

Andreas Bosse

Bildung anders!

Realexistentielle Antworten
auf die Zielgerichtetheit
aktueller Schulbildung



Herbert Utz Verlag · München

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 24

Umschlagabbildung: anne ross, „noch nicht – doch schon“



Zugl.: Diss., München, Univ., 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2013

ISBN 978-3-8316-4253-3

Printed in EC
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Vorwort

Die vorliegende Arbeit drückt, wie es solche von Nachdenken, Zweifeln und Anstrengungen getragene Auseinandersetzungen indirekt stets tun, einen Entstehungshintergrund aus, der sicherlich in einer solchen Phase der Vergangenheit seinen Beginn nahm, welche dem Verfasser nicht mehr spontan präsent ist.

Das der Erinnerung Zugängliche, ist für mich ein von den unvergesslichen Jahren in der Literaturwissenschaft, als auch von denen des Nachdenkens innerhalb der Pädagogik geprägtes Stück Lebensweg, welches stets mit den Namen meines verehrten Lehrers Professor Dr. Karl Heinz Bohrer und dem meiner verehrten Frau Professorin Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl verbunden sein werden.

Lehrten mich beide einen Blick, ein Sensorium zu entwickeln für den Umstand, dass uns nur ein durch nichts zu ersetzender Scharfsinn wird zur Erkenntnis, zur Einsicht wird leiten können, waren es vornehmlich die in den letzten Jahren von Frau Professorin Dr. M.-A. Bäuml-Roßnagl geleiteten Kolloquien und ihr unvergleichlich empathisches und immer wieder zum Bahnen durchbrechenden Denken aufforderndes Wesen, welche das Entstehen dieser Ausarbeitung erst möglich machten.

Ebenso beschreiben die Sitzungen und Gespräche mit Frau Professor Dr. Dr. E. Zwick und Herrn Professor Dr. M. Fath einen Horizont, der dafür sorgte, dass ich Zutrauen zu meinem Vorhaben habe finden können; auch Ihnen gebührt mehr als nur Dank – für ihre generöse Hilfs- und Gesprächsbereitschaft und für ihre, Wohlgefühl nach sich ziehende Bereitschaft, Gespräche zu führen, die mehr nach sich zogen als bloß einen Ausklang.

Bildung anders!

Realexistentielle Antworten auf die Zielgerichtetheit aktueller Schulbildung

Vorwort	1
Vorspann	5
0. Einleitung	9
1. Symptome	
1.0 Bewusstsein im Diskurs eines Schulalltags	19
1.1 Unruhe angesichts der Ordnung	23
1.2 Ausdruck des Mangels – Symptome einer Sehnsucht	31
1.3 Prolog zur Basisstudie: Wahrnehmungsübungen mit dem Schwerpunkt der Entschleunigung und zu der empirischen Erhebung im Kapitel 2	42
1.4 Basisstudie – Wahrnehmungsübungen mit dem Schwerpunkt der Entschleunigung – 1. Exkurs	55
1.5 Dauerhafter Mangel – Technisierung und ihre Folgen	104
Resümee: Problemlagendiskurs zur aktuellen Bildungskultur	122
2. Exkurs: Explorationsstudie – Himmelsleiter	139
2. Empirische Erhebungen und problemorientierte Exegese als Suche nach einem zukunftsfähigen Bildungshorizont	
2.1 Prolog	143
2.2 Darstellungen der Fragebogenerhebungen	148
2.3 Einführung in den Exegesemodus der Befragungsergebnisse im Kontext der theoretischen Problemstellung der vorliegenden Dissertationsstudie	166

2.4 Exegese der Befragungsergebnisse	173
2.5 Resümee zu den Befragungsergebnissen	218
3. Feedback zu dieser Dissertationsstudie als journalistisches Disput-Exposé	224
Literaturverzeichnis	244

Bildung anders!

Realexistentielle Antworten auf die Zielgerichtetheit aktueller Schulbildung

Vorspann

Ein ganz normaler Schultag.....

Vor der letzten Kreuzung der sich am Straßenrand befindlichen Schule bildet sich auch heute Morgen wieder einmal ein *Stau*. *Zu viele* Autos wollen offenbar um eine *bestimmte Zeit* an einen bestimmten Ort gelangen – der Rhythmus der Ampelschaltung ist *zu knapp* berechnet. Das Gebäude, zu dem die meisten Autos gelangen wollen, ist wie gesagt die Schule. Die *Zeit drängt*: der große Zeiger der Armbanduhr hat die 9 annähernd schon überschritten, die erste Stunde beginnt um 10 Minuten vor 8. Auf dem Bürgersteig vor dem Schulhaus macht sich ebenfalls *Hektik* breit – wer sich nun nicht beeilt, droht *zu spät* zu kommen. Der Szenerie scheint wenig Angenehmes oder gar Freudvolles inne zu wohnen: ein Vater, der sein Kind auf dem Parkplatz aussteigen ließ, versucht wieder auf die immer noch *verstopfte* Straße zu gelangen; der Blinker seines Fahrzeugs deutet es an; offenbar sind alle *in Eile*, denn niemand gewährt ihm das Einfädeln. Er gibt ein sichtbares Zeichen seiner Verstimtheit in Richtung Lenkrad – mit geballter Hand, doch sein Fahrzeug ist solide gebaut. Andere kommen per Fahrrad heran, ein Junge fällt gen Boden, weil er bei der Glätte offenbar *zu schnell* fuhr. Ja – die Szenerie: ein Klingelzeichen ertönt und die Gesichtszüge derjenigen, die sich noch auf dem Wege befinden, nehmen an Verspanntheit noch zu. Ein ganz Kleiner kommt heran gestoben, der kofferähnliche Schulranzen, der ihm während seines für ihn *schnellen Laufes* permanent auf den Rücken schlägt, lässt ihn noch kleiner erscheinen. Offenbar angepasst an seine Körpergestalt, bzw. die Größe seiner Ohren, befinden sich überaus kleine Stöpsel in eben diesen. Die Lehrkraft – neugierig geworden, was wohl bereits um diese Zeit aus den

besagten Stöpseln in die ebenso besagten Ohren dringen würde, *rannte* hinter dem Kleinen her. Beide befanden sich bereits innerhalb des Schulhauses, sodass das Sammelsurium der Stöpselklänge, die zu dem hinüber drangen, der sich neben dem 6. oder 7. - Klässler befand, deutlich zu vernehmen war – entsprechend *laut* musste es in den Ohren des Jungen zu gehen. Durch Handzeichen ermuntert, bzw. aufgefordert, die Stöpsel herauszunehmen und kurz befragt, was er da höre – es hatte ja bereits einmal geklingelt – antwortete er knapp, dass er es *nicht wisse*, aber jetzt auch *los* müsse.

Dass ein Mensch und zumal ein Schüler nicht alles wissen kann, wonach er befragt wird, war mir, dem Lehrer, dem das eben beschriebene Erlebnis in Regelmäßigkeit widerfuhr, bis zu diesem steten Wiedererleben eine selbstverständliche Tatsache gewesen. Doch offenbar hatte sich trotz der Stetigkeit der beobachtbaren und beschriebenen Geschehnisse an diesem Montagmorgen etwas begonnen zu verändern. In den folgenden Wochen und Monaten entwickelte ich ein Interesse - ob der sich annähernd *täglich wiederholenden* hektischen Szenerien - den Schulalltag in seiner Rhythmik, seiner Art der Ausgerichtetheit auf die notwendig zu erreichenden Lernziele zu beobachten und zu erleben.

So bot sich jahrgangsübergreifend immer wieder folgendes dar: die Schülerinnen und Schüler empfanden es als *schwierig*, sich auf längere Texte *zu konzentrieren*, hatten Probleme damit, Überlegungen in schriftlicher Form so zu formulieren, dass sie nicht mehr nur wie geschriebene Umgangssprache, sondern tatsächlich wie formulierte Gedanken wirkten. Überraschend war es anfänglich auch, dass die in früheren Zeiten verhasst gewesenen, weil mit viel zusätzlicher Arbeit verbundenen Referate, inzwischen von vielen Schülerinnen und Schülern als beliebte Methode genutzt werden, die mündlichen Noten aufzubessern. Befragt, wo sie in zumeist *sehr kurzer Zeit* die komprimierte Stoffmenge gesammelt, bzw. gefunden hätten, folgte als Antwort: aus dem „Netz“ – und außerdem wäre es „total praktisch“, dass sich im Internet alle Informationen zu einem Thema so *schnell* finden ließen. Darauf angesprochen, ob sich die Schüler ein Erarbeiten der jeweiligen Themen auch in einem Rahmen vorstellen könnten, der

vornehmlich über Bibliotheks- sprich über sich schrittweise voran arbeitende Lektürearbeit getragen sei, antworteten sie in überwiegendem Maße, dass sie dazu *keine Zeit* hätten – die Menge der zu bewältigenden Hausaufgaben sei einfach zu groß und im Übrigen sei es auch überaus *langweilig*, in „Wälzern“ zu lesen, bzw. lesbares zu finden. Hinzu käme, dass der PC sowieso eingeschaltet sei, da ein großer Teil der Freizeit mit Spielen verbracht würde, „Strategiespielen“ in erster Linie. Das „spannende“ an diesen Spielen sei es, dass sie die Möglichkeit böten, *Erfahrungen zu machen* und *Dinge zu erleben*, die es in „Wirklichkeit“ nicht, oder nicht mehr gebe, bzw., niemals geben könnte.

Zum Unterrichtsschluß der jeweiligen Klassen bot sich regelmäßig folgende Szenerie: den die Treppe des Schulhauses *herunterjagenden* Schülern nur noch hinterher rufen könnend, was sie so antreibe – zum Bus müssten sie, oder zur Bahn, sie kämen sonst *zu spät*.

0. Einleitung

Die beschriebene Ruhe- und Ortlosigkeit, die nicht nur die Peripherie, das Arrangement dessen beschreibt, das notwendig ist, um Unterrichtsprozesse wirklich werden zu lassen - viele Schülerinnen und Schüler haben zu einem bestimmten Zeitpunkt an einem bestimmten Ort, nämlich der Schule, zu sein -, soll an dieser Stelle und in dieser Ausarbeitung nicht nur als vermeintliche Symptomatik für desolate schulische Organisation gelesen werden, sondern als Komponente eines Zusammenhangs, der die derzeitige schulische Bildungslandschaft überhaupt beschreibt.

Oben wurde bereits knapp umrissen, dass es einem Großteil der heutigen Schülerinnen und Schüler allgemein schwer zu fallen scheint, sich auf längere Textzusammenhänge zu konzentrieren, sich überhaupt auf zu erarbeitende Ebenen einzulassen, die ein dem Schüleralter gerechten Maß an assoziativem Vermögen entwachsen müssten. Dieses Phänomen - die Unfähigkeit, bzw. die fehlende Bereitschaft, Beschäftigungsprozesse zu entwickeln, die nicht pragmatisch zielorientiert erscheinen, prägt den schulischen Alltag ironischer Weise insbesondere in solchen Fächern, deren Bedeutungshaftigkeit sich überhaupt erst in zieloffenen Zusammenhängen erweisen kann. So gewinnt beispielsweise die Arbeit an einer belletristischen Lektüre im Deutschunterricht selten an der Intensität, die erfahrbar wäre, wenn unter den Schülerinnen und Schülern eine Erfahrungsbereitschaft entstünde, sich bewegen und ansprechen zu lassen – um so, aus einem noch unreflektierten Gestus der literarischen Antizipation heraus zu erspüren, dass Literatur einen unverwechselbaren Wert hat für den Zugang zu sich selbst, den Dingen und den Mitmenschen.

Wenn an dieser Stelle im Argumentationsverlauf also bereits von fehlenden, bzw. nicht artikulierbaren Komponenten von Erfahrungen bezüglich, bzw. mit einer Welt, die in ihrer Komplexität entdeckt zu werden wünscht, gesprochen werden soll, erleben wir meines Erachtens eine Bildungslandschaft, die es den jungen Heranwachsenden verwehrt, eben diese zu erleben, bzw. eine

seelische Ausgerichtetheit in sich selbst zu entwickeln, die es ihnen ermöglichen würde, überrascht zu werden von Lektüreinhalten, bzw. dem sprachlichen Gebäude eines Werkes oder auch einer - in ihrer Dimension - nicht artikulierbaren, emotionalen und reflektierbaren Erfahrung.

Hans Robert Jauß entwickelt neben der ausführlichen Untersuchung der Aspekte rezeptiven, kommunikativen und produktiven Verhaltens bezüglich ästhetischen Leseerlebens den Begriff der Antizipation im Zuge einer favorisierten ästhetischen Einstellung zur Welt.¹

Bindet Jauß seine Untersuchung vornehmlich an eine Terminologie, die sich mit literarischen Kunstwerken, bzw. dem Leseerleben eben dieser beschäftigt, soll in unserem Zusammenhang insbesondere die Formulierung, dass die Erwartung in *„der vorreflexiven ästhetischen Einstellung auf etwas gerichtet [ist], das der gewöhnlichen Welt nicht gleicht, sondern über die Alltagserfahrung hinausweist“*, spezifiziert werden und dabei nicht mehr nur auf die Auseinandersetzung mit literarischen Kunstwerken beschränkt bleiben, sondern den Status einer Begegnung von Mensch und Welt überhaupt erhalten.

In Beziehung zu setzen ist also die Frage, inwieweit ein durchschnittlicher Schullalltag es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen kann, Erfahrungen zu entwickeln, die über den Rahmen des Alltäglichen hinausweisen mit jener, warum just dieses Erleben einem zu favorisierenden Bildungskanon zuzuschreiben, bzw. zu involvieren ist und wie und auf welche Weise ein solcher Modus des Erleben Könnens von Zeit und Gegenwärtigkeit in dem institutionalisierten Rahmen von Schule entwickelt werden kann.

¹„Entgegen der mimetischen oder realistischen Ästhetik ist die Erwartung in der vorreflexiven ästhetischen Einstellung auf etwas gerichtet, das der gewöhnlichen Welt nicht gleicht, sondern über die Alltagserfahrung hinausweist. Das reale Klavier auf der Bühne irritiert darum die ästhetische Erwartung wie der Wolf im Zoo die naive Märchenvorstellung des Kindes, sofern sich dieses nicht mit dem bekannten Argument zu helfen weiß, dass der Wolf im Rotkäppchen mit dem Wolf im Zoo nichts zu tun habe.“, in: Hans Robert Jauß, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*, Frankfurt a. M., 1991, S. 33f.

Weiterhin notwendig und berechtigt drängt sich ein Rückgriff auf Schüleraussagen auf, inwiefern ihr Arbeitstag ihnen nicht nur zu großen Teilen als ein von Verpflichtungen gekennzeichneten Rahmen von Auferlegtheit gilt, sondern Komponenten geistigen Interesses entstehen, die den Sprachspiel- und Arbeitsgestus dessen, was „man“ innerhalb schulischer Institutionalisiertheit äußern und erarbeiten darf, bzw. muss, verändern und etwas erzeugen, was wir an dieser Stelle mit dem Begriff einer emotionalen und Interesse an sich fördernden Intensität beschreiben wollen.

Mit der Untersuchung von Schüleraussagen beginnend - die explizit daraufhin befragt, wodurch Unterricht für sie interessant wird - zeigt sich stets das Bedürfnis nach der Möglichkeit, „erzählen“ zu dürfen, sprechend und diskutierend sich einer Thematik nähern zu wollen, weil das aus dem Hintergrund einer zielgerichteten Lektürearbeit sich entwickeln könnende Verstehen dem dialogisch erarbeiteten offenen Horizont weit unterlegen sei. In diesem Zusammenhang haben wir die sich im schulischen Alltag vermehrt zeigende und oben bereits angesprochene Unfähigkeit, bzw. nicht vorhandene Bereitschaft, sich auf längere Textzusammenhänge konzentriert einzulassen, nicht als notwendige Komponente zu verstehen, die das Bedürfnis zu „reden“ selbstverständlich als Ausweichplattform generiert, um überhaupt so etwas zuzulassen, wie ein Unterrichtsgeschehen.

Das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler erzählen und sprechen zu dürfen, sollte eher in einem anderen Maßstab verstanden und registriert werden, dahin gehend, dass sich hierin nicht nur eine Unfähigkeit ausdrückt, sondern vielmehr eine anzuerkennende Sehnsucht nach einem anderen Modus der Zwischenmenschlichkeit, ein Verlangen nach Artikulation und Formung eines Lebensgefühls, welchem in seiner möglichen Differenziertheit sowohl Konzentrationsfähigkeit innewohnt, die notwendig ist, um sich auf zu erarbeitenden Stoff einzulassen und sich und den Mitmenschen substantiell wahrzunehmen, als auch ein nicht formal greifbares Maß an emotionalem und geistigem „Hunger“ auf eine Welt, die in den bis dato gelernten Handlungs- und Denkmustern nicht erschöpfend gerecht erfahren und erlebt werden kann und konnte.

So ist also mit der Kategorie des „Erzählens“ sowohl eine anthropologische Dimension zu erfassen, bzw. zu entwickeln und zu erkennen, als auch eine Komponente innerhalb unspezifischer zwischenmenschlicher Begegnung und ihren vermeintlichen, antizipierten und antizipierbaren Möglichkeiten.

Hayden White, der den Aspekt der Narrativität bezüglich des Verstehens von Geistesgeschichte überhaupt betont, bzw. ein Verstehen erst dann gewährleistet sieht, wenn eine als Diskurs artikulierbare, erzählte Form als Träger historisch erkennbaren Sinns existiert, hält die Erzählung nicht nur für einen Code, „dessen sich eine Kultur bedienen kann, um der Erfahrung Sinn zu verleihen, sondern [für einen] Metacode, eine menschliche Universalie, auf deren Basis sich transkulturelle Botschaften über die Natur einer gemeinsam erlebten Realität weitergeben lassen.“²

An anderer Stelle spezifiziert White die Aussage dahingehend, dass die Erzählung weniger als Darstellungsform, denn mehr „als Redeweise über Ereignisse, ob real oder imaginär, zu verstehen“ [ist] und bezüglich unserer Fragestellung bietet sich an, dessen Philosophie der Geschichte dahingehend zu analysieren, dass ein Schüler, der seinen Mitschülern „etwas“ erzählt, sicherlich eher redet, denn erzählt – aber dennoch erkennen lässt, dass die grammatische Form des vermeintlichen befreit seins von der korrekten Diktion, den Schüler spüren und ahnen lässt, dass in seinem Sprechen mehr und anderes enthalten ist, als nur faktisch beschriebene und beschreibbare Information.

Hiermit soll - wie oben bereits erwähnt - keineswegs eine Form des offenen „Palavers“ favorisiert werden, die möglicherweise in der Lage sein könnte, auch dem desinteressierten Schüler zur Sprache und Präsenz zu verhelfen; es soll eher ein Status erkannt werden, aus dem heraus jugendliches Potential, welches sich in schulischen Kontexten eingebunden weiß, zu dem finden kann, was wir als Freude am Lernen und Entdecken wollen des eigenen Vermögens bezeichnen wollen.

² Hayden White, Die Bedeutung der Form, Frankfurt a. M., 1990, S. 11ff.

Dieser besagte Status, den meines Erachtens notorischer Mangel bezüglich seiner Verbreitung in Schulen auszeichnet, ist der des ästhetischen Erlebens - oben wurde bereits auf den Modus der über die Alltagserfahrung hinausweisenden Erfahrung bei H. R. Jauß verwiesen - und es gilt dahingehend untersuchend zu fragen, ob eine entsprechende „Erfahrung“, die im Rahmen der Schule nicht über Lektüreerfahrung geleistet, bzw. in seiner Eventualität gewährt werden kann, in dem Bedürfnis zu „erzählen“, eine hinreichende Plattform findet, um die Virulenz der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung dem jugendlichen Schüler potentiell in seinem ihm zur Verfügung stehenden Habitus zu ermöglichen.

So soll also im entsprechenden Kapitel der Aspekt des überschreiten Wollens an sich thematisiert und der diesbezüglich erhellende Begriff des Ästhetischen untersucht werden.

Zum vorliegenden Zeitpunkt soll lediglich eine Diskrepanz zwischen dem Ansinnen der Institution Schule und den zu unterrichtenden Schülerinnen und Schülern dahingehend erkannt werden, dass sich aus dem Status des hinnehmen Sollens von Lehrstoff ein stets vergleichbarer Widerstand in dem jungen Menschen entwickelt, der - bei vorausgesetzt hinreichender Motivation - den Stoff daraufhin zu versinnlichen und in gewisser Weise zu entgrenzen sucht.

Kompatibel, bzw. vergleichbar ist diese Aktivität mit dem Bedürfnis, der Umgebung, dem Sujet und dem Mitmenschen, sprich dem Mitschüler und dem Lehrer uncodiert, unbesetzt zu begegnen – „ästhetisch“ nennen wir dieses Vorhaben, weil es auch einen anderen Raumbezug, eine andere Intentionalität anstrebt, denn die vorgegebenen Muster und in einem gesetzten Umfang akzeptierten Aktivitäten, welche die jungen Menschen zwingen, sich so im Raum - gemeint ist hier nicht nur der Klassenraum, sondern der Mikrokosmos Schule überhaupt - zu bewegen und zu verhalten, dass all ihr Tun und Handeln subsumierbar wird unter den Gestus eines zweckrational ausgerichteten Vernunft-, Ordnungs- und Zielbegriffs.

Auf die Notwendigkeit, aus der heraus das hier angestrebte Verständnis folgt, dass es notwendig sei, den Raum, die Sinne, den Sinn für die Dinge, überhaupt ästhetische Erfahrung in Schulen zu fördern und zu entwickeln, ist vielerorts verwiesen worden (vgl. Scheller 1987; Liebau, 2009; Gebauer, Gebhard 2005 u.a.). Eine geschichtsphilosophische, von dem Fortschrittsimpetus technischer Errungenschaften überzeugte Untersuchung, bzw. eine solche, die in der jeweiligen, kultusministeriell formulierten und Lehrplan zentrierten Analyse des Ästhetikbegriffs und der der kulturellen Bildung, deren Umsetzungs- und Differenzierungsmöglichkeiten erschöpft sieht, würde jedweden Zweifel demontieren, dass mit praktisch ausrichtbaren und ausgerichteten Projekten, z.B. den so genannten Netzwerkmodellen für „kulturell ästhetisches“ Lernen (siehe Liebau, 2008, S. 257ff.), nicht auf das hingearbeitet werde, was wir oben als „ästhetisches“ Bedürfnis der jungen Menschen beschrieben.

So ist also eine Analyse und entsprechende Auslegung der kultusministeriell niedergelegten Bildungsstandards zu entwickeln, inwiefern eine selbst als ideal zu bezeichnende Umsetzung eben dieser Vorgaben und Anregungen, eher einem gesetzten, diskursiv umschreibbaren Ordnungsparameter gehorcht, welches einem öffentlich akzeptierten Anspruch genügt, wie sich Bildungsprozesse zu gestalten haben, denn es jungen Menschen zu ermöglichen, ihrem Potential gemäß, tatsächlich in das eigene Leben hineinzufinden.

Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit will somit unter Rückgriff auf verschiedenste reflexive Modelle aus Philosophie und Pädagogik, Parameter der kritischen Aussag- und Erkennbarkeit entwickeln, wie und auf welche Art und Weise, die gegenwärtige Bildungslandschaft in ihrem Charakter, ihrer Potenz und ihrem Vermögen erfasst, beurteilt und verstanden werden kann. Diesbezüglich werden ihre - wie wir es im bisherigen Verlauf bezeichneten - Mängel als Symptome dessen aufgefasst und erfasst, was sich paradigmatisch in lebensweltlichen Zusammenhängen als Kodizes erkennen lassen, welche die Bildungslandschaft, sprich Schüler, Lehrer und Bildungsverantwortliche beeinflussen, prägen und steuern. Dazu werden eine so

genannte Basisstudie, eine Fragebogenexegese und eine Explorations-studie als Parallelebenen im zweiten Kapitel ausgearbeitet, um nicht nur den Horizont des „Sagens“, sondern auch den des „Gesagt bekommens“ zuzulassen und den vermeintlich spekulativen Erkenntnissen, solche zur Seite zu stellen, die von empirisch gesichertem Status sind.

Werden die Arbeiten unter anderen von Michel Foucault im Zentrum stehen, welche - wir deuteten es bereits an, dass sich Foucault nicht expliziert zu schulischen Bildungsfragen geäußert hat - nicht nur die Wertigkeit, Plausibilität und kritische Potenz derzeitiger, institutionell geprägter Bildungskultur befragen, sondern - im Modus von Schritten denkend - dahingehend zurückgehen, dass erkennbar wird, welche Denkmuster überhaupt dafür verantwortlich sein können, dass sich eine entsprechende Mentalität, bzw. Überzeugung in der jeweiligen, vermeintlich stimmigen Nomenklatur zu entäußern sucht.

Die Analyse, bzw. die Untersuchungen des Begriffs „Diskurs“ nehmen im Werk Foucaults einen wesentlichen Raum ein; trotz dieser Tatsache unterliegt seinen Arbeiten keine zielgerichtete Systematik, aus der heraus der Leser würde folgern können, dass sich ein Diskurs aus diesen bewussten, wie unbewussten Motiven „zusammensetzen“ müsse.

Vielmehr legt Foucault dem Leser eine Methodik nahe, die es notwendig macht, ein alternierendes Denken dahingehend zu kultivieren, dass im Erkennen, wie sich bestimmte Ereignisse und Interessen als artikulierbare Aussagen konzeptualisieren, auch das Movens persönlicher, derzeitiger Überzeugungen stets durch die Antizipierfähigkeit des eigenen Denkens relativierbar bleiben muss, um nicht statt seiner selbst, wozu es in dem jeweiligen Augenblick, bzw. getragenen zeitlich-reflexiven Horizont in der Lage ist, eher einer historisch codierten Systematik treu zu sein, die sich der Art zu denken und zu argumentieren, bemächtigt hat.

Weiterhin ist Foucaults Denkweg zumindest in „Die Ordnung der Dinge“ ein geistesgeschichtlich ausgerichteter, insofern er die Interessens- und Ordnungsparameter einem epochalen Vergleich unterzieht und untersucht,

nach welchen Grundmustern in der Anschauung beispielsweise in der Frührenaissance ein Interesse an etwas entstehen und wie im Vergleich dazu in der nachidealistischen Moderne von den so genannten Humanwissenschaften gesprochen werden konnte.

Entsprechend der Ausrichtung eines weiteren Hauptwerks Foucaults, der „Archäologie des Wissens“, welches unter dem Kerninteresse, wie ein Diskurs beschreibbar sein kann, beispielsweise dahingehend fragt, wie es dazu kommt, dass eine bestimmte Aussage und keine andere an ihre Stelle getreten ist, bzw. wie eine Aussage, eine Überzeugung oder eine Anschauung sich in ihrer jeweiligen, spezifischen Aussagbarkeit zu Grunde legt, soll am Ende des ersten Kapitels im Rahmen der Analyse des von Foucault verwendeten Begriffs des „Archivs“, näher untersucht werden.

Im ersten Teil gilt es Foucaults archäologische Methode so zu verstehen, dass sie als in Anwendung gebrachte Analyse die Bedingungen unserer Gegenwart zu erkennen hilft, wie und auf welche Weise in eben ihr über Bildungsinhalte und Bildungsvorhaben gesprochen wird. Diesbezüglich ist die technizistisch codierte Fortschrittsideologie in ihrem Charakter und ihren Bewusstsein prägenden Auswirkungen zu verstehen und vor allem in ihren Auswirkungen auf jugendliche Mentalität kritisch zu untersuchen.

Sprachen wir von weiteren Untersuchungsschwerpunkten, wie dem fehlenden Raumbezug, dem zu erschließenden Horizont ästhetisch erfahrbarer Gegenwart begegnet werden kann und muss, soll das 3. Kapitel ebenfalls auf neu zu denkende Ästhetik- und Raumphilosophiekonzepte hinleiten helfen, welche als erlebnis- und intensitätsfördernde Konzeptionen eines verändert ausgeprägten Lebens- und Bildungsweges zu verstehen sind.

Eine Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen oder eine explizit formulierte Auseinandersetzung mit entsprechenden Überlegungen ist, wie wir oben bereits ansprachen, bei Foucault nur indirekt zu finden und so will der vorliegende Gedankenweg auch dahingehend Antworten suchen, inwieweit archäologisches Denken, also ein Denken, welches sich dem Verstehen der Grundlagen des Beginns eines Erkenntnisweges innerhalb des Horizontes der

Humanwissenschaften zuwendet, auch in anderen Themenzusammenhängen als Reflexionsmodus gelten kann.

So ist das Ziel der vorliegenden Arbeit also nicht nur in einer Offenlegung und Kritik an zweckgerichteten Bildungsvorhaben, vornehmlich denen der Schulen und inzwischen denen der Universität zu sehen, sondern in dem Vorhaben - so zu sagen einen Schritt zurückgehend, Parameter zu entwickeln, die in der Lage sein können, Kategorien wie die der Effizienz, der Motivation und die der Zielgerichtetheit als Symptome eines Diskurses zu erkennen, der Fortschritt mit technischem Erfindungsreichtum verwechselt, bzw. Kultur mit technischer Zivilisation gleichsetzt.

Entsprechend sollen die Philosophie Foucaults, Raum- und Erkenntnis-konzepte Michel Serres, Ästhetikkonzeptionen von philosophischer und literaturwissenschaftlicher Provenienz wie eine Matrix und Methodik gelesen und verstanden werden, mit deren Hilfe nicht nur der wissenschaftliche Diskurs der Gegenwart, sondern letztendlich Subjektivierungsmuster erkannt werden, die den Menschen von heute in seinem Modus vivendi entscheidend prägen.

Dass der Mensch als ein mit einem erkenntnistheoretischen Bewusstsein ausgestattetes Subjekt existiert, ist für Foucault ein Effekt der Moderne, ein Ausdruck des achtzehnten Jahrhunderts. Das Maß der dem Menschen der Gegenwart zugestandenen Subjektivität ist also in seiner Spezifik dahingehend zu erkennen, inwieweit der gegenwärtige Bildungsdiskurs nur musterhafte Subjektivierung zulässt und die Bedeutung des Begriffs letztendlich konterkariert. Diese, in dem Begriff des Symptoms gefassten Überlegungen, sollen den Kern des ersten Teils der Arbeit bilden.

Neben der Auseinandersetzung mit der Philosophie Foucaults wird im letzten Teil die Beschäftigung mit den angesprochenen Ästhetikmodellen im Vordergrund stehen. Dazu gehört ein Aufgreifen und ein Versuch der Neubelebung eines Klassikbegriffs, dessen ihm innewohnende potentielle Virulenz

unseres Erachtens registriert und in Bildungskontexten reaktualisiert werden sollte und müsste.

Eben auch dort werden Handlungsmodelle entwickelt, die am ehesten geeignet scheinen, dem besagten Verschwinden nicht nur reaktiv zu begegnen, sondern dem Diskurs der technischen Fortschrittsapothese positive und Handlungspotenz enthaltende Widerstandskapazitäten entgegen zu setzen.

Gefüllt wird dieser Widerstand mit Begriffen wie Präsenz, Gegenwärtigkeit, Intensität und Dauer. Anschaulich und kommunizierbar werden diese Begriffe in thematischen Zugängen, die sich mit einem zu entwickelnden ästhetischen Denken, mit einem veränderten Umgang mit dem Raum, einer spezifischen Topologie und einer daraus resultierenden Verortetheit beschäftigen.

So soll also letztlich im Rahmen des dialogisch konzipierten Schlusskapitels die im ersten Moment – bis auf die Praxisblöcke im Kapitel 2, theoretisch ausgelegte Kritik dahingehend verschoben sein und verschiebend wirken, dass in ihm eine Zusammenfassung geschrieben wird, die als Vorschlag für eine veränderte Bildungsauffassung und -praxis gelesen werden kann.

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl, Ludwig-Maximilians-Universität München

- Band 24: Andreas Bosse: **Bildung anders!** · Realexistentielle Antworten auf die Zielgerichtetheit aktueller Schulbildung
2013 · 258 Seiten · ISBN 978-3-8316-4253-3
- Band 23: Birgit Spielmann: **Parameter und erfahrungsbasierte Erhebungen zum Theorem »Selbstkonzept« nach Stanley I. Greenspan 1999–2008** · Eine Studie zur Bedeutung des SELBST im Rahmen didaktischer Interaktionen
2013 · 420 Seiten · ISBN 978-3-8316-4186-4
- Band 22: Manfred Kugler: **Schulsozialarbeit in kooperativer Vernetzung: Erfahrungsstudien und handlungsorientierte Analysen zur Grundschule**
2012 · 352 Seiten · ISBN 978-3-8316-4134-5
- Band 21: Kathrin Högg-Birg: **Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild** · Eine vergleichende Studie zwischen BRD und USA
2011 · 368 Seiten · ISBN 978-3-8316-4081-2
- Band 20: Maria-Anna Bäuml-Roßnagl: **Bildungsethik als Bildungskunst** · mit einer CD-ROM
2010 · 180 Seiten · ISBN 978-3-8316-0997-0
- Band 19: Sandro Thomas Bliemetsrieder, Bianca Boenisch, Hildegard Stumpf (Hrsg.), Maria-Anna Bäuml-Roßnagl (Geleitwort): **Bildungskultur und Soziale Arbeit – Vom stellvertretenden Verstehen zum gelingenden Handeln**
2010 · 370 Seiten · ISBN 978-3-8316-0977-2
- Band 18: Julia Garhammer: **Kinderarmut als Herausforderung für sozial-anthropologische Bildungskonzepte** · Fallbasierte Forschungsstudien im Vergleich Deutschland-Namibia · mit CD-ROM
2009 · 442 Seiten · ISBN 978-3-8316-0937-6
- Band 17: Sabine Veronika Niedermaier: **Individuelle Förderung in sozialer Vernetzung: Fallstudien zur Grundschulpädagogik und Musikdidaktik**
2009 · 282 Seiten · ISBN 978-3-8316-0936-9
- Band 16: Martine Molitor: **Bildungskompetenzen im Fokus des aktuellen ethischen Diskurses** · Explorative Studien zu inhaltlichen Parametern verantwortlichen pädagogischen Handelns
2009 · 334 Seiten · ISBN 978-3-8316-0863-8
- Band 15: Sylvia Fratton-Meusel: **Emotionale Kompetenz im Grundschulunterricht** · Soziale Faktoren als Förderpotential – untersucht mit einer Modellstudie zum Gruppenpuzzlekonzept
2008 · 328 Seiten · ISBN 978-3-8316-0799-0
- Band 14: Bernhard Wirth: **Multidimensionale Entwicklung basaler Kompetenzen im elementaren Primarbereich** · Empirische Wirksamkeitsstudien zur förderdiagnostischen Materialentwicklung
2010 · 488 Seiten · ISBN 978-3-8316-0792-1
- Band 13: Sandro Thomas Bliemetsrieder: **Kinderarmut und krisenhafter Grundschulalltag** · Sozioanalytische Fallrekonstruktionen als Orientierungshilfe für die Grundschulpädagogik und Soziale

Arbeit/Sozialpädagogik
2007 · 306 Seiten · ISBN 978-3-8316-0714-3

- Band 12: Katja Monika Staudinger: **Erziehungskompetenz als komplexes Gefüge** · Empirische Erhebung zum pädagogischen Kompetenzspektrum und paradigmatische Debatte
2006 · 416 Seiten · ISBN 978-3-8316-0601-6
- Band 11: Christine Roswitha Weis: **Trainingskonzepte zur Förderung der Professionalisierung von Englischlehrkräften an Grundschulen in Bayern** · praktisch erprobt und interdisziplinär begründet
2005 · 444 Seiten · ISBN 978-3-8316-0533-0
- Band 10: Petra Katharina Maier: **Körpererleben als Parameter der Selbst- und Fremdeinschätzung** · Ergebnisse einer empirischen Erhebung an allgemein bildenden Schulen
2005 · 452 Seiten · ISBN 978-3-8316-0524-8
- 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
2005 · 420 Seiten · ISBN 978-3-8316-0506-4
- Band 8: Christa Hellmeier: **»Wandlung: als pädagogisch-didaktisches Handlungsparadigma, aufgezeigt an symboldidaktischen Exempla zum Grundschulunterricht mit besonderer Berücksichtigung musikdidaktischer Aspekte**
2002 · 428 Seiten · ISBN 978-3-8316-0178-3
- Band 7: Alexandra Maria Rothkegel: **Rhythmus als anthropologische Bildungsaufgabe in der Grundschule** · Fächerübergreifende Studien mit musikpädagogischem Schwerpunkt
2002 · 584 Seiten · ISBN 978-3-8316-0130-1
- 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**
2001 · 306 Seiten · ISBN 978-3-8316-0003-8
- 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“
1999 · 534 Seiten · ISBN 978-3-89675-671-8
- Band 3: Barbara C. Wittmann: **Verknüpfung und Umsetzung der Lehrplanziele Medienerziehung und Selbstfindung in der Hauptschule [Lehrplan für die Hauptschule in Bayern 1997]**
1999 · 302 Seiten · ISBN 978-3-89675-640-4
- Band 1: Karin Nierlich: **Das Phänomen »Engel« erfahren und verstehen** · Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngestiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angelistik
1996 · 430 Seiten · ISBN 978-3-89675-148-5

Erhältlich im Buchhandel oder direkt beim Verlag:
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · info@utzverlag.de

Gesamtverzeichnis mit mehr als 3000 lieferbaren Titeln: www.utzverlag.de