

Wirklichkeit interdisziplinär verstehen und sozial-integrativ gestalten

Wir befinden uns im planetarischen Zeitalter. Die Natur des Menschen zu erkennen bedeutet, ihn in das Universum zu stellen, nicht, ihn davon abzuschneiden. Hier stellt sich ein epistemologisches Problem: Es ist unmöglich, die komplexe Einheit des Menschlichen durch ein disjunktives, trennendes Denken zu erfassen, das unsere Menschlichkeit insulär begreift - außerhalb des Kosmos, der sie umgibt - und der physischen und geistigen Materie, aus der wir gebildet sind. Die Humanwissenschaften sind selbst zerstückelt und in Fächer abgeteilt. So wird die menschliche Komplexität unsichtbar und der Mensch verliert sich "wie eine Spur im Sand."¹

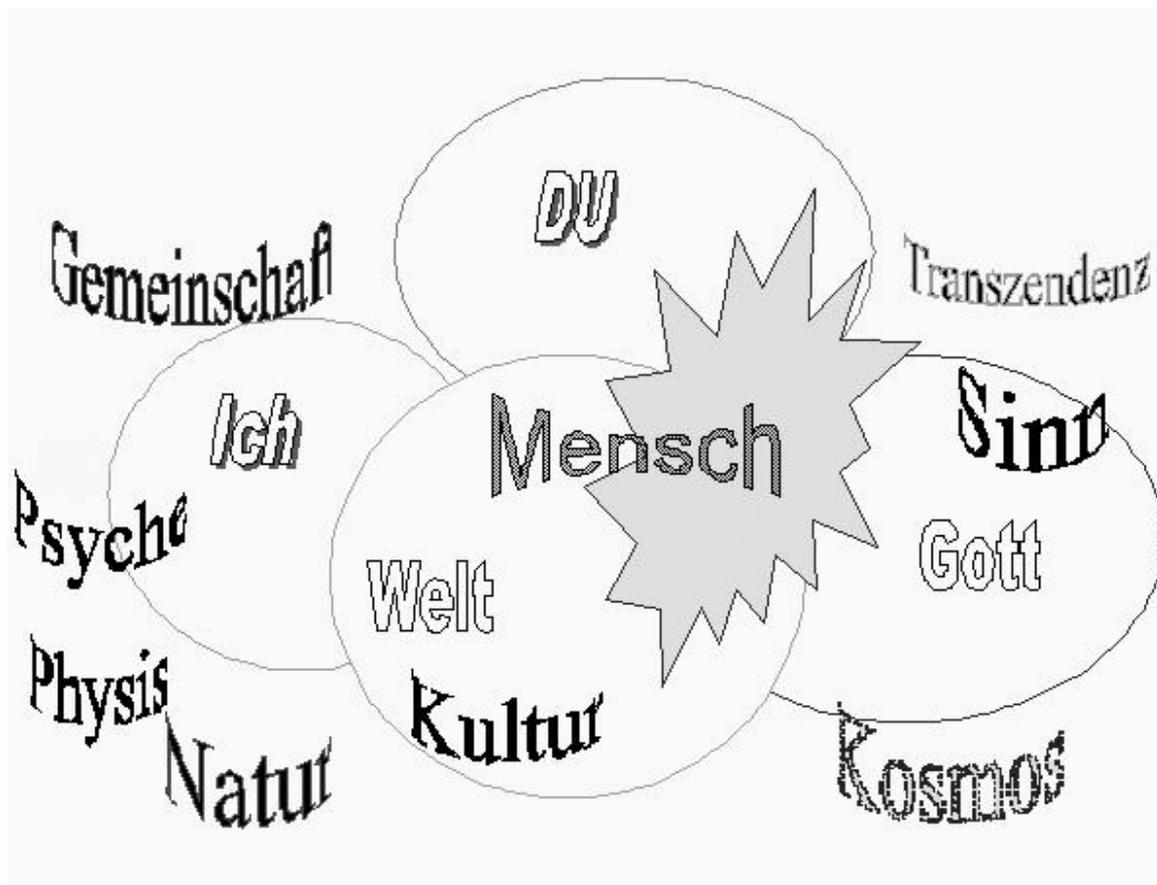


Abb. 1 Menschliche Komplexität der Weltgestaltung (Bäuml-Roßnagl 2004²)

¹ Morin Edgar (2002/UNESCO): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg, S. 59 f

² vgl. Zu diesem Schaubild die ausführliche Explikation in Bäuml-Roßnagl Maria-Anna (2004): Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. In:

Ohne eine interaktive Lebensgestaltung wird es in unserem planetarischen Zeitalter für den Menschen keine Zukunft geben. Nur im interaktiven Zwischenraum von Mensch und Welt konstituieren sich Lebensvollzug und Lebensfortgang. Die Lebenspraxis konfiguriert den Lebenssinn entscheidend mit. Dieses "Zwischen" - zwischen mir und der Welt - mache den Sinn der Wahrnehmung aus: "Dieses Zwischen ist der ausgedrückte Sinn meines Weltlebens. Der in der Welt liegende Sinn wird zur Bedeutung, und zwar dann, wenn ich ihn verstehend sage, bedeute, ausdrücke... Wenn wir in das Reich dieses Zwischen eindringen und es erfassen wollen, dann brauchen wir andere Werkzeuge als die bisher üblichen: Die Gedanken von Begriff, Idee, Vergegenwärtigung ersetzen durch die Gedanken von Dimensionen, Artikulation, Ebene, Scharnier, Drehpunkt, Gestalt (configuration)³. Damit ist der Primat des nur reflexiven Weltverstehens nicht mehr gültig und ein sog. post-modernes Selbst- und Weltverständnis des Menschen proklamiert, dass zum Suchen eines ‚Bindegliedes‘ zwischen rational bestimmten polaren Phänomenen auffordert, so zum Beispiel ‚zwischen Leib und Geist, zwischen Physischem und Mentalem, zwischen Vernunft und dem Irrationalem, zwischen Geistigen und Sinnlichem, zwischen dem Selbst und dem Anderen, zwischen Natur und Kultur und zwischen Realität und Utopie.“⁴.

Eine derartige lebenslange Bildungshaltung erfordert ein mutiges Engagement in dem Sinne, wie es Maurice Blondel (1893) 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

Basiswissen Sachunterricht, hg. von A. Kaiser/D. Pech. Band 6. Hohengehren: Schneider-Verlag

³ Merleau-Ponty Maurice (1973) : Vorlesungen I, übersetzt und eingeleitet von A. Metraux. Berlin / VEL I ,S.277

⁴

Madison Gary P. (1986): Merleau-Ponty und die Postmodernität, in: Alexandre Metaux/Bernhard Waldenfels (H): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. In Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, hg. von Richard Grathoff und Bernhard Waldenfels. Bd 15, München: Fink-Verlag, S.167

Waagschale werfen, denn es gibt eine gemeinsame Verknötung von Wissenschaft, Moral und Metaphysik."⁵ In der aktuellen soziologischen Forschung wird zum handlungsleitenden Verständnis dieses Postulats die „Theorie des reflexiven Modernismus“ angeboten, welche die gesellschaftliche Wirklichkeit der Gegenwart im Forschungsfokus vielfältiger Vernetzungen analysiert und versucht „in möglichst vielen Handlungsfeldern Prozesse der reflexiven Modernisierung zu beschreiben...Dabei wurde eine interdisziplinäre Gemeinsamkeit erkannt für die grundsätzliche Anerkennung von Pluralität im Unterschied zu deren früherer Marginalisierung“⁶.

1. Interdisziplinäres Verstehen der erfahrbaren Wirklichkeit

1.1 Relationales Sachverständnis

Die pädagogische Anthropologie und interdisziplinäre Bildungsdidaktik legitimiert ihren Wissenschaftlichkeitscharakter dadurch, dass sie Theoriekonzepte, Forschungsmethoden und Handlungsmodelle von benachbarten Fachdisziplinen wie Psychologie, Psychoanalyse, Rollentheorie, Handlungsforschung, Biophysik, Theologie, Soziologie, Philosophie, Sozialphilosophie, Systemtheorie, Wissenschaftstheorie und weiteren Disziplinen der Anthropologie nutzt und die Jahrtausende zurückreichende Frage nach einem ausgewogenen Verhältnis von Leib - Seele - Geist des Menschen immer neu stellt. So entfaltet sich zunehmend ein Menschenbild, das um eine harmonische Ausgestaltung von Sinnlichkeit und Geistigkeit bemüht ist und für das Fachwissen ein relationales Sachverständnis anstrebt.

Alltagsorientierte Forschung schätzt die Theoriefähigkeit alltäglicher Erfahrungen, insbesondere in den Humanwissenschaften hoch ein. Das Individuelle und biographisch Bedeutsame sowie das historisch-gesellschaftlich Einmalige, das alltägliche Tun überhaupt sind Basis und Ziel insbesondere für eine alltagsorientierte Erziehungswissenschaft. So werden auch die Fragen nach Sinn oder Sinnlosigkeit des menschlichen Daseins zum Aufgabenfeld wissenschaftlicher Forschung. Die sog. "Lebensweltvergessenheit" der Wissenschaften hat Edmund Husserl überzeugend kritisiert und die Forderung nach einer "Tatsachenwissenschaft" aufgestellt. Darin müsse das Subjekt als

⁵ Blondel Maurice (orig.1893 / Neuauflage 1965) : Die Aktion. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik. Freiburg / München: Alber-Verlag, S. 526

⁶ Simon Marcus (2009): Dem Weltwandel auf der Spur. Bericht zum Sonderforschungsbereich „Reflexive Modernisierung“ in EINSICHTEN. Berichte zur Forschung an der LMU-München, S. 88

Forscher und Erforschter einen zentralen Stellenwert einnehmen. Nur unter Einbeziehung des sog. „vorwissenschaftlichen Lebens“ denn "der Seinssinn der vorgegebenen Lebenswelt ist subjektives Gebilde, ist Leistung des erfahrenden, des. In ihm baut sich der Sinn und die Sinngestaltung der Welt auf, und jeweils der Welt, welche dem jeweils Erfahrenden wirklich gilt".⁷ Das cartesianische dubito (ergo sum) muss dabei erweitert werden und gestärkt durch eine gelebten Intersubjektivität, die den menschlichen Kommunikationsrahmen sowohl zu den Dingen wie auch zum Geistigen hin öffnet.



Abb. 2 : Relationales Sachverständnis (Bäuml-Roßnagl 2000)

Abb. 2 : Triade eines relationalen Sachverständnisses (Bäuml-Roßnagl 2000)

1.2 camera obscura – ohne Ausblick

Eine Fehlform unseres abendländischen Denkens und Lebens ist der bloß "registrierende Blick". "Der bloß registrierende Blick zerstört die Natur" sagt C.

⁷ Husserl Edmund.: Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Philosophie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie, hg. v. W. BIEMEL. Den Haag 1962, S. 7

Fr. von Weizsäcker (1947)⁸. "Wenn der Wissenschaftler ein "Stückchen Natur" seinem Experiment unterzieht, zerstört er es; wir müssen hinzufügen, daß er auch sich selbst dabei zerstört. Indem 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"

Der "obscure" Blick wurde zum abgesonderten Blicken - zum absondernden Blick von den Dingen und vom Menschen selbst. Mit der 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. Der Verlust der Dinge als "Gegen-über" als "Anderes" zu sich selbst bedeutet für den Menschen auch Selbstverlust. Die Dinge der Erde sind es, die das ewige Licht für den Menschen zur Erscheinung bringen. Ohne Dinge kann der Mensch den Blick nicht "über" die Dinge erheben. Auch die mystische Schau der Dinge ist gegründet in den Dingen selbst.

Der Mensch muss lernen, die "Begriffssperren" zu überwinden, in Zahlen und Daten-Netzwerken eingeschlossene Welten wieder zu öffnen für Lebendiges, für ganz normale ‚dingliche‘ Lebensphänomene. Die vernetzte Welt scheint keine globale Zukunft zu haben, wenn sie nur als logisches oder logistisches Netzwerk konstruiert wird.

Sinnlichkeit und Reflexion sind im sachbezogenen Erkenntnisvollzug des Menschen in einer wechselseitigen Interdependenz zu vollziehen. Logisches und ganzheitliches Sachverstehen ist als zu findende Einheit anzustreben und führt zu grundlegend neuen Formen des Verstehens. Die analytische Trennung von Subjekt und Objekt in (naturwissenschaftlichen) Erkenntnistheorien ist durch die reale Strukturgebundenheit des Erkenntnisprozesses bedingt. Die Mehrdimensionalität der menschlichen Erkenntnishandlung erfordert eine Theorieentwicklung, welche den Begründungszusammenhang für Wissensinhalte aus der Perspektive des handelnden Subjektes (des Erkennenden) ebenso erkundet wie die Mehr-Perspektivität des Erkenntnisgegenstandes (Sache , Ding, Umweltgegenstand) anzuerkennen ist.

1.3 Wissenschaft als „Puzzlespiel“? - ein erkenntnistheoretisches Spektaculum

Wir sind derzeit in einem erkenntnistheoretischen wie auch didaktischen "Spektaculum", dem gleichsam der Boden unter den Füßen schwankt. Jedenfalls

⁸ vgl. zum ‚nur experimentellen‘ Forschungsdesign der Moderne die kritischen Ausführungen Carl Friedrich von Weizsäcker: Das Experiment. in: Studium generale I. Berlin 1947

müsste ein interdisziplinäres Wissenspuzzle entwickelt werden, das die sinnlich-leiblichen und emotional-ethischen Dimensionen der menschlichen Sacherkenntnis nicht vernachlässigt - denn was bleibt von einem Fachwissen, das nicht mit Hilfe aller relevanten menschlichen Erkenntnisdimensionen erschlossen wird? Es ist wohl bald Abfallprodukt der Informationsverwertung. Wissen und der menschlich bedeutsame Sinn von Wissenkönnen/Wissenwollen sind wie die zwei Seiten einer Münze, wenn es um menschenrelevantes Bildungs-Wissen geht. Wissensvermittlung als Input-Output-Modell ohne anthropologische Reflexion ist ohne Sinnzuweisung bleibt anthropologisch bedeutungslos. Eine lebensweltlich bedeutsame, wissenschaftliche Forschung bringt die Forschungsergebnisse in Zusammenhang mit subjektiven Einsichten und anthropologischen Intentionen des Sachzuganges.

Aus einem Puzzle können Teile herausgelöst und wieder zusammengesetzt werden - 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 Anthropologe besser als ein Fachwissenschaftler? Hier wird das Problem einer reliablen Erkenntnistheorie deutlich.

Sachverstehen, Umweltverstehen, Weltverstehen werden nicht durch Aneignen von Daten und Fakten aus der sog. "Wissenschaft" konzipiert sondern vielmehr im Prozess der Auseinandersetzung von Menschen mit diesen Daten und Fakten; dabei spielen die historisch bedingten Objektstrukturen bzw. unterschiedlichen theoretischen Zugangsweisen einzelner Fachdisziplinen eine tragende Rolle.

Für diesen elementaren Implikationszusammenhang von wissenschaftlich methodisierter Erfahrung und subjektiver Alltagserfahrung ist die neuzeitliche Einengung wissenschaftlicher Rationalität auf "instrumentelle Vernunft" (Horkheimer) eine dogmatische Einengung des Wissenschaftsbegriffes, die der Komplexität des Gegenstandes in keiner Weise gerecht wird. Seit Jahrzehnten plädieren auch anerkannte Naturwissenschaftler für ein neues Wissenschaftsparadigma, das den komplexen Problemen und der Vielfalt rationaler bzw. anthropologischer Denk- und Lebensweisen gerecht werden kann⁹. Ein komplexes Gefüge aus Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsstrukturen als wissenschaftliche Erkundungsstrategie fordert deshalb

⁹ vgl. dazu die überzeugend entfaltenen Begründungskontexte aus Naturwissenschaft und Kosmologie bzw. Anthropologie von Dürr Hans-Peter (2010/7. Aufl.): Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Herder/Freiburg

insbesondere die neuere sozialwissenschaftliche Forschung¹⁰. Im nachfolgenden Diagramm werden forschungsstrategische spotlights für sozialintegrative Forschungsanliegen in bezug auf interkulturelle Vergleichsstudien im survey vorgestellt.

¹⁰ Eine aktuelle Gesamtschau zum derzeitigen Problemfeld sozialwissenschaftlicher Forschungsanliegen und Forschungsstrategien ist dargestellt in : Garhammer Julia (2009): Kinderarmut als Herausforderung für sozial-anthropologische Bildungskonzepte - Mit fallbasierten Erhebungsdaten im Vergleich Deutschland-Namibia. München: Utz-Verlag

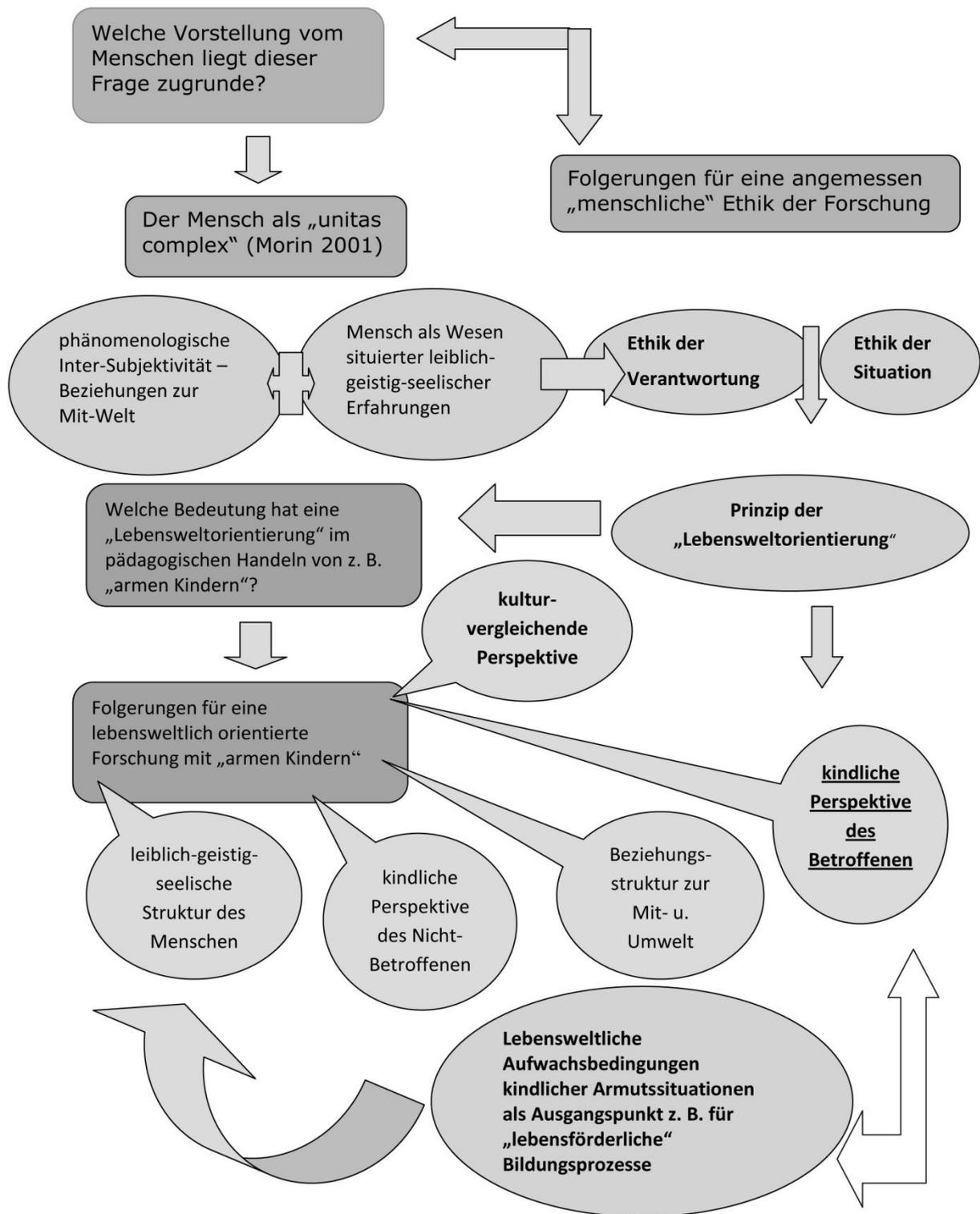


Abb: 3 : Forschungsstrategische spotlights für sozialintegrative Forschungsanliegen im interkulturellen Vergleich (nach Julia Garhammer 2009)

1.4 Wahrnehmung und Interpretation des Wahrgenommenen - eine ‚Unschärfe-Relation‘

Die Wahrnehmung und Interpretation des Wahrgenommenen sind immer abhängig vom gewählten Beobachtungsstandpunkt des jeweiligen menschlichen Beobachters. Diese phänomenologisch einsichtige These macht deutlich, dass der wissenschaftliche Forscher sich in einer Beziehungsstruktur zwischen dem Beobachtungsobjekt und sich selbst bewegen muss und dabei in das Dilemma der Nicht-Feststellbarkeit oder Nicht-Eindeutigkeit gerät. Der forschende Beobachter findet sich selbst ‚subjektiv‘ innerhalb der Welt über die er ‚objektiv‘ forschen möchte. Die Grenze zwischen Subjekt und Objekt ist fließend, unbestimmt und ‚unscharf‘. Heisenbergs berühmte Formulierung der ‚Unschärfe-Relation‘ für die ‚Teilchen-Welle-Doppelnatur‘ des Lichts hat diese Unbestimmtheitsbeziehung für die moderne Physik aufzuklären versucht, aber nur für den für viele Denker nicht annehmbaren Preis einer prinzipiellen Unschärfe, verstanden als Mangel gegenüber der exakten Wissenschaft der klassischen Physik. „Die Bezeichnung ‚Unschärfe‘ im Falle der Quantenmechanik macht nämlich nicht genügend deutlich, dass hierbei mit ‚Unschärfe‘ nicht ein ‚Mangel‘ betont werden soll, sondern im Gegenteil dies die Folge eines vielmehr inneren Zusammenhangs zwischen dem räumlich Gegenwärtigen ist...und dies auf einer Zusammengehörigkeit und nicht auf einer Wechselwirkung beruht. Die ‚Unschärfe‘ ist Ausdruck einer holistischen, einer ganzheitlichen Struktur der Wirklichkeit.“¹¹ Mit diesem wissenschaftlichen Theorem ist die Integration einer immateriellen Dimension der Weltsicht in der neueren Wissenschaftstheorie begründet und die Welt gleichsam als „schwebende Realität...als schwebende Potenzialität“ (Hans-Peter Dürr) erkannt und das bedeutet: „Die für uns gewohnte Wahrnehmung der umfassenderen Wirklichkeit als dinglicher, oder etwas allgemeiner als materiell-energetischer Realität entspricht einer vergrößerten Ansicht; sie ist die für uns auffällige und die durch unsere Sinne erfahrbare ‚Kruste‘ oder ‚Schlacke‘ der lebendig brodelnden Wirklichkeit.“¹²

Eine ‚offene‘ Einstellung gegenüber dieser lebendig ‚brodelnden‘ Wirklichkeit ist gefragt und das Subjekt darf weder als Forscher noch als Forschungs’objekt‘ ausgeschaltet werden. Es genügt eben nicht, wenn wir ‚rein rational‘ Wissenschaft betreiben. „Alles, was auf diesem Wege an Wahrheit sich

¹¹ Dürr Hans-Peter (2010/7.Aufl.): Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Herder/Freiburg, S. 15f

¹² Dürr Hans-Peter (2010/7.Aufl.): Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Herder/Freiburg, S. 61

formuliert, lässt uns am Ende allein; es bringt uns die Welt nicht näher, sondern lässt sie uns immer fremder werden, und die Zusammenhänge, die wir erkennen, sind in sich logisch und rational verstehbar und trotzdem sinnlos und kalt.“¹³. Lebendiges und Lebenswertes zu erforschen bedeutet für einen Wissenschaftler, sich in einen instabilen, vielleicht sogar interaktiven Prozess mit den lebendigen Wesen zu begeben.

1.5 Mehrdimensionales Lebens- und Lernverständnis

Die menschliche Existenz ist etwas „Konkretes und Beziehungsreiches“. Lernen vollzieht sich in der jeweils konkreten Gestaltung der Beziehung des Menschen zu den Dingen, zu den Mitmenschen und zu sich selbst. Menschliches Handeln, das auf Selbstverwirklichung hinführen will, muss sich ständig ausgleichend ‚einschwingen‘ in ein Handeln, das auch die Anderen und die Dinge der Welt ‚zum Zuge‘ kommen lässt.. Individualität und Sozialität sind keine Gegensätze, sondern bedingen sich gegenseitig. Die Essentials eines solchen Lebens- und Lernverständnisses befinden sich in analogem Wandel zu den sich verändernden gesellschaftlichen Strukturen, mit denen sie unmittelbar zusammenhängen.

¹³ Drewermann, Eugen (2007): „...und es geschah“: Schöpfung und Evolution - Anfragen an die Wissenschaften“. Gastvortrag an der LMU-München am 13. 12. 2007



Abb.4 : Parameter zur Mehrdimensionalität der conditio humana (2004)

Sozialkompetentes Verhalten wird im generationalen Austausch erworben und genutzt. Dieser generationale Austausch im alltäglichen Lebensvollzug ist durch die multikulturelle Teilnehmerstruktur am gesellschaftlichen Leben geprägt. Deshalb sollte in Forschungsstudien der intersubjektive Diskurs im Zentrum der Erkundungsstrategien zur inhaltlichen Erfassung von sozialkompetentem Verhalten stehen. Die spezifischen Sichtweisen, auch von Kindern und Erwachsenen sollten erfasst und verglichen werden, um das spezifische konzeptuelle Wissen im Generationengefälle aufzudecken und bildungsrelevante Diskussionen anzuregen. Von besonderem epistemologischen Interesse wird dabei die Analyse der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung sein, wie sie Kinder und Erwachsene untereinander und im interkulturellen Umgang miteinander haben. Die Auseinandersetzung mit dem sozialen Imprinting durch die modernen Medien und die multiple ethnische Herkunft ist nach wie vor von eminenter sozialpädagogischer Relevanz.

2. Multikulturell handeln

2.1 Vom Wissen der Welt zum interkulturellen Weltverstehen

Für eine ganzheitlich vermittelte Deutung von Welt ist die Vermittlung von gesichertem Wissen über die Welt ebenso erforderlich wie die Deutung von sinnvoller Deutung eines Sachzusammenhanges. Gerade das Hineinwachsen von jungen Menschen und Kindern in die Welt setzt beide Bildungsmaßnahmen im gegenseitigen Ausgleich wie die beiden Schalen einer Waage voraus.

Die Auseinandersetzung mit dem sozialen Imprinting unterschiedlicher ethnischer Herkunft erfordert die bewusste Akzeptanz heterogener Elemente im Sinne einer „guten Ambiguität“ (Maurice Merleau-Ponty), als wechselseitige Durchdringung von Eigenem und Fremdem, von Kultur und Natur, von Geist und Körper, ohne im jeweiligen Handlungsfeld die Verschiedenheiten der einzelnen Bereiche zu nivellieren - gleichsam wie die Puzzlesteine in einem Kaleidoskop illuminiert ihr individueller Lichteffekt das gesamte Bild entscheidend mit.

Das Wesen der Wissenschaftlichkeit ist ein lebendiges *inter-esse* als Strebung und ebenso ist es das Angemutetwerden eines lebendigen Zur-Welt-Seins. Mit den Händen denken und fühlen wir uns in die Mitwelt hinein und bilden so unser Selbst-, Welt- und Menschenbild. So muss das Begriffsnetz für das Welt-Wissen als verantwortete intellegible Basis der Weltgestaltung von den erkenntnissuchenden Forschern fortschreitend neu geknüpft werden.

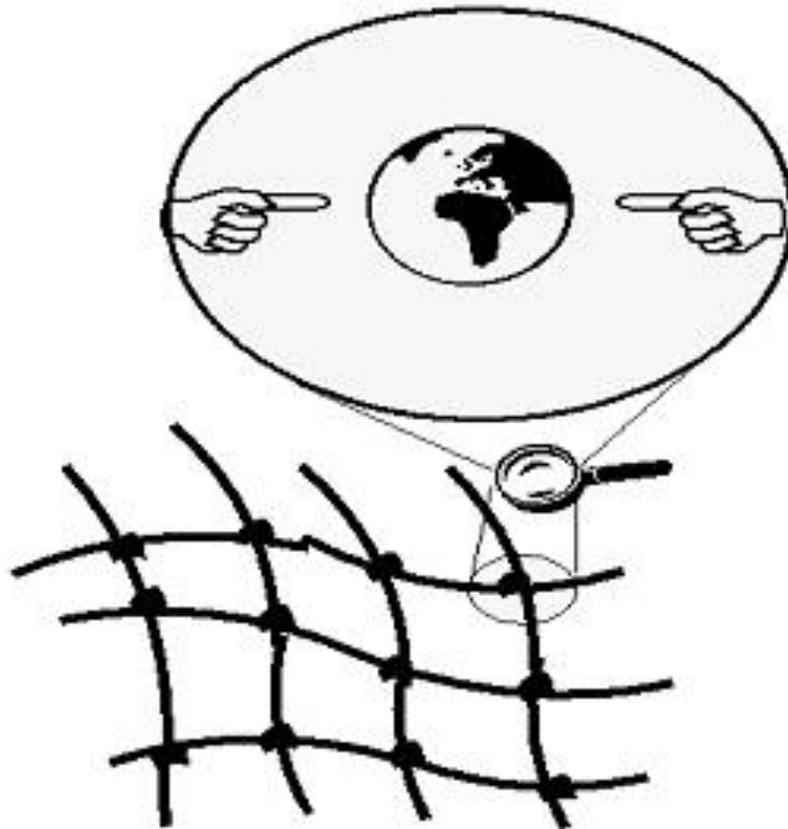


Abb. 5: Humane ‚Knotenführung‘ für ein vernetztes Weltverständnis

Die Kategorien Realität, Objektivität, Illusion, Virtualität, Fiktion und Simulation sind nicht mehr - wie in der traditionellen Welterklärung - nur systematisch miteinander vernetzt. Denken und Fühlen, Kognition und Emotion sind realitätserschließend ineinander verwoben. Wenn Menschen über sich und ihre Welt nachdenken, spielen emotionale Erfahrungen und Erlebnisse eine ebenso bedeutsame Rolle wie das kognitive Erkenntnisvermögen, das zu logischen Erklärungsmodellen über die Entstehung und Struktur der Welt führt. Insbesondere für die Förderung des Erkenntnisvermögens in den nachwachsenden Generationen sind neue Bildungswege zu beschreiten, die eine Balance von Denken und Empfinden im kindlichen Weltzugang anstreben. Im angloamerikanischen Raum hat vor allem Stanely J. Greenspan (2002) dieses Postulat durch umfassende Forschungsstudien begründet: "This new theory offers a profound challenge to many of today's thinkers who devalue caregiver infant interactions and leave the development of intellectual ¹⁴.

¹⁴ Die Kurzformel in diesem Zitat (aus einem telefonischen Interview) charakterisiert das spezielle Anliegen der jahrzehntelangen Forschungsstudien von St. I. Greenspan, die westlichen Gesellschaften auf ihre ‚Bedrohte Intelligenz‘ hin aufmerksam zu machen; einen

2.2 Interesse als Weltzugang des Menschen

Der Mensch leibt sich die Welt ein und gestaltet sie. Das Über-sich-hinaus-sein ist Güte. Jedoch nur wenn es nicht begreift im Begriff, um die Welt und den Anderen dingfest zu machen, sondern indem es am lebendigen Dasein des Anderen teilhat und die Zumutung des Andersseins anerkennt. Leibferne und subjektneutrale Haltung haben die Distanzierung des Menschen von den Dingen und der Welt zur Folge: eine Haltung, die nicht nur zu verabsolutiertem Wissen führt, sondern auch das Abstandnehmen von der Weltmitgestaltung bedingt. Im personalen Austausch mit der mannigfaltigen sozialen und dinglichen Umwelt entwickeln sich so einzigartige Individuen, deren Denken, Fühlen und Handeln sich einer vorherbestimmten, deren Denken, Fühlen und Handeln aber durch äußere Bedingungen des "Zwischen-Seins" stets mitkonstituiert sind. Denn "die Grundbedingung der Inkarnation ist die Verwiesenheit auf einen konkreten Ort bzw. einen Teil des Raumes, den wir leiblich beanspruchen. Zwar können wir, anders als Pflanzen den Ort wechseln, doch heißt leiblich existieren, immer auf eine räumliche [und zeitliche] Perspektive reduziert zu sein. Es ist der Wunsch nach der Teilhabe an der Welt und am Anderen, soweit dies mit Seitenblick auf Lévinas möglich ist. Aber diese Teilhabe ist auch Voraussetzung für Geistigkeit, indem der Mensch *inter-esse* zeigt und über sich hinaus die Welt befragt und begreift - auch im Sinne der Einverleibung und des Genusses, der Wiedervereinigung mit der Welt, etc."¹⁵

eingängigen Einblick in seine psychoanalytischen und sozialpädagogischen Untersuchungsergebnisse zur Kindheitsforschung bietet folgende Publikation: Greenspan Stanely I. (2002): *The Secure Child. Helping Children Feel Safe and Confident in a Chancing World*. Perseus Publishing 2002

¹⁵ Weber Barbara (2003) :Leib-Erleben und Körperwahrnehmung als Faktoren beruflicher Professionalität: Leibphänomenologische Theoreme der französischen Intersubjektivitätsphilosophie (J.-P. Sartre / Maurice Merleau-Ponty / E. Levinas) in kritischer Diskussion mit den Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS).Regensburg: Roderer, S. 74

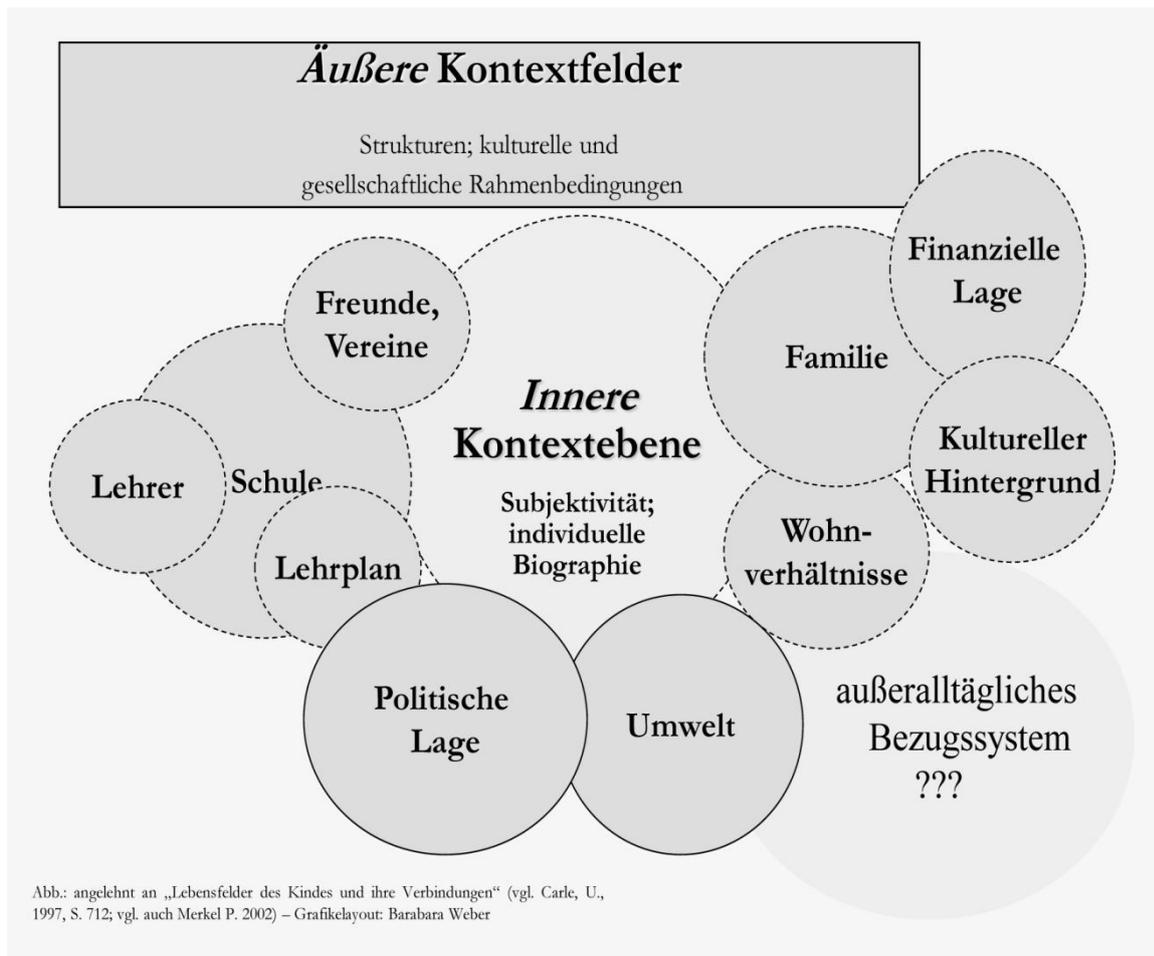


Abb. 6 : Lebensfelder in ihrem gegenseitig bedingten Verbund für ein kontextuales Weltbild bzw. Weltwissen (Grafik: Barbara Weber 2002)

2.3 Wortlose Fakten und ‚Worten der Welt‘ – multikulturell

Die "wortlosen Fakten" unserer Welt bekommen Wissenschaft und Schule nicht in den Griff und "Be-griff". Um diese lebendigen Dimensionen der Welt einbeziehen zu können, bedarf es lebendiger Personen, die nicht nur den kognitiven Anteil ihrer Persönlichkeiten in das Forschungs- und Bildungsgeschehen einbringen. Forschungswege dazu bedürfen einer geduldigen Erkundungsstrategie und müssen in anthropologischer Verantwortlichkeit gesucht und gegangen werden. Das folgende Diagramm veranschaulicht am Beispiel einer Forschungsstudie zur Kinderarmut im interkulturellen Vergleich einzelne Schritte und Schrittfolgen einer adäquaten qualitativ-quantitativen Forschungsstrategie ¹⁶.

¹⁶ Inhaltliche Begründungskontexte für die einzelnen Parameter und die Erläuterung der Forschungspopulation zur Kinderarmutforschung finden sich ausführlich in : Garhammer

Forschungsmodule mit dem Schwerpunkt qualitative, insbesondere problemorientierte Interviewforschung insbesondere für interkulturelle Vergleichsstudien in der neueren Kindheitsforschung

L
Ä
N
G
S
A
U
S
W
E
R
T

	geplantes Vorgehen	theoretischer Begründungsrahmen	Literatureinbettung
Schritt 1	<p>Einzelfallanalyse: mikrosprachlich-deskriptive</p> <p>Auswertung in einer Sequenzanalyse (Kombination aus Gruppen- und Einzelanalyse)</p>	<p>Problem des FREMDVERSTEHENS</p> <p>⇒ "sich von der Wirklichkeit überraschen zu lassen"</p> <p>⇒ "so offen wie möglich einzutauchen" in die Welt der Kinder</p>	<p>Kruse 2008</p> <p>Lakoff & Johnson 2003</p> <p>Glaser & Strauss 1969</p> <p>Heinzel 2000</p>
Schritt 2	<p>Erstellung eines leitfadengestützten, segmentierten</p> <p>Inventars zum einzelnen Fall (Interaktion, Syntaktik, Semantik, Motive u. Thematisierungsregeln)</p>	<p>Problem der Datenfülle</p> <p>⇒ Strukturierung u. Reduzierung</p>	<p>Kruse 2008</p>
Schritt 3	<p>Bildung von zentralen Obermotiven bzw. Thematisierungsregeln</p>	<p>Problem der Datenfülle</p> <p>⇒ Verdichtung u. Bündelung</p>	<p>Glaser & Strauss 1969</p>
Schritt 4	<p>Erstellung eines individuellen sozio-ökologischen Fallexzerpts in Form eines analytisch-dokumentarischen Modells</p>	<p>Problem der mangelnden Vergleichbarkeit</p> <p>⇒ Erkennen von Zusammenhängen</p> <p>⇒ visuelle Symbolik mit hermeneutischer u.</p>	<p>Bäuml-Roßnagl 2000 & 2008</p>

Julia (2009): Kinderarmut als Herausforderung für sozial-anthropologische Bildungskonzepte - Mit fallbasierten Erhebungsdaten im Vergleich Deutschland-Namibia. München: Utz-Verlag

Q
U
E
R
A
U
S
W
E
R
T

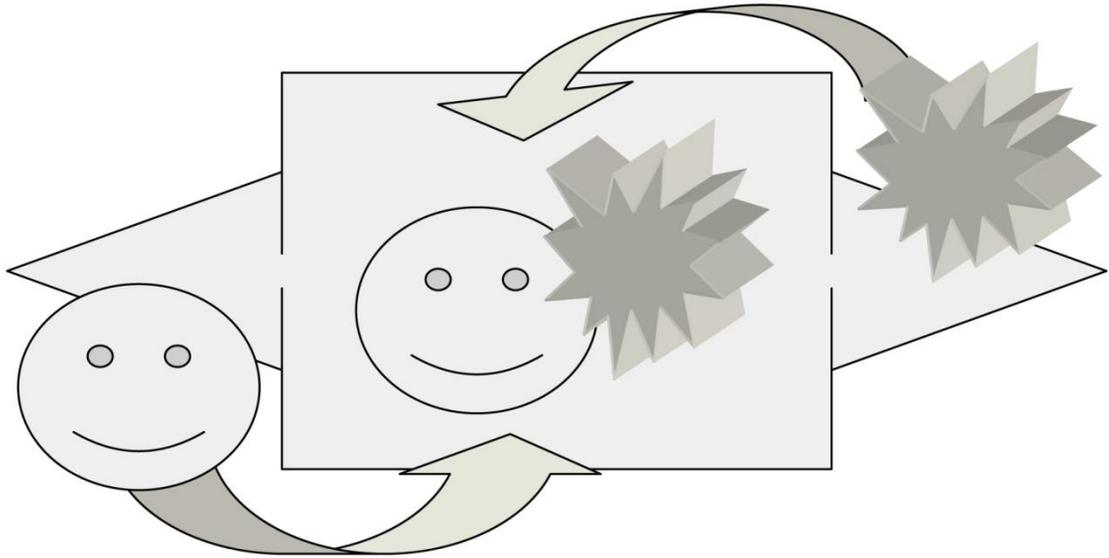
		dokumentarischer Funktion sowie als "Verbindendes zwischen den Kulturen" (Transkulturalität)	Barth 2004 Müller, J. 1997
Schritt 5	Selektion der drei bedeutsamsten Erfahrungsräume kindlicher Armutssituationen auf der Grundlage der Fallexzerpte	Problem der Aussagenvielfalt⇒ Selektionsnotwendigkeit auf der Grundlage der bisherigen Interpretationen	
Schritt 6	komparative Analyse der kindlichen Armutserfahrungen innerhalb der selektierten Erfahrungsräume/Namibia ⇒ Bildung homologer Orientierungsrahmen mit Hilfe eines graphischen Modells	Notwendigkeit der thematischen Fokussierung ⇒ themenzentrierte, aber multiperspektivisch angelegte Bündelung	Kruse 2008 Bohnsack 2001 & 2003 Nohl 2004
Schritt 7	komparative Analyse der kindlichen Armutserfahrungen innerhalb der selektierten Erfahrungsräume/Deutschland ⇒ Bildung homologer Orientierungsrahmen mit Hilfe eines graphischen Modells	Notwendigkeit der thematischen Fokussierung⇒ themenzentrierte, aber multiperspektivisch angelegte Bündelung ⇒ Sichtbarmachen der Nähe u. Entfernung der Perspektiven	Kruse 2008 Bohnsack 2001 & 2003 Nohl 2004
Schritt 8	interkultureller Vergleich der erstellten Querschnittsanalysen innerhalb des spezifischen Erfahrungsraums	Problem der Perspektiveneinengung auf die nationale Sphäre ⇒ interkultureller Vergleich	Bohnsack 2001 & 2003 Nohl 2004

Schritt 9	Zusammenführung der Erfahrungsraum-Analysen	Problem der thematischen Einengung auf jeweils einen Erfahrungsraum ⇒ Erarbeitung von Beziehungen u. Zusammenhängen zwischen den Erfahrungsräumen	
Schritt 10	Entwicklung eines theoretischen Zusammenhangsmodells	Notwendigkeit einer Ergebniszusammenschau - Schaffung einer Basis für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Problemfeld 'Kinderarmut'	Bäuml-Roßnagl 2000 & 2008

Abb. 7: Forschungsmodule mit dem Schwerpunkt qualitativ-quantitative, problemorientierte Interviewforschung in interkulturellen Vergleichsstudien (nach Garhammer 2009)

2.4 Öffnung des menschlichen ‚Blicks‘ für die Vielfalt der menschlichen Phänomene in ihrer relationalen Sozialität

Die spannungsreiche Verflechtung differenter Dimensionen wie Leib und Körper, Verstand und Gefühl, Individualität und Sozialität bedingen. Eine spannungsreiche Beziehungsstruktur zwischen dem individuellen Ich und den Mitmenschen - auch im Austausch mit Tieren, Pflanzen und allerlei Dingen in unserer Welt. Die phänomenologische Art zu Denken thematisiert die Vielgestaltigkeit und Mehrdeutigkeit von Lebensformen und will die Genealogie der menschlichen Erfahrung aufzeigen. Ziel der Denkbemühung ist ein lebenspraktischer Verweisungszusammenhang.



Dinge als "Milieu“-Dinge

nicht naturwissenschaftlich definierbare Objekte

***"Milieuwelt"* (M. Scheler) ist stets mehrdeutig und mehrwertig**

Mensch als "Erfahrungssubjekt"

Körperliche und geistige Strukturen sind untrennbar

verbunden im *"leiblichen Gestaltkreis"* (V. v. Weizsäcker)

Abb. 8: Dingerfahrung durch "primordiale Inter-Subjektivität"

(Bäuml-Roßnagl) 2010¹⁷

Die Förderung eines breit gefächerten Spektrums von relationalen Modi des „Zur-Welt-Seins“ im Sinne der Integration von Emotion und Kognition. Ist Aufgabe ganzheitlicher Bildungsprozesse, die auf die Entwicklung einer emotional-kognitiv-integrierten Persönlichkeit zielen. Aufgrund der verschiedenen leiblichen Register eröffnen sich für den Menschen neben dem Denken andere Erkenntnismöglichkeiten im praktischen Tun, im Wahrnehmen oder im Sprechen.

¹⁷ Detaillierte Erwägungen zu diesem Schaubild finden sich in Bäuml-Roßnagl Maria-Anna (2010): Bildungsethik als Bildungskunst. München: Utz-Verlag

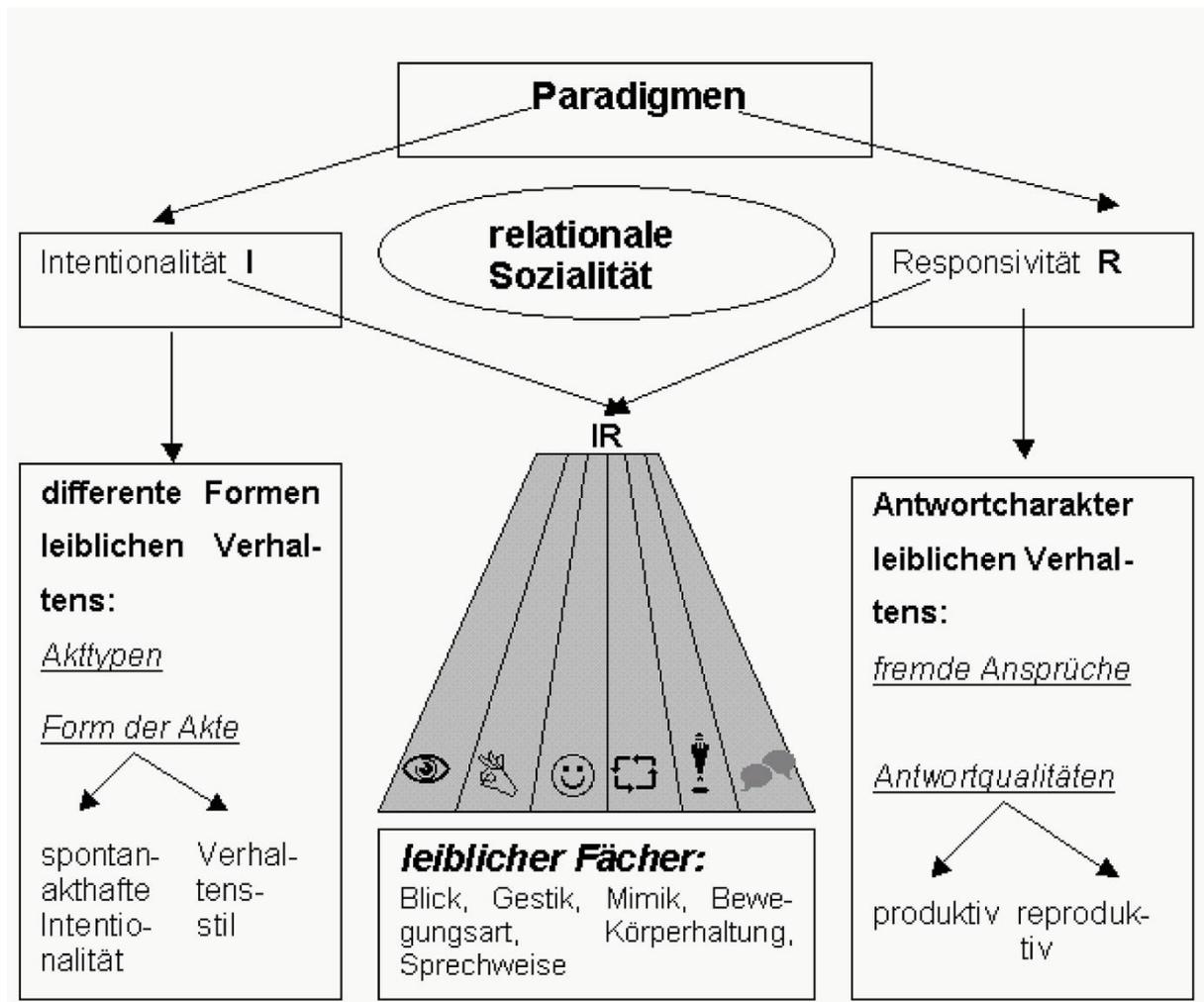


Abb. 9 : Modell des " Leiblichen Fächers" im menschlichen Wahrnehmungs- und Bildungsprozess (Petra Merkel 2003¹⁸)

2.5 Balance-Bemühungen im Antagonismus der Kräfte

Angesichts der fundamentalen anthropologischen Einsichten sind heute international global-gesellschaftliche Defizite anzumahnen wie z. B. die fehlenden Dialogreserven zwischen Menschen und Kulturen, die mangelnde intersubjektive Klärung von Problemen im Lebensalltag, soziokulturelle und geistige Tendenzen zum Terrorismus und oftmals eine vorherrschende Besserwisserei in der menschlichen Kommunikation anstelle der notwendigen kritischen Solidarität. Für ein rechtes Verstehen der Welt müßte sich die Erziehung unserer Kinder in einem weltoffenen Dialog entfalten, "concerning wisdom (sophia) and philosophy (philosophia) ! Nur bei gegenseitiger

¹⁸Merkel Petra (2003): Lernen als relationales Phänomen. Leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdiagnostik. Regensburg: roderer, S. 226

Dialogbereitschaft kann eine Überbordung unserer jungen Menschen mit der sog. Wissens-Implementation vermieden werden. Eine gesprächsdynamisch ("sokratisch") entwickelte Deutungs- und Bedeutungszuweisung von Sachsituationen und Verhaltensstrukturen im menschlichen Miteinander ist Gegenwarts- und Zukunftsaufgabe¹⁹ Die humanistische Bildungstradition im westlichen Kulturraum hat die subjektbestimmte Dominanz der menschlichen Lebensbildung stark favorisiert. Einseitige Egoismen waren eine Fehlform dieses zur freiheitlichen Selbstentfaltung auffordernden Bildungsstrebens. Die Zeit drängt mehr denn je sich von dieser Extremposition zu lösen und im Antagonismus der Lebenskräfte einen dynamischen Sinn anzuerkennen. „ Bildung und Erziehung sollten eine selbstbestimmte Bildung fördern, die jedoch keine Selbsterschaffung meint. Selbst-gestaltete Bildung wird in diesem Sinne als eine dem Leben zugewandte Position verstanden, die vor allem die eigene Offenheit zu sich selbst und eine Interaktion zur Welt, den Menschen, den Tieren, der Natur und den Dingen ermöglicht.“²⁰

¹⁹ vgl. dazu bes. Eva Marsal (2005): Mimesis und agonales Rätselspiel: Die philosophische Spielhaltung als ‚Energeia‘ für das lebenslange Lernen. In kpb 62/ 2005, S. 52 ff und auch den Beitrag von Merkel P. / Weber B.: Merkel Petra / Weber Barbara (2002) : Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance in Bäuml-Roßnagl und Doc-Team (2002), III in: Münchner Hochschulscripten, hg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl

²⁰ Haas Elena (2011): Notwendige Monster. Kunstpädagogische Ansätze zum konstruktiven Umgang mit dem Selbst und seinem Anderen. Hausarbeit zur Erlangung des Magistertitels an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2011, S. 53

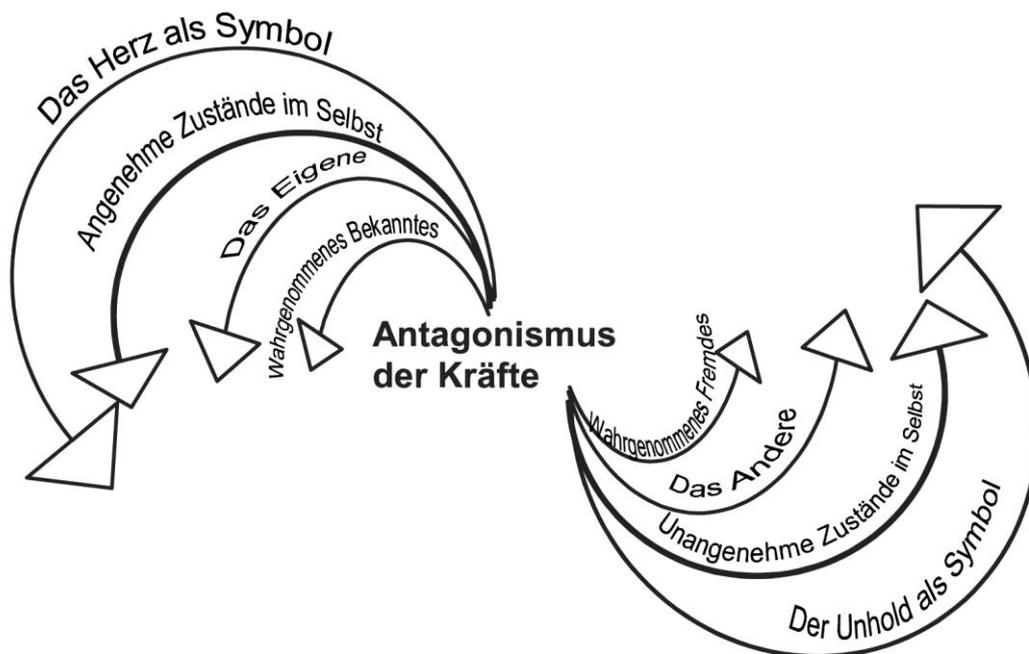


Abb. 10 : Dynamischer Fortgang im Antagonismus der Lebenskräfte
(Elena Haas 2011)

Ein ‚neues cognito‘ im interaktiven Lebensvollzug ist zu entwickeln, neu konzipiert aus dem umfassenden Fähigkeitsprofil menschlicher Denk- und Urteilsfähigkeit "Wir müssen zurückkehren zum Cogito, einen Logos suchen, der fundamentaler ist als das objektive Denken, das diesem sein relatives Recht gibt und es gleichzeitig an seine richtige Stelle verweist."²¹ Das bedeutet keine Zurückweisung von Intelligibilität und Vernunftdenken, sondern das unermüdliche Streben nach einer ‚une raison elargie‘ Denn ‚der Mensch selbst ist ein einziger fortwährender Versuch, den Ort unseres Selbst innerhalb der Weltkonstellation und den Ort der Dinge im Verhältnis zu unseren Dimensionen zu bestimmen‘²² Wissenschaftlich zeigen sich interdisziplinär zahlreiche Parameter für die Konzeptualisierung dieses erkenntnistheoretischen Paradigmas – doch noch dringlicher ist die Rechtfertigung dieses ‚neuen cognito‘ als handlungsleitende Maxime in unserer multikulturell bestimmten Lebenswelt.

²¹ Merleau-Ponty Maurice (1973): Vorlesungen I, übersetzt und eingeleitet von A. Metraux. Berlin, S. 419

²²

Maurice Merleau Ponty, zitiert in Madison Gary P. (1986): Merleau-Ponty und die Postmodernität, in: Alexandre Metaux/ Bernhard Waldenfels (H): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. In Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, hg. von Richard Grathoff und Bernhard Waldenfels. Bd 15, München: Fink-Verlag, S. 186

LITERATURVERZEICHNIS

Bäuml-Roßnagl Maria-Anna (1990 / 2000 online) : Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Anthropologie. Regensburg: roderer

Bäuml-Roßnagl Maria-Anna (1991): 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 Maria-Anna (2004): Weltverstehen durch menschliche Bildungsprozesse im Sachunterricht. In: Basiswissen Sachunterricht, hg. von A. Kaiser/D. Pech. Band 6. Hohengehren: Schneider-Verlag

Bäuml-Roßnagl Maria-Anna. (2005): Bildungsparameter aus soziologischer Perspektive. BoD Hamburg 2005

Bäuml-Roßnagl Maria-Anna (2010): Bildungsethik als Bildungskunst. München: Utz-Verlag

Blondel Maurice (orig.1893 / Neuauflage 1965) : Die Aktion. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik. Freiburg / München: Alber-Verlag

Drewermann, Eugen (2007): „...und es geschah“: Schöpfung und Evolution - Anfragen an die Wissenschaften“. Gastvortrag an der LMU-München am 13. 12. 2007

Dürr Hans-Peter (2010/7. Aufl.): Auch die Wissenschaft spricht nur in Gleichnissen. Die neue Beziehung zwischen Religion und Naturwissenschaften. Herder/Freiburg

Garhammer Julia (2009): Kinderarmut als Herausforderung für sozial-anthropologische Bildungskonzepte - Mit fallbasierten Erhebungsdaten im Vergleich Deutschland-Namibia. München: Utz-Verlag

Greenspan Stanely I. (2002): The Secure Child. Helping Children Feel Safe and Confident in a Chancing World. Perseus Publishing 2002

Haas Elena (2011): Notwendige Monster. Kunstpädagogische Ansätze zum konstruktiven Umgang mit dem Selbst und seinem Anderen. Hausarbeit zur Erlangung des Magistertitels an der Ludwig-Maximilians-Universität München 2011

Husserl Edmund.: Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Philosophie. Eine Einleitung in die Phänomenologische Philosophie, hg. v. W. BIEMEL. Den Haag 1962, S. 7

Kükelhaus Hugo (1977, 4. Aufl.) : Fassen - Fühlen - Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln : Gaya

Madison Gary P. (1986): Merleau-Ponty und die Postmodernität, in: Alexandre Metaux/ Bernhard Waldenfels (H): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. In Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Lebenswelt, hg. von Richard Grathoff und Bernhard Waldenfels. Bd 15, München: Fink-Verlag, S. 162 – 194

Marsal Eva (2005): Mimesis und agonales Rätselspiel: Die philosophische Spielhaltung als ‚Energeia‘ für das lebenslange Lernen. In kpb 62/ 2005, S. 52 ff

Merkel Petra / Weber Barbara (2002) : Erziehung zum Menschsein zwischen Spannung und Balance in Bäuml-Roßnagl und Doc-Team (2002), III in: Münchner Hochschulschriften, hg. von M.-A. Bäuml-Roßnagl

Merkel Petra (2003): Lernen als relationales Phänomen. Leibanthropologische Theoreme und Entwicklung von relationalen Beobachtungsdimensionen zur Schuleingangsdagnostik. Regensburg: roderer

Merleau-Ponty Maurice (1973) : Vorlesungen I, übersetzt und eingeleitet von A. Metraux. Berlin

Merleau-Ponty Maurice (2000): Sinn und Nicht-Sinn. Aus dem Französischen von Hans-Dieter Gondek. München: Wilhelm Fink-Verlag

Meyer-Drawe, Käthe (1988): Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens - Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten, in: Schneider, G. (Hg) : Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Braunschweig 1988, S. 125 ff

Morin Edgar (2002/UNESCO): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg

Simon Marcus (2009): Dem Weltwandel auf der Spur. Bericht zum Sonderforschungsbereich ‚Reflexive Modernisierung‘ in EINSICHTEN. Berichte zur Forschung an der LMU-München, S. 87 -90

Weber Barbara (2003) :Leib-Erleben und Körperwahrnehmung als Faktoren beruflicher Professionalität: Leibphänomenologische Theoreme der französischen Intersubjektivitätsphilosophie (J.-P. Sartre / Maurice Merleau-Ponty / E. Levinas) in kritischer Diskussion mit den Frankfurter Körperkonzeptskalen (FKKS).Regensburg: Roderer

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