

Gottfried Biewer / Petra Reinhartz (Hrsg.)

# Pädagogik des Ästhetischen



**KLINKHARDT**

# PÄDAGOGIK DES ÄSTHETISCHEN

herausgegeben von

Gottfried Biewer und Petra Reinhartz



1997

---

VERLAG JULIUS KLINKHARDT · BAD HEILBRUNN

# Sinnennahe Bildungswege als aktuelle Bildungsaufgabe

VON MARIA-ANNA BÄUML-ROBNAGL

*Intellekt ohne Leibbasis*

*Emotion ohne Herzenstiefe*

*Leistung ohne Gemütsverwurzelung*

*verfehlen den menschlichen Bildungssinn*

Ein essentieller Bezugspunkt klassischer Bildungskonzepte liegt in der sinnlich-ästhetischen Dimension von Bildungsvorgang und Bildungsinhalten. Ohne gegenseitige Vernetzung des Wahren, Guten und Schönen ist auch heute noch kein Bildungskonzept anzuerkennen, das sich einer ganzheitlichen Menschenbildung verpflichtet weiß. Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens sind wesentlicher Bestandteil menschlicher Entwicklung, wobei die Unmittelbarkeit kindlicher Sinneserfahrungen in schulischen Bildungsprozessen zu sozial erwünschten ästhetisch-ethischen Erlebnis- und Handlungsweisen übergeführt werden soll.

Ästhetik und Ethik sind in basaler Verknüpfung verbunden durch ihre gemeinsame Verwiesenheit auf die sinnlich-leibliche Erkenntnisbasis, die im menschlichen Bildungsprozeß entfaltet werden soll, wobei die „ästhetische Rationalität“ einen besonderen Stellenwert in neueren Bildungskonzeptionen einnimmt.<sup>1</sup>

Worum es geht?

Mit Hand und Fuß, mit Aug und Ohr, mit Herz und Kopf, mit Sinnen und Sinn erfüllen, erleben und erkunden, wie ich mit meinem Leibe in der Welt lebe und sinnvoll mit anderen und Anderem zusammen leben kann - sinnennahe Bildungswege als Bildungsaufgabe.

## *1. Sinnliches Lernen als selbstverständlich-menschlicher Bildungsweg*

Zeitlebens versucht der Mensch, die Welt „in den Griff“ zu bekommen. Kinder tun das vom 1. Lebenstag an auf ihre Weise. Sie eignen sich die Welt weniger mit dem „Kopf“, also mit Vorstellen und Denken, als vielmehr primär über ihr sinnliches Tun und sensorisches Wahrnehmen an. Von J.J. Rousseau ist dieser Sachverhalt in einem geflügelten Wort folgendermaßen überliefert: „Zum Den-

---

<sup>1</sup> Zur Deutung der sinnlich-subjektiven Qualitäten im Bildungsgeschehen vgl. u. a. Petzold, H. (1983): Ästhetik des deutschen Idealismus. Wiesbaden

kenlernen gehört es, daß unsere Glieder und Organe geübt werden, weil sie Werkzeuge unserer Intelligenz sind.“ Leibgebundene Wahrnehmungsvorgänge haben elementaren Anteil an allen menschlichen Entwicklungs- und Lernprozessen<sup>1</sup>. Die leibgebundene Existenz des Menschen erfordert den sinnlich-leiblichen Lebensvollzug.

Humane Entwicklung und Bildung ohne Sinnesbeteiligung kann nicht gelingen. In allen Kulturkreisen haben Mahner zum Menschlichen darauf aufmerksam gemacht, daß des Menschen Lebensweg nicht nur denkerisch bewältigt werden kann und darf. Abgesehen von physiologisch-sinnenhaften Bedingtheiten der menschlichen Existenz ist es ein menschliches Existential, sinnenvermittelte Lebensqualitäten zu erschließen. Jede Art kulturellen Schaffens hat sinnhafte Verankerungen und Vollzugsweisen; die möglichst optimale Ausbildung und Bildung der menschlichen Sinne befähigen den Menschen erst zu einem sinnvollen Welt- und Menschenbezug.<sup>2</sup>

Doch Sinnlichkeit an sich zeitigt noch keine bildsamen Kräfte. „So weit vermag unser natürliches Erkennen sich zu erstrecken, als es an der Hand geführt werden kann durch die sinnfälligen Dinge. Den Sinnen ist es eigen, dieses farbige Ding wahrzunehmen, der geistigen Erkenntniskraft aber ist es eigen, das Wesen der Farbigkeit selbst zu erfassen.“ (Thomas v. Aquin in Summa Theologica 12,12 und Ver 25.1). In der sinnfälligen Welt Dingwirklichkeit spricht sich geistige Wirklichkeit aus; an beiden „Welten kann der Mensch“ mit „Sinnen und Sinn“ Anteil nehmen, weil er in einer „Leib-Geist-Seele-Einheit“ als Mensch existiert. Der „kosmos anthropos“ (Schipperges 1978, S. 125) ist erst dann in sinnvoller Harmonie, wenn der Mensch seine Sinnes- und Denkwelt, seine Leib- und Geistdimension in regem Austausch und gegenseitiger Befruchtung lebt und erlebt.

Eine Fehldeutung der menschlichen Sinnlichkeit läßt die Sinnesorgane als Informationslieferanten und Orientierungsvehikel verstehen, die ihre Funktion in einer physikalisch und biologistisch interpretierten Reizwelt zu erfüllen hätten. Eine solche Funktionszuweisung dokumentiert ein reduktives Verständnis des Sinns der menschlichen Sinne, welches die Geist-Leib-Einheit des Menschen als „Forschungsgegenstand“ nicht hinreichend respektiert, vielmehr ein techno-

---

<sup>1</sup> Zu diesem wahrnehmungsgenetischen bzw. psychomotorischen Sachverhalt gibt es zahlreiche neuere Fachliteratur, sowohl aus der Entwicklungspsychologie wie auch aus der pädagogisch-therapeutischen Forschung; recht aufschlußreich für die frühe Kindheitsentwicklung sind Publikationen von Renate Zimmer, z.B. die anschauliche Dokumentation: „Das wichtigste Jahr. Die seelische und körperliche Entwicklung im 1. Lebensjahr. München 1980

<sup>2</sup> In einer Projekteinheit mit Kindern einer interkulturellen Schulklasse zeigt z.B. Soï Diamantopoulou auf, wie im pädagogischen Erfahrungs-Szenenspiel und in schulischen Lernsituationen die sinnliche Bedeutung des Tastens mit den Händen und Füßen erfahren wird; vgl. dazu: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990d, S. 14ff): „Mit Kopf und Fuß, mit Herz und Hand die Dinge fühlen“

logisches Menschenverständnis impliziert. Dieses einseitig-verabsolutierende Verständnis vom Menschen und seiner Sinnlichkeit ist in neueren Forschungsbemühungen um Bildungskonzepte und Lerntheorien oftmals kritisch hinterfragt worden (vgl. Bäuml-Roßnagl 1990a; Rumpf 1981).

Sinnliche Rezeptivität als passives Welterfahren(lassen) impliziert ein Menschenverständnis, das letztlich ein Ausgeliefertsein des Menschen an die Umwelt feststellt; ein derartiges anthropologisches Apriori widerspricht den organologischen Funktionen der menschlichen Sinnlichkeit, die bereits physiologisch auf Ausgestaltung und Ausbildung hin angelegt sind. „Die Sinne des Menschen sind auf einen endlosen Umgang des Menschen mit sich und der Welt angelegt. Die Organe werden erst entwickelt durch ihren Gebrauch - so z.B. das Auge in seiner Sehfähigkeit geschult und gefördert durch das Sehen. Das organ-gemäße Tun ist die Voraussetzung für das Funktionieren der menschlichen Organe - diese Grundthese ist m.E. für leibgerechte, menschenwürdige Bildungsprozesse heute neu zu entdecken.“ (Bäuml-Roßnagl 1994, S. 264).

Bildungsbemühungen, die menschengerechte Bildungswirkungen zum Ziel haben, müssen sich an den leib-sinnlichen Möglichkeiten des Menschen orientieren. In seinen sinnhaften Tätigkeiten ist der Mensch leibhaft mit der Welt vermittelt. Und die Welt ist dem Menschen leiblich-organisch vermittelt; sie kann deshalb nicht „nur denkerisch“ oder „nur physiologisch“ erkundet werden. Die Sinne sind auch nicht „nur Instrument“ für die Weltaneignung des Menschen. Die Reiz-Antwort-Theorie psychologischer Modelle und die kybernetische Input-Output-Theorie sind keine valide Antwort auf die Frage nach dem Sinn der Sinne. Der menschliche Leib und seine sinnlich-organischen Vollzüge sind eher zu beschreiben als „Weltknotenpunkt“, in dem sich Welt und menschliches Ich ineinander umsetzen in einem ständigen Lebensaustausch (vgl. ebd., S. 271). Daß dieser rege sinnliche Lebensaustausch durch Bildungseinwirkungen anderer Menschen begleitet und mitbestimmt werden kann, ist Begründung und Hoffnung menschlicher Bildungsgeschichte(n).

## *2. Sinnlichkeit als aktuelles Bildungsziel*

Der sinnliche Umgang des Menschen mit der Welt wurde durch die technologische Entwicklung in der Moderne fanatisch - der sinnhafte Austausch zum wahnsinnigen Zugriff. Die Gefahr des menschlichen Danebengreifens und des Entgleitens der Dinge dieser Welt aus dem sinnhaften Zuhandensein für den Menschen ist beängstigend groß geworden. Das „Schwinden der Sinne“ (Kamper 1984) wird beklagt und ernsthaft die Frage gestellt, ob die „traditionelle Sicht, daß die menschlichen Sinne des Sehens, Hörens, Riechens,

Schmeckens, Tastens immer zugleich auch soziale und historische Sinnstiftungen abgegeben haben“ (Kamper 1984, S. 10), angesichts der zivilisatorischen Wahrnehmungskrise heute noch aufrechterhalten werden kann.

Sinnlichkeit als bildende Kraft *sui generis*, die mit der Existenz des Menschen unmittelbar verbunden ist, wird in Frage gestellt.<sup>1</sup> Gleichzeitig werden die humanen Mangelzustände in unserer zivilisatorisch-technisch geprägten Lebenswelt vielen Menschen heute beängstigend bewußt. Der rationale und rationelle Lebensvollzug hat die Eigenschaften des Herzens und Gemüts, der Empfindsamkeit und Sensibilität für die Mit- und Umwelt stark zurückgedrängt und doch „schlummern diese auch auf dem Grund einer von der Zivilisation verachteten Seele“ (Tournier 1987).

Die Postmoderne hat die Sinnlichkeit wiederentdeckt, nicht zuletzt aus dem gefühlten Mangel an Sinn im menschlichen Leben heraus. Viele Varianten einer sinnvoll gelebten Sinnlichkeit wurden in den letzten Jahrzehnten nicht nur von der Esoterikwelle angestrebt. Auch ein breiter Strang von Schulkritik kennzeichnet die letzten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts - Schulkritik, die für die allgemeine Bildung und Schulbildung das „selbstverständlich-Menschliche“ und damit die Sinnennähe der Bildungsprozesse fordert.<sup>2</sup> Der Zerfall menschlicher Lebensqualität und die globale Gefährdung von Lebensmöglichkeiten führten zur bewußteren Wahrnehmung essentieller Lebensexistenziale der Menschen und demgemäß sind engagierte Neuansätze im Bildungsbereich entstanden. Das Bemühen um mehr Sinnennähe in der schulischen Bildung: „Lernen mit allen Sinnen“ gehört zu diesem Versuch, die menschliche Lebensqualität zu erneuern. Die leiblich, seelisch und geistig gefährdete Menschlichkeit, worauf die gewalt- und drogenverseuchte Kindheit und Jugend besonders mahnend hinweisen, wird in ganzheitlichen Bildungsanliegen „aufzufangen“ versucht. Ergänzend zum rationalen und rationellen Weltumgang ist ein ganzheitliches „Fühl-Denken“ zu entwickeln (vgl. Bäuml-Roßnagl 1991a und 1992).

Sinnlichkeit als aktuelles Bildungsziel meint vorrangig eine intensive Beteiligung am Leben selbst - mit Sinnen und Sinn, mit Fühlen und Denken, mit Leib und Geist. So sind viele Bildungsempfehlungen - auch in allen neueren Lehrplänen für die allgemeinbildenden Schulen - pragmatisch an alltagsbezogenen

---

<sup>1</sup> vgl. dazu insbes. Kamper D.; Wulf Chr. Hg (1984): „In die zusammenhängenden Sinne des Körpers spielte immer auch der jeweilige Sinn der Sinne hinein. Solche Sinnzuweisungen des Zusammenhangs waren historisch geradezu 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.“ (S. 10)

<sup>2</sup> übrigens in inhaltlicher Nähe zu den pädagogischen Reformbestrebungen bei der letzten Jahrhundertwende; vgl. dazu die verschiedenen Reformpädagogischen Bestrebungen und ihre neuerliche Bedeutungssichtung für aktuelle Bildungserneuerungen

sinnennahen Handlungen ausgerichtet. Mit allen Sinnen die Dinge der Welt wieder wahrnehmen lernen und die menschliche Umwelt mit den eigenen leib-sinnlichen Möglichkeiten mitgestalten, um neue Lebensqualitäten zu entwickeln, ist angestrebte Zielsetzung zukunftsorientierter Bildungspostulate.

Doch ist der Bildungsweg, wie ihn die Schüler in den Regelschulen tagtäglich vor Ort beschreiten müssen, weithin noch viel zu sehr „kopf“-gesteuert; insbesondere das gesellschaftliche Diktat einseitiger Leistungsvorstellungen bildet das „Zünglein an der Waage“, das den Ausgleich zwischen personaler und gesellschaftlicher Bildungserfordernis allzuoft zuungunsten der anthropologisch-ganzheitlich geforderten Bildungswege ausschlagen läßt. So sind Leiblichkeit und Sinnlichkeit zwar theoretisch voll anerkannte Bildungsdimensionen, doch noch lange nicht das Bildungsmedium. Daß diese Schizophrenie zwischen der klaren Erkenntnis von Bildungserfordernissen und der Durchführung im schulisch-gesellschaftlichen Bildungsvollzug zu einer Spaltung aller an der gesellschaftlichen Bildung Beteiligten führt, wagt kaum jemand öffentlich ins Bewußtsein zu bringen. Kurzfristige Vorteile und kurzfristige Effekte verdecken die sinnlose Bildungsmüllhalde und die vielen einseitig „Aus-Gebildeten“ in unserer Gesellschaft sind nicht selten „Sinneskrüppel“ (Hugo Kükelhaus) und leiden oft lebenslang an Sinnverlust.<sup>1</sup>

Sinnlichkeit in aktuellen Bildungsprozessen ist zu fordern - mehr denn je! Es genügt nicht, wenn engagierte Einzelne (LehrerInnen, ErzieherInnen, Eltern, SchülerInnen und FreizeitpädagogInnen) „möglichst mit allen Sinnen“ leben und lernen. Bildungspolitisch neue Wege sind zu beschreiten. Didaktische Forderungen wie: Keine Reduktion der Wirklichkeit auf abstrakte Strukturen! Ernstnahme der subjektiv-sinnlichen Dimension der Lernenden! Keine Trennung von Schul- und Alltagswirklichkeit! Sinnenpädagogische Prinzipien sind auf ihre praktischen Konsequenzen hin zu durchdenken und lernumweltbezogen aufzubereiten, z.B. im Schulhausbau und Lern“mittel“bereich.<sup>2</sup> Gegen Leistungsphobie und Gewalt bis hin zu gewalttätiger Lebenszerstörung in unserer Gesellschaft kann letztendlich nur eine an leiblich-sinnhaften Lebensvollzügen sinnvoll entfaltete Menschenbildung langfristig bestehen. Wenn der Mensch seine Sinne in der von ihm gestalteten und zu gestaltenden Umwelt nicht sinnvoll einsetzen kann, verliert er auf Dauer das Leben selbst. Menschenbildung aber darf das menschliche Leben als Ausgangs- und Endpunkt aller Bildungsbemühungen nicht aus dem Auge verlieren.

---

<sup>1</sup> vgl. dazu insbes. meine Interpretation der Kükelhaus'schen „Urmuster-Therapie“, 1994, S. 272

<sup>2</sup> vgl. dazu auch die Ausführungen in Punkt 4 dieses Beitrages

### 3. Lebensphänomene als sinnliche Bildungsaufgabe

Bildungswege lebensnah gestalten - das war schon ein pädagogisches Anliegen von Johann Heinrich Pestalozzi, der bereits im 18. Jahrhundert forderte, daß Erzieher „durch Realkennntnis wirklicher Gegenstände“ den Geist der jungen Menschen bilden sollten und nicht „Schall und Rede und Wort anstatt Wahrheit aus Realgegenständen“ als Grundlage von Bildung verwenden dürften (Pestalozzi, Neuauflage 1964, S. 5). Unterrichtsstoffe, welche die Kinder sinnhaft erleben, sind den alltags- und lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder zu entnehmen. Es sind natürliche Lebensphänomene, die zum Bildungsanlaß werden, wenn sich bei ihrer Erkundung der Bildungswille der Lehrenden und das Bildungsinteresse der Lernenden verbinden.

Zumindest seit den 80iger-Jahren ist in unserem (grundlegenden) Bildungswesen die Diskussion um eine dem alltäglichen Leben entfremdete Schule und deshalb auch abstrahiert-sinnesferne Schulbildung nicht mehr verstummt. Alle neueren Lehrpläne fordern vermehrt Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Erlebnisorientierung des Unterrichts wie auch ganz gezielt Sinnesschulung. Originale Begegnung mit den Unterrichtsgegenständen in der primären Wirklichkeit wird empfohlen; Unterrichtsgang und außerschulische Lebenssituationen erhalten einen hohen Stellenwert als Lernanlaß. Die Dichotomie zwischen Selbsterfahrung und Welterfahrung, unter der viele Menschen der Gegenwart leiden, soll vermindert werden durch Bildungsprozesse, in denen sich das Kennenlernen und Erfahren der menschlichen Lebenswelt „am eigenen Leibe“ vollzieht.

Wenn wir eine alltags- und lebensweltorientierte Pädagogik und Didaktik konzipieren wollen, dürfen wir uns nicht scheuen, den Lebenswelt“dingen“ und den Kindern von heute „ins Gesicht“ zu blicken. Recht oft haben die realen Alltagsphänomene unserer Lebenswelt ein anderes Gesicht als die schulinhaltlichen Erklärungsmodelle dazu. Besonders im grundlegenden Bildungswesen ist es lebensqualifizierend, einseitig tradierte, oft fachlich festgefahrende Deutungsmodelle von Sachverhalten und menschlichen Lebensmustern zurückzustellen zugunsten einer sinnlich-reflektorischen Öffnung auf aktuelle und schülersubjektiv vertretbare Erkenntnis- und Handlungskontexte. Neu zu leisten ist im unterrichtlichen Lernprozeß eine gesprächsdynamisch („sokratisch“) entwickelte Deutungs- und Bedeutungszuweisung von Sachsituationen und Verhaltensstrukturen im menschlichen Miteinander.<sup>1</sup> Die „Anstrengung des Begriffs“ ist wohl wichtig in der menschlichen Bildungsgenese; jedoch darf die „Anstrengung des Gemüts“ nicht vernachlässigt werden, gerade heute ange-

---

<sup>1</sup> vgl. dazu das bekannte „genetisch-sokratische“ Unterrichtsgesprächsmodell, das u.a. Martin Wagenschein für die naturwissenschaftlich-elementare Theoriefindung verdeutlicht hat; auch neuere Forschungsstrategien in der Didaktik sowie Unterrichtsforschung thematisieren die schülergesteuerte Wissenskonstruktion.



sichts der zivilisatorisch vernachlässigten Gemüts- und Gewissensbildung. „Datenhuberei und Gefühlsduselei 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 wird vernachlässigt“ (Lippe 1987, S. 358f).

Sinnestätigkeit in der Auseinandersetzung mit Lebensphänomenen hat zumindest zweierlei spezifische Wirkungen: zum einen sich lebensfroh zu bilden in originären Situationen und mit individuell-bedeutsamen Sachverhalten, wie das Horst Rumpf (1990, S. 65) folgendermaßen verdeutlicht: „Aus lebensweltlichen Kontexten Phantastisches und Extremes herauszuholen, zeichnet nicht das den Echorufer und die Hicklerin (hüpfendes Mädchen auf einem Bein) aus? Das scheinbar Sichere wird unsicher, doppelbödig, doppelschallig gemacht, und man genießt die gefährliche Lust, auf doppeltem Boden zu gehen, sich im Schall zu verwirren, sich nicht zeit- und raumsparend zu einem vernünftigen Ziel hin zu bewegen und die Sprache verständlich zu gebrauchen.“ Zum anderen werden Kenntniserwerb und alltagsbezogene Handlungskompetenz innerhalb der lebensphänomenbezogenen Sinnlichkeit in gegenseitiger Rückkopplung ideologiefrei erworben: „Dieses bedeutet einen neuen Schritt in der alten Kontroverse zwischen Anschauung und Begriff, zwischen Schein und Sein, zwischen Wissen und Handeln. Diese neue Perspektive schließt die Forderung ein, daß Wissen und Erkenntnis in sachadäquates Handeln umgesetzt werden sollten. Auf der Basis einer geschärften Wahrnehmung...sollten die Manipulationen deutlich gemacht werden können, die zu allen Zeiten zwischen Anschauung und Begriff Menschen im Sinne bestimmter Ideologien zu beeinflussen versuchten.“ (Oestreich 1991, S. 12). Wenn auch die Verkettung von sinnlicher Erfahrung und ästhetisch-ethisch gestützter Handlung keine absolute Zirkularität bedingt, so ist doch die Wahrscheinlichkeit einer realistischeren Vernetzung des Wahren und Guten und Schönen im sinnhaft vollzogenen Bildungs-geschehen eher gegeben als in informativ-postulativ gesteuerten Lernprozessen.

#### *4. Schulbildung als Surrogat lebensweltlicher Sinnlichkeit*

Menschliches Kulturschaffen war seit Urzeiten mit sinnlichen Tätigkeiten verknüpft. Höhlenzeichnungen, Rechenbretter, Landkartenreliefs, biologische Modelle und figürliche Menschendarstellungen vielfältigster Art bezeugen in allen Museen der Welt die kulturhistorischen Wurzeln des „Lernens mit allen Sinnen“. Im Schulunterricht jedoch sind die unmittelbaren und vielfältigen Sinnestätigkeiten reduziert auf jene Sinneserfahrungen, die einer Veranschaulichung meist zuvor „bildungszielgerecht“ abstrahierter Kenntnisse von Mensch und Welt dienen. Die sinnlichen Anschauungen zum Fundament der Erkenntnis

zu machen und nicht umgekehrt die von der lebensweltlichen Realität „abstrahierten“ Lehrinhalte an ausgewählten Beispielen zu verdeutlichen: auf diese Bildungsmaxime haben seit J.A. Comenius (17. Jahrhundert) viele Pädagogen und Didaktiker aufmerksam gemacht - doch ist die schulinstitutionelle Umsetzung dieses anthropologischen Bildungsansatzes bis heute nicht systematisch realisiert im allgemeinen Bildungswesen.

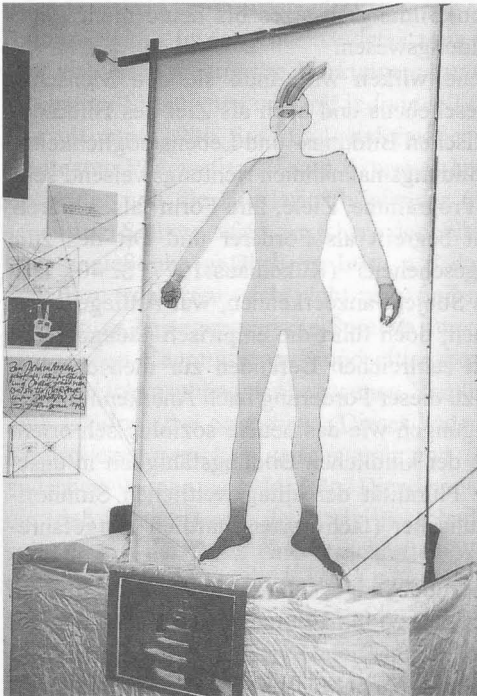
Wenn Schulbildung menschenbildend wirken will, muß sie den Menschen selbst als „Medium“ des Bildungsgeschehens und auch als Ziel des Bildungsanliegens ernst nehmen; seine spezifischen Bildungs- und Lebensmöglichkeiten müßten dann bei allen schulischen Bildungsmaßnahmen richtungweisend sein. „Die Schule ist tot - nicht weil ihre Programme, Ziele, ihre Form falsch wären, sondern weil die Schule sich nicht begreift als Förderer und Ort des zum Selbstbewußtsein angelegten Organgeschehens“ (Kükelhaus 1977, S. 40). Den jungen Menschen als pädagogisches Subjekt anzuerkennen, war Anliegen aller alternativpädagogischen Konzeptionen; doch führt die empirisch-pädagogische Forschung unseres Jahrhunderts mit zahlreichen Befunden zur menschlichen Lernentwicklungsgeschichte ebenso zu dieser Forderung nach Anerkennung der kindeigenen Lebens- und Lernbedingungen wie das neuere soziologisch orientierte Datenerhebungen zur Situation der kindlichen Bildungsfähigkeit in unserer Lebenswelt aufzeigen; auch die Pluralität der alltagsweltlichen Sinnhorizonte macht eine „Monologie“ schulischer (fachwissenschaftlich festgefahrener) Welterklärung weithin sinnlos.

Schulische Lerninhalte, Gegenstände und Dinge nehmen in lebensweltlichen Sinnhorizonten von jungen Menschen nahezu immer eine andere Bedeutung ein als die die (oft jahrhundertlang) tradierte fachliche Systematik der Fachgebiete beschreibt. Schulbildung erfordert von jungen Menschen oft einen radikalen Perspektivenwechsel von der subjektiv-lebensweltlichen Bedeutungszuweisung hin zu einer sach-fach-wissenschaftlichen Erklärungsweise. SchülerInnen müssen täglich lernen, „von den Bedeutungen, die ein Gegenstand in seinem bisherigen Erfahrungshorizont einnahm, abzusehen; sie müssen lernen, daß gerade die subjektiven Erfahrungen in einem wissenschaftsorientierten Sinnhorizont ausgeklammert werden. Ein Stück Holz, das auf dem Wasser schwimmt, ist eben dann im Sachkundeunterricht kein Indianerboot mehr, mit dem sich in den Kampf gegen die Bleichgesichter ziehen läßt, sondern ein Körper, dessen Gewichtskraft kleiner ist als sein Auftrieb. Und ein Metallstab ist kein Ding mehr, das sich gerne von einem Stern bescheinen läßt, sondern ein Körper, der aufgrund seiner physikalischen Eigenschaft der magnetischen Anziehungskraft unterliegt“ (Rösler 1991, S. 9).<sup>1</sup> Dieser Antagonismus zwischen Kind und Sa-

---

<sup>1</sup> Rösler, W. (1991, S. 9): dieser Artikel beschreibt auch weitere Exempla zu anderen Schulfächern, welche die Problematik dieses schulspezifischen Antagonismus zwischen Lernsubjekt und Lernobjekten in schulischen Bildungsprozessen verdeutlichen.

che, subjektivem Lerner und objektivierten Lerninhalten in schulischen Bildungsprozessen ließe sich an allen Fachinhalten verdeutlichen, selbst in den musischen Fächern, die bekanntermaßen ohne einen großen Anteil an Subjektivität der Lernenden nicht effektiv zu gestalten sind.



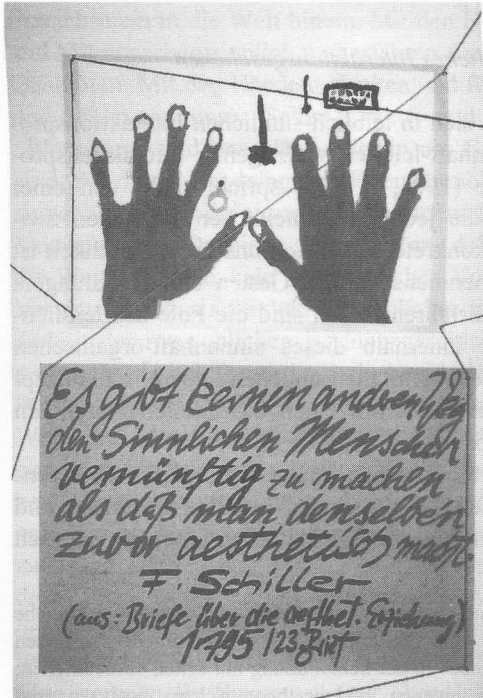
Natürlich kann es aus der Sicht neuerer wissenschaftstheoretischer Überlegungen und aktueller didaktischer Zielsetzungen nicht darum gehen, diese Dichotomie zugunsten einer „nur subjektiven“ oder einer „nur objektiven“ Lerninhaltsbestimmung bzw. Lernqualität aufzulösen; erforderlich für zukunftssträngige Lernmuster und Lernweisen ist vielmehr eine sinnvolle Korrelation subjektgetragener Lernanteile mit „objektiv“ (gesellschaftlich) notwendigen Lerninhalten und Bildungszielen. In diesem Kontext hat die engagierte Diskussion um mehr „Sinnlichkeit“ in schulischen Bildungsprozessen ihre zeitübergreifende Bedeutung, da ein Lernen ohne leib-sinnliche

Verknüpfung der Lerninhalte mit den subjektiven Lerndispositionen keinerlei Langzeitwirkung für lebensqualifizierende Bildungsprozesse haben kann. Leibferne und subjektneutrale Haltung haben die Distanzierung des Menschen von den Dingen und der Welt zur Folge: eine Haltung, die nicht nur zu verabsolu-

---

Verweisen möchte ich in diesem Zusammenhang besonders auf die tiefsinnigen anthropologisch-philosophischen Reflexionen von Ulrich F. (1971), der den Zusammenhang von kindlicher Sinnenverwiesenheit und pädagogischer Subjektbildung ausführlich im Gedanken-zusammenhang der neuzeitlichen Philosophie erörtert; für heutige pädagogische Problemstellungen ist Kap. 5 besonders aufschlußreich, das die „sog. Sinnliche Rezeptivität des Kindes als Provokation der Autorität“ beschreibt, z.B. wie folgt: „Die Kindheit liegt also in der Dimension des sinnlich-verlebten Außer-sich-seins. Sie ist noch 'unvernünftig', vermag sich selbst und die Welt nicht aus der Distanz des in-sich-gründenden Subjekts zu beurteilen...Das sinnliche Gewebe der kindlichen Unmittelbarkeit scheint der dogmatischen Autorität Tür und Tor zu öffnen, dem Willen des Anderen freies Feld für seine überfremdenden Gebote und Verbote zu erschließen.“ (ebd. S. 23 f)

tiertem Wissen führt, sondern auch das Abstandnehmen von der Weltmitgestaltung bedingt. Nur „konventionelle“ Klassifikation der „Dinge dieser Welt“ läßt eine persönliche Teilhabe oder subjektive Betroffenheit - auch von „unguten“ Welt dingen nicht aufkommen; wo das Kennenlernen und Erkennen der Welt dinge nicht an meine Sinne rührt, haben die Frage nach dem Sinn und die Unterscheidung von Gut und Böse keinen fruchtbaren Boden (vgl. Rumpf 1987 sowie Bäuml-Roßnagl 1990a und 1990b).



Da das menschliche Leben, Denken und Urteilen an die leiblich-sinnenhaften Sachwahrnehmungen gebunden ist, wurden auch in der traditionellen Schulbildung immer wieder konzeptionelle Versuche unternommen, die Klärung lebens(welt)bezogener Dinge und Sachverhalte sinnhaft und sinnvoll im Schulunterricht vorzunehmen. Insbesondere grundlegende Bildungsinhalte und hier vor allem die elementare Sachunterrichtsdidaktik haben dieses Anliegen in didaktische Konzeptionen und methodische Unterrichtsmodelle eingebracht. Heimatliche Umweltbildung kann eo ipso das nur kognitiv-informative „Reden über Sachen“ nicht verantwortlich vertreten,

wenngleich auch die spezifische Situation „Schule“ gerade in diesem Fach eine hohe Diskrepanz zwischen theoretischen Anspruch und unterrichtspraktischer Verwirklichung bringt. Leibgebundene Erkenntniswege als anthropologisches Axiom für Sacherkundung und lebensweltadäquate Sachinterpretation werden seit J.A. Comenius gefordert.<sup>1</sup>

Der ganzheitliche Begegnungscharakter der methodischen Sacherkundung ist im Grundschulunterricht auch durch entwicklungspsychologische Bedingungen begründet. Soziokulturelle Faktoren wie die leiblich-sinnliche Deprivation in

<sup>1</sup> vgl. dazu den historischen Überblick mit zahlreichen Originalquellen zu drei Jahrhunderten Sachunterrichtsgeschichte und einem historischen Überblicksdiagramm in meinem Studiencompendium zum Sachunterricht: Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1995, S. 144 f)

Lebenswelt und Schule heute erfordern gegenwärtig forciert eine gezielte Ausbildung elementarer sinnlicher Zugangswege zu den Sacherkenntnissen, wenn eine lebensbedeutsame ganzheitliche Bildung angestrebt wird. „Multisensorisches Lernen“ gilt als didaktisch-methodisches Postulat für sinnvolle Bildungsprozesse und ist eine basale Schlüsselqualifikation für lebenslange Lernfähigkeit.<sup>1</sup>

### *5. Menschliche Bildung als leibsinliches Interaktionsgeschehen*

Menschliches Miteinander vollzieht sich in leiblich-sinnlichen Interaktionsprozessen. Die Gestalten dieser sinnhaft-leiblich vollzogenen Interaktionsprozesse sind vielfältig. Meyer-Drawe (1984, S. 179) spricht sogar von einer „präpersonalen Intersubjektivität“, die jedem ausdrücklichen Verstehen zwischen Ich und Du vorausliegt.<sup>2</sup> Die konkrete Dimension unserer Leiblichkeit ist Basis und Intention unserer zwischenmenschlichen Gesten und Handlungen. Geben und Nehmen, Erfahren und Erfahrenwerden sind die Pole des leiblich-sinnlichen Lebensaustausches. Nur innerhalb dieses sinnhaft-organischen Selbstvollzuges entsteht auch Sozialbezug im menschlichen Leben.<sup>3</sup> Ichkonzept und soziale Selbstkonzeption haben wiederum einen essentiellen Anteil am menschlichen Lern- und Bildungsprozeß.

Menschliches Leben mit dem Leib fordert auch immer ein „Spuren-über-den-Leib-hinaus“. In Mimik, Gestik, Zeichen (Zeichnen/Gestalten), Sprache und vielen anderen, nicht nur musischen Ausdrucksgestalten entfaltet der Mensch

---

<sup>1</sup> Zu diesem didaktisch-methodischen Aufgabenfeld sind im letzten Jahrzehnt zahlreiche schulbezogene Handreichungen erschienen, die allerdings den in meinen eigenen Analysen und Publikationen erläuterten „Sinn der Sinne“ in der Schulbildung nur selten verdeutlichen; deshalb möchte ich im Sinne meiner eigenen bildungstheoretischen Analysen und Konzeptvorschläge vor allem auf folgende praxisprojektbezogene Kompendien verweisen: Bäuml-Roßnagl, M.-A.- und MitarbeiterInnen (1990d-1991c); Bäuml-Roßnagl, M.-A., (Hrsg.) (1990-1995)

<sup>2</sup> „Daß das Kind den anderen zunächst in seinem Agieren wahrnimmt, wird einleuchtend, wenn man beobachtet, daß ein Kind nicht eine bestimmte Person nachahmt, sondern Verhaltensweisen, Gesten. Dabei bedeutet ein solches Nachahmen nicht etwa ein analoges Schließen. Es gibt vielmehr eine präpersonale Inter-Subjektivität, die jedem ausdrücklichen Verstehen von Ich und Du bereits vorausliegt.“ (ebd.)

<sup>3</sup> Vgl. dazu auch folgende von Meyer-Drawe, K. (1984, S. 258) angeführte anschauliche Kennzeichnung dieses anthropologischen Bildungsaxioms durch Graumann; Metraus 1977, S.45): „In seiner Leiblichkeit erfährt sich der einzelne als gewandt oder ungeschickt mit den Händen, als krank oder behindert, vor allem aber auch im Spiegel der anderen als attraktiv oder abstoßend, zu dick oder zu alt. Den anderen, den er bei der Hand nimmt, das Kind, das er streichelt, die Treppe, die er steigt, den Kohlsack, den er nicht heben kann - kurz: Mitmenschen oder Dinge erfährt das Subjekt als leiblich faßbar oder nicht, erreichbar oder nicht.“

sein Ich zum Anderen hin und erfährt dadurch sich selbst, intensiv und authentisch. Im Kontext dieses anthropologischen Existenzials ist eine enge Verbindung zwischen individuellen und sozialen Bildungsprozessen zu sichten und natürlich auch ein bildungsintentional zu förderndes Bildungsgeschehen zu organisieren.

Miteinander - „Hand-in-Hand“ - die Welt erkunden ist ein sinnenfälliges Leitmotiv für menschliche Bildungsprozesse. Hand in Hand gehen Kinder mit den Erwachsenen in die Welt hinein. Mit den Händen be-greifen wir die Welt und Mitmenschen sinnlich und erfahren dabei zugleich ihre geistig-psychischen Qualitäten. Mit den Händen „denken und fühlen“ wir uns in die Mitwelt hinein und bilden so unser Selbst-, Welt- und Menschenbild aus. Die Hand als „Werkzeug“ und das Händereichen als Geste des menschlichen Miteinander sind „Medium“ der leibgebundenen Sinnbildung von Menschen. Der leiblich-sinnenhafte Interaktionsprozess im intersubjektiven Miteinander ist Basis von Sinnerfahrung. Dabei ist zu bedenken, daß dieses sinn(en)-volle miteinander-die-Welt-erkunden kein automatischer Vorgang ist, sondern in menschlicher Verantwortung als Gestalt menschlicher Freiheit vollzogen wird. Die Besonderheit der menschlichen Bildungsgeschichte gegenüber der Geschichte eines Aufwachsens bei Tieren ist darin begründet, daß der Mensch als leib-geistiges Wesen individuell „frei“ handelnd die Welt erfahren kann und seine sinnhafte Welt- und Menschenerfahrung mit sinnstiftenden Welt- und Menschendeutungen, also Sinnstiftungen verbunden ist. Auch für schulisches Bildungsgeschehen ist ein verantwortliches, möglichst sach- und persongemäßes Interagieren notwendig. „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“ (Lippe 1987, S. 359).

Eine vorschnelle Sinnzuweisung ohne leiblich-sinnliche Realbasis zeigt sich auch in aktuellen Strömungen zur sog. „Handlungsforschung“. So wird z.B. in der schulpädagogischen Fachliteratur heute viel vom sog. „Handlungswissen“ gesprochen und dabei wird nicht immer die leibnahe „Hand“-lung noch mitgemeint. Doch sind die ursprünglichen Bedingtheiten dieses anthropologischen Bildungsprinzips „durch Handlungen lernen“ zumindest in der entwicklungs- und kognitionspsychologischen Forschung dieses Jahrhunderts ausführlich theoretisiert worden. Nur selten ist in der Darstellung der „operationsorientierten“ Theoriemodelle noch der originale Sinn des Wissenserwerbs durch Handlung offenkundig; „Wissen und Handlung“ als Bil-

dungsziele in unserer Informationsgesellschaft werden oft auf enorm reduziert-abstrahiertem Niveau realisiert.<sup>1</sup>

Auch schulische Bildungssituationen sind von Gegenbildern zu einer sozial-integrativen Sinnlichkeit geprägt. Schulisches Lernen läuft traditionsgemäß Gefahr, einen vom Alltagsleben abstrahierten, fachlich bestimmten Lehrkanon vorzuschreiben. Nicht nur die Phase der sog. „Wissenschaftsorientierung“ im Schulbereich hat diesen an der sog. Wissenschaftlichkeit orientierten Inhaltskanon präferiert gegenüber einem an der „Mitweltständigkeit“ von Bildungsprozessen orientiertem Bildungsgeschehen in den allgemeinbildenden Schulen. Auf Kosten einer falsch verstandenen Sachlichkeit, welche den subjektiven Sachzugang ausklammern wollte, wurde die menschlich-sinnliche Erarbeitung der Bildungsinhalte vernachlässigt. Daß damit der gesamten Basis menschlichen Lernens und Leistenkönnens gleichsam „der Boden unter den Füßen weggezogen“ wird, wird an vielen leistungsschwachen (und kranken) jungen Menschen in unserer gegenwärtigen Bildungssepoche erschreckend ansichtig (vgl. Bäumli-Roßnagl 1990a, S. 5ff). Der Bedarf an therapeutischer Aufarbeitung der sinnhaften Deprivation im menschlichen Lebens- und Bildungsbezug ist deshalb in den vergangenen zwei Jahrzehnten gesellschaftlich extensiv festzustellen, wobei nicht nur in der aufwachsenden Generation, sondern generationenübergreifende Kompensationsbestrebungen der menschlich-leiblichen Sinn-Verarmung notwendig sind. „Das seelische Immunsystem stärken“ durch Reaktivierung der menschlichen sinnlich-psychischen Ressourcen ist ein Leitmotiv aktueller Therapiekonzepte im Bildungsbereich (vgl. Kanjak-Urban 1995). Verstärkte theoretische und praktische Bemühungen um Konzepte im Sinne der „Ganzheitlichen Bildung“ und des „Ganzheitlichen Lernens“ kennzeichnen deshalb das letzte Jahrzehnt in der pädagogisch-didaktischen Arbeit. „Lernen mit allen Sinnen“, Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ sind als schulpädagogische Postulate in zahlreichen unterrichtsbezogenen Projektstudien exemplifiziert worden.<sup>2</sup> Angestrebt wird ein ganzheitlicher Lernprozeß, in dem Person und Sache, Kind und Fach, Wissen und Handlung, Inhalt und Methode, Schule und Lebenswelt, Bildungsziel und Bildungsweg für ein koordiniert-integratives Bil-

---

<sup>1</sup> vgl. z.B. eine Anzahl der Forschungsberichte, die vom Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, LMU München, unter Leitung von H. Mandl herausgegeben werden; darin wird eine „empirische“ Forschungsrichtung deutlich, welcher eine alltagspragmatisch-bildungsintentionale „Vernetzung“ dienlich wäre, um Zielsetzungen wie Bildungsevaluation grundsätzlich ansteuern zu können.

Die aktuelle Situation einer sachlich ungerechtfertigten Dichotomie zwischen einer sog. wissenschaftlichen empirischen pädagogischen Forschung und der lebensweltlich-phänomenologisch-hermeneutischen Pädagogik ist m. E. extrem und verhindert eine an vernünftigen Forschungsstrategien orientierte Qualifizierung prospektiver pädagogischer Bemühungen.

<sup>2</sup> Vgl. dazu die Literaturempfehlungen zu anschaulich dargestellten Modellprojekten, die ich in den Anmerkungen auf den Seiten 189 und 198 angeführt habe.

dingungsgeschehen gesichtet und erarbeitet werden. Analytisches Erkennen und Verstehen sind in enger Vernetzung mit ästhetisch-ethischen und psychomotorisch-handlungspragmatischen Lernvollzügen und Bildungsdimensionen. „Lernen wird also nicht als reine Verstandestätigkeit angesehen; die Welt, die erfaßt werden soll, reduziert sich nicht nur auf ihre abstrakten Strukturen. Der wesentliche Ansatz einer ganzheitlichen Lerntheorie ist, daß die Außenwelt den Menschen nicht nur kognitiv beeinflusst, sondern ihn in seiner ganzen leib-seelischen Existenz trifft. Vor aller Subjekt-Objekt-Getrenntheit bilden Person und Umwelt eine Einheit, ein wechselwirkendes Ganzes“ (Steinherr 1996, S. 38)<sup>1</sup>. Der interaktive Austausch zwischen Selbstreflexion und sinnhafter Ding- bzw. Mit-Welt-Erfahrung ist basale Begründung und Bedingung dieses ganzheitlichen Bildungskonzepts.<sup>2</sup>

### *Ästhetik und Ethik als die beiden Seiten der „einen Medaille“ BILDUNGSSINN*

Der menschliche Bildungs-Weg als sinn-en-naher Lebensweg, den der Einzelne geht, ist ein wichtiger Mosaikstein im Gesamtbild der gesellschaftlich-kulturellen Gesamtgestalt. Sinnlich-sinnvoller Lebensvollzug von Einzelnen bringt auch sinn-liche Bildungswege in einzelnen gesellschaftlichen Einrichtungen zu institutionell organisierten Bildungsbemühungen wieder auf sinnvolle Pfade.<sup>3</sup> Eine derartige lebenslange Bildungshaltung erfordert heute ebenso ein mutiges Engagement in dem Sinne, wie es M. Blondel (1893; zit. nach Neuauflage 1965, S. 15; vgl. auch S. 21) zur letzten Jahrhundertwende gefordert hat: „Jede

---

<sup>1</sup> Curriculare Überlegungen zu schulischen Bildungsplänen haben in dieser Hinsicht, was ein ganzheitlich ausgerichtetes Inhalts-Methoden-Konzept betrifft, enormen Nachholbedarf. In einer neueren curricular orientierten Konzeptentwicklung und -begründung hat Eva Steinherr den Inhaltsbereich „Zeitverstehen bei Grundschulkindern“ mit ihrer Dissertationsstudie exemplarisch bereichert; vgl. dazu: Steinherr, E. (1997)

<sup>2</sup> vgl. zu diesem sinn-es-pädagogischen Grundprinzip auch folgende Aussage von Coenen H. (in Meyer-Drawe 1984, S. 40-41): „In der sinnlich-leiblichen Existenz des Menschen trägt der Sinn gleichzeitig die Merkmale der 'Eingliederung in die Welt' und der 'Verfügung über die Welt', des Erleidens dessen, was auferlegt wird und des Wieder-Erschaffens der Realität hin zu etwas Neuem, von Passivität und Aktivität, von Personalität und Anonymität; der Sinn wird wegen seiner leiblichen Verhaftetheit als konkretes Ereignis anerkannt, das in einem historisch datierten, ökologisch und sozial lokalisierten, personal gelebten Milieu stattfindet, von Sorge und Freude, in der Spannung zwischen Trivialität und Tragodie.“

<sup>3</sup> In diesem Zusammenhang möchte ich den mit dieser Festschrift geehrten Herrn Prof. DDr. H. Tschamler ansprechen und auf eine gesellschaftlich-sinn-es-integrativ wirkende Einrichtung verweisen, die mit seinem hohen pädagogisch-wissenschaftlichen Engagement wesentlich ins Leben gerufen und geprägt wurde: Das PÄDAGOGISCHE ZENTRUM Ingolstadt / Hollerstauden; vgl. dazu die vom Förderkreis für integrierte Erziehung in Kindergarten und Schule e.V. herausgegebene Dokumentation (1997)



Kritik des Lebens, die sich auf eine unvollständige Erfahrung stützt, ist von grundsätzlicher Inkompetenz. Ein dünner Lichtstrahl reicht nicht aus, die ungeheure Weite des praktischen Lebens zu erleuchten; das, was man sieht, zerstört nicht das, was man nicht sieht; und solange man die Aktion mit dem Gedanken noch nicht vollkommen verknüpfen konnte, noch auch das Gewissen mit dem Wissen, haben alle, sowohl Unwissende und Philosophen, wie die Kinder, der Empirik gegenüber gelehrig, ja naiv gelehrig zu bleiben. Man muß um den Preis des Lebens die Wirklichkeit des Seins in die Waagschale werfen, denn es gibt eine gemeinsame Verknötung von Wissenschaft, Moral und Metaphysik“ - in heutiger Sprechweise formuliert: es gibt einen Bedingungszusammenhang zwischen Sinnen und Sinn im menschlichen Leben, Ästhetik und Ethik sind die beiden Seiten der „einen Medaille“ BILDUNGSSINN.

#### LITERATUR:

- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990a): *Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie.* Regensburg
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990b): *Mit den Sinnen auf der Suche nach dem Sinn in der Schule,* In: *Lehrerjournal* 1990, H. 12
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990c): *Lebenssinn mit Kindern. Zur Erziehung von Grundschulkindern heute zwischen Sinnverlust und Sinnfindung.* In: *Grundschulpädagogik. Wissenschaftsintegrierende Beiträge.* Donauwörth
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1990d/1991c): *Wie die Kinder leben lernen. Bd 1: Eine sinnliche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. Bd 2: Eine sinn-en-nahe Umweltpädagogik für Eltern und Schule. Mit zahlreichen farbigen Abbildungen.* Donauwörth
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1991a): „Wieviel Erde braucht der Mensch?“ *Lebensphänomene auch inmitten unserer sinnes- und sinnverarmten Gegenwartskultur wieder wahrnehmen lernen,* In: *Grundschule* 1991, Nr. 5
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1991b): *Tasten mit Auge-Hand-Fuß als „Fühl-Erkennen“: Dokumente und bildungstheoretische Analysen,* In: *Lauterbach R. u.a. (Hrsg): Wie Kinder erkennen. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts 1.* Kiel, 34-49
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1992): „Wieviel Erde braucht der Mensch?“ *Lernchance sinnlich leben,* In: *expedition 92 / Aufbruch in neue Lernwelten,* hrsg. v. FWU-UNESCO-EG. München, 107 u. 30
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1994): *Zur Anthropologie der Sinne nach Hugo Kükelhaus,* In: *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt,* hrsg. v. W. Zacharias. Essen, 263-279
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (1995): *Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart (neu bearbeitete und mit didaktischen Cartoons angereicherte 3. Auflage).* Bad Heilbrunn
- Bäuml-Roßnagl, M.-A., (Hrsg) (1990-1995): *Leben in unserer Welt. Fächerintegratives Schulbuchkompendium für den Sachunterricht in der Grundschule. Schülerbände-Lehrerbände -Elternmagazin. 12 Bde.* Donauwörth
- Blondel, M. (orig.1893 / Neuauflage 1965): *Die Aktion. Versuch einer Kritik des Lebens und einer Wissenschaft der Praktik.* Freiburg , München

- Coenen, H. (1984): Improvisierte Kontexte. Bewegung und Wahrnehmung in der Interaktion tauber Kinder. In: Lippitz W.; Meyer-Drawe K. (1984): Kind und Welt. Meisenheim
- Diamantopoulou, S.: Mit Kopf und Fuß, mit Herz und Hand die Dinge fühlen. In: Bäuml-Rößnagl M.-A. (1990d): Wie die Kinder leben lernen. Eine sinn-liche Gegenwartspädagogik für Eltern und Schule. Bd 1. Donauwörth, 14-20
- Förderkreis für integrierte Erziehung in Kindergarten und Schule e.V. (1997): Pädagogisches Zentrum Ingolstadt / Hollerstauden. Ingolstadt
- Kamper D.; Wulf Chr., (Hrsg.) (1984): Das Schwinden der Sinne. Frankfurt
- Kanjak-Urban, Chr. (1995): „Das seelische Immunsystem stärken“. Theoretische Grundlagen und pragmatische Intentionen einer ressourcenorientierten Persönlichkeitsentwicklung zur Bewältigung von belastenden Life-Event-Situationen. Frankfurt u.a.
- Kükelhaus, H. (1977): Organ und Bewußtsein. Köln
- Kükelhaus, H. (1982, 3. Aufl.): Fassen - Fühlen - Bilden. Organerfahrungen im Umgang mit Phänomenen. Köln
- Lippe, R. z. (1987): Sinnenbewußtsein. Grundlagen einer anthropologischen Ästhetik. Hamburg: Reinbek
- Meyer-Drawe K. (1984): Leiblichkeit und Sozialität. München
- Oestreich, G. (1990): „Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar...“. Vom Kenntniserwerb zur Handlungskompetenz, In: Grundschule 1990, Heft 7-8
- Pestalozzi, J. H. (Neuauf. 1964): Die Abendstunde eines Einsiedlers, In: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung. Bad Heilbrunn
- Petzold, H. (1983): Ästhetik des deutschen Idealismus. Wiesbaden
- Rösler, W. (1991): Magister Tinte und seine Zöglinge. Zum Antagonismus zwischen erlebnis- und sachorientierten Sichtweisen. In: Grundschule 1991, H. 1
- Rumpf, H. (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München
- Rumpf, H. (1987): Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim , München
- Rumpf,H. (1990): Spielarten der Kulturaneignung. In: Grundschule (1990), H. 7-8
- Schipperges, H. (1978): Welt des Auges. Zur Theorie des Sehens und Kunst des Schauens. Freiburg
- Steinherr, E. (1997): Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern - phänomenologische Analysen und bildungstheoretische Explikationen zum Unterrichts- und Erziehungsgegenstand ZEIT. München
- Steinherr, E. (1996): Der Gewinn ganzheitlichen Lernens für die „Sinnerfahrung und Sinnbildung „des Menschen - dargestellt anhand einer auf ganzheitlichem Wege vollzogenen Gedicht“interpretation“ in der Grundschule. In: Abraham, U. u.a. (Hrsg.): Ganzheitlicher Deutschunterricht - Utopie oder realisierbares Programm. Bamberg, 35-57,
- Thomas v. Aquin (orig. 1265-1273): Summa theologica. Deutsch-lateinische Ausgabe 1933. Heidelberg
- Tournier, P. (1987): Die Jahreszeiten des Lebens. Entfaltung und Erfüllung. 5. Aufl. Gütersloh
- Ulrich, F. (1971): Der Mensch als Anfang. Zur philosophischen Anthropologie der Kindheit. Einsiedeln
- Zimmer, R. (1980): Das wichtigste Jahr. Die seelische und körperliche Entwicklung im 1. Lebensjahr. München