

Paul Helbig

Lernen ist mehr als sinnliche Erfahrung

Zu den Grenzen einer sensualistischen Grundschuldidaktik

Erneut veröffentlicht mit freundlicher Genehmigung der Zeitschrift „Grundschule“ (<http://www.die-grundschule.de>) zuerst erschienen in: Grundschule, Heft 5/1991, S. 8-11

Daß vielfältige Sinneserfahrungen die Grundlage und Voraussetzung allen Lernens bilden, ist seit jeher unbestritten. Von namhaften Philosophen wie Locke, Leibniz, Kant oder Herder ist dieser Tatbestand ebenso hervorgehoben worden, wie in der Pädagogik von Comenius, Rousseau, Pestalozzi.¹ Lernpsychologische Forschungen haben die Bedeutung multisensorischer Verknüpfung für die Verankerung und Abrufbarkeit von Lerninhalten im Gedächtnis eindeutig empirisch belegt,² während Piaget und Aebli in ihren entwicklungspsychologischen Studien die Unerläßlichkeit sinnlich-konkreten Handelns für die Entwicklung operativen Denkens nachgewiesen haben.³

Diese eindeutigen Befunde stehen im Gegensatz zu Tendenzen in der Lebenswirklichkeit von Grundschulern, die sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten vermutlich eher beschränken. Neueren sozio-pädagogischen Studien zufolge⁴

- beengt die der fortschreitenden Urbanisierung geschuldete „Verinselung“ kindlicher Lebensräume den Radius eigentätiger Umwelterfahrung und -exploration;
- reduziert die Technisierung der Lebensgestaltung den Umgang mit Hilfsmitteln des täglichen Lebens auf den berühmten „Knopfdruck“;
- dominieren im Gefolge der Massenmedien vorgefabrizierte Bilder „aus zweiter Hand“ etc.

Und nicht zuletzt leisten auch herkömmliche Unterrichtsformen nach wie vor ihren Beitrag zur Entsinnlichung kindlichen Lernens.⁵ Lange Phasen des Frontalunterrichts ignorieren die Körperlichkeit kindlicher Welterfahrung, nötigen zur Unterdrückung von Bewegungs- und Betätigungsbedürfnissen und erzeugen innere Spannungen, deren Bewältigung vielen Kindern mehr Energie abverlangt als intensive und nicht selten hartnäckige Auseinandersetzung mit selbst gewählten Aufgaben.

Im Durchschnittsalltag der Grundschule überwiegt vermutlich auch weiterhin „kognitives“ Lernen, d.h. die Begegnung mit den Lerngegenständen in allenfalls bildlicher bzw. symbolischer Form, mit raschem Übergang zu verbal-abstrakter Bearbeitung. Die sinnlich-ästhetische Qualität der Welterfahrung und -aneignung spielt in der Regel eine eher untergeordnete Rolle. Mit zunehmender Schuldauer dominieren Ziele des „geheimen Lehrplans“: die Metamorphose kindlicher Lernweise in disziplinierte schulische Lern-Arbeit und die Einordnung ihrer Resultate in eine abstrakte Leistungshierarchie.

Rechtfertigt aber diese Situationsdeutung bereits die Konstatierung einer „Sinnkrise“ als Kennzeichen heutiger Lebenswirklichkeit innerhalb und außerhalb der (Grund-) Schule, das durch die Wiedergewinnung unmittelbaren, sinnlich-ganzheitlichen Welterlebens kompensierbar wäre? Handelt es sich bei der vielzitierten „Sinnkrise“ um ein spezifisches Zeitphänomen – oder um ein Problem, das mit dem unwiderruflichen Aufbrechen des Zirkels unbefragter Akzeptanz tradierter Werte und Normen im Zeitalter der Aufklärung und angesichts unübersehbarer gesellschaftlicher Widersprüche auf Dauer gestellt ist? Und verfällt nicht die Betonung sinnlicher Unmittelbarkeit der Erfahrung der Gefahr, in oberflächlichem Schein zu verhaften, den Zugang zu verborgenen Bedeutungen „hinter“ den Phänomenen zu verfehlen?⁶ Oder liegt das Problem letztlich in einer falschen Kontrastierung von Sinnlichkeit und ratio – sozusagen als Erblast cartesianischer Trennung von res cogitans und res extensa, der erst historisch variierende Vereinseitigungen erwachsen?

Sinnliche Erfahrung ist die Grundlage jeden Lernens

Im (postmodernen) Zeitalter lebensbedrohlicher ökologischer Krisen ist Widerstand gegen die Dominanz technischer Rationalität unerläßlich. Skepsis ist jedoch gegenüber mythologischen bzw. esoterischen Irrationalismen, gegenüber einer Kultivierung des Nicht-Identischen, des den Begriffen Entzogenen, des Konkreten, Spontanen und Einmaligen⁷ geboten, die diese Gegenbewegung begleiten. Dazu gehört auch die Suche nach einer neuen Unmittelbarkeit der Welterfahrung, nach einem Sich-im-Einklang-Fühlen mit dem Kosmos, das sich wissenschaftlicher Aufklärung ebenso entzieht wie der Erkenntnis struktureller Ursachen der Probleme, gegen die es

opponiert und „dessen Bestandsbedingungen in seiner Selbstvergessenheit gegenüber den eigenen Vermittlungen besteht.“⁸

In der aktuellen grundschulpädagogischen Literatur mehren sich die Plädoyers für die Unmittelbarkeit von Sinnes- und Sinnerfahrungen in der Schule, in denen sich der phänomenologische Grundgedanke eines ungeteilten „lebensweltlichen Apriori“ (Husserl), der „Unversehrtheit eines Paradieses der Einheit von Geist und Welt“⁹ mit der pädagogischen Tradition romantischer Idealisierung des kindlichen Subjekts¹⁰ zu verbinden scheint. Das scheinbar naiv-unverdorbene, unmittelbare, ganzheitliche Sinn- und Werterleben des Kindes wird zum Ideal menschlicher Erfahrung schlechthin – eine Vorstellung, die auf die verborgene Sehnsucht (des Erwachsenen-Pädagogen) nach der für immer verlorenen eigenen Kindheit¹¹ verweist.

Es ist zweifellos ein großes Verdienst dieser Denkweise, das (reform-)pädagogische Grundprinzip unbedingter Achtung des Kindes als Subjekt sowie die Bedeutung der Sinne für das Lernen in Erinnerung gerufen zu haben. Sinneserfahrungen sind in der Tat kognitiven Prozessen nicht nur vorausgesetzt; sie verschmelzen mit ihnen in wechselseitiger Durchdringung zu einem Wahrnehmungs-, Interpretations- und Handlungszusammenhang, der im Regelfalle alltäglicher Interaktions- und Lernprozesse distanzierter Reflexion entzogen bleibt.

Offenkundig ist der ungeteilte Zusammenklang von Sinneswahrnehmung, geistiger Verarbeitung und Ausdruckstätigkeit im Prozeß ästhetischer Aneignung. Hier „erscheinen die historischen Trennungen von Körper und Geist, Triebgeschichte und Bewußtsein, Sinnlichkeit und Verstand noch nicht unaufhebbar vollzogen. Das Besondere der ästhetischen Erfahrungsarbeit besteht gerade im Verbinden des Getrennten.“¹²

Auch in entscheidenden Lern- und Entwicklungsphasen des Menschen sind Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln weithin ungeteilt. Die quantitativ wie qualitativ enormen Lernfortschritte während der frühen Kindheit entfalten sich aus einer nahezu geschlossenen Einheit von Sinneseindrücken, kognitiver Verarbeitung und organischer Reifung, die zielgerichteter didaktischer Steuerung allenfalls bedingt zugänglich ist. „Wenn wir versuchen würden, den Kindern das Sprechen zu lehren, würden sie es nie lernen.“¹³

Interessant ist in diesem Zusammenhang die aus sorgfältigen Interaktionsanalysen abgeleitete Entwicklungstheorie von Oevermann u.a.¹⁴, die eine neue Perspektive der Wechselwirkung von Reifungsprozessen und sozialen Entwicklungsbedingungen eröffnet: Kinder sind offensichtlich in der Lage, einen ihren momentanen Entwicklungsstand übersteigenden „Bedeutungsüberschuß“ an Erfahrungen aufzunehmen und im Sinne dieser Bedeutungen „quasi-kompetent“ zu handeln.¹⁵

Da erwachsene Bezugspersonen ihrerseits zu entsprechend überhöhten Kompetenzeinschätzungen und Reaktionen veranlaßt werden, evozieren Kinder auf diese Weise die stimulierenden sozialen Reifungs- und Entwicklungsbedingungen, die ein kognitives Einholen dieser vorgängigen Erfahrungen begünstigen.

Interaktionsanalysen von Oevermann u.a. machen ferner deutlich, daß auch das alltägliche soziale Handeln der Erwachsenen von situativen Bedeutungen geleitet ist, die zumeist intuitiv erfaßt und gemäß eigener Handlungsmotive in norm- und situationsadäquate Reaktionen umgesetzt werden. Somit verbinden sich auch in der Alltagskommunikation von Erwachsenen im Regelfalle sinnliche Erfahrung, Sinndeutung, Wertung und Handlung zu einem Funktionszusammenhang, der erst im nachhinein reflexiv aufgeschlossen werden kann.

Diese vorreflexive Dimension menschlichen Wissens und Handelns findet sich auch im phänomenologischen Begriff des „Leibes“ wieder. Merleau-Ponty bezeichnet damit ein „unreflektiertes Bewußtseinsleben“, ein „natürliches Subjekt“, das die Dinge im handelnden Umgang erfährt und zugleich perspektivisch transzendiert.¹⁶ Dieser vorwissenschaftliche Erfahrungsbereich besitzt seine eigenständige sinnhafte Dignität, die – unbeschadet aller Vorläufigkeit – auch Weltdeutungen von Kindern zusteht, zumal diese Erfahrungen enthalten können, die uns Erwachsenen bereits verloren gegangen sind.¹⁷

Wider den „Kult der Unmittelbarkeit“¹⁸

Das selbstverständlich funktionierende Zusammenspiel von Sinneserfahrung, Sinndeutung und Handeln ist prinzipielle Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit in alltäglichen Lebenssituationen, die permanentes und sofortiges Re-Agieren erfordern. Dennoch blieben die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen höchst beschränkt, verfügte er nicht über die Fähigkeit zu „exzentrischer Positionalität“ (Plessner), zu reflexiver Distanzierung, zum Heraustreten aus dem beschriebenen alltagsweltlichen Funktionszirkel.

Gelegentlich hat es im grundschulpädagogischen Diskussionskontext den Anschein als vernachlässige die Hinwendung zur Sinnlichkeit des Lernens die Bedeutung gedanklicher Arbeit, der „Anstrengung des Begriffs“ (Kant) auch schon in der Grundschule. Unterrichtsziel ist auch hier – und nicht zuletzt – die bewußte Durchdringung komplexer Sachverhalte, die Korrektur obsoleter Denkschemata, die Gewinnung von Einsichten, die Entwicklung von Kategoriensystemen, Ordnungsstrukturen etc. So reicht beispielsweise das Naturerlebnis nicht aus, um ökologische Zusammenhänge und Ursachen ihrer Zerstörung zu erkennen und wirksame Veränderungen zu initiieren. Die begrüßenswerte Rückbesinnung der Grundschuldidaktik auf (reform-)pädagogische Prinzipien darf nicht in Antiintellektualismus und Wissenschaftsfeindlichkeit umschlagen.

Sie sollte sich auch allzu glatten, vorgefertigten, „unmittelbaren“ Aneignungsformen widersetzen, wie sie die Kulturvermittlungstechnologie heutzutage immer weiter perfektioniert. Demgegenüber hat die Grundschule der „Kultur der Annäherung“, dem Bemühen um selbst erworbene Vorstellungen über innere Zusammenhänge der Phänomene Zeit und Raum zu geben.¹⁹ „Unmittelbarkeit“ von Welterfahrung und Werterleben erweist sich aber auch im Kontext weiterer Überlegungen als fragwürdiger Schein:

Zum einen ist zu bedenken, daß es „reine“ Sinneseindrücke in Form einer Abbildung der Außenwelt nicht gibt. Wahrnehmen ist ein vom Organismus aktiv gestalteter Prozeß, gesteuert und strukturiert durch den individuell verfügbaren „Dispositionsfond“ an Theorien und Kategorien, Zeichen- und Symbolsystemen²⁰, wobei der Sprache besondere ordnungs- und sinnstiftende Funktion zukommt. Verschiedene wahrnehmungspsychologische Forschungsansätze zeigen ferner, daß externe Stimuli nicht isoliert sondern im Verhältnis zueinander bzw. zum umgebenden Kontext wahrgenommen, daß prägnante Muster oder Gestalten ganzheitlich – nach Maßgabe innerer Ordnungsgesetze – erfaßt werden und daß situativ gegebene Bedürfnisse, Motive, Gefühlszustände und Wertorientierungen den Wahrnehmungsprozeß wesentlich beeinflussen.²¹

Diese vielfältigen und komplexen Vermittlungen zwischen äußerer Realität und ihrer mentalen Repräsentation enthalten zwangsläufig sozio-historische Prägungen, die mehr oder weniger vorbewußt Sinndeutung, Ordnung, Wertung und emotionale Besetzung von Sinneserfahrungen bestimmen.

In dieser Hinsicht hat die Rede von der „Unmittelbarkeit der Sinnes- und Sinnerfahrung“ eine durchaus reale Entsprechung – allerdings mit möglicherweise höchst fragwürdigen Konsequenzen.

Unmittelbare – d.h. hier: unreflektierte und vorbewußt wirksame – Assoziationen sind, wie Geschichte und Gegenwart lehren, psychologischer Nährboden für Vorurteile, Nationalismus und Rassismus. Sie ermöglichen die Manipulierbarkeit der Menschen im Dienste politischer und ökonomischer Partialinteressen (im Wahlkampf, in der Werbung etc.).

Schulpädagogisch bedeutsam sind nicht zuletzt mögliche negative Auswirkungen einer „Unmittelbarkeit“ von Sinnes- und Sinnerfahrung im Denken und Handeln von Lehrer/innen. Zahlreiche sozialpsychologische Studien zu diversen Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehlern, zu impliziten Persönlichkeits- und Didaktiktheorien, zu Kausalattributionen und Erwartungseffekten²² belegen seit langem, wie Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern durch vorschnelle und unkontrollierte Urteile, Einstellungen und Erklärungsmuster behindert werden können – insbesondere von solchen Kindern, die umsichtiger Unterstützung und Förderung am meisten bedürften.

Ein letztes Bedenken gegen die scheinbare Selbstevidenz von Sinnes- und Sinnerfahrungen betrifft deren implizite Voraussetzung eines einheitlichen, geschlossenen und allgemein anerkannten Systems von Werten und Bedeutungen, die in einer pluralistischen Gesellschaft nur bedingt zutrifft. Menschliches Zusammenleben wäre sicherlich kaum möglich ohne allgemeine Anerkennung bestimmter Grundwerte (wie Schutzwürdigkeit menschlichen Lebens, Wahrhaftigkeit, Freiheit, Gleichheit, Solidarität u.a.), die ihrerseits pädagogische Leitideen wie unbedingte Achtung des Subjekts, Gleichgeltung individueller Verschiedenheit, soziales Miteinander, Mündigkeit u.a. begründen. Die faktische Geltung dieser Grundwerte ist allerdings durch gegenläufige Interessen (an individuellen Konkurrenzvorteilen, Profitmaximierung, Macht etc.), die letztlich ebenfalls auf Wertentscheidungen beruhen, permanent gefährdet.

Daß solche gesellschaftlichen Strukturbedingungen in zunehmendem Maße auch die kindliche Psyche durchdringen, dafür sorgen der durch die Massenmedien eröffnete Zugang zu den Schattenseiten der Erwachsenenwelt²³, Auflösungstendenzen der Familie als „Gegenstruktur“ zur Gesellschaft²⁴ als Hort sozio-emotionaler Geborgenheit und nicht zuletzt der durch die Schule auferlegte Selektions- und Konkurrenzdruck. Die Selbstevidenz „wahrer“ Werte ist somit auch im Empfinden von Grundschulkindern weniger denn je ungebrochen.

Hinzu kommt die Verschärfung intergenerationeller Unterschiede im Zeitalter rapider gesellschaftlicher Veränderungen, die die historische Kontinuität von Ordnungen, Wertmaßstäben, Deutungsmustern und Handlungskompetenzen der Erwachsenengeneration grundsätzlich in Frage stellen.²⁵ Beispielsweise erleben, bewerten und bewältigen Kinder die allumfassende Technisierung des Lebens und entsprechende soziale Begleiterscheinungen anders als ihre Eltern (und Lehrer). Was letztere eher als kulturelle und soziale Verarmung interpretieren (Beschränkung von Explorationsräumen und Sozialkontakten, Reduzierung der Objektbewältigung auf einfachste Handhabung, passiver Fernsehkonsum, Dominanz ikonischer Aneignungsweise, technologische Kulturvermittlung, instabile soziale Einbettung u.v.a.m.) sind für erstere selbstverständlicher Teil ihres Lebens – und möglicherweise auch Sozialisationsbedingung im Hinblick auf veränderte zukünftige Lebensumstände und Anforderungen.

Aufgaben der Grundschulen heute

Um nicht mißverstanden zu werden, sei zusammenfassend noch einmal betont: Es geht nicht darum, die fundamentale Bedeutung der Verkörperung des Verstehens, von sinnlicher Wahrnehmung, emotionalem Erleben und ästhetischer Erfahrung in Frage zu stellen. Vorgebeugt werden soll vielmehr möglichen Fehldeutungen, Verein-

seitigungen oder Simplifizierungen des Verhältnisses von Wahrnehmung und Begriff, die das Lernen auf halbem Wege verharren ließen. Multisensorische Aneignung und ganzheitliches Erleben sind selbstverständlich ebenso wesentliche Momente grundlegender Bildung in der Grundschule wie die Reflexion von Erfahrungen und die Vermittlung humanitärer Grundwerte.

Zeitgemäße Voraussetzungen für die Erfüllung dieses Anspruchs sind in der neueren grundschulpädagogischen Literatur vielfach erläutert und diskutiert worden.²⁶ Hier sollen abschließend nur einige bedeutsame Entwicklungsperspektiven der Grundschule benannt werden, die freilich im Rahmen gegebener Organisationsstrukturen und Funktionsbedingungen immer nur näherungsweise realisierbar sein werden.

- Die Grundschule muß sich dem „wirklichen Leben“ öffnen, d.h. originäre Begegnung und handelnde Aneignung im Rahmen weitgehend selbstbestimmter Lernformen ermöglichen. In dieser Bedeutung ist „Unmittelbarkeit“ der Welterfahrung ein selbstverständlich unbestrittenes didaktisches Prinzip. Diese Öffnung zur Lebenswirklichkeit findet allerdings dort ihre Grenze, wo sie die Einlösung der folgenden Forderungen gefährdet.
- Grundschule ist als Lebensraum für Kinder (und Lehrer/innen) zu gestalten, in dem humanitäre Werte und Formen des Zusammenlebens möglichst ungebrochen erfahren werden können. Die Verwirklichung dieser gleichfalls bewahrenswerten Bedeutung von „Unmittelbarkeit“ der Sinnes- und Sinnerfahrung setzt voraus, daß die Grundschule sich soweit und solange als möglich als sozialer Schutzraum gegenüber gegenläufigen gesellschaftlichen Anforderungen versteht, wie sie sich insbesondere über die Auslesefunktion geltend machen.
- Zu den Aufgaben der Grundschule gehört jedoch auch die Entwicklung eines kognitiven Instrumentariums, das es den Kindern ermöglicht, Scheinwirklichkeiten zu dechiffrieren, komplexe ökonomische, politische, technische, kulturelle und naturgegebene Bedingungsbeziehungen ihrer Lebenswelt zu verstehen und daraus resultierende Anforderungen zu bewältigen. Nur dann gewinnen sie die innere Freiheit des Denkens, die einer bewußten und selbstverantwortlichen Lebensgestaltung vorausgesetzt ist. „Wir wünschen uns, daß die Menschen bei Sinnen sein oder gar zur Besinnung kommen sollten, daß die Fähigkeiten selbst wahrzunehmen, selbst zu urteilen, zur Bildung der Person und des werdenden Subjekts mit eigensinniger Urteilskraft gehören mögen. Entfaltung der Sinne im Umgang mit den Phänomenen wird Teil der Selbstbehauptung des Subjekts, vor allem gegenüber den Dingen, die seine eigenen Produkte sind.“²⁷

- ¹ Vergleiche dazu entsprechende Literaturhinweise in Aissen-Crewett, M.: Zu Sinnen kommen. Musisch-Ästhetische Erziehung in der Grundschule - 17. u. 18. Folge, in: GRUNDSCHULE 9/1990, S. 60-62 u. 10/1990, S. 62 f.; Bäuml-Roßnagl, M.-A.: Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart, Bad Heilbrunn/Obb. 1988, S. 146 f. und den Beitrag von Siegfried Merkle in diesem Heft.
- ² Vgl. u.v.a. Vester, F.: Denken, lernen, vergessen, Stuttgart 1975, S.116 ff.
- ³ Vgl. Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Olten 1976, 7. Aufl.; Aebli, H.: Denken, das Ordnen des Tuns, Bd. 1: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980
- ⁴ Vgl. dazu insb. Fölling-Albers, M.: Veränderte Kindheit - Veränderte Grundschule, Frankfurt/M. 1989; Rolff H.-G., Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter, Weinheim u. Basel 1985
- ⁵ Vgl. insb. Rumpf, H.: Die übergangene Sinnlichkeit. 3 Kapitel über die Schule, München 1981
- ⁶ Vgl. auch Östreich, G.: „Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar...“ Vom Kenntniserwerb zur Handlungskompetenz, in: GRUNDSCHULE 1/1991, S.10-12 und auch die poststrukturalistische These vom Schein der Dinge, von der Realität als Simulation, die Wahrnehmung zur Falle werden läßt (vgl. u.a. Hasse, J.: Lernen in und aus einer imaginären Wirklichkeit, in: Die Grundschulzeitschrift, 37/1990, S. 39-42 unter Bezugnahme auf Kamper, D., Beck, J., Wellershoff, H.: Sinneswandel: Die Sinne und die Dinge im Unterricht, Frankfurt/M. 1989, S.25 ff. und 33 ff.).
- ⁷ Vgl. dazu Habermas, J.: Einleitung, in: Ders.(Hg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“, 1. Bd.: Nation und Republik, Frankfurt/M. 1979, S.29 ff.
- ⁸ Prodoehl, H.-G.: Theorie des Alltags, Berlin 1983, S. 13
- ⁹ Fellmann, F.: Gelebte Philosophie in Deutschland. Denkformen der Lebensweltphänomenologie und der kritischen Theorie, Freiburg, München 1983, S. 39 ff., insb. S. 118 f.
- ¹⁰ Vgl. Oelkers, J.: System, Subjekt und Erziehung, in: Oelkers, J., Tenorth, H.-E.: Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie, Weinheim und Basel 1187, S. 176 ff.
- ¹¹ Vgl. dazu Lenzen, D.: Mythologie der Kindheit: die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur, Reinbek 1985
- ¹² Selle, G.: Gebrauch der Sinne. Eine kulturpädagogische Praxis, Reinbek 1988, S. 28; vgl. auch Staudte, A.: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen, in: GRUNDSCHULE, 12/1989, S. 42-45
- ¹³ Bull, B., zit. n. Holt, J.: Wie Kinder lernen, Weinheim 1971, S.57
- ¹⁴ Vgl. zum folgenden Oevermann, U. u.a.: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: Lüschen, G. (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Sonderheft 21 der Kölner Zeitschr. f. Soz. u. Sozialpsych., Opladen 1979, S.143-168; Dies.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslgische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: Soeffner, H.-G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S.352-434
- ¹⁵ Alltagssprachlich wird dieses Verhalten mit dem Begriff „altklug“ bezeichnet.
- ¹⁶ Dargestellt nach Lippitz, W.: „Lebenswelt“ oder die Rehabilitierung vorwissenschaftlicher Erfahrung. Ansätze eines phänomenologisch begründeten anthropologischen und sozialwissenschaftlichen Denkens in der Erziehungswissenschaft, Weinheim u. Basel 1980, insb. S. 31 ff.; vgl. auch Meyer-Drawe, K.: Der Leib als vorpersonale und vorreflexive Dimension menschlichen Handelns und Wissens - Strukturskizzen kindlicher Milieuwelten, in: Schneider, G. (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule, Weinheim 1988
- ¹⁷ Vgl. Staudte, A.: Sinn-volle ästhetische Erziehung: wahrnehmen, begreifen, gestalten, in: Die Grundschulzeitschrift, 8/1987, S.4
- ¹⁸ Habermas, J., a.a.O., S.30
- ¹⁹ Vgl. Rumpf, H.: Spielarten der Kulturaneignung, in: GRUNDSCHULE, 7 + 8/1990, S.63-67 und die dort enthaltenen Literaturverweise auf J. Flüge und B. Weidenmann.
- ²⁰ König, R.: Die Beobachtung, in: Ders. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 2: Grundlegende Methoden und Techniken, 1. Teil, Stuttgart 1967, 3. Aufl., S. 1-65
- ²¹ Vgl. im Überblick u.a. Stadler, M., Seeger, F, Raeithel, A.: Psychologie der Wahrnehmung, München 1975, Hochberg, J. E.: Einführung in die Psychologie, Bd. 2: Wahrnehmung, Wiesbaden u.a. 1977
- ²² Vgl. u.v.a.: Rosenthal, R., Jacobsen, L.: Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung in der Schule, Weinheim, Berlin, Basel 1971; Ulich, D., Mertens, W : Urteile über Schüler. Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim und Basel 1973; Heller K. (Hg.): Leistungsbeurteilung in der Schule, Heidelberg 1974; Brophy, J.E., Good, T.L.: Die Lehrer - Schüler - Interaktion, München, Wien, Baltimore 1976; Hofer, M. (Hg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens, München, Wien, Baltimore 1981; Ders.: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist, Göttingen, Toronto, Zürich 1986
- ²³ Vgl. dazu allgemein auch Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1983
- ²⁴ Rosenbaum, H.: Die Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie, Stuttgart 1973
- ²⁵ Vgl. dazu insb. Mead, M.: Der Konflikt der Generationen, München 1971 und Beck, Wellershoff, a.a.O., S. 15 ff.
- ²⁶ Vgl. stellvertretend für v.a. Benner D., Ramseger J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, Weinheim 1981; Lichtenstein-Rother, I., Röbe, E.: Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, Weinheim und Basel 1982; Hentig, H.v.: „Humanisierung“. Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule, Stuttgart 1987; Wittenbruch, W. (Hg.): Das pädagogische Profil der Grundschule - Impulse für die Weiterentwicklung der Grundschule, Heinsberg 1989, 2. erw. Aufl. - sowie die Diskussion um offenen Unterricht, Freiarbeit, Projektunterricht u.ä. in den letzten Jahrgängen dieser Zeitschrift.
- ²⁷ Beck, Wellershoff, a.a.O., S.36.