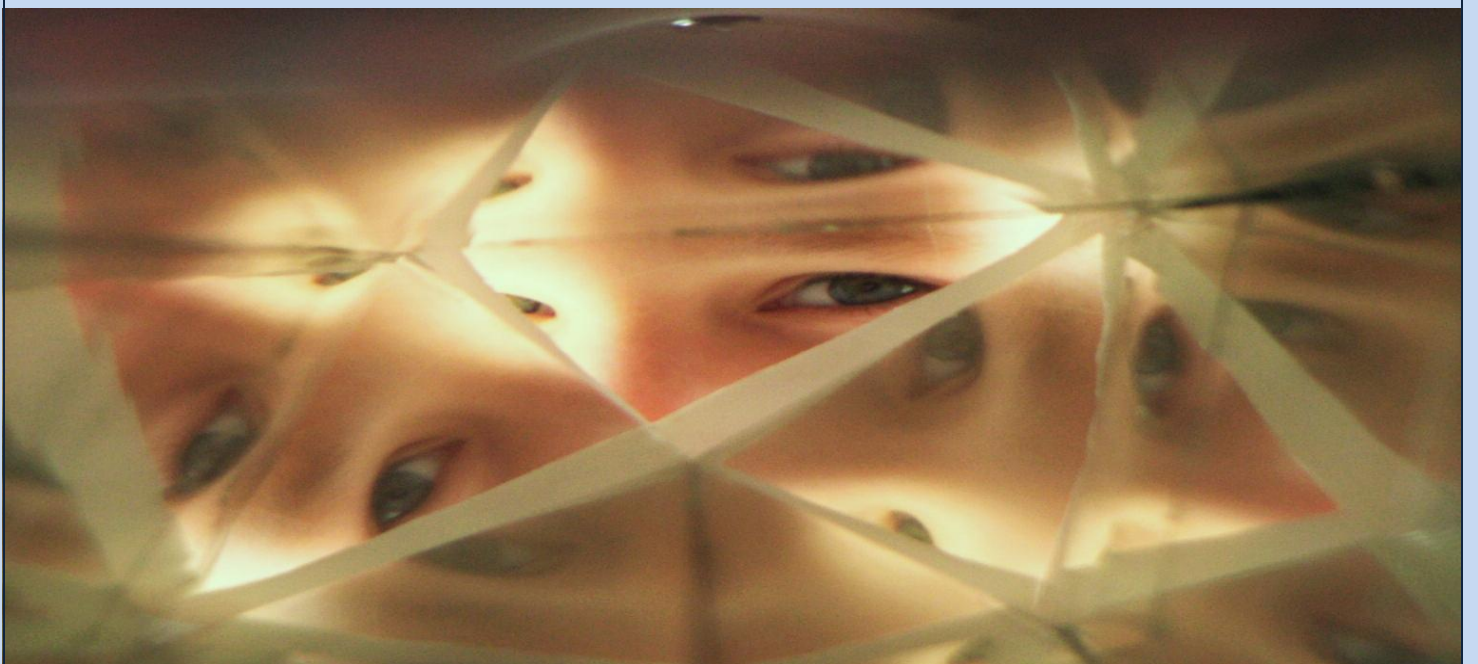




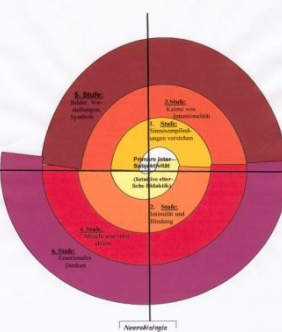
Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt

Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie  
online-Ausgabe 2000



Die Entwicklungsstufen des Geistes nach Stanley I. Gravenstein (1999):



## **Vorwort zur "online" Publikation 2000**

### **LEBEN MIT SINNEN UND SINN**

ist nunmehr seit 10 Jahren ein vieldiskutiertes Thema in der  
**HEUTIGEN LEBENSWELT**

Die grundlegenden anthropologischen Reflexionen, die ich vor 10 Jahren in einem Buch mit diesem Titel veröffentlichte, haben seither an Bedeutung gewonnen.

Da dieses Buch längst vergriffen ist, möchte ich den vielen Interessenten über die neuen Möglichkeiten des "Internet-Lesens" die Chance geben, sich mit meinen Gedanken zu einer sinnvollen Lebensgestaltung in der Alltagskultur und spezifisch im Bildungsbereich auseinanderzusetzen.

Auch ich selbst habe in den vergangenen 10 Jahren weitere Überlegungen dazu publiziert - die Fundstellen finden sie im Anhang an die Literaturliste 1990.

Nach wie vor ist es für uns Menschen heute in allen Berufs- und Lebensbereichen dringlich, den INTELLEKT nicht ohne die LEIBBASIS auszubilden - Wissensanhäufung ohne emotionale Verankerung führt selten zu vernunftgerechten Handlungsstrategien - KOGNITION und EMOTION bedingen einander.

München, im November 2000

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl

PS:

1. Die Urheberrechte für dieser Onlineausgabe liegen bei der Verfasserin; die Zitationsweise ist entsprechend anzugeben.
2. Die ausgedruckten Seiten entsprechen etwa der gedruckten Ausgabe von 1990
3. Die Abbildung aus der Erstaufgabe sind in die Online-Ausgabe nicht übernommen.

# INHALTSÜBERSICHT

## 1. Kapitel

### DER LEIB ALS PÄDAGOGISCHES BILDUNGSGUT FÜR ERWACHSENE UND KINDER

- 1.1. Leib-haftig leben lernen
- 1.2. "Wiederbegegnung mit dem Körper" als spezifische Aufgabe der Industriegesellschaften
- 1.3. Mit dem Leib Lebenssinn erfahren
- 1.4. Bewußt den Leib erfahren
- 1.5. Auch die pädagogische Sinnfindung geschieht mit dem Leib

## 2. Kapitel

### SINN-FRAGEN ANGESICHTS DER HEUTIGEN LEBENSWELT

- 2.1. Ist die uns täglich "ins Haus gelieferte Welt" unsere Welt?
- 2.2. Gibt es einen Weg von der einzel-sinnlich erfahrenen Welt zum Sinn der ganzen Welt?
- 2.3. "Zivilisierte Sinnlichkeit" oder sinn-en-nahe Zivilisation
- 2.4. Durch Sinnesübungen zu einem Selbst- und Sozialverständnis

## 3. Kapitel

### SINNVOLL DIE WELT MIT ALLEN SINNEN ERFAHREN

- 3.1. Bloße Wissensvermittlung über die Welt verhindert das Hineinwachsen in die Welt
- 3.2. "Hand in Hand" die Welt erkunden
- 3.3. Auf eigenen Füßen die Welt erfahren
- 3.4. Sinnvolles Wissen aus Erfahrung und Handlung gewinnen
- 3.5. Die Wahrnehmungsfähigkeit "ganzheitlich" sensibilisieren
- 3.6. Sich selbst und die Welt gemeinsam erfahren und deuten lernen
- 3.7. In die Welt hineinwachsen erfordert auch das Entwachsen aus der eigenen Welt

## 4. Kapitel

### SINNVOLLE BILDUNG HEUTE DURCH SINNLICHES LERNEN

- 4.1. Sinnennahes Lernen auch heute als bildungstheoretische Maxime
- 4.2. Die Kraft der Sinnlichkeit als Bildungsaufgabe für den Menschen
- 4.3. Der Weg von den Sinnen zum Sinn als Bildungsweg
- 4.4. Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis von Sinnestätigkeit und Sinnerfahrung

## 5. Kapitel

### SINNLICHKEIT UND SINN DES MENSCHLICHEN LEBENS

- 5.1. Der Mensch ist fortschreitende Bewegung
- 5.2. Von der befremdlichen Sinneserfahrung zur fragenden Sinnsuche
- 5.3. Ohne Sachphänomene keine Sinnphänomene -  
ohne Leiblichkeit keine menschlich sinnvolle Geistigkeit
- 5.4. Das menschliche Leben ist Sinngebungsarbeit

## 6. Kapitel

### MIT DEN SINNEN AUF DER SUCHE NACH WIRKLICHKEIT

- 6.1. Der Mensch will die Welt in den "Griff" und "Begriff" bekommen
- 6.2. Der bloß "registrierende Blick" übersieht die Wirklichkeit
- 6.3. Mit allen Sinnen heute den wirklichen Bildungssinn wieder finden
- 6.4. Erwachsene erkunden und interpretieren die Wirklichkeit auch für die Kinder
- 6.5. Nur mit Sinnen und Sinn erkennt der Mensch die ganze Wirklichkeit

## 7. Kapitel

### BEGEGNUNG ALS MENSCHENGEMÄSSE ERFAHRUNG DER WELT

- 7.1. "Un-mittelbare" Begegnung mit den Dingen als Unterrichtsprinzip
- 7.2. "Ver-mittelte" Begegnung in der modernen Lebenswelt
- 7.3. Ganzheitliche Begegnung mit Leib und Sinn
- 7.4. Begegnung als Prinzip der Wirklichkeitsforschung

### PROLOG ZUR PÄDAGOGISCHEN PERESTROJKA IM JAHR 2000

#### LITERATUR

## 1. Kapitel

# Der Leib als pädagogisches Bildungsgut für Erwachsene und - Kinder

## 1.1. Leib-haftig leben lernen

Des Menschen Herz braucht Bilder - des Menschen Geist braucht den Leib. Diese alte Wahrheit ist im Zuge der funktionalisierten Technisierung unseres modernen Lebens in unserem Jahrhundert oftmals zurückgedrängt worden - nicht nur im gesellschaftlichen Leben, in der sogenannten Öffentlichkeit, sondern auch bis hinein in die intimen Prozesse der menschlichen Lebensführung. Auch pädagogische Strömungen - Denkmodelle und Praxiskonzepte - haben zeitweise versucht, Intellekt ohne Leibbasis, Leistung ohne Gemütsverwurzelung, Emotionen ohne Herzenstiefe in Kindern und Lehradressaten zu fördern. Erwachsene und Kinder, Lehrer und Schüler werden dem fanatischen Sog einer leistungsorientierten Zivilisation ausgesetzt, welche die Leibgebundenheit menschlichen Leistenkönnens nicht mehr anerkennen wollte - leistungsschwache junge Menschen sind das Ergebnis dieser gesellschaftlichen Erziehungsepoche.

So warnen heute vor allem Ärzte und Psychologen (als letzte Anlaufstelle des Leistungsversagens) vor einem einseitigen oder falschen "Gebrauch" von Körper und Leib. Und Pädagogen aller "Provenienz" denken wieder oder auch neu darüber nach, wie lernen und leben, denken und "leiben", Kopf, Herz und Hand aufeinander angewiesen sind. Der Leib ist neu zu einer pädagogischen Aufgabe geworden und zu einem Bildungsanliegen, das Erwachsene und Kinder gleichermaßen betrifft und betroffen macht.

Der menschliche Leib ist ja auch "ein Ding besonderer Art" (B.Waldenfels 1986, S. 149ff). Seit es ein Nachdenken über den Menschen gibt, werden dem menschlichen Leib besondere Merkmale zugeschrieben. Die Unterscheidung Körper - Leib ist in der gesamten Kulturgeschichte der Menschheit da. Zum Begriff Leib - zusätzlich gegenüber dem Körperbegriff - gehören immer die Begriffe "Bewußtsein" oder "Seele".

Das was der Mensch an Dinglichkeit, an dinglichem Körper hat, ist mit Bewußtsein, mit Seele, mit Empfindung ausgestattet.

Nun wissen wir gerade in den letzten Jahrzehnten durch wissenschaftliche Analysen, daß auch Tiere, daß auch Pflanzen so etwas wie eine "Seele" haben können. Also muß man zum Menschen weiter fragen. Die Begabtheit mit seelischem Empfindungen kann noch nicht die Unterscheidung von Mensch und Tier bringen. Es muß der Bewußtseinsbegriff im Sinne des "Wissens und Gewissens" zum Leibbegriff dazugenommen werden: "Prüft man die Sondermerkmale des menschlichen Leibes, so legt sich der Gedanke nahe, daß dieser besondere Körper, den ich als meinen Leib bezeichne, sich nicht einfach durch ein Mehr an objektiven Bestimmungen auszeichnet, sondern ursprünglich für mich etwas ganz anderes ist als ein bloßes Körperding" (B.Waldenfels 1986, S. 149).

Alle objektive Erfahrung und Forschung, auch die des eigenen Leibes, geschieht beim Menschen schon mittels des Leibes. Das heißt: der Mensch kann mit seinem Bewußtsein, mit seinem Wissen, mit seiner Seele nicht aus dem Leib "heraus". Wenn er über sich, über seine Leiblichkeit, über seinen Körper nachdenkt, dann geschieht das immer schon in seinem Leib. Das haben Philosophie und Soziologie in den letzten 100 Jahren besonders intensiv bewußt gemacht. Der Mensch hat einen Leib, der ein Ding ganz besonderer Art ist. Er kann die Erkenntnisse über seinen Leib als Ding nur dadurch gewinnen, daß er schon "mittendrin" ist in dieser Leiblichkeit.

Dieser typisch menschliche "Sachverhalt" hat eine große Bedeutung für die Pädagogik und schulische Bildungsbemühungen. Es gibt demnach keine Bildungsinhalte, die Lehrer, Eltern und Erzieher dem jungen Mensch gleichsam "von außen" her "beibringen" könnten (wie sehr verrät die pädagogische Alltagssprache hier falsches Denken!). Erwachsene und Kinder - beide stehen als "ganze" auch mit ihrem Leib immer "mitten drin" im Bildungsgeschehen. Die Wissensgewinnung wie auch konkrete Erfahrungen, die wir von Dingen machen, sind in engem Zusammenhang mit der Leiberfahrung zu sehen.

Man kann sich das veranschaulichen am Beispiel Apfel. Wenn in einer naturwissenschaftlichen Veranstaltung, z.B. Biologiedidaktik, eine Analyse über die Merkmale eines Apfels gemacht wird - wenn so etwas auch an unseren Schulen geschieht (Wie sieht ein Apfel aus?) - ein Thema des 1. Schuljahres, dann muß man sich als Lehrer bewußt sein, daß damit gleichsam "Körperhaftes" vom Apfel erfaßt wird. Was einen Apfel als Ganzes ausmacht, was er für den Menschen bedeutet, das ist mehr! Denkt man etwa daran, was ein Apfel bedeuten kann, wenn man sehr Hunger hat oder was ein Apfel bedeuten kann, wenn er sehr schön ist, wird einem bewußt, daß auch leiblich-körperliche Empfindungen des Menschen in diese Apfelerfahrungen mit eingehen. Das naturwissenschaftlich untersuchbare "Objekt" Apfel ist nur eine Dimension!

Die Forderung, sich mit dem "eigenen Leibe" in das Bildungsgeschehen hineinzu-begeben, gilt nicht nur für den Pädagogen als Praktiker, sondern auch für den Pädagogen als Forscher. Auch als Forscher muß sich der Pädagoge in seine Forschungsarbeit selber leiblich einlassen. Darum bemüht sich vor allem die pädagogische Phänomenologie. Wenn man über Kinder in Schulen, Kinder in häuslichen und öffentlichen Erziehungsräumen etwas sagen will, kann das nicht vom theoretischen Schreibtisch aus geschehen. Am "grünen Tisch" können zwar "schöne" Modelle entwickelt werden - diese haben aber meistens sehr wenig mit der Wirklichkeit zu tun. Die "phänomenologische" Forschung in der Pädagogik geht demnach von den Phänomenen aus, von dem, was man sieht, von den Erscheinungen und nicht von theoretischen Konstrukten, wie Kinder sein sollen. Reformpädagogische Postulate ohne ausreichenden Realitätsbezug haben nur Wirkkraft, wenn sie Erwachsene und Kinder in ihrer leibgebundenen Existenz als pädagogischen Erfahrungsraum ernstnehmen.

## 1.2. "Wiederbegegnung mit dem Körper" als spezifische Aufgabe der Industriegesellschaften

Die Menschen haben auf verschiedene Weise immer versucht, die Welt "in den Griff" zu bekommen und Kinder tun das vom 1. Lebensjahr an immer wieder neu. Doch je fanatischer der Griff der menschlichen Hand zum Zugriff und abstrahierten Begriff

wurde und wird, desto größer ist die Gefahr des Danebengreifens und Entgleitens der Dinge und der Welt. So machen die Bilder von der "wirklichen Welt" - wie sie unsere AV-Medien ausstrahlen - die Hände nicht frei zum Handeln in und mit dieser Welt. Die "realistischen" Wahrnehmungsreize über die AV-Medien schafft gerade zu mediale Entfremdung von den realen "Handlungs-möglichkeiten". Menschliches Handlungsvermögen ist zur "Knopfdruck"- Aktivität geschrumpft. "Wenn ich einen Knopf drücke, geht etwas in die Luft, ein Krieg beginnt, eine Kugelschreibermine kommt heraus. Ein Computer startet. Ein Motorrad startet. Ein Aufzug kommt. Ein Licht geht an. Ein Panzer startet. Der Kühlschrank geht auf. Ein Flugzeug startet. Die Bohrmaschine geht an. Der Fernseher geht an, Musik kommt, ein Schuß wird ausgelöst, stirbt die Menschheit aus, startet Challenger, öffnet sich der Mülleimer." (S.Jörg, 1987 S.70)

Bei dieser täglich erfahrenen Handlungs-Unfähigkeit oder als "egal" empfundenen Handlungs-Beliebigkeit wird vom Menschen her selbst und auch die Welt als "blanke Unmöglichkeit" erfahren, wie H.Kükelhaus erläutert: "Die Kinder unserer Tage, die in eine technisch-industrielle Welt hineingeboren werden, sind von dieser durch und durch allein gelassen. Der Grund: diese Art von Technik (es gibt auch ganz andere) ist ihrem eigenen Anspruch gemäß darauf angelegt, den Menschen aus dem Bereich der Produktion und der Verteilung des Produzierten abzudrängen bis zu seiner völligen Ersetzung als Person und als Organismus. Dem Kind, das mit seinen jungen Augen in diese Welt hineinsieht, in sie hineinhört und erlebt, wie auch seine Eltern darin eingezwängt sind, muß diese Welt als die blanke Unmöglichkeit vorkommen, darin und damit zuleben" (H.Kükelhaus, 1978, S. 100).

Erwachsene und Kinder leben heute "als Person und als Organismus" oftmals nur noch "auf Sparflamme". Doch sehr wach ist das Bewußtsein bei vielen Menschen gerade im letzten Jahrzehnt für die so sehr, "sehr" bedrohte Leiblichkeit geworden. Der "gefühlte Mangel" (Hegel) an sinnlich-leiblichen Erfahrungen hat zu einer Lebenskrise des menschlichen Leibes geführt. Das "Schwinden der Sinne " (W.Kamper) in unser modernen Zivilisation hat die Frage nach dem "Sinn der Sinne" neu und intensiv



stellen lassen. Gefordert wird eine "Wiederbegegnung der Industriegesellschaften mit dem Körper". "In der Wiederentdeckung der lebendigen Einheit des ganzen Menschen mit allen seinen Funktionen bieten sich Lösungsmöglichkeiten für immer entschiedener auftretende Probleme an - tatsächlich ist die Organisation unseres Lebens und seiner Planung jener Einheit und jenen Funktionen derart fremd, daß zwischen den herrschenden Problemen und Ansätzen zu ihrer Lösung wahrhaft mehr Schritte als ein paar Maßnahmen liegen. In immer mehr Bereichen unserer Organisation des Lebens ist die Rede von "Lebensqualitäten", die uns in Arbeit, Alltag, Freizeit gesichert werden müßten. Wir wissen aber viel zu wenig, welche Maßstäbe einem Lebensrhythmus des Menschen gerecht werden, welche Lebensbereiche besonders wichtig sind, welche äußeren und inneren Bedingungen erfüllt werden müssen. Eine Forschung ist nötig, die den nur quantitativen Begriff Lebensstandard mit qualitativen Fragen überwindet. "Lebensqualität" muß tiefer in die Zusammenhänge von körperlichen, seelischen und sozialen Vorgängen unserer Lebensweise eindringen" ( R.z. Lippe 1984, S. 25).

Leiblichkeit als Lebensqualität neu leben zu lernen - das ist eine wichtige Erziehungsmaxime heute. Allerdings liegt wohl "auf der Hand", daß ein solches Erziehungsziel nur in leibnaher Verwirklichung - auf dem Boden leibgebundener Erfahrungen und Erlebnisse - erreicht werden kann. Die an leibhaftigen Möglichkeiten "verarmte" Lern- und Arbeitswelt fordert ihre komplementäre Ergänzung durch eine leibnahe Erholungs- und Freizeitwelt. In diesem Sinne hat H.Kükelhaus bereits in den 70iger Jahren ein "Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne" ("zur Bewegung und Besinnung") entwickelt, das als "Versuchsfeld zur Organerfahrung" den Menschen in den Industrieländern neu die Tätigkeit der Sinne als Teil unseres menschlichen Daseins, ihre Wirkungen in den Beziehungen zu uns selbst, zur menschlichen und dinglichen Mitwelt bewußt machen soll" (A.Keil in: Kükelhaus/R.z.Lippe, 1984, S. 5).

### 1.3. Mit dem Leib Lebenssinn erfahren

Der menschliche Leib ist nicht nur ein "Körper-Ding". Wenn unser Leib nur ein Körperding wäre, das nur aus Physis besteht, dann würden wir im Reiz-Reaktionschema - also mechanisch - leben und reagieren - dann wäre das, was "Ich" ist, gar nicht wichtig. Aber (und das haben uns viele Richtungen der Psychologie gesagt) wir haben immer auch ein Bewußtsein von dem, was wir tun. Es gibt keine unmittelbare Reiz-Reaktion im Menschlichen, außer der menschliche Geist und Wille sind ausgeschaltet. Wo sich der Mensch die sogenannte Wahrnehmungskrise der Gegenwart bewußt macht, wird er das Auseinanderfallen von Körper, Seele und Geist in den alltäglichen Lebensvollzügen schmerzlich empfinden. Eine therapeutisch orientierte Pädagogik müht sich deshalb vor allem um eine ganzheitliche "Wiederaneignung "des Leibes" (R.C.Weyde).

Ein typisches und schönes Beispiel ist die "Samenkornübung" aus der Gestaltpädagogik: "Die Samenkornübung beginnt damit, daß der Übende sich selbst als das Samenkorn einer Pflanze vorstellt und die entsprechende, ihm gemäße leibliche Haltung findet. Während der Leiter (Therapeut) den Jahreszyklus mit den Einwirkungen und Qualitäten der Elemente in Worten inszeniert, läßt der Übende durch seinen Leib die Entwicklung der Pflanze im Jahreszyklus (Aus-der-Erde-kommen, Wachsen, Reifen, Zur-Erde-Zurückkehren) zum Ausdruck kommen. Dann wird die Art der Pflanze vorgestellt, z.B. Baum, Busch oder Blume, und im Anschluß bildlich dargestellt. Schließlich wird ein Text geschrieben, in dem vor allem die Zeiterfahrung in Worte gefaßt wird.

Die Samenkornübung ist nicht nur diagnostisches Instrument, sondern selbst heilende Struktur. Sie ist nicht konfliktzentriert, wenngleich sie auch schwere Konflikte aktualisieren kann, sondern ganzheitlich. Sie bietet verschiedene Medien an, so daß die Erfahrungen des Leibes je nach Persönlichkeitsstruktur und Situation wiederangeeignet werden können, wenn auch das Bild hier zumeist Gegenstand und Gegenüber der Bewußtseinsarbeit ist. Sie bringt mit Entstehen und Vergehen, mit der Zeit, die mein Leib ist, in Kontakt und sie macht wieder bewußt, daß mein Leib selbst Natur ist" (R.C.Weyde in: Petzold, 1986, S. 432-433). Solche gestalthaften Erfahrungen des Leibes selbst sind heilmachend und "ganz"-machend.

Leibgestalten und Leibgestaltung wird für den Menschen so manchmal auch zur Symbolgestalt, welche ihm Lebenserkenntnis vermittelt. Welterfahrung und Selbsterfahrung sind dem Menschen nur innerhalb seiner Leiblichkeit möglich. Nur mit seinem und in seinem Leibe ist der Mensch in der Welt - aber auch: nur mit und durch seinen Leib "hindurch" kann er sich über den physischmateriellen Körper erheben. An einem bekannten Kindergedicht von J.Guggenmoos "Die Tulpe" kann der anthropologische Bedeutungsgehalt der Samenkornübung - für Erwachsene und Kinder gleichermaßen - anschaulich nachempfunden werden (vgl. Bäuml-Roßnagl, 1989).

#### DIE TULPE

Dunkel war alles und Nacht  
in der Erde tief  
die Zwiebel schlief  
die braune  
Was ist das für eine Gemunkel,  
was ist das für eine Geraune,  
fragte die Zwiebel  
vom Schläfe erwacht -  
da hat ihr der Frühling  
entgegengelacht.

#### JOSEF GUGGENMOOS

In die Erde gelegt werden, umso schöner und lebendiger aufzuerstehen - dieses Bild begegnet uns alljährlich beeindruckend in der Natur: Mit dem Aufgebrauchtwerden der braunen Zwiebel wächst dann die grüne Pflanze und die bunte Blüte - noch immer! Trotz aller technisch-wissenschaftlichen Eingriffe des modernen Menschen in den Kreislauf der Natur - ein Bild der Hoffnung!

Blüte und Frucht tragen bedeutet:

- sich den Gesetzen der Natur überlassen

- den Rhythmus des Wachsens, das Blühen und Vergehen, das Geben und Nehmen anzuerkennen.

Hineingelegt worden in den Mutterboden des Lebens - das sind wir alle. Die Erde unseres Lebens erscheint uns manchmal wie ein dunkles Grab, in dem wir nichts tun können als zu warten - zu warten, bis Sonne und Regen unsere Lebensgeister wecken, unsere Lebenskraft stark machen. Mit bangem Herzen liegen wir in der Ackerfurche und es ist gut, wenn wir in Geduld warten, bis das Lebendige wächst. Vertrauen wir uns ehrfürchtig der Erde und unserem Leibe an: dann geschieht Verwandlung durch Sturm, Regen, Licht und Wärme, die Gott schickt - an uns ist es, nach der Verwandlung Ausschau zu halten vertrauend und hoffend die Verwandlung geschehen zu lassen.

Gedanken, Bilder, Sinn - sie wurzeln im leiblichen Tun des Menschen. Wo dieses Tun im Einklang ist mit den Lebensgesetzen der Natur, erfährt der Mensch Harmonie zwischen Körper, Seele und Geist - er erlebt dann seinen Lebenssinn.

#### 1.4. Bewußt den Leib erfahren

Wir hören bei unserem Reden die akustischen Laute mit, können diese aber nicht von uns isoliert wahrnehmen. Das erlebt jeder besonders intensiv, wenn er seine Stimme auf Tonband gehört hat. "Auf Band" ist unsere Stimme von uns getrennt. Man empfindet sich selber dann meist nicht "identisch", sondern sein "Ich" ausgeschlossen - es klingt fremd, was man da hört.

Um "mich" weiß ich in meinem leiblichen Tätigkeiten ganz un-mittelbar: das zeigt diese Erfahrung. Aber meine Ich-Erfahrung in und durch leiblich sinn- liche Welt. Selbstbefindlichkeit und Zuwendung zur Welt sind für den Menschen untrennbar miteinander verbunden.

Eröffnet der alltägliche Umgang mit der Welt - den Dingen, Sachverhalten und Menschen - wenig leiblich-sinnliche Bewußtsein gleichsam "eingekerkert" (auch das hat schon das Hospitalismus-Phänomen nach R. Spitz gezeigt!). Und das geschieht heute in unseren Bildungsstätten allzuoft: "Die Schule ist tot. Sie ist nicht tot, weil ihr Programm, ihre Ziele, ihre Form und ihr Gefüge und die darauf bezogenen Reformen falsch sind; sondern ihr Programm, ihre Ziele, ihre Form und ihre Gefüge und die darauf bezogenen Reformen sind falsch, weil die Schule sich nicht begreift als Förderer und Ort des zum Selbstbewußtsein angelegten Organ-geschehens" (H.Kükelhaus 1987<sup>3</sup>, S. 41).

Leib und Leibbewußtsein müssen neu als pädagogische Bildungsaufgabe gesehen werden. Nur die aktive "Wiederaneignung des Leibbewußtseins" (R.C.Weyde) ermöglicht dem Menschen heute ein realitätsgetreues Selbst- und Weltbewußtsein.

Eine methodisch schöne und bedeutsame Arbeit dieser Art ist das plastische Gestalten, wenn es in Ausübung von leiblich-sinnlichen Tätigkeiten vollzogen wird. Daß Kinder ihre Leiblichkeit erfahren und den bildnerischen Ausdruck dafür suchen können, geschieht in unseren Schulen und Freizeitstätten zu wenig. Erzieher und Lehrer sollten Situationen schaffen, in denen das Motiv der kindliche Körper ist und zwar als Leib - in Bewegung und in Beziehung mit anderen "Leibern". Szenische Darstellung, leibliche Selbsterfahrung, bewußte Erfahrung von Mimik und Gestik, von sich und anderen sind Voraussetzung für nachgestaltende bildnerische Tätigkeiten z.B. mit Ton oder Pappmacheé. Die eigene Leiblichkeit des Kindes soll in die Figurengestaltungen "einfließen". Dabei wird der eigene und fremde Leib bewußt, die Leib-Raum-Konstellation intuitiv erfaßt und Beziehungen zwischen "mein Leib" und "dein Leib" erlebt. Zuneigung oder Abwehr in der Beziehung können an Gestik und Gebärde "abgelesen" werden. In Beschreibung und Reflexion der nachgestalteten "Leiber" können spezifisch leibliche Ausdruckselemente mit dem ihnen innewohnenden kommunikativen Sinn bewußt werden.

Ein weiteres Beispiel soll aus dem Bereich der Bewegungserziehung oder "Moto-pädagogik" gewählt werden: "Balancieren als Angleichen und Ausgleich: wobei Ausgleich und Gleichgewicht in jeder Hinsicht zu verstehen ist: mit sich selbst, mit der Welt mit dem "Anderen" - Balancieren als ein für die Gesamtbefindlichkeit höchst förderliches Lebensspiel. Auf den Halbkugelscheiben ist der Besucher zum Mittag eingeladen, zur spielerischen Entdeckung seines Gleichgewichtsorgans, zu einem für das Gehör und die Gesamtbefindlichkeit höchst förderlichen Lebensspiel, wobei Ausgleich und Gleichgewicht in jeder Hinsicht zu verstehen ist: mit sich selbst (im Einzelspiel), mit der Welt und mit dem Anderen (im Gruppenspiel)" (H.Kükelhaus o.J. S. 16).

Geräte zum Balancieren gibt es auch schon immer im schulischen Sportunterricht. Viele Turnübungen im Bereich des Geräteturnens können nur ausgeführt werden, wenn Gleichgewicht - halten und Gleichgewicht - wiedergewinnen beherrscht werden. Kükelhaus geht es bei dieser Balance-Gewinnungs-Station aber nicht so sehr um das Erlebnis des "mit dem Körper-herrschen-könnens". Er möchte mit seinen Halbkugelarrangements und der Rotationsscheibe den Menschen eine Möglichkeit geben, das Gefühl des "mit-sich-Selbst" im Gleichgewichtseins bewußt erleben zu lassen. Balancespiele können auf spielerische Art als ein "höchst förderliches Lebensspiel" nicht nur die Körper-Leib-Ebene, sondern auch die Tiefendimensionen von Seele und Geist erleben lassen.

## 1.5. Auch die pädagogische Sinnfindung geschieht mit dem Leib

Die "Warum-Frage" ist die dem Menschen existenzielle und die vom Kinde schon früh gestellte Frage. Ob sie nun auf kausale oder finale Zusammenhänge abzielt: immer ist die Warumfrage auch eine Frage nach dem, was "hinter" Erklärungsweisen und Erklärungsmodellen "noch" steckt - vor allem und gerade bei Kindern! Die Warumfrage ist die Frage nach dem Sinn der Dinge und Sachverhalte.

Es gab Strömungen in der Kulturgeschichte der Menschheit, die versucht haben, den Sinn der Dinge ohne die Dinge selbst suchen und finden zu wollen. Alle derartigen idealen oder idealistischen Philosophien hatten keine sinnvolle Wirkung für die Menschen; als Idole oder Utopien dienten sie dem Wahn und nicht der Wahrheitsfindung. Wo der Sinn des Menschen unter Vernachlässigung oder Verachtung der Sinne des Menschen formuliert wird, entsteht Un-Sinn oder Wahn-Sinn.

So haben pädagogische Vertreter oder pädagogische Strömungen auch gemeint, im Sinne einer behütenwollenden "Schonraum-Schule" oder einer absondernden "Ghetto-Pädagogik" die jungen Menschen vor dem Kontakt mit der sinnlichen Welt bewahren zu müssen - das Ergebnis solcher Erziehung war und ist eine sinnlose Lebensferne und entsinnlichte Lebenseinstellung.

Sinn kann nur "mit allen Sinnen" - sinnenhaft - vom Menschen erfahren werden. Sinn ist - so sagt Coenen - situationsimmanent, zeitlich und immer mehrdeutig. Sinn "ist immer in Bewegung, immer auf der Wanderung, auf den Wegen und Kreuzwegen, auf denen aller Verkehr läuft d.h. verflochten in viele Momente der wahrnehmbaren, alltäglichen Geschäfte zwischen Menschen von Fleisch und Blut" (Coenen 1984, S.39). Jede Erfahrung und Bewußtwerdung von Sinn erwächst aus der leiblichen Erfahrung des Menschen. Deshalb muß Sinn, wegen seiner leiblichen Verhaftetheit, als ein konkretes Ereignis anerkannt werden, das in einem historisch datierten, ökologisch und sozial lokalisierten, personal gelebten Milieu stattfindet, durchwoben von Sorge und Freude" (Coenen ebda.).

Deshalb kann der Sinn pädagogischen Tuns nicht an Schreibtischen "entworfen" oder in Erziehungszielkatalogen "festgemacht" werden. Im gemeinsamen Tun mit den Kindern zeigt sich den Erwachsenen und den Kindern Sinn. Das sich - leiblich - Hineinbegeben in die lebendige Erziehungssituation ist die Bedingung für die Sinnfindung. Denn "durch die leibliche Aktivität werden Situationen als sinnhafte Kontexte strukturiert. Diese Strukturierung hat einen sehr direkten und augenblicklichen Charakter; sie ist in das Fungieren des Leibes eingeschlossen, in das Anführen von Bewegungen und das Erfahren von Wahrnehmungen; sie trägt die Merkmale des konkreten Augenblicks, in dem sie stattfindet" (Coenen ebda.).

Man kann Kindern zehn Thesen über ein Weltbild diktieren, das sie auswendiglernen sollen und man kann dieses Weltbild "abfragen" - aber wissen sie dann, was die Welt für einen Sinn hat? Das ist zwar sehr naiv formuliert, aber solche Strukturen gibt es im pädagogischen Tun vielfach. Sinn ist immer zeitgebunden, situationsgebunden und ist immer mehrdeutig. Wenn Eltern und Lehrer die Gesichter ihrer Kinder bewußt anschauen, dann spüren sie ein bißchen, was in ihnen vorgeht. Und diese Gesichter können sehr verschieden sein - der mitgeteilte Sinn "kommt" eben meist "verschieden an"! Deshalb ist es ein sehr mühevolleres Geschäft, irgendetwas Sinnvolles theoretisch über Sinn aussagen zu wollen. Die Agnostiker unter den Pädagogen wollen sich zu Sinnaussagen nicht äußern. Man kann das schon verstehen, denn es ist schwierig: "einfache" Aussagen sind oft ohne offenkundigen Sinn und komplexen Erklärungen mangelt es oft an theoretisch-analytischer Klarheit.

Aber: die Leibgebundenheit menschlicher und pädagogischer Sinnfindung ist auch die unerschöpfliche Quelle einer immer "neuen" Lebenssinnerfahrung. So gibt es gerade heute wohl nicht wenige "erwachsene" Pädagogen, die theoretisch für sich und "die Pädagogik" keinen Sinn formulieren können, die aber dennoch tagtäglich im Umgang mit "ihren" Kindern Lebenssinn und "den Sinn der Pädagogik" erfahren.

## 2. Kapitel

### Sinn-Fragen angesichts der heutigen Lebenswelt

#### 2.1. Ist die uns täglich "ins Haus gelieferte Welt" unsere Welt?

Schon in den 60iger Jahren hat Günter Anders mahrend aufgezeigt, daß die den Menschen durch die modernen AV-Medien "ins Haus gelieferte Welt verbiedert wird". Und das von ihm angeführte Beispiel der Wasserstoffbombenexplosion vom 7. Mai 1955 muß im Sinne der "Verbiederung" durch die moderne Medienwelt nicht weiter expliziert werden. Seither hat die öffentliche Meinung zunehmend das



Abrücken der menschlichen Alltagserfahrung vom realen Lebensprozeß beklagt - allüberall spricht man von einer beängstigenden "Wahrnehmungskrise" bis hin zum besonders kritischen Phänomen, daß selbst lebensbedrohliche Gegebenheiten wie z.B. der radioaktive Fallout nicht mehr mit unseren menschlichen Sinnen wahrgenommen werden können. Die Krise der menschlichen Wahrnehmung läßt den Menschen weithin ein "Ersatz"-Leben führen: "Das so zugerichtete Ersatzleben, aus dem die Gefahren der Unmittelbarkeit, die Abenteuer des Erlebens, die Risiken des nicht Normierten verdrängt sind, verzichtet auf lebendige Reich der Widergänger und Phantome" (H.Eggebrecht 1988).

Schon Kinder lernen die Welt nur noch zu einem geringen Teil durch körperlich-sinnliche Wahrnehmung kennen. Erfahrung wird "durch Kenntnis ersetzt", wie H. Kükelhaus sagt - und so leben wir in einer Ersatzwelt, in einer Scheinwelt.

Nur mühsam wehren sich die Menschen in unserer Gesellschaft gegen Täuschungen und Enttäuschungen in ihrem Leben, welche Leib und Seele ignorieren und gefährden. Normierungen der Lebensführung gemäß der sog. "öffentlichen Meinung" bestimmen das Leben im Alltag stärker als die einzelmenschliche sinnliche Bedürftigkeit. Der "Strudel" besinnungsloser Geschwindigkeit in der Wahrnehmung ersetzt die Besinnung auf den Sinn der Wahrnehmung - einzelpersonlich und gesamtgesellschaftlich. Vermeintlich gewonnene Lebenszeit wird so zur verlorenen Lebenszeit. Schon Kinder erleben diese besinnungslose Geschwindigkeit, welche die Ursache ist für all die schlimmen Krankheiten, die wir heute haben: Infarkte, Krebserkrankungen, der Streßfaktor, das Nicht-zu-sich-kommen, das Sich-nur-äußeren-Normen-fügen in Schule, Arbeitswelt, Wirtschaft und auch im Privatleben, selbst im Freizeitverhalten - all das sind Phantome des Todes in unserer Lebenswelt. Die täglich "ins Haus gelieferte Welt" der AV-Medien trägt viele Kennzeichen dieser tödlichen Phantomwelt - die Phänomene des Lebens können in ihr nur mühsam überleben.

Doch "unsere" Welt - meine, deine, die für den Menschen lebenswerte Welt - kann nicht "angeliefert" werden, sie muß vom Menschen mit allen ihm eigenen Möglichkeiten der freien Entscheidung und Schaffenskraft "gestaltet" werden. Und

dazu ist es notwendig, daß wir Menschen uns wieder auf "unsere", auf die uns eigenen Möglichkeiten (und auch Grenzen) besinnen. Eine nur medial "auf Nähe" gebrachte Welt ist eben nicht die reale Welt, die uns als "Gegenüber" zur Gestaltung aufruft.

Es kann aber auch nicht darum gehen, die medial "vermittelte" Welt als unreal, unwirklich zu definieren. Denn wir alle: ob Kinder oder Erwachsene, ob Lehrer oder Eltern - alle erfahren wir die Wirklichkeit heute multiperspektivisch von ganz verschiedenen Seiten her - auch die mediale Welt ist Wirklichkeit und nicht nur eine "sekundäre", wie Medienpädagogen fälschlicherweise meinten. Im Kopf und Herz von Kindern und auch Erwachsenen "mischen" sich die Wirklichkeitsebenen. Das zeigt S. Jörg (1987, S.102) recht anschaulich: "Die erste Wirklichkeit steht für uns und für die Kinder nicht immer an erster Stelle. Fiktive Ereignisse werfen ihre Schatten auf die wirkliche Welt. Über den Einsturz eines Hotels berichtet die "Süddeutsche Zeitung" unter folgender Überschrift: Es war wie ein Horrorfilm - merken Sie was hier als primäre Wirklichkeit gesehen wird? Es war wie ein Horrorfilm, wenn ein Hotel einstürzt. Zur Beschreibung der Wirklichkeit wird die Fiktion herangezogen und die Käte in der Schwarzwaldklinik möchte auch so sterben, wie sie in der Sendung sterben durfte, das zumindest behauptet die "Neue Welt". Bei einer Befragung in einem Altersheim hat man festgestellt, daß diese Identifikation mit dieser Rolle, mit dieser Filmfigur, die sich nun gar nicht mit der Schauspielerin decken muß, ein Leitbild ist. Für viele Menschen ist die "Käte aus der Schwarzwaldklinik" viel wichtiger als der Nachbar nebenan."

Was heißt das für uns Pädagogen? Erwachsene und vor allem Erwachsene als Erzieher und Lehrer sollten den Kindern helfen, daß die Kinder ihren Blick auf unterschiedliche Wirklichkeitserfahrungen schärfen. Im Zusammenhang mit dem Sachunterricht in der Schule z.B. ist es wichtig, daß die Kinder vom magischen Denken her, vom Fühlen her, von dem, was sie erleben an Träumen und Wunschträumen her langsam zu einer sachlichen, multiperspektivischen Einstellung hingeführt werden. Die Wirklichkeit in den Medien und die "rauhe" Wirklichkeit in ihren unterschiedlichen Gestalten ist Erziehungs"feld". Die uns täglich "ins Haus gelieferte Welt" ist auch ein Teil unserer Welt - aber eben nur ein Teil, der durch

andere Teil-Erfahrungen von Welt ergänzt werden muß zu einem "ganzheitlichen" Weltbild. Das ist umso schwieriger, je vielfältiger sich unsere Welt darstellt.

## 2.2. Gibt es einen Weg von der einzel-sinnlich erfahrenen Welt zum Sinn der ganzen Welt?

Fast gleichnishaft beschreibt H. Kükelhaus das Echo-Hören in einem Tunnel (Höhle) als eine Welterfahrung, die das "Aufgehobensein" in der Welt oder das "Alleingelassensein" in der Welt vermittelt (H.Kükelhaus 1978, S.100): "Als Kinder gingen wir kaum an einem Tunnel vorüber, ohne hineingerufen zu haben. Das hohl klingende mehrfältige Widerhallen unserer Rufe empfanden wir als die Anwesenheit und Nähe von Wesen, die Antwort geben. Man spürte, du bist nicht allein". Ich hoffe, wir alle haben das auch so positiv erfahren, wenn wir in so ein Tunnel hineingerufen haben. Es gibt ja auch die andere Erfahrung, daß man Angst bekommt, aber vielleicht ist man schon "verbildet", wenn man Angst bekommt. H.Kükelhaus berichtet weiter: "So riefen wir in den Wald und liebten es, uns vorzustellen, daß es Baumgeister sind, die uns unseren Ruf zurückgeben wie einen zugeworfenen Ball. Die in der Enge der Täler wohnenden Gebirgsbauern und Hirten haben Alphornklänge und holen dadurch über die Schwelle ihres begrenzten Horizonts hinweg die Weiten, die dahinter liegen, in ihre Nähe. Jahrtausende lang war das Echo des Höhlensystems von Syrakus in Sizilien für die Griechen das Ohr des Dionysos, das Ziel von Pilgerzügen der Mittelmeerkultur. Seine Interpretation: Der Gott antwortet hier auf dein Rufen mit der Vervielfältigung und Verfremdung deines Rufes. Er gibt mehr als du gabst, er läßt dich fühlen, daß er um dich ist." Die vielfachen Höhlenmythen in verschiedenen Kulturen sprechen davon ja auch eine anschauliche und beredete Sprache.

Welche Erfahrungen machen wir Menschen dazu in unserem technisierten Zeitalter?

"Die Kinder unserer Tage, die in eine technisch industrielle Welt hineingeboren werden, sind von dieser durch und durch alleine gelassen. Der Grund, diese Art von Technik ist ihrem eigenen Anspruch gemäß darauf angelegt, den Menschen aus dem

Bereich der Produktion und der Verteilung des Produzierten abzudrängen bis zu seiner völligen Verdrängung und Ersetzung seiner Person als Organismus" (H.Kükelhaus ebda).

Die Technik, wie wir sie in unserer westlichen Zivilisation gebildet und entfaltet haben, hat den Menschen hinausgedrängt, den Menschen mit seinen Organen, die er verwirklichen möchte mit seinen Sinnen. Die Industrie- und Arbeitswelt legt nur noch "wert" auf das Produkt, aber nicht auf den arbeitenden Menschen. Das war ja auch eine Hauptthese von Karl Marx, daß er gesagt hat: der Mensch ist eben keine "Ware", die Arbeit des Menschen muß mehr Sinn haben als "Produkte" zu erzeugen. (vgl. bes. die "Frühschriften" von K.Marx).

Keine Kultur und kein Staat und kein Wirtschaftssystem kann es sich auf Dauer leisten, den Menschen zu übergehen. Und der Mensch ist nicht ohne Leiblichkeit, ohne seine LeibGeist- Seele-Einheit lebensfähig. Wenn eine Seite unterdrückt wird, dann kann das in einer Gesellschaft sehr lange dauern, ja sogar Jahrhunderte - aber irgendwann kommt eine Zeit, wo es nicht mehr "funktioniert", wo es entweder nur noch leeres Territorium und Verwüstung gibt oder wo man sich auf den Menschen und eine menschliche Welt rückbesinnen muß. So meint H.Kükelhaus auch, daß wir eine andere Technik brauchen, und er hat eine "Anthropo-Technik" gefordert. Das bedeutet: Die Technik in Zusammenhang bringen mit dem lebendigen Menschen, die menschlichen Organe auch durch die technischen Möglichkeiten entfalten, nicht die Ersetzung von Person und Organismus durch die Technik.

Einzel-sinnliche Erfahrungen sind dabei ernstzunehmen: Denn: die einzel-sinnliche Erfahrung jedes einzelnen Menschen kann den Maßstab abbilden für den Sinn aller Einzelerfahrungen. Einzelsinnliche, gleichsam ausschnittshafte Erfahrung kann exemplarisch sein und den "Blick" schärfen für den ganzen Sinn des Sinnlichen und den Sinn der ganzen Welt. Das ist ja auch der Sinn aller meditativen Übungen, die in unserer Zeit wieder "hoch im Kurs" stehen.

Dabei kann es aber nicht um eine nur sinnesphysiologische Datenerfassung gehen, um eine nur empirische Naturwissenschaft: diese würden dem Menschen vom Physiologischen her, vom Materiellen her, von der Körperlichkeit her gerecht, aber den Menschen als Ganzes erfassen sie nicht. Um "real"wissenschaftlich die Welt erfassen zu können, so wie sie für den Menschen bedeutsam ist, muß der Mensch "als Ganzer": mit Körper, Seele und Geist forschen und leben. Der Mensch muß Forscher sein und nicht irgendein Phantom! So reicht es in den anthropologischen Wissenschaften nicht aus, eine Sammlung von Daten anzulegen. Das kann höchstens die erste Stufe wissenschaftlicher Arbeit sein, aber nicht die Endstufe.

Das läßt sich gut verdeutlichen, wenn man zusieht, wie Kinder Augen zeichnen: Kinder zeichnen die Augen immer eingebunden in den Kopf als "Ganzen". Die Art, wie der Kopf gezeichnet wird und die Art, wie die Augen selbst gestaltet sind, in Farbe und Form, drücken nicht nur sinnesphysiologisches Wissen, sondern immer auch die Bedeutung des Sinnesphysiologischen für die sinnliche Tätigkeit des ganzen Menschen aus.

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

Wenn man mit Kindern im Unterricht anhand von Sachbildfolien "durchnimmt", was das Auge "ist", und wenn die Kinder hernach die biologischen Fachbegriffe genau unterscheiden, Physiologisches genau zeigen können, dann darf sich eine Lehrer nicht einbilden, daß erst nach einem solchen Unterricht die Kinder wissen, was eine Auge "ist".

Wie wir Menschen erfahren, was wichtig ist für uns Menschen auf der Welt, wie wir von Dingen Begriffe und Erkenntnisse bilden, das haben wir in gewisser Weise schon

angeboren. Das sind auch menschliche Vorgegebenheiten. Der Säugling, der in das Gesicht der Mutter hineinblickt und dieses Gesicht, auch wenn er es nur vage sieht, als zuwendendes Gesicht, als entgegenkommendes Gesicht erfährt, der hat vom Auge und von dem, was das Auge für den Menschen bedeutet, wichtiges schon "begriffen". Das, was ein Mensch "ist", hat er schon in sich; das, was die Welt für den Menschen bedeutet, ist ein lebensweltliches "a priori" d.h. von Anfang an als Konkretes gegeben (vgl.u.a. Waldenfels 1988).

Allerdings ist Voraussetzung für die Erfahrung dessen, was Dinge und Welt für den Menschen bedeuten, daß der Mensch seine Erfahrungen ganz konkret macht, daß er mit seinen Sinnen einzel-sinnlich die unterschiedlichen Dimensionen von Mensch und Welt "er-probt". So wie das "a priori"-Gesicht dem Säugling keine Geborgenheit und Zuwendung vermitteln kann, wenn das konkrete Gesicht der Mutter nicht "vermittelt", ebenso kann der Mensch das Gesicht der ganzen Welt nicht erblicken, wenn er nur auf selbstgeschaffene "Produkte" schaut, wozu unsere technische Zivilisation verleitet.

### 2.3. "Zivilisierte Sinnlichkeit" oder sinn-en-nahe Zivilisation?

Unsere zivilisatorische Lebenswelt fordert von uns Kenntnisse des funktionellen Ablaufs von Alltagsvorgängen - "Erfahrungen machen" und "Erfahrungen verarbeiten", um daraus Lebensvorgängen zu entwickeln, ist nicht mehr allgemein gefragt und gefordert. Weil wir gewohnt sind, Erfahrungen durch Kenntnisse zu "ersetzen", leben wir in einer "Ersatz"-Welt, - der "wirklichen" Welt begegnet der Mensch in der modernen Zivilisation nur noch selten "mit seinem ganzen Leibe".

So haben auch Pädagogen und Kulturkritiker warnend die "übergangene Sinnlichkeit" (vgl. H.Rumpf 1981) aufgezeigt. Menschen und vor allem Kinder, die noch mit all ihren Sinnen leben möchten, sind in unserer Zivilisation oft alleine gelassen mit ihrer Sinnlichkeit. Eine menschengerechte Lebensführung wird schon in der Kindheit geschmälert, verbaut oder sogar zerstört. Unser Sinnesgebrauch ist weithin degeneriert

zu einem flachen Vorgang. Hören und Sehen z.B. nützen wir zum Registrieren oder Rezipieren von Informationen.

Viele Menschen haben durch Beruf und Alltagswelt die Beziehungen zu ihrem Leib und ihren Organen verloren. Beruf und Alltagswelt - dazu gehört auch die Schule - verbauen in unserer technischen Zivilisation die Beziehungen zu unseren Organen und zum KörperlichLeiblichen überhaupt. Deshalb erfahren wir heute oft folgenschwere humanökologische Fehlsteuerungen, kämpfen weithin vergeblich mit lebensbedrohenden Zivilisationskrankheiten und tun uns schwer, mit der auch öffentlich geforderten "Wiederbegegnung der Industriegesellschaft mit dem Körper" (R.z.Lippe 1982).

Verlorene Lebensqualitäten werden heute nicht nur kognitiv, sondern als "gefühlter Mangel" festgestellt: ein Mangel, ein Verlust, den man fühlt mit seinem "ganzen" Leib!

Auch im Zusammenhang mit neueren Überlegungen zu einer lebensnotwendigen ökologischen Ethik wird eine sinnlicher reagierende Gesellschaft angestrebt: "Neben der Kritischen Vernunft müssen unsere Sinne, unsere Sinnlichkeit wieder stärker ins Spiel gebracht werden. Die Pflege und Entwicklung unserer Sinne und unserer Sinnlichkeit gehört vielleicht mit zu den wichtigsten Beiträgen einer sozialen Umweltgestaltung und Naturpolitik" (W.Bierter 1990, S.126).

Kinder fühlen noch ganzheitlicher als wir Erwachsene, was ethisch gut ist im Miteinander von Menschen und Natur. Die unmittelbare, un-vermittelte Fähigkeit zur Erfahrung von Sinnhaftem und Sinnlosen ist jedem Kind auch heute noch in die Wiege gelegt. Eltern und Lehrer lernen im ehrlichen, offenen Gespräch mit den Kindern oft mehr als aus "ge-lehr-("ee"?)ten Büchern, was dem menschlichen Leben Sinn gibt. Das gilt auch für die moderne Umwelterziehung (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990).

#### 2.4. Durch Sinnesübungen zu einem Selbst- und Sozialverständnis

Die Fragen an unser Selbstverständnis als Menschen, die heute immer bedrängender werden, lassen sich nicht - und das war in allen Umbruchzeiten der Menschheitsgeschichte so - nur "theoretisch" lösen. Antworten auf Lebensprobleme

erhält der Mensch im konkret gelebten Leben, nicht im "Vorweg" von gedanklicher Kalkulation oder im "Nachhinein" von analytischer Retrospektion. Weder in der Schule noch in der praktischen Umweltpolitik, noch auch für uns selbst, für unsere eigenen Einstellungen, lassen sich die Lebensprobleme "außerhalb" des konkreten Lebens lösen. Wir sind als Menschen immer wieder darauf angewiesen, "mit unserem ganzen Leibe" den Lebenssinn zu suchen - als einzelner Mensch und im Miteinander von Mensch und Mensch, Mensch und Natur, Mensch und Umwelt.

Alles was wir mit den Dingen und Menschen der äußeren Lebenswelt erleben, ist ein Bild, ist Zeichen und Symbol - nicht nur Metapher unseres inneren Lebens. Goetheanisches Denken und Handeln macht das immer wieder deutlich. In dieser Tradition hat H.Kükelhaus für den zivilisatorischen "Mangelmenschen" ein "Experimentierfeld" zur Entfaltung der Sinne geschaffen, das seit fast 20 Jahre die Menschen in den europäischen Großstädten begeistert (vgl. H.Kükelhaus 1987<sup>3</sup>). Unterschiedliche Erfahrungsgeräte: optische Geräte, Strudelgeräte, Balancier-scheiben, Summloch, Duftbaum, Aromaspirale, Tastgalerie, Schaukel usw. werden als Erfahrungs"medien" genutzt. Das gesamte "Erfahrungsfeld" umfaßt ca. 40 "Erfahrungsstationen". So z.B. das "Strudelgerät": ein säulenförmiger Wasserbehälter, in den eine Kurbel eingebaut ist. Das Wasser steht still, wenn man nichts tut; wenn man mit der Kurbel dreht, bewegt sich das Wasser. In der Mitte des Wassers bildet sich dann ein Kegel. Es ist faszinierend, zuzusehen, was mit dieser Wassersäule geschieht, wenn sie in Bewegung gerät. Wenn die Geschwindigkeit, die Kraft der Drehung sehr hoch ist, bewegt sich der ganze Bewegungskegel nach oben; läßt man dann nach mit der Rotationskurbel, dann sinkt das Wasser ganz langsam in wunderbaren Schlieren wie ein Spiralnebel wieder nach unten. Man muß diese Dinge "machen", "tun", um Erfahrungen zu machen. Die Idee von H.Kükelhaus war nicht zuletzt - kulturkritisch - daran zu verdeutlichen, daß man den Menschen viel "erklären" kann, ihnen viele Informationen über ihre Welt geben kann (so wie Lehrer eine Menge von Informationswissen den Kindern "beibringen" können) - aber was fehlt in unserer Gesellschaft (auch in unserer Pädagogik) ist das Tun zusammen mit den Kindern, das leibnahe, das direkte Tun. Und darauf kommt es an bei einer menschen-sinnnahen Lebensführung.



Sinnlichkeit, Sinnesverlust, nur noch "mit dem Kopf" miteinander umgehen, das bringt auch große Bedeutungsverluste im sozialen Miteinander mit sich. An Balancierscheiben und Partnerschaukeln kann das anschaulich werden. Da sieht man auch junge Leute, die man selten in so etwas wie "pädagogische Arrangements" bringt, begeistert solche Erfahrungen machen. Und beim Blick auf mehrere solcher Balancierscheiben spürt man, wie plötzlich mehrere Leute, die sich gar nicht "kennen", irgendwann in so etwas wie eine Zueinanderbewegung geraten. Es ist etwas sehr Schönes, wenn man konkret erfahren kann, wie eins dem anderen nicht nur die Hand gibt, sondern wie das Ineinander gehen kann. Das geschieht auch auf der Partnerschaukel. Der Name ist von H.Kükelhaus bewußt gewählt; die beiden Begriffe "aktiv und passiv" sind konzeptionell wichtig: Aktiv und Passiv als zwei Pole, als zwei Elemente, die in Spannung sein sollen, wenn Leben da ist, was man in vielen Bereichen des Lebens beobachten kann.

So gewinnt der Mensch Selbstverständnis durch das Tun mit seinen Sinnen, mit seinem Leib. Auch die heute notwendige Kompensation von sozialen Erfahrungsdefiziten ist durch solche sinnlichen Erfahrungsarrangements möglich. Das zeigten auch vielfältige Erfahrungen auf einem Symposium zum "Lernen mit allen Sinnen" (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990). Nicht nur einzel-sinnliche Erfahrungen wurden in sinnlichen Erlebnisräumen mit Freude gemacht. In vielen Gesprächen wurde deutlich, wie ein neues Selbst- und Sozialverständnis durch solch sinn-en-nahe Tätigkeiten erwachsen kann (vgl.auch Kapitel 4)

### 3. Kapitel

## 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 Nachkommen 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 einlassen 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 sinnvollen 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 Interaktionen als Leitmotiv pflegt. Das würde auch bedeuten, daß Schulen anders gebaut werden als "Bewahr- und Lernanstalten" (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990).

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

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

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

Sinnlichkeit hat Sinn im 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 an-sich-bindenden) Obhut in deren eigene Welt "hineingehen" zu lassen, sie auf ihre eigenen Füße zu stellen. Nach M.Montessori sollten die Mütter wie auch alle anderen Erzieherinnen und Erzieher das Kind anleiten, daß es auf seine Füße Acht haben muß, sowohl im übertragenen als auch im wörtlichen Sinn: "Edel ist der Fuß und edel ist das Gehen und dank seiner Füße kann das Kind, das schon laufen kann, die Außenwelt um bestimmte Antworten seiner geheimen Fragen bitten. Die Lehrerin darf niemals vergessen, daß das angestrebte Ziel nicht das augenblickliche Ziel ist. Das eigentliche Ziel besteht darin, das geistige Wesen, das sie erzieht, das Kind, fähig zu machen, seinen Weg ganz allein zu finden. Nur so auf eigenen Füßen, dringt das Kind in die Wirklichkeit der Welt ein. Und das nennen wir seit alters Erfahrung"(M.Montessori, 1979<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 MiteinanderUmgehen vollzieht. Der Umgang mit der Welt hat seine konkrete "Basis" im "Ergehen" und "Erfahren" der Welt durch die Menschen. Das gilt im besonderen Maße für das Kind. Das Kind lernt nicht durch seinen Kopf, sondern durch seine Bewegungen. Durch das Bewegungssystem erfaßt das Kind die Welt. Das hat H.Kükelhaus immer wieder eindringlich aufgezeigt: "Wir müssen uns darüber im klaren sein, daß das Kind die Welt nur durch seine Bewegungen erfährt. Denn darin besteht ja eigentlich die Fortsetzung seines embryonischen Lebens, das überhaupt nur in Bewegungsformen vor sich geht. Die nachgeburtliche Form dieses pränatalen Lebens, das Bewegungsspiel des Kindes, verlangt nach einer baulichen Umwelt, die diesen Bewegungsbedürfnissen Rechnung trägt - eine Welt, in der es Stufen und Treppen gibt, labyrinthisch angelegte Räume mit reliefartigen Böden. Eine völlige Verkennung der Funktionen des Fußes und der Bedeutung seiner Erfahrungsqualitäten für die Entwicklung des Gesamtorganismus hat dazu geführt, daß der Schulbau die diesbezüglichen Erfordernisse auf dem Hochaltar des 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 Adaptionprozesses 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 Lebensweltinhalte eingebunden, und diese sind komplex und konfliktträchtig.

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 "gebotene 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 sinnngereinigten 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. Kükelhaus 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.Kamper) in 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 Leistungsfrühe in unserer modernen Gesellschaft. Die erzwungene Rücknahme und Vernachlässigung des Leibes in unserer technisch-industriellen Zivilisation kerkert auch Seele und Geist ein. Kükelhaus 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.Kükelhaus 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" (J.M. 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 hinein Holt; 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" (J.M.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 entwächst 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.

## 4. Kapitel

### Sinnvolle Bildung heute durch sinnliches Lernen

#### 4.1. Sinnennahes Lernen auch heute als bildungstheoretische Maxime

"Man solle die Weisheit soviel als möglich nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen ...

Die Dinge müssen den Sinnen nachgebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbaren dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl."

Wir alle kennen diese berühmt gewordene bildungstheoretische Maxime des ersten, großen Didaktikers der abendländischen Schulgeschichte: Johann Amos Comenius. Und als Comenius seinen "Orbis Sensualium Pictus" (Die Welt in Bildern) als 1. Sachbilderbuch für die Schule geschaffen hatte, war ihm sehr wohl bewußt, daß dieser "Erdkreis in Bildern" nur ein "Schulnotsurrogat" sein konnte.

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

Vielfach hört man heute, daß unsere Zeit eine Zeit verlorener Sinnlichkeit (vgl. BäumlRoßnagl 1985) und unsere Schule eine Schule "übergangener Sinnlichkeit" (vgl. H.Rumpf 1981) sei. Der Verlust leiblich-sinnlicher Lebensvollzüge sei eine Hauptursache für den Sinnverlust in unserer Selbst- und Welterfahrung. Unsere rationale, ent-sinnlichte Alltagswelt erfordert eine Lebensführung, in der Sinnestätigkeit "mit Haut und Haar", mit "Kopf, Herz und Hand" oft nicht mehr möglich sind und nicht mehr nötig zu sein scheinen. Damit ist viel an spürbarer, fühlbarer, greifbarer Lebensqualität (im wahrsten Sinne des Wortes) ab-"handen" gekommen.

Den "Weg von den Sinnen zum Sinn" gehen wir Erwachsene nur noch selten - anders tun und wollen das immer noch die Kinder, aber nur, wenn wir Erwachsene ihnen diesen sinnlichen Weg nicht verbauen. Das mahnt auch Erich Kästner in seiner "Ansprache zum Schulbeginn" an, wenn er den Kindern und ihren Lehrern folgenden Rat gibt: "Laßt euch die Kindheit nicht austreiben! ...Man nötigt euch in der Schule eifrig von der Unter- über die Mittel- zur Oberstufe. Wenn ihr schließlich drobensteht und balanciert, sägt man die "überflüssig" gewordenen Stufen hinter euch ab, und nun könnt ihr nicht mehr zurück. Aber müßte man nicht in seinem Leben wie in einem

Hause treppauf und treppab gehen können? Was soll die schönste 1. Etage ohne Keller mit den duftenden Obstborden und ohne das Erdgeschoß mit der knarrenden Haustür und der scheppernden Klingel? Nun - die meisten leben so! Sie stehen auf der obersten Stufe, ohne Treppe und ohne Haus, und machen sich wichtig. Früher waren sie Kinder, nun sind sie Erwachsene, aber was sind sie nun? Nur wer erwachsen wird und Kind bleibt, ist ein Mensch!"

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

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

#### 4.2. Die Kraft der Sinnlichkeit als Bildungsaufgabe für den Menschen

Sinnlichkeit "an sich" zeitigt noch keine bildsamen Käfte. Aber humane Bildung ohne Sinnennähe kann nicht gelingen. So haben immer wieder - in allen Kulturkreisen, nicht nur heute - Mahner zum Menschlichen darauf aufmerksam gemacht, daß des Menschen Lebensweg nicht nur auf dem Weg des Denkens sinnvoll gestaltet werden

kann. Ob es Dichter und Maler mit ihren Gestaltungsmöglichkeiten ausgedrückt haben - ob es Forscher und Wissenschaftler auf unterschiedlichen Forschungswegen erkundeten: auf ihre je eigene Weise haben sie daran erinnert, daß der Mensch den Sinn seines Lebens und die Fülle der Lebensqualität nicht ohne seine leiblichen Sinne erlangen kann. Die leibgebundene Existenz des Menschen erfordert den sinnlich-leiblichen Lebensvollzug.

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

Eine Fehldeutung der menschlichen Sinnlichkeit läßt die Sinnesorgane als Informationslieferanten und Orientierungsvehikel verstehen, in einer physikalistisch und biologisch interpretierten Reizumwelt. Eine solche Bedeutungszuweisung dokumentiert ein reduktives Verständnis des Sinns unserer Sinne. Denn hier erscheint der menschliche Organismus als einer unter vielen, nicht aber in seiner spezifisch menschlichen Bedeutung.

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

Sinnlichkeit als bildende Kraft, die mit der Existenz des Menschen unmittelbar verbunden ist, wird damit für unsere heutige "deprivierte" (verarmte) Sinneserfahrung in Frage gestellt. Und doch scheint es keinen vernünftigen und sinnvollen Lebensvollzug des Menschen ohne seine Sinnlichkeit zu geben. Denn der Mensch ist nur Mensch mit seinem "ganzen Leibe" Mensch - und der Leib des Menschen "ist" nicht ohne Sinnestätigkeit.

Aber vielleicht täte es dem Gegenwartsmenschen gut, sein Selbstverständnis in aller Bescheidenheit wieder ganz nah aus der "organo-logischen" Lebensgestaltung heraus zu entwickeln. Routine und Selbstverständlichkeit der Lebensführung in der technischen Zivilisation bekämen dann eine andere Gewichtung und sinnennahes Tun des Menschen eine Nähe zum Sinn, was J. Ringelnatz (1952, S. 94) im Kindergedicht vom "Kindersand" schlicht, aber eindrücklich aussagt:

Das Schönste für Kinder ist Sand

Ihn gibts immer reichlich  
Er rinnt unvergleichlich  
zärtlich durch die Hand.

Weil man seine Nase behält  
wenn man auf ihn fällt,  
ist er so weich.  
Kinderfinger fühlen,  
wenn sie in ihm wühlen,  
Nichts und das Himmelreich

Denn kein Kind lacht  
über gemahlene Macht.

Der Ausgang der "Moderne " ist für den Menschen kein "Ausgang" aus Sinnen und Sinn, wenn er selbst ihn nicht dazu bestimmt. Doch die Wahrnehmungskrise am "Ausgang der Moderne" ist sicher eine Bildungsaufgabe, die das "Selbstverständlich-Menschliche" wieder mit allen Sinnen entdecken lernen muß.

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

Ergänzend zum Verstandesdenken, das der neuzeitliche Mensch ja perfekt eingeübt hat, muß wieder das Fühl-Denken treten. Im Bildungsgeschehen ist die organologische

Verwirklichung des Menschen und die organo-logische Deutung von Mensch und Welt heute gleichermaßen gefordert.

#### 4.3. Der Weg von den Sinnen zum Sinn als Bildungsweg

Ein wahrlich großer Pädagoge unseres Jahrhunderts, M. Wagenschein, hat in einer lebenslangen Lehrtätigkeit als Ergebnis einer lebendigen pädagogischen Bemühung immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß das "Stehen auf den Phänomenen" die Haltung eines jeden Unterrichtenden sein muß, der bei seinen Schülern ein echtes "Verstehen" anstrebt. Und er kritisierte hart jene Gepflogenheiten in einem falsch verstandenen akademischen Unterricht, der "die Naturphänomene nur noch im Vorbeigehen streift, um dann eilig ins Apparative, Abstrakte, Laborhafte, Technische und Mathematisierte sich zu versteigen, so daß die Kinder nicht mehr blickend, lauschend, handelnd teilnehmen können. In einer bloßen Zuschauerhaltung lahmgelegt, können sie nicht einmal sinnlich-körperlich anwesend sein und deshalb auch die Abstraktion nicht wirklich leisten" (M.Wagenschein 1983, S. 108).

Zumindest seit Beginn der 80iger-Jahre ist aber in unserem Bildungswesen - und ich meine ganz besonders auch durch das persönliche Engagement vieler Lehrerinnen und Lehrer - eine gewisse Tendenzwende spürbar, ein "Tauwetter für die Eisigkeit der wahnhaft verabsolutierten Rationalität" (Wagenschein). Die Problematik des Sinnverlustes einer von den Sinnen entfremdeten Schule wurde bei Bildungspolitikern, Bildungstheoretikern und Lehrplanmachern - zuvor aber schon bei Eltern, Lehrerinnen und Lehrern - immer deutlicher gesehen. So wurde in den neueren Lehrplänen die Forderung nach mehr Anschauung und Anschaulichkeit in der Unterrichtsmethodik nachdrücklich neu erhoben; aber auch die Einsicht, daß die Dinge innerhalb ihres Lebensraumes erfahren, gefühlt, getastet, erlebt, gerochen, geschmeckt, gesehen und gehört werden müssen, wenn ihre sinnlichen Qualitäten verinnerlicht und versprachlicht werden sollen, wurde neu lebendig. So haben der Unterrichtsgang und außerschulische Lebens- und Lernsituationen ein neues Gewicht und eine vertiefte Wertschätzung erhalten. Bei Eltern, Lehrerinnen, Lehrern und Erziehern wächst die Einsicht, daß die Schule die Lebenswelt des Alltags ernst



nehmen muß und daß grundlegende Bildung heute nur geschieht, wenn Erwachsene und Kinder zusammen sich auseinandersetzen mit den Dingen, Sachverhalten und Menschen ihrer Lebenswelt. Die Phänomene der Lebenswelt wollen primär sinnlich-leiblich und erst sekundär "medial" wahrgenommen sein. Die musisch sinnliche Betätigung ist dabei von elementarer Bedeutung. In ihr werden die Kinder mit ihren Sinnen schöpferisch tätig; ihre Sinne werden geschärft und sensibel gemacht für die Wahrnehmungen in der menschlichen Innenwelt - Mitwelt - Umwelt. Ein Ausgleich zur oft einseitigen Leistung abfordernden Lernwelt wird möglich. So fand die Mediation - fast ein Zauberwort unserer Zeit - auch Eingang in Schulen und Lehrpläne.

Der Lehrer, die Lehrerin ist in ganzheitlicher Weise gefordert. Denn "in die Nähe meditativer Erfahrungen können wir nur führen, wenn wir nicht den denkenden, logischen, abstrahierenden Verstand ansprechen, sondern jene tieferen, innerlichen Schichten, in denen sich Erlebnis, Begegnung, Betroffenheit, Angerührtsein ereignet. Das bedeutet, daß wir nicht etwas inhaltlich mitteilen, sondern ein in uns Vollzogenes dem anderen so vermitteln, daß es für ihn vollziehbar wird" (K.Tilmann, 1969 S. 98). Wer selbst die sogenannten Sachen erkundet und das dann gemeinsam mit Kindern tut, wird Sacherfahrungen zu Sinnerfahrungen führen können.

Aber auch einen anderen Weg zur Sinnlichkeit in der Schule beschreiten vor allem Grundschul- und Sachunterrichtslehrpläne (Sonderschuleinrichtungen quasi PER SE schon immer!): "Entdecken, was die Sinne leisten" ist hier die Maxime, welche anregen möchte zu sachunterrichtlichen Sequenzen über Leistung und Funktion der Sinnesorgane. Durch Lernziele etwa folgender Art sucht man dieses Ziel zu erreichen (J.Meyer 1985, S. 40).

"Der Schüler soll:

- die Leistungen einiger Sinnesorgane spielerisch entdecken - selbständig Grenzen und Leistungen einiger Sinnesorgane erkennen und beschreiben
- die Wahrnehmungen Riechen, Hören, Tasten, Sehen den entsprechenden Sinnesorganen zuordnen können
- erkennen, daß nur alle Sinnesorgane gemeinsam einen richtigen Eindruck von Gegenständen vermitteln können

- die Bedeutung einiger Sinnesorgane in alltäglichen Situationen beschreiben können
- die Leistungen der Sinnesorgane erproben und die Wahrnehmung schulen
- lernen, daß die Sinnesorgane eine Orientierung in der Umwelt ermöglichen."

Für eine sinnvolle Bildung ist es dabei wichtig, daß insbesondere in unseren Schulen der Versuchung widerstanden, wird vorschnelle abstrakte Sinnzuweisungen ohne den zugehörigen sinnlichen Erfahrungsgrund vorzunehmen.

#### 4.4. Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis von Sinnestätigkeit und Sinnerfahrung

Der Begriff "grundlegende Bildung" ist ein zentraler Begriff in der heutigen Grundschullehrerausbildung. Es gibt dazu programmatische Ausführungen, die fast mit Sprachspielen zu vergleichen sind, so z.B. "grundlegende Bildung" heißt, "den Grund legen für die aufbauende Bildung des jungen Menschen" - doch zu welchem "Bild" vom Menschen soll der "Grund" gelegt werden? Schon diese noch sehr abstrakte Frage bringt so manche gut klingenden Lehrplanpräambeln in konkrete Verlegenheit.

Eine nähere "Operationalisierung" dieser Bildungsaufgabe führt zu zahlreichen Einzeltätigkeiten von Schülern und Lehrern im Lernprozeß, von denen hier, vor allem bezogen auf den Sachunterricht in der Grundschule, nur einige angeführt werden.

Eine wichtige Aufgabe des Sachunterrichts liegt darin, Sachverhalte zu "ergründen". Zu diesem Ergründen gehört das Erkunden, Erfragen, Entdecken, Erproben: Arbeitsweisen, die den Sachunterricht methodisch prägen, Arbeitsweisen, die aber eingeeengt nur aus fachdidaktischer oder fachwissenschaftlicher Perspektive "formalisiert" verstehen kann (vgl. Bäuml-Roßnagl 1989). Es gibt für das Erkunden, Erfragen, Entdecken aber auch den Zugang vom "Kind als Ganzem" her, vom "Menschen als Ganzem" her. Da geschieht das Fragen und Entdecken nicht mit dem "Kopf" allein, nur mit der Intelligenz des Kindes, mit der Kognition, sondern entdeckendes Lernen wird vollzogen mit dem ganzen Körper, mit der ganzen Leiblichkeit, mit allen Sinnen: also mit Sinnen und Sinn!

Grundlegende Bildung nur mit den Sinnen oder nur mit dem Denken vollzogen ist keine grundlegende Bildung, weil sie den Menschen als "Ganzen" nicht zu sich kommen läßt.

Eine weitere Aufgabe der "Grundlegung von Bildung" besteht darin, Sachverhalte begründen zu können mit "Sinnen und Sinn". Auch dieses Begründenkönnen, das irgendwo auf diese Frage nach dem Sinn hintendiert, den Sinnzusammenhang der Dinge "sehen" will, kann nur dann mit den Kindern gut geschehen, wenn sinnliche Tätigkeiten vorausgegangen sind, wenn kein "verkopftes" Begründen gefordert ist - kein Denken primär in Formeln, in mathematischen Gleichungen. Das Begründen muß erwachsen aus der sinnlichen Auseinandersetzung mit den Dingen, aus der leiblichen Erfahrung, es muß aus den leiblichen Erlebnissen heraus vermittelt sein.

Sich-Wissen-aneignen ist eine weitere grundlegende Bildungsaufgabe. Ein Wissen, das nur mit dem Kopf "erreicht" wird, ist etwas ganz anderes als ein Wissen, das auch auf Erlebnissen und Erfahrungen gründet. Das gilt besonders für Kinder und Grundschulkinder, aber auch noch für Erwachsene! Die Vorstellung (oder Wirklichkeit), daß Kinder isoliert vor einem PC sitzen und sich die Welt wie ein "Bit" aneignen, ist eine Vorstellung, die nichts zu tun hat mit dem Anliegen einer grundlegenden Bildung. Dieses sucht nach Zusammenhängen von Wissen und Können, nach Zusammenhängen, die verdeutlichen, daß der Mensch als "Ganzer" lebt, mit sich, mit anderen Menschen, mit der Umwelt. Leiblichkeit und Sinnlichkeit gehören zu diesem ganzen Menschen. Und das heißt lernen, gründlich zu sein im Sachumgang, achtsam und allseitig mit den Dingen umgehen - ein Leben lang! Dazu gehört nicht nur das sinnliche Tun: Hören, Sehen, Fühlen, Tasten, Empfinden - dazu gehört auch der andere Komplex wie die andere Seite der Medaille: achtsam sein im Hinblick auf die Bedeutung der Dinge, auf das, was sich von den Dingen her "zeigt". Wenn Kinder Steine abtasten, dann empfinden sie viel mehr als nur "Form"-merkmale - sie fühlen, was einen Stein "ausmacht". Sacherfahrungen und Sinnerlebnisse werden oft gleichzeitig erlebt.

Solche sinn-lichen Erfahrungen sollen Schüler auch in unseren Schulen machen - an exemplarischen Beispielen, wo die Sachen mit möglichst vielen Aspekten "zur Sprache kommen" und auf der anderen Seite der Mensch als Ganzer "zum Zuge" kommt. Dann geschieht auch die Sprachentfaltung sachgerecht und "von innen heraus". Voraussetzung für solche Bildungskonzepte ist, daß Lehrer und Erzieher selbst solche sinn-lichen Bildungswege beschreiten. Pestalozzi hat das bereits 1780 gefordert: "Erzieher sollen den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, ins Auge fassen und mit dem Kind zusammen behandeln". Eine gute pädagogische Sinn(e)übung ist es, eine Liste über diesen "ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne des Kindes heute nahe berühren", zusammenzustellen - alle Dinge und Situationen unserer alltäglichen Lebens- und Lernwelt, so man fühlt: da sind Kinder sinnlich mit Gegenständen in Kontakt.

Diesen "Kreis der Gegenstände" hat die Schule weithin mit den sachunterrichtlichen Inhaltsstoffen gleichgesetzt - und deren Gültigkeit ist fraglich. Wenn wir heute eine alltags- und lebensweltorientierte Pädagogik wollen, dürfen wir die Anstrengung nicht scheuen, den Kindern und Lebensweltdingen "ins Gesicht" zu sehen; recht oft haben diese Alltagsphänomene ein anderes Gesicht als in fachdidaktischen Merkmalsbeschreibungen. Wir sollten gerade in unserem grundlegenden Bildungswesen keine falschen Bilder von Menschen und Dingen und Welt vermitteln, weil uns die "Anstrengung des Gemüts" (R.z.Lippe) zu mühsam ist, und wir die Anstrengung des Begriffs meinen "geleistet" zu haben. Denn: "Einbildung, menschliches Wissen wird versäumt, wenn es nur eine Liste der Fakten ist oder nur esoterische Einbildung - entscheidend ist die menschliche Begegnung. Beide versperren sich dem Wesentlichen an Erfahrung; sie erlauben dem Erleben nicht, im Erlebenden eine Vorstellung vom Begegneten bis zu ihrer Übertragbarkeit auf Neues auszureifen und ein neues Unterscheidungsvermögen als die Kraft wachsen zu lassen. Gefühlsduselei und Datenhuberei stehen einander als traurige Alternativen gegenüber und sind sich gleich im Entscheidenden: die Anstrengungen des Gemüts bei Kindern und Erwachsenen über die Sinnerfahrung inmitten der Sinneserfahrung" (R.z.Lippe 1988).

## 5. Kapitel

### Sinnlichkeit und Sinn des menschlichen Lebens

#### 5.1. Der Mensch ist fortschreitende Bewegung

Kinder auf der Schaukel erfahren in fortschreitender Bewegung schaukelnd lustvoll sich im Einklang mit der Welt. Die "übergängliche Elastizität" (H.Kükelhaus) bringt eine Harmonie des Sich-Fühlens. Wenn der Mensch sich "schwingend" - in rhythmischer Bewegung - auf die Welt einläßt, kann er sich "im Sinnklang" mit der Welt erfahren: "So wird das Ineinander der Gegensätze Steigen und Fallen, Heben und Senken in der Pendelschwingung als ein keimartiges Ineinander vonstatten gehen, so - im Gleichklang mit deren Wahrnehmung wird das Auseinander von mir, dem Subjekt, und dem Pendel als Objekt ein ebenso keimhaftes Ineinander wie die Steige- und Fallkraft im schwingenden Pendel" (H.Kükelhaus 1974, S. 230).

Auch das Nacheinander der Stufen einer Treppe ersteigt der Mensch "pendelnd" mit seinem ganzen Leibe. Und auf allen Wegen kommt der Mensch "pendelnd" und "federnd" am schnellsten voran. In der Pendelschwingung der Schritte, organisch durch die Gelenke "vorprogrammiert", wird das zeitliche Nacheinander der Schritte zu einem harmonischen Miteinander "seines" Gangs. Fortschreitend geht der Mensch den "Gang" seines Lebens - im wörtlichen und im geistigen Sinn (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990, S. 242).

Für Kinder bedeutet Leben immer Bewegung. Aus pädagogischer Sicht, aus psychologischer Sicht, aus anthropologischer Sicht - immer ist Bewegung ein Hauptmerkmal des kindlichen Lebens. Kinder leben nur dann ihre Kindheit wirklich aus, wenn sie sich in ihrer Existenz in allen Dimensionen und mit allen Sinnen

bewegen. Dazu haben Psychologen und Pädagogen seit etwa 100 Jahren viele Forschungsergebnisse beigetragen und festgestellt, daß Kinder nur dann ihren Geist und ihre Psyche sinnvoll entwickeln können, wenn sie die körperliche, die leibliche Bewegung von klein auf ganz intensiv leben können. Der Mensch und besonders der junge Mensch strebt ständig einer neuen Gestalt entgegen. Es ist eine Grundeigenschaft des Lebens, daß es nur "in" Bewegung ist. Bewegungslosigkeit bedeutet Tod.

Umso problematischer ist es, wenn sich der Bewegungsalltag unserer Grundschüler kaum vom bewegungsarmen Alltagsleben der Erwachsenen unterscheidet. Daß Leben durch Bewegung erst ist und daß die kindliche Entwicklung durch Fülle oder Fehlen von Bewegungsmöglichkeiten gefördert oder behindert wird, das ist eine mittlerweile auch ins öffentliche Bewußtsein eingegangene Wahrheit. Doch wie wenig sind die Lebens- und Erziehungsräume unserer Kinder von dieser existentiell notwendigen Bedingung her geprägt!

Sicher gibt es innerhalb der curricularen Zielsetzung im Schul- und Sportunterricht vielfältige Bemühungen, Bewegungsschulung zu fördern. Jedoch ist eine am "ganzen" Menschen, am "ganzen" Kind orientierte Bewegungserziehung noch nicht genug entwickelt und das Kind als "homo sedens" ist eine wichtige Ursache für die Minderung an Lebensqualität und Lebensfreude in unserer Gesellschaft. Denn jeder Mensch - und in besonderem Maße das Kind - muß in seiner Lebenserfahrung und Leistungsfähigkeit seine leiblichen und geistigen Möglichkeiten zusammen realisieren. Nur dann entwickeln sich auch gut funktionierende Organe und Sinne, die in ihrer Gesamtheit die Basis für das Lernen, Leistenkönnen und Lebenlernen in allen Dimensionen ausmachen.

## 5.2. Von der befremdlichen Sinneserfahrung zur fragenden Sinnsuche

Der bekannte Pädagoge der Naturwissenschaften, M. Wagenschein, hat ein Leben lang Kinder beobachtet und besinnliche Analysen dazu vorgestellt, wie sich Kinder denkend, sprechend oft auch handelnd spontan verhalten, wenn unerwartete Naturphänomene eine Verwunderung in ihnen auslösen. Es setzt dann ein erstes

Fragen und Suchen ein: die ersten Regungen für ein auch physikalisches Naturverständnis bahnen sich an. "Der Weg, auf dem diese Kinder angetroffen werden, ist nicht eine schon gebahnte Straße, auf welche man sie gesetzt hätte, damit sie ihr nun weiter folgen. Niemand braucht sich zu überlegen, wer diese Kinder motivieren, interessieren oder gar begeistern könnte. Nichts braucht ihnen nahegebracht werden, es geht ihnen von selber nahe. Keiner hat sie ausgefragt. Sie haben etwas Befremdendes erlebt, und haben sich dann selber fragen müssen, was hier los sei" (M. Wagenschein, 1976, S.10ff).

In eingängiger Sprache macht Wagenschein deutlich, wie diese befremdliche Sinneserfahrung zum Fragen nach dem Sinn des Erfahrenen hinführt: Und M. Wagenschein fragt weiter: "Was setzt sie in Bewegung, fragt der Pädagoge, was lockt sie in jene Richtung, als wären sie wie in einem Vogelschwarm angeführt. Es scheint, als wäre dieser Impuls, der diesen Forschungszug in Strömung bringt, nicht jenes bewundernde und ehrfürchtige Staunen, das man vor dem Sternenhimmel empfinden kann oder vor dem Niagarafall, wie auch vor dem menschlichen Bemühungen des Sports, der Kunst, der Technik, der Wissenschaft. Nicht das große Auge der Andacht, auch nicht der suchende Blick des Sammlers von Neuigkeiten - es ist die umwölkte Stirn der Verwunderung, ja der Beunruhigung, die das Gesicht dessen zeichnet, der hier die ersten Schritte tut" (ebda).

Ein anderer bekannter, phänomenologisch orientierter Pädagoge, M.J. Langeveld, spricht in diesem Zusammenhang von "Appell der Sachen an das Menschenkind" (1968, S. 146) In seinem berühmt gewordenen Beispiel von der leeren Schachtel verdeutlicht er den Appell der Sachen an den Menschen zur Sinngebung: "Schenken wir in Gedanken einmal einem Kind eine Schachtel - Wir schenken ihm tatsächlich eine Anforderung, denn was gehört denn da hinein? Die Leere starrt einen schweigend an. So kann es nicht bleiben. Das Kind vernimmt diese Schweigestimme sehr wohl, diese Schweigestimme der Schachtel. Es schaut sich bald um, und nach einigen Minuten hat sich etwas da hineingefunden oder es steht ein kleiner Bettler vor uns. Aber was soll ich jetzt da hineintun?" Der "Appell", der "Aufforderungscharakter" der Dinge fordert den Menschen zu Bedeutungs-(Sinn-)Gebung und Handlung heraus.

Nehmen wir die Fragen der Kinder nicht ernst - und zwar so, wie Kinder heute diese Fragen stellen - leisten wir einen Sachunterricht, der Informationen bringt, aber nicht Lebenswelterklärungen. Und wenn auch uns Erwachsenen die Fragen innerlich näher sind als vorschnell tradierte, aber lebensweltferne Antworten, ist es im Sinne einer verantwortlichen Gegenwartspädagogik, sich mit den jungen Menschen zusammen auf "fragende Sinnsuche" zu begeben. Es kann eine wichtige Vorstufe für diese Grundhaltung sein, selbst als "Er-wachsener" neu zu lernen, befremdliche Sinneserfahrungen zu machen.

### 5.3. Ohne Sachphänomene keine Sinnphänomene - ohne Leiblichkeit keine menschlich sinnvolle Geistigkeit

Pestalozzi schreibt in seinem Stanzer Brief (1782): "Die Schule bringt dem Menschen das Urteil in den Kopf ehe er die Sache sieht und kennt." Diese Kritik an einer Schule, die einseitig kognitiv orientiert ist, haben alle reformpädagogischen Strömungen seit dem 17. Jahrhundert aufgegriffen. Die Anforderung, mehr Anschauung, mehr Sinnlichkeit direkt in die Schule hineinzutragen, hat besonders die sogenannte "Pädagogik vom Kinde aus" um die Jahrhundertwende betont (Montessori, Scharrelmann, Ellen Key, Gansberg, Kerschensteiner u.a.).

Die Strömung der Neuorientierung am sogenannten "Kind" im vergangenen Jahrzehnt hat sich ebenso engagiert gegen eine vereinseitigende sogenannte "Verwissenschaftlichung" und falsche Akademisierung des Unterrichts gewandt, in denen bereits in den Grundschulen Theorien und Formeln, abstrakte Begrifflichkeit und abstrahierte Leitsätze höher geschätzt wurden als eine aus der konkreten Erfahrung gewonnene Erkenntnis. Besonders für die naturwissenschaftlichen Fachinhalte ist die Art der Erkenntnis- und Wissensaneignung zu diskutieren, wenn nach dem Sinn der gewonnenen naturwissenschaftlichen Kenntnisse gefragt wird - und dazu liegen in Schule und Alltagsleben oftmals Mißverständnisse zugrunde.(vgl. M.Wagenschein 1976)



Musik gleich Lufterschütterung oder Wellenlänge, Wärme gleich Molekularbewegung, Farbe als elektromagnetische Wellenlänge: das kennzeichnet die Phänomene der Alltagswelt eben nur unter einem ganz kleinen Sektor, dem Physikalischen und nicht unter dem gesamten alltagsweltlichen Phänomen. Was Musik und Farbe für den Menschen an vielfältiger Sinnes- und sinngebender Lebensqualität bedeuten können, überschreitet physikalische Erklärungsmodelle vielfach - das zeigt nicht zuletzt die bunte meditative Kulturszene der Gegenwart in diesen Bereichen.

Kinder können noch unterscheiden, daß blau nicht gleich blau ist, rot nicht gleich rot, grün nicht gleich grün - daß eine blaue Kornblume anders "blau" ist als ihr blauer Pullover, daß andere Erfahrungs- und Empfindungsqualitäten da sind. An Kinderzeichnungen kann man das oft anschaulich ablesen, wenn Empfindungsqualitäten für das Kind die Wahl dieses oder jenes Farbstiftes bestimmen und nicht die "natürliche" Farbgebung blau, rot, grün.

Die kindliche Sacherfahrung wird begleitet von Emotionen und Denkprozessen. Die kindliche Sacherfahrung ist nicht zu trennen von dem, was Kinder fühlen, von dem was Kinder denken. Eine analytische Scheidung in das, was Kinder fühlen, spüren, mit ihren 5 Sinnen wahrnehmen oder was sie denken, das können wir als Erwachsene tun. Kinder selbst empfinden, erleben diese Situationen komplex, denn: "Wahrnehmen ist leibgebunden und das heißt, sie wird über alle Sinne ganzheitlich erfahren und gewinnt dadurch eben ihre Intensität. Kinder behalten ein ursprünglich vitales Verhältnis zu ihrer Umgebung und zu den Menschen. Ihre Wahrnehmung ist sinnlich bestimmt und diese Sinnlichkeit führt zu Sinnerfahrung hin" (D.Baacke 1984, S.133).

9-jährige Kinder haben in dieser Hinsicht ein Optimum erreicht in ihrer Entwicklung, sie denken nicht zu kompliziert, sie verlieren sich nicht in weitergehenden Abstraktionen, bleiben aber sachbezogen, d.h. die Waage "Denken-Fühlen" ist dort, wo wir die Kinder in diesem Alter "sie selbst" sein lassen, relativ im Gleichgewicht.

Als Pädagogen und Lehrer sollen wir deshalb vor allem in der Grundschule dafür Sorge tragen, daß die Kinder ihre Erkenntnisse und Sinnfragen konkret an den Dingen oder zumindest an den "Phänomenen" der Lebenswelt erarbeiten können. Der ganze

Leib, mit allen Sinnen, ist dabei der "Organismus des Denkens". Erst im Anschluß an die phänomenalganzheitlichen Erfahrungen der Kinder kann die Schule erklärende Modellvorstellungen und Fachbegriffe vermitteln - diese aber zum Zwecke des besseren "Verstehens" der lebensweltlichen Phänomene. Das Erkenntnisniveau der Schule liegt zwischen den alltäglichen Phänomenen und der wissenschaftlichen Fachwelt. Im "guided discovery learning" wird dieses Erkennen im Sinne "des Stehens auf den Phänomenen" (M.Wagenschein) gesucht. Aus körperlichen Vorgängen in Sinnesorganen und Gehirn "wird" im Umgang mit den konkreten Dingen die Welt - immer wieder anders und immer wieder neu für den Menschen. Und die Kinder stellen uns Erwachsenen immer wieder neue Fragen dazu.

Gerade die Sachphänomene der heutigen unsicher gewordenen Lebenswelt können in "gemeinsamer Befragung" durch Erwachsene und Kinder zu Sinnphänomenen werden. Kinder helfen, die notwendige Leiblichkeit dort einzubringen, wo vorschnelle Theoretisierung zu Unwahrheit führt.

#### 5.4. Das menschliche Leben ist Sinngebungsarbeit

Der Sinn des menschlichen Lebens ist kein "vorweg"-gegebener Sinn; er schließt sich erst auf dem Weg der sinnlichen Lebensführung des Menschen M.J. Langeveld (1968 S. 143) hat diese These in 3 Schritten entfaltet:

1. Der Mensch hat eine Welt und ist mitsamt dieser Welt in eine Aufgabe hineingebunden. Die Welterfahrung die Dingerfahrung ist - das merkt man vor allem schon beim Kind nicht vorgesetzt, sondern Welt und Dinge sind für den Menschen eine Aufgabe. Er wird durch die Alltagsdinge aufgefordert, zu handeln.
2. Die Aufgabe, die dem Menschen zukommt, ist eine Deutungs- und Sinngebungsarbeit.
3. Die Deutung oder Sinngebung kann außerordentlich verschiedene Sinnbezüge aktualisieren. Die Sinngebung ist nicht festgelegt."

Auf welche Weise die Sinngebung und Deutungsarbeit geschieht, ist vor allen Dingen durch die Art des sinnlichen Umgangs mit den Dingen und Gegebenheiten der Umwelt und der sinnlich sinnhaften Kommunikation mit anderen Menschen bestimmt.

Solche "Kreativität" im Umgang mit den Dingen haben Kinder auch heute noch - auch wenn wir Erwachsene oft meinen, unsere "normierte" Lebensführung schon möglichst früh auf sie "übertragen" zu müssen - und das oft genug noch durch unsinnige Erziehungsziele wie "Das tut man nicht!" Dabei hat die Kreativitätsforschung schon seit geraumer Zeit empirisch nachgewiesen, daß die Flexibilität, Vielseitigkeit und der Ideenreichtum Kennzeichen hoher (zumindest) pragmatischer Alltagsintelligenz sind! Die sinnliche Beschränkung in der alltäglichen Lebenswelt zwingt uns heute geradezu, "erfinderisch" zu werden und "erweiternde" Sinngebungen vorzunehmen, wenn Sinnstiftung in der Routine des Alltagslebens nicht verloren gehen soll. Daß Dinge, Situationen und Menschen für uns "Sinn haben" und bedeutsam sind, ist eben nicht eine schicksalhafte Vorgegebenheit unseres Lebens, sondern: Sinn ist weithin von unserem individuellen Bemühen um "Sinngebung", von unserer "Sinngebungsarbeit" abhängig.

Trotz alles "Determinismus" und trotzend aller Einschränkungen in der Handlungsfreiheit des Menschen haben die Menschen auch heute wieder erkannt, daß der Mensch keine Maschine ist und nie wie ein Roboter funktionieren kann - mögen seine alltäglichen Lebensbedingungen noch so "computergesteuert" sein. Und wenn heutige Grundschulkinder sich danach sehnen, daß ihnen ein "Computer-bit" das Erlernen von Kenntnissen in allen "Lernfächern" abnimmt, dann wohl nur aus der Sehnsucht heraus, frei zu werden - frei zu sein von den Leistungszwängen einer rotierenden "Bildungsmaschinerie"- endlich "tun zu können, was ich will".

## 6. Kapitel

### Mit den Sinnen auf der Suche nach Wirklichkeit

#### 6.1. Der Mensch will die Welt in den "Griff" und "Begriff" bekommen

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

In unserer Schul-"Bildung" geschieht Ähnliches - das kann man an vielen sachunterrichtlichen Unterrichtseinheiten in Schulbüchern, Lehrerhandbüchern und Schulpraxis sehen, z.B. wenn das Thema "Der Kirschblütenzweig" sachunterrichtlich "erarbeitet" wird. Die Perspektive wird eng, die Sachperspektive und auch der Blick der Dinge, die Gestik, alles bekommen eine Eingrenzung, eine "begriffliche" Präzisierung auf das "Ding Kirschblütenzweig" hin. Das wird an der Handgestik deutlich, wie die Kinder z.B. Blüten erkunden. Der Kirschblütenzweig wird nicht mehr in seiner Ganzheitlichkeit, wie er am Baum ist, erfahren. Kirschbaum und Insekten, wie sie in der Natur draußen sind, werden zu didaktischen Zwecken eliminiert. Das "Ding" bekommt einen begrenzten Ausschnitt, in dem es genau "untersucht" wird. Das ist typisch am naturwissenschaftlichen Erkunden, das wir in unseren Schulen versuchen. Wir wollen die Kinder hinführen zu einem begrifflich genauen Erkennen.

Aber wir wissen - und manchmal bringen uns gerade heute die Kinder wieder dazu, daß es noch einen anderen Weg des "Be-greifens" der Dinge der Welt gibt. R.z.Lippe (1987, S. 359ff) führt für diese Art naturwissenschaftlichen Erkundens den Begriff der (goetheanischen) Begegnung an: "Begegnung ist keine Sache des Augenblicks. Natur erforschen sollte man nicht im Labor mit einem Experiment machen wollen. Sonst bleiben wir in dem Erlebnis stecken oder wir erfassen nur Daten der Naturdinge, aber nicht das ganze Wesen".

Begegnung führt auch zum "Begriff", aber nicht durch den einseitigen "Zugriff". Das, was deutlich wird, wenn das Kind sich freut: so "ist" die Pflanze, der Stein, die Nuß, die Blüte - das geschieht nicht nur durch objektives Erkunden, denn dabei verleiht das Subjekt draußen - und das verlangt eine nur empirische Naturwissenschaft. Humane "Begriffs"-Bildung in unserem Unterricht heißt immer auch: die Begegnung geschehen lassen und den voreiligen "Begriff" zu vermeiden.

## 6.2. Der bloß "registrierende Blick" übersieht die Wirklichkeit

Eine Fehlform unseres abendländischen Denkens und Lebens ist der bloß "registrierende Blick". "Der bloß registrierende Blick zerstört die Natur", sagt C.Fr. von Weizsäcker (1947). Wenn der Wissenschaftler ein "Stücken Natur" seinem Experiment unterzieht, zerstört er es; wir müssen hinzufügen, daß er auch sich selbst dabei zerstört. In dem er das Begegnende zum Gegenstand macht, als Objekt seinem Urteil unterwirft, löscht er in sich selbst das eigentlich Subjekthafte aus. Er erhebt sich zwar zum Herrn der Versuchsanordnung, doch dieses Subjekt ist genauso still gestellt wie der Gegenstand". So wird im schulischen Beispiel die Blüte im Blütenstand zerstört, wenn Schüler registrierend sogenannte "biologische" Daten erfassen sollen, wenn sie mit naturwissenschaftlichen Methoden wie messende Untersuchung und datenerfassendem Experiment die biologischen Merkmale der "Wirklichkeit Blüte" erforschen. Oft wird so an "Erkenntnis" von den wirklichen Dingen gewonnen, was nur eine Teil(e)-Erkenntnis ist, so wie Blüten, Blumen oder Tiere reagieren, wenn sie schon (fast) tot sind. Das Lebendige selbst aber bleibt oft außerhalb dieser Erkenntnis.

Diese Kritik muß man auch an eine eng empirisch orientierte pädagogische Forschung herantragen: Kinder, in ein Labor gesetzt, und so untersucht: erforscht man da die "wirklichen" Kinder? Wenn man zum Beispiel dem Invarianzversuch von Piaget in einer 1.Schulklasse durchführt, wo dreißig unterschiedliche Kinder mit sehr unterschiedlichem Vorwissen sitzen, kann man erleben, daß von Kindern

Reaktionsweisen kommen, die bei Piaget überhaupt nicht erfaßt sind, weil er eben eine spezifische Laborsituation an"setzte".

Unsere Zeit ist durch die Betonung einer reduzierten "Perspektive" zu den Dingen und den Menschen in einen gewissen Erkenntnis-Engpaß hinein gekommen. Technik, Politik, auch die heutige Art von Lehrerbildung sind das Ergebnis einer mit "verkürztem Blick" durchgeführten wissenschaftlichen Erforschung der Welt. Konrad Lorenz hat seine Gänse nicht ins Labor geholt, sondern ist zu ihnen an den Weiher hinausgegangen und hat ihr Verhalten im Blick auf ihre natürliche Lebensweise erforscht - zumindest genausoviel "Lebensnähe" müßte die pädagogische Forschung aufbringen, wenn sie Kinder verstehen lernen will.

Forschung, die dem Menschen als Ganzen gerecht werden will, muß Wege gehen, die den nur materialen, physiologischen Weg überschreiten. Und dazu gibt es auch in der abendländischen Geistesgeschichte recht verschiedene Wege. Von der philosophischen Schule, die sich vor allem an Husserl orientiert der sogenannten "Phänomenologie", möchte ich ein Beispiel anführen, das pädagogisch bedeutsam ist: Wenn wir das Phänomen Gesicht oder das Phänomen Auge erforschen wollen, dann steht schon fest, daß wir einem bestimmten Vorbegriff von Auge oder Gesicht haben. Aber diesen Vorbegriff, was ein Gesicht, was ein Auge ist, hat ein Kind oder ein Erwachsener nicht durch empirische Forschung gewonnen. Oder wenn wir z.B. im Unterricht mit den Kindern "durchnehmen", was das Auge "ist", und die Kinder können die biologischen Fachbegriffe genau unterscheiden, das Physiologische genau zeigen, dann darf sich ein Lehrer nicht einbilden, daß Kinder erst dann, wenn er das mit ihnen gemacht hat, wissen, was ein Auge ist.

Der Säugling, der in das Gesicht der Mutter blickt und der das Gesicht, auch wenn er es vielleicht nur wage sieht, als zuwendendes, entgegenkommendes erfährt, der hat vom Auge und von dem, was das Auge für den Menschen bedeutet, mindestens genausoviel Wichtiges erfahren.

Um die Dinge möglichst genau zu "sehen", hat der neuzeitliche Mensch die scheinbar zu geringe Sehkraft des Menschen "über-stiegen" und mit der "camera obscura" in der Dunkelkammer des wissenschaftlichen Untersuchungslabors die Dinge detailreich zu "besichtigen" versucht - aber der "obscure" Blick wurde zum "abgesonderten" Blick und zu absondernden Blicken von den Dingen und vom Menschen selbst. Mit der Anstrengung, die Dinge in der Begrenztheit des menschlichen Blickes isoliert sehen zu wollen, hat der Mensch die so gesehenen Dinge auch in seine eigenen Grenzen eingebunden (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990, S. 252ff).

"Haben wir nicht die tausendjährige Erfahrung, daß die Dinge umso stummer werden, je deutlicher wir ihnen den "optischen Spiegel ihrer Erscheinung vorhalten". (Franz Marc 1987, S.24)

### 6.3. Mit allen Sinnen heute den wirklichen Bildungssinn wieder finden

Sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen ist ein altes Anliegen von Bildungsbemühungen, ganz gleichgültig von welcher Provenienz und aus welcher Zeit. Der lange, mühsame Weg des Sich-oder-andere-Bildens hat heute - im letzten Jahrzehnt hinein ins Jahr 2000 - ein neues Gewicht im öffentlichen Bewußtsein erhalten. Dabei nehmen viele Pädagogen in diesen Jahren innerlich Abstand von einer nur erfolgsorientierten, lerneffektiven Sicht der Bildungsprozesse, welche ein Streben nach perfekt funktionierenden Lern- und Leistungsstrategien in unserer Gesellschaft als Maß bildungspolitischer Bemühungen setzte. So wie der "Mensch als Maß der Schule" (Affemann 1976) wird auch wieder der Sinn und Lebenssinn als "Maß" des Bildungsgeschehnes gefordert. Denn der Sinnverlust im Leben und Lebensalltag wird von vielen heute auf vielfältige Weise erlebt - von Erwachsenen und Kindern auf je eigene Weise. Und daß Sinne und Sinn eng zusammengehören, daß Lernen nicht nur eine Frage des Intellekts ist, sondern auch mit den Füßen, mit den Händen und mit dem Herzen geschieht, wird in letzter Zeit nicht nur in der meditativen Kulturszene,

sondern auch in Schulpraxis, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung anschaulich verdeutlicht.

Eine wichtige pädagogische Aufgabe ist es heute, mit den Kindern gemeinsam den Weg von den Sinnen zum Sinn zu gehen. In der allseitig erfahrenen Wahrnehmungskrise der Gegenwart ist für den Menschen die Bedeutung und der Sinn der Dinge und des Lebens unklar geworden. Sinnlich erfahrene Wirklichkeit wird von vielen Menschen als "Kulissenwirklichkeit" (Wiese) oder "zerrissene Wirklichkeit" (Hegel) erfahren. Welchen gültigen Zugang zur Welt können unsere Sinne uns heute noch schaffen? Der Siegeszug der technologischen, von den realen Dingen abstrahierenden Verlust hat den Menschen als Ganzes vernachlässigt und aus der umfassenden Wirklichkeitserfahrung herausgenommen. Das impliziert einen Verlust der Orientierungskraft der Vernunft und einen Verlust der Sinnessicherheit im Zuge der sinnesverarmten Lebensführung.

Die Frage, welche heute von Wissenschaftlern, Anthropologen, Philosophen und in anschaulicher Weise von Künstlern und Dichtern neu gestellt wird, lautet: Gibt es für uns Menschen der Gegenwart ein Denken und Leben, das nicht losgelöst von den Dingen der Erde ist? Was bedeutet die Erde, die Materie für uns? Haben Materie und Erde für die menschlichen Sinne noch so viel Sinnlichkeit, daß sie Sinnstiftung bewirken können?

Eine mögliche und wichtige Antwort hat auf diese Frage Victor von Weizsäcker (1940, S. 3f) in seiner Theorie vom "Gestaltkreis" als Einheit von Wahrnehmen und Bewegen gegeben: "Um Lebendes als Lebendes wahrzunehmen, muß man sich an der Bewegung des Lebens beteiligen. Leben finden wir als Lebende vor; es entsteht nicht, sondern es ist schon da, es fängt nicht an, denn es hat schon angefangen. Am Anfang jeder Lebenswissenschaft steht nicht der Anfang des Lebens selbst, sondern die Wissenschaft hat mit dem Erwachen des Fragens mitten im Leben angefangen."



Und diese Transformation, dieses Transzendieren von den Sinnen zum Sinn, beginnt bei uns selbst, in unserem eigenen Leibe: "Heute können wir uns nicht mehr der Einsicht verschließen, daß der Leib in allen seinen Prozessen überhaupt nur durch das existieren kann, was bisher Theologie und Philosophie für sich allein in Anspruch genommen haben: durch Transzendieren, das heißt durch Ablösen von sich selbst, durch Preisgabe an das Sein, durch Entsicherung. Dies ist einer der entscheidenden Schritte, die wir in den nächsten Generationen zu tun haben - die Entdeckung des Leibes als eines dynamischen Universums oder einer universalen Dynamik. Wir sind jetzt dabei, uns in das äußere Universum vorzuwagen oder hineinzufühlen. Aber wir kommen nicht darum, die Symmetrie zu diesem Ausbruch in die Fernen des Weltraums im Allernächsten, in unserer Leib-Körperlichkeit, zu entdecken und herzustellen. Erst dann haben wir die beiden gegensätzlichen Pole ausbalanciert" (H.Kükelhaus 1979, S.46f).

Kinder gehen diesen Weg ganz natürlich - auch heute noch! Kinder gehen den Weg vom Leib hinein in Herz und Geist, den Weg von den Sinnen zum Sinn.

#### 6.4. Erwachsene erkunden und interpretieren die Wirklichkeit auch für die Kinder

Nun wäre es aber ein Mißverständnis, wenn wir Erwachsene unser Selbstverständnis nur "von den Kindern" her definieren wollten. Vielmehr wird doch gerade in der Zeit der "post-antiautoritären" Pädagogik deutlich, wie sehr es Kindern nicht gut tut, wenn sie mit Erwachsenen aufwachsen, die ihnen gegenüber keinen eigenen Standpunkt, keine "Erwachsenen - Perspektive" vertreten.

Die Sehnsucht nach "Orientierungsverhalten" durch Erwachsene, das Verlangen nach "Ordnung schaffen" von Erwachsenen wird heute von Kleinkindern und Grundschulkindern deutlich kundgetan. Und wenn unsere Gesellschaft die Neigung zum "Rechts-Reaktionismus" von Jugendlichen beklagt, muß ganz klar auch das Fehlen von "Aktion" und sinnvoller Lebensführung auf der Erwachsenenenseite als

Ursachenmotiv angegeben werden. Das "Vorweg" an Lebenserfahrung und Lebenswissen des Erwachsenen (Pädagogen) braucht jeder junge Mensch, um in seine eigene Lebensgestaltung hineinwachsen zu können. "Vor"-bilder im Pädagogischen sind für die Nachahmung oder auch Entgegensetzung der "Eigen"-Bilder unabdingbar.

Das eigene sinnliche Erfassen der Wirklichkeit ist nur die eine Seite der Medaille des Weltbezuges - die andere liegt in der Auseinandersetzung (durchaus im wörtlichen Sinn!) mit der Wirklichkeit, und dazu gehört auch die Wirklichkeitsdeutung durch den anderen Menschen.

In diesem Sinne ist auch der "Kunde"-Begriff jahrhundertlang in der Grundschultradition verstanden worden. Heimatkunde "geben" bedeutet demnach "Kunde geben" von der Wirklichkeit und nicht nur "über" Sachen unterrichten. Die eigene Deutung, das Ding- und Weltverständnis des Gebers geht in Heimatkundeunterricht an die Schüler über. Es soll ein Unterricht sein, in dem Austausch, Begegnung zwischen Lehrer, Kind und Lerngegenständen stattfinden darf, wo sich der Lehrer in diesen Austausch mit hineinbegibt.

Das Miteinander, das "Integrative", d.h. das Zueinander, das Sprechen miteinander ist Grundlage für Unterricht und Erziehung. In diesem sozialen Miteinander erfahren wir Menschen auch Sinn und "den" Sinn von Dingen und Menschen. Allerdings ist dieses "Miteinander" kein automatischer Vorgang, sondern immer in menschlicher Verantwortung als Gestalt menschlicher Freiheit zu vollziehen: "Vielleicht muß man in einigen Fällen die entstehende Beziehung zwischen Dingen und Menschen auch verweigern, weil einem der erste Eindruck dazu rät... Jedenfalls darf nicht die Ahnung verdinglicht werden, wie der geübt verklärte Blick derer, die schon im voraus wissen, wie begeistert sie sein werden oder wie ablehnend" (R.z.Lippe, 1987, S. 359).

Hier wird deutlich, wohin wir unsere Kinder "unterrichtend" führen sollten. Viele wissen heute "altklug" schon im voraus alles. Das Urteil aufschieben, bis genau geprüft ist, das Urteil in der Menschen- und Dingerfahrung aufschieben vor allem

dann, wenn es allzu angenehm "unmittelbar" kommt - ein Erziehungsziel für den heutigen Sachunterricht (und das Verhalten in der öffentlichen Meinungsbildung!)! Wir Erwachsene sind heute besonders aufgefordert, den Kindern die Wirklichkeit so zu interpretieren, daß nicht vorschnelle, (oft angenehme) Urteile die Wirklichkeitserfahrung verfälschen - auch Enttäuschungen und Unvermögen bei der Erkundung und Deutung der Welt zu ertragen müssen gelernt werden.

## 6.5. Nur mit Sinnen und Sinn erkennt der Mensch die ganze Wirklichkeit

Es gibt seit mindestens einem Jahrzehnt in unserer westlichen Zivilisation ganz verstärkt den Ruf nach einer neuen "Kultur der Sinnlichkeit" - die öffentlichen Medien und Publikationsjournale verdeutlichen diesen Wunsch auf manchmal recht ansprechende, aber so manches Mal auch recht überraschende Weise. Nicht immer überzeugt diese Aufforderung zu einer neuen Sinnlichkeit, und gerade Pädagogen fragen mit Nachdruck, wo denn der "Sinn" der neuen Sinnlichkeit liege?

Am viel gedeuteten Beispiel der "Samenkornübung" wird anschaulich, wie aus pädagogisch-anthropologischer Sicht, welche den "ganzen" Menschen im Blick hat, diese Sinnlichkeit zu verstehen ist. (vgl. Oaklander 1987)

Pflanzen, Bäume, und auch wir Menschen wachsen und vergehen. Schulbücher, Klassenzimmerwände und Unterrichtsstunden "unterrichten" darüber. Schulkinder beobachten das Pflanzenwachsen auch mit dem Metermaß. Aber messen alleine wäre Seziererei oder Datenhuberei. Andererseits: Pflanzen nur mit Riechen, Fühlen, Empfinden wahrzunehmen wäre Gefühlsduselei. Und als Lehrer muß man acht geben, daß Unterricht nicht den Eindruck des "rotierenden Rades", des "immerwieder-Gleichen" hinterläßt. Jedes Leben ist "eigen" und neu. Das abgefallene Blatt wieder an den Baum nageln wollen, das ist nicht wahrhaftig und überzeugt auch Kinder nicht. Der Tod gehört zum Leben - zum "ganzen" Leben. Wenn Kinder das gemüthhaft erfahren, dann sind Erlebnis und Wissen, Sinnliches und Sinnvolles zusammen da. Das Naturgeschehen wird zum Weg der Selbsterfahrung; das Sichselber-in-das-Leben-der-Natur-hineinfühlen zum Naturgeschehen.

Auch bei unserem Umgang mit Bäumen können wir - oft schön zusammen mit Kindern - diese ganzheitliche Naturerfahrung als Wirklichkeitsmitteilung erkennen. Wenn wir in der Stadt einen Baum anschauen, haben wir meist einen anderen Blick darauf, als wenn wir am Wochenende irgendwo "in der Natur" unter Bäumen sitzen, und wieder einen ganz anderen Eindruck, wenn wir im Urlaub Bäume erleben. Der Kontext des Erlebens bestimmt das Baumerlebnis mit. Und was geschieht, wenn man in einer Gruppe von drei, vier oder fünf Bäumen, im Kreis gepflanzt, sitzt und sich dem unmittelbaren Empfinden überläßt? Dazu hat R.z.Lippe ein Beispiel für sinnvolle Begegnung und sinnlich-sinnvoller Wahrnehmung beschrieben: "Wir begeben uns an einen uns guten Ort z.B. auf eine Wiese zwischen Bäume. Dort stehend oder sitzend öffnen wir für eine Weile die Augen, lassen die Momente des Sehfeldes sich uns mitteilen, ohne auf irgendetwas einen Blick zu richten. Nach kurzer oder längerer Weile wird unser Verhältnis zu den Gegenständen der Wahrnehmung zu den Bäumen, sich grundlegend verändern, wie sehr wir auch sonst das Hinsehen und Hinstarren gewohnt sein mögen. Während wir etwa mehrere Bäume, die eben noch vor uns rechts und links neben uns gestanden haben, gleichzeitig und gleichermaßen aufnehmen, mit unserem ganzen Leib, beginnen sie um uns herum zu stehen. Die Wiese wird unser mit ihnen gemeinsamer Ort.

Wir spüren da, wo wir neben und hinter uns nicht mehr sehen, Bäume und Öffnungen. So ungefähr wie man nach einer Weile in einem dunklen Zimmer tastend Möbelstücke schon wahrzunehmen beginnt, noch bevor man sie berührt. Im Spüren aus dem Abstand hinter uns wird auch das Sehen vor uns verändert. Wir empfinden die Schwahrnehmungen zunehmend als eine Bestätigung und Ergänzung einer anderen Wahrnehmung. Wir erleben uns selber als Körper in diesem Raum, wie die anderen Körper, denen wir da leiblich begegnen. Raum als abstrakte vorgegebene Kategorie wie Kant zum Beispiel gedacht hat, läßt sich in Bewegungen des Wahrnehmens und in wahrgenommene Beziehungen auflösen. Im gelebten Sinn entsteht so der Raum allererst. Wir werden vielleicht sogar Bäume unter Bäumen; als Baum unter Bäumen werden wir in die Einheit unserer Gegenwärtigkeit geführt, in der der ganze Mensch, nicht nur sein Auge, sieht" (R.z.Lippe 1987, S. 356).

Die einzelnen Wahrnehmungen der unterschiedlichen Sinne des Menschen haben isoliert noch keinen Sinn; die Sinneswahrnehmungen bieten bestenfalls die einzelnen "Buchstabenkörper" für den Aussage-Gesamtsinn von Worten und Sätzen. Der Weg von den Sinnen zum Sinn ist für den Menschen ein Weg, den er selbst gehen muß. Es wäre ein "Holzweg", das hohe Maße ausgelebter Sinnlichkeit als Maß für menschliche Sinnerfahrung machen zu wollen. Eine von Geist, Seele und Gemüt isolierte Sinnlichkeit macht sogar den Menschenkörper und noch vielmehr den Menschen als "Ganzen" müde und elend. Im Fortgang der "Divina Comedia" (Dante) wird der sinnlich-begreifenwollende Zugriff des Menschen auf die Welt immer bedeutungsloser - aber die "Blickkraft" nimmt mit der Kraft und Tiefe des geschauten Lichts zu, das die Dinge widerspiegeln - nur so erkennt der Mensch die ganze Wirklichkeit. (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990).

## 7. Kapitel

# Begegnung als menschengemäße Erfahrung der Welt

## 7.1. "Un-mittelbare" Begegnung mit den Dingen als Unterrichtsprinzip

Spätestens seit J.A. Comenius (1592 - 1670) ist dem abendländischen Denken ganz bewußt gemacht worden, daß jede schulische Bildung lebensfern und wirkungslos ist, wenn sie ihre unterrichtlichen und erzieherischen Bildungsbemühungen nicht auf der Basis realer Anschauungen aufbaut. Mit programmatisch gewordenen Forderungen hat Comenius in seiner "Didactica Magna" und in seinem "Orbis sensualium pictus" immer wieder die Einheit von Sachlichem und Sprachlichem, von Lebensnähe und Sach- bzw. Facherklärung betont. Grundprinzip aller Bildungsarbeit ist es demnach, "so viel als möglich die Weisheit nicht aus Büchern (zu) schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen... Die Dinge müssen den Dingen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Fühlbares dem Gefühl. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein ...mit realer Anschauung gemacht werden" (J.A. Comenius 1627). Die Anschauung der Welt - mit allen Sinnen vollzogen - führt nach Comenius zur Erfahrung vom Sinn der Welt.

Sach"ansichten" und Welt"sichten" sind auch von J.H. Pestalozzi (1746 - 1827) in enger gegenseitiger Beziehung und Bedingung erläutert worden. Als Pädagoge, der aus dem pädagogischen Tun und fürsorglichen Leben mit Kindern heraus seine pädagogischen Theorien entwickelte, hat er immer wieder aufgezeigt, wie bildungsgrundlegend es ist, "den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, ins Auge zu fassen" (vgl. bes. das "Buch der Mütter" und "ABC der Anschauung").

Die konkrete Anschauung der Dinge der Lebenswelt war im abendländischen Bildungsdenken eine Forderung, die deshalb von Schulreformern und pädagogischen Erneuerern so intensiv vertreten wurde, weil die reale Schulwirklichkeit oft weit entfernt war von einer un-mittelbaren Anschauung und Begegnung der Schüler mit den Dingen der Welt. Eine "Lern- und Buchschule" hat sich nicht nur im 19. Jahrhundert breit gemacht. Es scheint im "Wesen" der "Institution Schule" zu liegen, "Wortstudium anstelle von Sachstudium" besser betreiben zu können, lieber betreiben zu wollen und erfolgreicher beschreiben zu können. Davon zeugen viele Schulerinnerungen von Schülern aus Gegenwart und Vergangenheit. Doch bis heute treten "Reformpädagogen" und "alternative Schulkonzeptoren" nachdrücklich und phantasievoll dafür ein, daß "Schule und Leben" sich als zusammengehörig erfahren möchten, daß Begriffe und Dinge, Anschauung und Weltanschauung, Sachinhalte und Sinnaussagen in ihrer gegenseitigen Verwiesenheit und Bedingtheit im Bildungsgeschehen gesehen werden.

Besonders in der Grundschulbildung ist das Prinzip der Lebensnähe, der Heimatorientierung, der un-mittelbaren Begegnung mit den Bildungs"gegenständen" das Leitprinzip unterrichtlichen Arbeitens (vgl. Bäuml-Roßnagl 1979, S.78 ff). Für das Fach "Sachunterricht in der Grundschule" wird immer wieder betont, daß die "un-mittelbare Begegnung" mit den "Sachen" als Unterrichtsgegenstand über Wahrnehmungen und Handlungen der Kinder erfolgen sollte. So zeigt zum Beispiel der Lehrer den Gebrauch von Säge, von Bohrer - von Werkzeugen. Er führt in den Umgang mit der Waage ein, mit anderen Meßgeräten - oder er veranlaßt Kinder,

selber zu bohren, zu sägen, zu wiegen oder zu messen. Wenn Lehrer und Schüler so konkret miteinander dem Unterrichtsgegenstand "begegnen", ihn sehen, hören, riechen, fühlen, "an ihm" weiterdenken, auch nach seiner Bedeutung, nach seinem Sinn fragen, wird ein un-mittelbarer Zusammenhang von Sache und Sinn, von Dingen und Worten erfahrbar.

Solcher Unterricht setzt fort, was Kinder von frühester Kindheit an durch Aufheben, Fallenlassen, durch Balancieren, Laufen, Brechen, Biegen usw. erfahren, nämlich die sinnliche Grundlage der Begriffe. Kinder lernen die Dinge der Welt dann so erfahren, wie sie nur dem Menschen möglich ist: mit Sinnen und Sinn! Ohne die konkreten sinnlichen Erlebnisse und Erfahrungen ist alles, was wir in der Schule an kognitiver Begriffsvermittlung, an Lernkenntnissen oder auch an dem oft plakativ gebrauchten Wort "wertorientiertes Handeln" vermitteln wollen, ohne "Boden", ohne Bedeutung. In der Begegnung der Sinne mit den Dingen erschließt sich dem Menschen der Sinn der Dinge - von Kindern können Erwachsene auch hier viel lernen.

## 7.2. "Ver-mittelte" Begegnung in der modernen Lebenswelt

Un-mittelbar, d.h. ohne "Mittler", ohne Ver-mittlung den Menschen und den Dingen unseres Lebens begegnen zu können - davon träumen in unserer modernen Welt viele Menschen. Die Un-Mittelbarkeit der Begegnung mit Menschen und Dingen gelingt uns "Heutigen" nicht mehr alltäglich. Zu viele "Mittler" schieben sich zwischen uns und andere(s). Bildschirm und Kopfhörer "vermitteln" unseren Augen und Ohren die Bilder und Töne der Welt - diese Bilder und Töne in ihrer realen Gestalt zu erleben gelingt dem modernen Menschen viel seltener als ihre audiovisuelle "Übertragung" zu erfahren. Es ist wohl übertrieben, wenn ein bedeutender Pädagoge der Gegenwart das "Verschwinden der Wirklichkeit" (H.v.Hentig) in unserer Lebenswelt beklagt - aber

ein auf wenig Raum und Zeit unseres Alltags zurückgedrängter direkter Kontakt mit den "wirklichen" Dingen unserer Lebenswelt ist überall festzustellen.

Meist "begegnen" uns Dinge und Menschen "vermittelt" - durch den "Blick" anderer gesehen in Fernsehen, öffentlicher Presse und gesellschaftlicher Meinungsbildung. Das Schlagwort von der Wirklichkeit aus "2. Hand" wurde geprägt, um auszusagen, daß Erwachsene und Kinder heute nur noch selten "mit eigenen Händen" das Leben "in den Griff" bekommen können, daß ihnen in einer "mediatisierten" Welt kaum noch die Möglichkeit geboten ist - weder im Lern- noch im "Arbeitsprozeß" - selbst "Hand anlegen" zu können, um die Lebenswelt zu gestalten.

So wichtig in unserer medial vermittelten Lebenswelt das Nachdenken über die sinnesverarmte Gegenwartskultur ist, so wenig ist es m.E. sinnvoll, einer "Wirklichkeit aus 1. Hand" unter allen Umständen den Vorzug zu geben gegenüber einer "Wirklichkeit aus 2. Hand". Was z.B. die Schule betrifft: Es kann wohl nicht nur darum gehen, daß wir als Lehrer Wirklichkeiten aus erster Hand in die Schule "hinein"nehmen. Darüber hat Comenius auch schon nachgedacht. Wenn man bei ihm nachliest, finden sich in seinen Schriften Stellen, wo er sagt: alles was innerhalb der Schule stattfindet und selbst, wenn du eine Blume ins Schulzimmer mit hineinnimmst, ist das nicht die originale Wirklichkeit. Es ist schon eine Wirklichkeit, die aus ihrem normalen, aus dem realen Wirklichkeitszusammenhang herausgenommen ist. Darüber nachzudenken haben die Pädagogen weithin versäumt.

Was ist Wirklichkeit?

Wenn wir diese alte Frage heute als Pädagogen neu stellen, dann kommen wir nicht darum herum, daß wir die Medien, wie sie Kinder heute erfahren, die sogenannten öffentlichen Medien: Fernsehen, Kassettenrekorder, Audiomedien, Videoclips, daß wir alle diese Medien als Vermittler der Wirklichkeit kritisch ernst nehmen in ihrer Wirklichkeit! Sie haben nicht nur eine mediale Funktion - sie sind selber auch ein Teil der heutigen modernen Lebenswirklichkeit - mit vielfältiger Wirksamkeit! AV-Medien sind nicht nur "Brillen" der Wirklichkeit - Vermittler von "Wirklichkeit aus 2. Hand" - sie sind auch selbst "Wirklichkeit aus 1. Hand"! Medienwirklichkeit ist sekundäre Wirklichkeit, Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers ist primäre Wirklichkeit - so einfach geht es nicht. "Gehört der Pumuckel, den wir anfassen, sehen, hören und



riechen können in unsere erste, unmittelbare Wirklichkeit, oder ist er ein Eindringling aus einer anderen gedachten Wirklichkeit? Den Kindern ist gleich. Sie lieben den Pumuckel, egal auf welcher Wirklichkeitsebene er daherkommt. Kinder trennen nicht genau zwischen Wirklichkeit und Fiktion" (S.Jörg, 1987 S.100).

Das Kästchendenken der Erwachsenen nimmt das intuitive Kinderwissen nicht ernst genug, das solche logisch-analytischen Kriterien nicht ansetzt. Wie wirklich ist denn unsere Wirklichkeit? Heute unterscheiden wir zwischen einer ersten und einer zweiten Wirklichkeit. Die dritte, vierte und fünfte nennen wir meistens nicht mehr. Wir tun so, als ob die AV-Wirklichkeit der Medien, als ob das allein die zweite Wirklichkeitsebene wäre. Dabei gibt es noch viel mehr Wirklichkeitsebenen - nicht nur in der Erfahrung des modernen Menschen!

Wir müssen den Kindern helfen, daß sie ihren Blick auf unterschiedliche Wirklichkeitserfahrungen hin schärfen. Kinder sollen langsam vom magischen Denken her, vom Fühlen her, von dem, was sie "an Wirklichkeit" erleben in Träumen, im Alltag und in den Medien. Von daher sollen sie langsam zu einer "sachlichen", d.h. sachgerechten Einstellung geführt werden. Die Mischung der Wirklichkeitsebenen in ihrer Bedeutung für den Menschen, für die Kinder, muß auch in der Mischung und in der je verschiedenen Bedeutung für die Kinder pädagogisch entfaltet werden.

Auch die "ver-mittelte" Begegnung - durch Film, durch Buch, durch Phantasie und Traum, durch Hörkassette und Videoclip - ist eine Realitätsebene der Weltbegegnung des modernen Menschen. Sie hat wohl eine andere Bedeutung für den menschlichen Lebensvollzug als die "un-mittelbare" Begegnung, aber sie hat auch "positive Lern- und Erfahrungspotentiale" (H.Zacharias), die Erwachsene heute wohl nur zusammen mit den Kindern erschließen können ohne sich auf ihr "Vorweg" an "erfahrener Wirklichkeit" den Kindern gegenüber berufen zu dürfen.

### 7.3. Ganzheitliche Begegnung mit Leib und Sinn

"Weltlichkeit" ist die "Wurzel der inter-subjektiven Verbindung" - das ist nicht nur ein berühmt gewordenes Wort von Merleau-Ponty, sondern das gesamte "Programm"

einer Philosophie und Anthropologie der menschlichen Intersubjektivität - ganz gleich welcher Provenienz. "Mein Leib" wird von mir erst als "mein" Leib erfahren, wenn ihn ein Du als "deinen" Leib erfährt. Im Austausch von Ich und Du vollzieht sich das "Wir" - dieses Wir braucht aber die "Brücke" der Leiblichkeit.

Leben im Leib bedeutet für den Menschen: empfinden und empfunden werden - lieben und geliebt werden - erfahren und erfahren werden. Und das gilt für alle Weisen und Formen des menschlichen Lebens - auch für das Lernen und die Wissenschaft. Der Leib ist "Gegenstand" der Einheit von Körper und Geist. Der Mensch hat eine nur ihm eigene Lebensform - in der Leiblichkeit als Vermittlung von Körper und Geist.

Vom Mutterleib an lebt sich der Mensch als "ganzer" mit allen seinen Sinnen und seinem Sinn in die Welt hinein. Die Begegnung mit Mensch und Welt geschieht mit Leib und Sinn, mit Geist und Sinnen. "Alle Sinne eines Kindes sind bei der Geburt hellwach: es hat bereits im Mutterleib seinen Gleichgewichts- und Tastsinn üben können. Es bringt aus dieser Zeit sogar Hörerinnerungen mit auf die Welt. Und es kann sehen. Gleich in den ersten Stunden des Eintritts in die Welt der Luft, des Lichts, der lauten Geräusche und rauhen Berührungen beginnt es eifrig, all die verwirrenden Informationen, die ihm seine Sinne übermitteln, miteinander zu verknüpfen...In Übereinstimmung und im Zusammenspiel mit seiner Bewegungs-Wahrnehmungs- und Sozialentwicklung entfaltet es seine geistigen Fähigkeiten" (K.Zimmer 1988<sup>2</sup>, S. 23).

Begegnung mit Leib und Sinn ist das Lebensprinzip des Menschen. Nur durch die sinnliche, "leibhaftige" Begegnung mit Menschen und Dingen der Welt entfaltet der Mensch Lebensbezüge auf andere und anderes hin und entfaltet so gleichsam "spiegelbildlich" seine eigene Identität. Und diese Eigenart des menschlichen Lebens fordert immer auch ein "Spuren"-über-den-Leib hinaus. In Mimik, Gestik, Zeichen und in der Sprache - oft kombiniert in ganzheitlichen Ausdrucksformen wie z.B. musisch - dramaturgischen Spielformen - entfaltet der Mensch sein Ich zum anderen hin: mit Leib und Geist, mit Sinnen und Sinn. Begegnungsgesten sind Lebensgesten.

#### 7.4. Begegnung als Prinzip der Wirklichkeitsforschung

Die wechselseitige Einheit von Welt- und Selbsterkenntnis ist eine Voraussetzung für eine menschengemäße Erfahrungsgewinnung. Goethe hat einen Weg des Wissens über Natur aufgezeigt, der die Vielfalt der Bedingungen und Erscheinungen zu allgemeinen Erkenntnissen führt, auf dem auch Begegnungen, die der Mensch mit der Natur macht, wichtig sind. Das Grundprinzip des Goetheanischen Denkens im Hinblick auf Erfahrungsgewinnung und Weltbildaufbau ist die Einheit von Beobachtung als kognitive Auffassung von Dingen und Begegnung mit den Dingen; in der Begegnung sind Erlebnis und sinnliche Erfahrung eingebracht.

Das Anschauen, das Feststellen von Daten, von Fakten, das Dokumentieren, das Sachmerkmale feststellen, das ist für Goethe die erste, unterste Stufe. Darüber hinaus muß man kommen, wenn man menschengerechte Erfahrungen machen will. Man muß zu einem wechselseitigen Verstehen von Welt- und Selbsterkenntnis kommen. Erst wenn dieses wechselseitige Verstehen da ist, spricht Goethe von "Bildung". Aber wie gewinnt man diese Erfahrung über die Natur, diesen Weg, in der Natur und Ich, Objekt und Subjekt, Ding und Mensch in engem Zusammenhang erlebt und verstanden werden? Nach der Goetheanischen Methode der Erfahrungsgewinnung sind 3 Schritte notwendig:(vgl.J.W.v.Goethe, München, dtv. 1988, Band I)

### **1. Das empirische Phänomen.**

Wenn sie gestern spazieren gegangen sind und einen Blumenstrauß mit nach Hause genommen haben, dann hatten sie z.B. ein empirisches Phänomen in der Hand. Pflanzen, Blumen, wie sie empirisch vorkommen, von ganz verschiedener Gestalt, als Individuum, aber in einer großen Vielfalt vorhanden - eine Margerite, eine Glockenblume, ein Hahnenfuß sind solche "empirischen" Phänomene.

### **2. Man macht sich davon einen allgemeinen Begriff.**

Der allgemeine Begriff unseres Blumenstraußbeispiels: Blume. Diesen allgemeinen Begriff macht man sich, indem man das empirische Phänomen unter anderen Umständen, unter anderen Bedingungen untersucht und vergleicht. Den allgemeinen Begriff hat man oft schon im "Hinterkopf", aus dem Alltagswissen, wie bei der Blume oder man gewinnt ihn, wie z.B. beim Begriff Regenbogen aus optisch-physikalischen Gesetzmäßigkeiten, durch experimentelle Anordnung. Beide Möglichkeiten der

Begriffsbildung wertet Goethe gleichwertig - aber mit der Betonung, daß dort, wo es um lebendige Natur geht, die experimentelle "Experimentiererei" nicht gestattet ist. Erst aus der mehrfachen, und konkreten Analyse des empirischen Phänomens kommen wir zur 3. Stufe der Erfahrungsgewinnung:

### **3. Das reine Phänomen.**

Das reine Phänomen steht zuletzt als Resultat aller Erfahrungen und Versuche da. In dieser Phase hat der Betrachter ein Wissen davon gewonnen, wie grundlegende Bewegungsformen und Wirkungsweisen und Bedingungen der Natur in dem gewählten Einzelbereich auf typische Weise zusammentreffen.

Nun ist das Entscheidende bei dieser Goetheanischen Sicht der Erfahrungsgewinnung, daß alles, was der Mensch über diese drei phänomenalen Stufen "in Erfahrung" bringen kann, auch mit dem Menschen selber zu tun hat - ein Gleichnis seines eigenen Wesens ist. Diese drei Stufen der Erfahrungsgewinnung sind immer zugleich eine Wiederbegegnung mit den inneren Lebensformen des Menschen. Die Naturerfahrung, das Wissen über die Natur ist für den Menschen zugleich Selbsterfahrung.

Das macht das Beispiel "Samenkornübung" aus der Gestalttherapie anschaulich: In der tiefen Erde liege ich, Dunkelheit herrscht, ich weiß, daß es mich gibt, ich treibe aus mir heraus und weiß nicht, wie es geschieht. In eine andere Welt bin ich gewachsen. Himmel und Sonne, Luft und Wärme geben mir neue Gestalt. Blatt, Stamm und Blüte. Früchte entstehen und ziehen schwer zur Erde, ich lasse sie los. Wind, Regen und Wolken sagen, daß die Zeit reif ist, ich gehe zurück zur Erde (vgl. 1.3.).

Was im Pflanzenwachstum als Rhythmus des Lebens da ist, kann im eigenen Leben nachvollzogen werden. Wie der Wuchs der Pflanze ist auch der menschliche vom Aufstreben und an spiraligen Momenten bestimmt. Wie die Brechungen des Regenbogens sind auch unsere Augen Antwort auf das Licht der Sonne. Allerdings ruhen diese Gemeinsamkeiten in den Tiefen des nicht bewußten, sondern einfach gelebten Lebens. Es geht nicht um Informationen "über" das Leben, sondern um gelebtes Leben, um ein Leben in der Begegnung. Die Beobachtung von Naturphänomenen, (hier Pflanzenwachstum) bringt uns Einsichten nicht nur über die Dinge, über die Natur, sondern auch über uns selber, über die inneren Vorgänge, die

sich in uns vollziehen. Die Bedingung der Möglichkeit solchen Wissens ist existenzielle, ästhetische, individuelle und wirkliche Lebensart - eine Forschung mit dem Anspruch der "Wirklichkeitserforschung" muß den Mut aufbringen, dem Leben so zu begegnen.

Aufgabe von Pädagogen ist es, mit den jungen Menschen zusammen die "aufeinander antwortenden Lebensgesten von Mensch und Natur" (B.Wölfen) wieder wahrnehmen zu lernen. Dann werden unter ihnen auch einige fähig sein, neue, humane und naturgerechte Wissenschaftsstrategien zu entwickeln, bei denen neben der Gewinnung von Erkenntnissen über Naturzusammenhänge die Selbsterkenntnis des Wissenschaftlers und Forschers gleichermaßen zu ihrem Recht kommt. Auch von A. Portmann läßt sich dabei lernen: "Seine Forschungsarbeiten suchen die Nähe zur lebensweltlichen Erfahrung der Natur und leiten von den biologischen Einsichten über zu pädagogischen, künstlerischen, metaphysischen und religiösen Fragen. Damit wird die Kluft zwischen "objektivem" Wissen und lebensweltlicher Bedeutsamkeit vermieden.

Portmann öffnet mit seinen Forschungsarbeiten und der gleichzeitigen Wiedereinbettung sinnlicher wie rationaler Elemente in das wissenschaftliche "Verstehen" die Möglichkeit, die je eigene Selbstdarstellung der Lebewesen als Äußerung ihrer spezifischen Weltbeziehung der Natur zu deuten - der Mensch wäre das sprachliche und sinnliche Sprechen dieser Sprache. Damit sollte es vielleicht auch möglich sein, Selbstdarstellung und Weltbeziehung, Selbständigkeit und Weltzuwendung, Autonomie und Solidarität zusammenzudenken?" (W.Bierter, 1990 S.126-128).

## Prolog zur pädagogischen Perestrojka im Jahr 2000

"Deine Kinder  
sind nicht deine Kinder.  
Sie sind die Söhne und Töchter  
der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst.

Sie kommen durch dich,  
aber nicht von dir  
und obwohl sie bei dir sind,  
gehören sie dir nicht.

Du kannst ihnen deine Liebe geben,  
aber nicht deine Gedanken.

Du kannst ihrem Körper ein Heim geben,  
aber nicht ihrer Seele.  
Denn ihre Seele wohnt im Haus von Morgen  
das du nicht besuchen kannst,  
nicht einmal in ihren Träumen.

Du kannst versuchen, ihnen gleich zu sein,  
aber suche nicht, sie dir gleich zu machen.  
Denn das Leben geht nicht rückwärts  
und verweilt nicht beim Gestern.

Du bist der Bogen,  
von dem deine Kinder  
als Pfeile ausgeschickt werden -  
Laß deine Bogenrundung  
in der Hand des Schützen Freude bereiten."

KAHLIL GIBRAN (1923)

**Deine Kinder -**

**Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst**

Pädagogen - Eltern, Lehrerinnen, Lehrer, Erzieherinnen, Erzieher - sind Kinder anvertraut und nicht selten ist im Verhältnis von Pädagogen zu ihren Kindern mehr Macht als Vertrauen offenkundig. Ein recht großes Kapitel Erziehungsgeschichte ist mehr mit der Geißel der Macht als mit der Feder der Freiheit geschrieben worden. Das

gilt für Eltern- Kind-Beziehungen ebenso wie für institutionelle Erzieher-Kind-Beziehungen.

Anders sieht da ein humanes Denken aus: "Deine Kinder sind nicht deine Kinder!" Das will auch heißen: Pädagogen tun gut, die Achtung vor dem Kind immer aufrecht zu erhalten, auch dann, wenn dieses Kind andere Wege geht, seine "eigenen" Wege geht, - auch dann, wenn Leibnähe und Sinnlichkeit des Kindes die intellektuellen Erziehungsprinzipien über Bord werfen. Machtverhalten hat im pädagogischen Bezug nichts zu suchen - auch nicht unter dem Deckmantel noch so "vernünftiger" Erziehungsziele! Denn weder die Verfügung über das Leben noch über die Lebenswege der Kinder obliegt dem Pädagogen. Er hat vielmehr zu respektieren, daß in den Kindern das Leben selbst sich neu entfalten will. Gerade in unserer Zeit der unsicher gewordenen Urteile darüber, was lebensbedeutsam ist, tun Erwachsene gut daran, in den Kindern diese "Sehnsucht des Lebens nach sich selbst" neu zu entdecken und zu suchen.

### **Durch dich - aber nicht von dir**

Die Sehnsucht nach dem Kind, nach dem "eigenen" Kind ist in vielen Erwachsenen heute groß und wach geworden. "Geplante" Mutterschaft, "bewußte" Elternschaft, "effektive" Bildung und Erziehung sind Schlagworte der pädagogischen Alltagsszene. "Per se" scheinen Eltern, Lehrer und Erzieher autorisiert zu sein für das "Geschäft" der Erziehung von Kindern. Doch je höher die Erwartungen sind, desto größer ist oft die Enttäuschung - und das nicht selten! - wenn sich Kinder "anders" entwickeln, anders sind und anders leben wollen.

Auch hier kann KAHILIL GIBRAN's Sentenz "durch dich, aber nicht von dir" eine befreiende Einsicht deutlich machen. Kinder sind eben nicht "Produkte", die man "produziert" und dann zum Gebrauch und Verbrauch besitzt - sie sind "nur zu Lehn genommen", vom Leben selbst. Die Enttäuschung über "mißratene" Kinder sollte für Eltern und Erzieher immer auch Anlaß sein, darüber nachzudenken, was diese Enttäuschung immer an Ent-Täuschung beinhaltet. Allzuoft sind es die eigenen

Wünsche und Projektionen der Erwachsenen, die im Verhalten von Kinder nicht verwirklicht werden. Selbstverständlich sind die Erwachsenen dann enttäuscht - und man sollte nicht das Kind, sondern sich selbst "an der Nase" nehmen. Jedenfalls ist auch dann, wenn Pädagogen meinen, doch "alles" für "ihr" Kind getan zu haben - und dieses Kind sich anders ("mißraten") verhält - eben nicht alles für "dieses" Kind getan worden, bestenfalls für eine Ideal- oder Klischeevorstellung vom sogenannten "Kind".

**Deine Liebe geben,  
aber nicht deine Gedanken**

Erziehen und Unterrichten hat im abendländischen Verständnis viel mit Intellekt und Wissen zu tun. Die Entwicklung von Erziehungs- und Bildungsprogrammen ging bis dahin, daß sich oft auch schon Grundschulpädagogen fühlen wie ein perfekt vernetzter Roboter des Unterrichtens oder wie ein logistisch-kybernetisch perfekter Strategie des pädagogischen Handelns.

Aber Lernen und Erziehen von lebendigen Menschen ist nie zu "erledigen" als Programmieren, als "Füttern" im Sinne des "In-Put - Out-Put - Modells" mit fremdem Wissen.

Wenn Sinn und Bedeutung beim Lernen für den jungen Menschen anwesend sein sollen, ist eine ganzheitliche Sinnlichkeit im pädagogischen und unterrichtlichen Handeln zu verwirklichen. Nur ein "Depot" an Wissen und Können "einlagern" zu wollen oder "auf Abruf" sicherstellen zu wollen, ist ein inhumaner Denk- und Handlungsansatz. Denn jeder Lernprozeß wird - wenn er menschengerecht vollzogen wird - ein Akt des Lernenden selbst sein müssen - ein Akt, eine Reflexion und Aktion von Menschen auf sich selbst und auf die Welt hin.

Reformpädagogen aller Provenienz haben das immer wieder betont, so auch M.Montessori, wenn sie den jungen Menschen zum Erzieher sprechen läßt: "Hilf mir, es selbst zu tun!" Und für diese Hilfestellung ist von Erziehern mehr Liebe als Bevormundung, mehr Zuwendung als Zuschnitt, mehr Intuition als Kalkulation, mehr



Liebe als Verstand gefordert. Nur so kann der junge Mensch auch vom Eigen-Sinn zum Eigen-Sinn geführt werden.

**Du kannst ihrem Körper ein Heim geben,  
aber nicht ihrer Seele**

Mit viel Liebe versuchen Eltern, Erzieher und Grundschulpädagogen die Umgebung des Kindes heimelig und heimisch zu gestalten. Kuschelecken in den Klassenzimmern von Grundschulen erleben heute eine Hochkonjunktur und die Forderung nach der sog. "Heimat-Orientierung" bestimmt wieder alle neueren Grundschullehrpläne. Das Bedürfnis nach einem Heim und Daheim hat der moderne Mensch, der sich als ein ins Dasein "Geworfener" empfindet, besonders stark.

Doch die Seele der Kinder wohnt oft nicht im selben Haus wie die Seelen ihrer Betreuer. Sich selbst "orten" können, einen Standpunkt finden und haben auf der Welt - das ist für Kinder heute oft ein recht eigener und eigenwilliger Prozeß. Kinder bauen ihr Lebenshaus als ein "Haus von Morgen, das du nicht besuchen kannst - nicht einmal in ihren Träumen" - es sei denn, Erwachsene lassen sich von den Kindern selbst dieses "Haus von Morgen" zeigen. Und ich meine, daß das ganz besonders für viele Fragen zur sogenannten Umwelterziehung gilt. Für einen sinnvollen Umweltschutz täten Erwachsene gut daran, von den Kindern zu lernen - Wünsche, Ideen und Modelle von ihnen abzuholen, um das Haus der Zukunft zu bauen.

**Du kannst versuchen, ihnen gleich zu sein,  
aber nicht, sie dir gleich zu machen**

Dieses "Gleich-Sein" mit dem Kind kann wohl nicht bedeuten, daß sich Erwachsene regressiv in die Kindheit zurück "gebärden", wie das heute so manche psychologischer Theorien und Therapieansätze postulieren. Auch geht es nicht an, daß Erwachsene ein naives, kindisches Verhalten an den Tag legen Gemeint ist wohl jene Art des "Werdet wie die Kinder", die im biblischen Verständnis des Neues Testaments das "Himmelreich" jenen zugesagt, die sich die Offenheit des "alles-von-Gott-Erwartens" als Grundhaltung ihres Lebens bewahren.

Selbst in Sachbezügen und sachunterrichtlichen Strategien gilt, daß nicht nur Erwachsene die "objektive" Wahrheit finden können. Es gilt, so zu unterrichten wie M. Wagenschein formulierte: "Mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist!". Das Denken der Kinder darf dem Denken der Erwachsenen nicht einfach "gleich"gemacht werden. Die Individualität, die Freiheit des einzelnen und die Freude am "Du bist einmalig" muß Erziehungsmotto sein.

Das bedeutet auch, die ursprüngliche, spontane Lebensweise und Lebensmöglichkeit von Kindern als Erwachsener zu sehen und so viel als möglich im Erwachsenenleben davon zu bewahren. Das Erziehen als "Heranziehen" oder gar "Heraufziehen" zu den Erwachsenen, wie es in manchen pädagogischen Begriffsanalysen steht, um ein "Gleichmachen" mit dem Erwachsenen anzustreben, beinhaltet ein falsches Verständnis. Eher gilt das umgekehrte: "Werdet wie die Kinder!" - auch damit ihr erfahrt, daß "der Himmel nirgendwo endet", schon gar nicht auf der mit unseren Sinnen sinnvoll erfahrbaren Erde.

### **Du bist der Bogen - laß deine Bogenrundung in der Hand des Schützen Freude bereiten**

Das Bild vom Erwachsenen Erzieher als "Bogen, von dem die Kinder als Pfeile ausgeschickt werden", verweist einerseits auf das Loslassenmüssen und Loslassendürfen des Kindes - andererseits wird in diesem Bild auch anschaulich, daß es doch wichtig ist, wie die Eltern ihre Kinder, wie der Lehrer und Erzieher "seine" Kinder "in die Welt hinausschickt".

Kahlil Gibran stellt in diesem Gleichnis den Bezug zur Bogenrundung deutlich her: "Laß deine Bogenrundung in der Hand des Schützen Freude bereiten!" Der Schütze ist der Erwachsene selbst - er ist der Bogen. Der Schütze ist der Spender allen Lebens - Gott. Eltern und Erziehern obliegt es, eine "biegsame Bogenrundung" zu sein: kraftvoll, spannungsgeladen sich führen-lassend vom "Schützen". Die oftmals geforderte "Selbsterziehung des Erziehers", die Eigenbildung der Lehrerpersönlichkeit" ist damit auch angesprochen. Wichtig scheint mir ebenso die damit verbundene Mahnung zur Bescheidenheit und die Mahnung zur Ehrfurcht vor

dem Urgrund allen Lebens. Und man muß ein- sehen, daß diese Haltung der Ehrfurcht vor dem Lebendigen nicht nur für das praktische, pädagogische Tun gilt, sondern auch eine Grundhaltung bei wissenschaftlichen Zugangsweisen und Forschungsmethoden im pädagogischen Bereich sein müßte.

Der Mensch, der seinem Leben innerhalb der ihm individuell aufgetragenen Freiheitsgestalt Sinn verleihen kann und soll, hat diesen Weg als Einzelner zu gehen, nur dann wird ihn die Menschheit als Ganzes auch wieder sinnvoll gehen können. Sinnlich-sinnvoller Lebensvollzug von einzelnen Menschen bringt auch die kulturelle Evolution wieder auf sinnvolle Pfade. Man muß "um den Preis des Lebens die Wirklichkeit des Seins in die Waagschale legen", denn es gibt eine "gemeinsame Verknötung von Wissenschaft, moral und Metaphysik. Jede Kritik des Lebens, die sich auf eine unvollständige Erfahrung stützt, ist von grundsätzlicher Unkompetenz. 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 wie Philosophen wie die Kinder, der Empirik die Pflicht gegenüber gelehrig, ja naiv gelehrig zu bleiben" (Blondel, (1898) 1965 S. 21).

## Literatur

- AFFEMANN R.: Der Mensch als Maß der Schule. Empfehlungen eines Psychotherapeuten. Freiburg Herder 1979
- ANDERS G.: Die Antiquiertheit des Menschen Band 2: Über die Zerstörung des Lebenes im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München, C.H.Beck 1980
- BAACKE D.: Die 6 bis 12-jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel. Beltz 1984
- BÄUML-ROBNAGL M.-A.: Sachunterricht in der Grundschule. Naturwissenschaftlicher technischer Lernbereich. München Ehrenwirth 1979
- BÄUML-ROBNAGL M.-A.: Verlorene Sinn-lichkeit? in: Pädagogische Welt 1985 (Heft 4)

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Kind und Sache als "Sache" des Grundschulsachunterrichts oder "mit dem Kind von der Sache aus, die für das Kind die Sache ist" (Martin Wagenschein) in: Blätter für Lehrerfortbildung 1985 Heft 12

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Kinder und Sachen in der heutigen Lebenswelt als Gegenstand schulischen Lernens. Eine grundsätzliche und kritische Überlegungen zum Postulat "Erarbeitung fachgerechter Arbeitsweisen im Sachunterricht der Grundschule. in: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 1989 (Heft 9)

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Eine Zeit des Wachsenlassens. Beiträge zur Sendung: "Auf ein Wort". Bayerischer Rundfunk 1989

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Gott auf dem Weg zum Menschen im Licht der Dinge. Gotterfahrung durch Dingerfahrung. in: Gottes Nähe. Religiöse Erfahrung in Mystik und Offenbarung. Hrsg. P. Imhof. Würzburg Echter 1990 S. 238 - 257

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: "Wir haben die Erde nur geborgt". Umwelterziehung im Mit - einander von Mensch und Natur.in:Lehrerjournal /Grundschulmagazin. 1990 (Heft 5)

BÄUML-ROßNAGL M.-A.: Lebenssinn mit Kindern - zur Erziehung von (Grund)-schulkindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung. in: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge.Hrsg. von A. Ornter u. U.J. Ortner. Donauwörth Auer1990

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

BIERTER W.: Vom Umweltschutz zur Naturpolitik. (ökologische Ethik) in: universitas. Zeitschrift für Interdisziplinäre Wissenschaft. 1990 (Heft 2)

BLONDEL M.: Die Aktion (1893). übers. von R. Scherer. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik. Freiburg Alber 1965

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

COENEN H.: Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie in: Petzold H.(Hrsg.): Leiblichkeit. Philosophische,gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn.Junfermann 1986

COMENIUS J.A.: Didactica magna.In neuer Übersetzung hrsg. von Andrea Flitner. Düsseldorf/München Küpper 1954 (Original 1627)

EGGEBRECHT H.: Blinde Augen, taube Ohren. Kulturkommentar am Bayerischen Rundfunk 8.5.1988.

GIBRAN K. Der Prophet. Wegweiser zu einem sinnvollen Leben. Olten/Freiburg. Walter 1980 (Original 1923)

- GIBSON J.: Die Sinne und der Prozeß der Wahrnehmung. Bern/Stuttgart/Wien Huber 1973.
- GOETHE J.W. von: Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München dtv.1988.
- HEIDEGGER M. Sein und Zeit. Tübingen Niemeyer 1953
- JÖRG S.: Per Knopfdruck durch die Kindheit. Die Technik betrügt unsere Kinder. Weinheim/Berlin . Quadriga 1987
- KÄSTNER E.: Ansprache zum Schulbeginn in: Unterbrochene Schulstunde. Schriftsteller und Schule. Eine Anthologie. Frankfurt Suhrkamp 1972
- KAMPER D./WULF Chr.(Hrsg.): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt. Suhrkamp 1984
- KÜKELHAUS H.: Eine mitzuteilende Methode. Schweidewege Frankfurt 1974
- KÜKELHAUS H.: Fassen-Fühlen-Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln Gaia 1978
- KÜKELHAUS H.: Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt Fischer alternativ 1979
- KÜKELHAUS H.: Organismus und Technik. Arbeitskreis für Organgesetzliche Lebensgestaltung. Lose Blattfolge/Sonder heft, Hrsg. von Anne Barth. Münster 1987
- KÜKELHAUS H./zur LIPPE R.: Entfaltung der Sinne. Ein "Erfahrungsfeld"zur Bewegung und Besinnung Frankfurt. Fischer alternativ 1982
- KÜKELHAUS H.: Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne. Handbuch. Düsseldorf o.J.
- LANGEVELD J.M. Studien zur Anthropologie des Kindes. Tübingen Niemeyer 1968<sup>3</sup>
- zur LIPPE R.: Sinnenbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek. Rowohlt 1987
- MARC FRANZ: Die Dinge reden. Aphorismen und Grüße. Wien/München. Brandstätter 1987
- MEYER J.: Entdecken, was die Sinne leisten. in: Schreier H. (Hrsg) Sachunterricht Band 1. Identität aufbauen. Seelze. Friedrich 1985
- MOLLENHAUER K.: Fingererzählungen - eine pädagogische Spekulation in: Lippitz W./ Rittelmeyer Chr. (Hrsg.) Phänomene des Kinderlebens. Beispiele und methodische Probleme einer pädagogischen Phänomenologie. Bad Heilbrunn. Klinkhardt. 1989
- MONTESSORI M.: Von der Kindheit zur Jugend. Hrsg. u. eingeleitet von Prof.Dr. Paul Oswald. Freiburg/Basel/Wien. Herder 1979<sup>3</sup>
- OAKLANDER V.: Gestalttherapie mit Kindern und Jugendlichen. Stuttgart Klett 1987
- PARACELUSUS zit. in: Schipperges H.: Welt des Auges. Zur Theorie des Sehens und Kunst des Schauens. Freiburg/Basel/ Wien. Herder 1978
- PESTALOZZI J.H.: Die Abendstunde eines Einsiedlers in: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt 1964<sup>3</sup> (Original 1780)

RAHNER K.: Alltägliche Dinge. Einsiedeln Benziger 1966  
 RINGELNATZ J.: Ausgewählte Gedichte. Reinbek. Rowohlt 1952 S. 94  
 ROTH H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart Klett 1969  
 RUMPF H.: "Mit fremden Blick" Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim/Basel. Beltz 1986  
 RUMPF H.: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München Juventa 1981  
 TILMANN K.: Staunen und Erfahren als Wege zu Gott. Einsiedeln Benziger 1969  
 TOURNIER P.: Rückkehr zum Weiblichen. Werden Frauen unsere Welt wieder menschlicher machen. Freiburg/Basel/ Wien. Herder 1981  
 WAGENSCHHEIN M.: Pädagogische Dimensionen der Physik. Braunschweig. Westermann. 1976  
 WAGENSCHHEIN M.: Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Weinheim/Basel. Beltz 1983  
 WALDENFELS B.: Das Problem der Leiblichkeit bei Merleau-Ponty. in: Petzold H. (Hrsg.) Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven. Paderborn. Junfermann. 1986  
 WALDENFELS B.: In den Netzen der Lebenswelt. Frankfurt. Suhrkamp 1985  
 WEIZSÄCKER C.Fr.v.: Das Experiment. Studium Generale I. Berlin 1947  
 WEIZSÄCKER V.v.: Der Gestaltkreis. Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen. Frankfurt. Suhrkamp 1973 (Original 1940)  
 ZIMMER K.: Das wichtigste Jahr. Die körperliche und seelische Entwicklung im ersten Lebensjahr München Kösel 1988<sup>2</sup>

## Bildnachweis

Bei allen in diesem Buch wiedergegebenen Bildern handelt es sich um Originaldokumente aus meinem Privataarchiv (und nur in der gedruckten Ausgabe von 1990 aufgenommen)

## Zeitschriftenaufsätze

Bäuml-Roßnagl M.-A.

### **Bildungs-Balance zwischen Sinn und den Sinnen**

Eine kritische Reflexion der Zeitläufe

in: Jugend-Nachrichten. Zeitschrift des Bayerischen Jugendrings Nr. 9. 1999 S. 5f

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Abenteuer mit dem eigenen Leibe erfahren.**

Lehrerinnen berichten über ihre Erfahrungen im OIKOS-Park in München auf dem "Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne".

in: Grundschule Nr. 11/1993, S. 30-33

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Wie man heute konkrete Erfahrungen gewinnen kann.**

Einige Exempla zum Zusammenhang von Lebenswelt und Schule heute.

in: Pädagogische Welt Nr. 1/1992 S. 16 - 19

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**"Wieviel Erde braucht der Mensch?"**

Lebensphänomene auch inmitten unserer sinnes- und sinnverarmten Gegenwartskultur wieder wahrnehmen lernen.

in: Grundschule Nr. 5/1991, S. 12 - 14

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Mit den Sinnen auf der Suche nach dem Sinn in der Schule**

in: Lehrerjournal 1990, H. 12, S. 51-58

Bäuml-Roßnagl M.-A. zusammen mit Studierenden

**Tasten mit Auge - Hand - Fuß als "Fühl-Erkennen"**

(Prävention und Intervention)

in: Lehrerjournal 1990, H. 12. S. 55-58

## **Herausgegebene Werke und Beiträge**

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe**

in: Pädagogik des Ästhetischen

Herausgegeben von Biewer, Gottfried und Reinhartz, Petra  
Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn 1997

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus**

in: "Sinnenreich". Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt

Herausgegeben von Wolfgang Zacharias

Hagen - Kulturpolitische Gesellschaft e.V. / Essen - Klartext Verlag 1994

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Stichworte: "Sinnliches Lernen", "Schulkultur"**

in: Grundschule von A bis Z. Herausgegeben von D. Heckt / U. Sandfuchs

Braunschweig Westermann 1993

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**"Wieviel Erde braucht der Mensch?" Lernchance sinn-lich leben**

in: Expedition '92. Aufbruch in neue Lernwelten 10. und 11. September 1992 im Gasteig, München (Dokumentation) Veranstaltet vom FWU Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht gemeinnützige GmbH. Unter der Schirmherrschaft der UNESCO und der Kommission der EG

Bäuml-Roßnagl M.-A. (Hsg.)

**Lebenswerte in einer (neuen) Schulkultur.**

96 S. Braunschweig, Westermann 1992

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Tasten mit Auge - Hand - Fuß als "Fühl-Erkennen"**

Dokumente und bildungstheoretische Analyse

in: Wie erkennen Kinder? Probleme und Perspektiven des Sachunterricht, 1

Beiträge zur Arbeitstagung in der GDCP 1990

Herausgegeben von W.Köhnlein / R.Lauterbach / K.Spreckelsen. IPN Kiel 1991

Bäuml-Roßnagl M.-A.(Hsg.)

**Wie die Kinder leben lernen**

*Band 1:*

Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule.

91 Seiten; 82 farbige u. 6 sw. Abbildungen 1990



*Band 2:*

Eine sinnennahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule.

111 Seiten, 27 farbige u. 87 sw. Abbildungen 1991 Donauwörth, Auer

Bäuml-Roßnagl M.-A.

**Lebenssinn mit Kindern**

Zur Erziehung von (Grundschul-)Kindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung.

in: Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge.

Herausgegeben von A. Ortner / U. J. Ortner Donauwörth, Auer 1990