

*Bäuml-Roßnagl Maria-Anna:  
Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt.  
Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.  
Regensburg: roderer 1990 (orig./1. Aufl.),  
München-online 2000 – Gesamtpublikation online unter:  
<http://epub.ub.uni-muenchen.de/view/autoren/>*

---

## *Sinnvoll die Welt mit allen Sinnen erfahren*



### *3.1. Bloße Wissensvermittlung über die Welt verhindert das Hinweinwachsen in die Welt*

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

So bemüht sich das sog. Bildungssystem, den Kindern Kenntnisse von der Welt zu übermitteln, zu "übereignen" - doch die "gebotene Welt" ist oftmals nicht die von den Kindern "erfahrene Welt" und ebenso oft nicht die gegenwärtige Lebenswelt. Die durch Schullernen vermittelte Welt ist eine im Begriff und Modell "ab-strahierte" Welt. Am Beispiel von der Katze auf der Matte verdeutlicht Gibson (1982, S.222) den Unterschied zwischen komplex-ganz-heitlicher Weltschau und begrifflich-abstrahierter Weltsicht:

"Man stelle sich einen Erwachsenen vor, z.B. einen philosophierenden, der die Katze auf der Matte sieht. Er weiß, daß sich die Katze auf der Matte befindet. Er glaubt an diesen Sachverhalt und kann ihn aussprechen. Doch offenbar sieht er die ganze Zeit über auch alle möglichen Arten wortloser Fakten - wie sich die Matte hinter der Katze ohne Unterbrechung fortsetzt, welche Seite der Katze die entferntere ist, welchen Teil der Matte die Katze verdeckt, die Unterstützung der Katze durch die Matte, das Ruhen auf ihr, den festen horizontalen Boden unter der Matte und so weiter. Die sogenannten Begriffe von Erstreckung, von Ferne und Nähe, von Gravitation, Starrheit, Horizontaler und anderem mehr sind nichts anderes als Teilabstraktionen von einer reichhaltigen und doch zugleich einheitlichen Wahrnehmung von Katze-auf-der-Matte. Diejenigen Teile davon, die man benennen kann, bezeichnet man als Begriffe; sie können nicht alles wiedergeben, was man sieht."

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

Sich ein-lassen auf unterrichtliche Inhalte bedeutet z.B. das Thema "Umweltschutz" nicht außerhalb der eigenen Person, des eigenen Handelns "abzuhandeln" - weder außerhalb der Schüler - noch außerhalb der Lehrerpersönlichkeit. So formuliert auch Czerwenka (1982, S. 564): "Nur das sich Einlassen, das tiefe Eindringen in die Probleme, Situationen und Dinge, die Anteilnahme mit der eigenen Subjektivität, nur diese Anteilnahme kann Verfremdungsprozesse der Schüler gegenüber der Schule aufhalten."

Schule kann Lebenssinn stiften, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam den Sinn von Sachverhalten erkunden. Das "Vorweg" der Lehrerpersönlichkeit gegenüber dem Schüler ist nicht im Bereich des Wissens zu sehen, sondern vor allem in der vertieften Fähigkeit zur sinn- vollen Weltdeutung.



### 3.2. "Hand in Hand" die Welt erkunden

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

Die Hand als "Werkzeughand" und als "Gesprächshand" ist oftmals gedeutet worden. Die Hand schafft "Distanz zum Anderen, hilft, die Symbiose zu durchbrechen, andererseits aber auch, bei aller Trennung der Leiber in "mein Leib" und "dein Leib", den Leibkontext im Sinne eines Gesprächs, d.h. eines geistigen Kontaktes aufrechtzuerhalten." (Mollenhauer in: Lippitz/Rittelmeyer (Hsg.), 1989, S. 42).

Unsere Hände führen "Gespräche" mit den Dingen und den Menschen. "Hand in Hand" gehen Erwachsene mit den Kindern in die Welt hinein - im konkreten und im symbolischen Sinn. "Die fühlende, greifende, bildende Hand, die Hand, wenn sie fühlt, greift, bildet ist die Transzendenz. Eine Transzendenz, die sich nun nicht mehr auf die Hände beschränkt, sondern eine des ganzen Menschen ist. Nicht die Hände sind es, die da handeln. Der ganze Mensch ist es. Er ist es, der sich erhebt in den Zustand, in dem er mit den Händen denkt, mit dem Denken fühlt" (H.Kükelhaus 1987<sup>3</sup>, S. 21). Alle Ich-Erfahrung hat mit Leiberfahrung zu tun - aber alle Leiberfahrung auch mit dem Du. Es gibt in der philosophischen Anthropologie seit etwa 100 Jahren verstärkt die Maxime, daß der Mensch sein Ich immer erfährt im Zusammenhang mit dem Leib des anderen. So kann kein Kind sich und die Bewußtwerdung von dem, was es ist, erfahren ohne die Hand der Eltern, ohne die Hand der Pädagogen, ohne die Hand der Freunde.

Die Gegenbilder muß man gerade heute ebenso mitdenken: wo der Kontakt verweigert wird, wo dieses "Miteinander"- "Hand in Hand" verschwunden ist. Auch das Lehrersein ist oft auf eine bestimmte einlinige Richtung fixiert. Sicher gibt es Reformbestrebungen verschiedenster Art, die einen wechselseitig offenen Umgang zwischen Lehrer und Schüler fordern. Und es gibt viele Eltern, Lehrer und Erzieher, die täglich den menschlichen Austausch als Maxime

ihres Erzieherhandelns verwirklichen. Wichtig ist aber auch, daß das öffentliche Bewußtsein gestärkt wird für eine Schulbildung, welche die sozialen Interaktio-nen als Leitmotiv pflegt. Das würde auch bedeuten, daß Schulen anders gebaut werden als "Bewahr- und Lern-anstalten" (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990).

Weltlichkeit als Wurzel der intersubjektiven Verbindung - das ist ein Prinzip der modernen Anthropologie. Der leibliche Interaktionsprozess erzeugt Sinn. Sinnerfahrung kann man nicht im "stillen Kämmerlein" vollziehen, Sinnerfahrung geschieht bei der Interaktion der Menschen im sinnlichem Miteinander.

Mead entwickelte dabei den kommunikativen Sinnbegriff in enger Begründung zum leib-gebundenen Sinnvollzug: "Intentionalität als das auf den Zusammenhang Abgestimmtsein der verschiedenen Bewegungen des Menschen. Die einzelnen Bewegungen sind also nur aus dem gesamten leiblichen Kontext heraus zu verstehen. Dieses spontane Bezogensein auf den Zusammenhang unseres leiblichen Verhaltens kann in vielen alltäglichen Situationen wahrgenommen werden. Man vergleiche z.B. die wechselnden Haltungen der Partner in einem Gespräch. Zuerst steht man aufrecht und steif zusammen, die Begegnung hat einen formellen Charakter.

Dann stellt einer sich etwas bequemer hin, er stellt einen Fuß vor den anderen und oft ohne bewußte Aufmerksamkeit ändern auch die anderen die Haltung. Jemand steckt nun die Hände in die Taschen usw. Dieser Haltungswechsel ist nicht nur so, und er ist nichts nur Äußerliches. Es verändert sich mit diesem äußerlichen Handlungswechsel und Haltungswechsel zugleich auch etwas Inneres in der Gesprächssituation und zwischen den Gesprächspartnern. Haltung, Mimik, Gestik und Worte sind äußere Kennzeichen der inneren Änderungen, die zwischen den Menschen sich vollziehen. An ihnen kann man sehen, ob ein Gespräch wirklich als Interaktion stattfindet oder ob es nur ein rein Äußerliches, rein körperliches Geschehen ist" (Mead 1934, S. 13f).

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



### 3.3. Auf eigenen Füßen die Welt erfahren

*Kinder blicken aus dem Haus hinaus, sie wollen die Welt erfahren und erkennen. Ihr Blick birgt die Sehnsucht, die ihre Füße laufen lehrt. In sehr anschaulicher Weise hat Maria Montessori dieses Phänomen folgendermaßen beschrieben: "Wenn also dieses unser Kind, das wir vor uns haben, den Wunsch äußert, das Haus einmal zu verlassen, dann machen wir es doch etwas feierlich auf seine Füße aufmerksam. Ehe es fortgeht, wird es sich um so mehr dessen bewußt, was es zu tun im Begriffe ist. Wir lenken die Aufmerksamkeit des Kindes auf diesen Teil seines Leibes, der das Kind einen Fehltritt begehen lassen kann" (M.Montessori 1979<sup>3</sup>, S. 37f).*

*Wie schwer fällt es besonders vielen Müttern, ihre Kinder aus der fürsorglichen (oder ansich-bindenden) Obhut in deren eigene Welt "hineingehen" zu lassen, sie auf ihre eigenen Füße zu stellen. Nach M.Montessori sollten die Mütter wie auch alle anderen Erzieherinnen und Erzieher das Kind anleiten, daß es auf seine Füße Acht haben muß, sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinn:" Edel ist der Fuß und edel ist das Gehen und dank seiner Füße kann das Kind, das schon laufen kann, die Außenwelt um bestimmte Antworten seiner geheimen Fragen bitten. Die Lehrerin darf niemals vergessen, daß das angestrebte Ziel nicht das augenblickliche Ziel ist. Das eigentliche Ziel besteht darin, das geistige Wesen, das sie erzieht, das Kind, fähig zu machen, seinen Weg ganz allein zu finden. Nur so auf eigenen Füßen, dringt das Kind in die Wirklichkeit der Welt ein. Und das nennen wir seit alters Erfahrung" (M.Montessori, 1979<sup>3</sup>, S. 37f).*

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

*Indem Menschen miteinander "umgehen", interpretieren Sie für sich und auch für andere die Welt - die deutsche Sprache zeigt hier auch anschaulich den inneren Zusammenhang zwischen dem leiblichen "Um-Gehen" und dem geistigen Prozeß, der sich beim Miteinander-Umgehen vollzieht. Der Umgang mit der Welt hat seine konkrete "Basis" im "Ergehen" und "Erfahren" der Welt durch die Menschen. Das gilt im besonderen Maße für das Kind. Das Kind lernt nicht durch seinen Kopf, sondern durch seine Bewegungen. Durch das Bewegungssystem erfaßt das Kind die Welt. Das hat H.Kükelhaus immer wieder eindringlich aufgezeigt: "Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß das Kind die Welt nur durch seine Bewegungen erfährt. Denn darin besteht ja eigentlich die Fortsetzung seines embryonischen Lebens, das überhaupt nur in Bewegungsformen vor sich geht. Die nachgeburtliche Form dieses pränatalen Lebens, das Bewegungsspiel des Kindes, verlangt nach einer baulichen Umwelt, die diesen Bewegungsbedürfnissen Rechnung trägt - eine Welt, in der es Stufen und Treppen gibt, labyrinthisch angelegte Räume mit reliefartigen Böden. Eine völlige Verkennung der Funktionen des Fußes und der Bedeutung seiner Erfahrungsqualitäten für die Entwicklung des Gesamtorganismus hat dazu geführt, daß der Schulbau die diesbezüglichen Erfordernisse auf dem Hochaltar des Reinigungetats geopfert und den Blick dafür versperrt hat, in welchem Ausmaß das Kind primär ja nicht durch den*

*"Kopf" lernt, sondern auch durch die Rhythmik seiner Bewegungssysteme und seiner Sinne" (H.Kükelhaus, 1979, S.61f).*

*Für das Grundschulalter haben entwicklungspsychologische Forschungen eine zunehmende Differenzierung und gleichzeitige Zentralisierung der Bewegungsmotorik des Kindes nachgewiesen. Die Bereiche Neuromotorik, Sensomotorik und Psychomotorik werden als Teilaspekte eines umfassenden, dynamischen Adaptionsprozesses des Organismus an die Umwelt interpretiert (vgl. u.a. Bäuml-Roßnagl, 1979).*

*Organerfahrungen, insbesondere Fuß-Tast-Erfahrungen sind Grundelemente der Welterfahrung und ebenso auch der Icherfahrung. Auch nach alter Kulturtradition (z.B. Tibet, Vorderer Orient, Amerika) repräsentiert der Fuß den "ganzen" Körper und vermittelt auch die "ganze" Welt.*



### **3.4. Sinnvolles Wissen aus Erfahrung und Handlung gewinnen**

*Erfahrungswissen, Handlungswissen und Lebensnähe sind schon immer Unterrichtsprinzipien einer sinn- und sinnesorientierten Schulpädagogik gewesen. Jede sinnvolle Pädagogik orientiert sich daran, wenn sie Kinder zu Sinn und Wert des menschlichen Lebens hinführen will. So galt jahrhundertlang das Anschauungsprinzip als pädagogisches Leitprinzip. Heute spricht man vom Prinzip der Handlungsorientierung als schulischem Erziehungsprinzip. Man fordert Erfahrungswissen statt "reinem" Informationswissen, Lebensnähe statt Lehrbuchwissen. Erfahrungswissen und Lebensnähe erreichen wir mit unseren Kindern nicht, wenn wir Schule als "störungsfreie Atmosphäre" gestalten. Darüber haben vor allem Lern- und Verhaltenspsychologen nachgedacht. Nach einem Problemlösungsmodell von Heinrich Roth (1969) wurde ein entsprechendes Artikulationsmodell für den Aufbau von Unterrichtsstunden entwickelt. Die Einstiegsphase beinhaltet immer eine Fragestellung, ein Problem - ein Problem als "Störung" dessen, was schon gewußt wird. Dann folgt das Weiterfragen der Kinder, wodurch die Störung behoben werden soll. Man will herausfinden, warum man etwas nicht versteht. Und nach der unterrichtlichen Lösung des Problems erfolgt das Zuordnen und Einordnen des Erkannten in die Alltagssituation, wovon die Frage- und Problemstellung ja ausging.*

Unterricht als Problemlösungsprozeß dieser Art gestaltet, zielt also nicht ab, einen störungs- und konfliktfreien theoretischen Lernprozeß zu arrangieren. Theoretische Erkenntnisse und abstrakte Lernwege werden stets inhaltlich in konkrete Lebenswelteinhalte eingebunden, und diese sind komplex und konfliktrichtig.

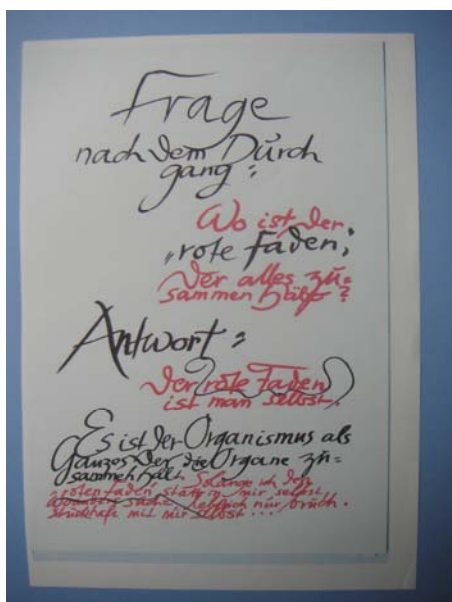
Erfahrungswissen wird so unmittelbar zu einem Bedeutungswissen, zu sinnvollem Wissen für das Leben. Kindern fällt es weniger schwer als Erwachsenen, den Zusammenhang zwischen Erfahrungswissen, "Sach"-wissen und Bedeutungswissen als "Sinn"-wissen zu sehen. "Warum" Fragen aus Kindermund sind oft nicht mit einer kausallogischen Erklärungsweise zu beantworten. Kinder fragen mit ihrem "Warum" auch nach Sinn und Bedeutung von Dingen und Sachverhalten (vgl. Bäuml-Roßnagl 1989).

Daß Kinder noch zu zweckfreien Fragen d.h. Sinnfragen, zu Bedeutungsfragen den Dingen gegenüber fähig sind, wo wir Erwachsenen meistens nur ein gelerntes Antwortschema im Hinterkopf haben, kann jeder erleben, wenn er mit Kindern oder einer Klasse Erfahrungen konkret "vor Ort" und mit Dingen macht. Für eine sinnorientierte Schulpädagogik bedeutet das, daß sie sich darum bemüht, das Hauptaugenmerk nicht auf Infowissen und abfragbare Kenntnisse zu lenken.

Dieser Theorieansatz hat in der Didaktik des Sachunterrichts der Grundschule zur Forderung nach "Mehrperspektivität und "Mehrdeutigkeit" der Unterrichtsinhalte, zum Prinzip des "fächerinterpretierenden "Sachunterrichts" geführt:

Reduktion des Fachwissens und Betonung eines lebensorientierten, fächerübergreifenden Interpretationswissens, das den Schülern den alltagsgerechten "mehrdeutigen" Zugang zu den "Sachen" ermöglicht (vgl. Bäuml-Roßnagl 1985). In einem solchen Sachunterricht kann es nicht um abfragbare Kenntnisse allein gehen. Leider haben wir ja auch im Sachunterricht Noten zu vergeben in unseren Schulen. Das ist aus der Sicht eines sinnorientierten Sachunterrichts eine der unglücklichsten Einrichtungen, vor allem in der Grundschule.

Die "gebote Welt" (M.Langeveld) in unseren Schulen darf nicht zu einer gebotenen ("befohlenen") Welt werden. Informationswissen - ohne Handlungs- und Erfahrungszugang von Kindern selbst gewonnen - ist pädagogisch wertlos. Immer ist zu fragen: wie wird Sacherfahrung so gemacht, daß Kinder mit ihrem ganzen Leib, mit all ihren Sinnen einbezogen sind? Die "am eigenen Leibe" erfahrenen Lernsituationen sind es, die später noch bedeutsam sind für das Kind, für seine Erkenntnisgewinnung, dafür, wie es sich die Welt erobert, wie es auf die Dinge des Lebens zugeht.



### 3.5. Die Wahrnehmungsfähigkeit "ganzheitlich" sensibilisieren

Wahrnehmungsfähigkeit gehört zum Wesen menschlicher Lebensgestaltung, ihre Verkümmern ist Kulturverlust. Einseitige Wahrnehmungsorientierung, wie wir sie in der heutigen Öffentlichkeit und Medienwelt oft vorfinden, muß der ihr gebührende, begrenzte Stellenwert in der menschlichen Lebensführung zugewiesen werden - vor allem durch die Pädagogik. Das bedeutet nicht: "weg" von allen Medien und Wahrnehmungshilfen, sondern vielmehr eine bewußte Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit in allen Dimensionen. Die ursprüngliche, dem Menschen eigene Wahrnehmung mit seinen 5 Sinnen ist neben und zusammen mit den "medial" erweiterten Möglichkeiten zu entwickeln. Die Spezifizierung der Wahrnehmungsfähigkeiten durch technische Hilfen bedeutet oft eine "Fragmentierung" bzw. ein "Destillieren" vom komplexen Lebensvorgang und Lebenssinn der menschlichen Wahrnehmung. "Wie die isolierten Wörter zum sinn gereinigten Trainingsfeld für Rechtschreibung, wie die Äcker und Häuser und Flüsse zu einem aller Ängste oder Hoffungen baren homogenen Sinnesschärfungsmaterial wurden, so mutieren die Bewegungen des eigenen Körpers zum Material, das es zu perfektionieren gilt - stufenweise, vor aller Augen, an festliegenden Standards, mit Hilfe feststehender Kommandos" (H.Rumpf 1982, S. 93).

Die Assoziation des komplexen Lebensvorganges gibt dem Wahrnehmungsvollzug erst den menschlichen Handlungssinn. Die Menschen müssen sich heute wieder neu auf diese organologische Leiberfahrung über die eigentätige Sinneserfahrung einlassen. Denn jeder Mensch - in besonderem Maße das Kind - ist in seiner Lebenserfahrung und Leistungsfähigkeit an die Bedingungen seiner leiblichen und geistigen Möglichkeiten gebunden. Gut funktionierende Organe und Sinne bilden in ihrer Gesamtheit die Basis für das Lernen, Leistenkönnen und Lebenlernen in allen Dimensionen. Im Umgang mit den sinnlichen Phänomenen wird der Mensch von sich selbst wahrgenommen; im ganz konkreten Sinne ist Wahrnehmung konstitutiv für unsere Existenz. So kann H. Kükkelhaus auch sagen: "Organerfahrung ist Welterfahrung" - der Mensch hat nur körperlich-leiblich gebundene Lebens- und Erkenntnismöglichkeiten. Durch die Betätigungen und Wahrnehmungen mit seinem Organismus erfährt der Mensch Bewußtsein und Sinn von sich und der Welt.

Reformpädagogische Strömungen in allen Jahrhunderten haben deshalb der Körperbeherrschung und Schulung leibgebundener Fähigkeiten große Bedeutung beigemessen, so z.B. der gesamte Strom der Aufklärungspädagogik, der eine Einstellungsänderung zur Körperlichkeit in Richtung "Offenheit" als gesamtgesellschaftliche Aufgabe postulierte. Erinnert sei in diesem Zusammenhang auch an R. Steiners Bewegungskunst: "Eurythmie", in der eine Einheit von Kunst, weltanschaulicher, pädagogischer und heilpädagogischer Anwendung der menschlichen Leibgestik angestrebt wird. "Zivilisationskritik" (N.Elias) und "Schwarze Pädagogik" (Rutschky) sind neuere Mahnmodelle angesichts einer "übergangenen Sinnlichkeit" (H.Rumpf) in unserer modernen Lebenswelt. Dem "Schwinden der Sinne" (W.Kamperin der leiblichen Lebensgestaltung entspricht die "Lebensweltvergessenheit" (Husserl) in der geistigen Lebensführung. Eine "Domestizierung der Seele" (D.Baacke) ist die Folge. Diese "Domestizierung der Seele" ist eine wesentliche Ursache für den Lebens- und Leistungsfrust in unserer modernen Gesellschaft. Die erzwungene Rücknahme und Vernachlässigung des Leibes in unserer technisch-industriellen Zivilisation kerkert auch Seele und Geist ein. Kükkelhaus als ganzheitlich-goetheanisch denkender und lebender Kulturkritiker hatte die Hoffnung, daß es "jenseits aller nostalgisch rückwärts und futurologisch vorwärts gerichteten Zielsetzungen und sonstigen Verdrängungen und Kompensationen über kurz oder lang öffentliche Anlagen und Stätten der Leibgewinnung geben wird" (H.Kükkelhaus 1979, S.415).





### 3.6. *Sich selbst und die Welt gemeinsam erfahren und deuten lernen*

*"Leib-sein heißt Ich-sein und Leib-sein heißt Du-sein. Aber Leibsein bedeutet also auch: Welt haben und für andere in der-Welt-sein und Leib-sein. Leib-sein bedeutet in der Welt, aber auch eins mit der Welt sein, mit und zu den Dingen Riechen, Sehen und Dienen" (Langeveld 1968<sup>3</sup>, S.130).*

*Dem Menschen allein ist es eigen, einen "Leib" zu haben. Seine Leiblichkeit ist die "Schnittstelle" zwischen Ich und Welt, zwischen Subjektivität, Intersubjektivität und Objektivität. Ich und Du in eins erfahren zu können - "Welt haben" und "für andere in der Welt sein" - das ist ein typisch menschliches Lebensexistential. Darüber haben Philosophen, Biologen und Psychologen gerade in den letzten Jahrhunderten viel nachgedacht.*

*Auch in grundschulpädagogischen Grundsatzüberlegungen wurden derartige anthropologische Erklärungsmodelle eingebracht, insbesondere im Kontext der inhaltlichen Bestimmung des Leitziels "Grundlegung der Bildung" und angesichts der sachunterrichtsdidaktischen Leitfrage: Wie ist das Verhältnis von "Kind und Sache" zu verstehen und zu bestimmen? M. Wagenschein formulierte diese grundlegende Frage so: "Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist". Kind und Sache, Lernsubjekt und Lernstoff, Schüler und Lern-"Gegenstand" dürfen im konkreten Lern- und Lebensvollzug nicht nebeneinander gestellt werden - wie das ein analytisch-sondierendes Verfahren in theoretischen Erklärungsmodellen tun kann und tun darf.*

*Menschliches Leben und Lernen geschieht in leiblicher Gebundenheit: "Leib-sein" heißt "Ich-sein" und "Du-sein" und "mit-der-Welt-sein"!*

*"Für das Kind ist sein kleiner Lieblingsplüschbär nicht nur ein Gegenstand, sondern eine Person. Es kann ihm einen Kosenamen geben, mit ihm lange, vertrauliche Gespräche*

*führen, ihm seine Geheimnisse mitteilen, ihn küssen und von ihm Liebkosungen erhalten, wenn es mit ihm zart über seine Wangen streicht... Und nicht nur bei einem Stoffbären, dem Abbild eines lebenden Tieres, sondern bei allem, was es berührt, offenbart das Kind seine Fähigkeit zu personifizieren. Der unbedeutendste Gegenstand kann diesen persönlichen Charakter annehmen... So ist die Fähigkeit zur persönlichen Beziehung charakteristisch für die menschliche Natur und verleiht ihr gerade ihre Menschlichkeit. Je nach unserem Seelenzustand können alle Dinge für uns zu Personen werden, die ganze Welt kann sich mit Personen bevölkern. Es ist immer die gleiche Welt, sie ändert sich nicht; ich selbst habe mich geändert, meine persönliche oder unpersönliche Haltung dem Mitmenschen gegenüber, ich sehe die Welt anders an. Nacheinander erscheint sie mir entweder als eine Welt der Dinge oder als eine Welt der Personen...*

*Denn so, wie man die Dinge personifizieren kann, kann man auch die Personen versachlichen. Charles Péguy hat schon zu Anfang dieses Jahrhunderts jene Tendenz als eine der gefährlichsten unserer westlichen Zivilisation angeprangert. Was würde er heute sagen? Der Siegeszug der Wissenschaft und der Technik, das Taylorsystem bei der Produktion, die bürokratische Zentralisation des Staates, die Vermassung selbst der Freizeitgeschäftigung, all das reißt uns immer schneller in eine Welt der Dinge hinein, wobei die Person ausgeschlossen wird" (P.Tournier 1985, S. 20f).*

*Das typisch menschliche Phänomen des "Miteinander" birgt gleichermaßen Chance und Gefahr für die Sinnerfahrung von Mensch und Welt. "Sachen"- die Welt der Dinge - beinhalten keinen Wert "an sich": "Es gibt keine Werte an sich, es gibt keine Welt an sich. Sie ist geprägt von den jeweils menschlichen Erfahrungen und Wahrnehmungsmöglichkeiten, aber auch wieder regional, kulturell von den jeweiligen Traditionen, Sichtweisen, Erfahrungsmöglichkeiten und geistigen Einordnungsversuchen einer jeweiligen Kultur oder Landschaft. Wie bestimmte Erscheinungen oder Objekte der Natur oder Umwelt gesehen werden, ist wesentlich abhängig von den Wahrnehmungsmöglichkeiten der Menschen, aber auch von den Bewertungen und gelernten Einschätzungen der Menschen in ihrem jeweiligen Kulturkreis" (Cerwenka 1982, S. 564).*

*Die Dinge und Alltagsphänomene erfahren ihre Sinnzuweisung im Miteinander mit den Menschen. Die Sinnzuweisung und Bedeutungsgebung für Dinge und Sachen ("Objekte") der Welt ist deshalb auch einem subjektiven, sozialen und zeitlichen Wandel unterworfen. Kinder und Erwachsene leben miteinander und sie leben mit den Dingen der Lebenswelt. Sie leben, reden, essen, trinken, sprechen, handeln: was das menschliche Leben ausmacht, ist von diesen konkreten Tätigkeiten nicht zu trennen. Im konkreten Vollzug baut sich ein Weltverständnis auf - zugleich bei Kindern und Erwachsenen. Dieses wird auch immer wieder verändert. Sinnvorstellungen über das Leben und über die Welt sind nicht etwas, das man als theoretische Maximen "hat" und dann in den Alltag hineinholt; aus dem Alltag heraus entsteht vielmehr so etwas wie Sinnerfahrung und Wertzuordnung und Weltbildaufbau. (vgl. K. Rahner 1980)*

*Sinnerfahrung ist deshalb auch ein soziologisches Phänomen: Menschen gehen miteinander um, Menschen sprechen miteinander, Menschen handeln miteinander. Nur so erfahren Kinder und Erwachsene Sinn - miteinander und voneinander. Wohl kann man theoretisch Sinnaussagen machen, Wertvorstellungen und Wertziele entwickeln; die konkrete Sinnzuweisung aber ist immer neu strukturell zu bestimmen für den einzelnen Menschen, je nachdem, in welchen Ding-, Menschen- und Weltbeziehungen er gerade lebt. Sinnzuweisung und Sinninterpretation von Alltagsdingen und Alltagserfahrungen können sinnvoll nur von den Menschen gemacht werden, die mit diesen Dingen umgehen. Das bedeutet für viele*

*"wissenschaftlich" argumentierenden Pädagogen heute immer noch ein Umdenken, denn eine unpersönliche Weltanschauung wird ja oft noch als pädagogisches Ziel angestrebt:*

*"Es fällt uns sehr schwer, uns darüber klar zu werden, daß wir selbst unter einer Beeinflussung stehen. Daher geben wir uns nicht Rechenschaft, in welchem Maß wir von dieser unpersönlichen Weltanschauung geprägt sind. Sie wird uns schon in der Schule suggeriert: Vom Kinderfragen an bis zur Universität lehrt man uns, eine wissenschaftliche Haltung einzunehmen. Nun kennt die Wissenschaft zwangsläufig nur die Welt der Dinge. Die Natur, die Geschichte, selbst die Gesellschaft erscheinen folglich nur als eine endlose Kette von Phänomenen, welche streng nach Ursache und Wirkung aneinandergereiht sind. Es ist nur noch eine riesengroße Maschinerie, die uns unerbittlich mitreißt, eine Art Karussell, das sich unaufhörlich und ziellos dreht... Heute, in dieser Zeit, da man nur noch an die Wissenschaft glaubt, sind selbst die Theologen darum besorgt, als objektive Gelehrte zu erscheinen, und sie versuchen die Bibel zu entmythologisieren. Und das sogar in dem Augenblick, da andere Gelehrte, die Psychoanalytiker, uns offenbaren, daß der Mensch nicht durch die Vernunft gelenkt wird, sondern durch die Mythen, und wenn man ihm die offenbarten Mythen wegnimmt, erfindet er andere, sehr gefährliche, wie die des technischen Fortschritts oder des Rassismus" (Tournier 1985<sup>3</sup>, S.21).*

*Die Bewußtseinsbildung in der öffentlichen Meinung wie auch in der wissenschaftlichen Forschung scheint gerade in der Gegenwart auf dem Weg zu einer vernünftigeren Auffassung von "Wissenschaft" zu sein. Das ist für die "pädagogischen Wissenschaften" eine Chance.*



### *3.7. In die Welt hineinwachsen erfordert auch das Entwachsen aus der eigenen Welt*

*Der 5-jährige Junge Stefan wollte von seiner Mutter zu Ostern keinen Osterhasen und erklärte: "Mama, kauf mir lieber einen Globus, damit ich weiß und schauen kann, wo ich auf der Welt bin."*

*Warum sind schon Kinder darauf aus, für sich selber einen Standort in der Welt zu suchen? "Menschen werden nicht einfach geboren und wachsen dann weiter. Die Welt ist schon jeweils da, sie wird vom Geborenen jeweils neu erfahren. Wärme, das vertraute Gesicht, die Ereignisse des Alltäglichen, aber so Zuverlässigen. Bald werden dann Werte und Aufgaben erkannt und gefordert, später entstehen die festen Gebräuche (z.B. die geregelten Mahlzeiten oder die Tischsitten).*

*Man fängt an, sich selbst zu verwirklichen; erst esse ich selbst, dann belege ich mein Brot selbst und schneide es; später kommt immer mehr dazu, bilden sich verschiedene Sinn- und Bedeutungsgeschichten auf verschiedenen Niveaus heraus. Geboren werden genügt nicht und ebensowenig genügt es, "Kinder zu haben", um sie zu Menschen er-"wachsen" zu lassen" (Langeveld 1968, S. 78f).*

*Das Hineinwachsen in die "gebotene", geschenkte Lebenswelt ist die eine Aufgabe - das Entwachsen aus dem Vertrauten, hinein in den neuen Lebenskreis und Welthorizont ist die andere Aufgabe: beide Vollzüge ergänzen sich. Mit dem Hineinwachsen des Kindes in die sachliche und soziale Umwelt erwächst es schrittweise der eigenen, subjektiv begrenzten Lebenswelt. Gleichzeitig ist der sinnvolle Aufbau des eigenen Weltbildes gekoppelt an den sinnhaften Ausbau seiner Lebensweltbeziehungen.*

*Innerhalb der Vor- und Grundschulzeit sind die individuellen Erfahrungen von Kindern vor allem an 4 sozial-ökologische Zonen gebunden, die sich in konzentrischen Kreisen (nach Bronfenbrenner in: Baacke 1984, S. 80ff) oder besser in Gestalt eines curricular angeordneten Spiralenmodells entwickeln: Familie - Nachbarschaft/Wohngegend - Schule/Freizeitstätten - Urlaubs- und erweiterte Erlebniswelten. Wir kennen das Prinzip der konzentrischen Kreise auch aus der geographisch orientierten Heimatkundetradition in der Volksschule (Finger 1844).*

*Je mehr Bewegungsfreiheit je mehr Kommunikation und je mehr Handlungschancen die einzelnen Zonen für die Kinder bereithalten, desto mehr wird deren Entwicklung gefördert. Das ist eine These, die für uns Pädagogen Aufforderungscharakter hat. Eltern und Erzieher sollten versuchen, die Kinder in allen vier Zonen sich entfalten zu lassen. Sozialökologisch restriktives Erwachsenenverhalten engt so auch die geistigen Entwicklungsräume der Kinder ein.*

*Es gibt aber heute auch immer mehr das Phänomen, daß der soziale Lebensraum des Kindes schneller wächst als die das Kind aufgrund seiner individual-psychologischen Entwicklungsentfaltung mitvollziehen kann. Das betrifft vor allem die sozialpsychologische Perspektive des Umweltbezuges.*

*Wenn wir heute teilweise schon in der Kleinkindphase Kinder als Partnerersatz vorfinden, Partnerersatz für Mutter, für Väter oder einfach für Lebenspartner des jeweilig fehlenden Elternteils - dann werden diese Kinder viel zu schnell aus der ersten ökologischen Zone Familie herausgelöst und hineingenommen in eine zweckbestimmte Aufgabe. Dazu lassen sich auch schulkritische Beispiele bringen. Lehrer haben oft das Gefühl, sie müssen Schule ganz anders definieren als sie eigentlich ist. Solche Lehrer meinen, sie müßten die ganze*

*Lebenswelterfahrung, die später Erwachsene machen, schon in die Schule mithineinnehmen, und das oft nur im Sinne des Informierens. Dabei wird der anthropologische Grundbegriff des "Wachsens" nicht genug ernst genommen - denn alles Wachsen "hat seine Zeit".*

*Es genügt auch nicht, daß der Erwachsene, der Lehrer, sich sein Weltbild "zurechtzimmert"; er muß sich mit dem Weltverständnis des Kindes, so wie es aus Elternhaus und Öffentlichkeit mit in die Schule gebracht wird, auseinandersetzen. Auch die Welt des Lehrers und Erziehers wächst und der "er-wachsene" Pädagoge wird "seiner" Welt in immer neuen Lebensringen immer neu ent-wachsen müssen. (vgl. R.M.Rilke: "Ich lebe mein Leben in wachsenden Ringen...")*

*H.Kükelhaus hat die spiralige Drehbewegung als Urform der Lebensentfaltung anschaulich gedeutet. "In der Spiralbewegung offenbart sich ein die ganze Natur in allen Bereichen, von der Schnecke bis zu den Milchstraßen, vom organischen bis zum anorganischen Leben beherrschendes Ordnungsprinzip. Als Kinder waren wir fasziniert vom Anblick des Strudels, mit dem das Badewasser in den Abfluß gurgelte. Kinder sehen anders als Erwachsene. Bei ihnen ist der sowohl nervöse wie bluthafte Zusammenhang der Sehvorgänge und der Sehgegenstände mit allen anderen Sinnesverrichtungsorganen noch ebenso innig verbunden, wie während deren Entwicklungsgeschichte vor der Geburt. Die Spiralbewegung ist eine der Urformen, die die Entwicklungsbewegung des werdenden Lebens ausführen" (H.Kükelhaus, o.J. S.16).*

*Die spiralige Strudelbewegung fasziniert Kinder und Erwachsene gleichermaßen, weil in ihr die organologische Urbewegung des Lebens überhaupt anschaulich wird. Das gilt im Materiellen wie auch im geistigen Sinn. Das Hineinsachsen in die Welt entfaltet sich zunehmend aus dem je neuen Herauswachsen ("Ent-wachsen") aus einer Ebene in die "nächst höhere" des "lebendigen Bewegungswirbels" unserer Welt.*