnisse dieser Studie sehen wir einen sachimmanenten Zusammenhang zwischen der Bestimmung von Beurteilungskriterien für sozialkompetentes Verhalten und der inhaltlichen Bestimmung von Bildungszielen (Lehrplanentwicklung) für den Erwerb von Sozialkompetenz Erfassung authentischer Kategorien für das Lehrer/innenhandeln hinsichtlich der Förderung und Beurteilung von Sozialverhalten im Unterricht sowie in den Zeugnissen der Grundschule bzw. im Förderbereich

- Kooperation

Unterstützung durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst Lehrkräfte an Grundschulen in 4 bayerischen Regierungsbezirken universitätsübergreifende Kooperation, insbes. mit dem Lehrstuhl Sozialkunde an der Universität Regensburg / Prof. Dr. K. Köhle

- Verbindung zur Lehre

Konzipierung und Durchführung von disziplinübergreifenden Seminaren, auch in Kooperation mit sonderpädagogischen Fachrichtungen

- Publikationen

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (2002): Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. In: Bayerische Schule, 9-2002, S. 27-30

Bäuml-Roßnagl, M.-A. und Studierende: Bäuml-Rosnagl M.-A. c/o Studierende (2003): Sozialkompetenz durch Sachunterricht - Ergebnisse einer LVA im WS 2002/3 in: www.widerstreit-sachunterricht.de / Ebene I: Sozialwissenschaftlicher Lernbereich / ISSN 1612 - 3034

Bieringer S.c/o Bäuml-Roßnagl (2004): Beurteilung von sozialem Verhalten - Analyse der Problemfelder und Vorschläge zur methodischen Umsetzung. Wiss. HA - LMU-MÜ

Grüner G. /Vonier A. in Bäuml-Roßnagl (Hg) 2002) und DOC-Team (2002): 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu E. Morin (UNESCO 2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hochschulscript

Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004): Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich - Sache - Wir: in Kaiser A. / Pech D.(Hg)-(2004): Basiswissen Sachunterricht. Band II. Hohengehren/Schneider

Bäuml-Roßnagl M.-A./2004): Sozialkompetenz - Erwerb zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. in: Hellinger,C. / Herdegen K. (Hg): Emotion und soziales Lernen. Festschrift für Prof. Köhle. Hamburg 2005

Bäuml-Rosnagl M.-A. König,A. Niedermaier,S (2004): PEG – a game to acquire educational competence for primary school education. Kongressbericht ISAGA. München u. a. 2004

4. Erziehungsforschung aktuell mit Schwerpunkt Erziehungsziele mit grundschulspezifischer Relevanz

○ Ausgangsproblem

Die Thematik "Erziehungsziele" ist infolge der soziologischen Neuorientierung der Grundschulpädagogik in ein theoretisches Niemandsland verbannt worden. Gleichzeitig ist der gesellschaftliche Ruf nach "besser erzogenen Kindern" ein Dauerbrenner der öffentlichen Medien (vgl. "Erziehungsnotstandsdebatte"). Eine verantwortliche Grundschulforschung kann deshalb das Thema ERZIEHUNGSZIELE nicht vernachlässigen, sondern sollte einen neuen theoretisch aktuellen und handlungspragmatisch akzeptablen Zugang dazu erarbeiten.

○ Forschungsziel

Die Forschungsintention ist durch die Fragestellung bestimmt, welchen spezifischen Auftrag eine sog. "grundschulspezifischen Erziehung" beinhaltet.

○ Theorieeinbindung und angewandte Methoden

Traditionelle Erziehungstheorien und aktuelle Curriculumvorgaben im Vergleich mit den soziologisch aktuellen Erziehungsanforderungen grundschulspezifische Erziehungstheoreme im Kontext gegenwärtiger Sozialisationsbedingungen Nutzung der kommunikativen Möglichkeiten des Internet. durch originäre Entwicklung einer Internet-Befragung (analog Chat) mit der Intention eines gleichberechtigten Forschungsdiskurses zwischen Forschern und Betroffenen qualitative und quantitative Auswertung sowie theoretische Bearbeitung der virtuellen Stellungnahmen durch Studierenden an der LMU München im Kontext wissenschaftlicher Arbeiten Sekundäranalysen im forschungsrelevanten Feld

○ Forschungstransfer

qualitative Erhebung mit detailliertem Interviewleitfaden (1998) und deren praxeologischer Diskurs theoretische Auswertung in Lehrveranstaltungen, welche die Erziehungsproblematik in der Grundschule gem. LPO I thematisieren / Diskussionsrunden mit Lehramtsstudierenden, Lehrkräften und Führungspersonal der Grundschulen (1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung) Erweiterung der virtuellen Diskussionsrunde durch Aufnahme der Beiträge in: www.grundschule-online.de Nr. 1/2000

Statistische Auswertung der Ergebnisse, teilweise durch Dokumentation und Diskussion in wissenschaftlichen Hausarbeiten von Studierenden wie auch in Magisterarbeiten Entwicklung einer spezifischen Forschungsstrategie für eine Dissertationsstudie mit ausgeweiteter Populationsbasis und empirisch-systematischem Auswertungsinteresse (wird demnächst abgeschlossen und publiziert) Implementation im Rahmen der Lehrerfortbildung in der 2. und 3. Phase (Vortrags-tätigkeit) und einschlägige praxisrelevante Publikation

○ erwarteter/ realisierter Nutzen („societal impact“)

Theorie- und praxisorientierende Antworten auf folgende Fragestellungen einer zeitgerechten Grundschulpädagogik sind zu erwarten: Lassen sich Erziehungsziele für die Gegenwart bestimmen, die ausschließlich bzw. vornehmlich in der Grundschularbeit verwirklicht werden sollten?

Welche Erziehungskompetenzen müssten demgemäß von Grundschul-Lehrkräften erworben werden?

Ist professionelle Grundschulerziehung in inhaltlicher und/oder methodischer Differenz zu sehen zum Erziehungsauftrag angrenzender Erziehungsträger bzw. Bildungsinstitutionen (Eltern, Erziehungsberechtigte, Vorschule/Kindergarten, weiterführende Schulen)?

○ Perspektiven für weiterführende Forschungen

Kritische Curriculumsdiskussion und Lehrplanfortentwicklung mit einer perspektivengerechten Operationalisierung von Erziehungsziel-Postulaten (Lehrer-Schüler-Eltern-Perspektive) Erarbeitung von Beurteilungskriterien für Lehrerprofessionalität, die auch die (sozial)pädagogische Effektivität des Lehrerhandelns in den bisher primär didaktisch ausgerichteten Beurteilungskanon einbeziehen - mit dem Ziel des Realitätsgewinns im Lehrberuf

○ Publikationen

Online-Publikation unter www.grundschule-online.de (seit 1998)

Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2001): Rahmenlehrplanentwicklung in der Grundschule. Beitrag zur Beurteilung des: "Abschlussberichts zur Evaluation der Vorläufigen Rahmenpläne und zu den analytischen Vorarbeiten. Projektgruppe Rahmenlehrplanentwicklung in der Grundschule. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg

Bäuml-Roßnagl M.-A. (1990): Lebenssinn mit Kindern Zur Erziehung von (Grundschul-) Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. in: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge. Herausgegeben von A. Ortner / U. J. Ortner Donauwörth

Bäuml-Roßnagl M.-A. (2000): Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder "Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder..." (Mt 18,6) . online: Paed.uni-muenchen.de/~baeuml/Kindheitsforschung

Bäuml-Roßnagl M.-A. (Hg) und DOC-Team (2002) : 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu E. Morin (UNESCO 2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Online-Publikation unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

Bäuml-Roßnagl M.-A. (2004) : "Pädagogik für die Grundschule". Online-Publikation unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl

○ Dissertationen, die im Rahmen dieses Forschungsgebietes von mir betreut wurden

Diamantopoulou Soi (1990): Dramaturgie als Medium der interkulturellen Erziehung. Beispielanalysen aus dem multikulturellen griechisch-deutschen Lebensraum. Dt. München/ griech. 1994

Hoffmann H. M. (1999): *Familiale Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfaktoren. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule.*, publiziert beim Roderer Verlag, Regensburg

Klang.E. (2003): *Emotionale Intelligenz und Self-Science. Eine curriculare Herausforderung für die Verbesserung von Schulqualität.* Publiziert bei Roderer, Regensburg

Stalla, B. (1998): *Aloys Fischer (1880-1937) Biographie und Bildungstheorie. Eine Analyse zu seinem anthropologisch-interdisziplinären Bildungsdenken im Sinne eines geisteswissenschaftlichen Kontinuitätskonzeptes für basale Bildungsprozesse.* Publiziert bei Peter Lang, Frankfurt

Steinherr E. (1995): *Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kinder – phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungsgegenstand ZEIT.* 2. Auflage publiziert, Norderstedt. Books on Demand GmbH

Staudinger, K. (2005): *Erziehungsziele aktuell : eine empirische Erhebung zu Erziehungsparametern bei Lehrkräften an Grundschulen im Raum München.*München

5. Lehrestützte Forschung im Kontext der interdisziplinären Vernetzung

- Projekte zur disziplinübergreifenden Theoriebildung in der Hochschullehre und in der Grundschuldidaktik als langjähriger Schwerpunkt meiner Lehre-Forschungs-Koordination

Erarbeitung von Spezifika der fachwissenschaftlichen und bildungsintegrativen Kenntniserwerb unter Bezugnahme auf fachspezifische Studienanteile im interdisziplinären Diskurs mit Kolleginnen und Kollegen aus der Fachdidaktik und anthropologischen Bezugswissenschaften Projektstudien zu naturwissenschaftlichen und sozialkundlichen Schwerpunktthemen in der Grundschularbeit mit ganzheitlichen Bildungsrelevanz (1990 - 2004)

- Link zur Homepage unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeu/ml-rossnagl/Veroeffentlichungen.html

- Forschungsrelevanz, Theoriekontext und Methoden

Reflexion und Konzeptualisierung der interdisziplinären Forschungsproblematik bezüglich Inhalt und Methodik für eine grundschulspezifische Theoriebildung diskursive Auseinandersetzung mit interdisziplinären Wissensbeständen und Forschungsstrategien im Fokus der bildungsdidaktischen Problemstellung für eine

ganzheitliche Bildungsarbeit in der Grundschule (Sachunterricht, Ethikunterricht, Persönlichkeitsbildung von Grundschulern und Grundschullehrkräften)

- Transfer

Öffentlichkeitsarbeit (Presse, Rundfunk und Bildungfernsehen)

Unterrichtspraxis (Schulbuchpublikationen, AV-Medien für die Lehrerbildung (Phase I und die Weiterbildung von Lehrkräften (Phase III)

Fortbildung von Verantwortlichen in der Lehramtsausbildung (Phase II)

interdisziplinären Fachtagungen/gremien, internationale Kongressbeteiligung

- Verbindung zur Lehre

fächerübergreifende Lehrveranstaltungen zur LPO I , Doktorandenkolloquien

Exemplarisch: Multimediale Entwicklung des hochschuldidaktischen Lehrfilmes

STEINE ALS BILDUNGSGEGENSTAND (2004 VHS/DVD - vgl. ANHANG 4))

- Kooperationspartner

Kollegen aus der Fachdidaktik und den anthropologischen Bezugswissenschaften;

Unterstützung der multimedialen Dokumentation durch die Unterrichtsmittschau der LMU

- Dissertationen, die im Rahmen dieses Forschungsgebietes von mir betreut wurden

Hellmeier, Chr. (2003): WANDLUNG als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikalischer Aspekte. München: Utz-Verlag

Keller, M. (2000): Emotionsgestütztes Sprachlernen als Schlüsselqualifikation im grundlegenden Bildungsprozess. (aufgezeigt an Kindern, die den Grundschulzug an einer Förderschule besuchen) Publiziert Regensburg, Roderer

Kessler, H.-J. (2004): Didaktische Strategien beim Wissenstransfer im Spannungsfeld von bildungsdidaktischen und kommunikationswissenschaftlichen Ansprüchen.

Kleindienst Cl. (1994): Ganzheitliches Hören als Lebenswert. Zivilisationskritische Analysen und lebensweltorientierte Theorieansätze in ihrer Relevanz für die ganzheitliche Hörpädagogik.

Maier, Petra (2005): Körpererleben als Parameter der Selbst- und Fremdeinschätzung. Ergebnisse einer empirischen Erhebung an allgemein bildenden Schulen. Publiziert bei Münster, LIT-Verlag

Merkel, P. (2003): *Lernen als relationales Phänomen: Leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdiagnostik.* Regensburg: Roderer

Rothkegel, A. (2002) *Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule. Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt.* Publiziert München Utz-Verlag

6. Wissenschaftliche Nachwuchsförderung - interdisziplinär für die Lehrerbildungs-Phasen I - Phase II - Phase III

- Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist ein entscheidender Faktor in der validen Theorie-Praxis-Korrelation; dieser innovativen und im Lehramtsbereich brisanten Aufgabe habe ich mich als betreuende Hochschullehrerin decidiert gewidmet (ca. 22 1990 - 2005).
- Link zur Homepage unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Promotionen-interdisziplinär.pdf

Forschungsrelevanz, Theoriekontext und Methoden

Die auf interdisziplinäre Weise entwickelten Dissertationsstudien und Fachpublikationen weisen Modellcharakter für die wissenschaftlich-interdisziplinäre Fortentwicklung der Lehrerbildung im In- und Ausland auf und repräsentieren in Inhalt und Methode ein wissenschaftsgemäßes und ebenso praxisgerechtes Verständnis von Grundschulbildung, das der gesellschaftlichen Brisanz der Institution Grundschule gerecht wird.

○ Transfer

Die durch solche wiss. Nachwuchsstrategien qualifizierten Doktoranden nehmen durchwegs Funktionsstellen und Fortbildungstätigkeiten in der Lehrerbildung (Phase I, II und III) wahr.

Online-Publikationen ermöglichen den internationalen Diskurs

- Link zur Homepage unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Forschung.html und www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Veröffentlichungen.html

○ Verbindung zur Lehre

Lehrveranstaltungen im interdisziplinären Austausch an der LMU-München

Beteiligung an Ringvorlesungen der LMU-München Interuniversitäre Exkursionen mit kooperierenden Fachdidaktikerkollegen

○ Kooperationspartner

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl in Kooperation mit Fachdidaktikern unterschiedlicher Disziplinen an der LMU und an anderen Universitäten sowie Gaststudierenden aus dem Ausland, bisher: Griechenland, Schweiz, Österreich, Luxemburg, Finnland, Japan, Südkorea, China, USA, Russland, Bulgarien

○ Dissertationen, die im Rahmen dieses Forschungsgebietes von mir betreut wurden

Berner, Stephanie (2005): „Emotionale Intelligenz“ als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit. Eine Analyse einzelner Faktoren aus dem Konstrukt „Emotionale Intelligenz“ aus der Perspektive von Grundschullehrern.

Dichtl, J. (1997): Die religiöse Dimension im Kind. Forderungen für religiöse Bildungsprozesse auf der Basis von phänomenologischen Beobachtungen bei Grundschulkindern. Regensburg: Roderer

Kaniak-Urban Chr.(1995): “Das seelische Immunsystem stärken”. Theoretische Grundlagen und pragmatische Intentionen einer ressourcenorientierten Persönlichkeitsentwicklung zur Bewältigung von belastenden Life-Event-Situationen. Psychologische Beratung in der Grundschule Publiziert Frankfurt Peter Lang

Nierlich K. (1997): Das Phänomen Engel erfahren und verstehen: Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngestiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angelistik. Publiziert München Utz-Verlag

Weber, B. (2003) Leib-Erlegen und Körperwahrnehmung als Faktoren beruflicher Professionalität: Leib-phänomenologische Theoreme der französischen Intersubjektivitätsphilosophie (J.-P. Sartre / M.Merleau-Ponty/E.Lévinas) in kritischer Diskussion mit den Frankfurter Körperkonzeptionskaplen (FKKS). Publiziert Regensburg Roderer.

Weis, Chr. (2005) Trainingskonzepte zur Förderung der Professionalisierung von Englischlehrkräften an Grundschulen in Bayern.

Bibliographie Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Bearbeitet von Dr. Bernhard Stalla

1. Monographien und wissenschaftliche Arbeiten

Bäuml, Maria-Anna: Die Modalverben in ihrer syntaktischen und semantischen Funktion und ihre Stellung im Sprachlehre-Unterricht der Volksschule. Zulassungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Volksschulen. Regensburg, 1971.

Bäuml, Maria-Anna: Didaktische Funktionen des Experiments im Sachunterricht der Grundschule. Eine Analyse des Realisationszusammenhanges zwischen den didaktischen Leitvorstellungen der Wissenschaftsorientierung, Schülerorientierung, Umweltorientierung und der experimentellen Lehr-Lern-Strategie (unter besonderer Berücksichtigung des natur-wissenschaftlichen Lernbereichs) Regensburg: Diss-Druck 1977.

Bäuml, Maria-Anna: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Umweltorientiertes, wissenschaftsorientiertes, schülerorientiertes Lernen durch Experimentieren. Ansbach: Michael Prögel 1979 (Prögel Handbücher Band 80)

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sachunterricht in der Grundschule. Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München: Franz Ehrenwirth 1979 (Kompendium Didaktik).

Bäuml, Maria-Anna / Bäuml, I.

Didaktik des Krankenpflegeunterrichts. Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele. 1979, München. Urban & Schwarzenberg

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1. Auflage 1988. (Studientexte zur Grundschuldidaktik. Hrsg. von Rainer Rabenstein)

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg: Roderer 1990. 89 S., Ill.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2. Auflage 1990. (Studientexte zur Grundschuldidaktik. Hrsg. von Rainer Rabenstein)

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig: Westermann 1992.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 3. neubearbeitete und mit didaktischen Cartoons angereicherte Auflage 1995. (Studentexte zur Grundschulpädagogik und –didaktik. Hrsg. von Rainer Rabenstein)

2. Schulbuchwerke

Bäuml, Maria-Anna: Arbeitshilfen für den Deutschunterricht im 3. und 4.Schuljahr. Ansbach: Michael Prögel 1976 (Prögel Handbücher Band 70) 360 Seiten.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Arbeitshilfen für den Deutschunterricht im 3. und 4.Schuljahr. Ansbach: Michael Prögel 2.Auflage 1983 (Prögel Handbücher Band 70) 360 Seiten.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lernplanung Deutsch. 3.Jahrgangsstufe Band 1. Regensburg: Wolf 1984.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lernplanung Deutsch. 3.Jahrgangsstufe Band 2. Regensburg: Wolf 1984.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lernplanung Deutsch. 4.Jahrgangsstufe Band 1. Regensburg: Wolf 1985.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lernplanung Deutsch. 4.Jahrgangsstufe Band 2. Regensburg: Wolf 1985.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Wie die Kinder leben lernen. Band 1: Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. Donauwörth: Ludwig Auer 1990. 91 Seiten mit 82 farbige und 6 s/w-Abbildungen.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Wie die Kinder leben lernen. Band 2: Eine sinnennahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule. Donauwörth: Ludwig Auer 1991. 111 Seiten mit 27 farbige und 87 s/w-Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 1.Jahrgangsstufe. Schülerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1994. 64 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 1.Jahrgangsstufe. Lehrerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1995. 64 Seiten mit zahlreichen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 1.Jahrgangsstufe. Elternmagazin. Donauwörth: Ludwig Auer 1995. 48 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 2.Jahrgangsstufe. Schülerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1993. 64 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 2.Jahrgangsstufe. Lehrerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1994. 96 Seiten mit zahlreichen s/w-Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 2.Jahrgangsstufe. Elternmagazin. Donauwörth: Ludwig Auer 1994. 95 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 3.Jahrgangsstufe. Schülerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1992. 91 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 3.Jahrgangsstufe. Lehrerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1993. 64 Seiten mit zahlreichen s/w-Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 3.Jahrgangsstufe. Elternmagazin. Donauwörth: Ludwig Auer 1993. 48 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 4.Jahrgangsstufe. Schülerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1995. 83 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 4.Jahrgangsstufe. Lehrerband. Donauwörth: Ludwig Auer 1995. 82 Seiten mit zahlreichen s/w-Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Leben in unserer Welt. Heimat- und Sachkunde 4.Jahrgangsstufe. Elternmagazin. Donauwörth: Ludwig Auer 1995. 98 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna/ u.a. (Hrsg.) Der neue Sachunterricht im 3.Schuljahr München: Prögel 2.Auflage 1988, 249 S., Ill.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna/ u.a. (Hrsg.) Der neue Sachunterricht im 3.Schuljahr München: Prögel 5.Auflage 1997, 249 S., Ill.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna/ u.a. (Hrsg.) Der neue Sachunterricht im 4.Schuljahr München: Prögel 1.Auflage 1986, 255 S., Ill.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna/ u.a. (Hrsg.) Der neue Sachunterricht im 4.Schuljahr München: Prögel 6.Auflage 1998, 225 S., Ill.

3. Zeitschriftenbeiträge

Bäumli, Maria-Anna: Die Behandlung der Modalverben. Eine überflüssige Aufgabenstellung für den Sprachlehreunterricht der Volksschule? In: Pädagogische Welt. Monatschrift für Unterricht und Erziehung Donauwörth: Ludwig Auer 26.Jahrgang , Heft 6/1972, Seite 350-358, mit Unterrichtsskizzen zur semantischen Funktion der Modalverben (4.Schuljahr).

Bäumli, Maria-Anna: Zum entdeckenden Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Mit praxisbezogenen Hinweisen zu einem Thema aus dem biologischen Fachbereich. In: Blätter für Lehrerfortbildung. München: Ehrenwirth, Heft 4/April 1974, Seite 135-138. [Fachaufsatz, der mit dem Preis des Ehrenwirth-Verlages München ausgezeichnet wurde].

Bäumli, Maria-Anna: Ein Gedicht für Kinder von Josef Guggenmos und seine didaktisch-methodische Aufbereitung im vierten Schuljahr. In: Die Scholle. Monatshefte für die Schule von heute. Ansbach: Michael Prögel 42.Jahrgang, Heft 4/1974, Seite 221-229, mit Unterrichtsprotokoll und einer Abbildung.

Bäuml, Maria-Anna: Zum entdeckenden Lernen im Deutschunterricht der Grundschule. In: Die Scholle. Monatshefte für die Schule von heute. Ansbach: Michael Prögel 42.Jahrgang , Heft 7/1974, Seite 401-407.

Bäuml, Maria-Anna: [Zur Praxis in Grund- und Hauptschule] Modalität und Kommunikation. Wie man heute „Grammatikunterricht betreiben“ bzw. „Sprachbetrachtung pflegen“ kann. In: Die Scholle. Monatshefte für die Schule von heute. Ansbach: Michael Prögel 42.Jahrgang, Heft 11/1974, Seite 665-669.

Bäuml, Maria-Anna: Die Bündelung und ihre Funktion für das Verständnis des Stellenwertsystems im 1.-4.Schuljahr. In: Die Scholle. Monatshefte für die Schule von heute. Ansbach: Michael Prögel 43.Jahrgang , Heft 2/1975, Seite 94-98.

Bäuml, Maria-Anna: Wozu noch Lyrik in der Schule. Gedichtvergleich „Regen“[Georg Britting] – „Fröhlicher Regen“[Josef Guggenmos] im Literaturunterricht der Grundschule. In: Die Scholle. Monatshefte für die Schule von heute. Ansbach: Michael Prögel 43.Jahrgang, Heft 6/1975, Seite 349-356.

Bäuml, Maria-Anna: Medieneinsatz im grundlegenden Sachunterricht. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule. Köln: Aulis, 4.Jahrgang , Heft 1/Januar 1976, Seite 1-11.

Bäuml, Maria-Anna: Fachspezifische Arbeitsweisen im grundlegenden Biologieunterricht. In: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule. Köln: Aulis, 4.Jahrgang, Heft 12/Dezember 1976, Seite 580-589, mit 9 schematischen Darstellungen.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: [Praxis des Unterrichts] Die schriftliche Unterrichtsvorbereitung. Ein Planungsmodell erläutert an einem Thema aus der Grundschul-Biologie. In: Die Scholle. Monatshefte für die Unterrichtspraxis. Ansbach: Michael Prögel/München: R.Oldenbourg 47.Jahrgang, Heft 3/März 1979, Seite 174-182, mit 5 schematischen Darstellungen.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Die Vorbereitung des Unterrichts in der Krankenpflege – erläutert am Thema: Überwachung und Pflege bei Myocarditis. In: Beilage zur Deutschen Krankenpflegezeitschrift: Die Unterrichtspraxis. Sonderheft , Heft 3/1979, Seite 46-57.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Vom Bohnensamen zur Bohnenpflanze. Eine Unterrichtssequenz zum Biologieunterricht (3.-4.Jahrgang). In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Köln: Aulis, 7.Jahrgang, Heft 3/März 1979, Seite 134-143, mit 4 Arbeits- und Merkblätter von Gerlinde Lang.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Das Experiment im Sachunterricht der Grundschule. Eine unterrichtstheoretische Neubestimmung des Experiments im Hinblick auf die Unterrichtspraxis. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Köln: Aulis 9.Jahrgang, Heft 3/März 1981, Seite 114-120, mit 7 Abbildungen.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Das Unterrichtsexperiment im Urteil der Lehrer. Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur Durchführung von Experimenten im Grundschulunterricht. In Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Köln: Aulis 9.Jahrgang, Heft 45/April 1981, Seite 156-163, mit schematischer Darstellung der Befragungsergebnisse der Fragebogenerhebung.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Wissenschaftsorientierte Lernzieldimensionen des Experiments im Unterricht. In: Lernzielorientierter Unterricht. Mathematik, Naturwissenschaften, Technik in der Weiterbildung. Hrsg. von der Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Verbindung mit dem Verband Österreichischer Volkshochschulen und dem Verband der Schweizerischen Volkshochschulen. München: Hueber-Holzmann 10.Jahrgang , Heft 1/Januar 1982, Seite 17-23.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Heimat- und Sachkunde 1981. Der Versuch einer wertorientierten Neugestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 36.Jahrgang, Heft 7/Juli 1982, Seite 390-397.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Verlorene Sinn-lichkeit? [Leitartikel] In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 39.Jahrgang , Heft 4/April 1985, Seite 145, mit einem Foto.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Wie der Lehrer dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule gerecht werden kann. Leitprinzipien der Unterrichtsgestaltung im Grundschul-Sachunterricht in traditioneller und aktueller Sicht. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 39.Jahrgang, Heft 4/April 1985, Seite 146-150.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Kind und Sache als „Sache“ des Grundschul-Sachunterrichts oder : „Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist“ (Martin Wagenschein). In: Blätter für Lehrerfortbildung. München Ehrenwirth, Heft 12/Dezember 1985, Seite 442-446.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Grundlegung der Bildung als Aufgabe der Heimat- und Sachkunde im Grundlegenden Unterricht. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 40.Jahrgang, Heft 9/September 1986, Seite 404-408, mit 7 Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Erziehliche und unterrichtliche Situationen zum Grundlegenden Unterricht. Wie der Grundschullehrer im Sinne einer „Grundlegenden Bildung“ wirken kann. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 41.Jahrgang , Heft 9/September 1987, Seite 386-389, mit 7 Fotos.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Unheilsgeschichte der Erde – Segensgeschichte Gottes. In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands. München 34.Jahrgang, Nr.3/März 1988, Seite 91-93, mit 2 Photographien und 1 Zeichnung.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Leiderfahrungen von Kinder – Heilzusage Gottes. In: Christ und Bildung. Zeitschrift der Katholischen Erziehergemeinschaft Deutschlands. München 34.Jahrgang , Nr. 4/April 1988, Seite 123, mit 3 Zeichnungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Auf dem Weg zu den Fächern?! In: Lehrer Journal. Grundschulmagazin. München: Ehrenwirth/Oldenbourg/Prögel 3.Jahrgang , Heft 9/September 1988, Seite 2-5, mit 2 Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens. Einige grundsätzliche und kritische Überlegungen zum Postulat „Erarbeitung fachgemäßer Arbeitsweisen im Sachunterricht der Grundschule“ In Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Köln: Aulis 17.Jahrgang, Heft 9/1.September 1989, Seite 382-388.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: „Wir haben die Erde nur geborgt“ Umwelterziehung im Miteinander von Mensch und Natur. In: Lehrer Journal. Grundschulmagazin. München: Ehrenwirth/Oldenbourg/Prögel 5.Jahrgang, Heft 5/Mai 1990, Seite 4-7.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Eine neue Schule zur Jahrtausendwende? Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. In: Pädagogische Welt. Monatsschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 44.Jahrgang, Heft 11/November 1990, Seite 482-485, mit 6 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. Übersetzung in das Japanische von Wakabayashi, Mika. In: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu Edgar Morin (UNESCO 2001, Hamburg): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hochschulscript München: LMU 2002. Seite 129-134.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna /Sing, Eva / Lego, Heike / Ptassek, Uschi / Jahn, Katharina: Tasten mit Auge-Hand-Fuß als „Fühl-Erkennen“ In: Lehrer Journal. Grundschulmagazin. München: Ehrenwirth/Oldenbourg/ Prögel 5.Jahrgang, Heft 12/Dezember 1980, Seite 55-58, mit 4 Abbildungen [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Einführung. Seite 55, Sing, Eva: Ein sinn-licher Mensch (aus Seide!). Seite 55-56, Lego, Heike: Tasten mit der Hand. Seite 56, Ptassek, Uschi: Tasten mit den Augen – ein Beispiel aus Goethes Farbenlehre. Seite 57, Jahn, Katharina: Ein Fuß-Fühl-Weg. Seite 57-58].

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Schriftspiele. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern. München, Nr. 4/September 1990, Rücktitelblatt mit fünf farbigen Abbildungen von Schülerarbeiten aus dem Schulamtsbezirk Mühldorf.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Grundschuldidaktik. In: Ludwig-Maximilians-Universität München / Vereinigung der Arbeitgeberverbände in Bayern / Arbeitsamt München (Hrsg.) Mit Kant und Kafka in die Wirtschaft. Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften: Arbeitskräfte für morgen – Arbeitskräfte mit Schlüsselqualifikationen. Student und Arbeitsmarkt. München, 1990, Seite

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kreativ mit der Sprache umgehen – Beispiel Schriftsprache: Gestalten mit Schrift. In: Goethe Institut München (Hrsg.) pv-aktuell. Informationen für die Pädagogische Verbindungsarbeit des Goethe-Instituts. München, Nr. 4/1990, Seite 4-5.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Wieviel Erde braucht der Mensch? Lebensphänomene sinn-lich wahrnehmen lernen. In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Braunschweig: Westermann 23.Jahrgang, Heft 5/Mai 1991, Seite 12-14, mit 2 Fotos.

Anhang: Bibliographie

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Friedensfähigkeit leben: „eine ganz neue Art Mensch zu werden“ (Astrid Lindgren) Einige Überlegungen zur Aufgabe „Friedensfähigkeit“ mit Grundschulkindern. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. Köln: Aulis 19.Jahrgang, Heft 11/1.November 1991, Seite 476-479.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Glauben heute für morgen lernen. Wie christliche Erziehung in unserer heutigen Lebenswelt geschehen kann. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 45.Jahrgang, Nr. 12/Dezember 1991, Seite 540-543 und 554, mit 6 Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Wie man heute konkrete Erfahrungen gewinnen kann. Einige Exempla zum Zusammenhang von Lebenswelt und Schule heute. In: Pädagogische Welt. Zeitschrift für Unterricht und Erziehung. Donauwörth: Ludwig Auer 46.Jahrgang, Heft 1/Januar 1992, Seite 16-19, mit 6 Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Lehr-Perspektiven. Hochschuldidaktische Anmerkungen zur Lehrsituation. In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Braunschweig: Westermann 24.Jahrgang, Heft 10/Okttober 1992, Seite 45-46, mit einem Foto.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Was „Sache“ ist. Die Wissenschaften liefern nur ein Puzzle-Bild davon. Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. In: Einsichten. Forschung an der LMU München. München, Nr. 1/1993, Seite 19-22, mit einer Grafik und vier farbigen Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Abenteuer mit dem eigenen Leibe erleben. In: Grundschule. Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Braunschweig: Westermann, 25.Jahrgang, Heft 11/November 1993, Seite 30-32, mit 7 Abbildungen.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen. Eine kritische Reflexion der Zeitläufe aus Sicht einer Lehrstuhlinhaberin für Schulpädagogik. In: Jugend Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings. München, Nr. 9/September 1999, Seite 5-6, mit 2 Fotos.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik mit christlichem Blick oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...“(Mt 18,6). In: Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung 2000. Forschungsbericht Projekt Wissenschaftliche Nachwuchsforschung. München: 206

LMU 2000. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl), Seite 1-30.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sinnespädagogik heute – ein christliches Paradigma. Pädagogische Reflexionen zum christlichen Credo „et verbum caro factum est“ In: Journal des Professorenforums Vol. 2, Nr 2/Februar 2001. Gießen, 2001 <http://www.professorenforum.de/volumes/v.02 n.02/artikel 2/baeuml.htm>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. Schulentwicklung durch Selbstentwicklung. In: Bayerische Schule. Zeitschrift des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. München, 55. Jahrgang, Heft 9, 14.September 2002, Seite 27-30, mit 6 Abbildungen.

4. Lexikonartikel, Handbuchaufsätze und Festschriftbeiträge

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Gott auf dem Weg zum Menschen im Licht der Dinge. In: Imhoff, Paul (Hrsg.) Gottes Nähe. Religiöse Erfahrung in Mystik und Offenbarung. Festschrift für Josef Sudbrack S.J. Würzburg: Echter 1990, Seite 238-258.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: 22.57 - Auf ein Wort Geistliche Anmerkungen im Bayerischen Rundfunk. Hrsg. von M. Bogdan / W. Leierseder / S.Schullerus-Keßler. München. Claudius/Don Bosco, 1990

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Tasten mit Auge – Hand – Fuß als “Fühl“-Erkennen. Dokumente und bildungstheoretische Analyse. In: Lauterbach, Roland / Köhnlein, Walter / Spreckelsen, Kay / Bauer, Herbert F. (Hrsg.) Wie Kinder erkennen. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 26. und 27.März 1990 in Nürnberg. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften 1991, Seite 34-48, mit 12 farbigen Fotografien.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Wege in eine neue Schulkultur. Was sind eigentliche Lebenswerte? In: Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig: Westermann 1. Auflage 1992, Seite 5-13, mit 2 Abbildungen und 5 s/w-Fotos.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ordnungsstrukturen gewinnen: aus Fachsystematiken oder aus Erfahrungswelten. In: Lauterbach, Roland / Köhnlein, Walter / Spreckelsen, Kay / Klewitz, Elard (Hrsg.) Wege des Ordens. Vorträge des Arbeitstreffens zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht am 11.

und 12. März 1991 in Berlin. Kiel. Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften 1992, Seite 51-62

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: „Wieviel Erde braucht der Mensch? Lernchance sinnlich erleben. In: Expedition 1992. Aufbruch in neue Lernwelten. Kongreß 10. und 11. September 1992 im Gasteig, veranstaltet vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) unter der Schirmherrschaft der UNESCO und der Kommission für Bildung der EG. Dokumentation. München, 1992.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kreativität. In: Heckt, Dietlinde H. / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) Grundschule von A-Z. Braunschweig: Westermann 1. Auflage 1993, Seite 136-138.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Schulkultur. In: Heckt, Dietlinde H. / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) Grundschule von A-Z. Braunschweig: Westermann 1. Auflage 1993, Seite 225-226.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sinnliches Lernen. In: Heckt, Dietlinde H. / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) Grundschule von A-Z. Braunschweig: Westermann 1. Auflage 1993, Seite 239-240.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Hagen: Kulturpolitische Gesellschaft e.V. / Essen: Klartext-Verlag 1994, Seite

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe. In: Biewer, Gottfried und Reinhartz, Petra (Hrsg.) Pädagogik des Ästhetischen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt 1997, Seite 188-203.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 30.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ein ganzheitlich-integrativer Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 64.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Methodik des Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 137.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Sachkunde (systematischer Begriff). In: Kaiser, Astrid: Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 177.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Sinnliche Sachbegegnung. In: Kaiser, Astrid: Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 197.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Wissenschaftsorientierter Sachunterricht (WOSU) In: Kaiser, Astrid: Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 236-237.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Lebenssinn – Mit Kindern. Zur Erziehung von (Grundschul-)Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. In: Ortner, Alexandra / Ortner, Ulrich J. (Hrsg.) Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge. Reinhold Ortner zum 60. Geburtstag. Donauwörth: Ludwig Auer 1990, Seite 166-173.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Grußwort der Universität München. In: Lehrstuhl für Schulpädagogik – Unterrichtsmitschau der Ludwig-Maximilians-Universität München (Hrsg.) Unserem verehrten Professor Dr. Helmut Zöpfl zum 60. Geburtstag. Festveranstaltung (16.Juli 1996) 25 Jahre Lehrstuhl für Schulpädagogik der LMU München 25.November 1997 60. Geburtstag von Prof.Dr. Helmut Zöpfl Thalhofen: Bauer 1997, Seite 11-13. (Gesprochene Rede anlässlich der Begrüßung des 25jährigen Jubiläums des Lehrstuhls für Schulpädagogik als Geschäftsführerin), mit 1 Foto.

Bäumli-Roßnagl, M.-A.: Rahmenlehrplanentwicklung in der Grundschule Beitrag zur Beurteilung des "Abschlussbericht zur Evaluation der vorläufigen Rahmenpläne und zu den analytischen Vorarbeiten. Projektgruppe Rahmenlehrplanentwicklung in der Grundschule. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg 2001

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Mehrdimensionalität des Denkens Schulen durch Vielperspektivischen Sachunterricht. In: ПИРОГПЕМбI COBPEMEHHOГO P3bIKOBOГO OГPA3BAHNR 27–29 Mapma 2003 TOM I. BПaΔNMHp 2003, Seite 77-88.

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Bildung für Morgen. in: Probleme der Modernen Sprachbildung. Materialien der internationalen wissenschaftlichen Konferenz vom 27.-29. März 2003 Band II. Durchgeführt vom Ministerium für Bildung der Russischen Föderation. Staatliche pädagogische Universität Vladimir.

Internationale Wissenschaftsakademie für pädagogische Bildung. Fakultät für Fremdsprachen. 2003

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich - Sache - Wir. in: Basiswissen Sachunterricht (A. Kaiser / D. Pech. Hrsg.) Band 2, Schneider Verlag, Hohengehren. 2004

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Mehrdimensionaler Sachunterricht als Bildung des "ganzen Menschen". in: Basiswissen Sachunterricht (A. Kaiser / D. Pech. Hrsg.) Band 3, Schneider Verlag, Hohengehren. 2004

Bäuml-Roßnagl, Maria –Anna: Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. in: Basiswissen Sachunterricht (A. Kaiser / D. Pech. Hrsg.) Band 6, Schneider Verlag, Hohengehren. 2004

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sozialkompetenz - Erwerb zwischen Autonomie und Fremdbestimmung in: Emotionale, soziale und politische Kompetenz. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Klaus Köhle. (S.Glaab, Cl.Hellinger, P. Herdergen. Hrsg.) Hamburg 2005

5. Hochschulschriften, Online-Veröffentlichungen und multimediale Beiträge

Bäuml, Maria-Anna: Didaktisches Konzept zu einem Unterrichtsfilm für das 3./4.Schuljahr: Transport und Verkehr erarbeitet am Thema „Ölversorgung“ München: Institut für Film und Bildung 1975.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule. München: LMU 1.Auflage 1983. 3.veränderte Auflage 1986. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl).

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. München, 1990. in:

http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Leben_mit_Sinnen.pdf

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Tasten mit Auge-Hand-Fuß als Fühl-Erkennen – Dokumente und bildungstheoretische Analyse. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften 1991. In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: „Wieviel Erde braucht der Mensch? Lernchance sinnlich erleben. In: Expedition 1992. Aufbruch in neue Lernwelten. Kongreß 10. und 11. September 1992 im Gasteig, veranstaltet vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) unter der Schirmherrschaft der UNESCO und der Kommission für Bildung der EG. Dokumentation. München, 1992. Online-Publikation in: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sachverstehen durch Wissenschaften – Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff. München, 1993 In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Die Grundschule Gestern – Heute – Morgen. Hochschulmanuskript Lehrstuhl für Grundschuldidaktik. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität München. München, 3. Auflage 1996 (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl).

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Fächerintegration: Theoretische Konzepte und Exemplarische Konzeptionen. Hochschulmanuskript Lehrstuhl für Grundschuldidaktik. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität München. München: LMU 1996. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl). [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Fächerintegration: “Grundschule – Fachunterricht“ Grafik. Seite 1. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Theoretische Konzeption “Fächerintegration“ 1996 3 Leit-Thesen. Seite 2-4. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Publikationen mit spezifisch fächer-integrativer Intention. Seite 5. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Historische Konzeptionen zum fächer-integrativen Grundschul-Unterricht (Weimarer Grundschule). (Quelle: Reiniger, Max: Arbeit und Leben der Volksschule. Band 1: Wege und Ziel der Grundschularbeit. o.O. 1928). Seite 6-8. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Moderne Konzeptionen zum fächer-integrierenden Unterricht (Moderne Grundschulreform). Seite 9. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: (Textauszüge aus): Sachunterricht in der Grundschule: Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München: Ehrenwirth 1979, Seite 16-17, Seite 95, Seite 97-98, Seite 101-102. Hochschulmanuskript Seite 10-11. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: (Textauszug aus): Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr. Grundlagen und Unterrichtsmodelle. München: Oldenbourg 3. Auflage 1995, Seite 14-15. Hochschulmanuskript Seite 11. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Zielsetzung: “Wirklichkeitsbewältigung durch Vermittlung essentieller Strukturmomente (Quelle: nach Becher: Sachunterricht in der GS. Akademieprotokoll 1975, Seite 13). Grafik. Seite 12. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: “Grundlegender Unterricht“ als aktuelle bayerische Konzeption im 1./2. Schuljahr Seminarankündigung. Seite 13. Meiers, Kurt: Fächerübergreifender Unterricht. In: Heckt, Dietlinde H. und

Sandfuchs, Uwe: Grundschule von A-Z. Braunschweig: Westermann 1993, Seite 93-94. Hochschulmanuskript Seite 14. Kaiser, Brigitte: Integration Grundlegender Unterricht in integrativer Verbindung mit dem Kunstunterricht. Grafik. Seite 15. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ganzheitlich-integrativer Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.) Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 64. Hochschulmanuskript Seite 16. Baumann, Kerstin: Das fächerintegrative Thema "Licht". Grafik. Seite 17. Schlaffer, Tanja: Grundschuldidaktik und Biologiedidaktik in fächerintegrativer Verbindung am Beispiel "vegetativer Lebenskreislauf". Seite 18-21, mit fünf Grafiken und vier Photographien. Bock, Susanne: Fächerintegratives Beispielmodell "Die Kuh" in vielperspektivischer Fächerintegration. Seite 22-43, mit 15 Photographien, 16 Abbildungen und 2 Grafiken. Bierner, Stephanie: Literaturlauswahl zur fächerintegrativen Konzeptionsidee. Seite 44]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Grundschuldidaktik / Grundschulpädagogik / Didaktik des Sachunterrichts / Didaktik des Schriftspracherwerbs. Bildung für morgen. In: Gleißner, Alfred (Hrsg.) Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus der LMU München am 3.12.1996. München: LMU 1998, Seite 220-255. [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Bildung für morgen. Seite 220-222, mit einer Abbildung. Bock, Susanne: Projekt: Die Kuh als Unterrichtseinheit im Sachunterricht der Grundschule. Seite 223-227, mit einer Abbildung. Schlaffer, Tanja: Projekt: Eine jahresübergreifende Umsetzung: Pflanzen wachsen, gedeihen und vergehen. Seite 228-231, mit 2 Abbildungen. Baumann, Kerstin: Projekt: Licht als fächerübergreifender Unterrichtsinhalt im Rahmen einer Stationenarbeit. Seite 232-233, mit einer Abbildung. Heft, Anita und Stückl, Gisela: Projekt: Denk-mal – Begreif-mal – ein Denkmal „150 Jahre Feldherrnhalle“ Außerschulische Projektarbeit im Kontext von fächerübergreifender Grundschulbildung heute. Heft, Anita: Überlegungen zu einer Museumspädagogik mit allen Sinnen. Seite 234-234. Stückl, Gisela: Begleitung des Projekts „Feldherrnhalle“ und praxisorientierte Zusammenfassung. Seite 237-238, mit einer Abbildung. Dichtl, Johanna: Zukunftsorientierte Fachdidaktiken im Rahmen der Grundschuldidaktik – Sachinhalte und Sinnfragen im grundlegenden Bildungsprozeß. Seite 239-248. Bierner, Stephanie: Fächerintegration – Begriffsklärung, Begründung und Versuch einer Definition hinsichtlich grundschuldidaktischer Konzeptvorstellungen. Seite 248-255].

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Beitrag aus dem Bereich der Grundschuldidaktik für das Podium am Dies academicus. In: Gleißner, Alfred (Hrsg.) Bildung für morgen. Zukunftsorientierte Fachdidaktik. Dokumentation des fachdidaktischen Dies academicus der LMU München am 3.12.1996. München: LMU 1998, Seite 271-274.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Projektunterricht Methodische Konzeptionen Beispiel-Projekt "Münchner Feldherrnhalle" Hochschulmanuskript. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität

München. München, o.J. [1997] (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl) [Schauer, Elke: Offener Unterricht und Projektunterricht im Begründungskontext. Grafik. Seite 1. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Projekt "Wasser – integrativ" Modellgrafik 1990. Seite 2. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Literaturauswahl zum Gebiet "Projektunterricht in der Grundschule". Seite 3-4. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ganzheitlichkeit /Integration/Alltagsprojekte Kontextverweise. Seite 5. Textauszüge und Grafiken Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Grundschule als Institution heute: Projektorientierter Unterricht in der Grundschule. Seite 6. Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons. Seite 7. Aspekte der Projektmethode nach Hänsel. Seite 8. Grundmuster der Projektmethode aus Frey/Wolter. Seite 9-11. Beyrau, Ettine und Wiegmann, Dagmar: Mit Projektwochen eine Schule entwickeln. (Textauszug aus: Grundschule 6/1991). Seite 12. Heft, Anita: Denk-mal – Begreif-mal - ein Denkmal Ganzheitliche Bildung im Schnittpunkt von Lebenswelten. Seite 13-35, mit 7 Abbildungen. Stückl, Gisela: Projekt Feldherrnhalle – Drei Unterrichtsvormittage und ihre Folgen. Seite 36-43, mit 5 Abbildungen. Schauer, Elke: Offener Unterricht und seine Folgen auch für den Projektunterricht 1997. Didaktische Faktorengrafik . Seite 44.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und Pädagogische Lebenshermeneutik. München, 2000. In: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Kindheitsforschung.pdf>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Internet-Grundschulforschung 2000. München, 2000. In: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Grundschulfor.htm>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung 2000. Forschungsbericht Projekt Wissenschaftliche Nachwuchsforschung. München: LMU 2000. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl). [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und Pädagogische Lebenshermeneutik mit Christlichem Blick oder "Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder..." (Mt 18,6). Seite 1-30. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und pädagogische Lebenshermeneutik. Seminarankündigung. Seite 31. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Literaturhinweise im Zusammenhang mit Dissertationen, die unter meiner Betreuung entwickelt wurden. Seite 32-33. Dichtl, Johanna: Die religiöse Dimension im Kind. Buchanzeige der Dissertation. Seite 33. Nierlich, Karin: Das Phänomen Engel erfahren und verstehen. Buchanzeige der Dissertation. Seite 34. Kaniak-Urban, Christine: "Das seelische Immunsystem stärken". Buchanzeige der Dissertation. Seite 35. Kaniak-Urban, Christine: Prinzipien der Entwicklung und der Lebensprozeß. Grafik. Seite 36. Kaniak-Urban, Christine: Vom Zirkel zwischen Modellkonstruktion und Befragung der pädagogischen Situation. Grafik. Seite 37. Kaniak-Urban, Christine: (Textauszug aus): "Das seelische Immunsystem stärken"Frankfurt am Main: Peter Lang 1995.Zgl. Diss.Univ.München, 1995. Seite 135-137. Hochschulmanuskript Seite 38-40. Kaniak-Urban, Christine: Pädagogisch-therapeutische Wege zum Selbst. Grafik. Seite 41. Kaniak-

Urban: Handlungsmodell (2) Strukturmuster Kindertypen-Struktur und Analyse. Grafik. Seite 42. Kaniak-Urban, Christine: Raster zur Identifizierung und Einordnung von Informationen. Tabelle. Seite 43. Kaniak-Urban, Christine: Beispiele für Suchprozesse und Koordination. Beispiele aus der schulpyschologischen Beratung. Tabelle. Seite 44. Gien, Gabriele: Ganzheitliches lernen mit Kunstbildern – heute. Buchanzeige der Dissertation. Seite 45. Gien, Gabriele: (Textauszug aus): Ganzheitliches Lernen mit Kunstbildern – heute. Regensburg: S.Roderer 1996, Seite 514-523, mit 4 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 46-49. Gien, Gabriele: Graphische Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Fragebogenaktion. Tabelle 3,4,7,8. Seite 50-51. Steinherr, Eva: Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern – phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungs`gegenstand` `ZEIT` Titelblatt der Dissertation. Seite 52. Steinherr, Eva: (Textauszug aus): Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern – phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungs`gegenstand` `ZEIT` München: W.Reh 1977. Zgl. Diss.Univ. München, 1997, Seite 106-107, Seite 132-133, Seite 138-139, Seite 136-137, Seite 308-309, mit 2 Graphiken, 5 Abbildungen und 1 Tabelle. Hochschulmanuskript Seite 53-57. Hoffmann, Hildegard M.: Familiäre Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfunktionen. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: S.Roderer 1999. Zgl. Diss.Univ.München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 58. Hoffmann, Hildegard M.: (Textauszug aus): Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfunktionen. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: S.Roderer 1999, Seite 110-111, Seite 292-293, Seite 294-295. Anlage: Auswertung der Medienexempla. 4 Tabellen. Seite 486-489. Hochschulmanuskript Seite 59-65. Gayer-Fleps, Margot: Grundlagen eines Netzwerkmodells zu visuellen Lerndimensionen. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Bildern in zeitgemäßen (grundschul-) didaktischen Vermittlungsprozessen. Berlin: MIR-Center Klein 1999, Zgl. Diss. Univ. München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 66. Gayer-Fleps, Margot: 18 Abbildungen. Seite 67-68. Schuler, Ingeborg Theresia: Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca "Das große Welttheater". München: Herbert Utz 1999, Zgl. Diss. Univ. München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 69. Schuler, Ingeborg Theresia: (Textauszug aus): Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca "Das große Welttheater". München: Herbert Utz 1999, Seite 352-359, Seite 366-371, Seite 472-473, mit 8 Tabellen und 2 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 70-77. Keller, Maria H.: Emotionsgestütztes Sprachlernen als Schlüsselqualifikation im grundlegenden Bildungsprozess. Regensburg: S.Roderer 2000. Zgl. Diss.Univ. München, 2000. Buchanzeige der Dissertation. Seite 78. Keller, Maria H.: Emotion als Grundlage für Sprache und Selbst. Grafik. Seite 79. Keller, Maria H.: (Textauszug aus): Emotionsgestütztes Sprachlernen als Schlüsselqualifikation im grundlegenden Bildungsprozess. Regensburg: S.Roderer 2000, Seite 297-301, mit 4 Tabellen. Hochschulmanuskript Seite 80-84. Kim, Gyong-Soon: Interdisziplinäre ästhetische Erziehung im Sach- und Kunstunterricht. München: FM-Kopierbar 2001. Titelblatt der

Dissertation. Seite 85. Kim, Gyong-Soon: (Textauszug aus): Interdisziplinäre ästhetische Erziehung im Sach- und Kunstunterricht. München: FM-Kopierbar 2001, Seite 84-85, Seite 178-191, Seite 214-219, Seite 226-227, mit 21 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 86-92. Rothkegel, Alexandra Maria: Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule. Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt. München: Herbert Utz 2002. Zgl. Diss. Univ. München, 2002. Buchanzeige der Dissertation. Seite 93. Rothkegel, Alexandra Maria: Visualisierung von Körperrhythmen (Herzschlag). 5 Abbildungen. Seite 94. Klee, Paul: Eile ohne Rücksicht, 1935. Abbildung, Seite 95. Kükelhaus, Hugo: Zitat. Seite 95.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft. Interpretationsansätze zu Edgar Morin (UNESCO 2001, Hamburg): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hochschulscript München: LMU 2002. (Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl) [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: PROLOG, Seite III-VI. Hatheyer, Franz und Stalla, Bernhard: I Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion trotz rationaler Ungewissheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘ für die Erziehung der Zukunft wagen. Seite 1-10, mit 2 Abbildungen. Kessler, Hansjoachim und Zöpfl, Brigitte: II. Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis über Erziehung in lebendigen Vernetzungen Erkenntnisse gewinnen. Seite 11-24, mit 1 Abbildung. Merkel, Petra und Weber, Barbara: III. Die Grundbedingungen des Menschen lehren Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance. Seite 25-44, mit 2 Abbildungen. Grüner, Gabriele und Vonier, Andreas: IV. Die irdische Identität lehren menschliche Identität entwickeln in spiralförmiger Entfaltung. Seite 45-58, mit 6 Abbildungen. Herrmann, Anuschka: V Sich den Ungewißheiten stellen in pädagogischen Situationen Risiko und Chance von Ungewißheit wahrnehmen lernen. Seite 59-76, mit 5 Abbildungen. Aigner, Wilma und Staudinger, Katja: VI Verständnis lehren einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen. Seite 77-89, mit 7 Abbildungen. Huttunen, Joanna und Wehrmaker, Susan: VII Die Ethik der menschlichen Gattung Lehrberuflichkeit ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten. Seite 91-113, mit 7 Abbildungen. Dorrance, Carmen und Schopf, Ingeborg: Resümee „leben um zu lernen – lernen, um zu überleben“: ein aktuelles Leitparadigma für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Seite 115-127, mit 8 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. Übersetzung in das Japanische von Wakabayashi, Mika. Seite 129-134. Hellmeier, Christa: Das Paradigma Wandlung als pädagogisches Handlungsmotiv. Seite 135-139, mit 6 Abbildungen.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität. In:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Schulqualitaet.pdf>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: PISA und die Konsequenzen für zukünftige Bildungskonzepte – aus meiner Perspektive zur Grundschulbildung- München:

LMU2002.In:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/PISAhomepage.htm>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna und Studierende: Sozialkompetenz durch Sachunterricht. Ergebnisse einer Lehrveranstaltung (LVA) LMU München Wintersemester (WS) 2002/2003. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/sozialkomptenz-Endausgabe.pdf. CD-ROM München: LMU 2003 (Münchner Studien zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl). [Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Teampublikation als Ergebnis einer Lehrveranstaltung. Seite 1, mit 3 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sozialkompetenz als Prozessziel von Sachkundeunterricht. Seite 1-5, mit 6 farbigen Fotos Wer sind wir? und 8 farbigen Fotos Was wollen wir? Zotcke, Petra und Berger, Ulrich: 1.Lernfähigkeit gemäß dem menschlichen Potential entwickeln. 2.Sozialkompetenz als Aufgabe von Schule 3.Sozialkompetenz durch Sachunterricht. Seite 5-7, mit 1 Foto und 1 Grafik. Schneider, Claudia und Bühler, Gaby: Kooperation und Entscheidungsfindung. Seite 7-9, mit 1 Foto und 7 Abbildungen. Essakoff, Viola und Reutner, Rita: Was uns besonders interessierte: Selbstbild – Selbstkonzept – Selbstwertstärkung. Seite 10-12, mit 1 Foto. Schneider, Claudia und Bühler, Gaby: Die Ich-Ausstellung „sich in der Gruppe präsentieren können“ Seite 13-16, mit 2 Abbildungen und 1 Grafik. Deckelmann, Nina und Weitzl, Rosemarie: Ich als Außenseiter. Sollen Außenseiter integriert werden? ICH als Außenseiter – eine Gefahr für das WIR? Seite 17-20, mit 5 Foto und drei Abbildungen. Nevskaja, Valentina: Balanceakt ICH-WIR ICH-IDENTITÄT SOZIALE KOMPETENZ. Seite 21-22, mit 1 Foto und 1 Abbildung. Richter, Alexandra / Hubmann, Christoph / Krämer, Meike / Knoche, Stefanie: SPIEL ZUR KOMMUNIKATIVEN WAHRNEHMUNGSSCHULUNG. Seite 22-23, mit 1 Foto und 5 Abbildungen. Elger, Annika / Grimm, Romy / Straub, Diana: Sozialkompetenz als Schlüssel zum Erfolg? Seite 24-25, mit 1 Foto, 4 Abbildungen und 1 tabellarischen Übersicht. Günther, Janina / Koch, Barbara: Lehrer – Ich. Der aufgeschlossene Typ. Der Schleifertyp. Seite 26-28, mit 2 Fotos und 2 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Lernen als Prozeß und die Verortung von Lernebenen bei der Entwicklung von sozialer Kompetenz. Seite 29-31, mit 1 Abbildung. Borger, Salina und Koslik, Daniela: Eine dringliche aktuelle Problemstellung: die Frage nach dem Zusammenhang von fachlicher Qualifikation und „Sozialkompetenzerwerb durch Sachunterricht“. Seite 31-33. Gerke, Daniela: „Das Buch der Menschlichkeit“ – Eine Ethik für unsere Zeit. Seite 34-35. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sozialkompetenzerwerb – gerade heute? Seite 36-38, mit vier Abbildungen, Literaturverzeichnis Seite 39-40.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Forschung zum Sachunterricht in der Grundschule: statistische Empirie und/oder phänomenologisch orientierte Hermeneutik“In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) Lernspiel zum Erwerb von grundschulpädagogischen Basiskompetenzen. Entwickelt und gestaltet durch die Seminarteilnehmer Jas, Katrin / Niedermaier, Sabine / Straub, Diana / Bader, Stephi / Schneck, Steffi / Schreyer, Ina / Tallen, Sabine. München: Ludwig-Maximilians- Universität 2002.

Bäuml-Roßnagl, Maria- Anna (Ed.) Primary Educational Game. PEG – A game to acquire educational competence for primary school education. Developed throughout a seminar in primary school education (summer term 2002) Development and design by the seminar participants: Jas, Katrin / Niedermaier Sabine / Straub, Diana / Bader, Stephi / Schneck, Steffi / Schreyer, Ina / Tallen, Sabine. Translation in English: König, Andrea. München: LMU 2004.

Hochschulschriften

Die Zusammenstellung der bibliographischen Daten besorgte dankenswerterweise Dr. Bernhard Stalla

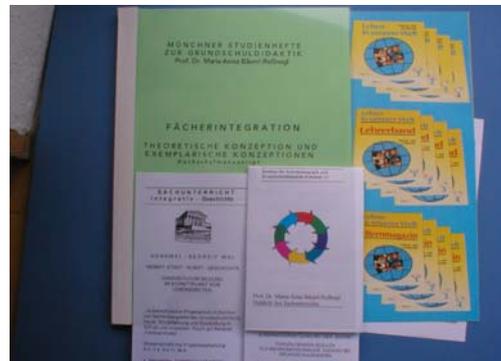
Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:
Historische Entwicklung und Bildungsauftrag des Sachunterrichts in der Grundschule. Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. München: LMU 1. Auflage 1983. 3. veränderte Auflage 1986.



Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:
Die Grundschule: Gestern – Heute – Morgen. Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. Lehrstuhl für Grundschuldidaktik. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität München. München, 3. Auflage 1996



Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:
Fächerintegration: Theoretische Konzepte und exemplarische Konzeptionen. Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. Lehrstuhl für Grundschuldidaktik. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität München. München: LMU 1996.



[Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Fächerintegration: "Grundschule – Fachunterricht" Grafik. Seite 1. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Theoretische Konzeption "Fächerintegration" 1996 3 Leit-Thesen. Seite 2-4. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Publikationen mit spezifisch fächer-integrativer Intention. Seite 5. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Historische Konzeptionen zum fächerintegrativen Grundschul-Unterricht (Weimarer Grundschule).(Quelle: Reiniger, Max: Arbeit und Leben der Volksschule. Band 1: Wege und Ziel der Grundschularbeit. o.O. 1928). Seite 6-8. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Moderne Konzeptionen zum fächerintegrierenden Unterricht (Moderne Grundschulreform). Seite 9. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: (Textauszüge aus): Sachunterricht in der Grundschule: Naturwissenschaftlich-technischer Lernbereich. München: Ehrenwirth 1979, Seite 16-17, Seite 95, Seite 97-98, Seite 101-102. Hochschulmanuskript Seite 10-11. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: (Testauszug aus): Der neue Sachunterricht im 4. Schuljahr. Grundlagen und Unterrichtsmodelle. München: Oldenbourg 3.Auflage 1995, Seite 14-15. Hochschulmanuskript Seite 11. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Zielsetzung: "Wirklichkeitsbewältigung durch Vermittlung essentieller Strukturmomente (Quelle: nach Becher: Sachunterricht in der GS. Akademieprotokoll 1975, Seite 13). Grafik. Seite 12. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: "Grundlegender Unterricht" als aktuelle bayerische Konzeption im 1./2.Schuljahr Seminarankündigung. Seite 13. Meiers, Kurt: Fächerübergreifender Unterricht. In: Heckt, Dietlinde H. und Sandfuchs, Uwe: Grundschule von A-Z. Braunschweig: Westermann 1993, Seite 93-94. Hochschulmanuskript Seite 14. Kaiser, Brigitte: Integration Grundlegender Unterricht in integrativer Verbindung mit dem Kunstunterricht. Grafik. Seite 15. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ganzheitlich-integrativer Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid (Hrsg.)Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1997, Seite 64. Hochschulmanuskript Seite 16. Baumann, Kerstin: Das fächerintegrative Thema "Licht". Grafik. Seite 17. Schlaffer, Tanja: Grundschuldidaktik und Biologiedidaktik in fächerintegrativer Verbindung am Beispiel "vegetativer Lebenskreislauf". Seite 18-21, mit fünf Grafiken und vier Photographien. Bock, Susanne: Fächerintegratives Beispielmodell "Die Kuh" in vielperspektivischer Fächerintegration. Seite 22-43, mit 15 Photographien, 16 Abbildungen und 2 Grafiken. Bierner, Stephanie: Literaturlauswahl zur fächerintegrativen Konzeptions-idee. Seite 44]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna:
Projektunterricht: Methodische Konzeptionen. Beispiel-Projekt "Münchener Feldherrnhalle" Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik. Ludwig-Maximilians-Universität München. München, o.J. [1997]



[Schauer, Elke: Offener Unterricht und Projektunterricht im Begründungskontext. Grafik. Seite 1. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Projekt "Wasser – integrativ" Modellgrafik 1990. Seite 2. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Literaturlauswahl zum Gebiet "Projektunterricht in der Grundschule". Seite 3-4. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Ganzheitlichkeit /Integration/ Alltagsprojekte Kontextverweise. Seite 5. Textauszüge und Grafiken Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Grundschule als Institution heute: Projektorientierter Unterricht in der Grundschule. Seite 6. Merkmale des Projektunterrichts nach Gudjons. Seite 7. Aspekte der Projektmethode nach Hänsel. Seite 8. Grundmuster der Projektmethode aus Frey/Wolter. Seite 9-11. Beyrau, Ettine und Wiegmann, Dagmar: Mit Projektwochen eine Schule entwickeln. (Textauszug aus: Grundschule 6/1991). Seite 12. Heft, Anita: Denk-mal – Begreif-mal - ein Denkmal Ganzheitliche Bildung im Schnittpunkt von Lebenswelten. Seite 13-35, mit 7 Abbildungen. Stückl, Gisela: Projekt Feldherrnhalle – Drei Unterrichtsvormittage und ihre Folgen. Seite 36-43, mit 5 Abbildungen. Schauer, Elke: Offener Unterricht und seine Folgen auch für den Projektunterricht 1997. Didaktische Faktorengrafik . Seite 44.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna und Studierende: **Sozialkompetenz durch Sachunterricht. Ergebnisse einer Lehrveranstaltung. LMU München Wintersemester 2002/3. Münchner Studien zur Grundschuldidaktik und online** In: www.widerstreit-sachunterricht.de sowie als CD-ROM München: LMU 2003 Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäuml-Roßnagl).



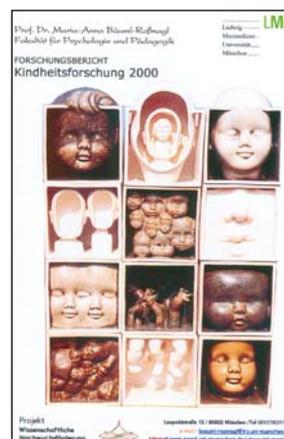
[Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Teampublikation als Ergebnis einer Lehrveranstaltung. Seite 1, mit 3 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sozialkompetenz als Prozessziel von Sachkundeunterricht. Seite 1-5, mit 6 farbigen Fotos Wer sind wir? und 8 farbigen Fotos Was wollen wir? Zotcke, Petra und Berger, Ulrich: 1.Lernfähigkeit gemäß dem menschlichen Potential entwickeln. 2.Sozialkompetenz als Aufgabe von Schule 3.Sozialkompetenz durch Sachunterricht. Seite 5-7, mit 1 Foto und 1 Grafik. Schneider, Claudia und Bühler, Gaby: Kooperation und Entscheidungsfindung. Seite 7-9, mit 1 Foto und 7 Abbildungen. Essakoff, Viola und Reutner, Rita: Was uns besonders interessierte: Selbstbild – Selbstkonzept – Selbstwertstärkung. Seite 10-12, mit 1 Foto. Schneider, Claudia und Bühler, Gaby: Die Ich-Ausstellung „sich in der Gruppe präsentieren können“ Seite 13-16, mit 2 Abbildungen und 1 Grafik. Deckelmann, Nina und Weitzl, Rosemarie: Ich als Außenseiter. Sollen Außenseiter integriert werden? ICH als Außenseiter – eine Gefahr für das WIR? Seite 17-20, mit 5 Foto und drei Abbildungen. Nevskaja, Valentina: Balanceakt ICH-WIR ICH-IDENTITÄT SOZIALE KOMPETENZ. Seite 21-22, mit 1 Foto und 1 Abbildung. Richter, Alexandra / Hubmann, Christoph / Krämer, Meike / Knoche, Stefanie: SPIEL ZUR KOMMUNIKATIVEN WAHRNEHMUNGSSCHULUNG. Seite 22-23, mit 1 Foto und 5 Abbildungen. Elger, Annika / 220

Grimm, Romy / Straub, Diana: Sozialkompetenz als Schlüssel zum Erfolg? Seite 24-25, mit 1 Foto, 4 Abbildungen und 1 tabellarischen Übersicht. Günther, Janina / Koch, Barbara: Lehrer – Ich. Der aufgeschlossene Typ. Der Schleifertyp. Seite 26-28, mit 2 Fotos und 2 Abbildungen. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Lernen als Prozeß und die Verortung von Lernebenen bei der Entwicklung von sozialer Kompetenz. Seite 29-31, mit 1 Abbildung. Borger, Salina und Koslik, Daniela: Eine dringliche aktuelle Problemstellung: die Frage nach dem Zusammenhang von fachlicher Qualifikation und “Sozialkompetenz-erwerb durch Sachunterricht“. Seite 31-33. Gerke, Daniela: „Das Buch der Menschlichkeit“ – Eine Ethik für unsere Zeit. Seite 34-35. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Sozialkompetenz-erwerb – gerade heute? Seite 36-38, mit vier Abbildungen, Literaturverzeichnis Seite 39-40.]

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **Kindheitsforschung 2000. Forschungsbericht Projekt Wissenschaftliche Nachwuchsforschung. Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik** Hrsg. von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl. LMU München: 2000.

[Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheitsforschung und Pädagogische Lebenshermeneutik mit Christlichem Blick oder “Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder...“ (Mt 18,6). Seite 1-30. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Kindheits-forschung und pädagogische Lebenshermeneutik. Seminar-ankündigung. Seite 31. Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: Literaturhinweise im Zusammenhang mit Dissertationen, die unter meiner Betreuung entwickelt wurden. Seite 32-33. Dichtl, Johanna:

Die religiöse Dimension im Kind. Buchanzeige der Dissertation. Seite 33. Nierlich, Karin: Das Phänomen Engel erfahren und verstehen. Buchanzeige der Dissertation. Seite 34. Kaniak-Urban, Christine: “Das seelische Immunsystem stärken“. Buchanzeige der Dissertation. Seite 35. Kaniak-Urban, Christine: Prinzipien der Entwicklung und der Lebensprozeß. Grafik. Seite 36. Kaniak-Urban, Christine: Vom Zirkel zwischen Modellkonstruktion und Befragung der pädagogischen Situation. Grafik. Seite 37. Kaniak-Urban, Christine: (Textauszug aus): “Das seelische Immunsystem stärken“Frankfurt am Main: Peter Lang 1995.Zgl. Diss.Univ.München, 1995. Seite 135-137. Hochschulmanuskript Seite 38-40. Kaniak-Urban, Christine: Pädagogisch-thera-peutische Wege zum Selbst. Grafik. Seite 41. Kaniak-Urban: Handlungsmodell (2) Strukturmuster Kindertypen-Struktur und Analyse. Grafik. Seite 42. Kaniak-Urban, Christine: Raster zur Identifizierung und Einordnung von Informationen. Tabelle. Seite 43. Kaniak-Urban, Christine: Beispiele für Suchprozesse und Koordination. Beispiele aus der schulpsychologischen Beratung. Tabelle. Seite 44. Gien, Gabriele: Ganzheitliches lernen mit Kunstbildern – heute. Buchanzeige der Dissertation. Seite 45.Gien, Gabriele: (Textauszug aus): Ganzheitliches Lernen mit Kunstbildern – heute. Regensburg: S.Roderer 1996, Seite 514-523, mit 4 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 46-49. Gien,



Gabriele: Graphische Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der Fragebogenaktion. Tabelle 3,4,7,8. Seite 50-51. Steinherr, Eva: Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern – phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungsgegenstand 'ZEIT' Titelblatt der Dissertation. Seite 52. Steinherr, Eva: (Textauszug aus): Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern – phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungsgegenstand 'ZEIT' München: W.Reh 1977. Zgl. Diss.Univ. München, 1997, Seite 106-107, Seite 132-133, Seite 138-139, Seite 136-137, Seite 308-309, mit 2 Graphiken, 5 Abbildungen und 1 Tabelle. Hochschulmanuskript Seite 53-57. Hoffmann, Hildegard M.: Familiäre Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfunktionen. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: S.Roderer 1999. Zgl. Diss.Univ.München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 58. Hoffmann, Hildegard M.: (Textauszug aus): Erziehung heute als Netzwerk von Beziehungsfunktionen. Ein Plädoyer für den Dialog zwischen Familie und Grundschule. Regensburg: S.Roderer 1999, Seite 110-111, Seite 292-293, Seite 294-295. Anlage: Auswertung der Medienexempla. 4 Tabellen. Seite 486-489. Hochschulmanuskript Seite 59-65. Gayer-Fleps, Margot: Grundlagen eines Netzwerkmodells zu visuellen Lerndimensionen. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Bildern in zeitgemäßen (grundschul-) didaktischen Vermittlungsprozessen. Berlin: MIR-Center Klein 1999, Zgl. Diss. Univ. München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 66. Gayer-Fleps, Margot: 18 Abbildungen. Seite 67-68. Schuler, Ingeborg Theresia: Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca "Das große Welttheater". München: Herbert Utz 1999, Zgl. Diss. Univ. München, 1999. Buchanzeige der Dissertation. Seite 69. Schuler, Ingeborg Theresia: (Textauszug aus): Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern. Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca "Das große Welttheater". München: Herbert Utz 1999, Seite 352-359, Seite 366-371, Seite 472-473, mit 8 Tabellen und 2 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 70-77. Keller, Maria H.: Emotionsgestütztes Sprachlernen als Schlüsselqualifikation im grundlegenden Bildungsprozess. Regensburg: S.Roderer 2000. Zgl. Diss.Univ. München, 2000. Buchanzeige der Dissertation. Seite 78. Keller, Maria H.: Emotion als Grundlage für Sprache und Selbst. Grafik. Seite 79. Keller, Maria H.: (Textauszug aus): Emotionsgestütztes Sprachlernen als Schlüsselqualifikation im grundlegenden Bildungsprozess. Regensburg: S.Roderer 2000, Seite 297-301, mit 4 Tabellen. Hochschulmanuskript Seite 80-84. Kim, Gyong-Soon: Interdisziplinäre ästhetische Erziehung im Sach- und Kunstunterricht. München: FM-Kopierbar 2001. Titelblatt der Dissertation. Seite 85. Kim, Gyong-Soon: (Textauszug aus): Interdisziplinäre ästhetische Erziehung im Sach- und Kunstunterricht. München: FM-Kopierbar 2001, Seite 84-85, Seite 178-191, Seite 214-219, Seite 226-227, mit 21 Abbildungen. Hochschulmanuskript Seite 86-92. Rothkegel, Alexandra Maria: Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule. Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt. München: Herbert Utz 2002. Zgl. Diss. Univ. München, 2002. Buchanzeige der Dissertation. Seite 93. Rothkegel, Alexandra Maria: Visualisierung von Körperrhythmen (Herzschlag). 5 Abbildungen. Seite 94. Klee, Paul: Eile ohne Rücksicht, 1935. Abbildung, Seite 95. Kükelhaus, Hugo: Zitat. Seite 95.]

Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna und Doktorandenteam: *Pädagogisches Handeln aus ethischer Sicht: Ergebnisse eines Doktorandenkolloquiums 2002 zu "Edgar Morin: 7 Säulen der Erziehung für die Zukunft". (UNESCO 1999; deutsch 2001: Krämer Verlag Hamburg: Sig. BSB München 4 PVA 2003.691- auch als Druck oder CD-Version erhältlich!. Münchner Studienhefte zur Grundschuldidaktik. Aufgrund der großen Nachfrage Online-Veröffentlichung 2004 München: LMU 2002. Hrsg. von Prof.Dr.Maria-Anna Bäumli-Roßnagl)*

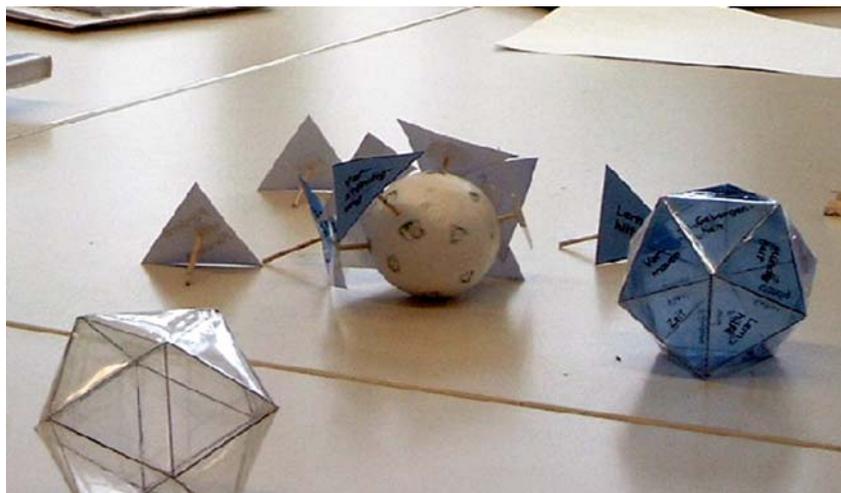
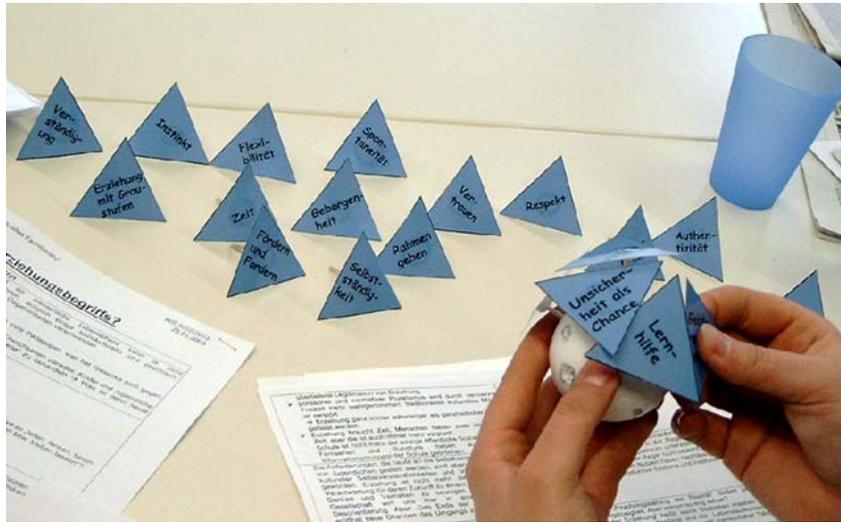
[Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: PROLOG, Seite III-VI. Hatheyer, Franz und Stalla, Bernhard: I Die Blindheiten der Erkenntnis: Irrtum und Illusion trotz rationaler Ungewissheit das Abenteuer ‚Erkenntnis‘ für die Erziehung der Zukunft wagen. Seite 1-10, mit 2 Abbildungen. Kessler, Hansjoachim und Zöpfl, Brigitte: II. Die Prinzipien einer umfassenden Erkenntnis über Erziehung in lebendigen Vernetzungen Erkenntnisse gewinnen. Seite 11-24, mit 1 Abbildung. Merkel, Petra und Weber, Barbara: III. Die Grundbedingungen des Menschen lehren Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance. Seite 25-44, mit 2 Abbildungen. Grüner, Gabriele und Vonier, Andreas: IV. Die irdische Identität lehren menschliche Identität entwickeln in spiraliger Entfaltung. Seite 45-58, mit 6 Abbildungen. Herrmann, Anuschka: V Sich den Ungewißheiten stellen in pädagogischen Situationen Risiko und Chance von Ungewißheit wahrnehmen lernen. Seite 59-76, mit 5 Abbildungen. Aigner, Wilma und Staudinger, Katja: VI Verständnis lehren einander sinnvoll verstehen lernen in schulischen Bildungssituationen. Seite 77-89, mit 7 Abbildungen. Huttunen, Joanna und Wehrmaker, Susan: VII Die Ethik der menschlichen Gattung Lehrerprofessionalität ethisch begründen, personal entfalten und demokratisch gestalten. Seite 91-113, mit 7 Abbildungen. Dorrance, Carmen und Schopf, Ingeborg: Resümee „leben um zu lernen – lernen, um zu überleben“: ein aktuelles Leitparadigma für die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Seite 115-127, mit 8 Abbildungen. Bäumli-Roßnagl, Maria-Anna: Leitmotive für eine zeitgerechte anthropologische Grundlegung der Schulbildung. Übersetzung in das Japanische von Wakabayashi, Mika. Seite 129-134. Hellmeier, Christa: Das Paradigma Wandlung als pädagogisches Handlungsmotiv. Seite 135-139, mit 6 Abbildungen.]



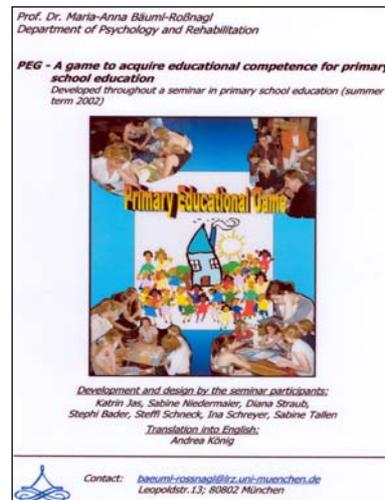
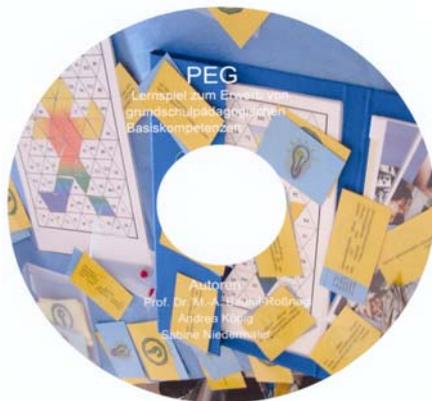
Online-Veröffentlichungen und multimediale Beiträge

**Bäuml-Rossnagl M.-A. und Studierende (2004):
Pädagogik für die Grundschule - was ist das? Bildungstheoretische Grundlagen
und handlungspragmatische Reflexionen**

Online-publication unter www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl



Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna (Hrsg.) **Lernspiel zum Erwerb von grundschulpädagogischen Basiskompetenzen.** Entwickelt und gestaltet durch die Seminarteilnehmer Jas, Katrin / Niedermaier, Sabine / Straub, Diana / Bader, Stephi / Schneck, Steffi / Schreyer, Ina / Tallen, Sabine. München: Ludwig-Maximilians- Universität 2002.



Bäuml-Roßnagl, Maria- Anna (Ed.) **Primary Educational Game. PEG – A game to acquire educational competence for primary school education. Developed throughout a seminar in primary school education (summer term 2002)** Development and design by the seminar participants: Niedermaier Sabine / Translation in English: König, Andrea. München: LMU 2004.

Kongressbeitrag ISAGA-SAGSAGA. Munich 2004: Bridging the GAP: Transforming Knowledge into Action through Gaming and Simulation. CD-ISBN 3-00-013989-3. München

Vgl. auch die „2. Generation“ von PEG in : Bäuml-Roßnagl M.-A./ Niedermaier S./ Baggett S./ Molitor M.: "PEG 2005 " - ein multidimensionales Bildungsspiel. Kongressbeitrag auf der 16th World Conference Berlin 2005 International Play Association (IPA): SPIELEND LEBEN LERNEN vom 18. – 22.Juli 2005

Software-Version zu beziehen unter: www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl



Bäuml-Roßnagl M.-A.
in Zusammenarbeit mit der Unterrichts-
mitschau der LMU-München
(2004):

Steine als Bildungsgegenstand.
Wege zum Sachverstehen aus sach-
unterrichts-didaktischer, bildungs-
philosophischer und ästhetischer
Perspektive.

Hochschuldidaktischer Lehrfilm
(VHS/DVD). zu beziehen unter
www.lmu.de/unterrichtsmitschau
bzw. [lmu.unterrichtsmitschau@lrz.uni-
muenchen.de](mailto:lmu.unterrichtsmitschau@lrz.uni-muenchen.de)

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* München, 1990.
In: http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Leben_mit_Sinnen.pdf

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: *Forschung zum Sachunterricht in der Grundschule: statistische Empirie und/oder phänomenologisch orientierte Hermeneutik*“ In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml, Maria-Anna: *Didaktisches Konzept zu einem Unterrichtsfilm für das 3./4.Schuljahr: Transport und Verkehr erarbeitet am Thema „Ölversorgung“*
München: Institut für Film und Bildung 1975.

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: *Kindheitsforschung und Pädagogische Lebenshermeneutik.* München, 2000. In:
<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Kindheitsforschung.pdf>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **„Wieviel Erde braucht der Mensch? Lernchance sinnlich erleben. In: Expedition 1992. Aufbruch in neue Lernwelten.** Kongreß 10. und 11. September 1992 im Gasteig, veranstaltet vom Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) unter der Schirmherrschaft der UNESCO und der Kommission für Bildung der EG. Dokumentation. München, 1992. Online-Publikation:

<http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **Sachverstehen durch Wissenschaften – Einsichten auf der Suche nach einem neuen Sachbegriff.** München, 1993

In: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **Internet-Grundschulforschung 2000.** München, 2000. In: <http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Grundschulfor.htm>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **Qualitäten des Menschlichen als Faktoren von Schulqualität.** In:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/Schulqualitaet.pdf>

Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna: **PISA und die Konsequenzen für zukünftige Bildungskonzepte – aus meiner Perspektive zur Grundschulbildung-** München: LMU 2002. In:

<http://www.paed.uni-muenchen.de/~baeuml-rossnagl/PISAhomepage.htm>

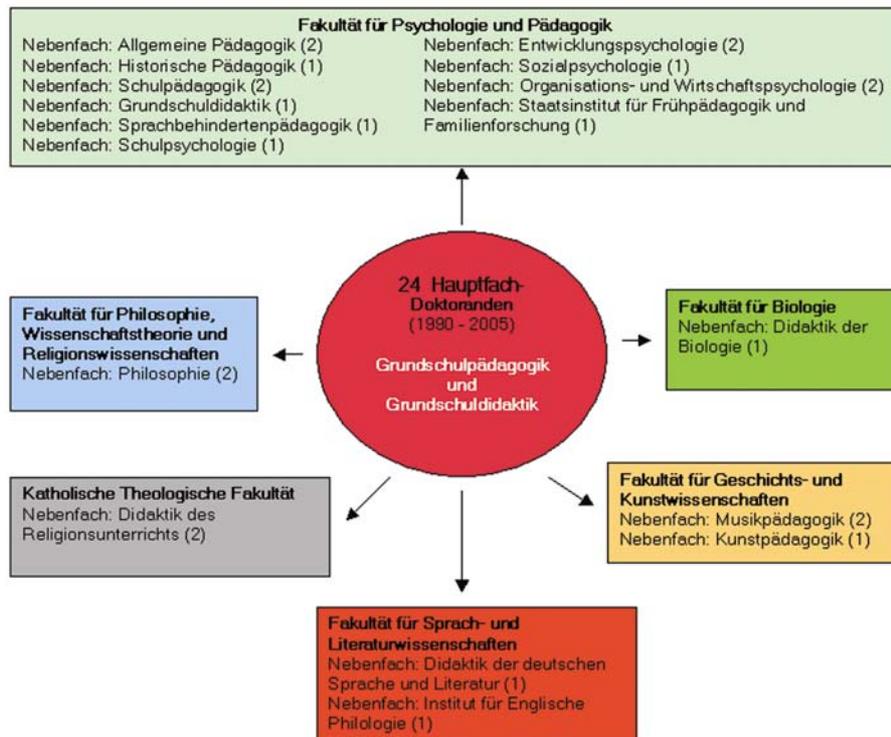
Wissenschaftliche Nachwuchsförderung - interdisziplinär für die Lehrerbildung

Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl

**Organigramm für interdisziplinäre Promotionen,
die unter meiner Betreuung bisher erfolgreich abgeschlossen wurden**

**Die Dissertationsschrift verbindet in Inhalt und Forschungsmethodik
Grundschulpädagogik/-didaktik als Hauptfach mit den Nebenfächern**

Die angegebenen Zahlen in der darunter liegenden Grafik beziehen auf die jeweilige Zahl der Doktoranden



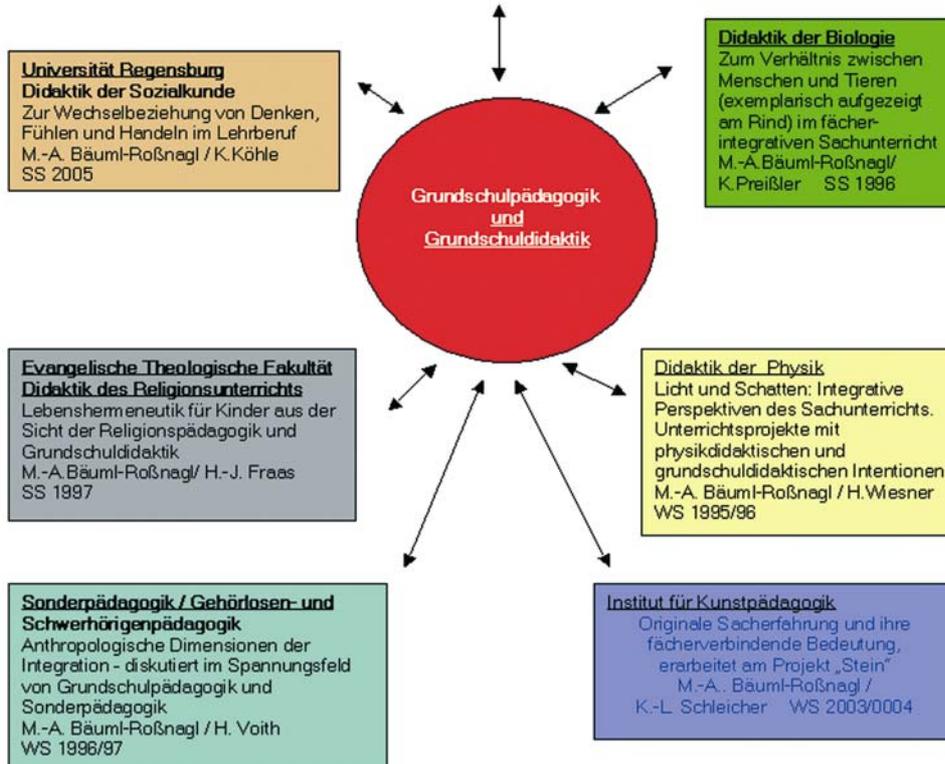
Prof. Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl

Organigramm der interdisziplinären und interuniversitären Lehrveranstaltungen

Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaften
Bildung „am eigenen Leibe“: Philosophische Grundlagen und (sinnes-) pädagogische Erfordernisse
M.-A. Bäuml-Roßnagl / K.F. Herb WS 2000/2001

Seminar für Philosophie I - Lehramt Philosophie / Ethik

- Wege zum Sachverstehen aus sachunterrichts-didaktischer und philosophischer Sicht
M.-A. Bäuml-Roßnagl / H. Huber SS 2004
- Philosophische und ethische Implikationen pädagogischer Grundbegriffe (Schwerpunkt: Freiheit/Autonomie - Fremdbestimmung/Determinismus)
M.-A. Bäuml-Roßnagl / H. Huber SS 2004



Stand 15.2.2005

**Festschrift zum 60. Geburtstag
von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl**
(ISBN3-89783-485-5)

Theorie und Forschung
Pädagogik

Barbara Weber, Bernhard Stalla, Petra Merkel-Trinkwalder (Hrsg.)

**Phänomenologische Dimensionen der
Bildungsanthropologie**



Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus
ethischer Verantwortlichkeit

S. RODERER VERLAG, REGENSBURG

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 9: Stephanie Berner: **Emotionale Intelligenz als Qualitätskriterium professioneller Grundschularbeit**. Eine Analyse einzelner Faktoren aus dem Konzept Emotionale Intelligenz aus der Perspektive von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern ISBN 3-8316-0506-8

Band 8: Christa Hellmeier: **»Wandlung« als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma**, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikdidaktischer Aspekte ISBN 3-8316-0178-X

Band 7: Alexandra Maria Rothkegel: **Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule**. Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt ISBN 3-8316-0130-5

Band 6: Hadumoth Radegundis Scholpp: **Das Sehen als Medium menschlicher Bildungsprozesse**. Eine Untersuchung zu pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Dimensionen des Sehens mit Schwerpunkt im elementaren Bildungsbereich ISBN 3-8316-0077-5

Band 5: Klaus-Dieter Hirth: **Notwendigkeit und Möglichkeit der Vernetzung von Schule und Zoo zur Operationalisierung des lifeskills** »Aufbau einer Kind-Tier-Beziehung« unter Berücksichtigung der Vorgaben der bayerischen Lehrpläne für die Grundschule ISBN 3-8316-0003-1

Band 4: Ingeborg Theresia Schuler: **Zur Bedeutung des Theater-Spielens für die Persönlichkeitsentfaltung von Grundschulkindern**: Eine exemplarische Projektstudie zu Pedro Calderón de la Barca „Das große Welttheater“ ISBN 3-89675-671-0

Band 3: Barbara C. Wittmann: **Verknüpfung und Umsetzung der Lehrplanziele Medienerziehung und Selbstfindung in der Hauptschule** ISBN 3-89675-640-0

Band 2: Hubert Krepper: **SEG und Primarstufe Eine erfahrungsbezogene Konzeptentwicklung zur integrativen Beschulung hörgerätetragender und Cochlear-implantierter hörsprachgeschädigter Kinder** unter besonderer Berücksichtigung einer koordinierten Sonderschul- und Grundschullehrer-bildung ISBN 3-89675-463-7

Band 1: Karin Nierlich: **Das Phänomen ENGEL erfahren und verstehen**: Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngeistiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angelistik ISBN 3-89675-148-4

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:

Herbert Utz Verlag GmbH, München 089-277791-00 · info@utzverlag.de

Im Focus der aktuellen Suche nach validen Bildungsparametern aus soziologischer Perspektive legt die Münchner Universitätsprofessorin Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl mit dieser Anthologie wesentliche Ergebnisse ihrer langjährigen Lehre und Forschung für den elementaren Bildungsbereich vor. Die teilweise schwer zugänglichen Originalpublikationen dazu erstrecken sich über drei Jahrzehnte wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Problemstellungen innerhalb der universitären Lehrerbildung und spiegeln den interdisziplinär geführten Diskurs in exemplarischen Streiflichtern wieder, die einen intensiven Blick auf die umfassenden Konstituenten und Merkmale schulischer und soziokultureller Bildungsprozesse ermöglichen und für Theorie und Praxis gleichermaßen aktuell sind.

„Die Aufgabe zukunftsfähiger Bildungskonzepte liegt vor allem darin, angesichts der Beliebigkeit postmoderner Lebensführung jene humanen Alternativen aufzuzeigen, die eine Didaktik des Verstehens herausfordern. Einen Verlust des Subjektes darf es in der pädagogischen Welt nicht geben, aber jeder subjektive Eigensinn ist der existentiellen Wahrheit verpflichtet und fordert auch die ethische Verantwortlichkeit im sozialen Miteinander heraus“

Prof. Dr. F. Hatheyer, Luzern



Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Universitätsprofessorin an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München seit 1983, grundständige Ausbildung und Tätigkeiten im Lehramtsbereich, Aufbaustudiengänge in Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Germanistik an der Universität Regensburg und der Hochschule für Philosophie in München; ab 1973 wissenschaftliche und hochschuldidaktische Tätigkeiten an der Universität Regensburg, an Fachakademien für die Erwachsenenbildung und in kommunalen Bildungseinrichtungen; 123 Fachpublikationen und zahlreiche kultur-ästhetische Projekte mit Schwerpunkt fächerintegrative Sachunterrichtstheorie, philosophische Bildungsanthropologie und interdisziplinäre Bildungsdidaktik.